

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

**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Band:** - (1970)

**Heft:** 12

**Rubrik:** Communications

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 14.03.2025

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

## Communications

**“Fremdsprachenunterricht – ein Beitrag zum internationalen Kulturaustausch “Theorien der modernen Sprachwissenschaft und ihre Anwendungsbereiche”** (XIV. internationale Neusprachlertagung vom 14.–23. April 1970 im Internationalen Haus Sonnenberg bei St. Andreasberg im Oberharz)

60 der 90 Tagungsteilnehmer kamen aus Deutschland, die übrigen aus dem Ausland (Dänemark, England, Italien, Holland, Jugoslawien, Schweiz, Tschechoslowakei, Österreich). Die Tagung wandte sich laut Programm an Dozenten, Fremdsprachenlehrer, Studierende, Neuphilologen, Autoren und Verleger.

Entsprechend heterogen in Thematik und Wissenschaftlichkeit waren die 13 Referate. Ihre Anordnung ergab einzig eine Verschiebung des Schwerpunktes vom Praktischen zum Theoretischen. Im Überblick lässt sich sagen, dass seitens der Referenten keine der neuen linguistischen Strömungen und auch keine extremen Positionen vertreten wurden, dass im Gegenteil die neueren Entwicklungen der Sprachwissenschaft eher ablehnend beurteilt wurden, teilweise wohl aus Unkenntnis oder aus einer zu pragmatischen Sichtweise heraus.

Sehr anregend waren die auf jeden Vortrag folgenden Diskussionen mit den Referenten und die häufigen Gespräche der Teilnehmer untereinander. Die vorzügliche Leitung der Tagung lag in Händen von Hans-Eberhard Piepho, Hannover.

Auf folgende Referate sei kurz eingegangen:

Dr. Hermann Glaser, kommunaler Schulleiter von Nürnberg: “Schule im Regelkreis. Bemerkungen zur Erziehung von morgen”. In seinem Funktionsmodell für die Schule versuchte der Referent, kybernetische Strukturen auf die Pädagogik zu übertragen. Er postulierte eine grössere Rückkoppelung von Schule und Gesellschaft, ein Aufbrechen des Schonraumes der Schule zugunsten eines Spielraumes, wo die Wirklichkeit durchgespielt und vorweggenommen würde, sowie eine grössere Flexibilität und Experimentierbereitschaft der Schule.

Herbert Marchl, München, stellvertretender Leiter für Schulfunk beim Bayerischen Rundfunk, referierte über den “Fremdsprachenunterricht im Medienverbund”, über seine Erfahrungen beim Programmieren von Sprachkursen mit kombiniertem Einsatz von Fernsehen, Radio, versuchsweise sogar Telefon und schriftlichem Begleitmaterial. Als spezifische Problematik dieser Sprachkurse bezeichnete er die “Einwegkommunikation” der Lernsi-

tuation, die fehlende Kontrolle, die Gefahr der allzu bunten und unterhalt-samen Fernsehlehrgänge und beim Schulfunk die Schwierigkeit des medienge-rechten Verhaltens des Lehrers.

Eric Orton, Worcester, präsentierte seinen audio-lingualen Englischlehrgang "How do you do" und zeigte das Aufbauschema jeder Lehreinheit: Darbietung – Erläuterung – Nachsprechen – dialoggebundenes freies Sprechen – phonetische Drills – mündliche Drills – Lesen – differenzierte Arbeiten – Schreiben – Testen – Sprechen und Handeln – Grammatik – Vokabelarbeit.

Michael Law, York: "Linguistische und lernpsychologische Voraussetzungen moderner Lehrgänge für den Fremdsprachenunterricht". Die Voraussetzungen (Sprache als Reaktion auf einen Stimulus, Priorität der gesprochenen Sprache und des Dialogs, usw.) sind bekannt. Interessant war die Kritik an der audiovisuellen Methode: "Too much is demanded too soon" (zu kurze Inkubations- und Assimilationszeit), Wirklichkeitsferne der Transformations-übungen, zu wenig kreative Sprachanwendung.

Friedhelm Denninghaus: "Neuordnung des Studiums und Wandlung der Universitätsstruktur als Voraussetzung eines modernen Fremdsprachenunter-richts". Der Referent skizzierte ein Modell für die Ausbildung von Sprachleh-rern an der Universität, wobei er folgende Prioritätenliste für das Studium aufstellte: 1. Souveräne Beherrschung der Fremdsprache in Wort, Schrift und Phonetik. 2. Übersicht über die Linguistik, insbesondere über die verschie-denen Grammatiktheorien. 3. Fach- und Allgemeindidaktik. 4. Psycholinguistik. 5. Medienkenntnis. 6. Literaturkenntnisse. Die Ausbildung des Sprachlehrers soll an Fremdspracheninstituten erfolgen, wo auch Linguisten, Lernpsycholo-gen, Didaktiker, Methodiker und Computerfachleute mitarbeiten und gemein-sam mit den Studenten Lehrprogramme entwickeln. An der Universität Bochum ist die Gründung eines solchen Fremdspracheninstitutes beschlossen worden. Es wird 600 Lehrplätze enthalten, da jeder Student täglich 4 Stun-den im Labor arbeiten können sollte.

Über "Sprachtheoretische Grundlagen des muttersprachlichen Deutsch-unterrichts" sprach Prof. Dr. Bernhard Weisgerber, Bochum. Er bezeichnete die sprachtheoretische Fundierung des muttersprachlichen Unterrichts als problematisch (Welche Grammatik soll die Grundlage sein? Diejenige mit der besten didaktischen Anwendbarkeit?) aber als notwendig: das Kind ist auf Sprache angewiesen zur Ermöglichung zwischenmenschlicher Kommunikation und zur geistigen Bewältigung der Wirklichkeit. Die Schule darf dieses existentielle Bedürfnis nicht verschütten, sondern sie soll ein möglichst tiefes Eindringen in die vorgegebene Sprache und damit ein Hinführen zum selbständigen, verantwortlichen Sprachgebrauch anstreben. Der unreflektierte Gebrauch der Muttersprache soll durch den Unterricht systematisch und

bewusst gemacht werden. Der Weg geht über die Sprache zur Grammatik, nicht umgekehrt.

Prof. Horst Arndt, Köln: "Grammatiktheorien und Lerngrammatik". Nach Meinung des Referenten eignet sich weder der Strukturalismus (mit seiner Stimulus-Reaktion-Theorie) noch die generative Transformationsgrammatik (mit ihrer Theorie von Competence und Performance, Oberflächen- und Tiefenstruktur) für die Anwendung im Sprachunterricht. Sein Modell einer Lerngrammatik ist dagegen eher traditionell und mutet etwas widersprüchlich an: die Lerngrammatik soll sich nach der Sprachwirklichkeit richten – und sollte trotzdem starr und statisch sein. Sie soll keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben und dennoch der Gefahr der "oversimplification" entgehen.

Prof. Mario Wandruska, Tübingen, der über "Neue Theorien der Sprachwissenschaft und ihre Anwendung" sprach, bezeichnete sich selbst als Post-Strukturalist und Post-Transformalist. Er kritisierte die zunehmende Formalisierung und Mathematisierung der Sprachwissenschaft, in der die Sprache nicht mehr lebendig sei, und die an wesentlichen Sprachelementen wie Idiomatik und Anomalien vorbeigehe. Er forderte eine "linguistique à visage humain", eine Sprachwissenschaft, die auch die Psycholinguistik und die Soziolinguistik in sich aufnehme.

Dr. Korbinian Braun, Goethe-Institut München: "Sprachtheoretische Grundlagen des Deutschunterrichts für Ausländer" (Das Referat bezog sich jedoch auf den Fremdsprachenunterricht im allgemeinen). Nach der Charakterisierung verschiedener Methoden des Fremdsprachenunterrichts, der grammatisierenden, der direkten, der audiovisuellen und der audio-lingualen, ging der Referent auf die verschiedenen Stufen des Lehrvorganges ein. In der Elementarstufe werden Grundinventar und Grundstrukturen der Sprache an kommunikativen (nicht deskriptiven!) Modellen vermittelt und mit minimalen Transformationen geübt. In der Aufbaustufe werden Strukturen und Inventar erweitert, was mit der traditionellen Grammatik zu bewältigen ist und mit strukturellen Transformationen und Lexemdifferenzierungen geübt werden kann. In der Spezialstufe stehen dann Fachinventar und spezielle syntaktische Strukturen im Mittelpunkt. Nicht die Isolation einzelner Methoden ist anzustreben, sondern ihre Kombination.

Dr. Wilhelm von Faber, ebenfalls Mitarbeiter am Goethe-Institut, beschloss die Tagung mit dem Vortrag "Technische Medien im integrierten Fremdsprachenunterricht", dem Thema, dem die Neusprachlertagung im Herbst gewidmet sein wird. Den Vorteil der technischen Medien sieht er darin, dass die Unterrichtsführung erleichtert, grössere Anschaulichkeit gewährleistet wird, dass die Muttersprache leichter vermieden und ein neuer Lernimpuls geweckt werden kann. Die technischen Medien müssen in den Fremdsprachen-

unterricht integriert und nach einer genau durchdachten Unterrichtsstrategie eingesetzt werden. Der Lehrer übernimmt die Rolle des Vermittlers im Medienverbund. Der Unterricht sollte zu einem Drittel aus Kontaktphasen (Klassenunterricht zur analytischen Erklärung, zur Überleitung von Stoffabschnitten, zur Sprachanwendung), zu zwei Dritteln aus "elektronischen Phasen" (Unterricht mit elektronischen Medien, zur Einführung des neuen Stoffes und zur automatischen Festigung) bestehen.

Universität Bern  
Institut für Sprachwissenschaft  
Abteilung für angewandte Linguistik  
CH 3000 Bern

Elisabeth Winiger

**"Linguistique et enseignement des langues"** (stage intensif de l'Association française de linguistique appliquée, Université de Montpellier, 1.–7. sept. 1970)

Après une interruption de deux ans, conséquence des événements de mai 68, l'Association française de linguistique appliquée (AFLA) a renoué avec la tradition des séminaires d'été en organisant à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Montpellier un stage intensif d'une semaine qui a réuni quelque 170 participants. Alors que les séminaires de trois ou quatre semaines qui avaient eu lieu à Besançon, en 1965, à Grenoble, en 1966 et à Nancy, en 1967, étaient surtout consacrés aux problèmes théoriques des relations entre le langage et les langues, le stage de Montpellier, plus bref, portait sur un thème spécifique: l'application de la linguistique à l'enseignement des langues.

Le programme comportait, le matin, trois cours d'une heure et demie: *Problèmes de psychologie cognitive* (Bresson), *Linguistique et enseignement des langues: pour une théorie de l'application* (Culioli), *Linguistique française*, en deux parties: *application à l'enseignement du français / langue maternelle* (Genouvrier) et *application à l'enseignement du vocabulaire – français / langue étrangère* (Galisson).

Les après-midi étaient consacrés à des travaux en groupes, de 16h à 17h30 par langue: allemand (David), anglais (Adamczewski, Culioli, Gill, Leonard, Savey), espagnol (Mme Dabène), français (Genouvrier / Galisson) et, de 17h30 à 19h par thème: contrôle des connaissances (Bresson), étude de documents (Ferencsy), problèmes théoriques de l'audio-visuel (Girard),

analyse de manuels (Culioli) et phonétique (Gsell). Une séance de travail improvisée a réuni un soir tous ceux qui s'intéressaient aux problèmes posés par l'ordre des unités linguistiques (structure superficielle et structure profonde).

Dès la première séance, il est apparu que les participants, qui venaient d'établissements divers (lycées, écoles normales, instituts universitaires de technologie, facultés de lettres), avaient des formations très différentes: certains n'avaient jamais fait de linguistique, générale ou appliquée, alors que d'autres avaient acquis une bonne formation à l'Université et avaient déjà participé aux séminaires de l'AFLA. Les premiers étaient venus suivre un cours d'initiation, les autres un cours de perfectionnement sur les développements les plus récents de la linguistique et de la psychologie appliquées à l'enseignement des langues. Conscients de cette disparité de formations et d'objectifs, les organisateurs se sont efforcés de satisfaire les uns et les autres, mais c'était une gageure. Les cours du matin, à l'exception de ceux de Genouvrier et de Galisson, étaient présentés de manière insuffisamment didactique, trop allusive, pour être vraiment utiles aux non-initiés et leur contenu était trop général et schématique pour les stagiaires plus avancés. Ajoutons que la volonté — en elle-même très heureuse — des organisateurs de donner un enseignement non directif et d'encourager les stagiaires à la participation a donné parfois aux exposés un caractère décousu qui a dérouté les débutants. Conséquence: certains maîtres de l'enseignement secondaire ont constaté avec amertume, à la dernière séance, que, malgré leurs efforts d'information et de perfectionnement, ils appartenaient à un "univers intellectuel" différent de celui des conférenciers. Pour combler ce fossé, il faudra sans doute à l'avenir distinguer nettement deux types de stages: les stages de formation, comme les cours de trois semaines que la CILA organise chaque automne à l'intention des maîtres secondaires suisses, et les stages de perfectionnement, voire de recherches, comme les premiers séminaires d'été de l'AFLA.

Ces remarques globales ne doivent pas dissimuler l'intérêt que nous avons pris aux exposés présentés. Dans son cours de psycholinguistique appliquée à l'apprentissage d'une langue, Bresson a rappelé nettement qu'il n'existait pas encore de théorie psychologique satisfaisante de l'acquisition de la langue maternelle ou d'une langue seconde et que, par conséquent, aucune méthode de langue ne pouvait encore prétendre s'appuyer sur une théorie solide. Mais il a montré qu'on pouvait au moins rejeter certaines théories, comme celle de Skinner, qui est inadéquate, et indiqué que certains problèmes étaient mal posés. Après avoir rappelé les critiques, partiellement justifiées, adressées à Skinner par Chomsky, Bresson a exposé la thèse "nativiste" de ce dernier, de manière par trop schématique. Enfin, il a esquissé une approche "génétique"

de l'acquisition du langage, qui s'inspire des travaux de Piaget et tente de faire la synthèse des thèses de Skinner et de Chomsky.

Si l'on admet, comme le fait avec raison Culioli, qu'il n'y a pas de linguistique appliquée sans linguistique, comment esquisser, en une dizaine d'heures, une théorie de l'application à des stagiaires qui n'ont aucune formation linguistique? C'était une gageure et Culioli a dû consacrer tout son cours à un bref survol de quelques théories linguistiques (Saussure, Guillaume, Hjelmslev, Harris, Chomsky) sans parvenir à traiter, sinon dans la dernière demi-heure, le problème fondamental des applications. Mais il a montré nettement que toute application renvoie à une théorie de l'application et que la recherche en linguistique appliquée est un travail d'équipe qui présuppose des liens, sur le plan institutionnel, entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Nous souhaitons vivement que Culioli reprenne et développe, à un prochain séminaire de l'AFLA, le thème de la théorie de l'application, qui est sans doute le problème le plus important et le plus négligé des recherches actuelles en linguistique appliquée. Comme nous l'avons montré dans notre rapport sur *Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes* (Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC/ESR (70) 66, 1970), les relations entre théorie, description et enseignement d'une langue ne sont pas aussi simples et directes qu'on le pense généralement et devraient être élucidées comme préalable à toute théorie de l'application.

Nous ne reviendrons pas sur les exposés de Genouvrier et de Galisson, car ces derniers ont repris les thèmes les plus importants des ouvrages, excellents, qu'ils ont publiés cet été: *Linguistique et enseignement du français* (Larousse) et *L'apprentissage systématique du vocabulaire* (Hachette/Larousse).

Le travail en groupe, l'après-midi, a permis des échanges fructueux, bien que les stagiaires soient souvent trop nombreux (une quarantaine, par exemple, dans le groupe "analyse de manuels", ce qui rendait le travail difficile). Signalons seulement, dans le groupe "phonétique", l'introduction remarquable à la phonologie générative qui a été présentée par Gsell. Cours très précieux pour les débutants, car il n'existe pas encore d'introduction à ce domaine, qui est appelé à jouer un rôle de plus en plus important dans la linguistique appliquée à l'enseignement des langues et dans la psycholinguistique de l'acquisition du langage; cours très intéressant aussi pour les initiés car, à côté des travaux de Chomsky, de Halle et de Schane, Gsell a présenté des extraits encore inédits de la thèse sur la phonologie générative du français que vient d'achever un de ses étudiants, Bibeau. Mais, là aussi, le temps ne nous a pas permis d'aborder en détail le problème des applications possibles des résultats de ces recherches à l'enseignement.

Si la formule du stage intensif de Montpellier était boiteuse, les exposés, les questions, les conversations ont suscité assez d'intérêt chez les participants pour qu'ils souhaitent l'organisation, en 1971, d'un nouveau séminaire d'été de trois semaines, qui permette une étude et une discussion plus approfondie des problèmes de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

**“Transformational grammar and generative phonology”** (Kurs des Schweizerischen Anglistenverbandes in Bern vom 21.–26. Sept. 1970)

Der Kurs war gedacht als Einführung in die neueren Erkenntnisse der theoretischen Linguistik. Es ist allgemein bekannt, dass zwischen Linguistik und Schulpraxis heute eine Lücke besteht, die nur schwer zu überbrücken ist. An Versuchen dazu fehlt es zwar nicht<sup>1</sup>, doch scheint allzuvielen noch in den Wind gesprochen. Bedenklich ist vor allem, dass der moderne Sprachunterricht eben erst begonnen hat, sich die Erkenntnisse des (bereits überholten) Strukturalismus zunutze zu machen und dass die spezialisierten Universitätsinstitute für angewandte Sprachwissenschaft (in der Schweiz erst in Bern und Neuchâtel) längst noch nicht den Platz einnehmen, der ihnen in der (bisher arg vernachlässigten) praktischen Ausbildung der Sprachlehrer zukommen sollte. Die Warnung der drei Kursdozenten, Dr. E. Fudge (University of Cambridge), Dr. T. Moore (University of Essex) und Dr. N. Smith (University of London), die Verbindung Theorie–Praxis nicht kurzzuschliessen, sondern im Bereich der theoretischen Linguistik zu bleiben, war deshalb verständlich, galt es doch, in nur einer Woche einzuführen in eine den meisten noch recht unbekannte Wissenschaft<sup>2</sup>.

Der Kontakt mit der neuen Wissenschaft verlangte allerdings eine ganze Reihe von Voraussetzungen. Zunächst waren sprachliche Phänomene aufzu-

1 z.B. B. Owen Thomas 1965; Broder Carstensen, Die 'neue' Grammatik und ihre praktische Anwendung im Englischen, Diesterweg<sup>2</sup> 1969; bei uns kürzlich H. Weber und S. Wyler im Bulletin CILA 11.

2 Ausser dem Anglistenverband hat bereits der Romanistenverband einen Kurs über transformationelle Grammatik durchgeführt (1969), und auch die Altphilologen organisierten dieses Jahr darüber zwei Vorträge. Dies zeigt, dass das Interesse für die TG-Grammatik auch in der Schweiz recht gross ist. Es sei deshalb zur Orientierung beigelegt, dass in Bern unter der Leitung von Prof. G. Redard eine kleine interuniversitäre Studiengruppe besteht, die sich intensiv mit transformationeller Grammatik befasst, aus deren Mitte verschiedene grössere Arbeiten bereits veröffentlicht wurden oder noch zu erwarten sind, und die vor kurzem begonnen hat, Arbeitspapiere herauszugeben.

fassen als relativ irreführende Oberflächenmanifestationen, deren zugrundeliegende Gesetzmässigkeiten nicht ohne weiteres zutage treten, sondern anhand eines nachbildenden abstrakten Modells zu untersuchen sind. Sodann war Sprache zu verstehen als Kompetenz (nicht Performanz) eines 'idealized native speaker'. Eine Metasprache war zu erwerben, deren scheinbar vertraute Begriffe (z.B. Grammatik, Phonologie, Verb, etc.) bei näherem Zusehen ganz unvertraute Bedeutungen beinhalten, und die überdies eine ganze Reihe von abstrakten Symbolen enthält.

Die Linguistik konnte hierauf umschrieben werden als eine Möglichkeit, mittels exakter wissenschaftlicher Methoden Modelle des menschlichen Sprachvermögens (Grammatiken) aufzustellen und so letzten Endes einen Beitrag zur Erklärung des Denkprozesses zu liefern. Die Verbindung zur Psychologie wird dadurch hergestellt, und die Mathematik sowie die Formallogik werden zur Gewinnung exakter Untersuchungsverfahren herangezogen. Dementsprechend besteht die Tendenz, die nachzubildenden Regelsysteme zu formalisieren und die Regeln selber nach der Konvention "möglichst wenige und allgemeingültige Regeln für möglichst viele Fakten" zu vereinfachen. Diese letztere Tatsache macht auch verständlich, dass nicht die Fakten an sich Wichtigkeit haben, sondern die ihnen zugrundeliegenden Gesetzmässigkeiten (bzw. die nachgebildeten Regelsysteme). Methodologisch heisst das, dass die transformationelle Grammatik das Faktensammeln und -ordnen höchstens noch als provisorische heuristische Methode ansieht und darüber hinaus vorstösst zu Hypothesen, die nach Kriterien wie Einfachheit, Allgemeingültigkeit u.ä., aufgrund sorgfältig ausgewählter Fakten verifiziert oder falsifiziert werden. Die Kursteilnehmer hatten so bald einmal Gelegenheit festzustellen, dass die linguistische Diskussion in hohem Masse beherrscht wird vom Spiel mit Beispielen und Gegenbeispielen.

Den Kursteilnehmern wurde aber auch klar, dass die moderne Linguistik, so revolutionär sie sich auch geben mag, eher als Synthese denn als Antithese aufzufassen ist. Sie gründet sowohl auf strukturalistischen wie auf vorstrukturalistischen Arbeiten, muss aber oft letzteren Bezug besonders hervorheben (so Chomsky in seinem *Cartesian linguistics*). Die bisherige Sprachwissenschaft hat Hervorragendes geleistet, und ihre Ergebnisse sind prinzipiell verwendbar. Sie sind jedoch umzudeuten, zu ordnen und zu vervollständigen. In einer Grammatik sind z.B. nicht mehr die Ausnahmen zu fixieren, sondern die Regelmässigkeiten zu erklären (und praktisch alle Ausnahmen lassen sich in der Tat erklären als zugrundeliegende Regelmässigkeiten)<sup>3</sup>.

3 Wegweisend (wenn auch zu summarisch) in der Erklärung und Umdeutung früherer Theorien und Grammatiken (z.B. De Saussure, Bally, Jespersen, Hjelmslev, etc.) ist N. Ruwet, *Introduction à la grammaire générative*, Plon<sup>2</sup> 1968.

Sodann versuchten schon frühere Arbeiten (Stoiker<sup>4</sup>, Grammaire de Port-Royal, W. v. Humboldt, u.a.), einzelsprachliche Tatsachen zurückzuführen auf linguistische Universalien. Die transformationelle Grammatik hat diese Idee wieder aufgegriffen und versucht, aufgrund ihrer Forschungsergebnisse die Reihe der Universalien zu vervollständigen und eindeutig zu definieren.

Schliesslich wird auch versucht, Ergebnisse der historischen Sprachwissenschaft wieder heranzuziehen und neu zu interpretieren. Frühere Sprachzustände können u.U. 'Vorbilder' für Modelle moderner Gesetzmässigkeiten werden; so weisen z.B. moderne phonologische Repräsentationen grosse Ähnlichkeit auf mit dem Schriftbild, nicht dem aktuellen Lautbild, einer Sprache.

All das eben Dargelegte in nur einer Woche klar zu machen, und gleichzeitig anhand von Fakten der englischen Sprache einzuführen in die Technik der transformationellen Grammatik, war kein leichtes Unterfangen. Die drei Dozenten verstanden es aber auf das Beste, ihrem kritischen Publikum mit Begeisterung und Humor einen ersten Überblick zu verschaffen. Der Stundenplan war vollgepackt (je vier Lektionen am Vor- und Nachmittag), doch wurde die Kursarbeit aufgelockert durch alternierende Vorlesungen und Diskussionen in kleinen Gruppen.

Dem Standardmodell Chomskys (1965) folgend, hatten sich die Dozenten ihre Arbeit aufgeteilt: Dr. Fudge führte ein in die syntaktische Komponente, zeigte vor allem das Funktionieren der Basisregeln sowie der syntaktischen und lexikalischen Transformationen auf und streifte zum Abschluss einige Probleme des in der semantischen Komponente enthaltenen Dictionärs. Dr. Smith führte in die phonologische Komponente ein, machte das Arbeiten mit den distinktiven Merkmalen klar und demonstrierte die Anwendung einiger Regeltypen auf die Wort- und Gruppenbetonung sowie die Vokalalternation im Englischen. Dr. Moore streifte allgemein die Methodologie der transformationellen Grammatik, stellte Chomskys Standardmodell dar und referierte sodann Fillmores *The case for case*. Dadurch verliess er das Standardmodell und zeigte eine wesentlich abgeänderte Auffassung der Wechselwirkung zwischen Syntax und Semantik auf. So wurde zwar augenfällig demonstriert, wie schnell die Forschung vorandrängt; es will uns aber doch scheinen, es wäre sinnvoller gewesen, im Rahmen eines Einführungskurses die semantische Komponente des Standardmodells etwas ausführlicher dargestellt zu haben. Die Erklärung und kritische Diskussion z.B. der Projektionsregeln hätte hierzu genügend Material geliefert.

Die Ausführungen aller drei Dozenten waren äusserst stimulierend und zeugten von einer originellen und geradezu verblüffenden Einsicht in das Wesen der Sprache. Dies allein schon überzeugte die Kursteilnehmer davon,

4 Über die Stoiker cf. U. Egli, in Arbeitspapiere 2, Universität Bern, Institut für Sprachwissenschaft (erscheint demnächst).

dass die transformationelle generative Grammatik das Sprachverständnis tatsächlich ein gutes Stück weiterbringen kann. Die Teilnehmer bekundeten denn auch bis zuletzt grosses Interesse, und ihre Dankbarkeit und Anerkennung für den ausgezeichnet geführten Kurs wurde den drei Dozenten treffend und witzig dargebracht von Herrn Dr. F.L. Sack.

Schulstrasse 48  
CH 2572 Mörigen

Rolf Siegwart

**Quatrième cours d'introduction à l'enseignement des langues vivantes par les méthodes audio-visuelles et le laboratoire de langues (CILA, Université de Neuchâtel, 22 septembre—9 octobre 1970).**

Ce cours a réuni soixante maîtres de l'enseignement officiel secondaire suisse, provenant de douze cantons. Le nombre élevé de participants a permis de former cinq groupes de travail qui, sous la direction de "moniteurs" expérimentés dans le domaine de l'enseignement audio-oral, ont consacré les deux premières semaines du stage à l'élaboration et à l'expérimentation de bandes d'exercices structuraux de phonétique et de grammaire en français, en allemand et en anglais. Ce travail avait été précédé et accompagné d'exposés théoriques portant sur la linguistique, la psycho-linguistique, la théorie de la communication, et le matériel audio-visuel. Le programme de la troisième semaine comprenait, au gré des participants, la préparation de tests de langue ou la présentation de méthodes audio-visuelles.

Des remarques présentées lors de la séance de clôture, il ressort que, dans l'ensemble, les stagiaires ont été satisfaits de la formule adoptée, beaucoup plus souple que celle des cours précédents. Il est immanquable pourtant qu'une entreprise telle que la nôtre suscite certaines critiques, malgré toutes les précautions dont nous cherchons à nous entourer.

La première tient au fait que les maîtres qui s'inscrivent au cours CILA n'ont pas tous suivi la même filière universitaire. Dès lors, pour certains, tel cours théorique est une absolue nouveauté, et le rythme adopté est probablement trop rapide, alors que d'autres trouvent ces heures à peu près superflues. Il en est ainsi de toutes les disciplines présentées, alors que nous précisons bien que notre stage s'adresse à des débutants, et non à des spécialistes. Pour éviter cet inconvénient, nous allons demander à nos futurs stagiaires de plus amples renseignements concernant leurs connaissances théoriques (sans nous leurrer pourtant sur la valeur de ces précisions), afin de les répartir, si possible, en groupes de niveau équivalent.

D'autre part, et c'est là aussi un serpent de mer qui réapparaît chaque année, certains de nos collègues voudraient diminuer le nombre d'heures de cours théorique de façon substantielle pour consacrer plus de temps à l'acquisition de "recettes de travail" toutes faites. Cette attitude est due à la méconnaissance de l'ampleur du problème posé par l'enseignement audio-oral et audio-visuel. Il ne s'agit pas, pour nous, de former seulement des moniteurs à même de faire fonctionner correctement des installations plus ou moins perfectionnées, mais d'attirer l'attention de nos stagiaires sur la nécessité absolue d'une prise de conscience. Le recours au laboratoire de langues implique une stratégie pédagogique nouvelle, fondée sur la connaissance de théories linguistiques et pédagogiques nouvelles que, par la force des choses, l'Université n'a pas pu répandre au cours de ces dernières décennies.

On peut se demander également s'il vaut la peine de consacrer une petite semaine aux problèmes de l'enseignement audio-visuel, et s'il ne serait pas plus judicieux d'organiser un cours plus long réservé exclusivement aux maîtres que cette question intéresse réellement, et cela à une autre date que celle du cours d'introduction au laboratoire de langues.

Un nouveau cours aura lieu en 1971. Les organisateurs tiendront compte, dans une mesure aussi large que possible, des remarques et des conseils qui leur ont été adressés.

Il nous a paru heureux de présenter ci-dessous le rapport de deux collègues qui ont participé à notre dernier cours. Ce document est intéressant à plus d'un titre, et nous souhaitons qu'il suscite des prises de position.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel

René Jeanneret

**Vierter CILA-Einführungskurs für den Unterricht moderner Fremdsprachen nach audiovisuellen Methoden und mit dem Sprachlabor (Universität Neuenburg, 22. September bis 9. Oktober 1970)**

### *1. Einleitung*

Der Kurs, der unter der Leitung von René Jeanneret an der Universität Neuenburg stattfand, diente der Einführung in die Methoden des audiovisuellen Sprachunterrichts und des Sprachlabors für die Vermittlung lebendiger Fremdsprachen (Deutsch, Französisch, Englisch).

Es nahmen daran etwa 60 Mittelschullehrer aus der ganzen Schweiz teil; die 20 Referenten waren Linguisten aus der Schweiz, aus Deutschland und Frankreich.

## 2. Übersicht über den Kursverlauf

Der Kurs gliederte sich thematisch in drei Hauptteile, die jeweils den Kern der einzelnen Wochen ausmachten:

- a) In der ersten Woche wurde den Teilnehmern eine theoretische Einführung in die Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse der neusten linguistischen Forschungen vermittelt und dabei insbesondere Gewicht auf die *Phonetik* gelegt.
- b) Im Mittelpunkt der zweiten Woche stand die *Grammatik* (Satzstrukturen).
- c) Die dritte Woche offerierte zur Auswahl eine Einführung in die *Methodik des audiovisuellen Unterrichts* oder eine Analyse von objektiven *Testverfahren*.

Neben den theoretischen Einführungen erhielten die Teilnehmer auch Gelegenheit zu praktischer Arbeit: Unter der Anleitung von anerkannten Fachleuten – die CILA hat sich besonders bemüht, gute Referenten zu finden – wurden in Arbeitsgruppen jeweils pro Sprache mehrere Übungen zur Phonetik, zur Grammatik und zu den Testverfahren hergestellt. Diese Übungen wurden auf Band aufgenommen und mit Experimentierklassen getestet.

Ein Novum in der Geschichte der CILA-Kurse bildeten daneben die Vorträge von prominenten Fachleuten, die zu den Teilnehmern über Themen von grundlegender Bedeutung sprachen.

Es referierten: Prof. H. Morier (Genf) über die spektrographische Analyse metrischer Rhythmen; Dr. S. Wyler (St. Gallen) über generative Transformationsgrammatik; Dr. P. Flückiger (Bern) über Fehleranalysen; Prof. G. Nickel (Stuttgart) über angewandte kontrastive Sprachwissenschaft und Prof. J.-B. Grize (Neuchâtel) über Modelltheorien.

## 3. Kritik

Es war nicht zu erwarten, dass das reichhaltige und anspruchsvolle Stoff- und Methodenangebot von allen Kursteilnehmern kritiklos entgegengenommen würde. Bei der Schlussdiskussion äusserten sich mehrere Stimmen dahingehend, dass dem praktischen Teil noch mehr Gewicht zugeteilt werden sollte. Die CILA hatte diese Kritik bereits anlässlich des dritten Kurses entgegennehmen müssen und hatte deshalb die praktischen Arbeitsgruppen mit mehr Stunden als früher dotiert.

Wir glauben jedoch nicht, dass man hier noch weitergehen sollte. Der Vorwurf motiviert sich wohl eher aus der Tatsache, dass auch in diesen

praktischen Übungen noch relativ viel theoretisiert wurde – zum Teil deshalb, weil die Koordination der Referenten noch nicht ganz genügend war. So konnte es vorkommen, dass man in einer praktischen Übung Zeit verlor mit theoretischen Überlegungen, die ein anderer in einer Vorlesung bereits angestellt hatte. Die CILA könnte mithin dem Vorwurf mit einer noch besseren Information der Referenten und einer sehr präzisen Abgrenzung ihrer Lehrstoffe entgegenwirken, ohne dass theoretische Vorträge geopfert werden müssten.

Denn dies möchten wir nun ganz besonders betonen: Wir glauben nicht, dass es Aufgabe eines solchen Kurses sein kann, à la Nürnberger Trichter Sprachlabor-Fans herzustellen. Der Kurs soll Impulse geben, Informationen verschaffen, Methoden aufzeigen, zu selbständigem Weiterarbeiten initiieren. Von diesem Gesichtspunkt aus sind theoretische Begegnungen mit Forschern, die selbst an den neusten Entwicklungen teilhaben, absolut unerlässlich. Wir glauben, dass sich die CILA bei der Auswahl der Referenten und der Themen grosse Mühe gegeben hat und danken ihr nachträglich für diesen Teil der Kursvorbereitung ganz besonders.

Freilich: Oft geschah es, dass der theoretische Ansatz eines Referates mehr verlangte als das, was der Durchschnitt der Teilnehmer wusste. Das hängt wohl damit zusammen, dass Vorbildung und Motivierung bei den verschiedenen Stufen von Mittelschullehrern nicht gleich waren: ein älterer Sekundarlehrer mit langjähriger praktischer Labor-Erfahrung weiss unter Umständen viel weniger von der theoretischen Basis als ein frisch der Universität entsprungener Doktor der Sprachwissenschaft. Umgekehrt gab es Teilnehmer, die noch nie ein Sprachlabor gesehen hatten – ihnen wäre wohl mit noch mehr praktischen Experimenten gedient gewesen.

Kurz: Die von den Teilnehmern geäusserte Kritik scheint im grossen und ganzen in der Heterogenität des Teilnehmerkreises begründet zu sein. Es stellt sich deshalb die Frage, ob die CILA – falls die finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt werden können – nicht mehrere Kurse durchführen sollte oder wenigstens den einen Kurs in Parallelstränge – nicht nur nach Sprachen, sondern auch nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis getrennt – aufgliedern sollte.

#### *4. Forderungen*

Abschliessend wäre aber dennoch zu sagen, dass der Kurs die Erwartungen der grossen Mehrheit der Teilnehmer befriedigt hat und seine Fortsetzung – evt. auch als cours de perfectionnement – die Unterstützung weitester Kreise verdient.

Es ist nicht nur unsere persönliche Meinung, sondern die Ansicht einer ganzen Reihe vornehmlich junger Teilnehmer, dass wir in diesen drei Wochen eine Ahnung von dem bekommen haben, was wir an der Universität nie gehört haben und was nie als eigentlicher Kern der Lehrerausbildung deklariert worden ist: die Methodenlehren, Test- und Übungsverfahren, Lernpsychologie etc. Vergleicht man den Stand der diesbezüglichen Forschung und Ausbildung im Ausland mit demjenigen in der Schweiz (das rühmliche Neuenburg einmal ausgenommen), dann wird einem bewusst, dass es bereits fünf nach zwölf ist: Auch wenn die Reform der Lehrerausbildung sofort an die Hand genommen wird – und nicht einmal das ist ja unbedingt der Fall –, haben wir in vielen Bereichen den Anschluss längst verpasst. In der Lehrerausbildung sind wir bereits von Entwicklungsländern überholt worden.

Was der CILA-Kurs vermittelt hat, sollte den Kern eines modernen Fremdsprachenlehrer-Ausbildungsprogramms darstellen. Die Tatsache, dass dieser Kurs als Fortbildungskurs stattfinden muss, ist ein Beweis für die Rückständigkeit unserer Lehrerausbildung. Wir sind froh darüber, dass der CILA-Kurs vielen Teilnehmern implizit auch diese – deprimierende -- Einsicht vermittelt hat.

Folgende Forderungen scheinen uns angebracht:

1. Es ist dringend notwendig, dass der CILA – sie sollte nur ein Notbehelf sein! – jede nur mögliche Unterstützung zukommt und dass ihr insbesondere ermöglicht wird, in den Universitäten Institute einzurichten, deren Programme in die Lehrerausbildung integriert werden. Diese Institute müssen mit grosszügigen finanziellen Mitteln ausgestattet werden, damit sie auch in der Lage sind, das technische Angebot auf dem Markt des educational business unvoreingenommen zu prüfen.
2. Ebenso dringend ist es, dass die Kantone und Gemeinden nun endlich die technischen Mittel den Schulen zur Verfügung stellen, die für einen modernen Sprachunterricht notwendig sind.
3. Die zuständigen Behörden müssen unbedingt die willigen Lehrer in ihren Bemühungen um eine fortschrittliche Stoffvermittlung und Methodik fördern und möglichst viele Pädagogen dazu bringen, sich der dringend notwendigen Weiterbildung zu unterziehen. (Und beim gegenwärtigen miserablen Stand der Universitätsarbeit auf diesem Gebiet der Ausbildung beginnt die Weiterbildung unmittelbar nach dem Studienabschluss!) Es geht einfach nicht an, dass die Lehrer – wie das noch in einigen Kantonen der Fall ist – diese Kurse als eine Art Luxus betrachten müssen, für den sie allenfalls noch selbst aufzukommen haben.

4. Schliesslich wäre zu wünschen, dass die CILA sich um eine vermehrte Publizität bemüht, damit die sogenannte "öffentliche Meinung" sich unserer pädagogischen Notstandssituation endlich etwas bewusster wird.

Werner Hadorn  
Erlenstrasse 5  
CH 2555 Brügg

Marcel Aubry  
Badhausstrasse 13  
CH 2500 Biel