

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée  
**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée  
**Band:** - (1975)  
**Heft:** 21

**Buchbesprechung:** Comptes rendus

### **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>**

## Comptes rendus

Stehlik, Václav:

**Bibliografie metodiky vyučování cizím jazykům za rok 1971 – An International Bibliography of Foreign Language Teaching Methods for 1971**, Prag, Československá Akademie Věd, Katedra Jazyků – Kruh Moderních Filologů, 1973, 182 S.

Der Band 7 dieser das Jahr 1971 umfassenden internationalen Bibliographie über die Methoden des Fremdsprachenunterrichts reiht sich würdig in die Reihe der entsprechenden bibliographischen Periodika des B.E.L.C., des CILT, des LLBA und des IFS ein und ist vor allem wichtig für die Erfassung der osteuropäischen und russischen selbständigen Publikationen und Zeitschriftenartikel, ohne dass sie sich auf diese beschränkt. Auswahl-Kriterien scheinen die enge Beziehung linguistischer und pädagogischer Publikationen mit der Unterrichtspraxis und die Überlegung zu sein, inwiefern die aufgeführten Publikationen zur Förderung des modernen Fremdsprachenunterrichts beitragen. Deshalb wird unter den Zeitschriftenartikeln auch auf wissenschaftlich-kritische Besprechungen von Lehrwerken hingewiesen. Eine breite Aufnahme von Schulbuchtiteln wird aber richtigerweise vermieden.

Die 975 Titel sind aufgegliedert in Bibliographien (27 Titel); Periodika (8); Tagungsberichte (71); Methodik (530); Aussprache/Orthographie – Wortschatz – Grammatik (113); Sprachliche Fertigkeiten (80); Technische Medien (82); Lehrerausbildung (28); Unterricht der Zivilisation (30). Jeder Titel ist von einem Knapptext in tschechischer Sprache begleitet. Die Redaktion der Titel und Texte, wie auch die fast fehlerfreie Daktylographie, was bei den vielen fremdsprachigen Titeln erwähnt zu werden verdient, zeugen von grosser Sorgfalt und Zuverlässigkeit. Wünschenswert wäre eine englische Übersetzung der Knapptexte.

Zu prüfen wäre ferner die Anwendung einheitlicher Deskriptoren in all den oben erwähnten Bibliographien, was die internationale Zusammenarbeit wesentlich erleichtern könnte. Es sollte dem C.C.C. des Europarates vorgeschlagen werden, eine solche Vereinheitlichung in die Wege zu leiten.

Universität Bern  
Institut für Sprachwissenschaft  
CH–3000 Bern

P. F. Flückiger

Köhring, Klaus H. und Beilharz, Richard:

**Begriffswörterbuch der Fremdsprachendidaktik und -methodik**, München, Max Hueber Verlag, 1973.

Der Titel dieses Nachschlagewerkes umreißt den Geltungsbereich der hier zur Darstellung kommt: einerseits erläutern die Verfasser Begriffe aus dem Bereich des Lehrens, also der Pädagogik und bis zu einem gewissen Ausmass, allerdings einem sehr eingeschränkten, der Psychologie, andererseits Begriffe aus dem Bereich der ältern und der neuern Sprachwissenschaft. Ältere und neuere Sprachwissenschaft wird hier bewusst anstelle von "Linguistik" verwendet, führen die Verf. doch nicht nur Begriffe des älteren und neueren Strukturalismus an, sondern auch philologisches Elementarrüstzeug wie die Begriffe "Agglutination", "Deglutination", "Malapropismus", "weak forms", etc. Aus dieser Problemstellung heraus ergibt sich so eine auf den ersten Blick scheinbar etwas zufällige, gelegentlich wenig zusammenhängende Reihe von Begriffen (zudem auch durch die alphabetische Reihenfolge bedingt) wie etwa "backformation/Rückbildung" (sprachwissenschaftl. Begriff) – "Basic English" (sprachwissenschaftl.-kommunikationswissenschaftl.-kulturkundlicher Begriff) – "bedingte Reaktion" (psychologisch-didaktischer Begriff) – "Begleitlektüre" (didaktisch-methodischer Begriff). Gemeinsamer Nenner bleibt die Mannigfaltigkeit der im Verlaufe des Fremdsprachenlehrprozesses angesprochenen Gebiete. Dass die Verf. nur eine Auswahl von Begriffen in dem rund 270 Seiten starken Band anbieten können, ist wohl selbstverständlich. Die getroffene Auswahl ist aber im Ganzen gesehen eine brauchbare, wenngleich einige Lücken fühlbar bleiben.

Als besonders wertvoll ist die Aufnahme von Begriffen zu bezeichnen, die in knapper Form neuere Tendenzen, v.a. im Bereich der Sprachwissenschaft und der Lernpsychologie, umreissen und so die Benützer – neben Studenten wohl in der Mehrzahl in der Praxis stehende Lehrkräfte – auf Entwicklungen hinweisen, die bereits, soweit es Lehrer betrifft, in das weite Gebiet der persönlichen Weiterbildung gehören. Als Beispiele seien angeführt "Tagmematik", "Performanz", "Kommunikation", "Graphem", "Mediationstheorie", "Lernziel", etc. Leider sind aber in diesem Bereiche auch einige Lücken besonders stark fühlbar, so etwa der fehlende Ansatz von "Strukturalismus" (ein Begriff, der bei vielen aktiven Lehrern noch immer sehr viel Vages und Verwirrendes beinhaltet) oder "Taxonomie". Dieser Mangel ist umso unangenehmer, als in vielen Ansätzen auf diese und ähnliche fehlende Begriffe Bezug genommen wird.

Für die Beschreibung der Begriffe haben die Verf. eine sehr praktische, informative, in ihrer Knappheit glückliche Form gefunden: Begriffsbestimmung, Exemplifizierung des dargestellten Sachverhalts durch deutsche,

englische und französische Beispiele, Erörterung des didaktischen Werts, Bibliographie (teils neuere Quellenwerke, teils der Forschungsübersicht dienende Sekundärliteratur). Wesentlich bei diesem Vorgehen sind auch die konsequent durchgeführten Querverweise, die zeigen in welchem Kontext ein Begriff steht, und die jeweils als Gesamtheit mit dem in Frage stehenden Begriff einen grösseren sprachwissenschaftlich-didaktischen Bereich abgrenzen und darstellen. Als Beispiel diene der Begriff "Performanz".

*Performanz* /e. *performance* → Kompetenz → Sprachkönnen → Sprachwissen → transformationell-generativ → pattern practice → Gouinsche Reihen → Wiederholungen → Nachahmung → Analogie → Auswendiglernen → pattern → parroting.

Abschliessend sei hervorgehoben, dass die Verf. sich glücklicherweise nicht dazu haben verleiten lassen, ein sich "modern" gebendes Begriffswörterbuch zusammenzustellen. Sie haben es verstanden, Lehraktivitäten anzuführen, die der aktive Lehrer vielleicht empirisch, vielleicht auch mehr oder weniger bewusst in seinem Unterricht praktiziert. Beim Durchblättern oder Durchlesen des vorliegenden Bandes mag er Bestätigung für die Richtigkeit oder die Verfehltheit seines Tuns aus heutiger Sicht heraus erhalten. Ein schönes Beispiel für diese Funktion des Buches ist gleich der erste Ansatz "Abschreiben", aus dem einige Zeilen hier zitiert seien:

#### *Abschreiben*

Übungsform zur Entwicklung der Schreibfertigkeit (→ Fertigkeit), die über mechanisches Kopieren hinausgehen und zum kognitiven Aufschreiben ausgebildet werden muss (→ mechanisches Lernen, → kognitives Lernen). Sorgfältiges Abschreiben eines vorher inhaltlich geklärten, zusammenhängenden Textes festigt das → Schriftbild nachhaltiger als das isolierte Vokabelschreiben aus → Wörterverzeichnissen . . . . Da die Kunst des richtigen Abschreibens den Richtigkeitsvergleich voraussetzt, übt sie die Konzentration des Schülers, schult seine Verantwortlichkeit, schärft seinen Blick für typische Buchstabenkombinationen (→ Wortbildungsmuster), macht bestimmte Satzbaumuster (→ pattern) und grammatikalische Strukturen vertraut und automatisiert die → Rechtschreibung . . . .

Dieses Beispiel zeigt auch, dass der vorliegende Band eigentlich über ein Nachschlagewerk für ausgewählte Begriffe eines Sachgebietes hinausreicht und durchaus als knappes Kompendium der neueren Auffassungen im Bereich des Unterrichts in den modernen Fremdsprachen angesehen werden darf.

Kantonsschule / Hochschule St. Gallen  
CH-9000 St. Gallen

Siegfried Wyler

Hager, Frithjof; Haberland, Hartmut und Paris, Rainer:

**Soziologie+Linguistik. Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch Sprache**, Stuttgart, Metzler, 1973.

Ide, Heinz (Hsg.):

**Projekt Deutschunterricht 2. Sozialisation und Manipulation durch Sprache-Analysen nicht-literarischer Texte**, Stuttgart, Metzler, 1972/1973.

Zwei Bücher sind zu besprechen, die von der gleichen Intention getragen sind, den Zusammenhang zwischen Sprache und Gesellschaft zu thematisieren. Das eine Buch, *Soziologie + Linguistik*, tut dies theoretisch, das andere, von Heinz Ide herausgegebene versucht es anhand von praktischen Beispielen. Wenn die beiden Bücher gemeinsam besprochen werden, stellt sich deutlicher heraus, wie schnell sich theoretische Argumentation um Sprache und Gesellschaft im Unverbindlichen verliert und wie anregend dagegen die Thematik wird, sobald die nur theoretischen Postulate in die Praxis überführt werden.

Der Titel "Soziologie + Linguistik" liesse erwarten, dass man mindestens so viel über Soziologie wie über Linguistik erfährt, mit anderen Worten: dass der Brückenschlag zwischen Soziologie und Linguistik von beiden Seiten her kompetent geschlagen wird. Stattdessen werden längst postulierte Thesen der sog. Soziolinguistik neu aufgewärmt. Die Autoren beanspruchen in der Vorbemerkung, "vorrangig einen Einstieg in die Soziolinguistik zu geben, weniger einen umfassenden oder gar vollständigen Überblick über die bisherigen Forschungen". Was aber dabei herauskommt, ist weder Fisch noch Vogel:

Das Buch gibt deswegen keinen gezielten Einstieg in die Soziolinguistik, weil es gleichzeitig allgemein in neue Linguistik einführen will und so denjenigen Leser, der von dieser schon eine Ahnung hat und sich hier speziell informieren möchte, in vielen Passagen unnötig langweilt. — Eingeführt wird zudem ganz einseitig insofern, als praktisch ausschliesslich über die Defizittheorie Bernsteins und seiner Epigonen berichtet wird. Wenn sich das Buch hier als zu eng erweist, so wird es dadurch nicht brauchbarer als Einführungsreader in die Linguistik, erweist es sich doch in manchem wieder als unnötig weitschweifig, wenn z.B. auf fünf Seiten (S. 276–280) nichts weiter geschieht, als dass Freuds Phasen der kindlichen Sexualentwicklung resümiert werden. Wem also soll der fast 400seitige Band dienen, wenn sich zudem noch Schiefheiten finden (z.B. S. 128: die Syntax nehme in der Linguistik die zentrale Rolle ein), Plattitüden (S. 29: "Sprache ist ein gesellschaftliches Phänomen. An dieser Tatsache kann keine Linguistik vorbeigehen" usw.) und fragwürdigste Klischees (z.B. S. 269: "Ein Mensch aus der Unterschicht erfährt wahrscheinlich seit seiner frühesten Kindheit: — Bestrafungen —

mangelnde Liebe – eine allgemeine Atmosphäre der Spannung und Aggressivität“)?

Die Autoren schreiben in der Vorbemerkung: “Unser Anspruch ist es, eine einführende Darstellung in die Soziolinguistik zu geben, die die Reflexion der politischen Dimension dieser Theorien nicht abschneidet. Damit grenzen wir uns bereits vom Ansatz her scharf ab vom vermeintlich ‘wertfreien’ bürgerlichen Wissenschaftsideal, das mit dem Argument methodischer Exaktheit die Reflexion der politischen Auswirkungen der eigenen Arbeit als irrelevant abtut. Im Gegensatz dazu diskutieren wir die Soziolinguistik auch in ihren praktisch-politischen Folgen und versuchen, gerade von diesem politisch ausgewiesenen Problemverständnis her eine angemessene und zugleich radikale Kritik zu leisten.” Das klingt heute alles etwas vergilbt-vorgestrig, aber es ist gut gemeint. Aber ist an irgendwelche praktisch-politischen Folgen zu denken, wenn die Autoren ohne jede Kritik folgende Verblödungsübung allen Ernstes als “Sprachtraining” zitieren: Lehrerin: Dieser Klotz ist gross. Kind: Dieser Klotz ist gross. Lehrerin: Zeige mir den Klotz, der gross ist. Das Kind berührt den grossen Klotz. Lehrerin: Erzähle mir über den Klotz. Kind: Der Klotz ist gross (S. 294).

Das von Heinz Ide herausgegebene Buch “Projekt Deutschunterricht” steht in vollem Gegensatz zu solchen Papiertigereien. Damit ist es eigentlich schon besprochen. Hier findet der Lehrer eine Fülle von Materialien, die kommentiert und didaktisiert sind: Schülerberichte, Zeitungsartikel, Werbetexte und anderes. Was Soziolinguistik beinhalten kann, das sind nicht öde Dichotomien zwischen sog. restringierter Unterschicht und elaborierter Mittelschicht, sondern das Aufdecken der positiven und negativen Wirkung der Sprache auf das gesellschaftliche Verhalten. Und dann ist das Etikett “soziolinguistisch” gar nicht mehr nötig, wenn auf solch intelligente Art gezeigt wird, wie man mit Sprache arbeiten kann.

Universität Zürich  
Deutsches Seminar  
CH–8000 Zürich

Walter Schenker

Bung, Klaus:

**Ansätze zu einer Theorie des programmierten Sprachunterrichts** (Arbeiten zum programmierten Fremdsprachenunterricht, Band II), Heidelberg, Julius Groos, 1972, 113 S.

Wie die *Probleme der Aufgabenanalyse bei der Erstellung von Sprachprogrammen* (Heidelberg, Groos, 1970) wird auch der vorliegende Band II der

Serie als Übersetzung und Erweiterung des Artikels *Problems of task analysis for language programming* (1967) vorgestellt. Von grossem Interesse sind die Ausführungen zur Erstellung binärer Flussdiagramme, zur Programmadaptation und zur Funktion des Lehrers, welche Abschnitte den Hauptteil der Publikation ausmachen. Hingegen kann das Bungsche Sprachunterrichtsprogramm nicht unwidersprochen bleiben.

Bung hält eingehend fest, dass Sprachunterricht "unter Bezugnahme auf eine Sprachbeschreibung" erfolgt, eine Grammatik voraussetzt. Als weitere Voraussetzung wird eine Theorie des Sprachenlernens gefordert. In der vorliegenden Publikation möchte sich der Verfasser auf die Relationen zwischen der Theorie des Sprachunterrichts und derjenigen der Sprachbeschreibung unter Auslassung der Lernkomponente beschränken.

Es werden vier Hauptbereiche einer Theorie des programmierten Sprachunterrichts unterschieden: (a) beschreibende und (b) pädagogische Grammatik, (c) Erstellung und (d) Abarbeitung des Programms.

Mit (a) ist wahrscheinlich das weite Wissenschaftsgebiet der Grammatikmodelle sowie der theoretischen und angewandten Linguistik gemeint; es wird hier aber nur erwähnt, dass zur Zeit keine endgültige Fassung einer bestimmten Theorie der Sprachbeschreibung vorliegt. Das Ziel der pädagogischen Grammatik wird mit Aufgaben wie "Schreibe einen zusammenhängenden Satz in der Zielsprache" wiedergegeben. Bung stellt die interessante These auf, dass die in einer pädagogischen Grammatik enthaltenen Probleme (teilweise) geordnet seien. Es scheint mir aber relevanter, zu fragen, ob die durch die pädagogische Grammatik zu lösenden Probleme – das umfassendste Ziel wäre die freie Verfügbarkeit über die Zielsprache, der Bilinguismus – geordnet werden können. Es handelt sich um das alte Problem des Aufbaus der fremdsprachlichen Grammatik. Leider fehlt jegliche Diskussion.

Es wird nun vorgeschlagen, die Lösungswege der pädagogischen Grammatik in Form von binären Flussdiagrammen zu geben. Zweite These: Die Ordnung der binären Flussdiagramme ist in der Natur der Muttersprache und der Zielsprache und in den generativen Grammatiken dieser Sprachen gegeben. Wenn man in Betracht zieht, dass die direkten Ziele der pädagogischen Grammatik, nach Bung Schreiben, Beantworten, Lesen, Übersetzen, Unterhaltung usw., rein performativen Charakter haben, die pädagogische Grammatik also eine Performanzgrammatik ist, würde die 2. These bedeuten, dass Performanzregeln sich mit den Kompetenzregeln der Mutter- bzw. Zielsprache decken (These 2.1) und dass diese Regeln generativen Charakter haben (These 2.2). These (2.1) wird aber vom Generativismus selbst bestritten.

Einen viel breiteren Raum als die Diskussion der Grammatikmodelltheorie nimmt der Abschnitt über die Erstellung des Programms (Bereich c) ein. Den

Ausgangspunkt bildet das bekannte Bung'sche Diagramm der Kommunikationsfertigkeiten, zu welchem ich im *Bulletin CILA 15*, 1972, S. 56–57 vom Standpunkt der Differenzierung zwischen Kompetenz und Performanz und des zugrunde liegenden Grammatikmodells Stellung nahm. Bung ist der Ansicht, dass sein Diagramm "ein Inventar der Probleme, die beim Lernen und beim Gebrauch jeder beliebigen Fremdsprache auftreten können" ist (S. 16). Diese an sich stark formulierte These enthält zudem die undiskutierte Gleichsetzung des Stoff- und Lehrdiagramms mit dem Inventar der Lernprobleme. Es fragt sich, ob hier die alte Auffassung einer Fremdsprache als Konglomerat von Schwierigkeiten und Abweichungen vorliegt, was nie eine immanente Struktur ergeben kann, oder ob mit dem Terminus etwas Anderes gemeint ist.

These (3) hält das wichtige Moment des in die pädagogische Grammatik einzubauenden Kontrastes zwischen  $L_1$  und  $L_2$  fest: "Die Auswahl und Anordnung der im Diagramm erscheinenden Probleme hängt von der Struktur der Zielsprache und den Beziehungen zwischen der Muttersprache und der Zielsprache ab" (S. 18). Dem Sprachvergleich legt Bung die generativtransformationale Grammatik (Chomsky 1965, Seuren 1969) zugrunde. Die für den Sprachunterricht relevante Komplexität der Oberflächenstruktur von  $L_2$  und  $L_1$  wird in Relation zur Ordnungszahl der Transformationsregel und zur Menge der anzuwendenden Regeln gebracht (These 4), doch gilt diese Relation bekanntlich nur innerhalb der Kompetenz; das Diagramm von Bung ist performanzorientiert. Die Ergebnisse der Sprachtheorien und der Sprachlehrforschung sind heute weit vom optimistisch einfachen Algorithmus von Bung entfernt, hingegen verdient die Darstellung der Programmierung Beachtung.

Universität Zürich  
Sprachlabor  
CH–8001 Zürich

Theodor Ebnetter

Dakin, Julian:

**The Language Laboratory and Language Learning**, London, Longman, 1973, 172 p. (Longman Handbooks for Language Teachers)

Wie schon der Titel seines Buches andeutet, geht es Dakin darum, die Verwendungsmöglichkeiten des Sprachlabors mit dem Wesen des Spracherwerbs in Zusammenhang zu bringen; d.h. Dakins Ansatz ist sprachlernpsychologisch. Hierbei stellt er die behavioristische der kognitiven Theorie gegenüber, der er den Vorzug gibt. Die Richtigkeit der kognitiven Theorie versucht Dakin durch verschiedene Beispiele aus der Realität des Sprachunter-



richts zu untermauern ebenso wie durch ein kleines Programm zum Erwerb einiger Grundstrukturen einer Kunstsprache, das der Leser durcharbeiten muss (wobei er vielleicht erkennt, dass Sprachenlernen das Entwickeln von Strategien erfordert).

Aus dieser sprachlernpsychologischen Perspektive beurteilt Dakin die Möglichkeiten, Sprache im Sprachlabor zu üben. Er beschränkt sich nämlich auf das Üben, weil die Probleme in dieser zweiten Phase nicht so schwerwiegend sind wie in der ersten (Präsentation: Problem des Verstehens) und dritten Phase (Anwendung: Problem der freien Kommunikation).

Dakin unterscheidet fünf Arten des Sprachübens im Sprachlabor: Zuhören, Drills, Hörverständnisübungen, Sprachproduktionsübungen und Übungen zum Lösen von Problemen.

Die Analyse der *Drills* (Strukturübungen) nimmt in Dakins Argumentation einen zentralen Platz ein. Er versucht zu zeigen, dass die Drills die in sie gesetzten Erwartungen nicht nur dann nicht erfüllen, wenn sie schlecht konstruiert sind (rein mechanische Drills herkömmlicher Art), sondern ihrem Wesen nach den Vorgängen beim Spracherwerb nicht entsprechen, und zwar auch in ihrer neueren, "bedeutungsvollen" Variante. Dakins Begründung: "Struktur" bedeutet in der Sprachwirklichkeit *Wahl* der geeigneten Struktur; im Drill dagegen wird sie zum gleichbleibenden Grundrauschen; der Lernende übt nicht Sprache, sondern "Struktursprache" (structurespeech), in der die Bedeutung keine Rolle spielt. Beim Lernenden wird die Ausbildung von Regeln nicht gefördert, weil er nicht entdecken kann, wo eine gegebene Regel nicht angewendet werden darf – daher die Gefahr der falschen Verallgemeinerung. Der Drill bezweckt nicht die Produktion einer regelkonformen Äusserung, die einem Zuhörer die gewünschte Information zukommen lässt. Auf Strukturübungen (die übrigens ebensogut oder besser in schriftlicher Form gemacht werden könnten) lässt sich also die Behauptung nicht stützen, Unterricht im Sprachlabor sei wirksamer als Unterricht im Klassenzimmer.

Gibt es überhaupt Bereiche, wo das Sprachlabor dem Klassenzimmer überlegen ist? Da ist einmal das *Zuhören*. Gemeint ist natürlich verstehendes Zuhören, so dass dem Anfänger nur speziell verfasste Texte vorgesetzt werden dürfen, mit beschränktem Sprachschatz und immanenter Wiederholung. Wesentlich ist, dass der Lernende gern zuhört und dadurch Freude an der Fremdsprache und ihrem Erwerb bekommt (und möglicherweise zum Verfassen eigener Erzählungen in der Zielsprache motiviert wird).

Auf das Zuhören bauen *Hörverständnisübungen* auf. (Dakin unterscheidet Drills und Übungen. Drills betreffen Strukturen, Übungen betreffen Tätigkeiten; Drills verlangen grammatisch richtige Responses, Übungen jedoch passende Antworten; Drills entwickeln die Kompetenz, Übungen eine Fertigkeit; Übungen sollten den Bedürfnissen des Schülers entsprechen.) In

einer Hörverständnisübung soll der Lernende einen Text verstehen – bzw. die passendste Interpretation wählen – und zeigen, dass er ihn verstanden hat. An guten Hörverständnisübungen entwickelt er Lern-, Hör- sowie Performanzstrategien. Dakin erwähnt u.a. das Beantworten von Fragen (Problem der offenen Frage und der nicht vorprogrammierbaren Antwort), das Verarbeiten eines Vortrags, das Erkennen von logischen Beziehungen zwischen den einzelnen Teilen eines Hörtextes, die Befolgung von Anweisungen, und er zeigt Möglichkeiten programmierter Übungen zur Beseitigung semantischer Unklarheiten sowie Übungen zur Einführung in die rhythmische Struktur gebundener Sprache.

Nicht ganz so befriedigend sind Dakins Beispiele von Übungen zur *Sprachproduktion*, wohl weil er sich der Problematik dieser Übungsart bewusst ist: Unmöglichkeit der sorgfältigen Progression, Schwierigkeit der Kontrolle (Kontrolle durch den Lehrer und Selbstkontrolle), aber auch das Problem der Simulation von Tätigkeiten im Sprachlabor, die besser ausserhalb geübt werden (Rollenspiele u.ä.). Immerhin verdient auch hier das Beispiel einer programmierten Übung Beachtung.

Für die programmierte Form noch geeigneter sind Übungen zum *Lösen von Problemen*. Solche Übungen schulen den Lernenden im Erkennen der Gesetzmässigkeiten (und Unregelmässigkeiten) der Zielsprache. Sie basieren auf Fehlern des Lernenden selbst und führen seine unrichtigen Hypothesen in richtige Regeln über, die er auch anwenden muss – ganz im Sinn des "natürlichen" Spracherwerbs.

Im Schlusskapitel kommt Dakin auf die Frage der *Wirksamkeit* zurück, eine Frage, die wegen der hohen Kosten immer wieder gestellt wird. Auf einem Gebiet, wo persönliche Faktoren (Motivation, Fähigkeit usw. jedes einzelnen Schülers und Lehrers) eine so grosse Rolle spielen, hat eine allgemeine Antwort wenig Sinn. Ebenso sinnlos ist es, das Sprachlabor zu verabsolutieren. Dakins Antwort besteht in der hier referierten Analyse der verschiedenen Übungstypen, die er nochmals zusammenfasst unter dem Gesichtspunkt: Welche Sprachtätigkeiten können im Sprachlabor wirksamer geübt werden als im Klassenzimmer? Ganz eindeutig ist dies der Fall für die *Hörübung* (als solche); denn sehr oft bietet das Sprachlabor die einzige Möglichkeit, längere Zeit hindurch native speakers zuzuhören. Ebenso klar fällt die Antwort für die *Hörverständnisübung* aus. Bei den Sprachproduktionsübungen ist das Sprachlabor für das Üben der Aussprache und der Geläufigkeit im Sprechen dem Klassenzimmer überlegen; bei den anderen Übungsformen ist die Fähigkeit zur Selbstkontrolle entscheidend, und das Sprachlabor wird überdies durch den linearen Charakter des Tonbandes behindert. Manche Fertigkeiten können einfacher in schriftlicher Form geübt werden. Die letzten beiden Punkte gelten auch für Problemlösungsübungen.

Was schliesslich die Drills betrifft, anerkennt Dakin die Intensivierung des Übens durch das Sprachlabor, weist jedoch nochmals darauf hin, dass intelligentes Üben in der Klasse und schriftliche Responses zu besseren Ergebnissen führen (obschon einige Schüler das mechanische Drillen im Sprachlabor ganz gern zu haben scheinen! ); das gesprochene Wort ist seinem Wesen nach flüchtig.

Der Lehrer, der das Sprachlabor sinnvoll einsetzen möchte, muss feststellen, dass sich seine Bedürfnisse und das Marktangebot umgekehrt proportional verhalten! Daher kann Dakin dem Lehrer nichts anderes empfehlen, als Hörmaterial und Hörverständnisübungen selbst zusammenzustellen, evt. auch einfache Wiederholungsübungen, die dem Lernenden ein gewisses Selbstvertrauen geben können. Der Lehrer kennt seine Schüler und was sie brauchen am besten, und wenn er die Wichtigkeit der Abwechslung im Lernen und die Tatsache der individuellen Verschiedenheit im Auge behält, wird er das Sprachlabor sinnvoll einsetzen können.

Dass Dakin Sprachproduktionsübungen hier nicht mehr erwähnt, hat seinen Grund darin, dass für ihn gesprochene Sprache nur in der sozialen Interaktion wirkliche Sprache ist. Nicht jeder Leser wird zwar mit Dakins Auswahl von Übungsformen, ihrer vorgeschlagenen Gestaltung und ihrer Bewertung in jedem Fall einverstanden sein. Im allgemeinen aber wird der Sprachlehrer, der seine Schüler bei ihrem Lernen auch mit Hilfe des Sprachlabors so gut wie möglich fördern möchte, Dakins Überlegungen mit Zustimmung und Gewinn folgen.

Es ist zu wünschen, dass Dakins Buch von möglichst vielen Fremdsprachlehrern gelesen wird, damit endlich der bedenkliche heutige Zustand deutlich wird: an den meisten Schulen wird im Sprachlabor mit Material gearbeitet, das im Spracherwerbsprozess wenig wirksam ist, und die Verleger liefern weiterhin vor allem solch wenig geeignetes Material, einschliesslich der allerprimitivsten Drills (genauere Angaben aus begrifflichen Gründen verschwiegen . . .). Müssen die Sprachlehrer, nach Dakins Empfehlung, geeignetes Material mit grossem Aufwand für kleine Verwendungskreise noch jahrzehntelang selbst herstellen oder dürfen sie von den Lehrwerkautoren und -verlegern erwarten, dass sie endlich die Vergangenheit des Sprachlabors überwinden? Freilich bedingt das eine ganz genaue Umschreibung unserer Bedürfnisse und unserer Anforderungen an Sprachlaborübungsmaterial, also zum Beispiel ein Buch, das einen Schritt über Dakins Werk hinaus bedeutet und nur die Übungen – aber mit grosser Ausführlichkeit – zusammenstellt, die sich in der Praxis als besonders sinnvoll und wirksam erwiesen haben.

**Das Sprachlabor im Medienverbund – The Language Laboratory in the Context of the Media, Dortmund, Lensing, 1973, 51 p.**

Préfacée par R. Freudenstein, cette brochure présente (en allemand et en anglais) les conclusions d'un groupe d'experts de treize pays, invités en mars 1972 à une conférence organisée par l'*Arbeitskreis zur Förderung und Pflege wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens e.V.* Le but de cette rencontre consistait essentiellement à définir le rôle optimal du laboratoire de langues dans la perspective d'une approche multi-média de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. En effet, si le LL a vu, dans la dernière décennie, son rôle limité à celui de simple auxiliaire technique en quelque sorte marginal, on tente maintenant de définir mieux sa place spécifique en le considérant comme partie intégrante d'un système d'enseignement. Cette évolution est due en grande partie, pour l'Allemagne fédérale, aux efforts de l'*Erfahrungsaustauschring Sprachlabor (ERFA-Ring)*, constitué en 1964 avec l'appui de la *Fondation Volkswagen*.

Le premier chapitre de cette plaquette retrace l'historique de l'installation de LL en Allemagne de l'Ouest et met en évidence les efforts de l'ERFA-Ring dans les domaines de l'information et de la formation du corps enseignant, de la création d'exercices sur bande magnétique ou de l'expertise de matériel didactique. L'idée s'est peu à peu imposée, sans qu'on en tire peut-être toutes les conséquences, que le succès du travail au laboratoire dépend avant tout de la qualité des méthodes qu'on y utilise. L'illusion qui consistait à croire qu'il suffit d'adapter le LL à des méthodes d'enseignement par ailleurs traditionnelles s'est rapidement dissipée, et on s'est rendu compte que l'intégration de ce médium implique le développement de méthodes et de matériel d'enseignement totalement nouveaux. Ces données du problème doivent être parfaitement claires à celui qui s'apprête à faire l'achat d'un LL.

L'étude de ces conditions fait l'objet du deuxième chapitre de la brochure, présenté sous forme programmée. La question essentielle ne réside pas dans le choix d'une marque ou d'un modèle particuliers de LL, mais de définir de façon aussi précise que possible les objectifs que l'on désire atteindre à l'aide d'une installation de ce genre. Il n'est en effet pas indifférent sur le plan pédagogique et méthodologique de donner la préférence au système audio-actif-comparatif (AAC) plutôt qu'au système audio-actif (AA). De plus, tout acquéreur potentiel se demandera également si les objectifs visés ne peuvent pas être atteints par une autre voie que celle du LL, tant il est vrai qu'il ne suffit pas de passer commande d'une installation à un fabricant pour que tous les problèmes soient résolus. Bien au contraire: l'achat d'un LL n'est possible et rentable que si un certain nombre de conditions sont remplies sur les plans pédagogique, administratif et technique. Citons, à titre d'exemple, le choix et

la situation des locaux; les possibilités d'extension; la qualité des appareils; les problèmes posés par l'entretien et les réparations du LL; les crédits d'exploitation et de développement; l'attitude des maîtres face à une innovation de ce genre; la nécessité impérieuse de créer une équipe de maîtres enthousiastes; le choix des élèves qui travailleront au LL; les méthodes qui y seront utilisées, etc. Si tous ces points ne peuvent être résolus de façon satisfaisante, il vaudra mieux renoncer à l'achat d'un laboratoire.

Les auteurs passent ensuite à la présentation des critères qui faciliteront le choix de méthodes bien adaptées au travail au LL et qui, de ce fait, visent essentiellement la compréhension et l'expression orales. Le lecteur qui souhaite expertiser telle méthode est invité à répondre à une série de questions précises en cochant des carrés disposés en marge (par exemple: le cours est-il fondé sur la présentation de situations quotidiennes dans lesquelles est introduite une langue naturelle et authentique? dans quelle mesure recourt-on systématiquement à la langue-cible? emploi de l'image? progression? choix du vocabulaire? . . . etc.).

Le dernier chapitre de l'ouvrage est consacré à l'examen des exercices enregistrés sur bande magnétique. Comme pour les méthodes, seul le niveau "débutant" est envisagé, c'est-à-dire les trois premières années d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce domaine, les auteurs font preuve de prudence et ne prétendent ni à l'exhaustivité, ni à un absolu qui serait démenti par les réalités de l'enseignement. Il n'en demeure pas moins que leurs remarques pourront rendre les plus grands services à des non spécialistes. Citons, parmi les vingt points traités, le découpage de la matière, la présentation des consignes, la longueur des exercices et leur progression, la possibilité d'auto-correction, la valeur de communication de la langue présentée, etc.

Une brève bibliographie termine cette plaquette qui, à n'en pas douter, sera fort utile aux maîtres et aux directions d'écoles qui s'interrogent sur l'opportunité d'installer un LL. C'était même une gageure de présenter, en si peu de pages, tant de conseils et de remarques d'une incontestable valeur. Nous avons pour notre part regretté de ne pas trouver de justification des opinions énoncées et il est évident que nombre des points qui sont abordés dans cet ouvrage pourraient faire l'objet d'un développement. On ne dit pas, par exemple, qu'un laboratoire AAC permet non seulement d'individualiser le travail, mais qu'il offre également les mêmes avantages qu'un laboratoire AA. Celui qui fait l'acquisition d'une installation AAC ne se prive donc nullement des services que pourrait lui rendre un laboratoire AA, mais il étend la gamme de ses possibilités de travail. D'autre part, on aurait souhaité une définition exacte du rôle du LL "intégré" et de sa situation par rapport à d'autres média comme la télévision ou l'ordinateur, par exemple.

Ces quelques restrictions mises à part (les auteurs eux-mêmes s'étant fixé

comme objectif premier de susciter une prise de conscience), nous ne pouvons que recommander la lecture de ce bref ouvrage à la fois clair et objectif. Tout au plus regrettera-t-on qu'il n'ait pas paru il y a quelques années déjà, car il aurait permis d'éviter bien des erreurs et bien des désillusions.

Centre de linguistique appliquée  
Université de Neuchâtel  
CH-2000 Neuchâtel

René Jeanneret

Schödel, Artur; Stille, Oswald

**Tonträger und Sprachlabor im Englischunterricht**, Frankfurt am Main, Hirschgraben-Verlag, 1973, 158 S.

Das von den beiden Verfassern vorliegende Buch stellt eine Neufassung der im Jahre 1964 veröffentlichten Arbeit *Das Tonband als Hilfsmittel im Englischunterricht* dar. Dabei sind die wesentlichen Veränderungen, die sich seit dem Druck des ursprünglichen Buches ergeben haben, mitberücksichtigt worden. Auch haben sich die beiden Verfasser jetzt so in die Aufgabe geteilt, dass Schödel den Teil "Tonträger", Stille den Teil "Sprachlabor" behandelt. Gleich geblieben ist die Zielsetzung, nämlich dem Englischlehrer aller Schulstufen und -typen einen Überblick über Vorhandenes zu verschaffen und Anregungen und Hinweise für die praktische Schularbeit zu vermitteln. Allerdings sei hier für schweizerische Verhältnisse vermerkt, dass viele Hinweise auf Radioprogramme, Landesbildstellen oder rechtliche Verhältnisse bei der Verwendung von Tonbändern und Radioprogrammen nur für Deutschland von Bedeutung sind.

"Tonträger" fasst Tonband und Schallplatte zu einem Begriff zusammen. Die Zielsetzung der beiden Medien ist grundsätzlich dieselbe, nämlich Hörverstehen und Sprechen zu fördern, um beim Lernenden ein Höchstmass an "Habitualisierung" zu erreichen. Bei diesem Lernprozess kommen den Tonträgern illustrative und didaktische Aufgaben zu. Im einzelnen gibt Schödel eine grosse Auswahl von Information über Rundfunkprogramme und Anschlussprogramme auf Tonband zu Lehrwerken, Hinweise, wie solche Programme im Unterricht eingesetzt werden können, und Berichte über Erfahrungen, die mit ihnen im Unterricht an verschiedenen Schulen gemacht worden sind. Auch Angaben über Kosten und Bewilligungspflichten sind angeführt. Dabei kommt deutlich zum Ausdruck, dass der Verfasser an keiner Stelle an Lehrerersatz durch Tonträger oder Mechanisierung des Unterrichts denkt, sondern Tonträger, insbesondere Tonbänder, als wertvolle Hilfen im

Bemühen einer Lehrkraft ansieht, die Motivation zu verbessern, die Sprachqualität zu heben, den Lernprozess zu aktivieren und zu verfeinern. Trotz der vielen Hinweise bleibt er sich bewusst, dass im Unterricht, auch oder gerade bei der Verwendung von Tonträgern, alles von der Einbildungskraft des Lehrers abhängt. "Es kommt eben auf Einfälle an. Mancher ist allein darum ein Freund des Tonbandes geworden, weil es in den freieren Gestaltungsformen die schöpferische Phantasie weckt, zum Experiment anspornt . . ." (S. 38).

Wertvoll sind die technischen Hinweise auf Geräte wie "Oreille" und "SAID", die dem Schüler beim Tonbandgebrauch den Vergleich mit der "richtigen" Aussprache hinsichtlich Tonfrequenzen oder pitch, intensity, tempo ermöglichen.

Schödel bringt deutlich zum Ausdruck, dass die Schallplatte keineswegs durch das Tonband aus einem modernen Unterricht vertrieben wurde. Sie ist eine weitere wertvolle Möglichkeit der Unterrichtsbereicherung, die an sich eine bessere Tonqualität gewährleistet als das Tonband. Allerdings ist sie wesentlich empfindlicher als Bänder. Es sei aber anzunehmen – schreibt Schödel –, dass der Schallplatte im Sprachlabor als einem der Medien im Medienverbund vermehrte Bedeutung zukommen werde.

Im zweiten Teil des Buches befasst sich Stille mit allen Aspekten, die der Laborunterricht aufwirft: Sprachlaborsysteme, Sprachlaborpraxis, Sprachlaborarbeit bzw. Übungstypen, dazu Untersuchungen zur Ergiebigkeit des Laboreinsatzes, die vor allem in den Vereinigten Staaten und in Deutschland durchgeführt wurden. Für den Leser, der Labortypen und ihre Verwendung bereits aus eigener Erfahrung oder anderweitiger Lektüre kennt, sind bestimmt die Buchteile am interessantesten, die sich mit der Evaluation der Laborarbeit und der Gegenüberstellung der Effizienz von H-S (AA)- und H-S-A (AAC)-Anlagen befassen.

Stille gibt auf den Seiten 81 bis 102 eine klar gegliederte Darstellung der Untersuchungsergebnisse von zehn Grossversuchen, die dem Zwecke dienen, die Effektivität des Laborunterrichtes festzuhalten. Es ist dem Verfasser dabei durchaus bewusst, dass der experimentelle Nachweis der Effektivität äusserst schwierig zu leisten ist und zudem auch fragwürdig bleiben muss. Stille ist überhaupt in seiner Argumentation sehr vorsichtig. So hält er auch fest, dass ". . . das Vorhandensein von Sprachlaborunterricht überhaupt nicht erwiesen ist, so lange nur bekannt ist, dass Lehrer und Schüler in einem als Sprachlabor bezeichneten Raum aktiv geworden sind" (S. 80). Zudem müssen bei der Evaluation Bedingungen bestehen oder geschaffen werden, die nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden können: vergleichbare Einheiten mit Labor- und Nichtlaborunterricht, Beobachtungen über längere Zeiträume hinweg, Bedingungen hinsichtlich Alter der Schüler, Schultypen etc. etc.

Zudem wird sich dann für den Leser die Frage stellen, wie die in bestimmten, von seinen eigenen Unterrichtsgegebenheiten aber verschiedenen Verhältnissen gewonnenen Erfahrungen sich auf seine Situation transferieren lassen.

Aus den besprochenen Untersuchungen seien hier einige Resultate der Studien von Sarah W. Lorge (New York City High School) und Scherer/Wertheimer (Univ. of Colorado) hervorgehoben. Scherer/Wertheimer zeigen auf, dass im Laborunterricht das Hörverstehen und das Sprechen (als physiologische Sprechaktivität) signifikant besser sind als im traditionellen Grammatik-Übersetzungsunterricht. Andererseits ist im traditionellen Unterricht die Fähigkeit zu übersetzen signifikant besser. Lesen und Schreiben zeigen keine signifikanten Unterschiede.

Sarah W. Lorge konzentriert sich auf die Lesefortschritte im 1. und 2. Lernjahr. Sie stellt fest, dass im Bereich der Aussprache/Intonation der Lernfortschritt im H-S-A-Labor bei täglichem Einsatz (d.h. 5 mal pro Woche) am grössten ist, grösser als im H-S-Labor und wesentlich grösser, als wenn kein Labor zur Verfügung steht. Das Gleiche gilt auch für das Hörverstehen. Hingegen ist der Lernfortschritt in bezug auf Angemessenheit, Richtigkeit und Flüssigkeit bei mündlichen Antworten und Fragen am grössten im traditionellen Unterricht ohne Labor, vor allem wesentlich grösser als bei der Verwendung eines H-S-Labors. (Wir setzen voraus, dass der Unterricht in der Zielsprache geführt wird.)

Generell zusammengefasst ergibt sich: im Labor lassen sich nur dort bessere Resultate erzielen, wo sich – in Übereinstimmung mit der Thorn-dyke'schen Transferregel – im laborlosen Sprechen ein Transfer bewerkstelligen lässt. Das ist vornehmlich der Fall auf dem Gebiete der Aussprache im weitesten Sinne, des Hörverstehens und allenfalls der Aktivierung gespeicherter Strukturen. Ganz deutlich zeigen sich andererseits die Grenzen, die dem Laboreinsatz gesetzt sind: "... dieser *bereitet* zwar die Fähigkeit zur freien Sprachproduktion *vor*, die eigentliche Übung hierin liegt jedoch jenseits der Anwendung dieses Mediums" (S. 85).

Zur Frage des H-S-A- oder H-S-Labors zeichnet sich bei den Effektivitätsforschern und bei Stille folgende Auffassung ab: In der Untersuchung Lorges kommt ganz deutlich zum Ausdruck, dass nur das H-S-A-Labor einen quantitativ, aber auch qualitativ feststellbaren Gewinn gegenüber dem traditionellen Kontaktunterricht herbeiführt. Bedingung für diesen Gewinn ist vor allem andern das Hörenlernen und die sich aus dem Vergleich der Eigenleistung mit der Modelleistung (des Sprechers) ergebende didaktische Situation. In Versuchen in den USA wurde festgestellt, dass die signifikant grössten Fortschritte in der "recording-playback daily attendance group" erreicht worden sind (S. 113). Stille formuliert diesen Befund so: "Nur im



H-S-A-Labor ist es möglich, dass die Schüler gezielt an einzelnen Stellen des Lernstoffes arbeiten, dass sie sich anstelle eines kursorischen Beantwortens von Programm-Aufgaben auf ihre persönlichen Lernprobleme konzentrieren mit dem Ziel einer qualitativen Steigerung der Leistung, dass sie kontrolliert *agieren*, wo im H-S-Labor ein permanentes, wenig kontrolliertes *Reagieren* gefordert wird“ (S. 108). Im H-S-Labor ist der Schüler sich meist selbst überlassen und damit überfordert.

Wo es die Verhältnisse oder die finanziellen Möglichkeiten erfordern, empfiehlt sich – sofern kein H-S-A-Labor angeschafft werden kann – nach Auffassung des Verfassers eher eine aus H-S- und H-S-A-Labors gemischte Anlage. Die auf Seite 117 abgedruckte Übersicht zeigt denn auch, dass in deutschen Gymnasien und Realschulen der Trend zu solchen Gemischtanlagen sehr ausgeprägt ist. (Allerdings sind die Zahlen von 1965, so dass es unklar ist, ob diese Verhältnisse auch heute, immerhin zehn Jahre später, noch bestehen.)

Abschliessend lässt sich von dem von den beiden Verfassern vorgelegten Buch aussagen, dass es sich um eine wertvolle Studie handelt, die Information über eine Vielzahl von mit Tonträgern und Sprachlabors zusammenhängenden Fragen gibt und gleichzeitig einen guten Einblick in die Problematik des technisierten Unterrichts gewährt. Negative und positive Aspekte werden vorsichtig – weder mit fanatisierter Ablehnung noch mit enthusiastischer Begeisterung – gegeneinander abgewogen, auf Vorzüge wird hingewiesen, die Grenzen des Möglichen werden aufgezeigt. Ganz wesentlich aber ist, dass mit aller Klarheit gesagt wird, dass der Unterricht mit Tonträgern und im Labor ein Neudurchdenken des fremdsprachlichen Unterrichts bedingt und neue Zielvorstellungen und Prioritäten sowohl im Labor als auch im damit verbundenen Kontaktunterricht an die Stelle der bisherigen setzen muss (siehe S. 100). Dem ist beizufügen: dies müsste vor allem an schweizerischen Gymnasien und verwandten Schulen auch bei der Gestaltung der Maturitätsprüfung (Diplomprüfung) in den modernen Fremdsprachen und bei der mit der selektiven Promotion vorgenommenen Benotung der Schülerleistungen in Rechnung gestellt werden.

Hochschule St. Gallen  
Kantonsschule St. Gallen  
CH–9000 St. Gallen

Siegfried Wyler

Callamand, Monique:

**L'intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement.**  
Collection Le Français dans le monde/B.E.L.C., Hachette/Larousse, 1973,  
173 p.

Monique Callamand s'est attaquée à une tâche à la fois urgente – et redoutable. Urgente, car on prend de plus en plus conscience de l'importance de l'intonation dans l'acquisition d'une langue étrangère; redoutable, car malgré les travaux de Delattre, de Léon, de Faure, l'intonation reste un domaine encore mal connu. Encore M. C. aurait-elle pu se contenter de proposer des exercices portant sur les intonations de base telles que les a définies P. Delattre dans le numéro d'octobre 1966 de la French Review. Mais M. C. n'a pas craint de s'aventurer sur un chemin plus périlleux encore: celui de l'intonation expressive (que M. C. appelle aussi intonation de discours, qu'elle oppose à l'intonation d'énoncé).

L'ouvrage n'est pas destiné à des débutants; il s'adresse à des élèves du niveau 2 et vise à assurer le passage d'un français pédagogique à un français authentique.

Une introduction précise les objectifs des 20 leçons que comporte le manuel, la forme des exercices et se termine par un exposé sur les fonctions de l'intonation. Malheureusement, cet exposé, bien trop sommaire, laisse le lecteur sur sa faim: il fallait, me semble-t-il, ou bien s'abstenir de tout exposé théorique et renvoyer le lecteur aux ouvrages de Faure ou de Léon, ou bien inclure une étude qui présente les points fondamentaux de la question. M. C. est restée à mi-chemin et ce n'est pas le tableau récapitulatif des pages 28 à 31 qui peut éclairer le lecteur, bien au contraire.

Les 5 premières leçons sont présentées comme une révision des caractéristiques fondamentales de la réalisation rythmique et de la réalisation mélodique, sans introduire encore d'intonations expressives. Tel est du moins l'objectif que se fixe M. C. dans son introduction. Mais ici, comme plus avant dans le manuel, se manifeste un hiatus entre les intentions et leurs réalisations: ainsi, la leçon 5, qui ne devrait présenter, selon ce qu'annonce l'auteur dans son introduction, que des intonations neutres, comporte en fait plusieurs intonations expressives (crainte, doute, inquiétude) ce qui contribue à créer dans l'esprit du lecteur une confusion entre ces deux types d'intonations.

Les leçons 6 à 20, groupées en trois sections, proposent des exercices visant à l'expression de différents sentiments. La courbe intonative correspondant à chaque exercice est représentée sur une portée permettant de distinguer entre 5 niveaux intonatifs. Ces schémas sont certes très utiles mais cette procédure appelle deux réserves:

– chaque courbe intonative paraît parfaitement arbitraire en ce sens que l'on ne parvient pas, en comparant ces courbes entre elles, à établir une relation, plus ou moins étroite, entre les schémas et les sentiments exprimés. Ainsi la leçon 13, dont les exercices sont groupés sous la rubrique "expression de la colère", comporte des schémas intonatifs qui ne présentent entre eux aucun élément commun. Pour éviter que l'étudiant ne se perde dans ce dédale de courbes, il aurait été pédagogiquement souhaitable qu'au-delà de certaines variations intonatives, des points fixes réapparaissent dans toutes les courbes exprimant un même type de sentiments. Tout enseignement suppose un certain degré de systématisation et comme l'a montré Léon, le système de l'intonation peut être réduit à un nombre fini de schémas. Une telle disparité risque fort de troubler l'élève et rend très problématique le réemploi de ces schémas.

– la présentation des courbes intonatives de chaque exercice est une heureuse idée mais peut-on compter qu'un élève parviendra à en donner une réalisation phonique fidèle? On peut même craindre que le professeur lui-même, s'il n'est pas francophone, et s'il n'a pas eu l'occasion, au cours de son propre apprentissage du français, de s'exercer à utiliser de tels patrons intonatifs, soit dans l'embarras pour évaluer sa propre réalisation et, qui plus est, celle de ses élèves. L'éditeur vient heureusement d'annoncer que l'enregistrement de ces exercices sur bandes magnétiques est maintenant disponible. Il ne m'a pas encore été possible d'entendre ces bandes mais en tout état de cause elles constituent le complément indispensable de ce recueil d'exercices auquel il faut reconnaître des qualités évidentes:

- le rapport parfaitement naturel qui lie stimulus et réponse;
- l'impression d'authenticité qui se dégage de la plupart des exercices, cela grâce à la contextualisation, particulièrement convaincante;
- l'emploi de stimulus à formes variables, qui soutiennent l'intérêt (qui "évitent un engourdissement au décodage" comme le dit fort justement M. C.) sans pour autant créer d'ambiguïté dans la réponse;
- l'introduction d'exercices qui se font écho et qui, par là, assurent la fixation de structures syntaxiques particulièrement rentables.

En résumé, l'ouvrage de M. C. me paraît très inégal: excellent au niveau de la mise en oeuvre des exercices, il manque de rigueur dans ses approches théoriques et n'ouvre guère de perspectives de réutilisation des schémas exercés.

Dubois, Jean/Lagane, René:

**La nouvelle grammaire du français**, Paris, Larousse, 1973, 266 p.

Dans leur avant-propos, les auteurs s'expliquent brièvement sur leurs objectifs: utiliser les découvertes (surtout méthodologiques) de la linguistique contemporaine pour élaborer une grammaire pédagogique du français. Par "linguistique contemporaine", il faut entendre essentiellement le structuralisme antérieur à l'école de Chomsky; par "grammaire pédagogique", "la maîtrise des règles qui permettent de construire des phrases" (p. 2) et un entraînement à "l'effort nécessaire de réflexion sur la langue elle-même" (p. 2). Remarquons d'emblée que ces deux objectifs sont atteints de manières inégales: alors que l'ouvrage constitue de toute évidence une bonne introduction à la réflexion grammaticale, j'éprouve certains doutes quant à sa capacité à mettre les élèves en mesure de construire des phrases. La langue est en effet toujours envisagée comme un point de départ; on présuppose que l'élève a une connaissance intuitive du français. Plutôt que d'enseigner à l'élève une matière linguistique nouvelle, on préfère attirer son attention sur des faits dont il a déjà l'intuition, l'encourager à réfléchir sur des notions qu'il possède déjà de manière plus ou moins confuse. C'est ainsi que les auteurs recourent fréquemment, de manière implicite, au test de grammaticalité (bien qu'ils n'utilisent ni ne définissent ce terme); c'est le cas, par exemple, dans la présentation du *morphème* (p. 23), ou dans l'utilisation du procédé de la *commutation* (p. 25). Cette façon d'approcher la langue, sans doute très féconde dans l'enseignement de la langue maternelle, me paraît moins convaincante lorsqu'on s'adresse à des personnes de langue étrangère, c'est-à-dire dans une situation pédagogique où l'objectif primordial n'est pas une prise de conscience à propos d'une matière déjà acquise, mais bien cette acquisition même.

Conformément à l'esprit de la linguistique contemporaine, les auteurs ont cherché à donner une vue d'ensemble relativement simple des phénomènes essentiels du français. La réussite n'est pas toujours évidente. La simplicité n'a parfois été possible qu'au prix d'un certain retour à la présentation traditionnelle, en ce sens qu'on fait suivre la règle d'une série d'exceptions et de restrictions qui finissent par la vider de son contenu. Les exemples sont nombreux. C'est ainsi qu'au chapitre 17, les indéfinis sont présentés comme faisant partie de la même classe de substitution que l'article (p. 74). Or, dans la liste qui suit la définition, on trouve certains mots qui ne remplacent pas l'article, mais s'y ajoutent: *tous*, *même*, *autre*. Cette règle trop générale est corrigée un peu plus loin (p. 76). Autre exemple: la définition des classes de prépositions paraît simple au premier abord; pourtant, une série de

restrictions en estompent les limites de telle manière que le lecteur se prend à douter du bien-fondé de la division en deux classes (pp. 141–142).

Au passage, on peut regretter quelques inconséquences, inexactitudes ou lacunes. Par exemple, le *groupe prépositionnel* est caractérisé, à la page 19, par le fait qu'il peut être supprimé. Or, le complément d'objet indirect est défini un peu plus loin (pp. 31–32) comme groupe prépositionnel, même s'il est obligatoire, comme dans l'exemple de la p. 32: *Cet enfant ressemble à son frère*. La définition de l'article défini qu'on nous propose à la p. 60 est très discutable: il n'est pas vrai qu'il "précède le nom quand on ne le désigne pas de manière très précise (par opposition au démonstratif)"; le choix entre *la maison* et *cette maison* ne dépend pas de la précision avec laquelle on désigne *la maison*, mais du contexte ou de la situation d'emploi. Toujours à propos de l'article défini, son utilisation dans la phrase *J'ai pris rendez-vous avec la coiffeuse* (p. 61) n'implique pas nécessairement que la coiffeuse est connue, comme le prétendent les auteurs, mais simplement que toute détermination serait superflue ici. Dans le chapitre 38, intitulé *La phrase emphatique ou d'insistance*, on peut regretter que les auteurs n'établissent aucune différence sémantique entre les deux procédés décrits à la p. 170: *Moi, j'ai téléphoné hier à Pierre* et *C'est moi qui ai téléphoné hier à Pierre*.

A une époque où la sociolinguistique se développe très rapidement, on peut s'étonner de ne trouver dans cette grammaire presque aucune référence aux problèmes des *emplois* de la langue: les auteurs se limitent à la description du *fonctionnement* interne du code. Ils partent en outre de l'hypothèse que la langue forme un système homogène (avec ses deux faces, orale et écrite) et acceptent implicitement l'existence d'un français standard, selon la définition que Dubois en a proposé ailleurs<sup>1</sup>. Une simple énumération des notions introduites dans les premières pages de l'ouvrage illustrera cette orientation: *lexique, fonctions, syntaxe, formes, morphologie, phonème, phonologie, phonétique, orthographe, sémantique, discours, rhétorique*. On remarquera l'absence des notions de *normes, niveaux, registres*, etc. Bien que nos connaissances actuelles en sociolinguistique ne permettent probablement pas une présentation systématique de ce genre de questions dans une grammaire pédagogique du français, une simple ouverture dans cette direction aurait permis au moins une sensibilisation bienvenue de l'élève<sup>2</sup>.

1 "La langue qui est ici considérée se définit comme la moyenne des emplois actuels, une fois rejetés les écarts les plus grands." Dubois, Jean (1965): *Grammaire structurale du français. Nom et pronom*. Paris, Larousse, p. 5.

2 Certains auteurs ont suggéré des solutions intéressantes. Cf par exemple l'article de Chevalier, J.-Cl. (1969): "Registres et niveaux de langue: les problèmes posés par l'enseignement des structures interrogatives", *Le français dans le monde*, 69, 35–41.

Enfin, je regrette pour ma part que les auteurs de grammaires pédagogiques n'établissent jamais de comparaisons entre le français et les langues étrangères dont la majorité des lecteurs ont au moins des notions. Un tel procédé permettrait à la fois de mieux faire comprendre, par opposition, le fonctionnement de certains mécanismes grammaticaux, et de mettre en lumière soit des traits qu'on retrouve dans plusieurs langues (et qui appartiendraient alors à l'essence même du langage humain), soit au contraire des traits originaux propres au français.

Ces réserves mises à part, je m'en voudrais de donner une impression défavorable de l'ouvrage. Il comble certainement une lacune et, dans les limites qui sont les siennes, constitue un manuel parfaitement utilisable avec des élèves de langue maternelle française, ou des étudiants étrangers déjà avancés. Un des points les plus positifs me paraît être l'abandon de la conception selon laquelle une grammaire est essentiellement un inventaire analytique des "parties du discours". Ici, les "parties du discours" sont bien sûr présentes, mais elles apparaissent toujours dans leur fonction de *constituants* de la phrase. C'est grâce à une telle approche de la langue que nous disposons, par exemple, d'un véritable chapitre sur la phrase interrogative, alors que les grammaires traditionnelles se contentaient d'égrener quelques remarques sur l'interrogation à travers d'autres chapitres: quelques mots ici et là à propos de l'adverbe, de l'adjectif, du pronom, ou encore de l'inversion du sujet. On pourrait en dire autant des autres types de phrases.

On appréciera également la distinction des codes oral et écrit lorsque c'est nécessaire, par exemple pour la formation du féminin (pp. 49–50) ou pour les conjugaisons du verbe (pp. 129–130). On est loin de l'époque où on expliquait aux élèves qu'il suffisait, à une liste d'exceptions près, d'ajouter la lettre *e* au masculin pour obtenir le féminin!

Enfin, il faudrait mentionner une foule de remarques intéressantes, d'explications claires et judicieuses qui, toutes, contribuent à faire de cette grammaire un outil de travail qui, utilisé avec certaines précautions, permettra sans doute à un grand nombre d'élèves de mieux comprendre le fonctionnement de leur langue maternelle et de s'initier à la réflexion linguistique.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH–2000 Neuchâtel

Bernard Py

Behnstedt, Peter:

**Viens-tu? Est-ce que tu viens? Tu viens? Formen und Strukturen des direkten Fragesatzes im Französischen, Tübingen, 1973, 325 p.**

Cette thèse cherche à répondre à la question que J. Pinchon pose dans son article sur "Les procédés interrogatifs"<sup>1</sup>: quelle est la place réelle des différents tours interrogatifs dans la langue parlée?

P. B. entreprend donc d'étudier les formes interrogatives du français à trois niveaux de langue: populaire, moyen et radiophonique.

L'enquête a été menée par l'auteur, en partie personnellement, lors d'un séjour en France, en partie à l'aide de questionnaires. Le corpus consiste donc en énoncés réels de la langue spontanée.

P. B. commence par subdiviser les questions recueillies en principales et marginales, écartant ces dernières de son étude centrale.

Voyons-en les résultats. Pour les questions globales (qui exigent une réponse par "oui" ou "non"), l'auteur démontre que l'intonation est la tournure interrogative la plus employée, dans la vie quotidienne, à tous les niveaux de langue (90 % de toutes ces questions). Par conséquent, l'emploi de l'interrogation commençant par "est-ce que" (enseignée actuellement aux étrangers comme la forme la plus commune!) est d'un usage réel très restreint. L'inversion du sujet n'est faite que lors de circonstances très formelles ou dans des formules stéréotypées: "Comment vas-tu?", "Où est-ce?", etc.

Les questions partielles (comportant un adverbe interrogatif) présentent des tournures différentes selon le niveau social. A l'échelon inférieur, les questions courantes paraissent être du type: "où qu'il est?", "où qu'c'qu'il est?". Aux niveaux moyen et supérieur, on relève une prédominance d'emplois avec "c'est que": "où c'est qu'il est?", mais aussi: "où il est?", "il est où?". L'inversion, quoique plus fréquemment utilisée que pour les questions globales, reste d'occurrence faible.

Analysant ensuite les facteurs immanents à la langue susceptibles d'influencer l'emploi d'une tournure plutôt que d'une autre, P. B. constate que sujet, verbe, nombre de syllabes, forme verbale, temps et mode déterminent le choix, pour les questions globales (on se demande, en fait, ce qui ne l'influence pas!). Dans les questions partielles, l'adverbe interrogatif joue un rôle déterminant sur l'énoncé. L'inversion, par exemple, est concentrée sur les interrogations avec "où" et "comment".

P. B. passe alors à l'analyse des effets stylistiques. Il ne tient compte ici que des interrogations globales de la langue radiophonique. Il montre, entre

1 *Le Français dans le monde* 49, 1964, p. 49.

autres, que les questions introduites par "est-ce que" et celles formées avec inversion du sujet marquent la mise en relief. Mais l'auteur se garde de tirer conclusion de ses observations, s'étant aperçu, en tentant d'analyser les questions partielles, que l'effet stylistique y change selon le mot interrogatif employé.

Ce travail, solide, empirique, étayé d'une excellente bibliographie, a le mérite d'élaguer un peu ce "buisson touffu"<sup>2</sup> qu'est l'interrogation en français parlé.

La méthode statistique qui a servi au dépouillement du corpus est débarrassée des pourcentages qui, on le sait depuis que C. Müller (1968) l'a relevé, "ne sont souvent qu'une impasse n'aboutissant à aucune conclusion en linguistique"<sup>3</sup>.

Tout professeur de français langue étrangère, soucieux de connaître, autrement qu'à travers les textes pseudo-populaires de la littérature, les formes interrogatives réellement vivantes dans la langue quotidienne des Français aurait intérêt à lire l'intéressante thèse de P. B.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH-2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Mioni, Alberto M.:

**Fonematica contrastiva. Note ed esercizi**, Bologne, Pàtron, 1973, 495 p.

Cet imposant volume fait suite à un premier ouvrage, que nous n'avons pas vu, constitué uniquement de textes en transcription phonétique des langues suivantes: italien, français, espagnol, allemand, anglais, russe, portugais, roumain, néerlandais, slovène, grec moderne et hongrois.

Dans *Fonematica contrastiva*, A. M. présente le système phonologique des langues ci-dessus, qu'il compare à celui de l'italien. Il reprend ensuite chaque système et l'analyse phonétiquement, du point de vue articulatoire, montrant en quels points particuliers il offrira des difficultés d'apprentissage à un étudiant italoophone. Il accompagne ses remarques de conseils pédagogiques pour l'acquisition d'une prononciation correcte. La deuxième partie de chacun des chapitres consiste en indications sur la façon de découvrir, grâce

2 *La grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, 1964, p. 96.

3 *Initiation à la linguistique*, Paris, Larousse, p. 44.



aux exercices de transcription du premier volume, les mécanismes des oppositions phonologiques. Une bibliographie phonétique et phonologique de base pour chaque langue termine chaque chapitre.

En fin de volume, nous trouvons une bibliographie sur les caractéristiques prosodiques et accentuelles de chacune des langues étudiées, un supplément bibliographique général et la transcription orthographique des lectures phonétiques du premier volume.

Il va sans dire qu'il nous était impossible de juger l'étude contrastive de toutes les langues en question. Nous nous sommes donc contentée d'examiner la façon dont l'auteur présente le système phonologique du français par rapport à celui de l'italien (p. 43–107). Sa description nous semble parfaitement correcte. En ce qui concerne les remarques de détail, rien n'échappe à A. M. qui avertit le lecteur des difficultés caractéristiques de la phonétique française pour un italophone: [r], consonnes géminées, "h" dit aspiré, [ə] caduc, voyelles nasales, assimilation consonantique, etc. Quand plusieurs thèses opposent les chercheurs à propos d'un problème, A. M. les présente toutes et exprime sa préférence pour l'une d'entre elles. Ainsi, à propos du [ə] caduc, il préfère la solution de Pulgram (1961)<sup>1</sup> qui considère [ə] comme un phonème permettant deux réalisations: /ə/ et zéro selon le contexte, à celle de Gougenheim (1935)<sup>2</sup>: [ə] allophone de [oe] pouvant varier avec le "zéro phonique" et à celle de Haden (1957)<sup>3</sup> qui subdivise [ə] en /Ø/, /ə/ ou zéro selon le cas.

Le chapitre consacré à la phonétique française est donc extrêmement détaillé, résultat d'un scrupuleux travail de synthèse des recherches effectuées dans ce domaine depuis des décennies. Il peut paraître, de ce fait, quelque peu complexe à l'étudiant. Le spécialiste de phonétique comme le pédagogue en seront satisfaits. Regrettons, en passant, que l'auteur admette la gémination à l'intérieur des mots pour [l], [r], [m], [n]. Ex.: *annal*. Mais relevons qu'A. M. n'oublie, à ce sujet, ni la gémination à valeur phonologique telle qu'elle existe dans l'opposition: *courait/courrait* ou *éclaira/éclairera* ni celle qui se produit à la frontière des mots: *Il a dit / il l'a dit*. Nous doutons aussi que l'exemple: *oui/houille* [wi] / [uj] puisse donner valeur de phonème à [j] par opposition à [i] (ce que nous admettons pourtant, mais sur la base d'exemples plus probants tels que *niait/niais* [nie] / [nje]).

1 French /ə/: Statistics and Dynamics of linguistic Subcodes", *Lingua* 10, 305–325.

2 *Éléments de phonologie française*, Université, Strasbourg.

3 "Mute ə in French", *Lingua* 13, 166–176.

Mais il ne s'agit que de deux faits contestables parmi une masse de remarques correctes. Si les analyses des autres langues sont de la même veine, nous avons ici l'ouvrage d'un remarquable spécialiste d'analyse contrastive phonétique.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH-2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Hartmann, R. R. K. (ed):

**German Linguistics. Papers from the B.A.A.L. Seminar at Nottingham, March 1972**, Tübingen (Tübinger Beiträge zur Linguistik, hrsg. von Gunter Narr, 42), 266 S.

1. Über die Relation zwischen moderner Linguistik und Erforschung des Deutschen liegen umfassende Bestandesaufnahmen, Sammelbände zu spezifischen Problemkreisen sowie Einführungen in die moderne Linguistik im allgemeinen und in einzelne Schulen im besonderen vor. Zu ersteren gehören

Stammerjohann, H. (1969): *Die strukturelle Sprachwissenschaft in Deutschland*. Appendix in G. C. Lepschy (1969): *Die strukturelle Sprachwissenschaft. Eine Einführung*, Übersetzung aus dem Italienischen, München: Nymphenburger Verlagshandlung.

Sowinski, B. (1970, <sup>2</sup> 1974): *Germanistik I. Sprachwissenschaft*, Köln/Wien, Böhlau.

Vater, H. (1971): "Linguistics in West Germany", *Language Sciences* 16.  
Id. (1972): "German studies in linguistics, A selected bibliography", *Language Sciences* 21.

Sammelbände zu im Vordergrund stehenden Problemen sind

Moser, H., Hrsg. (1962): *Das Ringen um eine neue deutsche Grammatik*, Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft.

Id. et al., Hrsg. (1967): *Satz und Wort im heutigen Deutsch, Jahrbuch 1965/66 des Instituts für deutsche Sprache*, Düsseldorf, Schwann.

Steger, H., Hrsg. (1970): *Vorschläge für eine strukturelle Grammatik des Deutschen*, Ibid.

Die Anwendung linguistischer Forschungsergebnisse auf den fremd- und muttersprachlichen Unterricht, allgemeiner gefasst, das Problem der Relation zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik, wird in

H. Moser et al., Hrsg. (1972): *Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendung auf das heutige Deutsch, Jahrbuch 1971 des Instituts für deutsche Sprache*, Düsseldorf, Schwann.

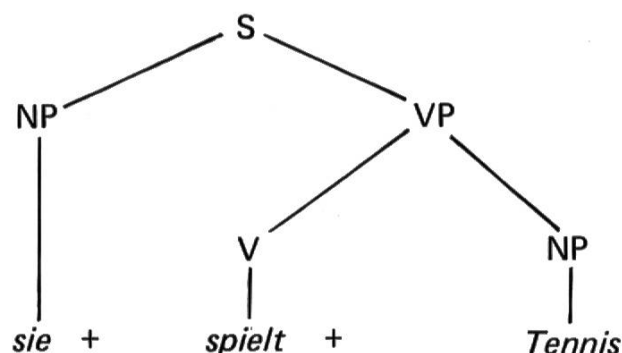
Rötzer, Hans Gerd, Hrsg. (1973): *Zur Didaktik der deutschen Grammatik*, Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft.

sowie in der vorliegenden Publikation abgehandelt. Letztere enthält die Beiträge eines Seminars über Deutsche Angewandte Linguistik in Nottingham 1972. Unter den zahlreichen Konzeptionen der Angewandten Linguistik ist die hier vertretene der Einschränkung des Begriffes auf die wissenschaftliche Abstützung der Unterrichtsgrammatik die ursprüngliche. Es muss aber die Frage aufgeworfen werden, ob nicht psycho- und soziolinguistische u.a. Gesichtspunkte ebenso sehr Faktoren des Sprachunterrichts bilden.

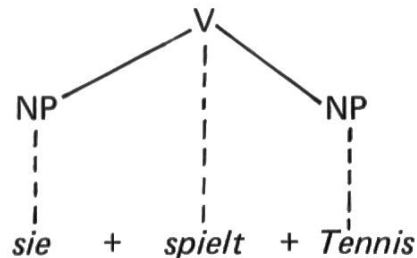
Neben der transformationell-generativen Grammatik herrscht in Deutschland die Dependenz- und Valenzgrammatik vor. Die Beiträge von Seiffert, Engelen und Götze stehen auf dem Boden dieser Theorie, die bis heute nur im muttersprachlichen Unterricht (vgl. *Deutscher Sprachspiegel für Gymnasien, 1–4* und *für Realschulen, 1–4*, Düsseldorf, Schwann) Anwendung gefunden hat. Das entscheidende Kriterium für die pädagogische Anwendungsfähigkeit eines linguistischen Modells ist aber der fremdsprachliche Unterricht. Als Versuch in dieser Richtung muss Engelen's Beitrag gewertet und aus diesem Grund soll er hier besonders besprochen werden.

2. B. Engelen: *„Über die linguistische und didaktische Reichweite einer Dependenzgrammatik der deutschen Sprache.“*

Die heute im Vordergrund stehenden linguistischen Grammatikmodelle sind entweder der Dependenztheorie oder dem Generativismus-Transformationalismus oder einer Kombination der beiden verpflichtet. Die generative Tiefenstruktur beruht auf dem Prinzip der Konstituenz, wonach eine übergeordnete Kategorie in die sie konstituierenden Unterkategorien übergeführt wird. Aus der Anfangskategorie S(atz) lässt sich die sie konstituierende Kette von Nominal- und Verbalphrase generieren:



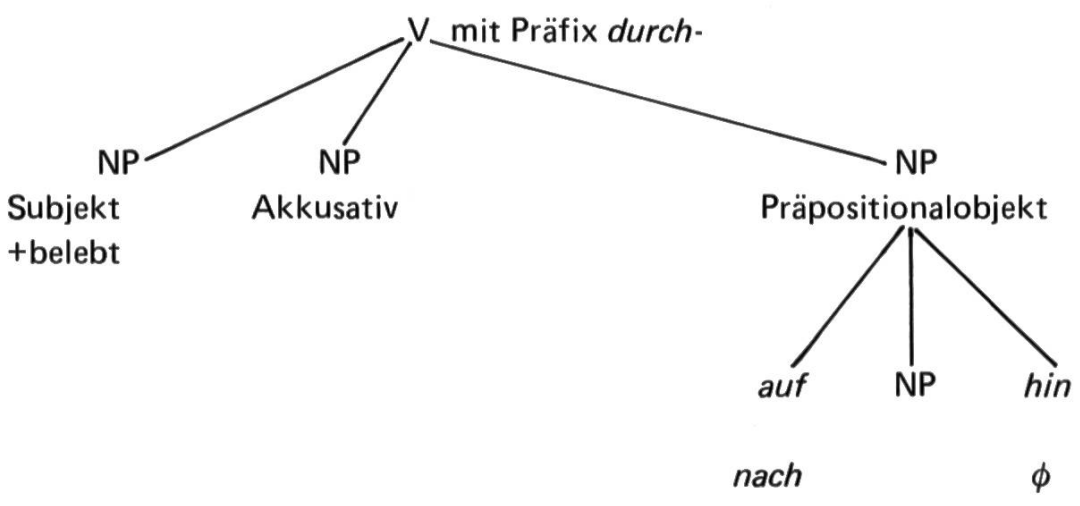
Im Gegensatz dazu leitet die Dependenzgrammatik den Satz nicht aus einer übergeordneten Kategorie ab, sondern wählt aus den an und für sich gleichwertigen, konstitutiven Kategorien die ihrer Ansicht nach zentrale des Verbs aus und stellt die übrigen in Abhängigkeit davon.



Die Dependenzkonzeption liefert verschiedene Arten von Sprachbeschreibungen. Bekannt ist vor allem die Satzschematagrammatik, wie sie für das Deutsche von Johannes Erben (*Abriss der deutschen Grammatik* <sup>10</sup>1967 und *Deutsche Grammatik* 1968), Paul Grebe (*Duden Grammatik* Bd. 4, <sup>2</sup>1966 und *Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendung auf das heutige Deutsch, Jahrbuch* 1971, Düsseldorf 1972, S. 245–250), Hans Glinz (zuletzt *Deutsche Grammatik I* <sup>2</sup>1971, II 1971), Ulrich Engel (zuletzt *Bulletin Phonographique* 12, 1971) u.a. vorliegt. Erben anerkennt 4 Grob- und ca. 13 Feinschemata, bei Grebe und Engel liegt die Zahl bei 30. Eine andere ist die Verbvalenzgrammatik, die die Wertigkeit oder Stelligkeit der Verben – nullstellige wie *Es taut*, einstellige wie *Er wacht auf* usw. – als Kriterium für die Erarbeitung der Syntax gebraucht, vgl. Hennig Brinkmann (*Die deutsche Sprache, Gestalt und Leistung* <sup>2</sup>1971), Gerhard Helbig und Wolfgang Schenkel (*Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben* 1969), G. Helbig (*Beiträge zur Valenztheorie* 1971), *Probleme der Sprachwissenschaft* (The Hague, Mouton 1971) und *Linguistische Studien II (Sprache der Gegenwart* 22, 1972).

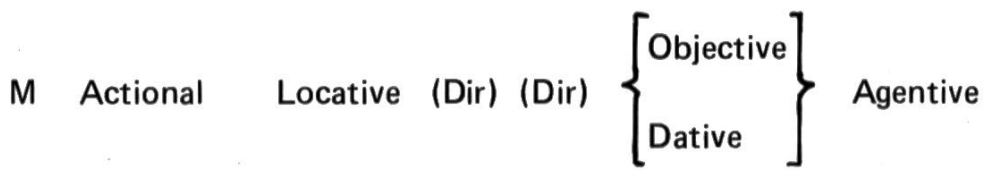
In die durch diese und zahlreiche weitere theoretische Arbeiten gekennzeichnete Situation greift Engelen mit seinem Beitrag ein. Als erstes stellt er die Funktion des Verbs als Ausgangsknoten der Dependenz in Frage und definiert Dependenzgrammatik allgemeiner als eine syntaktische Beschreibungsweise, "die von denjenigen Elementen des Satzes ausgeht, die möglichst zahlreiche Beziehungen zu anderen Elementen des betreffenden Satzes (und unter Umständen auch zu transphrastischen Elementen) haben. Ein derart hervorgehobenes Element ist vor allem das Verb" (S. 99). Wenn trotz der Kritik an der zentralen Funktion des Verbs dieses im Mittelpunkt des Beitrages bleibt, muss geschlossen werden, dass Engelen an eine Interdependenzrelation zwischen Verb einerseits und Ergänzungen andererseits denkt, doch fehlt eine grundlegende Diskussion. Die Dependenzgrammatik bemüht sich gegenwärtig um die Klärung der Abhängigkeitsverhältnisse der Ergänzungen und Angaben gegenüber dem Verb, vgl. die Spezifizierung der

Dependenzarten bei Engel 1972 (*Bemerkungen zur Dependenzgrammatik in Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendung auf das heutige Deutsch, Jahrbuch 1971, Düsseldorf 1972, S. 142ff.*); die von Engelen aufgeworfene Problematik hätte hier ansetzen können. Engelen geht es aber nicht um die formale Präzisierung der Interdependenz; seine These ist, dass zwischen Verb und syntaktischer Struktur eine semantische "Interrelation" vorliegt. So haben "Verben mit dem Präfix *durch* und belebtem (aktivem) Subjekt und einem Akkusativobjekt, das nicht die Form eines Gliedsatzes haben kann, und einem Präpositionalobjekt mit der Präposition *auf* und postponiertem *hin* (oder mit der Präposition *nach*, ohne postponiertes *hin*), das die Form eines Gliedsatzes c (also mit *ob* oder *w*-Element) haben kann, den Inhalt – und nur den Inhalt – 'in irgendetwas irgendetwas suchen' " (S. 114). Die Valenzstruktur



gilt damit nur für Sätze wie  
*Man hat das Gelände auf Spuren (hin) durchkämmt.*  
*Man hat seinen Koffer nach Hasch durchsucht.*  
*Er ist die Fahnen auf Druckfehler hin durchgegangen.*

Die von Engelen erarbeiteten semantisch-syntaktischen Verbvalenzklassen stellen tiefenstrukturelle Satztypen dar, die den Basissatztypen von Rolf Berndt ("Transformational Generative Grammar and the teaching of English", *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 18, 1970, S. 248ff.) nahe stehen. Dem erwähnten semantischen Satztyp Engelen entspricht Berndts Struktur 30:



*She searched through her handbag for a dime.*  
*He searched all his drawers for missing papers.*

*He fumbled in his pocket for his key (a coin).*

*He searched the house (from top to bottom) for a lost ring.*

*They were searching the apartment building for the suspect.*

Berndt inventarisierte 48 semantische und syntaktische Satztypen. Es ist zu hoffen, dass wir bald über Engelen's Inventar des Deutschen verfügen. Mit diesen Versuchen steht die Syntax aber wieder vor dem alten, zuerst im Rahmen des Distributionalismus aufgetauchten Problem der Bestimmung und Inventarisierung der Satztypen; ein Problem, das bisher nicht gelöst worden ist. Harold Palmer setzte 1917 *100 English Substitution Tables* auf, H. V. George 1967 *101*, die Sprachlaborgrammatiken einzelner Sprachen bieten bis zu 1000 Mustern . . .

3. Von geringerer Relevanz ist Strauch's Referat über Quantoren, das sich als Beitrag zur generativ-transformationellen Angewandten Linguistik verstanden haben will.

Strauch stellt einleitend fest, dass die logischen Quantoren nicht zur Erfassung der semantischen Eigenschaften der sprachlichen Mengenausdrücke genügen, und schlägt eine Spezifikation mit Hilfe der Merkmale 'Totalität', 'distributiv', 'bestimmt', '\_\_\_Plural', '\_\_\_zählbar', 'größer als die Norm', 'kleiner als die Norm' vor. Die deutschen Quantifikatoren leitet er mit folgenden Formationsregeln ab:

- |                  |   |  |
|------------------|---|--|
| (25) NP          | ⇒ | ART <sub>Q</sub> + (QUANT) + . . . N   |
| ART <sub>Q</sub> | ⇒ | ART <sub>X</sub><br>ART <sub>Y</sub>   |
| ART <sub>X</sub> | ⇒ | <i>der, all, jed</i> . . .             |
| ART <sub>Y</sub> | ⇒ | <i>ein, einig, manch, mehrer</i> . . . |
| QUANT            | ⇒ | <i>viel, wenig, zwei, fünf</i> . . .   |
|                  |   | etc.                                   |

Nach dieser Konstituentenkonzeption, die noch zahlreiche Einschränkungen benötigt, werden die Allquantoren mit dem bestimmten, die Existenzquantoren mit dem unbestimmten Artikel gruppiert. Ein Blick auf die romanischen Sprachen mit den Syntagmen *tous les hommes, tutti gli uomini, todos los hombres* usw. hätte genützt, um die Fragwürdigkeit dieser Subkategorisierungen evident werden zu lassen.

4. Von Relevanz sind hingegen der Beitrag Wahrigs zur angewandten Lexikographie, derjenige Butlers zum technischen Register und die kritischen Bemerkungen Denisons zur pädagogischen Anwendbarkeit der Tiefenstruktur, die der Rezensent als 'advocatio diaboli' anerkennt, obwohl er Generativist ist.

Gesamthaft gesehen, ist der vorliegende Band Zeugnis einer engen Konzeption Angewandter Linguistik mit einer für den deutschen Bereich typischen Bevorzugung der Dependenz- und Valenzgrammatik. Diese ist es auch, die im Augenblick die grössten Anstrengungen auf pädagogischem Gebiet unternimmt. Der Band darf deshalb dem Deutschlehrer zur Anregung empfohlen werden.

Universität Zürich  
Sprachlabor  
CH-8001 Zürich

Theodor Ebnetter

Werner Ross:

**Deutsch in der Konkurrenz der Weltsprachen**, München, Max Hueber Verlag, 1972, 54 S.

“Ist Deutsch noch eine Weltsprache?” fragte der Verfasser 1967 anlässlich der 1. Internationalen Deutschlehrertagung in München<sup>1</sup>. Fünf Jahre später, im Zeichen Olympias, stellt er fest: “In der Reihenfolge der erlernten Sprachen hat das Deutsche sich so den dritten Platz, die Bronzemedaille, erobert: nach Englisch und Französisch<sup>2</sup>.” Wie dieser Ehrenplatz zu halten, wie im Wettkampf der Weltsprachen die Position des Deutschen insbesondere gegen das nachdrängende Spanisch zu verteidigen wäre, welche Bedeutung generell der Sprachförderung im Gesamtbereich kultureller Tätigkeit zukomme, das sind die Fragen, die sich der frühere Direktor des Goethe-Instituts im vorliegenden Bändchen stellt. Er tut es nicht im Stile einer Streitschrift. So sportlich freimütig der Verfasser seine Ansicht vertritt, so wenig ist in seinem Plädoyer der keuchende Atem des für die Ehre seines Landes kämpfenden Athleten oder der saure Schweiß des rechthaberischen Schulmannes zu spüren. Wer das elegante Schriftchen aufschlägt, verlässt das fiebrig erhitzte Stadion, die rauchgeschwängerte Luft der Lehrerzimmer und betritt die kühle Helle des Direktionszimmers einer Weltfirma, in welchem hoch über dem Getöse der Strasse und jenseits lauten Methodenstreits weittragende kulturpolitische Entscheidungen getroffen werden. Die Grundlagen solcher Massnahmen gedanklich gesichert und prägnant formuliert zu haben, ist das Verdienst des schmalen, aber gewichtigen Bändchens.

1 *Probleme des Deutschen als Fremdsprache*. Bericht von der 1. IDT 1967 in München. Hueber, 1969, S. 15.

2 a.a.O.; S. 21.

Unter dem Titel *Universal-, Regional-, Nationalsprachen* findet der Leser vorerst auf gedrängtestem Raume einige Aperçus zur Sprachgeschichte, einem Thema, das im Unterschied zur Sprachgeschichte noch gründlicher Erforschung harrt<sup>3</sup>. Ausgehend von der Bedeutung des Lateinischen und Französischen als Universalsprachen der Gebildeten Europas in vergangenen Jahrhunderten<sup>4</sup>, vermerkt der Verfasser die seit der Zeit der Weltkriege endgültig gefestigte Vormacht des Englischen und die damit verbundene Anglisierung der Nationalsprachen. Mehr als die Klassifikation der Sprachen nach der Zahl der Bevölkerungsmillionen, die sie als Muttersprache sprechen, interessiert jedoch ihr Rang als Verkehrsmedium, als Bildungsträger und als Konferenzsprache. In diesem potentiellen Sinn spielt das Französische auch heute noch die eminente Rolle, die in den Lehrplänen der Schulen der ganzen Welt am deutlichsten erkennbar ist. Was aber das Deutsche anbetrifft, so verdankt es sein Aufrücken in die Dreiergruppe der Grossen vor allem seinem wissenschaftlich-technischen Prestige, das ihm erlaubt, neben dem 'literarischen' Französisch und dem 'kommerziellen' Englisch einigermassen zu bestehen. Seinen Aufstieg von der Hinterwäldler- zur Weltsprache verdankt es zwar im 19. Jahrhundert den Dichtern und Denkern der Klassik und Romantik, im 20. nicht zuletzt – überraschender Hinweis – den Emigranten der Hitlerzeit. Doch auch ein 'Goethe'-Institut kann es sich nicht leisten, mit dem *Faust* in der Hand in den Kultur-Kampf zu ziehen. Volkswagen und Mercedes sind bessere Trümpfe! Das heisst für ein Sprachinstitut: Vermittlung der Umgangssprache nach neuen, durchrationalisierten Methoden, die bewusst auf die frühere Einheit von Sprach- und Literaturunterricht verzichten. Eine solche 'Demokratisierung' ist umso notwendiger, als Deutsch bekanntlich schwierig ist. Die Entthronung der Literatur findet daher ihre Ergänzung in der Abschaffung der pseudolateinischen Grammatik. An ihre Stelle treten gegebenenfalls Landeskunde und Wissenschaftsdeutsch.

Den zweiten Teil seiner Betrachtung widmet der Leiter des Goethe-Instituts der Zielbestimmung einer künftigen Sprach- und Kulturpolitik, den praktischen Massnahmen, die sich aus dem geschilderten Sachverhalt ergeben. Kopfnickend vernimmt man, dass er aus dem Deutschen keinen mit allen Mitteln zu fördernden Exportartikel machen will, dass er sich nicht in der Rolle des Reklamechefs sieht, der alles daran setzt, nicht vorhandene Bedürfnisse zu wecken, sondern sich damit begnügen will, vorhandenen

3 Hier wäre vielleicht auf Paul Lévy: *La Langue allemande en France*, 2 Bde. IAC, Lyon-Paris, 1950, 1952 hinzuweisen gewesen.

4 Hübsch der Hinweis auf das Kuriosum, dass *Werther* 1806 von einem deutschen Hofmann für deutsche Hofdamen, denen Goethes Deutsch nicht gut genug war, ins Französische übersetzt wurde.



Bedarf zu decken. Umgekehrt ist es ihm nicht zu verdenken, dass er sich für eine angemessene Stellung des Deutschen als Verhandlungssprache in den internationalen Organisationen einsetzt, und volle Zustimmung verdienen seine Gedankengänge zur Neu-Gestaltung des Germanistik-Studiums im Ausland. Zutreffend sind ohne Zweifel auch seine Äusserungen zum Problem der Erwachsenenbildung, befindet er sich doch hier auf vertrautem Boden. Nicht ohne berechtigten Stolz verrät er uns zwischen den Zeilen auch dies und jenes Hausmittel oder Fabrikgeheimnis. Überzeugt, dass, zugespitzt formuliert, das Sprachenlernen am seriösesten ausserhalb der Schule betrieben wird, würdigt er andererseits die öffentlichen Lehranstalten nur eines ziemlich kritischen Blicks. Das leichte Achselzucken, mit dem der Manager dem Schulmeister begegnet, seine kleinen Seitenhiebe auf den 'schwerfällig-grammatisch', 'antiquierten' Fremdsprachenunterricht vieler Staatsschulen wären dazu angetan, deren Vertreter ein bisschen zu ärgern, wenn sie als Staatsbeamte nicht längst gewohnt wären, dergleichen von seiten des Unternehmertums zu hören. Wer unter den Sprachlehrern dennoch leise verstimmt sein sollte, den versöhnt gleich wieder die Vision kommender Zustände 'nach dem Schweizer Modell', 'ohne Sprachkampf und Sprachkonkurrenz, weil Zwei- und Dreisprachigkeit natürliche Attribute des Zukunfts-Europäers sein werden'. Den Abschluss jedoch bildet nicht die Wunschvorstellung der Utopie, sondern ein nüchternes Programm weltweiter Tätigkeit, deren Zweck – das Leitmotiv erklingt zum letztenmal – nicht die Verbreitung einer deutschen Weltanschauung sein dürfe, sondern die Förderung von Weltläufigkeit, Weltoffenheit und Weltverständnis sein möchte.

Dies schöne Bekenntnis zum praktischen Idealismus kennzeichnet die Denkweise eines Mannes, der es als Sachwalter des Schutzpatrons, in dessen Namen er wirkte, verstanden hat, kenntnisreiches Weltbürgertum mit weltgewandtem Wirklichkeitssinn zu verbinden. Wir möchten seinen Erfahrungsbericht, der sich wie ein Vermächtnis liest, als Privat-, ja als Klassenlektüre all jenen Kollegen empfehlen, die sich bewusst sind, dass heute 'draussen vor der Tür' ihrer Schulstuben und Hörsäle die Welt auf ihre Schüler wartet!

Universität de Neuchâtel  
CH–2000 Neuchâtel

R. Zellweger