

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME 1

Editor — Ludwik Zabrocki, Poznań
Co-Editor — Aleksander Szulc, Poznań

Editorial Advisory Board

Jacek Fisiak — Łódź	Stefan Kubica — Poznań
Stanisław Gniadek — Poznań	Antoni Prejbisz — Warszawa
Leon Kaczmarek — Lublin	Alfred Reszkiewicz — Warszawa



POZNAŃ 1966

KOMITET REDAKCYJNY
WYDAWNICTW NAUKOWYCH UAM

Redaktor naczelny
CZESŁAW ŁUCZAK

Zastępcy redaktora naczelnego
WACŁAW WÓJCIAK
BENON MIŚKIEWICZ

Sekretarz
JERZY WISŁOCKI

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
Nakład 700+80 egz. Ark. wyd. 13,5. Ark. druk. 11,5. Papier druk. sat. kl. III 70 g
61×86 cm. Oddano do składania 13 VII 1965 r. Podpisano do druku 1 III 1966 r.
Druk ukończono w marcu 1966 r. Zamów. nr 338/123 W-2 Cena zł 40,—
DRUKARNIA UNIwersytetu IM. A. MICKIEWICZA W POZNANIU

ARTICLES

LUDWIK ZABROCKI

Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts

Strukturalistische Sprachwissenschaft und Theorie des Fremdsprachen- unterrichts

Wie bereits gut bekannt sein dürfte, schuf die moderne strukturalistische Sprachwissenschaft die Grundlage für die Ausarbeitung neuer Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Die moderne Sprachwissenschaft betrachtete die Sprache u. a. als Struktur und System. Schon diese Erkenntnis übte einen grossen Einfluss auf die Theorie des Spracherlernens aus. Man sah jetzt klar, dass die Erlernung einer fremden Sprache gleichbedeutend mit der Aneignung des Systems dieser Sprache ist. Dabei handelt es sich nicht nur um das grammatikalische, sondern u. a. auch um das phonologische System. Man erkannte weiter, dass beim Erlernen einer Sprache die Aneignung der Systeme auf der Ebene der Metasprache nicht zu der praktischen Beherrschung der Sprache führen kann. Somit musste der Strukturalismus die direkte Methode als die eigentliche Unterrichtsbasis anerkennen. Dabei versuchte man aber, die Fehler, die bei der Anwendung der „direkten Methode“ immer begangen wurden, peinlichst zu vermeiden. Man war sich dessen jetzt bewusst, dass bei der Erlernung von Fremdsprachen die mechanische Aneignung der sprachlichen Strukturen und Systeme das wichtigste Element des Fremdsprachenunterrichts ist. Daraus wurden die entsprechenden Konsequenzen gezogen. Man erhob den Unterschied zwischen der Sprache und der grammatikalischen Metasprache zum **Grundsatz** bei der Ausarbeitung der theoretischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts. Die phonologischen und grammatikalischen Strukturen wurden dem Lernenden sozusagen durch die „Hintertür“ beigebracht. Somit musste der Fremdsprachenlehrer sehr gut in der modernen Linguistik bewandert sein. Die Linguisten versuchten selbst, das zu erlernende Sprachmaterial in vorbildlicher Weise vorzubereiten

(z.B. in der Gestalt von „pattern of sentences“ von Fries und Lado¹). Die moderne Sprachwissenschaft arbeitete auch an der Theorie des intensiven Fremdsprachenunterrichts. Man kann sagen, dass die moderne strukturalistische Sprachwissenschaft die Methoden des Fremdsprachenunterrichts in gewissem Grade revolutionisiert hat. Sie übte unmittelbar einen ausschlaggebenden Einfluss auf die gesamte Methodik des Fremdsprachenunterrichts aus. Doch konnte sie naturgemäss nicht alle Fragen und Probleme des Fremdsprachenunterrichts lösen. Sie konnte naturgemäss die Frage, „wie“ man lehren und lernen soll, nicht erschöpfend beantworten. Sie ist in dieser Hinsicht auch überhaupt nicht zuständig. Das muss man sich vergegenwärtigen, wenn man über den Einfluss der modernen strukturalistischen Sprachwissenschaft auf die Methodik des Fremdsprachenunterrichts spricht oder schreibt. Wie bekannt, hatte der moderne Strukturalismus für die Probleme des Aufbaues von Parole-Einheiten wenig Verständnis. Praktisch wurde das Problem der *Language* ausser acht gelassen. Der Sprechvorgang selbst lag eigentlich ausserhalb des Gegenstandes der modernen strukturalistischen Sprachwissenschaft, somit gehören die semantische wie die phonische Substanz nicht zu den engeren Aufgaben des modernen Sprachwissenschaftlers. Er befasste sich kaum mit diesen Dingen. Die Strukturalisten bekämpften zu Recht den Isolationismus der Junggrammatiker, waren aber dabei selbst teilweise Isolationisten geblieben. Die Phonologie, Morphologie (in paradigmatischer Fassung) sowie die Syntax betrachteten sie und betrachten sie auch jetzt als völlig unabhängig voneinander existierende Einheiten. Diese Einheiten wurden stets als statische Werte aufgefasst. Sie waren für sie das typische Ergon oder, wie manche von den Vertretern es wollen, der „Text“. Dagegen für die Sprache als *Energeia*, als Prozess interessierte sich die strukturalistische Linguistik nicht. Jeglicher Dynamismus der sprachlichen Strukturen lag dieser linguistischen Richtung fern.

In den letzten Jahren entwickelt sich die sogenannte generative Grammatik. Ihr Ziel ist, Regeln für den Bau von Sätzen aufzustellen. Dabei besteht in den binär aufgebauten Stammbaumstrukturen eine organische Verbindung zwischen dem Satz und letzten Endes sogar den kleinsten sprachlichen Einheiten, d.h. den Phonemen (Jerrold J. Katz and Paul M. Postal. *An Integrated Theory of Linguistic Descriptions*. M.J.T. Research Monograph. 1964). Selbstverständlich ist das nur dann der Fall, wenn man den Stammbaum bis zur Phonemeinheit aufgliedert. Es ist dies gewiss ein grosser Fortschritt gegenüber den isoliert daste-

¹ R. Lado and Ch. C. Fries. *English Pattern Practices*. Michigan Press. Michigan 1961.

henden Strukturen des sogenannten „klassischen“ Strukturalismus. Dennoch dürfte niemand imstande sein, nach den Gesetzen der „Stamm-bäumler“ Sätze zu bauen.

Die Strukturen der generativen Grammatik sind weiterhin nur lineare Einheiten, die Modelle selbst sind lineare Gebilde, letzten Endes auf Grund des analytischen Kodes aufgebaut. Es sind jedoch keine kybernetischen Gefüge. Die Transformationsregeln sind heterogene Produkte, aufgebaut auf Grund von Zusammenstellungen von Sätzen. Genetisch genommen, muss man nämlich zuerst zwei Sätze haben, um dann auf paradigmatischer Ebene die Transformationsregeln aufzubauen. Diese Regeln gehören genetisch nicht zur Syntagmatik, sondern zur Paradigmatik. Die Aufhebung von neutralisierten syntaktischen Strukturen basiert wieder auf der rein semantischen Ebene der Sprache. Die entsprechende Transformation wird von rein semantischen Faktoren des strukturell neutralisierten Satzes determiniert¹. Eine Unterscheidung zwischen Bedeutung und Sinn wäre auch angebracht, was nicht immer der Fall zu sein scheint (vgl. Chomsky *Syntactic Structures*. S. 15). Jeder Satz enthält doch eine Bedeutung, solange die syntaktische Struktur des Satzes sowie die Wortbedeutung nicht gelöscht sind. Solche Sätze können als Satzsemanteme sinnvoll oder sinnlos sein. Wir können weiter sogar die Bedeutung der Wörter im konkreten Satz löschen, und dennoch werden diese Gebilde als Sätze einer bestimmten Sprache weiter erkannt. Voraussetzung ist natürlich die Erhaltung der syntaktischen Satzstruktur und der phonologischen Struktur der Wörter. Trotz all dieser Mängel und Inkonsequenzen muss man dennoch die generative Grammatik als einen nicht zu unterschätzenden Fortschritt in der modernen Sprachwissenschaft betrachten. Diese Grammatik hat den Isolationismus des klassischen Strukturalismus überwunden. Die Strukturen der Transformationsgrammatik sind gewiss dynamische Gebilde, die Strukturen des klassischen Strukturalismus dagegen statische Einheiten. Die generative Grammatik berücksichtigt den Innenspeicher der Sprache, der klassische Strukturalismus nur den Aussenspeicher. Die moderne Theorie des Fremdsprachenunterrichts kann an ihr nicht achtlos vorbeigehen. Die linear aufgebauten Strukturen der generativen Grammatik betreffen jedoch das sprachliche Ergon. Sie müssen in die kybernetischen Gefüge der kommunikativen Prozesse eingebaut werden. Die Sprache als *Language* ist ja letzten Endes ein biplaninformationelles Gefüge von mono- und biplaninformationellen transformierbaren Teilgefügen. Als ihr distinktives Merkmal muss man den inneren Metagefüge-

¹ Trotz der theoretisch entgegengesetzten Auffassung der Vertreter dieser neuen wissenschaftlichen Disziplin.

aufbaukode ansehen (vgl. L. Zabrocki *Sprachkode*. Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung. Bd. 14. H.1.S. 64—73).

Der Sprachkode

Unter dem Sprachkode verstehen wir die Regeln des Transformationsverfahrens, d.h. die Regeln der Umwandlung von bestimmten Spracheinheiten in andere, von bestimmten Informationsträgern (man könnte auch sagen „Nachrichtenträger“, falls man das Wort Information im Sinne der Informationstheorie auffassen könnte) in andere. Es gibt einen inneren und einen äusseren Sprachkode. Wenn wir z.B. eine Reihe von Wörtern in einen Satz umwandeln, d.h. als eine satzsyntagmatische und satzsemantische Einheit auffassen, so bedienen wir uns des äusseren sprachlichen Kodes. Ebenso bedienen wir uns des äusseren Sprachkodes, wenn wir Nervenimpulse in Artikulationen umwandeln.

Wie aus diesen Ausführungen zu ersehen ist, muss die Theorie des Fremdsprachenunterrichts aufs äusserste an allen diesen Umwandlungen interessiert sein. Nicht nur die statischen Strukturen der Sprache, sondern auch die Dynamisierung aller dieser Einheiten muss von Theoretikern des Sprachunterrichts untersucht werden. Somit muss man einfach die Struktur der Sprache und ihre Systeme nicht nur als statische Einheiten betrachten, sondern auch als dynamische Werte. Man muss hier die Frage stellen, wie eine Sprache als Ganzes im Kommunikationsakt funktioniert. Wie schon erwähnt wurde, beschränkte sich der klassische Strukturalismus, wenn wir so die traditionelle strukturelle Sprachwissenschaft bezeichnen dürfen, auf die Beschreibung und Analyse von isolierten Einheiten. Er erforschte z.B. nur isoliert das phonologische System einer Sprache, weiter ebenso getrennt die Morphologie (als paradigmatische Einheit) und die Syntax (als syntagmatische Einheit). Vom methodologischen Standpunkte aus gesehen, ist das vorerst durchaus berechtigt. Aber dabei kann man nicht bleiben. Es gilt nämlich, nun auch die Zusammenhänge aller dieser Strukturen zu berücksichtigen, da diese ja isoliert in der Sprache nicht auftreten. Alles ist hier verbunden. Diese Verbundenheit tritt praktisch beim Sprechvorgang in Erscheinung. Als Modell existiert aber diese Verbundenheit auch ausserhalb des konkreten Sprechvorganges. Der Sprechvorgang ist ja doch nur eine konkrete Realisierung aller dieser Verbundenheiten. Es bestehen hier ganz exakte Gesetze dieser Zusammenhänge. Wir könnten somit letzten Endes sagen, dass wir neben den statischen Modellen der Sprache eben auch dynamische Modelle der Sprache besitzen, und zwar sowohl auf der *Langue* — wie auch auf der *Parole*-Ebene. Der Übergang der einen sprachlichen Einheiten in

andere vollzieht sich nach bestimmten streng umrissenen Gesetzen. Es sind einfach die oben erwähnten Kodegesetze.

Der organische Zusammenhang aller sprachlichen Einheiten wurde als statische Einheit von der generativen Grammatik in Gestalt eines Linearmodells dargeboten.

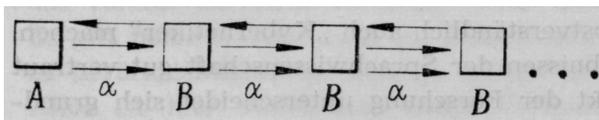
Die klassische strukturelle Sprachwissenschaft befasst sich grundsätzlich nicht mit den Gesetzmässigkeiten des Sprechvorganges, somit kann man nicht verlangen, dass sie sich mit den Transformationsregeln dieser Vorgänge befassen sollte. Es gehört dagegen in ihren Aufgabebereich, wenn es sich um die Transformationen der *Langue* handelt, also um die sogenannten innersprachlichen Transformationen. Diese verwandeln die statische *Langue* in eine dynamische *Langue*. Wir erhalten hier letzten Endes den *Languekode*. Neben dem *Languekode* existiert natürlich noch der *Parolekode*.

Sowohl der *Langue-* als auch der *Parolekode* bestehen aus Gesetzen, auf Grund welcher die entsprechenden Transformationen Zustandekommen. Die Erkenntnis dieser Gesetzmässigkeiten ist eben von grösster Bedeutung für den Aufbau einer modernen Theorie des Fremdsprachenunterrichts.

Kybernetik und Sprachkode

Die sich in den letzten Jahren stürmisch entwickelnde Kybernetik kann selbstverständlich von Sprachwissenschaftlern und Theoretikern des Fremdsprachenunterrichts nicht unbeachtet bleiben; besonders der Theoretiker des Fremdsprachenunterrichts kann sie nicht entbehren. Diese Disziplin kann u.a. Grundlegendes für die moderne Entwicklung der Theorie des Fremdsprachenunterrichts leisten. Kybernetische Sprechmodelle (und Sprachmodelle) können aber nur von Linguisten aufgebaut werden. Selbstverständlich müssen es Linguisten sein, die in den theoretischen Grundlagen der Kybernetik gut bewandert sind. Umgekehrt könnten das selbstverständlich auch „Kybernetiker“ machen, die mit den modernen Ergebnissen der Sprachwissenschaft gut vertraut sind. Die Sprache als Objekt der Forschung unterscheidet sich grundsätzlich von allen anderen Forschungsgegenständen. Die Sprache ist nämlich ein Gebiet, das zwei Aufbaupläne besitzt und zwar den Inhaltsplan und den Ausdrucksplan. Sie operiert mit zwei Substanzen, nämlich mit der bezeichneten und der bezeichnenden Substanz. Diese Tatsache müssen sich sowohl die Kybernetiker als auch die allgemeine Didaktik vergegenwärtigen. Man hat sich seit langem bemüht, kybernetische Sprachmodelle aufzubauen. Das ist nichts Neues. Neu ist auch nicht so sehr die Kybernetik selbst, das wesentlich Neue ist hier viel-

mehr die Metakybernetik, d.h. die Lehre von der Kybernetik. Die Kybernetik bekam somit einen metakybernetischen Parameter. Erst aber dieser metakybernetische Parameter macht die kybernetischen Strukturen als Regelgebilde im statischen und dynamischen Sinne (Transformationen!) zum Objekt der wissenschaftlichen Forschung. Auf Grund der Metakybernetik werden letzten Endes dann die kybernetischen Strukturen nicht nur den konkreten Erscheinungen abgelesen, sondern auch kybernetische Strukturen als primogene Werte aufgebaut, die sich dann erst später in der Substanz realisieren sollen. Letzteres kann grundsätzlich nicht im Bereich der kybernetischen Natursprach- und Natursprechstrukturen geschehen. Wir würden nämlich andernfalls neue Sprachen bekommen! Das kommt praktisch aber nur beim Aufbau von künstlichen Sprachen (Esperanto) vor. Einwandfreie kybernetische Sprech- und Sprachmodelle hat man bis jetzt noch nicht ausgearbeitet (Winckel F., *Kybernetische Funktionen bei der Stimmgebung und beim Sprechen*. *Phonetica* Vol. 9 No. 2—3 1963. S. 108—126). Wir stecken hier erst in den ersten Anfängen. Für kybernetische Sprechmodelle muss man grundsätzlich Rückkopplungsgefüge heranziehen. Jedes sprachliche Rückkopplungsgefüge besteht aus drei Schaltungskreisen: 1. dem Trägerkreis der Nachricht, 2. dem Kontrollkreis, 3. dem Steuerungskreis. Die Nachrichten, die der Kontrollkreis und der Steuerungskreis ausstrahlen, können als Metanachrichten aufgefasst werden, weil sie eben Nachrichten über die Nachrichten des ersten Schaltungskreises sind. Der erste Schaltungskreis ist zugleich ein immanenter Zielsteuerungskreis. Hier können wir auf dieses Problem nicht eingehen (vgl. L. Zabrocki, *Kybernetische Modelle des Sprechvorganges*. *Biuletyn Fonograficzny VIII*. In Vorbereitung). Das Kreisschaltungsgefüge als vereinfachtes Grundgefüge besteht grundsätzlich aus Speichern, Kanälen und Transformationsknoten. Graphisch könnte man das folgendermassen darstellen:



Erklärung:

A — Speicher

α — Kanäle

B — Transformationsknoten

B — Transformationsknoten

Die Transformationsknoten dienen erstens zum Auswechseln der „Trägerwelle“ der Nachricht des ersten Schaltungskreises. Zweitens wird hier auch die Nachricht selbst umkodiert, d.h. in ihrer Zeichenform adäquat transponiert. Nicht alle Transformationsknoten müssen zugleich Kontroll- und Steuerungsknoten im kybernetischen Sprechmodell sein.

Im Rahmen des Schaltungsgefüges besitzen wir ein Kontroll- und ein Steuerungszentrum. Auch der erste Kreis besitzt ein Zentrum, und

zwar in der Gestalt eines Ausstrahlungszentrums. Das konkrete Sprechmaterial wird einem Zentralspeicher entnommen. Beim Aufbau einer konkreten Aussage wird hier synthetisch vorgegangen. Wir operieren in diesem Falle mit synthetischen Transformationsregeln oder, einfach gesagt, mit einem synthetischen Kode. Umgekehrt — beim Empfang einer Nachricht — verfährt das Ausstrahlungszentrum des ersten Schaltungskreises analytisch. Das Ausstrahlungszentrum fungiert hier in diesem Falle als Empfangszentrum. Für die ausserzentralen Transformationsknoten bilden die entsprechenden Kanäle die jeweiligen Speicher. Das Ausstrahlungs- und Empfangszentrum des ersten Schaltungskreises bedient sich zu Kontrollzwecken des analytischen Kodes beim Aufbau der Aussage, dagegen des synthetischen Kodes beim Empfang einer Nachricht. Dabei bildet im ersten Falle der synthetische Kode den Grundkode, der analytische den Kontrollkode, dagegen funktioniert im zweiten Falle der analytische Kode als Grundkode.

Wie aus unseren Erörterungen hervorgeht, können wir den Sprachkode auch als die entsprechenden Transformationsregeln im Sprechvorgange bezeichnen. Die Lehre von diesen Transformationsregeln bezeichnen wir als Kodematik (vgl. Zeitschrift für Phonetik, allgemeine Sprachwissenschaft und Informationsforschung Bd. 14. H. 1 S. 64—73). Die Theorie des Fremdsprachenunterrichts befasst sich nicht mit den Transformationsregeln im Sprechvorgang, diese gehören in den Aufgabenbereich der Kodematik. Die Theorie des Fremdsprachenunterrichts ist an dem Problem, „wie“ man diese Regeln dem Lernenden am besten beibringen könnte, interessiert. Sie ist somit nicht an dem „Was“, sondern an dem „Wie“ interessiert. Dennoch sind die Transformationsregeln beim Sprechvorgang, also das „Was“, für den Aufbau einer wissenschaftlichen Theorie des Fremdsprachenunterrichts von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit.

Objektive und sprachliche Wirklichkeit

Die Existenz der objektiven Wirklichkeit ist vom Menschen unabhängig. Anders verhält es sich mit der sprachlichen Wirklichkeit. Die sprachliche Wirklichkeit ist zweifellos eine Transformation der objektiven Wirklichkeit. Doch nicht immer ist diese Transformation eine adäquate. Erstens werden nicht alle Eigenschaften der objektiven Wirklichkeit transformiert, zweitens kommt dann noch die menschliche Interpretation der transformierten objektiven Wirklichkeit hinzu. So kann häufig eine nicht adäquate Transformation der objektiven Wirklichkeit in eine sprachliche Wirklichkeit zustande kommen. Das hängt einfach von dem jeweiligen Transformationskode ab. So kann es vorkommen, dass auf Grund des unterschiedlichen Transformationskodes, dessen

sich die jeweiligen Gesellschaften bedienen, ganz verschiedene sprachliche Wirklichkeiten entstehen können, obwohl die objektive Wirklichkeit in allen Fällen dieselbe war! Umgekehrt wird auch die sprachliche Wirklichkeit der Reihe nach in die objektive Wirklichkeit transponiert. Der Mensch bewegt sich grundsätzlich in der sprachlichen Wirklichkeit. Seine Begriffswelt basiert auf der materiellen Grundlage der Sprache. Der Mensch denkt vorerst materiell. Dabei bedient er sich normalerweise der sprachlautlichen (oder graphischen) Substanz als der materiellen Basis seines Denkens. In dieser Hinsicht können wir von dem sogenannten sprachlichen Denken des Menschen sprechen.

Die Theorie des Fremdsprachenunterrichts muss unbedingt den Unterschied zwischen der objektiven und der sprachlichen Wirklichkeit berücksichtigen. Eine fremde Sprache sich anzueignen, bedeutet auch u.a. die fremde sprachliche Wirklichkeit zu verstehen. Diese fremde sprachliche Wirklichkeit wird sich in vielerlei Hinsicht von der muttersprachlichen Wirklichkeit unterscheiden. Die Transponierbarkeit der fremden Wörter in die entsprechenden muttersprachlichen Wörter ist vielfach unmöglich. Erstens kann sich der Inhalt dieser Wörter quantitativ unterscheiden, zweitens bestehen hier qualitative Unterschiede. Der erste Unterschied hängt von der Auswahl der objektiven Merkmale, welche auf die sprachliche Wirklichkeit transformiert worden sind, der zweite von der unterschiedlichen Interpretation der transformierten Merkmale ab. Auf Grund des Interpretationsverfahrens gesellen sich dann zu den aus der objektiven Wirklichkeit transformierten Merkmalen neue Merkmale hinzu. Letztere können Teile der sprachlichen Wirklichkeit schaffen, die mit der objektiven Wirklichkeit nichts zu tun haben (z.B. „der Übermensch“ der Nazizeit, „die Hexe des Mittelalters“ usw.). Nebenbei sei bemerkt, dass der Mensch auf Grund der sprachlichen Wirklichkeit die objektive Wirklichkeit umzugestalten versuchen kann. Diese Tendenz kann man entweder als positiv oder als negativ bewerten. Die Verfolgung und Vernichtung der Juden in den Gaskammern der Konzentrationslager muss selbstverständlich als negativ bewertet werden. Sie ist ein Beispiel dafür, welche Schandtaten der Mensch auf Grund seiner spezifischen sprachlichen Wirklichkeit zu begehen imstande ist, falls er diese sprachliche Wirklichkeit zu verabsolutieren versucht. Im allgemeinen kann man die Umgestaltung der objektiven Wirklichkeit auf Grund der sprachlichen Wirklichkeit als positiv bewerten. Sie bildet die Basis für die Entwicklung der menschlichen Kultur.

Die letzten Erörterungen über die sprachliche Wirklichkeit wurden hinzugefügt, um die Bedeutung dieser Wirklichkeit für den Fremdsprachenunterricht zu veranschaulichen. Eine fremde Sprache zu erlernen bedeutet, wie schon oben erwähnt, ein Eindringen in die fremde

sprachliche Wirklichkeit. Man kann es traditionell als eine Aneignung des Inhaltsplanes der fremden Sprache bezeichnen. Bei der Erlernung einer fremden Sprache in ihrem Inhaltsplane dient uns, gemäss der modernen Theorie, allgemein die objektive Wirklichkeit als Basis des Aufbaues des fremden sprachlichen Inhaltsplanes. Auf Grund unserer Erörterungen ist das aber theoretisch nicht immer begründet. Tatsächlich bauen wir nicht die fremdsprachliche Wirklichkeit auf Grund der Transformation der objektiven Wirklichkeit in die spezifische sprachliche Wirklichkeit der Fremdsprache auf, sondern wir transformieren die objektive Wirklichkeit in die betreffende fremde sprachliche Wirklichkeit nach dem Muster der Widerspiegelung der objektiven Wirklichkeit in der sprachlichen Wirklichkeit der Muttersprache. Hier wird einfach die Transformationsmatrize, der Transformationsfilter der Muttersprache angewandt. Die richtige sprachliche Wirklichkeit einer fremden Sprache wird auf Grund der Aneignung der Spezifika des Kontextes und der spezifischen innersprachlichen Metatransformationen innerhalb des Inhaltsplanes der gegebenen fremden Sprache erlernt. Auch das Kind erlernt ja die Muttersprache in ihrem Inhaltsplane vorwiegend auf der Basis der Aneignung des inneren inhaltlichen Metatransformationskodes. Hier werden wohl die Unterschiede in der sprachlichen Transformation der objektiven Wirklichkeit der Konkreta wie Pferd, Stein, Kuh, Tisch, Kopf praktisch zwischen der Muttersprache und der fremden Sprache gleich Null sein. Theoretisch können aber auch hier Unterschiede zwischen allen Sprachen der Welt bestehen. Einen praktischen Wert dürfte sie wohl nur zwischen bestimmten Sprachen besitzen. Ganz anders verhält es sich bei Wörtern, die einen abstrakten Inhalt tragen (Freiheit, Barmherzigkeit, Ausbeutung usw.). Hier kann der Unterschied zwischen den entsprechenden sprachlichen Wirklichkeiten sehr gross sein.

Graphisch könnte man das Verhältnis zwischen der Bedeutung der kongruenten Wörter der Muttersprache und der Fremdsprache folgenderweise darstellen:

Muttersprache			Fremdsprache	
Objektive				
Wirklichkeit:	gleich	←→	gleich	
Sprachliche				
Wirklichkeit:	a) gleich	←→	gleich	
	b) teilweise		teilweise	
	gleich	←→	gleich	
	c) völlig		völlig	
	verschieden	←→	verschieden	

Im letzten Falle existiert die Kongruenz der Wörter auf der Ebene der zwischensprachlichen Zuordnung auf Grund der Beziehung zur gleichen objektiven Wirklichkeit.

Zusammenfassend können wir sagen, dass die objektive Wirklichkeit einer bestimmten Sprache mehr oder weniger spezifisch kodiert wird. Jede sprachliche Wirklichkeit ist auf Grund bestimmter Transformationskodes aufgebaut worden. Der weitere Aufbau dieser sprachlichen Wirklichkeit, der doch ununterbrochen andauert, vollzieht sich auf der Basis des spezifischen Transformationskodes einer betreffenden Sprache. Die Erkennung der objektiven Wirklichkeit ist diesem spezifischen Transformationskode untergeordnet. Er bildet manchmal einen undurchdringlichen Filter für diese oder jene objektiven Werte. Eine fremde Sprache zu beherrschen bedeutet auch, sich diesen spezifischen Transformationskode anzueignen. Die Behauptung der alten Theoretiker des Fremdsprachenunterrichtes, dass nur derjenige z.B. gut englisch sprechen könne, der auch englisch denke, besitzt ihre volle theoretische Begründung. Um der objektiven Wirklichkeit einen adäquaten Zutritt zur sprachlichen Wirklichkeit zu geben, ist man manchmal gezwungen, zuerst den Transformationskode der entsprechenden sprachlichen Gemeinschaft zu verändern. Das aber gehört nicht zur Aufgabe des praktischen Fremdsprachenunterrichtes.

Intersprachlicher Transformationskode

In den obigen Erörterungen befassten wir uns mit dem Transformationskode, welcher zur Umgestaltung der objektiven Wirklichkeit in die sprachliche Wirklichkeit dient. Wir bezeichnen ihn in formalisierter Form als den OSW-Kode, d.h. als den Kode, der die objektive Wirklichkeit in die sprachliche Wirklichkeit transformiert. Dieser Kode dient nur zur Transformation von Inhalten! Er ist ein Kode, der die objektive Welt zum sprachlichen Inhalt umgestaltet. Nun haben wir es in der Praxis nicht nur mit der Transformation von objektiven Wirklichkeiten in sprachliche Wirklichkeiten, sondern auch sehr oft mit den Transformationen einer sprachlichen Wirklichkeit in eine andere sprachliche Wirklichkeit zu tun. Mit anderen Worten, es handelt sich hier um die Übertragung eines sprachlichen Inhalts aus einer bestimmten Sprache in eine andere Sprache. Wir bezeichnen diese Übergänge als Übersetzungstätigkeit. Die Übertragung ist dann nur adäquat auf der Wortebene, falls wir in beiden Sprachen inhaltlich voll kongruente Wörter besitzen. Dies dürfte praktisch bei den Bezeichnungen von Konkreta (Tisch, Hund, Ziege, usw.) ziemlich oft der Fall sein. Bei den Ab-

strakta werden wir aber wieder auf Schwierigkeiten stossen. Es wird grundsätzlich, wie wir das in unserem Schema gesagt haben, stets mehr oder weniger inhaltlich kongruente Wörter geben (Menschenwürde, schüchtern, Freundschaft usw.). Bei inhaltlich voll kongruenten Wörtern kann man Transformationen auf der Wortschatzebene vornehmen. Der Transformierung unterliegt in diesem Falle nur, äusserlich genommen, die lautliche Struktur des Wortes. Wenn man es aber mit inhaltlich nicht voll kongruenten Wörtern zu tun hat und noch schlimmer, wenn im Transformationsverfahren die inhaltliche Kongruenheit der konstanten distinktiven Inhaltsmerkmale zu stark angetastet wird, dann sind wir gezwungen, Wörter mit Sätzen wiederzugeben.

Bei fremdsprachlichen Übertragungen von wissenschaftlichen Werken wird die absolute Kongruenheit des Wortinhaltes gefordert. In der Praxis sind nur Übersetzungen dieser Art von wissenschaftlichen Werken auch auf der Ebene der Wortinhalte voll kongruent. Man bemüht sich hier, nicht zu Satztransformationen von Wortinhalten zu greifen. Im Falle nichtkongruenter Wortinhalte oder beim Fehlen von inhaltlich kongruenten Wörtern werden neue Wörter geschaffen oder Wörter entlehnt. Das letztere Verfahren dürfte wohl am häufigsten Anwendung finden.

Falls wir es bei Übersetzungen auf der Wortebene mit inhaltlich nicht kongruenten Wörtern zu tun haben, so vollzieht sich hier eine nicht-adäquate Transformation des Wortinhaltes oder, anders ausgedrückt, der sprachlichen Wirklichkeit auf der Wortebene. Eine adäquate Transformation des Inhaltes bei Übersetzungen auf der Wortebene gleicht einem Transformationsinhalt von der Grösse des Nullwertes. Dort überall, wo der Transformationsinhalt grösser ist als der Nullwert, haben wir es mit nicht adäquaten Transformationen des Inhaltes zu tun. Daraus geht eindeutig hervor, dass eine adäquate Inhaltstransformation beim Übersetzen auf der Wortebene den Wert Null besitzen muss. Der Inhalt bleibt hier einfach unverändert! Eine hundertprozentige Inhaltstransformation beim Übersetzen auf der Wortebene bezeichnen wir mit der Zahl 1. Die inhaltliche Adäquatheit des übersetzten Textes gleicht in diesem Falle dem Nullwert. Beim Erlernen einer fremden Sprache können wir nur in dem Falle die Wortinhalte der Muttersprache heranziehen, wenn der inhaltliche Worttransformationskode gleich Null ist oder wenigstens nahe an diesem Werte liegt.

Ganz anders verhält es sich beim Transformationskode der strukturellen Einheiten der Sprachen sowie bei den materiellen Realisationen dieser Strukturen. Die Grösse des Wertes des Transformationskodes hängt hier vom Grade der Verwandtschaft der in Betracht kommenden Sprachen ab. Bei, vom strukturalistischen Standpunkte aus gesehen,

sehr eng verwandten Sprachen ist der Wert des Strukturtransformationskodes kleiner als bei weniger verwandten Sprachen. Er kann im letzteren Falle den Wert der Zahl „eins“ erreichen. Das ist aber nur eine theoretische Möglichkeit. In der Praxis werden die Werte immer unter eins liegen. Umgekehrt, wie schon oben betont, wird hier der Strukturtransformationskode praktisch sehr selten den Wert Null erreichen. Man kann z.B. niemals von einer völligen Übereinstimmung des Genetivs der polnischen Sprache mit dem Genetiv der deutschen Sprache sprechen. Auch hier wird der Strukturtransformationskode einen Wert oberhalb des Nullwertes erreichen. Die Feststellungen von Transformationskodewerten zwischen den Strukturen der Muttersprache und der zu erlernenden Fremdsprache ist von grundlegender Bedeutung. Der Lernenergieaufwand beim Erlernen einer Fremdsprache ist hier proportioneil zum Wert des Strukturtransformationskodes.

Beim Inhaltstransformationskode müssen wir uns immer bemühen, dessen Wert auf Null zu bringen. Falls die Sprache einen Inhalt der zu übertragenden Sprache nicht auf der Wortebene besitzt, so wird, wie schon erwähnt wurde, in der betreffenden Sprache entweder ein neues Wort gebildet oder das fremde Wort wird in Satzform übertragen. Ganz andere Schwierigkeiten bereitet der Strukturtransformationskode. Hier lassen sich häufig bestimmte Strukturen nicht transformieren, und zwar deshalb nicht, weil die andere Sprache nicht über solche Strukturen verfügt, auf die man die entsprechenden Strukturen transformieren könnte. Die polnische Sprache besitzt z.B. eine formalisierte Kategorie zur Bezeichnung der männlichen Personen im Plural. Das Deutsche besitzt weder diese formalisierte Kategorie, noch lässt sich diese polnische formalisierte Kategorie im Deutschen durch andere formalisierte Elemente wiedergeben. Diese formalisierte Information müssen wir in diesem Falle als redundant betrachten. Redundante strukturelle Informationen bezeichnen wir im Strukturtransformationskode als Werte, die grösser sind als die Zahl eins. Es kann aber auch vorkommen, dass die zu übersetzende Sprache, oder, wie wir sie nennen wollen, die Basissprache gegenüber der anderen Sprache weniger Strukturen besitzt. In diesem Falle bezeichnen wir die fehlenden Strukturen als Minusstrukturen. Man kann sie auch als neutralisierte Strukturen bezeichnen. Diese neutralisierten Strukturen werden beim Übersetzen in die entsprechenden Plusstrukturen der anderen Sprache transformiert.

Aus dem eben Erörterten geht hervor, dass man:

- 1) Strukturen z.B. der Sprache A in die gleichen Strukturen der Sprache B verwandeln kann,
- 2) Strukturen der Sprache A adäquat in andere Strukturen der Sprache B transformieren kann,

3) Gewisse Strukturen der Sprache A in Minusstrukturen der Sprache B transformieren muss,

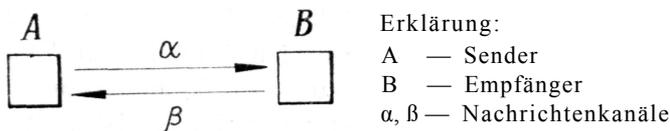
4) Nullstrukturen oder neutralisierte Strukturen der Sprache A in Plusstrukturen der Sprache B transformieren muss.

Beim Erlernen einer fremden Sprache tritt immer die Tendenz auf, dem Strukturtransformationskode, von der Muttersprache ausgehend, immer den Wert Null zu geben. Dies betrifft die Punkte 2 und 4. Der Punkt 1 hat, wie schon bemerkt wurde, von Natur aus den Wert Null. Der Punkt 3 muss seinen Pluswert behalten. In gewissen Fällen kann der Nullwert doch erreicht werden.

Das kommunikative Sprechgefüge

Wenn zwei Menschen sich verständigen wollen, bilden sie ein kommunikatives Gefüge. Falls die lautliche Substanz den materiellen Vermittler spielt, sprechen wir vom kommunikativen Sprechgefüge. Es kann demnach auch ein visuelles kommunikatives Gefüge geben. Der Begriff Sprechgefüge bedeutet für uns soviel wie auditives Gefüge.

Wenn wir ein Gespräch oder überhaupt einen kommunikativen Akt beobachten, so können wir, wie bekannt, folgende Tatsachen feststellen: Es gibt einen Sender, einen Empfänger und eine Information (oder Nachricht). Bevor der Sender eine Nachricht übergibt, appelliert er an die Aufmerksamkeit des Empfängers. Im Kommunikationsprozess sind es solche *A n s a g e w ö r t e r* wie: „Entschuldigen Sie Herr Müller. Hören Sie mal, was wollte ich nun sagen“, usw. Man sucht einfach die Verbindung erst zum Empfänger herzustellen. Nach der Bestätigung der Aufnahme der Verbindung durch den Empfänger wird der eigentliche Kommunikationsprozess in Gang gesetzt. Genauso ist es auch beim Telefonieren. Wie wir sehen, haben wir es hier mit einem Rückkopplungsgefüge zu tun. Man kann es graphisch folgendermassen darstellen:



Die Luftwellen, welche Träger der Nachricht sind, können wir einfach Nachrichtenkanal nennen. Zum Nachrichtenkanal zählen wir auch den Artikulationskanal und das Ohr. Zwischen den verschiedenen Kanälen gibt es Transformationsknoten. An all diesen Knoten werden entsprechende Transformationen vorgenommen. Hier wollen wir auf diese Probleme nicht näher eingehen. Wir möchten hier nur das Wesentliche für unsere diesbezüglichen Zwecke herausgreifen. Es ist eine Tatsache, dass

das Kind, bevor es zu sprechen anfängt, vorher viele Gespräche gehört haben muss, dass es selbst praktisch unendliche Male angesprochen worden ist. Dasselbe muss beim Erlernen einer Fremdsprache geschehen. Bevor der Lernende die fremden Laute reproduziert, muss er sie vorher gehört haben. Daraus folgt, dass das Hören oder das Empfangen einer sprachlichen Nachricht bei der Gewinnung der Sprechfähigkeit (*language*) das Primäre ist. Diese Feststellung ist von grundsätzlicher Bedeutung. Sie wird uns stets beim Lösen konkreter Fragen im Fremdsprachenunterricht behilflich sein.

Wenn der Hörende eine Nachricht in der Gestalt eines phonischen Kontinuums empfängt, so muss er diese Nachricht segmentieren. Unser Gehirn verfügt über keine konkreten Satz- und Textmatrizen. Unser Gehirn verfügt grundsätzlich nur über Matrizen von konkreten Morphemen. Zur Bildung von Wörtern dienen spezielle Wortbildungsmatrizen. Ob Wörter als solche eine Art von Matrizen zweiter Schicht (Oberschicht) bilden, lässt sich vorläufig schwer sagen. Da ja doch Morpheme zum grössten Teil zugleich Wörter sind, müsste man geneigt sein, auch Speichermatrizen für konkrete Wörter anzusetzen. Ebenso muss man für phraseologische Redewendungen sowie auch selbstverständlich für Wortzusammensetzungen und Wortzusammenrückungen Speichermatrizen annehmen. Neben Morphemen, die Träger von Bedeutung sind, gibt es Morpheme, die Träger von distinktiven Merkmalen auf der Ebene der Bedeutungsmorpheme sind. Diese Morpheme nennen wir distinktive Morpheme. Sie sind zum Teil (in Gestalt von Einlautmorphemen) identisch mit den Prager Phonemen. Als Einlautmorpheme oder sogar Lautschichtenmorpheme bilden sie die kleinsten Einheiten der Sprache (*langue*). Morpheme beider Arten sind die einzigen konkreten Grundeinheiten der bezeichnenden Substanz, die als Substanzmatrizen gespeichert werden. Neben den distinktiven Morphemen gibt es syntagmatische und paradigmatische Phoneme, die reine Verteilungsfunktionseinheiten bilden (vgl. L. Zabrocki *Phon. Phonem, distinktives Morphem*. Biuletyn Fonograficzny. Poznań 1963 S. 59—87). Die Phoneme realisieren sich dann letzten Endes als Phone und Laute. Phoneme, Phone und Laute sind Einheiten der bezeichnenden Substanz, die als bezeichnete Substanz analysiert ist¹. Grössere sprachliche Einheiten als das Wort sind Sätze. Wie wir schon betont haben, werden konkrete Sätze in unserem Gehirn grundsätzlich nicht gespeichert. Ausgenommen sind besondere Fälle, wie Sprichwörter, Gedichte, sowie oft gesprochene Satzeinheiten. Das Gehirn operiert hier grundsätzlich nur mit einer Satzmatrizenstruktur. Es besitzt, wie schon oben

¹ L. Zabrocki *Systemy języka*. Sprawozd. Pozn. Tow. Przyjaciół Nauk za I i II kwartał 1957. Poznań 1959 s. 52—56.

betont worden war, keine konkreten Satzmatrizen, d.h. Matrizen konkreter Sätze. Konkrete Sätze werden zwar auf Grund der Satzmatrizen gebildet, aber nicht gespeichert. Falls nun der Hörende ein lautliches Kontinuum (ein Idiolekt) empfängt, muss er das Kontinuum, wie wir schon oben betont haben, segmentieren. Das Kontinuum unterliegt einer Analyse, und zwar einer doppelten Analyse. Es wird sowohl als bezeichnete, wie auch als bezeichnende Substanz analysiert. Als Endeffekt beider Analysen erhalten wir: Sätze, Satzteile. Wörter, bedeutungstragende Morpheme (lexikalische und grammatikalische Morpheme), distinktive Morpheme, Phoneme, Phone und Laute. Die Analyse beruht auf der Zuordnung *von* entsprechenden Lautsegmenten zu den entsprechenden Matrizen. Die Umwandlung eines Satzes in die entsprechenden sprachlichen Segmente geschieht auf Grund der Anwendung eines bestimmten Transformationsverfahrens. Der Satz als Einheit wird in die entsprechenden kleineren Einheiten auf Grund des entsprechenden sprachlichen Codes transformiert. Wie wir schon oben bereits vielfach betont haben, ist dieser sprachliche Code nichts anderes als die Regeln eines Transformationsprozesses. Da wir es hier mit einer Analyse zu tun haben, d.h., wir gehen aus von einer grösseren Einheit und gelangen zu kleineren Einheiten, nennen wir diesen Code den analytischen Code.

Wie wir schon Gelegenheit hatten zu betonen, muss jedes Kreisschaltungsgefüge auch einen Kontrollkreis und einen Steuerungskreis besitzen. Tatsächlich haben wir es auch bei der Analyse mit dem aktiven Eingreifen dieser Kreise zu tun. Es wird die Kontrolle der richtigen Segmentierung auf Grund der Zuordnung zu den entsprechenden Matrizen durchgeführt. Es werden sowohl die Matrizen der syntagmatischen wie auch der paradigmatischen Strukturen abgetastet. Bei verstümmelten Sätzen werden der Kontext sowie die Konsituation herangezogen, um den defektiven Text zu rekonstruieren und um ihn dann den entsprechenden Matrizen zuzuordnen.

Um den Inhalt des Satzes zu verstehen, genügt es nicht den Satz in die entsprechenden Segmente zu zerlegen. Um den Inhalt des Satzes zu begreifen, muss man den Satz als eine Ganzheit auffassen. Man muss, um den Satz zu verstehen, eben aus den Segmenten, die man auf Grund des analytischen Codes erhalten hat, wieder eine Ganzheit aufbauen. Wir bedienen uns hier des synthetischen Codes. Alle Segmente werden auf Grund dieses Codes in eine Einheit transformiert. Dieser Code ist aber in diesem Falle nicht der primäre Code, er funktioniert hier als sekundärer Code. Dabei erfüllt er hier auch die Rolle eines Kontrollcodes. Somit werden wir letzten Endes den analytischen Code in unserem Falle als den Grundcode bezeichnen, dagegen den synthetischen Code als den sekundären und zugleich als den Kontrollcode.

Umgekehrt, bedient sich der Sender einer Nachricht oder, anders ausgedrückt, der Sprechende des synthetischen Kodes als des Grundkodes, dagegen des analytischen Kodes als des sekundären Kodes. Der analytische Kode dient hier auch als Kontrollkode.

Wie wir oben betont haben, ist das Hören bei der Erlernung einer Sprache das Primäre. Daraus folgt, dass der analytische Kode der absolut primäre Kode bei der Aneignung der Sprechfähigkeit ist. Daraus kann man für die Theorie des Fremdsprachenunterrichts grundlegende Rückschlüsse ziehen. Um eine fremde Sprache zu erlernen, muss man somit zuerst die entsprechende Sprache hören. Auf Grund des analytischen Transformationsverfahrens werden die entsprechenden Strukturmatrizen aufgebaut. Beim Aufbau der Strukturmatrizen wird der konkrete Satzinhalt von der Satzstruktur getrennt. Ebenso müssen konkrete Wörter von der Wortstruktur und letzten Endes die Morpheme von der Morphemstruktur getrennt werden. Dies alles geschieht auf Grund des Auswechslungsverfahrens. Konkrete Morpheme und konkrete Wörter werden neben den entsprechenden Strukturen gespeichert, aber nicht konkrete Sätze! Im letzten Falle werden nur Satzstrukturen gespeichert, und zwar in der Gestalt von Satzmatrizen.

Aus allen unseren Erörterungen geht hervor, dass man, um die gesprochene Sprache zu verstehen, zuerst den analytischen Kode beherrschen muss. Wer den analytischen Kode einer Fremdsprache beherrscht, von dem kann man sagen, dass er das Gesprochene verstehen wird. Das bedeutet aber noch nicht, dass er selbst imstande ist, diese Sprache zu sprechen. Um zu sprechen, d.h. um aktiv eine fremde Sprache zu beherrschen, muss man sich den synthetischen Kode dieser Sprache aneignen. Man muss sich weiter auch den Transformationskode aneignen, der die motorischen Nervenimpulse in entsprechende Artikulationen umwandelt. Die Artikulationen selbst müssen auch einen bestimmten minimalen Grad der Automatisierung erhalten. Wer den synthetischen Kode beherrscht, der muss automatisch auch den analytischen Kode beherrschen. Man kann sich nicht zuerst den synthetischen und dann erst den analytischen Kode aneignen. Das ist unmöglich. Der analytische Grundkode ist dem synthetischen Grundkode inhärent eigen. Wir sprechen davon, dass man sich bei der Analyse des durch das Gehör zugeleiteten Lautkontinuums auch des synthetischen Kodes als des sekundären Kodes bedient. Hierzu müssen wir feststellen, dass zwischen dem synthetischen Kode als sekundärem Kode und dem synthetischen Kode als primärem Kode ein grundsätzlicher Unterschied besteht. Im ersten Falle kommt die Synthese letzten Endes auf Grund eines fertigen konkreten Satzes, auf Grund einer Satzstruktur, die uns von aussen dargeboten wurde, zustande. Diese Satzstruktur wurde ja von uns selbst nicht

aufgebaut. Wir haben sie als fertige Einheit erhalten. Auf Grund solcher Strukturen sind wir imstande, Strukturmatrizen in unserem Gehirn aufzubauen. Die Rolle des sekundären synthetischen Codes bleibt hier nur auf die Kontrollfunktion beschränkt. Ganz anders sieht die Sache beim grundsynthetischen Code aus. Falls wir einen konkreten Satz aufbauen wollen, müssen wir in diesem Falle erst die entsprechenden Strukturen aus dem Matrizenspeicher abrufen. Nach der Abrufung werden diese Matrizen mit den konkreten Wörtern sowie mit den konkreten grammatikalischen Morphemen ausgefüllt und dann letzten Endes die entsprechenden weiteren Transformationen durchgeführt. Bei dem Ausfüllen der Matrize mit konkretem Sprachmaterial operieren wir vorerst mit einer leeren Matrize. Diese leere Matrize muss erst ausgefüllt werden, dagegen wird beim Hören eine schon ausgefüllte Satzstruktur der entsprechenden Satzmatrize in unserem Gehirn im Abtastverfahren zugeordnet. Das ist eben einer der grundlegenden Unterschiede, die zwischen dem Aufbau einer Aussage und der nachrichtlichen Auswertung dieser Aussage durch den Empfänger bestehen.

Im Gespräch wechseln Sprecher und Hörer die Rolle. Somit benutzen sie wechselweise den analytischen und den synthetischen Code als Grundcode. Der letzte Kontrollkreis ist in diesem Gefüge in die jeweilige Antwort eingebaut. Je nach der Antwort orientiert sich der Sprecher, ob er verstanden worden ist oder nicht, d.h., ob er die entsprechenden Speicher- und Kodematrizen richtig angewandt hat.

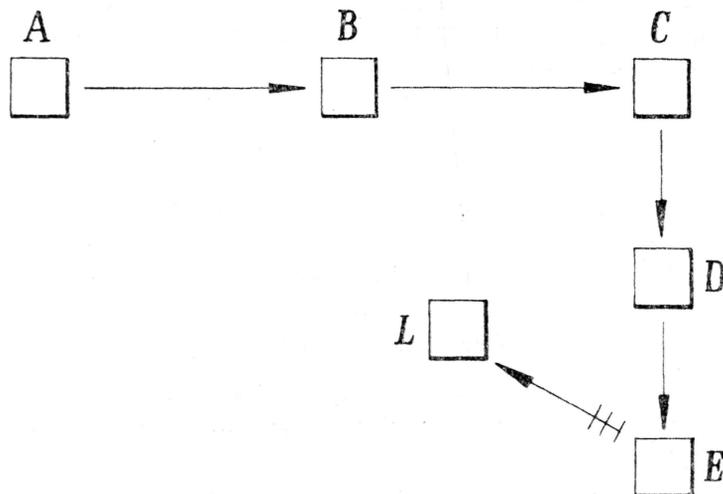
Aufbau und Funktion der Sprech- und Sprachmatrizen

Das Kind erlernt die Sprache auf die Weise, dass es die sprachlichen Strukturen von den konkreten Aussagen abtrennt und in der Gestalt von Strukturmatrizen (aller Art) im Gehirn speichert. Es speichert gleichzeitig auch das konkrete Morphemmaterial. Dieses Verfahren dauert ziemlich lange. Man kann sagen, dass ungefähr im 15. Lebensjahre das Kind grundsätzlich den Aufbau der Strukturmatrizen beendet. Der Aufbau der Wortspeichermatrizen sowie teilweise der Speichermatrizen der phraseologischen Redewendungen ist während des ganzen Lebens des Menschen tätig. Nach dem 15. Lebensjahre wird der Strukturaufbaukreis allmählich abgebaut. Von nun an wird bei der Perzipierung der sprachlichen Nachricht nur den aufgebauten Strukturmatrizen das Sprachmaterial zugeordnet. Das geschieht auf die Weise, dass auf Grund der Anwendung des analytischen Codes die empfangenen Aussagen strukturell analysiert und dann den entsprechenden Matrizen im Abtastverfahren zugeordnet werden. Die Matrizen werden dabei gewiss weiter gefestigt, aber neue werden nicht mehr aufgebaut. Man

operiert hier mit schon aufgebauten Matrizen. Auf Grund dieser Matrizen ist sowohl der Sprechende als auch der Hörer imstande festzustellen, ob ein Satz richtig oder falsch aufgebaut ist. Sie brauchen dazu keine in der Metasprache aufgebauten grammatikalischen Regeln. Das betrifft sowohl die schulgrammatikalischen wie auch die Regeln der strukturellen Linguistik einschliesslich der generativen Grammatik. Manche Linguisten sprechen hier von Sprachintuition, andere vom Sprachgefühl. In Wirklichkeit ist das weder eine Sprachintuition noch ein Sprachgefühl, sondern es sind einfach Sprachmatrizen, die es uns erlauben, die Richtigkeit des Satzaufbaues zu beurteilen. Die Tatsache des Abbaues des Strukturaufbaukreises nach dem 15. Lebensjahre ist wieder von grösster Wichtigkeit für die Erlernung der Fremdsprache. Der Lernende ist nämlich gezwungen, den Strukturaufbaukreis wieder zu reaktivieren. Das ist aber keine einfache Angelegenheit. Je älter der Lernende ist, desto schwieriger ist der Neuaufbau des sich abbauenden oder abgebauten Strukturaufbaukreises. Um einen Ausweg zu finden, bemüht sich der Lernende, einfach das fremde konkrete Aussagematerial in seiner lautlichen Substanz den Lautmatrizen der eigenen Sprache zuzuordnen. Fremde Laute, die keine Entsprechung in den Lauten der Muttersprache besitzen, ordnet er einfach den lautlich nächstverwandten muttersprachlichen Lautmatrizen zu. Dabei wird auch selbstverständlich die Verteilungsfunktion der Laute berücksichtigt. Dasselbe geschieht mit den Satzstrukturen. Er bemüht sich, fremde Satzstrukturen den Satzstrukturen der Muttersprache zuzuordnen. Er ist auch bemüht, Sätze in der fremden Sprache auf muttersprachlichen Satzmatrizen aufzubauen. Nur fremde Wörter werden ohne Widerstand übernommen. Das geschieht deshalb, weil der Wort- oder Morphemaufbaukreis der Muttersprache als Aufbaukreis von konkreten Einheiten noch tätig ist.

Wir haben oben die Auffassung vertreten, dass der analytische Kode dem synthetischen Kode inhärent eingebaut ist. Das bedeutet, dass derjenige, welcher den synthetischen Kode sich angeeignet hat, sich ebenfalls den analytischen angeeignet haben müsste. Mit anderen Worten, wer eine fremde Sprache spricht, muss sie auch verstehen. Nun aber ist es in der Praxis nicht immer so. Wir können sehr viele Personen finden, die z.B. praktisch alle Strukturen der englischen Sprache aktiv beherrschen, die sich z.B. tausend und mehr englische Wörter angeeignet haben, die in der englischen Sprache zu sprechen imstande sind, die aber nicht einen englisch sprechenden „native speaker“ verstehen. Diese Angelegenheit lässt sich ziemlich leicht erklären. Diese Personen operieren zwar mit englischen Wörtern und mit englischen Strukturen, aber nicht mit englischen Lautmatrizen. Sie bedienen sich hier einfach der muttersprachlichen Lautmatrizen. Dabei möge noch bemerkt werden, dass die

Interferenz der anderen muttersprachlichen Strukturen gewiss auch nicht klein sein dürfte. Dass sie dennoch von Engländern ohne weiteres verstanden werden, hängt einfach davon ab, dass der Engländer fertige Lautstrukturmatrizen besitzt und sogar einen verstümmelten Text auf Grund einer Rekonstruktion, von welcher schon die Rede war, den richtigen Matrizen zuordnen kann. Das kann aber z.B. der englisch sprechende Ausländer nicht, und zwar deshalb, weil er sich die englischen Lautmatrizen in diesem Falle nicht angeeignet hat. Er hat in diesem Falle die englische Sprache nicht auf dem richtigen Wege erlernt. Erstens handelt es sich hier vorwiegend um Fälle, wo der Lernende sich das Englische zuerst in der Schriftform angeeignet hat und die englischen Schreibmatrizen mit polnischer Lautsubstanz ausfüllt. Er hat die englischen Schreibmatrizen einfach in polnische Lautmatrizen transformiert. Ähnliches kann eintreten, wenn der Lehrer keine richtige englische Aussprache besitzt. Hier wird dem Lernenden von vornherein nicht die echte englische Lautsubstanz beigebracht, sondern mehr oder weniger die muttersprachliche. Auch in diesem Falle wird der Lernende nicht den Engländer verstehen, obwohl er selbst vom Engländer einigermaßen oder sogar völlig verstanden wird. Graphisch könnte man den letzten Vorgang folgendermassen darstellen:



- A — Langustrukturmatrize des Lehrers
 B — Unkorrekte Lautrealisierungsmatrize des Lehrers
 C — Unkorrekter Lauttext des Lehrers
 D — Perzeptionsmatrizen des Lernenden (=Realisierungsmatrize beim Sprechen)
 E — Langustrukturmatrize des Lernenden
 L — Lautspeicher des Lernenden. \dashrightarrow = Transformationen. \dashrightarrow = Speicherungsvorgang beim Lernenden

Im ersten und zweiten Falle wird die englische Schreib- oder Lautmatrize erst auf der Basis der muttersprachlichen Matrize analysiert und dann im synthetischen Verfahren auch auf der Basis der muttersprachlichen Lautmatrize (teilweise auch der Phonemmatrize) der konkrete englische Satz aufgebaut.

Wir haben diesem Kapitel den Titel „Aufbau und Funktion der Sprech- und Sprachmatrizen“ gegeben. Es besteht ein grundsätzlicher Unterschied zwischen Sprech- und Sprachmatrizen. Die Sprachmatrizen gehören der „*Langue*“ an, die Sprechmatrizen der „*Parole*“ in ihrer lautlichen Gestalt. Die Sprachmatrizen sind in den Sprechmatrizen inhärent enthalten, nicht aber umgekehrt. Man kann sich die Sprachmatrizen aneignen, ohne sich gleichzeitig die Sprechmatrizen anzueignen. Umgekehrt kann man sich wieder nicht die Sprechmatrizen ohne gleichzeitige Aneignung der Sprachmatrizen aneignen. Die Sprechmatrize ist auf der Basis der Lautsubstanz in ihrer Funktion als bezeichnende und bezeichnete Substanz aufgebaut, dagegen die Sprachmatrize nur auf der Basis der Lautsubstanz als bezeichnender Substanz. Die kleinste Einheit der Sprachmatrize bildet, wie wir schon betont haben, das distinktive Morphem in seinem kleinsten syntagmatischen Segment, dagegen fungieren als kleinste Einheiten der Sprechmatrize die Phoneme und Phone. Die letzten werden in konkrete Laute auf Grund der Lautrealisierungsmatrize umgesetzt. Die Lautrealisierungsmatrize wird von der *Langue*-Strukturmatrize gesteuert. (Vgl. L. Zabrocki *Phon, Phonem und distinktives Morphem*, Biuletyn Fonograficzny. V. S. 59—87).

Der Hörcode

I. Aufbau des sprachlichen Hörkodes

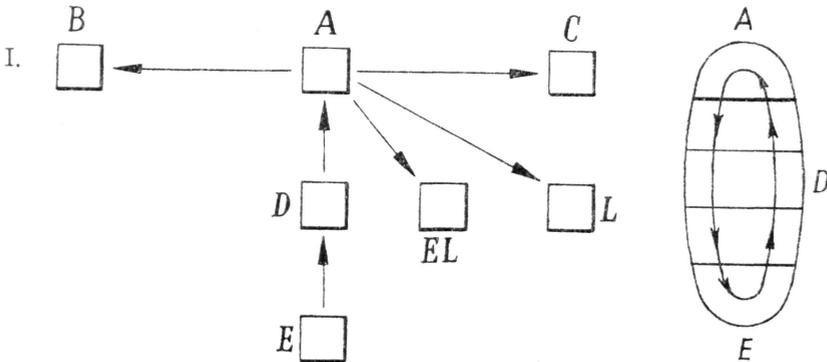
Graphische Darstellung in vereinfachter Form: (S. 23)

II. Vereinfachte graphische Darstellung der sprachlichen Perzeption: (S.23)

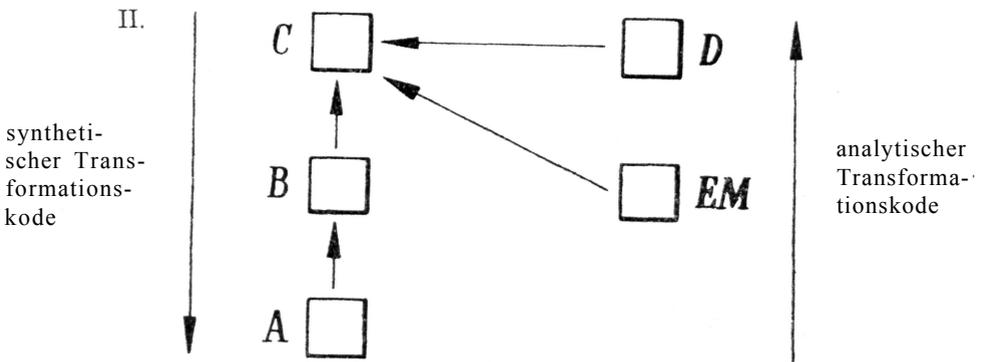
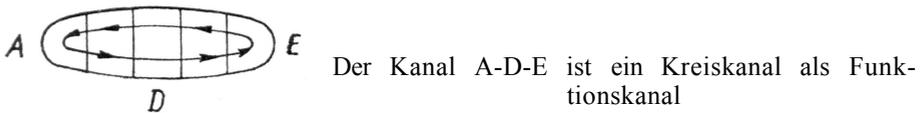
Der Altersparameter

Man hat bis jetzt in der Theorie des Fremdsprachenunterrichts sehr wenig den Faktor des Alters bei der Erlernung einer Fremdsprache berücksichtigt. Und gerade dieser Faktor dürfte von nicht zu unterschätzender Bedeutung sein. Wir haben in unseren obigen Erörterungen festgestellt, dass der Aufbaukreis der Strukturmatrizen bei Kindern vom 15. Lebensjahr ab abgebaut wird. Später ist nur der Zuordnungskreis tätig. Die Wiederinstandsetzung des sich abbauenden oder gar völlig abgebauten Aufbaukreises bereitet grosse Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten wachsen mit dem Alter. Dazu gesellen sich mit dem Alter selbstverständlich auch Schwierigkeiten bei dem Zustandekommen und

der Automatisierung von neuen Artikulationen bzw. neuen Artikulationsbasen. Wenn z.B. ein Kind von 10 Jahren ins Ausland geht, so besteht eine 100-prozentige Wahrscheinlichkeit, dass sich das Kind die fremde



- A — Aufbau von Sprachmatrizen
- B — Speicherung von Langues-Strukturen (=Lange-Strukturmatrizen)
- C — Speicherung von Inhalten
- L — Aufbau des Lautsubstanzspeichers
- EL — Aufbau der Erkennungsmatrizen
- D — Perzeptionslautmatrize (Lautrealisierungsmatrize)
- E — Lautlicher Text als Lautkontinuum.



- A — Lautkontinuum
- B — Perzeptionsmatrize (Lautrealisierungsmatrize)
- C — Strukturmatrize
- D — Inhaltmatrize
- EM — Erkennungsmatrize. → = Transformationen von entsprechenden Matrizen.

Sprache in jeder Hinsicht als seine zweite Muttersprache aneignen wird. Je jünger das Kind ist, desto schneller wird es sich die Fremdsprache aneignen, besonders, was die Artikulationen anbetrifft. Wenn wir aber einen Jüngling von etwa 20 Jahren zwecks Aneignung der fremden Sprache ins Ausland schicken, so besteht von vornherein keine 100-prozentige Wahrscheinlichkeit, dass er sich die fremde Sprache binnen einer angemessenen Zeit als seine zweite Muttersprache, d.h. in jeder Hinsicht völlig korrekt aneignen wird. Auch ein jahrelanger Aufenthalt im Ausland wird hieran nichts Grundsätzliches ändern können. Der Wahrscheinlichkeitsfaktor ist aber noch geringer, wenn der Betreffende die Fremdsprache in seiner Heimat erlernen soll. Die Bombardierung mit Sprechmaterial ist in der Heimat viel geringer. Ausserdem besteht noch die Gefahr, dass auch der Lehrer die fremde Sprache artikulatorisch nicht einwandfrei beherrscht! Die Erlernung einer Fremdsprache in der Heimat mit Unterstützung eines Lehrers hat aber auch ihre Vorteile. Der Lehrer kann nämlich in den Aufbau der Hörmatrizen aktiv eingreifen. Er kann somit wesentlich bei der Wiederinstandsetzung des Aufbaukreises helfen, er kann als Kontrolle und Hilfe beim Aufbau der Artikulationsmatrizen fungieren. Diese Hilfe kann der Lehrer auf verschiedene Weise realisieren. Man kann z.B. dem Lernenden den Unterschied zwischen Lauten, die er nicht perzipiert, gleich bewusst machen, Man kann aber auch anders verfahren. Es genügt manchmal, nur die Aufmerksamkeit des Lernenden auf diesen Unterschied zu lenken und zwar durch eine indirekte Steuerung der unbewussten Perzeption, ohne volle Einschaltung des Bewusstseins des Lernenden. Der Englisch lernende Pole unterscheidet z.B. nicht zwischen der lautlichen Entsprechung von englisch *men* und *man*, und zwar deshalb nicht, weil er den entsprechenden Unterschied nicht in der polnischen Sprache besitzt. Er spricht sowohl *men* wie *man* als „*men*“ aus. Um dem Lernenden nun den Unterschied beizubringen, gibt man ihm vorerst die Bedeutung von *men* und *man* an. Dabei wird man ihn allgemein auf die Existenz eines Unterschiedes in der Aussprache zwischen *man* und *men* aufmerksam machen. In der polnischen Sprache kann die Aussprache der Lautwerte (*e* : *ä*) als eine Lautrealisationsstreuung eines Phonems aufgefasst werden. Im Englischen sind es aber zwei Phoneme. Dass es zwei Phoneme sind, davon zeugt der Bedeutungsunterschied in den oben zitierten Wörtern: *men* : *man*. Dieser wird beim Lernenden ausschlaggebend für die Perzipierung des lautlichen Unterschiedes zwischen *e* und *ä* sein. Zuerst wird der Lernende sich bemühen, die Aussprache dieser beiden Laute zu polarisieren. Später wird er dann auf die richtige Proportion der Unterschiede beim Aussprechen dieser Laute einschwenken. Selbstverständlich muss der

Lehrer eine vorbildliche Aussprache besitzen. Falls der Lernende auf diese Weise den Unterschied der Aussprache, welche zwischen den Lauten *e* und *ä* besteht, dennoch nicht perzipieren sollte, so muss man versuchen, dem Lernenden den lautlichen Unterschied bewusst zu machen. Sollte er dennoch nicht imstande sein, diesen Unterschied zu perzipieren und in der Artikulation zu reproduzieren, so wird man gezwungen sein, zu anderen Mitteln zu greifen. Man muss in diesem Falle versuchen, dem Lernenden die Hörmatrixe sozusagen durch die Hintertür aufzubauen. In diesem Falle korrigieren wir die Artikulation unmittelbar. Wir bemühen uns, die unterschiedliche Zungenstellung bei *e* und *ä* dem Lernenden bewusst zu machen. Auf diese Weise bewirken wir den sogenannten retrograden Aufbau der Lautmatrixen. So werden auch die „Lautmatrixen“ bei Taubstummen durch den Eingriff des Lehrers aufgebaut. Beim retrograden Aufbau der Hörmatrixen werden die Matrixen auf Grund der eigenen Aussprache aufgebaut. Sonst ist dieser Aufbaukreis blockiert (vgl. L. Zabrocki *Sprechmodelle*. Biuletyn Fonograficzny. VIII — in Vorbereitung zum Druck).

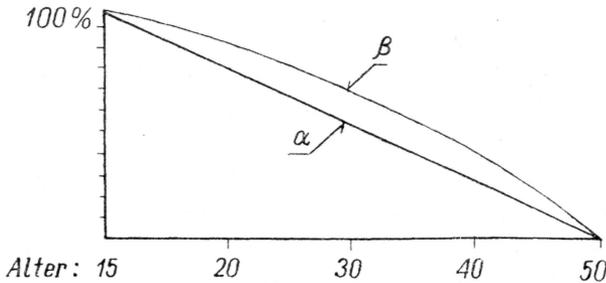
Grosse Aufmerksamkeit muss man der Festigung von auf diese Weise aufgebauten Lautmatrixen schenken. Nach einer bestimmten Zeit kehrt der Lernende gewöhnlich wieder zu seiner alten Aussprache zurück. Das kommt zwar in kleineren oder grösseren Ausmassen bei allen Menschen, die eine fremde Sprache auf irgendeine Weise erlernt haben und dann jahrelang die Lautmatrixen (sowie auch andere Matrixen) durch Abhören von „native speakers“ nicht gefestigt haben, vor, aber besonders gefährlich ist dieser „Rückalphabetismus“ bei den in retrograder Weise aufgebauten Lautmatrixen.

Wie wir schon oben festgestellt haben, verringert sich allmählich nach dem 15. Lebensjahre die Wahrscheinlichkeit, sich die fremde Sprache zu 100% lautlich korrekt anzueignen. Im Alter von 50 Jahren dürfte sie dem Nullwert gleichen. Aus dieser Tatsache muss man die entsprechenden Folgerungen ziehen. Es lohnt sich nicht bei älteren Personen die Spracherlernung vom Lautlichen anzufangen. Die von uns durchgeführten Experimentalkurse haben diese These voll bestätigt. Nach den vorläufigen Ergebnissen sind es nur 30% der Lernenden, die sich im Alter von 30 bis 50 Jahren bei grössten Anstrengungen seitens des Lehrers nach einem Jahr die lautliche Substanz einigermaßen angeeignet haben. Auf Grund unserer Erfahrungen, die wir mit experimentellen Kursen gemacht haben, kann man den Linienverlauf der Wahrscheinlichkeit der korrekten Aneignung von fremden Lautsubstanzen in Bezug auf das Alter der Lernenden folgendermassen graphisch darstellen: (S. 26).

Mit Hilfe des Lehrers kann man den Wahrscheinlichkeitsfaktor er-

höhen, besonders im Alter von 15 bis 25 Jahren. Nach diesem Alter fällt die Kurve wieder stark. Das bedeutet, dass hier auch der Eingriff des Lehrers nicht viel ausrichten kann.

Der Altersparameter hat seine grosse praktische Bedeutung. Es folgt daraus, dass man mit dem Fremdsprachenunterricht möglichst früh anfangen sollte. Das beste Alter wäre wohl das Alter von 7 bis 8 Jahren. Der Altersparameter ist von grösster Wichtigkeit für die Aneignung der



Erklärung:

- α — Fall der Kurve ohne Eingreifen des Lehrers
- β — Fall der Kurve beim Eingreifen des Lehrers.

fremden Artikulationsbasis. Mit dem Fremdsprachenunterricht erst im Alter von 18 oder 20 Jahren zu beginnen, ist mit viel Risiko verbunden. Man muss von vornherein mit einem gewissen Prozentabfall rechnen. Dieser Abfall lässt sich auch beim sehr intensiven Lernen nicht vermeiden. Die Prozentzahl des Abfalls kann nur auf diese oder jene Weise herabgesetzt, aber nicht völlig ausgeschlossen werden. Kindern und Jugendlichen muss man sehr gute Lehrer zur Verfügung stellen, d.h. Lehrer, die selbst eine völlig korrekte Aussprache der fremden Sprache besitzen. Ein Lehrer mit unkorrekter Aussprache kann nicht wiederzumachendes Unheil anstiften. Schlecht aufgebaute Lautmatrizen umzubauen kostet eine ungeheure Arbeit und dauert sehr lange. Es können dazu nur hochwertige Lehrkräfte herangezogen werden. Lehrer mit unkorrekter Aussprache sollten sich beim Unterricht des Tonbandgerätes bedienen.

Die Berücksichtigung des Altersparameters im Fremdsprachenunterricht wird weitgehende praktische Auswirkungen haben müssen. Er muss erstens einen ausschlaggebenden Einfluss auf die Lehrbücher haben. Weiter muss sich nach ihm die Methodik des Fremdsprachenunterrichts an den Hochschulen richten. Nach diesem Parameter dürfte eine einwandfreie Aneignung der Artikulation der fremden Sprache im allgemeinen an den Hochschulen, wo doch die lernenden Studenten durchschnittlich im Alter von 19 bis 23 Jahren sind, in vielen Fällen sogar unüberbrückbare Schwierigkeiten bereiten. Die Errichtung von Fremdsprachenschulen und Dolmetscherinstituten für Personen im Alter

von über 20 Jahren hätte nur unter bestimmten Voraussetzungen Sinn und Zweck. Jedenfalls steht eines fest: je älter der Lernende, desto stärker die Interferenz der Muttersprache, und zwar innerhalb aller Strukturen der Sprache.

Der Lese- und Schreibkode

Wie aus allen unseren Erörterungen hervorgeht, muss man sich bei der Erlernung einer Sprache zuerst den „Hörkode“ aneignen. Auf Grund des Hörkodes, der ein analytischer Grundkode ist, wird dann erst der Sprechkode aufgebaut. Der Sprechkode ist ein synthetischer Grundkode. Diese beiden Kode bestehen aus dem *Langue*- und dem *Parole*-Kode. Die *Langue*-Kodes werden im kommunikativen Sprech- und Hörvorgang gebraucht. Die *Langue*-Kodes sind primäre Kodes, die *Parole*-Kodes sekundäre Kodes. Neben dem Hör- und Sprechkode gibt es noch den Lese- und Schreibkode. Diese teilen sich wieder in den *Langue*- und den *Parole*-Kode. Nicht alle Sprachen besitzen die letztgenannten Kodes. Es gibt doch noch jetzt viele Sprachen und noch mehr Dialekte, die nicht in der schriftlichen Form aufgezeichnet sind (ausser den eventuellen linguistischen Aufzeichnungen). Wie schon aus dieser Tatsache zu ersehen ist, bildet der Lese- und der Schreibkode im Verhältnis zum Hör- und Sprechkode einen sekundären Kode. Der Grundsprachkode basiert auf dem phonischen Speicher. Der phonische Speicher ist primär, der graphische sekundär. Der graphische Speicher ist dem phonischen Speicher untergeordnet. Der graphische Speicher ist ein Produkt der graphischen Transformation des phonischen Speichers. Der Lesekode ist gegenüber dem Schreibkode ein primärer Kode. Zuerst muss man lesen können, um zu schreiben.

Beim Hören musste das Lautkontinuum zuerst analysiert und dann in die entsprechenden Segmente eingeteilt werden. Diese Segmente werden auf Grund von schon existierenden Matrizen aufgebaut. Das Lautkontinuum wird zuerst als bezeichnete Substanz, dann als bezeichnende Substanz analysiert. Somit existieren in unserem Gehirn auch Lautmatrizen, die auf der Basis der Analyse der Lautsubstanz als bezeichneter Substanz aufgebaut worden sind. Die Linguisten verwechseln des öfteren diese Art von Analyse mit der rein linguistischen Analyse des Lautkontinuums. Die Segmentierung des Lautkontinuums auf Grund der linguistischen Basis kann mit der phonetischen Segmentierung (vorgenommen auf der Basis der bezeichnenden Substanz als bezeichnete Substanz) in vielen Fällen nicht übereinstimmen.

Die Lautmatrize ist der linguistischen Lautstrukturmatrize untergeordnet. Nach der völligen Automatisierung des Transformationsvorganges, d.h. nach dem Abbau der Aufbaumöglichkeiten dieser Matrize,

wird die Lautmatrize als Aufbaumatrize aus der Transformationskette als aufbaufähige Matrize weitgehend oder letzten Endes bisweilen völlig ausgeschaltet. Sie unterliegt in dieser Hinsicht der völligen Erstarrung. Der erwachsene Mensch zeichnet sich somit dadurch aus, dass er jegliche neue Lautsubstanz nur schwer zu perzipieren imstande ist. Das betrifft auch in hohem Ausmasse fremde Laute. Die erstarrte Lautmatrize, gesteuert von der phonologischen Strukturmatrize, bildet für diese fremden Laute ein fast undurchdringliches Filter.

Etwas anderes ist es beim Lesen. Dort liegt uns erstens die graphische Substanz in teilweise schon segmentierten Einheiten vor. Es sind Buchstaben, Wörter und Sätze. Diese Segmentierung ist vorwiegend, genetisch genommen, auf der linguistischen Basis durchgeführt worden. Das betrifft auch im hohen Masse die Buchstabensegmente. Nicht alle linguistischen Segmente sind aber auf der graphischen Ebene ausgesondert worden. Grammatikalische Morpheme z.B. werden beim synthetischen Sprachbau nicht segmentiert. Man schreibt immer die Endung zusammen mit dem lexikalischen Morphem!

Beim Lesen werden die Segmente der Schreibsubstanz der entsprechenden Lautsubstanz untergeordnet. Das bedeutet, dass die Lesefähigkeit von der Aneignung des Transformationskodes, welcher auf der Basis des Zuordnungsverfahrens visuelle Elemente in lautliche transformiert, abhängig ist. Wir nennen diesen Kode den grapho-phonischen Kode. Er ist grundsätzlich ein Gleichheitskode. Das bedeutet, dass wir nach der Transformation kongruente Lautparole-Segmente erhalten. Transformationskodes dieser Art nennen wir auch Transponierungskodes (vgl. L. Zabrocki *Sprachkode*. Zeitschrift für Phonetik, allgemeine Sprachwissenschaft und Informationsforschung. Bd.14.H.9, S.64-73). Nach der lautlichen Übertragung der graphischen Substanz werden dann die *Parole*-Segmente den entsprechenden *Langue*-Matrizen, die auf der Basis der Segmentierung des Lautkontinuums entstanden sind, zugeordnet. Dabei kann sich erweisen, dass die lautlichen *Langue*-Segmente, die auf der Segmentbasis der graphischen Substanz aufgebaut worden sind, nicht mit den linguistischen Segmenten der Lautbasissegmentierung übereinstimmen. Es erfolgt demnächst eine zweite Transformation. Die graphischen Segmente werden nochmals umsegmentiert. Als allgemeines Ergebnis bekommen wir im Vergleich mit den graphischen Segmenten in den meisten Fällen kleinere, in einigen Fällen grössere Lautsegmente.

Die graphische Substanz wird nach dem Muster der Perzipierung der lautlichen Substanz selbstverständlich vorerst als bezeichnete Substanz perzipiert. Es entstehen auch die entsprechenden graphischen Matrizen. Diese Matrizen werden letzten Endes in die entsprechenden

Lautstrukturmatrizen umgewandelt, d.h. transformiert. Die Transformationskette sieht dabei folgendermassen aus:

1. Aufbau der graphischen Matrize. Die graphische Substanz wird dabei als bezeichnete Substanz analysiert.

2. Die Transformation in die entsprechende graphische *Langue*strukturmatrize.

3. Transformation der graphischen Strukturmatrize in die entsprechende linguistische Lautstrukturmatrize. Die Lautmatrize selbst ist, wie schon erwähnt, der linguistischen Lautstrukturmatrize untergeordnet. Die Transformation der graphischen Substanz in die Lautsubstanz wird von der linguistischen Lautstrukturmatrize gesteuert. Unter Lautstrukturmatrize verstehen wir die *Langue*-Matrizen der lautlichen Ebene der Sprache.

Da die graphischen Segmente, als bezeichnete Substanz perzipiert, doch grundsätzlich genetisch auf der Basis der linguistischen Segmentierung aufgebaut worden sind und teilweise mit den Segmenten der Lautstruktursubstanz übereinstimmen, werden sie im retrograden Verfahren als linguistische Segmente aufgefasst. In dieser Funktion können sie aber einen wesentlichen Einfluss auf die Segmentation der linguistischen Lautstrukturen ausüben. Sie sind imstande, teilweise die linguistische Lautstruktursegmentation zu verdrängen. Es kann auch der umgekehrte Fall stattfinden. Die graphischen Strukturen repräsentieren nämlich grundsätzlich einen älteren Zustand der Lautstrukturen. Das geschieht z.B. bei den Wortgrenzen, u.a. beim Problem: Zusammenschreibung oder nicht! Bei nicht genug schreibkundigen Personen werden z.B. die Präpositionen meistens mit den lexikalischen Morphemen zusammengeschrieben (etwa nachhause, polnisch „*dosiebie*“ statt „*do siebie*“ usw.). Im allgemeinen kann man dagegen sagen, dass bei schreibkundigen Personen die linguistische Segmentierung auf der lautlichen Ebene der Sprache sehr stark durch die Segmentierung auf der graphischen Ebene der Sprache beeinflusst wird. Diese Tatsache muss unbedingt bei der Erlernung der Sprachen beachtet werden, besonders bei der Erlernung solcher Sprachen wie das Englische.

Zusammenfassend können wir sagen, dass beim Lesen die graphischen Matrizen auch in Gestalt von linguistischen Matrizen in die linguistischen Strukturmatrizen der Lautebene der Sprache transformiert werden. Dabei üben diese graphischen Matrizen einen wesentlichen Einfluss auf die Segmentation der Lautstrukturmatrizen aus. Die linguistischen graphischen Matrizen werden auf Grund der retrograden Auswirkung der Lautstrukturmatrizen aufgebaut. Es werden aber in der graphischen Realisierung nur bestimmte Segmente der Laut-

Strukturmatrizen als graphische Segmente gekennzeichnet (Phonemgrenzen, Wortgrenzen, aber nicht Morphemgrenzen).

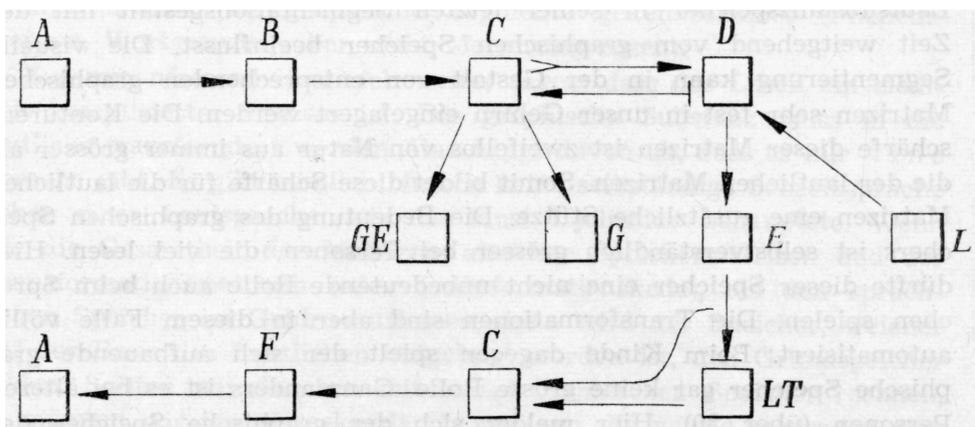
Zusammenfassend lässt sich weiter sagen, dass das Lesen ein ziemlich komplizierter Prozess ist. Die graphische Substanz muss in die lautliche transformiert werden. Das hängt davon ab, dass es nur eine Sprache gibt. Es gibt nämlich einfach keine selbständige Schreibsprache neben einer Lautsprache, wie das einst Hjelmslev behauptete. Wenn wir die Gesamtheit der Matrizen, also der Speichermatrizen und der Transformationsmatrizen (oder Transformationskode), als den sprachlichen Speicher im Gehirn auffassen, dann wird der Speicher, welcher auf der Basis des Lautlichen aufgebaut worden ist, den Grundspeicher bilden. Sollten wir daneben mit einem graphischen Speicher rechnen, so müssten wir ihn als sekundär bezeichnen. Er würde sozusagen eine zweite Speicherebene bilden. Als Sprachstrukturmatrizengebilde würde er auf dem lautlichen Speicher basieren. Seine sprachlichen Strukturmatrizen wurden ja, wie wir schon betont haben, auf retrogradem Wege aufgebaut. Sie sind nicht immanent aufgebaut. Die graphische Substanz steht zur lautlichen Substanz in einem Zuordnungsverhältnis. Die Regeln der Zuordnung nennen wir den Zuordnungskode. Das bedeutet, dass die graphische Substanz der Sprache der lautlichen Substanz auf Grund des Zuordnungskodes zugeordnet wird. Das Lesen basiert somit letzten Endes auf dem Zuordnungskode. Die Tätigkeit des Lesens zu erwerben bedeutet somit soviel, wie sich den graphisch-lautlichen Zuordnungskode anzueignen. Der Zuordnungskode ist ein Gleichheitskode, wie wir schon den graphisch-phonischen Kode bezeichnet haben.

Die Probleme der sprachlichen Speicher sind wieder von grosser Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. Wir müssen darauf achten, dass sich der Lernende den Lautspeicher als den Grundspeicher aneignet. Diesen wird er nämlich beim Sprechen anrufen. Aus diesem ergibt sich, dass wir den Fremdsprachenunterricht mit der Aneignung der lautlichen Seite der Sprache beginnen müssen. Das bedeutet, dass wir nicht vom Lesen ausgehen dürfen. Nach der Aneignung der lautlichen Seite der Sprache gehen wir erst zum Lesen über. Wir müssen um jeden Preis verhindern, dass wir uns die Fremdsprache in der Gestalt des graphischen Speichers als Hauptspeicher aneignen. Der phonische Speicher der Sprache darf nicht als sekundärer Speicher fungieren. Wir wären in diesem Falle beim Sprechen u.a. stets gezwungen, die graphische Substanz der Sprache in die lautliche zu transformieren. Eine zusätzliche Belastung, ein zusätzlicher Transformationsknoten!

Alle lesekundigen Personen sind im Besitz eines sprachlichen Zweisubstanzenspeichers. Dabei wird, wie wir schon betont haben, der

Lautsubstanzspeicher in seiner letzten Segmentationsgestalt mit der Zeit weitgehend vom graphischen Speicher beeinflusst. Die visuelle Segmentierung kann in der Gestalt von entsprechenden graphischen Matrizen sehr fest in unser Gehirn eingelagert werden. Die Konturschärfe dieser Matrizen ist zweifellos von Natur aus immer grösser als die der lautlichen Matrizen. Somit bildet diese Schärfe für die lautlichen Matrizen eine zusätzliche Stütze. Die Bedeutung des graphischen Speichers ist selbstverständlich grösser bei Personen, die viel lesen. Hier dürfte dieser Speicher eine nicht unbedeutende Rolle auch beim Sprechen spielen. Die Transformationen sind aber in diesem Falle völlig automatisiert. Beim Kinde dagegen spielt der sich aufbauende graphische Speicher gar keine grosse Rolle. Ganz anders ist es bei älteren Personen (über 30). Hier meldet sich der graphische Speicher der Muttersprache sofort bei Erlernung einer Fremdsprache. Es hat sich z.B. erwiesen, dass Personen über 20 durchweg das Erlernen einer Fremdsprache vom Lesen anfangen wollen. Das hat mehrere Gründe. Erstens ist die Aneignung der graphischen Gestalt einer Fremdsprache viel leichter als der phonischen. Man übernahm und übernimmt auch die eigene Literatursprache sehr leicht in graphischer Gestalt, aber schwerlich in phonischer. Zweitens bietet die graphische Gestalt sofort die Wort- und Lautsegmente. Drittens kann der Lernende von seinem muttersprachlichen graphisch-phonischen Transformierungskode Gebrauch machen. Er setzt einfach die fremde graphische Substanz in die phonische Substanz der Muttersprache um. Z.B. lesen die Deutschen das polnische *ł* nur deshalb als *l*, weil es graphisch diesem letzteren Laut im Deutschen sehr ähnlich ist. Tatsächlich steht aber die heutige polnische Aussprache des *ł* dem deutschen unsilbischen *u* viel näher. Man soll nur ein polnisches Wort statt mit *ł* mit *u* in phonetischer Transkription darbieten, und der Deutsche wird dieses *u* ziemlich korrekt aussprechen, d.h. als richtiges polnisches *ł*. Es gibt noch eine vierte Ursache der Bevorzugung des Lesens. Sie stammt daher, dass der Lernende die fremde Sprache adäquat zu den muttersprachlichen Sprachspeichern aufbauen will. Da er nun neben dem Lautspeicher auch den graphischen Speicher in einer gewissen Form besitzt, bemüht er sich auch gemäss dieser Zweispeicherstruktur, die Fremdsprachenstrukturen aufzubauen. Dass er dabei, theoretisch genommen, den objektiven Wert des muttersprachlich-fremdsprachlichen Transformationskodes soweit als möglich zu reduzieren bemüht ist, bleibt schon seine ureigene Angelegenheit. Wie schon betont, werden hier immer, wo nur möglich, Nullwerte angestrebt.

Aufbau der graphischen Transformationsmatrizen und des graphischen Substanzspeichers. Vereinfachte graphische Darstellung:



Erklärung:

A — Graphischer Text = äußerer graphischer Speicher

B — Graphische Perzeptionsmatrize

C — Graphische Langue-Strukturmatrize

D — Lautliche Langue-Strukturmatrize

E — Lautliche Realisierungsmatrize

L — Lautlicher Speicher

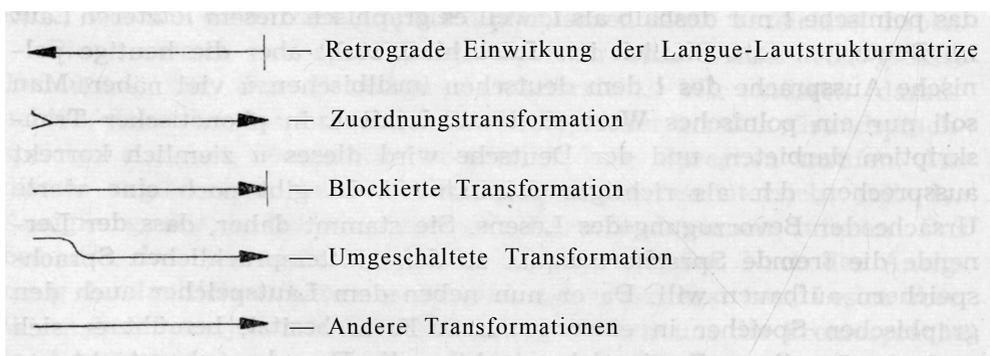
F — Lautlicher Text — äußerer lautlicher Speicher

G — Innerer graphischer Speicher

LT — Lautlicher Text = äußerer lautlicher Speicher

GE — Graphische Erkennungsmatrize

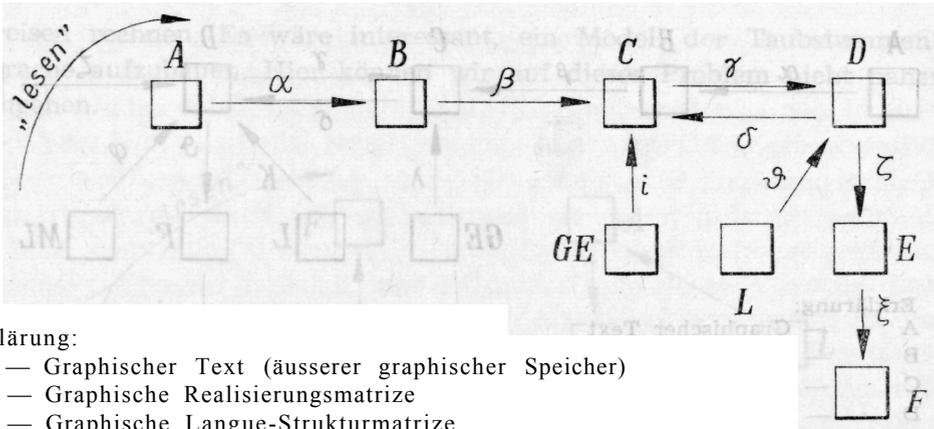
F — Graphische Realisierungsmatrize



Vereinfachte graphische Darstellung des Lesevorganges: (S. 33).

Graphische Darstellung des Lesevorganges im Falle der Inanspruchnahme des muttersprachlichen Lautsubstanzspeichers und teilweise auch der muttersprachlichen Strukturmatrizen: (S. 34).

Noch komplizierter als das Lesen ist der Schreibvorgang. Den Satz, welchen wir niederschreiben wollen, müssen wir auf Grund des syn-



Erklärung:

A — Graphischer Text (äusserer graphischer Speicher)

B — Graphische Realisierungsmatrix

C — Graphische Langue-Strukturmatrize

D — Langue-Strukturmatrize der phonischen Ebene der Sprache

E — Lautliche Realisierungsmatrix (lautliche Perzeptionsmatrize)

L — Innerer Substanzspeicher der phonischen Ebene der Sprache

GE — Graphische Erkennungsmatrix

F — Lautlicher Text (äusserer Lautsubstanzspeicher)

α — Transformation des graphischen Textes in die graphische Realisierungsmatrix

β — Transformation der graphischen Realisationsmatrize in die graphische Langue-Strukturmatrize

δ — Die graphische Langue-Strukturmatrize wird der lautlichen Langue-Strukturmatrize zugeordnet. Es findet somit eine volle Transformation der graphischen Matrize C in die lautliche Matrize D statt

γ — Transformation der graphischen Matrize C nach dem Muster der Matrize D. Diese Transformation ist im Verhältnis zu der Matrize D ein retrogrades Verfahren. Es wird beim Aufbau des inneren graphischen Speichers angewandt.

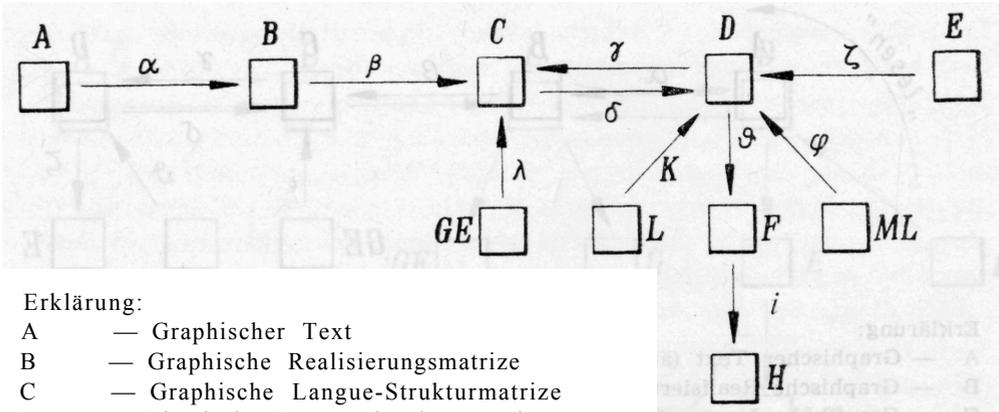
ζ — Transformation der Matrize D in die lautliche Realisierungsmatrix

ξ — Transformation der Matrize E in den konkreten lautlichen Text (äusserer Lautsubstanzspeicher der Sprache)

θ — Auffüllungsaktion des Lautspeichers

i — Aktion der graphischen Erkennungsmatrizen = Transformation der monoplanen graphischen Gebilde in Morpheme, Wörter usw.

thetischen Kodes im Lautspeicher konstruieren. Er wird auf Grund entsprechender Struktur- und Substanzspeichermatrizen synthetisiert. Nach der Synthetisierung auf der Strukturebene wird der Satz in die lautliche Realisierungsmatrix transformiert. Beim Sprechvorgang wird dann diese Lautmatrize phonisch realisiert. Das bedeutet, dass sie in die entsprechenden Artikulationsvorgänge transformiert wird. Beim Schreiben wird die lautliche Realisierung als Transformation in die entsprechende Artikulation blockiert. Statt dessen findet eine Transformation in die graphische Strukturmatrize statt. Die graphische Strukturmatrize



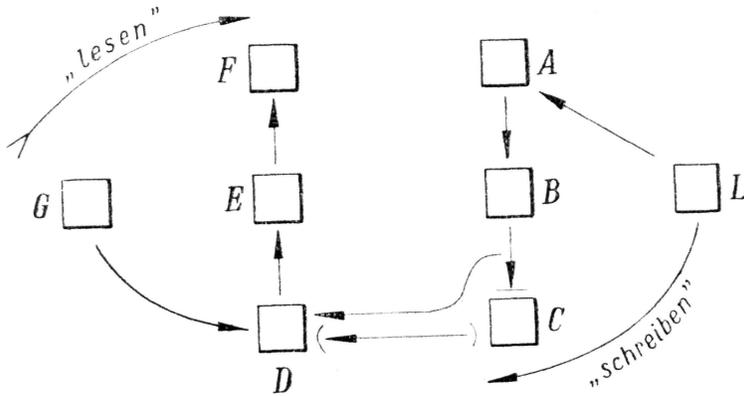
Erklärung:

- A — Graphischer Text
- B — Graphische Realisierungsmatrix
- C — Graphische Langue-Strukturmatrix
- D — Phonische Langue-Strukturmatrix
- E — Muttersprachliche Langue-Strukturmatrix
- F — Lautliche Realisierungsmatrix
- H — Lautlicher Text (=äusserer lautlicher Speicher)
- ML — Muttersprachlicher innerer Lautspeicher
- L — Innerer Fremdsprachenlautspeicher des Lernenden
- GE — Graphische Erkennungsmatrix
- $\alpha, \beta, i, \theta, \delta$ — Transformationen der entsprechenden Matrizen
- γ — Retrograde Transformation der Langue-Lautmatrix
- ζ — Einwirkung der muttersprachlichen Langue-Strukturmatrix
- φ — Einwirkung des ML-Speichers auf die D-Matrix
- K — Aktion des inneren Lautsubstanzspeichers der Fremdsprache
- λ — Transformationsaktion der GE-Matrix.

wird weiter in die entsprechende graphische Realisierungsmatrix transformiert und erst diese wird substanziell realisiert, d.h. in visuelle Schriftzeichen umgesetzt. Die graphische Realisationsmatrix gleicht den Regeln der Orthographie. Wichtig ist in diesem ganzen Prozess die Tatsache, dass die Lautstrukturmatrizen nicht unmittelbar in die graphischen Strukturmatrizen transformiert werden, sondern dass zuerst eine Transformation in die lautliche Realisierungsmatrix erfolgen muss. Graphisch könnte man den ganzen Vorgang in vereinfachter Weise folgendermassen darstellen: (S. 35).

Die Kontrollnachrichten laufen über die entsprechenden Transformationen in entgegengesetzter Richtung, also von F zu A. Der graphische Speicher kann nicht ohne die Transformationsvorgänge A-C und A-L angerufen werden. Man muss wohl annehmen, dass das Lese- und Schreibschaltungsgefüge bei den Taubstummen anders gestaltet sein muss. Es fällt ja der Lautspeicher weg. Man muss demnach hier den visuellen Speicher als den Grundspeicher annehmen. Letzten Endes hätten wir es bei den Taubstummen nur mit einem Einsubstanzgefüge zu tun. Selbstverständlich müssten wir auch hier mit drei Schaltungs-

kreisen rechnen. Es wäre interessant, ein Modell der Taubstummensprache aufzubauen. Hier können wir auf dieses Problem nicht näher eingehen.



- A — Phonische Langue-Strukturmatrize
- B — Lautrealisierungsmatrize
- C — Lautlicher Text
- D — Graphische Langue-Strukturmatrizen
- E — Graphische Realisationsmatrize
- F — Graphischer Text
- L — Innerer Lautspeicher
- G — Innerer graphischer Speicher

- ▶ — Transformationen
- ▶| — Blockierte Transformation
- ~~~~~▶ — Umgeschaltete Transformation

Anmerkung: Die Realisierungslautmatrize wird normal beim Schreiben nicht realisiert. Es besteht hier eine Blockade. Man kann selbstverständlich beim Schreiben auch laut sprechen. In diesem Falle besteht zwischen B und C keine Blockade.

Der Grundcode beim Schreibvorgang ist der synthetische Code. Auf Grund der Regeln des synthetischen Codes wird zuerst der Satz als strukturelle Einheit aufgebaut und dann mit dem konkreten Sprachmaterial aufgefüllt. Der analytische Code wird hier nur als Kontrollcode angewandt.

Es gibt viele Lektoren, welche meinen, dass man den Fremdsprachenunterricht vom Lesen anfangen sollte. Es gehe doch viel leichter, behaupten sie. Letzten Endes hätten doch viele ihre Sprechfähigkeit auf

Grund dieser Methode erworben. Das ist schon richtig. Es ist aber ein grosser und gefahrenvoller Umweg. Um zu sprechen, muss man doch vorerst den „Lautspeicher“ aufbauen. Man muss die graphischen Matrizen in die phonischen transponieren. Dabei stösst man auf sehr viele Gefahrenquellen. Eine dieser Gefahren ist die Transponierung des fremden Schriftbildes in die Lautsubstanz der Muttersprache, worauf wir bereits aufmerksam gemacht haben. Jedenfalls sollte man Kindern und Jugendlichen bis etwa zum Alter von 20 Jahren vorerst das Lautbild der Fremdsprache beibringen. Mit dem Lesen sollte man in diesem Falle m.E. erst im 6. Monat des Unterrichts beginnen. Dies hängt letzten Endes von dem Grade der Intensität, mit welcher der Fremdsprachenunterricht betrieben wird, ab. Den Fremdsprachenunterricht mit dem Beibringen des Lautlichen zu beginnen, bereitet gewiss der schon in der Muttersprache lesenden Jugend vorerst viel grössere Schwierigkeiten. In letzter Abrechnung aber lohnt es sich. Gerade bei der Anwendung dieser Methode wird letzten Endes viel Zeit eingespart, und man geht fast völlig der Gefahr aus dem Wege, dass der Lernende die fremden Buchstaben zuerst in muttersprachliche Laute transformiert, um sie dann zu reproduzieren.

Wenn wir zwei Sprachsubstanzspeicher ansetzen und jeder Speicher von der Aussenwelt durch zwei Transformationszonen (Eingang und Ausgang des Speichers) abgegrenzt wird, so erhalten wir letzten Endes vier Sprachcodes. Es sind vorerst die beiden Codes des phonischen Speichers, und zwar erstens der analytische Lautcode der Sprache, zweitens der synthetische Lautcode. Man kann sich den analytischen Code ohne den synthetischen aneignen, aber nicht umgekehrt. Wie wir schon betont haben, ist der analytische Code dem synthetischen Code inhärent. Wer den analytischen Code beherrscht, von dem können wir sagen, dass er die fremde Sprechsprache passiv beherrscht. Er versteht, aber er kann schwerlich selbst sprechen. Analog verhält es sich mit den Schreibcodes. Wer den analytischen Schreibcode beherrscht, der kann lesen und das Gelesene verstehen, aber er ist noch nicht imstande zu schreiben. Wer aber zu schreiben vermag, der kann auch eo ipso lesen. Letztere Behauptung erfordert eine zusätzliche Erklärung. Wir haben festgestellt, dass man die fremde Schreibsubstanz beim Lesen in die fremde Lautsubstanz transformiert. Nun kann aber der Lesende, wie wir oben gesagt haben, die fremde Schreibsubstanz in die Lautsubstanz der Muttersprache transformieren! Aber auch in diesem Sinne wird der Lautcode gegenüber dem graphischen weiter als primär gelten, nur dass hier der Mutterlautcode den Fremdsprachenkode ersetzt. Wir wissen, dass beim Fremdsprachenunterricht manchmal nur die Lexik und die Morphologie übernommen werden, dagegen nicht die lautliche Substanz

und nicht die Syntax, d.h. nicht der lautliche und nicht der syntaktische Kode. Und doch kommt die Verständigung einigermassen zustande. Das kommt eben daher, dass der graphische Kode unter der Zuhilfenahme des muttersprachlichen Lautkodes (sowie teilweise des muttersprachlichen graphischen Kodes) unabhängig vom fremdsprachlichen Lautkode funktionieren kann! Man kann somit den fremdsprachlichen Text lesen und verstehen, ohne die gesprochene Sprache zu verstehen. Man kann auch auf diese Weise letzten Endes schreiben, ohne selbst zu sprechen. Es muss hier aber eine spezielle Transformationsmatrize aufgebaut werden, die die muttersprachliche Lautrealisierungsmatrize in die entsprechende graphische Strukturmatrize der Fremdsprache transformiert. Aber auch hier gibt es keine unmittelbare Verbindung zwischen dem Ausgange und dem Eingange des graphischen Speichergefüges. Die Verbindung läuft immer durch den Lautspeicher der Sprache! Das kybernetische Gefüge, das wir oben aufgebaut haben, wird somit nicht in seinem Aufbau verändert, es kommt nur der muttersprachliche Lautspeicher (und wohl auch teilweise der muttersprachliche graphische Speicher) hinzu. Diese Lautspeicher können mehr oder weniger stark herangezogen werden. Man kann nämlich letzten Endes z.B. einen englischen Text lesen und verstehen, ohne sich die englische Aussprache des graphischen englischen Textes anzueignen. Man kann einfach den englischen Text auf polnisch, auf deutsch usw. lesen, d.h. in die polnische, deutsche Lautsubstanz nach entsprechenden Transformationsregeln umsetzen. Der Engländer würde davon sehr wenig verstehen. Für das Verständnis des englischen Textes durch den polnischen oder deutschen Leser würde die Sache völlig belanglos sein. Er würde den Text korrekt verstehen. Wie aus diesen Erörterungen hervorgeht, können wenigstens einige Transformationen, die zwischen der graphischen Sprachsubstanz und der lautlichen Sprachsubstanz der fremden Sprache normal in Erscheinung treten, bei ausschliesslicher Benutzung des graphischen Sprachspeichers der fremden Sprache ausfallen. Der Aufbau der lautlichen Sprachsubstanz der Fremdsprache ist in diesem Falle nicht nötig. Die lautliche Substanz muss aber in diesem Falle durch die muttersprachliche Sprachlautsubstanz ersetzt werden. Dieser Vorgang beruht auf dem schon mehrmals von uns erwähnten Gesetz, dass der Lernende den theoretischen Wert des mutter- fremdsprachlichen Transformationskodes in seiner Gesamtheit zu reduzieren bemüht ist.

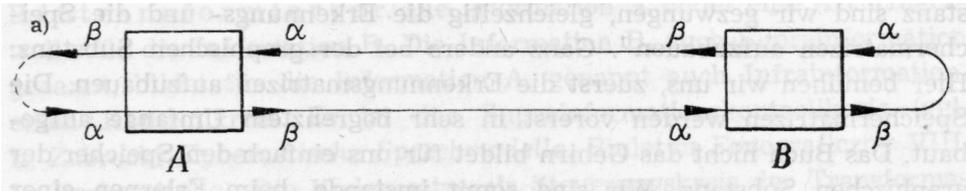
Nach diesen Einschränkungen lässt sich zusammenfassend sagen, dass man die fremde Sprache in ihrer lautlichen Gestalt auch nur passiv erlernen kann. Wer dagegen die fremde Sprache in ihrer lautlichen Gestalt aktiv in jeder Hinsicht korrekt beherrscht, der beherrscht sie *eo ipso* auch passiv, aber nicht umgekehrt. Im aktiven Sprechvorgang kann

man Teile des fremden lautlichen Speichers durch muttersprachliche Speicherelemente ersetzen und somit die fremde Sprache auf diese eigenartige Weise auch aktiv beherrschen. Der kommunikative Wert dieser Art der aktiven Beherrschung der fremden Sprache hängt von der Grösse des muttersprachlichen Anteiles am lautlichen Aufbau der Aussagen ab.

Grundsätzlich kann man sich eine fremde Sprache in ihrer graphischen Substanz nur auf Grund der lautlichen Substanz der fremden Sprache aneignen. Um die fremde Sprache in ihrer graphischen Substanz passiv zu beherrschen, kann man sich in verschiedenem Grade des muttersprachlichen Lautsubstanzspeichers bedienen. Ebenso kann man auf Grund der Heranziehung des muttersprachlichen Lautsubstanzspeichers die fremde Sprache in ihrer graphischen Form aktiv beherrschen. Hier ist aber ein spezieller Transformationskode nötig, ein Transformationskode, der die deformierte und teilweise mit der muttersprachlichen Lautsubstanz ausgefüllte lautliche Realisierungsmatrize der fremden Sprache in die korrekte sprachliche Strukturmatrize der fremden Sprache transformieren wird. Theoretisch genommen, könnte man auf Grund dieses Verfahrens in jeder Hinsicht korrekt schreiben, ohne sich korrekt die lautliche Realisierungsmatrize der fremden Sprache anzueignen. Normalerweise hängt aber das korrekte Schreiben vom korrekten Sprechen ab, d.h. vom normalen Transformationskode, der die fremde Lautrealisierungsmatrize in die fremde graphische Strukturmatrize umsetzt. Es besteht normalerweise niemals eine unmittelbare retrograde Verbindung zwischen dem Ein- und Ausgange der inneren graphischen Speicher (Transformationsmatrizespeicher und Substanzspeicher) auf der Ebene des Grundkodes. Das kann bei Taubstummen, die schreiben, der Fall sein, sonst wohl teilweise bei Personen, die bei geeigneten Transformationsfähigkeiten viel gelesen haben. In diesem Falle funktionieren die graphischen Speicher als Paraspeicher im Verhältnis zu den Speichern der Lautsubstanzebene der Sprache. Letztere werden immer als Grundspeicher auch im Schreibvorgang funktionieren. Normalerweise wird die retrograde Verbindung zwischen den Eingängen und den Ausgängen der graphischen Transformations- und Substanzspeicher auf der Ebene der Grundkodes mittels der Lautmatrizen hergestellt. Dagegen besteht normalerweise eine unmittelbare retrograde Verbindung zwischen dem Ein- und Ausgang der lautlichen Matrizen- und Substanzspeicher. Graphisch könnte man das folgendermassen darstellen:

a) = Kreisumlauf innerhalb des lautlichen Transformationskanalgefüges: (S. 39).

b) = Umlauf innerhalb der graphischen Transformationskanalgefüge:

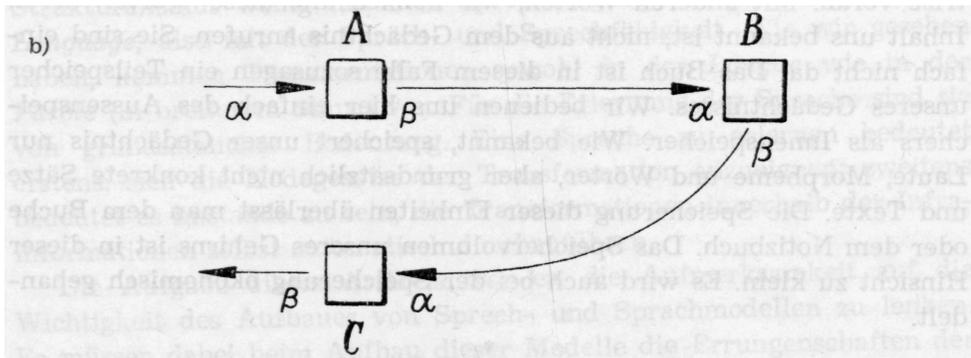


Erklärung:

A,B — Matrizen der lautlichen Ebene der Sprache

α — Eingänge

β — Ausgänge



Erklärung:

A,C — Graphische Transformationsmatrizen

B — Lautliche Transformationsmatrize

a — Eingänge

β — Ausgänge.

Speicher- und Erkennungsmatrizen

Wir operieren mit dem Begriff der Matrize. Dieser Begriff ist sehr bequem. Der Begriff der Matrize hat sich bei der Analyse des Aufbaues und der Funktion der kybernetischen Sprech- und Sprachgefüge als sehr nützlich erwiesen. Wir unterscheiden u.a.: 1. die Speicher-matrizen, 2. die Transformationsmatrizen, 3. die Erkennungsmatrizen. Die Matrizen unter 2 und 3 sind einfach Koderegeln. Die Transformationsmatrizen werden u.a. in innersprachliche und zwischensprachliche Transformationsmatrizen eingeteilt, Man könnte letzten Endes sagen, dass es nur grundsätzlich Speichermatrizen gibt und dass die Erkennungs- und Transformationsmatrizen nur fakultative Eigenschaften der Speichermatrizen sind. Aus vielen Gründen würde eine solche Auffassung die Durchsichtigkeit des Sprech- und Sprachgefüges beeinträchtigen. Im Zusammenhang mit der prinzipiellen Unterscheidung zwischen Speicher- und Erkennungsmatrizen möchten wir auf den Unterschied in der Speicherung der lautlichen und der graphischen Substanz in dem menschlichen Gehirnsprachzentrum hinweisen. Bei der lautlichen Sub-

stanz sind wir gezwungen, gleichzeitig die Erkennungs- und die Speichermatrizen aufzubauen¹. Ganz anders bei der graphischen Substanz: Hier bemühen wir uns, zuerst die Erkennungsmatrizen aufzubauen. Die Speichermatrizen werden vorerst in sehr begrenztem Umfange aufgebaut. Das Buch nicht das Gehirn bildet für uns einfach den Speicher der graphischen Substanz. Wir sind somit imstande, beim Erlernen einer Fremdsprache in ihrer graphischen Substanz sehr viele Wörter im Buche als uns bekannt zu erkennen, aber wir sind nicht imstande, sie im Gedächtnis zu speichern. Jedenfalls geht der Aufbau der Erkennungsmatrixe voran. Mit anderen Worten, wir können alle diese Wörter, deren Inhalt uns bekannt ist, nicht aus dem Gedächtnis anrufen. Sie sind einfach nicht da. Das Buch ist in diesem Falle sozusagen ein Teilspeicher unseres Gedächtnisses. Wir bedienen uns hier einfach des Aussenspeichers als Innenspeicher. Wie bekannt, speichert unser Gedächtnis nur Laute, Morpheme und Wörter, aber grundsätzlich nicht konkrete Sätze und Texte. Die Speicherung dieser Einheiten überlässt man dem Buche oder dem Notizbuch. Das Speichervolumen unseres Gehirns ist in dieser Hinsicht zu klein. Es wird auch bei der Speicherung ökonomisch gehandelt.

*

*

*

Wie aus unseren Erörterungen hervorgehen dürfte, ist der Aufbau von Sprechmodellen für die Theorie des Fremdsprachenunterrichts von grösster Bedeutung. Diese Modelle sollen uns helfen, die „schwarze Kiste“ des Sprachzentrums in unserem Gehirn zu „dechiffrieren“. Wir müssen über die Transformationscodes der Kreisschaltungen Bescheid wissen. Wir müssen die Regeln der Transformationen im inneren und äusseren kommunikativen Gefüge des Sprechvorganges kennen. Erst auf Grund dieser Kenntnisse werden wir imstande sein, eine moderne Theorie des Fremdsprachenunterrichts aufzubauen. Dem Lernenden muss man die entsprechenden Speicher der sprachlichen Strukturen in korrekter Weise aufbauen. Weiter muss der Lernende die Transformationen im Sprechvorgang automatisieren. Er muss imstande sein, die Kodegesetze der Transformationen automatisch anzuwenden. Die Kodegesetze gehören zum Steuerungskreis der Transformationen.

Im Sprechvorgang haben wir es mit zwei Informationen zu tun, und zwar mit der Information des Ausdrucksplanes und der Information des Inhaltsplanes der Sprache. Beide sind gekoppelt. Wir nennen sie kurz die Informationen A und B. Die Information A unterliegt im Sprechvorgang mehreren substantiellen Transformationen, dagegen ist die Information

¹ Auch hier geht der Aufbau der Erkennungsmatrizen voran.

Bintransformierbar. Die Information A bildet eine Art Trägerwelle für die Information B. Die Information B, auch Suprainformation genannt, bildet für die Information A, genannt auch Infrainformation, einen Kontrollkreis. Es ist der Suprainformationskontrollkreis (vgl. L. Zabrocki *Kybernetische Sprechmodelle*. Biuletyn Fonograficzny VIII. In Vorbereitung). Die Kodegesetze als Steuerungskreis der Transformationen betreffen nur die Infrainformation oder, anders ausgedrückt, die Trägerinformation.

Wie schon eingangs betont wurde, befasste sich der traditionelle Strukturalismus wenig mit dem Sprechvorgang, ebenso wenig mit der *Language*, also mit der Sprach- und Sprechfähigkeit. Wie wir gesehen haben, kommen Transformationen sowohl in der *Langue* wie in der *Parole* (in breiterem Sinne) vor. Für die Erlernung der Sprache sind sie von grundsätzlicher Bedeutung. Eine Sprache zu erlernen bedeutet erstens, sich die Kodegesetze der Transformation anzueignen; zweitens bedeutet es imstande zu sein, die Transformationen innerhalb der Infrainformationen selbst automatisch durchzuführen.

Die Aufgabe dieses Artikels war es, die Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit des Aufbaues von Sprech- und Sprachmodellen zu lenken. Es müssen dabei beim Aufbau dieser Modelle die Errungenschaften der Kybernetik ausgewertet werden. Daraus ergibt sich die Bedeutung der Transformationen und der Regeln, nach welchen die Transformationen selbst durchgeführt werden, d.h. mit dem entsprechenden Kode. Daraus ergibt sich auch die Bedeutung der kodematischen Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Dieser Artikel kann auf diesem Gebiet nur als eine Art Abtastungsprobe gelten. Es wurden in diesem Artikel absichtlich viele Probleme angeschnitten, die endgültig nicht gelöst werden konnten oder deren Lösung nur angedeutet werden konnte.

Auf Grund der Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft war man imstande, das Sprachmaterial für den Fremdsprachenunterricht von neuen Gesichtspunkten aus zu bearbeiten. Der Strukturalismus gab eben den Anstoß zu einer neuen Zubereitung des Sprachmaterials, d.h. des „Was“. Dabei wurde auch teilweise das „Wie“ auf Grund der Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft, nämlich die Methodik des Fremdsprachenunterrichts in einem bestimmten Umfang modernisiert. Der moderne Strukturalismus übte somit auch einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Regeln, nach denen man das „Was“ dem Lernenden beibringen sollte, aus. Im Lichte unserer Erörterungen muss erstens das „Was“ unter Berücksichtigung der inneren sprachlichen Transformationen zubereitet werden, zweitens erwächst uns ein ganz neues „Was“! Dieses zweite „Was“ bilden die Kodegesetze der entsprechenden Trans-

formationen, die bei der Funktion des inneren sowie des äusseren kommunikativen Gefüges in Aktion treten. Erst auf Grund dieser Transformationen sind wir imstande, die sprachlichen Nachrichten zu perzipieren, zu speichern und zu produzieren. Das zweite „Was“ hat auch sein eigenes „Wie“. Somit haben wir es jetzt mit zwei „Was“ und mit zwei „Wie“ in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts zu tun. Erst nach der Aneignung dieser beiden „Was“ durch den Lernenden kann man von der Aneignung der Sprachfähigkeit in der entsprechenden fremden Sprache sprechen. Diese beiden „Was“ können wir als das „Grundwas“ bei der Erlernung einer Fremdsprache ansehen. Neben diesen „Was“ wird es wohl noch andere „Was“ bei der Erlernung einer Sprache geben, z.B. das Situationsgefüge, in das das kommunikative Sprachgefüge in seiner konkreten Funktion immer eingebaut ist. Das letztere Gefüge ist aber kein Grundgefüge. (In diesem Artikel wurde auf diese Art von Gefügen nicht eingegangen.)

Wie wir schon oben erwähnt haben, ist unser erstes „Was“ teilweise in seiner Zubereitung ein neues „Was“ gegenüber dem traditionell-strukturalistischen „Was“. Es ist ein dynamisches „Was“ gegenüber dem traditionellen statischen „Was“. Es besitzt somit eine neue Eigenschaft. Diese neue Eigenschaft ist der innere Sprachkode, also die inneren Transformationsgesetze der *Langue*. Die dynamische Natur der *Langue* kommt praktisch im Sprechvorgang zum Vorschein.

Die von uns angefügten kommunikativen sprachlichen Modelle dürften als einer der Anfangsversuche der Ausarbeitung von kybernetischen kommunikativen Sprachgefügen gelten. Die von uns dargebotenen Modelle sind absichtlich in möglichst einfacher Form dargestellt worden. Sie sollen erstens auch für den in der Kybernetik und der modernen Sprachwissenschaft nicht gut bewanderten Leser lesbar sein; zweitens sollen sie die Aufgabe erfüllen zu veranschaulichen, dass, wie wir schon oben betont haben, neben dem „Was“ des Sprachmaterials auch ein zweites „Was“ besteht, und zwar in der Gestalt von transformierbaren Gefügen des Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibvorganges, also das kommunikative Sprachgefüge mit allen seinen Transformations- und Speichermatrizen. Die Funktion des sprachlichen kommunikativen Sprachgefüges unterliegt exakten Gesetzen. Diese Gesetze nennen wir Kodegesetze. Um nun dem Lernenden eine fremde Sprache beizubringen, muss man nicht nur selbst das Sprachmaterial und seine internen Strukturen, sondern auch die inneren Kodegesetze der *Langue* und die Kodegesetze des kommunikativen Vorganges kennen. So erwachsen nun neben den sprachwissenschaftlichen Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts auch die kodematischen (im weiteren Sinne kybernetischen) Grundlagen dieser wissenschaftlichen Disziplin.

ALEKSANDER SZULC

Intensive und extensive Methode im Fremdsprachenunterricht

Die Diskussion über die Frage nach der Zweckmässigkeit sogenannter „intensiven“ Sprachkurse, die auf einer neuartigen Unterrichtsauffassung basieren, ist heute in breiten Kreisen der internationalen Sprachmethodiker genau so rege wie vor zwanzig Jahren. Sowohl die Befürworter wie auch die Gegner der intensiven Methoden scheuen keine Argumente, um ihre Widersacher in die Enge zu treiben. Dabei betrachten die einen die intensiven Methoden als ein Panaceum besonderer Art, das alle Mängel der Ineffektivität anderer Methoden mit einem Schlag heilen würde, die anderen dagegen vertreten die Ansicht, die Intensivkurse liessen sich weder in der Schule noch im Lektorat anwenden nicht zuletzt wegen des Mangels an entsprechend geschulten Kräften.

Verfolgt man aufmerksam die mit Wort und Feder geführten Polemiken, kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Diskutanten, die so disparate Meinungen vertreten, sich nicht immer darüber einig sind, was eigentlich unter einer „intensiven“ Methode des Sprachunterrichts zu verstehen sei. Die Befürworter der Intensivkurse verstehen darunter meistens eine Unterrichtsmethodik, die die gesamte Unterrichtszeit bis auf das notwendigste Minimum (als ein solches Minimum wird durchschnittlich die Zeitspanne von etwa drei Monaten genannt) herabzusetzen ermöglicht. Auf der anderen Seite betonen die Gegner der Intensivierung des Sprachunterrichts die beachtliche Steigerung an täglichen Unterrichtsstunden, die sowohl für den Studierenden als auch für den Lehrer eine oft unerträgliche Belastung darstellt, und ziehen daraus den Schluss, dass Intensivkurse unter keinen Umständen weder in der Schule noch im Lektorat Anwendung finden könnten, und daher für Spezialkurse vorbehalten werden müssten.

In den oft sehr hitzigen Auseinandersetzungen übersehen die Diskutanten oft eine wichtige Tatsache, nämlich die genaue Präzisierung und Klarstellung des Begriffs der Intensität selbst.

Die Ursache dieser ungewöhnlichen Situation ergibt sich aus der Tatsache, dass die in der Polemik Begriffenen die Lösung des Problems

vor allem auf der Ebene der Praxis suchen, ohne sich auf eine übergeordnete Theorie zu stützen. Eine derartig falsche Auffassung von der Rolle der Praxis musste sich schliesslich als verhängnisvoll erweisen und diese eher herabwürdigen als ins rechte Licht setzen. Besteht doch die Aufgabe der Praxis in der Verifizierung oder Ablehnung von Arbeits-hypothesen und wissenschaftlichen Theorien. Daher müssen jeder Verifizierung theoretische Erwägungen vorausgehen, sowie eine präzise Festlegung der zur abstrakten Spekulation notwendigen Kategorien.

Die Idee des intensiven Sprachunterrichts erwuchs auf dem Boden der seit Jahrzehnten bekannten „direkten“ (natürlichen) Methode. Doch sie unterscheidet sich von ihr, indem sie eine höhere Etappe der Entwicklung darstellt. Basierte die traditionelle direkte Methode auf den Errungenschaften der Psychologie des 19. Jh., so ist die intensive Methode das Ergebnis eines aktiven Beitrags der modernen Sprachwissenschaft zur Fremdsprachendidaktik. Das einzig gemeinsame beider Methoden ist die Tatsache, dass sie die Sprache durch Aneignung von reflektorisch bedingten Fertigkeiten (habits) lehren und nicht durch metasprachliche Reflexion. Somit verzichten beide Methoden auf das aus der Tradition der lateinischen Grammatik hervorgegangene Auswendiglernen von Paradigmen und Vokabeln, was statt zur Beherrschung der gesprochenen Sprache, zu grammatischen Überlegungen führt.

Einer der ersten Sprachwissenschaftler, die sich theoretisch mit dem Problem der syntagmatischen Spracherlernung auseinandersetzten, war Bloomfield¹. Bereits 1933 stellte er fest, dass „... the thousands of morphemes and tagmemes of the foreign language can be mastered only by constant repetition“². Damit begründete Bloomfield theoretisch, indem er sich auf die behavioristische Theorie stützte, was vor ihm Berlitz (1852—1921) und seine Schule intuitiv erfasst hatten. Bloomfields Worte bleiben jedoch beinahe ein Jahrzehnt lang unbeachtet, vor allem in den Kreisen der amerikanischen Mittelschullehrer³. Dieser Zustand würde sich wahrscheinlich bis auf den heutigen Tag nicht geändert haben, hätte die Kriegssituation nach 1941 nicht dazu beigetragen, dass

¹ BLOOMFIELD *Introduction to the Study of Language*. New York 1914; *Language*. New York 1933; *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore 1942.

² BLOOMFIELD, *Language*, S. 507.

³ BLOOMFIELD hat diese Situation vorausgesehen. Bereits 1925 sagte er in „*Why a Linguistic Society*“, *Language* 1/1925, S. 1—5: „Our schools are conducted by persons who, from professors of education down to teachers of the classrooms, know nothing of the results of linguistic science, not even the relation of writing to speech or of standard language to dialect. In short, they do not know what language is, and yet must teach it, and in consequence waste years of every child's life and reach a poor result“.

strukturell gerichtete Sprachwissenschaftler zur Ausarbeitung eines neuen, effektiveren Programms des Fremdsprachenunterrichts aufgefordert wurden, vor allem aber, was recht charakteristisch ist, für „unusual languages for which teaching materials were woefully insufficient“⁴. Mit diesem Augenblick hört an sich der Streit auf, ob man die Fremdsprache syntagmatisch oder paradigmatisch unterrichten sollte, und die Aufmerksamkeit der Forscher konzentriert sich seitdem mehr und mehr auf die Ausarbeitung einer zweckdienlichen Zusammenstellung von syntagmatischen Strukturen.

In Anbetracht der akuten Notwendigkeit entwarf die American Council of Learned Societies, im Hinblick auf die in den USA herrschenden sprachwissenschaftlichen Theorien, doch ohne Rücksicht auf europäische Anregungen, die besonders von den Schülern de Saussures ausgingen, das sog. „Intensive Language Program“, das sich der finanziellen Unterstützung der Rockefeller Foundation erfreute. Dieses Programm sollte als „... an administrative base of operations until after the war“⁵ dienen. Trotz dieser Einschränkung hat es bis auf den heutigen Tag an Gültigkeit nicht eingebüsst und es dient weiterhin als Wegweiser im Bereich der sprachwissenschaftlich orientierten Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Diese Methoden werden selbstverständlich dauernd korrigiert und vervollkommen, gemäss dem jeweiligen Stand der sprachwissenschaftlichen Theorie. Unter den Nachfolgern Bloomfields, die mit ihren Arbeiten die Theorie des Sprachunterrichts bereichert haben, sind neben vielen anderen solche Namen zu nennen, wie Fries, Francis, Hill, Stockwell, Chomsky.

In diesem Zusammenhang erscheint es zweckmässig, daran zu erinnern, dass die europäische Sprachwissenschaft der amerikanischen in Bezug auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts zuvorgekommen ist. So versuchte z.B. bereits 1917 Palmer⁶ die direkte Methode theoretisch zu begründen. Doch erst dank den Errungenschaften der de saussureschen Schule konnte man den entscheidenden Schritt zu einer neuen, linguistisch untermauerten Theorie des Fremdsprachenunterrichts tun. Die allgemeinen Grundlagen für eine solche Theorie gab Réal in einem Artikel mit dem Titel *Linguistique et pédagogie in Mélanges de Linguistique offerts à Ch. Bally*, Genève 1939. Einige seiner Formulierungen antizipieren viele späteren Aussagen amerikanischer Linguisten. In manchen Punkten geht Réal sogar weiter, indem er, sich auf de Saussure stützend, streng zwischen Sprachunterricht auf dem Wege der „langue“ und Sprachunterricht auf dem Wege der „parole“ unterscheidet:

⁴ CARROLL *The Study of Language*. Cambridge, Mass. 1953, S. 173.

⁵ CARROLL, op. cit., S. 173.

⁶ PALMER *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London 1917.

„Quoiqu'il en soit, la classification des formes et des rapports ne peut être basée que sur la notion saussurienne de la «langue», mais nous estimons que l'enseignement vivant doit être fondé sur celle de la «parole»" ⁷.

Weiterhin führt er aus:

„Passer de la règle à l'exemple, c'est mettre la charrue devant les boeufs" ⁸.

Wir sehen also, dass die Schule de Saussures als eine der ersten linguistischen Schulen die Grundlagen einer wissenschaftlichen Sprachunterrichtstheorie geschaffen hat und aktiv an die Ausarbeitung einer sprachwissenschaftlich orientierten Methodik herantrat.

Leider hat der Krieg, der in den Jahren 1939—1945 Europa erschütterte einen hemmenden Einfluss auf die weitere Entwicklung linguistischer Sprachunterrichtsmethoden ausgeübt. Nach Kriegsende war die Vorherrschaft der amerikanischen Linguistik auf diesem Gebiet bereits eine anerkannte Tatsache. Erst in den letzten Jahren beginnt die europäische Sprachwissenschaft wieder eigene Methoden des Fremdsprachenunterrichts zu entwickeln.

Die Diskussion zum Thema der Intensivierung des Sprachunterrichts, die neuerdings so viele europäische Methodiker passioniert, ist allerdings ein Abglanz jener Polemiken, die in den USA in den 40er Jahren geführt wurden. Schon damals behauptete man, besonders in populärwissenschaftlichen Artikeln, dass das „Intensive Language Program“ Wunder wirken könne⁹. Man sprach und schrieb sogar davon, dass man dank der neuen Methode eine Fremdsprache in einigen Wochen, ja sogar in einigen Tagen zu erlernen fähig wäre¹⁰. Doch die Praxis hat bis jetzt solche Thesen ad absurdum geführt. Daher sind die von vornherein skeptisch eingestellten amerikanischen Mittelschullehrer zu der Ansicht gelangt, dass sich die intensive Methode unter keinen Umständen für den Schulunterricht eigne¹¹.

Die Ursache für diesen Zustand ist darin zu sehen, dass sich die intensiven Kurse von Anfang an von der berlitzschen Tradition nicht zu befreien vermochten. Noch heute kann man an amerikanischen Universitäten Sprachunterrichtsmethoden begegnen, die nur zu sehr an die traditionellen Methoden der Berlitzschule erinnern. Wir ersehen daraus, dass nicht alle amerikanischen Sprachlehrer ihre Unterrichtsmethodik

⁷ REAL *Linguistique et pédagogie* in *Mélanges de Linguistique offerts à Ch. Bally*. Genève 1939, S. 65.

⁸ REAL, op. cit., S. 65.

⁹ CARROLL, op. cit., S. 176.

¹⁰ CARROLL, op. cit., S. 176.

¹¹ CARROLL, op. cit., S. 177.

in Übereinstimmung mit den neuesten linguistischen Theorien bringen. Die meisten von ihnen vertrauen noch heute vor allem auf ihre praktischen Erfahrungen. Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass die deskriptive Sprachwissenschaft noch nicht alle Probleme der Intensivierung zu lösen vermochte. Als der Gedanke der Intensivierung, worunter man zunächst lediglich eine Beschleunigung des Aneignungsprozesses der Sprachfertigkeit verstand, aufgeworfen wurde, ging ihm keine fertige Theorie voraus. Trotzdem gebührt der amerikanischen Sprachwissenschaft das Verdienst, als erste das Prinzip der Intensivierung und der Repetition der Strukturen durch das Auswechseln einzelner Elemente konsequent eingeführt zu haben. Das bedeutet, dass man aufhörte, syntagmatisches Sprachmaterial zufällig zusammenzustellen, sondern, es nach sprachwissenschaftlich gewonnenen Prinzipien ordnet und so oft wiederholt, bis sich beim Lernenden die entsprechenden reflektorischen Fertigkeiten entwickelt haben, die ein ungehindertes Kodieren des lexikalischen Vorrats im Rahmen einer bestimmten Struktur ermöglichen.

Die traditionelle sog. „direkte“ Methode überliess den Aufbau der Strukturen dem Zufall. Die einzige Richtlinie war dabei die Situation. So empfahl z.B. die Berlitzsche Schule das Sprachmaterial mit einer Einführung in die unmittelbare Umgebung zu beginnen, also praktisch mit dem Klassenraum, obwohl die auf diese Weise gewonnenen Strukturen keine grosse Generativität hatten und sich ausserdem bei späterer Anwendung der Sprache als völlig nutzlos erweisen konnten. Die Überbetonung des Situationellen Aspekts machte einen rationellen Aufbau der Strukturen nach dem Prinzip der Auswechselbarkeit, welches die Voraussetzung für die Entstehung der Matrize bildet, unmöglich. Indem man die Frequenz des Auftretens der entsprechenden Strukturen dem Zufall überliess, wurde die Unterrichtszeit bedeutend verlängert. Auf diese Weise erreichte man lediglich eine Annäherung an die „natürliche“ Methode der Sprachaneignung, ähnlich der beim Kinde. Leider übersah man dabei, dass — abgesehen von der sprachlichen Interferenz¹² der das Kind im allgemeinen nicht ausgesetzt ist, das Verhältnis der Bombardierung mit Sprachstrukturen beim Kind, das sich die Sprache in einheimischer Umgebung aneignet, und beim Erwachsenen, der die Sprache in anderssprachiger Umgebung erlernt, sich wie zumindest 1000 : 1 verhält.

Seit der Berufung des „Intensive Language Program“ gingen die Bemühungen sowohl der Sprachunterrichtsmethodiker wie auch der

¹² SZULC *Teoria lingwistyczna a nauczanie języków obcych*. Języki Obce w Szkole, 4/1960, S. 338—346.

reinen Sprachwissenschaftler dahin, diesem Zustand abzuhelpfen. Doch bewirkte eine mangelhafte Kenntnis der Theorie der Intensivierung, dass man zunächst die Lösung lediglich in einer Steigerung der Bombardierungen mit den Strukturen der Fremdsprache suchte, und das Problem der Intensivierung des Sprachmaterials beiseite liess.

Die Bezeichnung *intensiv* muss daher denjenigen Sprachunterrichtsmethoden abgesprochen werden, die durch eine Vergrößerung der Zahl der Unterrichtsstunden die mangelhafte Intensivierung des Sprachmaterials auszugleichen versuchen. Solche Methoden müssen als *extensiv* bezeichnet werden.

Die Tatsache, dass die direkte Methode und überhaupt der „oral approach“, um Erfolg zu haben, eine bedeutende Steigerung der Zahl der Unterrichtsstunden erfordern, ist seit langem beobachtet worden. Daher die Überzeugung der meisten Schulmethodiker, dass die hier notwendige Extensivierung in normalen Schulverhältnissen nicht durchführbar sei. Anstatt diese Extensivierung der Unterrichtszeit durch eine Intensivierung des Sprachmaterials zu ersetzen, griffen die Schulmethodiker in den meisten Ländern nun aber zur sog. kombinierten Methode, die dem Übel der Extensivierung durch metalinguistische Erwägungen und halbphilologische Studien abzuhelpfen sucht. Dabei liegt die Lösung in einer richtigen Zusammensetzung der sprachlichen Strukturen und in der gleichzeitigen Steigerung der Revisionsfrequenz durch zweckmässige Anwendung entsprechender Apparatur. Anders ausgedrückt: die Extensivität des sprachlichen Kontakts wird durch die Intensivierung des Materials ersetzt und dadurch die Zahl der Unterrichtsstunden auf ein in der Schule angemessenes Mass reduziert.

Welcher ist nun der sicherste Weg zur Intensivierung des Sprachmaterials? Die amerikanische Descriptive Linguistics, die das Problem als erste aufwarf, hat bis auf den heutigen Tag das Problem des Aufbaus der Strukturen im Sprachunterricht, der eine unerlässliche Vorbedingung für die Intensivierung des Sprachmaterials ist, theoretisch nicht gelöst. Vor allem wurde das Problem der geschlossenen und offenen Strukturen und des sozialgebundenen semantischen Wertes nicht erörtert. Dabei sind das die entscheidenden Punkte, die die zu entwickelnde Fähigkeit des Kodierens bestimmen.

Diejenigen Strukturen, die in Form von Kodierungsmustern (Matrizen) vom Studierenden als reflektorische Fertigkeit beherrscht werden müssen, nennen wir *generative Strukturen*. Eine generative Struktur ermöglicht, dank der Auswechselbarkeit ihrer Glieder, das Bilden (Generieren) neuer (derivativer) Strukturen nach dem gleichen Modell. Nun ist aber, was viele Sprachunterrichtsmethodiker übersehen, der

Grad der potenziellen Generativität bei den einzelnen Strukturen unterschiedlich. Gehen wir nun von der Annahme aus, dass die Sprache ein System von Strukturen ist, die sich durch unterschiedlichen Freiheitsgrad auszeichnen dann müssen wir feststellen: je geschlossener die Struktur (des semantischen Plans), um so grösser ihre potenzielle Generativität.

So ist z.B. das generative Feld, also die Summe von derivativen Strukturen, die eine Grundstruktur (Matrize) durch Auswechseln von einzelnen Elementen zu generieren vermag, einer komplizierten morpho-syntaktischen Struktur (z.B. eines Satzes) immer kleiner als das generative Feld einer einfacheren Struktur (z.B. einer Phrase).

Dabei muss noch ein Moment berücksichtigt werden, das oft übersehen wird, nämlich das Verhältnis des generativen Feldes zum semantischen Feld, also der Summe von semantischen Einheiten, die eine Struktur zu generieren vermag. So ist z. B. das generative Feld eines Idioms oder einer Redewendung an sich dem einer morpho-syntaktisch verwandten generativen Struktur gleich. Sobald wir jedoch die semantischen Felder beider Strukturen untersuchen, werden wir feststellen, dass der semantische Wert des Idioms konventionell ist. Diese soziale Gebundenheit des semantischen Wertes eines Idioms oder einer Redewendung bewirkt, dass die potenzielle Generativität der idiomatischen Struktur vom Standpunkt ihrer Verwendbarkeit aus gesehen von sehr beschränktem Wert ist. Mit anderen Worten: die Generativität eines Idioms oder einer situationeilen Redewendung ist praktisch gleich Null.

Diese Tatsache ist von vielen Sprachunterrichtspraktikern des öfteren beobachtet worden. Sie wurde aber theoretisch nicht in ihrem ganzen Umfang ausgewertet. Dies hatte zur Folge, dass viele Methodiker des Fremdsprachenunterrichts häufig dazu neigen, sei es die Wichtigkeit der generativen Strukturen („angewandte“ Grammatik), sei es den Wert der Situationsgespräche zu überschätzen.

Im ersten Fall führt es dazu, dass der Schüler zwar die Kodierungsregeln beherrscht, doch im Bereich der offenen Sprachstrukturen eigene Idiome und stehende Redensarten in die Fremdsprache kodiert, was sich in einer ganzen Reihe von sog. Interferenzfehlern äussert (ein typisches Beispiel aus dem Bereich der polnischen Interferenz wäre der Satz „der Anzug liegt ausgezeichnet“: poln. „ubranie leży doskonale“ statt dem zu erwartenden „der Anzug sitzt ausgezeichnet“).

Im zweiten Fall führt die Überbetonung des Semantischen dazu, dass dem Schüler von vornherein die Möglichkeit eines planmässigen Aufbaus der generativen Strukturen genommen wird. Ein so unterrichteter Schüler wird die auswendig gelernten idiomatischen Strukturen nur

in genau derselben Situation anwenden können, für die er sie gelernt hat und er wird nicht fähig sein, die auswendig gelernten Strukturen nach Bedarf umzuwandeln.

Bei der künftigen Programmierung eines wirklich intensiven Sprachunterrichts (wobei unter Intensivierung vor allem die strukturelle Einordnung des Sprachmaterials zu verstehen ist) wird man also sehr genau das Verhältnis der nichtidiomatischen, generativen Strukturen zu den idiomatischen (situationellen) abwägen müssen.

Nun ist aber der Schüler im ersten Stadium des Unterrichts verständlicherweise nicht imstande die zahlreichen und unterschiedlich konstruierten idiomatischen Redewendungen strukturmässig zuzuordnen. Dies ändert aber nichts an der Tatsache, dass er ohne diese Strukturen nicht einmal das einfachste Gespräch führen kann.

Als Beispiel sei hier die deutsche Struktur „ich hätte gern“ genannt. Ihre Nützlichkeit, besonders bei Einkäufen, dürfte keinem Zweifel unterliegen. Doch ihre strukturmässige Zuordnung kann erst in dem Augenblick geschehen, in dem der Schüler die zeitlichen Oppositionen („ich habe“ : „ich hatte“ : „ich hätte“) im Deutschen kennengelernt hat. Dies kann aber schwerlich in einer der ersten Unterrichtsstunden geschehen, da sonst zu viele andere, viel einfachere Strukturen, ihre Zuordnung missen würden. Die einzige Lösung scheint also die zu sein, dass man in der ersten Phase des Unterrichts neben der Einübung von generativen Strukturen noch die für eine einfache situationsgebundene Unterhaltung notwendigen idiomatischen Strukturen (am besten in Form eines Dialogs) erlernen lässt. Da diese Strukturen wie bereits betont wurde, im Anfangsstadium des Unterrichts strukturmässig noch nicht zugeordnet werden können, muss man zu ihrer Versinnbildlichung zu einer situationsmässigen (nicht strukturellen) Übertragung in die Muttersprache des Schülers greifen (z.B. dt. „Ich hätte gern“ : poln. „poproszę“). In diesem Falle spielt die Muttersprache der Fremdsprache gegenüber die Rolle einer *Metasprache*.

Die Situationsidiome ermöglichen eine sprachliche Kommunikation bereits in einem sehr frühen Stadium der Sprachbeherrschung, doch darf dabei die Rolle der generativen Strukturen nicht übersehen werden. Wenn nämlich die nichtgenerativen Strukturen die unmittelbare Kommunikation ermöglichen, so sind die generativen Strukturen in erster Linie unerlässlich für die Entwicklung der reflektorischen Tätigkeit des Kodierens.

Eine so verstandene intensive Methode ist in der Praxis nur möglich mit Hilfe eines auf diesen Grundlagen bearbeiteten Unterrichtsbuches. Wenn nämlich nicht das Unterrichtsbuch die Methode bestimmt, dann stört es den Unterricht mehr, als es ihm helfen würde. Daher entbehrt

die von einigen Schulmethodikern vertretene Ansicht, dass man die Wahl der Unterrichtsmethode dem Lehrer, ungeachtet der vom Unterrichtsbuch vertretenen Methodik, überlassen könnte, jeglicher theoretischen Begründung.

Die intensive Methode wird am wenigsten konsequent dort durchgeführt, wo der Ausländer die Sprache an Ort und Stelle lernt (z.B. im Englischunterricht, den ausländische Studenten in den USA oder in Grossbritannien gemessen). Dies ist durchaus verständlich, denn ein in einer bestimmten sprachlichen Umgebung lebender Ausländer unterliegt in der Zeit zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden einer ununterbrochenen zusätzlichen Bombardierung mit sowohl auditiven wie graphischen Strukturen dieser Sprache. Auf diese Weise werden einerseits die bereits während des Unterrichts kennengelernten Strukturen sozusagen automatisch verstärkt und andererseits wird der Grund zur Aufnahme und Automatisierung der noch zu lernenden Strukturen vorbereitet. Diese Sachlage wird mit einem Schlag dort anders, wo die Erwerbung einer Fremdsprache in einer völligen Isolierung von der gegebenen Sprachgemeinschaft geschieht. Hierbei wird der Lernprozess dadurch kompliziert, dass der Schüler ausserhalb des Unterrichts nur in einer sehr beschränkten Masse auf eine nicht bewusste Verstärkung der im Unterricht gewonnenen Strukturen rechnen kann. Alle sogenannten auditiven bzw. audio-visuellen Hilfsmittel wie Radio, Schallplatte, Film, Fernsehen und selbst das Sprachlabor sind letzten Endes nur eine Substitution der sprachlichen Wirklichkeit. Unter solchen Verhältnissen kann selbst der kleinste theoretische Fehler, wie z.B. ein wenig zweckmässiger Aufbau der Strukturen, die Stundenzahl beeinflussen, die zur Beherrschung der Sprache notwendig ist.

Aus diesen Gründen können wir schwerlich ein monostrukturelles Lehrbuch als intensiv bezeichnen. Ein solches Lehrbuch berücksichtigt nämlich die Interferenz von Seiten der Muttersprache nicht. Es kann seine Rolle lediglich dort erfüllen, wo der Unterricht durch einen unmittelbaren Kontakt mit der gegebenen Sprachgemeinschaft verstärkt wird. Dagegen muss es dort versagen, wo eine konsequent durchgeführte Intensivierung des Sprachmaterials eine unumgängliche Voraussetzung für den Erfolg der intensiven Methode ist. Wir sehen also, dass die Intensivität einer Sprachunterrichtsmethode in erster Linie durch das Lehrbuch bestimmt wird.

Zum Schluss muss noch die Frage beantwortet werden, ob das intensive Lehrbuch und die intensive Methode in der Schule und im Universitätssektor Anwendung finden können. In Anbetracht des hier bereits Ausgeführten drängt sich folgende Antwort auf: sie können nicht nur Verwendung finden, sondern sie sollten vielmehr alle

anderen Methoden ablösen. Das bedeutet natürlich nicht, dass man durch die Intensivierung des Sprachmaterials die für den Sprachunterricht bestimmte Zeit besser, zweckmässiger und ökonomischer wird auswerten können.

Da das Postulat nach einer Repetition der Strukturen bis zur Herausbildung der gegebenen Matrize in einer grösseren Gruppe lediglich bei Anwendung eines Sprachlabors realisierbar ist, wird eine volle Durchführung der intensiven Methode nur dort möglich, wo ein solches Labor existiert. Dies ändert selbstverständlich nichts an der Tatsache, dass ohne ein intensives Lehrbuch (und ein ideales intensives Lehrbuch wird erst ein programmiertes Lehrbuch sein) keine Rede von einem intensiven Sprachkursus sein kann, selbst in einem noch so gut ausgestatteten Labor.

In den letzten zwanzig Jahren haben die sogenannten intensiven Sprachunterrichtsmethoden einen langen Entwicklungsweg durchgemacht. Dieser führte von einer auf zufälligen Sprachstrukturen aufgebauten extensiven Methode zu einer immer besser sprachwissenschaftlich untermauerten Intensivierung des Sprachmaterials. Das Endziel, das seine Erfüllung in einem programmierten Lehrbuch finden dürfte, wird durch das Zusammenspiel folgender Faktoren bestimmt, nämlich: 1. die Reduktion des Sprachmaterials auf Strukturen mit grösster Generativität, 2. eine experimentell festgelegte Anzahl von Repetitionen, 3. eine zweckmässige Auswahl von Übungen zur Neutralisierung der Interferenz und 4. eine zweckmässige Auswahl von Situationsidiomen. Die Erfüllung dieser Voraussetzungen dürfte einen Wendepunkt in der Geschichte des Sprachunterrichts darstellen.

ANTONIN HOFMAN

Grundsätze für die Ausarbeitung von grammatischen Minima

Zielbewusstes Bemühen um die Ausgestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts nach rationellen Gesichtspunkten führt unvermeidlich zur Notwendigkeit einer wohlwogenen, wissenschaftlich begründeten Auswahl des phonetischen, grammatischen und lexikalischen Lehrstoffes (Minima). Den ersteren zwei Minima ist im Vergleich mit dem Wortschatzminimum bisher verhältnismässig wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden¹. Die folgenden Grundsätze für die Ausarbeitung von grammatischen Minima sind das vorläufige Ergebnis von Arbeiten und Erwägungen einer Arbeitsgruppe der Abteilung für Fremdsprachenunterricht der Tschechoslowakischen Akademie der Wissenschaften².

¹ Von den Arbeiten, die ausschliesslich unsere Frage behandeln, sind die folgenden anzuführen (in zeitlicher Folge): G. M. Voroncova *Grammaticeskij minimum dlja srednej školy*. In der Zeitschrift: *Inostrannyje jazyki v škole*, Moskva 1948, No 5.

A. A. Miroljubov *K voprosu ob otbore grammatičeskogo materiala dlja srednej školy*. *Inostrannyje jazyki v škole*, Moskva 1956 No 3. Vgl. von demselben Autor *Grundprobleme der Fremdsprachenmethodik in der Sowjetschule*. Ztschft: *Fremdsprachenunterricht*, Berlin 1962, No 5, S. 262 ff.

Irmgard Schilling *Auswahl und Vermittlung eines grammatischen Minimums im Russischunterricht*. Berlin 1956, 142 Seiten.

Antonín Rykl *Otázka gramatického minima při vyučování jazykovým znalostem pro receptivní potřebu*. Ztschft: *Cizí jazyky ve škole*, Praha 1959, No 3.

F. M. Rabinovič *K voprosu ob otbore grammatičeskogo materiala*. *Inostrannyje jazyki v škole*, Moskva 1961, No 6.

W. D. Arakin *Stoffauswahl und -anordnung bei der Behandlung des grammatischen Systems der russischen Sprache als Fremdsprache*. *Fremdsprachenunterricht*, Berlin 1962, No 7.

Josef Pytelka *K otázce výběru a uspořádání mluvnického minima*. *Cizí jazyky ve škole*, Praha 1962—63, No 6.

G. Gougenheim, P. Michéa, P. Rivenc, A. Sauvageot. *L'élaboration du français élémentaire. Etude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris 1956. S. 206 ff.

² Katedra jazyků ČSAV, Praha 1 — Nové Město, Opletalova 19, ČSSR. An den erwähnten Arbeiten und Diskussionen nahmen insbesondere folgende Kollegen teil: E. Beneš CSc, L. Dušková, I. Evreinová.

Wir gehen von der folgenden Definition des grammatischen Minimums (weiter nur GM) aus: GM ist die zweckmässige Auswahl von grammatischen Mitteln einer Sprache, die für die Erreichung eines bestimmten fremdsprachlichen Lernziels notwendig sind.

Das Lernziel wird gewöhnlich (z.B. in Lehrplänen) ziemlich ungenau umrissen. Eine genauere Zielsetzung muss wenigstens folgende Angaben enthalten:

a. Art der zu erzielenden Sprachbeherrschung (aktiv: nur mündliche Verständigung, oder auch schriftliche Verständigung; passiv: nur Lesen, oder auch Verstehen der gesprochenen Sprache; Übersetzen in die Muttersprache oder Fremdsprache als besondere Fähigkeit);

b. Umfang und inhaltliche Bezogenheit der Sprachbeherrschung (z.B. Verständigung in alltäglichen Situationen, über kulturpolitische Themen usw.);

c. Stufe (Niveau) der Sprachbeherrschung (Lesen mit oder ohne Wörterbuch, geläufiges Sprechen oder nur die Fähigkeit, sich leidlich zu verständigen usw.).

Um möglichst grosse Genauigkeit der Zielsetzung zu erreichen, sollten Angaben dieser Art womöglich auch quantitativ ausgedrückt werden (z.B. Lesetempo, zulässige Fehlerzahl u.ä.).

Aus der Vielfalt aller denkbaren Lernziele³ sind für die Unterrichtspraxis wohl die folgenden vier Lernziele (und die ihnen entsprechenden GM) am wichtigsten:

a. Verständigung in den einfachsten und häufigsten Gesprächssituationen. Diesem Lernziel entspräche das elementare GM.

b. Verständigung in allen alltäglichen Gesprächssituationen und Lesen leichter Texten. Diesem Lernziel entspräche das grammatische Grundminimum.

c. Verständigung auch über kulturpolitische und wirtschaftliche Themen, Lesen von mittelschweren belletristischen Texten, Zeitungen und populär-wissenschaftlichen Texten. Diesem Ziel entspräche das „vollständige“ GM.

d. Fähigkeit, fremdsprachliche Fachtexte zu lesen. Diesem Ziel entspräche ein spezielles grammatisches Leseminimum.

Bei der Bearbeitung der einzelnen Typen von GM kommt es vorerst prinzipiell nur darauf an, eine solche Auswahl von grammatischen Mitteln zu treffen, die die Verständigung im Sinne des betreffenden Lernzieles ermöglicht. Die Berücksichtigung der pädagogischen und schul-

³ Vgl. die mannigfache mögliche Zielsetzung bei W. Schtscherba in: Ščerba V. L., *Prepodavanje inostrannych jazykov v srednej škole. Obščije voprosy metodiki*. Moskva, Leningrad 1947. S. 35 ff.

organisatorischen Bedingungen muss von der linguistisch-didaktischen Fragestellung und Betrachtungsweise grundsätzlich getrennt werden, da es noch gar nicht erforscht ist, inwieweit die jeweiligen Bedingungen den Lerneffekt beeinflussen.

Die Hauptforderung, die an die Auswahl des GM gestellt wird, ist seine Zweckmässigkeit. Darunter sind folgende Auswahlprinzipien⁴ zu verstehen:

- a. strenge Ausrichtung auf das gesteckte Lernziel,
- b. Ökonomie, d.h. Effektivität der Auswahl und Rentabilität der Aneignung.

Ad a. Da die rationelle Auswahl der grammatischen Sprachmittel eben die Erreichung eines bestimmten Lernzieles bezweckt, hat dieses Ziel für die Auswahl eines GM erstrangige Bedeutung, und zwar sowohl in qualitativer, als auch quantitativer Hinsicht. Die Auswahl des GM richtet sich einerseits nach Umfang und Stufe des Lernzieles, d.h. danach, wie weit und wie hoch das Ziel gesteckt ist, andererseits nach der Art des Lernzieles, d.h. danach, ob es sich um ein nur aktives oder nur passives (rezeptives) oder schliesslich um ein kombiniertes aktiv-passives Ziel handelt.

Im Falle eines nur aktiven Zieles mündlicher Sprachbeherrschung, bei der die automatische Verwendung der Sprachmittel im Vordergrund steht, wird sich das GM auf eine ziemlich enge Auswahl von grammatischen Kategorien beschränken können, es wird jedoch eine verhältnismässig grosse Anzahl von formellen Ausdrucksmitteln der betreffenden Kategorien enthalten müssen.

Bei nur rezeptivem Leseziel verschiebt sich das Gewicht eher auf das Verstehen aller systemhaften grammatischen Erscheinungen; wichtiger ist hier vertiefte Kenntnis der Funktionen der Ausdrucksmittel als gedächtnismässige Aneignung aller Einzelheiten der Form. Allerdings treffen diese Forderungen nur dann voll zu, falls unter einem solchen Leseziel das behende Lesen von originalen Texten aller Art mit vollem Verständnis verstanden wird.

Bei kombiniertem Sprach- und Leseziel muss neben einem aktiven Bestandteil (der natürlich gleichzeitig auch rezeptiven Zwecken dient) noch ein zusätzlicher Bestandteil nur für die rezeptive Fähigkeit des Lesens fremdsprachiger Texte angesetzt werden. Zwischen beiden besteht eine enge Verbindung; der rezeptive Bestandteil stellt das Reservoir für

⁴ Auswahlprinzipien und Auswahlkriterien unterscheidet bei der Arbeit an dem LM I. D. Salistra Vgl. in dem unter seiner Redaktion entstandenen *Slovar' — minimum po nemeckomu jazyku dlja srednej školy*, Moskva 1957, S. 7 u. 8; ebenfalls in seiner *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Berlin 1962, S. 117 u. 118.

die potentielle Bereicherung des aktiven Bestandteils um neue, nun auch aktiv beherrschte Sprachmittel dar.

Ad b) Effektivität des Ziels entbehrliche Mittel ausgeschlossen und umgekehrt alle für die Erreichung des gesteckten Zieles notwendigen Mittel in ausreichendem Masse in das GM aufgenommen werden, so dass mit einem Mindestmass an Mitteln ein Höchstmass an Verständigungseffekt erreicht werden kann.

Die Aneignung der grammatischen Erscheinung muss möglichst rentabel sein. Falls die Wahrscheinlichkeit eines Fehlers oder kommunikativen Versagens infolge der Nichtaufnahme einer grammatischen Erscheinung in das GM minimal ist, ist die Aneignung einer solchen Erscheinung unrentabel. Es ist dabei ausserdem in Erwägung zu ziehen, dass die Nichtaufnahme einer in der Sprache gering vertretenen Erscheinung zur Herabsetzung der möglichen Fehlerzahl beitragen kann, indem sie die Wahl zwischen zwei funktionell naheliegenden Mitteln ausschliesst.

Durch die Anwendung dieser Prinzipien reiht sich die Arbeit an den Minima in den Bereich der Studien ein, die sich mit der Ökonomie der menschlichen Arbeit befassen. Sie könnte besonders in der Frage nach objektiven Massstäben der Effektivität und Rentabilität, bzw. nach dem optimalen Verhältnis von Effekt und Rentabilität aus Erkenntnissen der Ökonomie möglicherweise methodologischen Nutzen ziehen.

Gegenwärtig wird man bei der Anwendung des Prinzips der Zweckmässigkeit gewisse subjektive Momente bei der Auswahl des GM noch nicht ganz vermeiden können. Man kann und muss jedoch die bisherigen mehr oder weniger intuitiven und willkürlich subjektiven Entscheidungen durch ein rationelles Verfahren ersetzen, nach dem die Auswahl des GM im Sinne verbindlicher, verstandesmässig kontrollierbarer Prinzipien erfolgt und sich dabei auf eine adäquate, wissenschaftlich begründete Sichtung und Wertung des Sprachmaterials stützt.

Bevor wir an die Frage der linguistischen Sichtung und Wertung des grammatischen Materials herantreten, müssen jedoch noch einige Fragen, die aus den Beziehungen zwischen Grammatik und Lexik hervorgehen, geklärt werden. Zwischen beiden besteht, wie bekannt, eine enge Wechselbeziehung. Sie hat unter anderem zufolge, dass die Zuweisung mancher sprachlichen Mittel, ja ganzer Teilgebiete zur Lexik (Lexikologie) oder Grammatik unklar und strittig bleibt (vgl. die Frage der sogenannten „grammatischen“ Wörter, der Komparation, des Aspekts, der Wortbildung u.ä.m.). Da für die didaktische Praxis und auch für unsere Frage der Auswahl des GM letzten Endes nicht wichtig ist, wo diese oder jene Erscheinung registriert wird, ob in der Lexik (im LM) oder in der Grammatik (im GM), kommt es nur darauf an, dass die

jeweiligen strittigen Erscheinungen nicht von der einen wie auch der anderen Betrachtung und Registrierung übersehen werden.

Wichtiger ist für den Fremdsprachenunterricht die Tatsache, dass manche grammatische Erscheinungen enger an die Lexik gebunden sind, andere dagegen weniger. Diese engere Bindung offenbart sich in der Grammatik in der Form von grammatischen Unregelmässigkeiten und bildet die Grundlage für die Zuweisung solcher Unregelmässigkeiten der sogenannten „lexikalischen“ Aneignung (rein gedächtnismässig), der die „grammatische“ Aneignung mit Hilfe der Analogie gegenübersteht. Diese Bestimmung der didaktisch zweckmässigen Aneignungsweise hängt ebenfalls nicht von der Lösung der Frage ab, ob wir im linguistischen Sinne mit grammatischen Erscheinungen zu tun haben oder nicht.

Aus der engen Bindung der Lexik und Grammatik geht ferner hervor, dass auch das LM und das GM nicht völlig unabhängig voneinander sein können. Vom linguistischen Standpunkt aus lässt sich schwerlich eine einseitige Abhängigkeit des einen von dem anderen beweisen. Es ist daher wohl angebracht, das LM und das GM anfangs nach eigenen Kriterien aufzubauen; erst sekundär gewinnt die Frage ihrer gegenseitigen Anpassung grosse Bedeutung (z.B. bei der Entscheidung über die Einbeziehung unregelmässiger grammatischer Erscheinungen wird man das Vorhandensein der betreffenden Lexeme zu beachten haben und umgekehrt wieder müssen die vom Standpunkt des GM wichtigen Erscheinungen auch durch eventuelle nachträgliche Korrekturen im LM in genügendem Masse lexikalisch vertreten werden). Keinesfalls kann jedoch das Prinzip einer etwaigen idealen, d.h. restlos bis in alle Einzelheiten durchgeführten Harmonie des GM und zum entscheidenden Kriterium erhoben werden; dies verbietet der verallgemeinernde, systemhafte Charakter der Grammatik im Unterschied zur Lexik.

Um das im Grunde arbeitsökonomische Prinzip der Zweckmässigkeit auf die Spracherlernung anwenden zu können, muss man die wesentlichen in Betracht kommenden und objektiv feststellbaren linguistischen Eigenschaften des sprachlichen, in unserem Falle grammatischen, Materials beachten und sie mit den schon erwähnten Prinzipien in Beziehung bringen. Die für die Auswahl des GM in Betracht kommenden linguistischen Aspekte, nach denen das grammatische Material in seinen für die sprachliche Kommunikation wichtigen Bezogenheiten gesichtet und gewertet wird, bilden ein engverbundenes Ganzes.

Die ersten zwei Aspekte beziehen sich auf die Sprache als System („langue“); sie beachten 1) die Stellung der grammatischen Hauptfunktionen im System (der funktionelle Aspekt der Systemhaftigkeit), 2) die formellen Ausdrucksmittel der Kategorien vom Gesichtspunkt der Regelmässigkeit der betreffenden morphologischen Formen, wortbildenden

Modelle und syntaktischen Strukturen (der formelle Aspekt der Systemhaftigkeit).

Der dritte Aspekt beleuchtet das grammatische Material vom stilistischen Standpunkt aus und gleichzeitig von der Asymmetrie von Funktion und Form. Der vierte Aspekt bezieht sich unmittelbar auf die Verwendung der grammatischen Mittel in konkreten kommunikativen Akten (Äusserungen) („parole), bzw. deren Niederschlag in konkreten Texten) und beurteilt sie nach quantitativen Massstäben (Frequenz). Diese vier linguistischen Aspekte gehen von der jeweiligen Sprache selbst aus. Der fünfte Aspekt hat linguistisch-psychologischen Charakter, denn er betrifft die linguistische Gegenüberstellung des fremdsprachlichen und des muttersprachlichen grammatischen Systems (Übereinstimmung und Nichtübereinstimmung) und die damit verbundenen psychologischen Momente der erleichterten oder erschwerten Aneignung der betreffenden grammatischen Erscheinungen.

Der Aspekt der Systemhaftigkeit, d.h. der Stellung einer grammatischen Erscheinung im System der Fremdsprache, muss zweifellos an die Spitze der linguistischen Gesichtspunkte gestellt werden. Der Terminus „System“ wird dabei im Sinne der modernen Sprachwissenschaft als „System der gegenseitig abhängigen und bedingten Sprachmittel“ verstanden und nicht in der älteren, jedoch noch immer verbreiteten Auffassung als System aller in der traditionellen Form einer normativen Schulgrammatik angeordneten Sprachmittel.

Der Aspekt der Systemhaftigkeit ist in erster Reihe für die Sichtung der grammatischen Kategorien, vor allem ihrer Funktionen, von Bedeutung, wogegen die formellen Ausdrucksmittel der Kategorien am zweckmässigsten vom Gesichtspunkt der Regelmässigkeit betrachtet werden. Je zentraler und fester eine grammatische Kategorie (Funktion) im System der gegenwärtigen Sprache gelagert ist, desto berechtigter ist ihr Anspruch auf Einbeziehung in das GM.

In welchem Masse systemhafte Erscheinungen in das GM aufgenommen werden sollen, darüber entscheidet das Lernziel. Je weiter und höher das Ziel, desto mehr wird die Auswahl des GM mit dem gesamten grammatischen System zusammenfallen. Bei engerem und niedrigerem Ziel dagegen, also z.B. in dem obenangeführten „elementaren“ GM und zum Teil im „Grundminimum“, erweist sich eine Auswahl auch bezüglich der systemhaften Kategorien als unerlässlich. Für diese weniger anspruchsvollen Ziele genügt ein Ausschnitt aus dem System, der z.B. nicht alle Tempora, Modi, Genera usw. enthält. Bei der konkreten Auswahl der systemhaften Kategorien werden die im folgenden erörterten Aspekte der Frequenz und der Stilistik herangezogen. Dieselben Gesichtspunkte spielen natürlich auch bei Erscheinungen, die an der Peri-

pherie des Systems gelagert sind (z.B. absterbende Kategorien, wie der Konjunktiv im Englischen, der Genitiv der Negation im Tschechischen usw.), die nicht in vorhinein bei höheren Lernzielen ausgeschlossen werden können, eine entscheidende Rolle.

Bei der Auswahl der verschiedenen Ausdrucksmittel (morphologischen Formen, wortbildenden und syntaktischen Strukturen), die die systemhaften grammatischen Funktionen bezeichnen, ist uns der Aspekt der Regelmässigkeit behilflich. Die Sprachwissenschaft unterscheidet im Bereich der Form zwischen produktiven und unproduktiven Modellen. Regelmässigkeit kann jedoch auch manchen unproduktiven Modellen nicht abgesprochen werden (nach gegenwärtig unproduktiven Modellen sind manchmal ziemlich viele noch immer gebräuchliche Wörter gebildet oder werden nach ihnen gebeugt). Man könnte solche unproduktive Modelle als „eingeschränktregelmässig“ bezeichnen.

Nach dem Prinzip der Zweckmässigkeit kämen für das GM vor allem die uneingeschränkt regelmässigen (produktiven) als auch die eingeschränkt regelmässigen Formen, die im System der Ausdrucksmittel zentral gelagert sind, in Betracht. Die endgültige Entscheidung muss jedoch bei *den* letzteren wie auch insbesondere bei den unregelmässigen Ausdrucksmitteln unter Heranziehung des Frequenzaspekts und des stilistischen Aspekt getroffen werden. Die Sichtung des grammatischen Materials von diesem Gesichtspunkt aus ist nicht nur für die Auswahl in das GM, sondern auch für die Aneignungsweise („lexikalisch“ oder „grammatisch“) von Bedeutung.

Der stilistische Aspekt ist bei der Auswahl vor allem in den Fällen behilflich, in denen die Sprache mehrere hinsichtlich der Bedeutung mehr oder weniger synonymische Mittel besitzt. Die stilistische Charakteristik: stilistisch merkmallös (neutral) — stilistisch merkmalthaltig (einem bestimmten Stil zugehörig) trägt im Zusammenspiel mit der Häufigkeitscharakteristik und in Abhängigkeit vom Lernziel zur Bestimmung bei, inwieweit neben stilistisch neutralen, allgemein gebräuchlichen Mitteln auch noch stilistisch gefärbte Mittel in das GM aufzunehmen sind. Stilistisch neutral oder merkmalthaltig können auch grammatische Funktionen, insbesondere Nebenfunktionen (in Fällen grammatischer Polysemie), sein, was sich dann zum Teil im Vorhandensein synonymischer Ausdrucksweisen im weitesten Sinne äussert, d.h. in der Möglichkeit, denselben Gedanken formell und stilistisch verschiedenartig auszudrücken (vgl. z.B. das dürfte so sein — das kann so sein — das wird wohl (wahrscheinlich) so sein — das ist wohl (wahrscheinlich) so — u.ä.), und die Möglichkeit bietet, auch in solchen Fällen die stilistisch zweckmässigste Ausdrucksweise in das GM aufzunehmen. Bei stilistisch nicht differenzierten Varianten (Doppelformen, aber auch gleichbedeutenden

Ausdrucksweisen im weitesten Sinne) kann die zweckmässigste Wahl mit Rücksicht auf die grössere Häufigkeit oder (und) Regelmässigkeit der einen oder anderen Ausdrucksweise getroffen werden.

Was die Beziehung verschiedener Typen des GM in stilistischer Hinsicht anbelangt, müssen bei niedriger gestecktem aktivem Lernziel grammatische Synonyme im weitesten Sinne ausgeschlossen werden, bei höheren Typen wird man dagegen auch synonyme Mittel aufnehmen müssen, um die der höheren Zielsetzung entsprechende stilistische Angemessenheit des Ausdrucks zu sichern.

Der Häufigkeitsaspekt ist dazu angetan, Entscheidungen in den Fällen zu ermöglichen, in denen nach den vorhergehenden Gesichtspunkten keine eindeutige Wahl getroffen werden kann, indem er diejenigen grammatischen Erscheinungen aufzeigt, die gegenwärtig besonders häufig in allen Sprachstilen auftreten, bzw. nur für bestimmte Sprachstile typisch sind. Der Häufigkeitsaspekt ist, wie schon angeführt, nicht nur bei Entscheidungen über die Aufnahme von Erscheinungen an der Peripherie des grammatischen Systems, bei unregelmässigen Mitteln und bei der Wahl zwischen grammatischen Synonymen ausschlaggebend, sondern ist auch bei der Auswahl von systemhaften Erscheinungen (bei engem und niedrigem Lernziel) behilflich.

Die enge Verbundenheit der Lexik und Grammatik äussert sich bei diesem Aspekt darin, dass in den meisten Fällen die Entscheidung der lexikalischen Frequenz allein (bei der Auswahl von Vorwörtern, Bindewörtern, unregelmässigen Paradigmen usw.) oder in Verbindung mit der grammatischen Häufigkeitswertung (z.B. bei vereinzelt unregelmässigen Kasusformen) zufällt. Nur bei lexikalisch verhältnismässig uneingeschränkten grammatischen Erscheinungen (systemhaften Kategorien, lexikalisch uneingeschränkten syntaktischen Strukturen) ist nur die grammatische Frequenz allein ausschlaggebend.

Grammatische Häufigkeitszählungen sind bisher nur in geringem Masse vorgenommen worden, und zwar meist nur im Zusammenhang mit der Ermittlung lexikalischer Frequenz. Es muss eigentlich erst die Methodik einer solchen Arbeit geschaffen werden. Vor allem müssten solche Zählungen auch die syntaktischen Strukturen erfassen und die Häufigkeitswerte der einzelnen Bedeutungen (Funktionen) der polysemen grammatischen Mittel ermitteln. Diese Angaben werden für die Aufsteilung der GM um so wertvoller sein, je mehr sie die stilistische Differenzierung der grammatischen Mittel (wenigstens innerhalb der zwei Stilbereiche, der Umgangssprache und der Buch- oder Fachsprache) beachten und festhalten.

Der Aspekt der (Nicht) Übereinstimmung mit der Muttersprache unterscheidet sich grundsätzlich von den bisher angeführten Aspekten,

die nur von der Fremdsprache ausgingen, indem er die Fremdsprache der Muttersprache gegenüberstellt und die psychologischen Momente der Interferenz des muttersprachlichen Sprachgefühls beim Erlernen der Fremdsprache berücksichtigt.

Vom linguistischen Standpunkt stellen wir bei der Konfrontation zweier Sprachen völlige Übereinstimmungen, völlige Nichtübereinstimmungen und teilweise Übereinstimmungen, der grammatischen Formen und ihres Gebrauchs fest. Die Schlussfolgerung, die wir daraus für das Erlernen der fremden Sprache (in unserem Falle für die Frage des GM) ziehen, sind verschieden im Bereiche der Form auf der einen Seite und des Gebrauchs dieser Formen auf der anderen, unterschiedlich sind zum Teil auch die Schlussfolgerungen bei aktiver und (nur) passiver Zielsetzung.

Bei völliger Übereinstimmung wird man in bestimmten Fällen die übereinstimmende Erscheinung dem Lernenden nicht bewusst vermitteln müssen, was jedoch nicht der Nichtaufnahme in das GM gleichzusetzen ist. In letzterem Falle nämlich wird der Lernende die aus dem GM ausgeschlossene Erscheinung nicht beherrschen, wogegen er in ersterem Falle die Erscheinung auf Grund seiner Muttersprache beherrscht. Im Bereiche der Formen kann dieser Fall nur bei rein rezeptiver Zielsetzung eintreten, und zwar nur dann, falls die betreffenden grammatischen Formen in den beiden Sprachen in lautlicher Hinsicht als gleichwertig identifizierbar sind (dies ist im allgemeinen öfter bei den slawischen Sprachen als z. B. bei den germanischen Sprachen der Fall). Bei aktivem Ziel wird jedoch auch in diesen Fällen die Form in das GM prinzipiell einzuschliessen sein, wobei über die eigentliche Auswahl das „Verfahren“ auf Grund der schon früher angeführten Aspekte der Sichtung und Wertung des fremdsprachlichen grammatischen Materials entscheidet.

Bewusste Vermittlung erübrigt sich sowohl bei rezeptiver, als auch bei aktiver Zielsetzung bei völliger Übereinstimmung im Bereich des Gebrauches der Formen (ihrer Funktionen, ihres stilistischen Wertes, ihrer Häufigkeit, lexikalischen Gebundenheit usw.), da die übereinstimmende Gebrauchsweise auf die äquivalente fremdsprachliche Form aus Muttersprache übertragen wird, natürlich nach vorhergehender Gleichsetzung (z. B. auf die folgende Weise: „Die Zukunft wird in ... (der betreffenden Fremdsprache) so ausgedrückt: ..., oder: „Ich werde schreiben (lesen usw.) heisst auf ... so: ...).

Die Reduktion des grammatischen Stoffes um solche nicht bewusst vermittelte Übereinstimmungen kann je nach der Ähnlichkeit der grammatischen Systeme der beiden Sprachen grösser oder geringer sein, sie kann sowohl das Funktionieren der allgemeinsten sprachlichen Kate-

gorien (Wortarten, Satzteile usw.), als auch das der einzelnen Formen betreffen.

Bei völliger Nichtübereinstimmung ganzer grammatischer Kategorien (vgl. das Fehlen der Kategorie des Artikels in den slawischen Sprachen, des Aspekts in den germanischen und romanischen Sprachen u. ä.) muss man unterscheiden, ob die Kategorie in der Fremdsprache oder in der Muttersprache fehlt. Falls sie nur der Fremdsprache eigen ist, wird über ihre Aufnahme oder Nichtaufnahme in das GM das „Verfahren“ nach den fremdsprachlichen Aspekten entscheiden. Ist eine bestimmte Kategorie nur Muttersprache eigen, erweist es sich meist als didaktisch zweckmässig, dem Lernenden gewisse diesbezügliche Hinweise zu geben und ihn auf etwaige Reflexe dieser Kategorie in der Fremdsprache aufmerksam zu machen (vgl. z. B. die Reflexe der Funktion des Artikels in der Wortfolge der slawischen Sprachen, des slawischen Aspekts im Gebrauch der Tempora in den germanischen und romanischen Sprachen usw.). Ob und inwieweit die Aufnahme dieser Hinweise in das GM zweckmässig ist, kann nur nach der Stellung der Kategorie in der Muttersprache entschieden werden, von der die Wahrscheinlichkeit und Gewichtigkeit eines durch Unkenntnis verursachten Fehlers abhängig ist.

Am häufigsten werden bei der Gegenüberstellung zweier Systeme teilweise Nichtübereinstimmungen festgestellt. Teilweise Nichtübereinstimmungen im Bereich der grammatischen Formen haben zur Auswahl des GM keine direkte Beziehung. Sie betreffen die Darbietung (Hervorhebung des Unterschieds) und die Einübung (intensivere Einübung der unterschiedlichen Form). Im Bereiche der Funktionen finden wir, dass die Abweichung (neben Gleichheit anderer Funktionen) in der Fremdsprache oder in der Muttersprache oder schliesslich in beiden Sprachen vorhanden ist. Dies verlangt bei der Vermittlung der entsprechenden Formen Belehrungen über die in der Muttersprache nicht vorhandene Funktion oder Warnungen vor Übertragung der in der Fremdsprache nicht existierenden muttersprachlichen Funktion mit eventueller Belehrung über nichtgrammatische Ausdrucksmittel oder grammatische Reflexe in der Fremdsprache. Das Auswahlverfahren für das GM wird in analogischer Weise wie bei den früher erwähnten völligen Nichtübereinstimmungen angewandt.

Dasselbe gilt im grossen und ganzen auch für andere teilweise Nichtübereinstimmungen im Gebrauch der Formen (verschiedener stilistischer Wert, unterschiedliche Frequenz, lexikalische Gebundenheit usw.), die wir unter dem Begriff der „Tiefe“ der Vermittlung einer grammatischen Erscheinung zusammenfassen (siehe weiter unten).

Es wurde schon auf die dem Prinzip der Zweckmässigkeit anhaftende Subjektivität hingewiesen. Auch die linguistisch wertenden Aspekte, von

denen oben die Rede war, sind nicht frei von subjektiven Momenten. Eine Quelle der Subjektivität besteht darin, dass die nach den obenangeführten Aspekten durchgeführte Scheidung der grammatischen Erscheinungen manchmal keine eindeutigen Wertklassen, sondern allmählich abgestufte Wertungen ergibt (vom Zentrum des Systems zur Peripherie, von uneingeschränkter Regelmässigkeit bis zu vollständiger Unregelmässigkeit, von grösster bis zu ganz geringer Häufigkeit). Eine objektivere Scheidegrenze kann hier nur auf Grund möglichst objektiv anwendbarer Massstäbe der didaktischen Effektivität und Rentabilität bestimmt werden. Eine weitere Gefahr subjektiver Wertung tritt dann zutage, wenn die nach den einzelnen Aspekten vorgenommenen Wertungen einander widersprechen. Diese Gefahr kann nur dadurch vermieden werden, dass den einzelnen Aspekten eine objektiv richtige Stellung (Wertigkeit) in der Hierarchie der Aspekte zugewiesen wird. Eine befriedigende Lösung dieses komplizierten Problems wird jedoch wohl erst auf Grund konkreter Arbeit an der Auswahl verschiedener GM und ihrer Verifikation (siehe weiter unten) möglich sein.

Eine sinnvolle Auswahl eines GM kann sich nicht auf eine blosser Aufzählung von grammatischen Erscheinungen begrenzen, sondern muss auch den Umfang der Vermittlung der einzelnen grammatischen Erscheinungen bestimmen. Unter Umfang verstehen wir 1) die Breite, 2) die Tiefe des zu vermittelnden grammatischen Stoffes. Die Breite wird durch die Aufzählung der in das GM aufzunehmenden Formen einer Kategorie (z. B. der Typen der starken Zeitwörter in den germanischen Sprachen) und der Funktionen der einzelnen Formen bestimmt. Die Tiefe betrifft die Aufschlüsse über den stilistischen Wert, lexikalische Gebundenheit, Häufigkeit und andere Aspekte des Funktionierens der grammatischen Mittel. Bei der Festlegung der Breite und Tiefe kommt das schon dargelegte Auswahlverfahren zur Geltung.

Die Richtigkeit der Auswahl eines bestimmtem GM muss in Anbetracht der ihr anhaftenden subjektiven Momente überprüft werden (Verifikation). Die Aufgabe dieser Überprüfung besteht in der Feststellung, ob die Aneignung des ausgewählten grammatischen Materials die Verständigung im Rahmen des festgelegten Lernzieles mit maximaler Effektivität und mit einer durch die Auswahl des GM selbst verursachten minimalen, vom Standpunkt der Rentabilität annehmbaren Anzahl von Fehlern (Versagen) sichert.

Die Methodik einer solchen Überprüfung, die feststellt, inwieweit das GM die grammatisch richtige Bildung und (oder) die grammatisch richtige Deutung von Sätzen ermöglicht, muss erst geschaffen werden. Es kommen z. B. die folgenden Methoden in Betracht:

- a. Untersuchung von Fehlern in freien (mündlichen oder schriftlichen)

Äusserungen der Schüler darauf hin, ob die vom Lernenden verschuldeten Fehler auf Unkenntnis oder fehlerhafte Anwendung der grammatischen Anweisung, oder aber auf Lücken im GM selbst zurückzuführen sind;

b. Untersuchung von Fehlern in Übersetzungen in die Fremdsprache oder Muttersprache mit ähnlicher Fragestellung;

c. Untersuchung von zusammenhängenden fremdsprachlichen Texten darauf hin, ob und inwieweit die in ihnen vorkommenden grammatischen Erscheinungen im GM enthalten sind.

Die unter b. angeführte Überprüfungsmethode erlaubt ausserdem festzustellen, ob und inwieweit grammatische Erscheinungen verständlich sind, die nicht im GM enthalten sind (rezipierbares Komplement zum GM), die unter a., ob und inwieweit auch mit der Fähigkeit der Lernenden, bestimmte in GM nicht enthaltene grammatische Mittel aktiv zu gebrauchen, gerechnet werden kann (produktives Komplement). Beiderlei Fähigkeit kann das Resultat von verschiedenen Faktoren sein (richtige Übertragung der Funktion auf fremdsprachliche Formen aus der Muttersprache, z. B. der Befehlsfunktion des Infinitivs, mehr oder weniger unbewusste Aneignung von grammatischen Erfahrungen durch häufigen Kontakt mit bestimmten grammatischen Erscheinungen im Lernstoff). Bei nahverwandten Sprachen könnten dieses Komplemente von nicht unbeträchtlichem Umfange sein.

Mit der konkreten Einführung des GM in den Lernprozess hängen aufs engste folgende Probleme zusammen: 1. Anordnung und Reihenfolge des grammatischen Stoffes in den GM, 2. Darbietungsweise der Grammatik.

Unter Anordnung verstehen wir die Aufteilung des grammatischen Stoffes in den einzelnen Typen der GM in der Weise, dass die einzelnen Typen relativ abgeschlossene Teilsysteme, gleichzeitig aber auch ausbaufähige Vorstufen für die höheren Typen von GM bilden. Diese Aufteilung betrifft sowohl unterschiedliche grammatische Erscheinungen, als auch die zyklische Erweiterung und Vertiefung der schon teilweise angeeigneten Erscheinungen. Innerhalb der einzelnen Typen der GM muss weiter die zweckmässige Reihenfolge der Erscheinungen erwogen werden. Es besteht gegenwärtig kaum mehr Zweifel darüber, dass diese Reihenfolge nicht dem „System“ der Schulgrammatiken (Darbietung ganzer Klassen von grammatischen Erscheinungen „ein für allemal, gründlich und vollständig“) gleichzusetzen ist, sondern dem didaktischen Prinzip der allmählichen Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Fähigkeiten unterstellt werden muss. Die Konkretisierung dieses Prinzips hängt jedoch von einer grossen Anzahl mannigfacher linguistischer und sprachpsychologischer Faktoren und ihrer Wechselbeziehungen

gen ab, ohne deren Erforschung und pädagogisch- experimenteller Überprüfung eine objektive Lösung dieses Teilproblems der Spracherlernung unmöglich ist.

Überaus wichtig ist auch die Lösung des Problems der zweckmäßigsten Darbietung der Grammatik (Regel, Modell oder ihre Verquickung), die gerade in letzter Zeit in den Vordergrund des methodischen Interesses gerückt ist. Zum Problem des GM hat diese Frage zweierlei Beziehung: sowohl für die Überprüfung eines bestimmten GM, als auch für jede praktische Anwendung des GM, sei es in Lehrbüchern oder in „minimalen“ Sprachlehren, muss das ausgewählte grammatische Material in konkreten Formen dargeboten und angeeignet (eingeübt) werden. Auch dieses Problem muss eine objektiv begründete Lösung finden, bevor man von der rationellen Lösung des Gesamtproblems der Aneignung der Grammatik wird sprechen können.

EUGEN SPÁLENÝ

Auffassung und Methode des audiovisuellen Fremdsprachenunterrichts

Ein jeder, der eine Fremdsprache spricht, hat vor allem praktische Sprachkenntnisse. Die Sprache kennt er dadurch, dass er sie zu gebrauchen hört, und dass er sie auch selbst gebraucht. Das ganze Leben hindurch, jedoch mit unterschiedlichem Rhythmus, wachsen die Sprachkenntnisse an. Diese praktische Kenntnis ist entweder grösser oder geringer je nach dem sozialen Milieu und der Kultur eines jeden Einzelnen.

Ausser der praktischen Kenntnis gibt es eine theoretische Kenntnis. Die theoretische Kenntnis stützt sich auf die praktische Kenntnis und setzt Normen fest, durch die sich die Sprache richtet. Die Nutzbarkeit dieser theoretischen Kenntnisse ist unbestreitbar, jedoch zu ihrer Beherrschung ist es nicht nötig Grammatik zu studieren, sondern es genügt dabei z.B. nur Analogie zu gebrauchen. Das Prinzip der Analogie wendet nämlich ebenso ein Gebildeter als auch ein minder Gebildeter an, jedoch mit Unterschied, dass dies der eine mit einer genügenden Grundlage von Sprachtheorie tut, wogegen der andere nicht. Ein jeder behält in sich eine gewisse Sprachtheorie, in der es weder Fachtermini, noch formulierte Regeln gibt, eine Theorie, die in seinem Bewusstsein kein System bildet, welche man jedoch bei jeder Sprechäusserung gebraucht, um seine Gedanken und Gefühle mitzuteilen. Diese Erkenntnis ist wichtig auch für den fremdsprachlichen Unterricht. Nicht jeder Student, der eine Fremdsprache lernt, ist philologisch so geschult, dass er — wie es in der traditionellen Methode war — imstande sei den sprachtheoretischen Unterricht verfolgen und erfassen zu können. Dieser Unterricht ging aus der Voraussetzung hervor, dass der Student schon vorläufige linguistische Kenntnisse über die Struktur der Mutter- und Fremdsprache besitzt und demnach auch Voraussetzungen dazu, die Fremdsprache als ein Strukturgebilde zu erfassen und sie sich als solche anzueignen. Beim Unterricht von Erwachsenen, der Ausländer, besonders von Technikern, ist eine konsequente vergleichende Methode, wie

sie vom traditionellen Sprachunterricht verstanden wird, schon deshalb ungewöhnlich schwierig, weil wir uns nicht auf grammatische Terminologie und Begriffe stützen können, die einem Philologen selbstverständlich sind. Besonders markant ist dies bei Postgraduanten, die nicht philologisch geschult sind, also z.B. bei Ingenieuren und Ärzten aus nicht-europäischen Kontinenten, bei denen, der engen SpezialSchulung entsprechend, die sie durchmachten, Lücken in der fachlichen grammatischen Terminologie erscheinen.

Beim Lernen einer Fremdsprache ist deshalb notwendig darauf zu achten, dass schon in der ersten Etappe ausschliesslich praktische Kenntnisse erzielt werden. Erst dann, wenn das Studium der Grammatik mit der Aneignung praktischer Sprachkenntnisse verbunden wird, und nicht nur in enger Zusammenarbeit mit der praktischen Sprache, erscheint dieses Grammatikstudium als tatsächlich wirkungsvoll. Ausgangsbasis der Grammatik muss also die praktische Sprache sein. Ein direktes und engverbundenes Grammatikstudium einer beliebigen Sprache ohne engen und direkten Kontakt mit der Wirklichkeit, ist ununterhaltsam und nicht aufmunternd für einen jeden ebenso, wie für einen jeden Studenten das Lateinstudium ununterhaltsam war.

Die Sprache ist ein Strukturgebilde. Man könnte deshalb also voraussetzen, dass ein konsequenter Vergleich der Struktur der Muttersprache mit den Strukturen der Fremdsprachen, so wie es charakteristisch für die vergleichende Methode ist, der grundsätzliche Weg für das Studium einer Fremdsprachengrammatik sein müsste; das Mass der Auffassung und des Verstehens des muttersprachlichen Systems als Ausgangsbasis ist jedoch für die Auffassung und das Verstehen von Fremdsprachensystemen verschieden. So kann also die Methode eines konsequenten Vergleichs nicht die ausschliessliche Grundlage eines Fremdsprachensstudiums sein, besonders nicht in der ersten Etappe der Aneignung elementarer Sprechfähigkeiten. Das Wissen um strukturelle Beziehungen zwischen der Mutter- und der Fremdsprache soll stets aus dem direkten Vergleich der Bedeutungen konkreter Sprechäusserungen in der Fremdsprache mit der Bedeutung seiner Äquivalenten in der Muttersprache hervorgehen. Als Mittel dienen Beziehungen die diese unterbewusst verglichenen Sprechäusserungen enthalten in der aussersprachlichen Realität die für einen jeden eine Fremdsprache Sprechenden „objektiv“ gültig ist.

Eine jede Sprechäusserung hat eine Beziehung zur Wirklichkeit und demnach hat sie auch ihren aussersprachlichen Äquivalenten. Und da jeder der eine fremde Sprache lernt, am Anfang mit der Analogie seiner Muttersprache arbeitet, hat er in praktisch angeeigneten und durch die Kommunikationsfähigkeit der äusseren Situation semantisierten Sprech-

äusserungen eine Basis für strukturelle Vergleichung nach eigenen Lebenserfahrungen und grösseren oder geringeren linguistischen Kenntnissen.

Die Sprache hat reflexiven Charakter und ihre Strukturen können der Verständigungsfunktion nur dann dienen, wenn diese psychophysiologischen Fähigkeiten sinnvoll entwickelt werden. Das Element des Automatismus ist beim fremdsprachlichen Unterricht um so mehr unbedingt notwendig, weil wir von den semiologischen Ganzheiten hervorgehen, deren Bedeutungsvollständigkeit in unserer Methode nicht nur durch sprachliche Zeichen erzielt wird, sondern auch durch Kommunikationsfähigkeit der äusseren Situation. Die grammatische Form im Kontext und Situation aussersprachlicher semiologischer Elemente wird in ihrer eigensten Funktion assimiliert. Es handelt sich um einen psychologischen Prozess, der jedoch nicht in einen Mechanismus umgewandelt werden darf. Es ist notwendig sofort darauf die Mechanismen durch Veränderungen der äusseren Situation und der Kontexte so aufzulösen, dass der Student auf die neue Situation sprachlich mit grösseren oder geringeren Veränderungen gegenüber dem ursprünglich automatisierten Modell reagiere.

Der Bau der Fremdsprache und sein Regeln ist auch eine Frage der Präzisierung des Gehörs für die Aufnahme der richtigen Formen, Verbindungen und Satzkonstruktionen. „Das Gehör des Schülers muss die unrichtige Form ebenso gefühlsmässig unterscheiden, wie das Gehör des Musikers den falschen Ton“¹. Aus diesem Grunde betonen wir im dialektischen Zusammenhang mit der aussersprachlichen Wirklichkeit von Anfang an die Bedeutung von Hörübungen mit Hilfe akustischer Geräte, wie des Tonbandgerätes, der Tonbandschleife, der Hörübungskabinen, der Kabinen für den oral-auditiven Drill grammatischer Strukturen, Filmschleifen mit Tonkommentar und ähnliche. Die Grundeinheit, aus der wir bei den Hörübungen hervorgehen, ist die akustische Ganzheit². Der Student assimiliert akustische Zeichen in akustischen Ganzheiten, deren Äquivalente er in der aussersprachlichen Wirklichkeit, die durch thematische Bilder dargestellt werden findet. Die Assimilierung der akustischen Zeichen erfolgt von Beginn des Unterrichts an durch Ton und Bild.

Der oral-auditive Drill ist demnach die grundlegende Methode der akustischen, semantischen und funktionellen Assimilierung der Strukturmodelle. Den oralen Drill von Strukturmodellen finden wir auch im

¹ Prof. Dr Jaroslav Hruška *Metodologie jazyka francouzského*. Praha 1926.

² P. Guberina *La méthode audio-visuelle structuroglobale et ses implications dans l'enseignement de la phonétique*. Studia Romanica et Anglica Zagrebiensia, Num. 11, 1961.

Lehrbuch von Lado und Fries. Es handelt sich um einen zweckmässigen, aber psychologisch monotonen Drill, den wir nicht unkritisch in unsere Methode übernehmen sollten. Der diesem Buche zugrunde liegende Gedanke der Autoren, ein Inventar der Strukturmuster zusammenzustellen, verdient jedoch Bewunderung und Anerkennung. Eine jede moderne und wirksame Methode des Sprachunterrichts muss mit dieser Arbeit rechnen.

Den oral-strukturellen Drill der Michiganer Schule muss man jedoch in eine natürliche Situation versetzen. Die Sprachstrukturen müssen sich sozusagen auf der durch den Bildkontext dargestellten Bühne abspielen. Bildkontext gibt der betreffenden Struktur eine funktionelle Begründung. Nur die Synthese der positiven und zweckmässigen Elemente der Auffassung von Lado und Fries mit unserer Auffassung des Situationskontextes als Ausgangsbasis, beseitigt die Einseitigkeit der Michiganer Methode. Die Situation enthält in sich psychologisch attraktive Elemente, mit Inbegriff jenes erziehungs-ästhetischen Moments, das für die Verbindung des Unterrichts mit der Erziehung notwendig ist.

Jedes Bild einer Situation geht von einer bestimmten Realität aus, die typisch für das gesellschaftliche Bewusstsein und für das Sein der Nation ist. Die Sprechmodelle, mit deren Hilfe sich der Schüler dieser organisierten Realität bemächtigt, widerspiegeln diesen erziehungs-ästhetischen Inhalt, so dass das Bild neben der didaktischen Funktion auch eine pädagogische Funktion erfüllt.

Wir sagten, dass der Situationskontext die Basis unserer Theorie und auch der methodischen Applikationen im Fremdsprachenunterricht bildet. Träger der Verbindung zwischen dem Situationskontext und seiner Darstellung ist das thematische Bild. Der Funktion nach unterscheiden wir drei Arten von Bildern³:

Das beschreibende Bild: Es ist grundlegend für den Aufbau des Wortschatzes in den Sprechmodellen am Anfang des Unterrichts. Von der Handlungsseite wird absichtlich abgesehen, weil ihr kein Äquivalent in der abgebildeten Situation zukommt. Es geht vor allem um Substantive, Adjektive, Lokaladverbien und Präpositionen, die das Baumaterial der Sprechmodelle vorstellen, mit deren Hilfe sich der Schüler der abgebildeten Begebenheiten bemächtigt.

Das eine Handlung darstellende Bild: Wenn sich der Schüler an mehreren beschreibenden Bildern einen Wortschatz aus seiner näheren und auch entfernteren Umgebung aufgebaut hat, ist es möglich zu Bildern überzugehen, die an Handlungen derart reichhaltig

³ E. Spálený *Funkce obrazu ve vyučování cizím jazykům (Funktion des Bildes im Fremdsprachenunterricht)*. Praha, Cizí jazyky ve škole, Num. 3, 1960.

sind, dass man an ihnen Zeitwörter üben kann. Von einfachen abgebildeten Handlungen kann man bis zu komplizierteren, mehr abstrakten Themenkreisen übergehen, in denen weit mehr organisch die gesellschaftliche Problematik gelöst werden kann. Zum Beispiel kann das ein Landgut darstellende Bild in der grundlegenden Etappe seines sachlichen Inhaltes wegen ausgenützt werden, in der höheren Etappe für Gespräche mit Themen über den Unterschied zwischen der privaten und genossenschaftlichen landwirtschaftlichen Produktion, ihrer gesellschaftlichen Bedingungen und ökonomischen und sozialen Folgerungen. Der Grundsatz ist: vom Konkreten ausgehen und zum Abstrakten übergehen; und das nicht nur während der Anfangsetappe des Unterrichts, sondern auch bei abstrakten Themen. Es ist natürlich einzusehen, dass dem Bild auf der höheren Unterrichtsstufe nicht mehr jene elementare Funktion zukommt, wie es im Anfangsunterricht der Fall ist. Hier wird das Bild zum Mittelpunkt des Unterrichts, später tritt es jedoch beiseite, weil mit der fortschreitenden Herabsetzung der Bedeutung seiner Semantisierungsfunktion seine allgemeine Impuls- und Assoziationsrolle Übergewicht gewinnt.

Das Assoziationsbild: Nicht einmal auf der höheren Stufe lassen wir den Schüler ohne den durch die Bilder hergestellten Kontext. Das Bild dient dann einem breiteren Kontext, das heisst eigene Stellungnahme zur dargestellten Handlung, zu Vermutungen über die darin enthaltenen Anzeichen, zur Paraphrase auf die eigene Situation und ihre Absonderung von der auf dem Bild. Besonders komplexe, emotionell wirkende Aufnahmen aus dem Alltagsleben bilden für die Konversation den wo möglich breitesten Kontext, die Atmosphäre und Stimmung, damit dem Studenten unter diesen Umständen durch Assoziation eigene Erlebnisse, Erinnerungen und Vorstellungen auftauchen und dass der Student auf schöpferische Weise all das zur Geltung bringt, was bei ihm vorher in den Sprechübungen mit ausdrucksvollen Bildern automatisiert worden ist. Darin besteht allerdings das Geheimnis einer guten Arbeit mit dem Bild. Sie erfordert jedoch einen erfahrenen und elastisch arbeitenden Lehrer, besonders auf der höheren Unterrichtsstufe, wo ein blosses Verbleiben bei einer mechanischen Bildbeschreibung methodisch falsch und primitiv wäre. In diesem Sinne ist also unser Begriff Assoziationsbild zu verstehen.

Die Vermittlungsrolle von Bedeutungen und die Automatisierungsrolle des Bildes hat jedoch ihre Grenzen. Auf der höheren Stufe muss man den Studenten dazu bewegen, auch ohne den durch das Bild hergestellten Kontext zu sprechen. Im Laufe des Unterrichts mit dem Bild hatte jeder Satz unmittelbare Beziehung zu den Erscheinungen der Realität. Der Student produzierte Sätze als sprachliche Reaktionen auf

die ausseisprachlichen Begebenheiten. Die Beziehung zwischen dem Satz und den Erscheinungen der Realität muss natürlich nicht unmittelbar sein⁴. Sie kann im Unterbewusstsein zwischen dem Erkennen des Zeichens oder eines Zeichenkomplexes und dem Erkennen der Realität bestehen. Der Schüler erlernte während des Unterrichts mit dem Bild bestimmte Zeichen in bestimmter gesellschaftlicher Situation zu gebrauchen, ihm ist die Beziehung zwischen den Zeichen und der Situation bekannt geworden, und diese Erkenntnisse hat er in seinem Bewusstsein verbunden. Wenn er später das Zeichen zu hören bekommt, erinnert er sich der Situation, und will er einen anderen Hörer an diese Situation erinnern, gebraucht er das Zeichen oder eine Reihe von Zeichen. Auf diese Weise endet die Funktion des Bildes nicht mit seinem Einsetzen in den Unterricht, sondern sie überdauert auch auf der höheren Stufe, wo die unmittelbare Semantisierungsrolle des Bildes schon überwunden ist.

Die audiovisuelle Methode im Fremdsprachenunterricht ist vom psycho-physiologischen Standpunkt aus gesehen unumstritten die höchst funktionelle Methode. Aber die audiovisuellen Hilfsmittel allein genügen nicht zur Erlangung des Zieles. Dazu ist es nötig, die Einheit einiger Prinzipien zu sichern:

1. Das moderne pädagogische Prinzip des programmierten Unterrichts. Das Programmierungsprinzip muss in dem Anschauungsmaterial, in den Texten und in den methodischen Vorgängen zum Vorschein kommen.

2. Das methodisch linguistische Prinzip, das heisst die Zusammenstellung von Strukturmodellen der Sprache. In diesen Modellen müssen die Ergebnisse zur Geltung kommen, die sich aus Studium der Frequenz von Formen, Konstruktionen und des Lexikums ergeben.

3. Das Prinzip der Verbindung von Strukturmodellen mit dem Situationskontext. Diese Verbindung ermöglicht die Vermittlung deren Bedeutung und auch ihre rasche Assimilierung.

Unserer Meinung nach ist dies ein effektvoller Weg des Fremdsprachenunterrichtes.

⁴ Eric Buysens am Symposium „Zeichen und System der Sprache“. Schriften zur Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, Num. 3, Berlin 1961.

ROZEMARIA KRZYSTYNA TERTEL

Über einen Versuch der Adjustierung einer fehlerhaften Artikulation des Deutschen bei Studenten der Germanistik

Zu Beginn des akademischen Jahres 1962/63 erhielt die Verfasserin dieses Berichts vom Lehrstuhl für Germanistik der Warschauer Universität den Auftrag, mit einer Studentengruppe des ersten Studienjahres praktische Übungen der deutschen Sprache zu führen. Die Gruppe bestand aus zwölf Studenten, deren Alter verschieden war. Einer der Studenten war schon über dreißig Jahre alt, drei andere standen im Alter zwischen 21 und 26 Jahren, die übrigen waren jünger, davon manche noch nicht ganz 18. Für die Übungen waren acht Lektionsstunden wöchentlich vorgesehen, aber leider nur vier Zusammenkünfte, denn es mußten vor allem wegen Mangel an Übungssälen je zwei Stunden zusammengelegt werden. Bei der Auswahl des in den Übungen zur Verwendung kommenden Materials wurde von Seiten der Leitung des Lehrstuhls weitgehend freie Hand gelassen, dasselbe hinsichtlich der für derartige Übungen geeigneten Lehrmethode.

Mit dem oben genannten Auftrag wurde der Autorin dieses Berichts zum erstenmal die Möglichkeit gegeben, mit Studenten der Germanistik, die ihr bisher nur von der eigenen Studienzeit bekannt waren, zu arbeiten. Deshalb drängte sich unwillkürlich schon nach der ersten Begegnung mit der Studentengruppe der Eindruck auf, daß das Niveau der Sprachkenntnisse, oder, exakter ausgedrückt, der Sprechfähigkeiten der Studenten des ersten Studienjahres während der letzten zehn Jahre leider bedeutend gesunken ist. Früher beherrschten mindestens 80% der das Studium beginnenden Studenten voll den Kode der deutschen Sprache, und die praktischen Übungen während der Studien waren nur dazu bestimmt, diese zum größten Teil nicht in der Schule erworbenen Sprachkenntnisse zu pflegen und zu vertiefen. Heute ist das Niveau der Sprechfähigkeiten der Studenten vielleicht ausgeglichener, aber leider in negativem Sinn. Von einem vollen Beherrschen des Kodes der deutschen Sprache kann keinesfalls die Rede sein, und der Begriff „aus-

geglichen" bezieht sich nur darauf, daß fast alle Studenten die gleichen ernsthaften Lücken aufweisen und dieselben Fehler machen. Die Studenten der besprochenen Gruppe hatten mit zwei Ausnahmen die deutsche Sprache in der Oberschule gelernt, sie stammten aus verschiedenen Gegenden Polens, machten aber dieselben Fehler, alle wiesen sie die gleichen, in großem Maße ungenügenden Fähigkeiten, sich der deutschen Sprache aktiv zu bedienen, auf.

Bei einer auch nur oberflächlichen Analyse der Sprachkenntnisse der Studenten der Gruppe konnte festgestellt werden, daß sie eine verhältnismäßig gute Kenntnis der traditionellen beschreibenden Grammatik der deutschen Sprache aufwiesen, d.h. sie konnten in den meisten Fällen die wichtigsten Regeln aus dem Gedächtnis in polnischer Sprache, und manche von ihnen sogar deutsch, hersagen. Sie beherrschten auch in gewissem Grad den analytischen Schreibkode der deutschen Sprache, d.h. sie konnten einen nicht besonders komplizierten Text lesen und verstehen. Schon schlechter beschaffen war es mit dem Beherrschen des analytischen Sprechkodes der deutschen Sprache, denn es kostete die Studenten einige Mühe, ein normal gesprochenes Deutsch zu verstehen, sogar wenn der Sprecher bemüht war, einfache Sätze zu gebrauchen und im Bereich des Grundwortschatzes der Lehrbücher für Oberschulen blieb. Von einem Beherrschen der beiden synthetischen Kode, d.i. vom Sprechen sowie vom Schreiben im Sinne von selbständigem Komponieren von Texten in deutscher Sprache konnte leider kaum die Rede sein. Beim Sprechen kann es, wie es in solchen Fällen üblich ist, nicht zur sprachlichen Synthese im Unterbewußtsein, sondern zu einem bewußten Zusammensammeln der zum Aufbau eines Satzes nötigen morphologischen und syntaktischen Strukturen kommen (sie waren als eingeprägte grammatische Regeln im Bewußtsein und nicht als durch Hören und Sprechen automatisierte Strukturen im Unterbewußtsein vorhanden), was mit großem Zeitverlust verbunden war und in der Regel zum künstlichen Herumstottern führte, oder es kam beim Sprechen einfach zu einer starken Interferenz der Strukturen der Muttersprache. Es seien hier beispielsweise nur einige von den bei den Studenten auftretenden Erscheinungen der Interferenz der morphologischen und syntaktischen Strukturen der polnischen Sprache herausgegriffen: Fehlerhafte Wortfolge im Satz, und zwar, weil im Polnischen die Wortfolge im Satz, wenn auch nicht ganz beliebig, so doch verhältnismäßig frei ist, es im Deutschen aber einen ganz bestimmten Satzrahmen gibt, der streng beachtet werden muß. Oder es kam z.B. zu Fehlern beim Gebrauch des Reflexivpronomens „sich", da es im Polnischen ungebeugt bleibt, im Deutschen aber bei verschiedenen Personen verschiedene Formen aufweist, usw. Derartige Beispiele könnten leicht vermehrt werden, aber es

ist nicht der Zweck dieser Arbeit, auf Interferenzfälle dieser Art einzugehen.

Bei sämtlichen Studenten der besprochenen Gruppe kam es unter anderem zu einer äußerst starken Interferenz der muttersprachlichen Artikulationbasis bei der Aussprache des Deutschen. Diese Interferenz war dermaßen stark ausgeprägt, daß jede, nur für die deutsche Sprache typische Lautsubstanz in die ihr im polnischen System am nächsten stehende Lautsubstanz umtransponiert wurde und so zum Ausdruck kam. Ein derartiges Transponieren ist nun aber absolut unzulässig, und das muß wohl nicht erst besonders betont werden, denn es ist allgemein bekannt, daß dies nicht nur zu einer Allophonierung führt, sondern daß auch der Phonembestand der deutschen Sprache angegriffen und umgebaut wird, was nicht nur ein Verstehen des Gesprochenen verhindert, sondern auch zu ernsthaften Mißverständnissen führt. Es ist schließlich nicht egal, ob jemand die Zügel oder die Ziegel in die Hand nimmt, ob wir die Fremdsprache kennen oder können, ob von Stahl oder Stall die Rede war, usw. Außerdem wird die Unverständlichkeit des Gesprochenen dann noch durch die Interferenz anderer muttersprachlicher Strukturen des Ausdrucksplanes auf die deutsche Sprache erheblich gesteigert, was auch im besprochenen Falle eintrat. Zu alledem trat in unserem Fall die Tatsache, daß die Studenten nun schon jahrelang so gesprochen hatten und die erwähnte Transponierung bei ihnen zu einer eingepägten, ständigen Gewohnheit geworden war. Angesichts dessen tauchte die Frage auf, ob es noch eine Möglichkeit gab, diese Interferenz zu beseitigen.

Das Einfachste wäre es natürlich gewesen, diese Frage erst gar nicht aufzuwerfen und so vorzugehen, wie es leider die meisten Lektoren tun. Sie führen in den praktischen Übungen keine besonderen Sprechübungen, um bei den Studenten eine wenigstens relativ reine phonetische Aussprache zu erzielen, sondern sie sind nur bemüht, durch verschiedenartige Übungen ihre Geläufigkeit im Sprechen überhaupt zu erweitern. Allem Anschein nach wird damit gerechnet, die Studenten würden mit der Zeit unter dem Einfluß der relativ einwadfrei sprechenden Lehrer ohne besondere Hilfe zu einer richtigen Artikulationsbasis gelangen. Dieses Vorgehen führt aber zu keinem befriedigenden Resultat und kann auch zu keinem führen, da man von einem, vom sprachwissenschaftlichen Standpunkt aus falschen Grundsatz ausgeht. Wenn man nämlich das Prinzip des möglichen Transponierens der Lautsubstanz beim Erlernen einer Fremdsprache nicht in Betracht zieht, und die so zustande kommende Interferenz der Muttersprache nicht durch spezielle, mechanisierende Übungen beseitigt, kann man nur mit gelegentlichen Zufallsprodukten rechnen (z.B. können verhältnis-

mäßig gute Ergebnisse bei Studenten mit großem Nachahmungsvermögen erzielt werden), was jedoch besonders für Studenten der Germanistik zu wenig ist und keinesfalls zufriedenstellen darf. Die Folgen einer Vernachlässigung in dieser Hinsicht sind so schwerwiegend, daß sie nicht bagatelisiert werden dürfen. Es bedarf sicher keiner besonderen Betonung, daß Absolventen einer Neuphilologischen Fakultät nicht nur als Wissenschaftler arbeiten (wo angeblich, wie oft der Standpunkt vertreten wird, eine gute theoretische Sprachkenntnis genügt), sondern in überwiegender Zahl als Lehrer in die Schule gehen. Sie vermitteln dort den Schülern ihre unvollständigen praktischen Sprachkenntnisse und dazu eine ansehnliche Portion Metasprache, diese Schüler werden Studenten, Lehrer ... und der Kreis schließt sich. Verwundert es dann noch, wenn ein Kandidat, der Germanistik studieren will, in der Aufnahmeprüfung sagt: „Sie sprechen mit deutschem Akzent, ich verstehe Sie nicht“!?

Manchmal wird auch noch eine andere Ansicht über das besprochene Problem vertreten, und zwar die, daß es bei Erwachsenen, mit falsch eingprägter Artikulationsbasis, also auch bei Studenten, unmöglich sei, eine verhältnismäßig richtige Artikulation der Fremdsprache zu erzielen. Daß dies nicht zutrifft, konnte durch die Arbeit mit der genannten Studentengruppe bewiesen werden.

Da die Interferenz der muttersprachlichen Artikulationsbasis in dem von den Studenten der besagten Gruppe gesprochenen Deutsch dermaßen stark war, daß der Inhalt des Gesprochenen sogar für ein an starke Interferenz gewöhntes Ohr unverständlich war, unterlag es gleich nach der ersten Übungsstunde keinem Zweifel, daß hier unbedingt auf dem schnellsten Wege mit dem Umbau der Artikulationsbasis begonnen werden mußte. Es durfte vor allem auf keinen Fall dazu kommen, daß ein weiteres Einprägen grundsätzlich falscher Formen zugelassen wurde. Später sollte es sich dann erweisen, daß damit ein Versuch unternommen wurde, dessen Gelingen bisher stark bezweifelt wurde — der Versuch der Adjustierung einer schon weitgehend eingprägten fehlerhaften Artikulation bei Erwachsenen.

Das Aneignen einer fremdsprachlichen Artikulationsbasis durch Erwachsene ist eine keineswegs leichte Sache und kann nur durch mühevollen Arbeit zustande kommen. Eine noch viel schwierigere Sache ist es aber, eine fehlerhaft eingprägte Artikulation, d. h. eine Artikulation mit weitgehender muttersprachlicher Interferenz zu adjustieren. Es darf erstens nicht damit gerechnet werden, daß eine eingehende Beschreibung der richtigen Artikulation genüge, um zu einem befriedigenden Resultat zu gelangen. Auch wenn man dieser Beschreibung noch genaue Hinweise auf die Unterschiede zwischen den

Lautwerten der Muttersprache und der Fremdsprache hinzufügt, ist kein Erfolg zu erwarten. Jedes Lehrbuch der deutschen Sprache bringt z.B. diesbezügliche Beschreibungen und Hinweise, aber die daraus Lernenden sprechen meist mit starker Interferenz der Artikulation der Muttersprache. Nur systematisch und mit viel Fleiß (von Seiten der Schüler und des Lehrers) betriebene praktische Übungen können hier Abhilfe schaffen.

Im besprochenen Fall wurde die Arbeit an der Adjustierung mit einer für praktische Übungen zweckmäßigen Zusammenstellung der wichtigsten Unterschiede in der polnischen und deutschen Artikulation begonnen, damit ein systematisches Vorgehen und eine Steigerung der Schwierigkeiten bei der Beseitigung der einzelnen Interferenzfälle möglich war. Es erwies sich dabei, daß es nicht leicht ist, in der Fülle der interferierenden Fälle den Punkt zu finden, wo mit der Adjustierung zu beginnen ist. Im beschriebenen Fall wurden diesbezüglich einige Fehler gemacht, und erst die weitere Praxis in Anlehnung an die entsprechenden wissenschaftlichen Erkenntnisse wird es erlauben, die günstigste Reihenfolge bei der Beseitigung von fremden Erscheinungen in der Artikulation zu ermitteln. Einerseits muß alles so schnell wie möglich korrigiert werden, damit es nicht zu einer weiteren Einprägung der Fehler kommt, die ohnehin schon hartnäckig genug sind, aber alles auf einmal anzugreifen ist andererseits ein Ding der Unmöglichkeit. Im beschriebenen Fall wurde für die langen und kurzen Vokale entschieden, deren Aussprache nicht leicht fällt, da sie sich stark sowohl qualitativ als auch quantitativ von den polnischen Vokallauten unterscheiden.

Während der ersten zwei Monate wurden bei jeder Zusammenkunft mit den Studenten, d.i. viermal wöchentlich 10—15 Minuten rein phonetischen Übungen gewidmet, später wurden besondere phonetische Übungen nur noch dort eingeschoben, wo es sich erwiesen hatte, daß die Bildung gewisser Laute immer noch Schwierigkeiten schaffte (es waren meist Übungen für einzelne Studenten), sonst diente jeder normal in den praktischen Übungen zur Anwendung kommende Text, ja jeder während der Übungen ausgesprochene Satz gleichzeitig als phonetische Übung.

Bevor eine eingehende Beschreibung des Vorgangs der durchgeführten phonetischen Übungen, die eine Adjustierung der Artikulation zum Ziel hatten, erfolgt, muß noch ein Zufall erwähnt werden, der ein sonst unlogisch erscheinendes, methodisches Vorgehen erklärt, und der zu gewissen Erkenntnissen geführt hat.

Die Leitung des Lehrstuhls für Germanistik hatte zu Anfang des Studienjahres besonders betont, in den praktischen Übungen seien kei-

nerlei Probleme der beschreibenden Grammatik theoretisch zu behandeln, damit nicht dubliert werde, was in dafür vorgesehenen Vorlesungen und Übungen gesagt werde. Weil nun gewöhnlich die Vorlesungen und Seminare über deskriptive Grammatik mit dem phonetischen Teil beginnen, wurde auch in diesem Fall angenommen, daß die theoretische Erklärung der Artikulationsbasis der einzelnen deutschen Laute schon in den ersten Vorlesungen erfolge, und aus diesem Grunde wurden die Laute ohne jede Einführung sofort rein praktisch geübt. Es erwies sich dann erst einige Zeit später, daß damit auf etwas gebaut wurde, das noch gar nicht da war, denn die besagten Vorlesungen folgten erst viel später. Der Irrtum kam schließlich nach mehr als drei Wochen rein praktischer Arbeit mit den Studenten zu Tage. Dieser Zufall verhalf jedoch zu der Überzeugung, daß eine einführende theoretische Erklärung der Bildung der einzelnen deutschen Laute gar nicht so notwendig ist, wie man anzunehmen geneigt ist. Nur in solchen Fällen, wo das musikalische Gehör der Studenten ganz und gar versagt, muß eine eingehende Beschreibung nachhelfen. Bei einigen Studenten der Gruppe war dies der Fall. Hier hat dann der „Atlas deutscher Laute“ von Hans-Heinrich Wängler als Illustration der Artikulationsbasis besonders gute Dienste geleistet.

Die Adjustierung der Artikulationsbasis bei den Studenten der besprochenen Gruppe wurde, wie schon gesagt, mit dem Einüben der richtigen Lautungsformen der deutschen Vokale begonnen. Die Studenten hatten bisher die deutschen Vokallaute folgendermaßen dem ihnen geläufigen polnischen Vokalsystem zugeordnet: deutsch a:, a=a, deutsch o:, o=ɔ, deutsch u:, u=u, deutsch ε:, ε, e:, ə, ø, œ=e; deutsch i:, I, y:, y=i. Sie besaßen also in ihrem System nur fünf Vokallaute, mit denen sie in dem von ihnen gesprochenen Deutsch 16 verschiedene Laute ersetzten (von den fünf Vokalen sind es auch nur drei, die sich in ihrer Artikulationsweise fast ganz mit den entsprechenden Lauten im Deutschen decken). Von den 16 deutschen Vokallauten sind 15 Phoneme (sie besitzen im Deutschen wortunterscheidende Funktion) und wenn diese nun einer Anzahl von nur fünf Phonemen zugeordnet werden, ist es klar, daß das deutsche Phonemsystem auf eine höchst unzulässige Weise verletzt wird.

Aus der oben angeführten Transponierungsweise geht hervor, daß den Studenten die Artikulationsbasis aller deutscher langer Vokale sowie mit drei Ausnahmen auch die der kurzen Vokale nicht geläufig war und von ihnen erst beherrscht werden mußte. Im gegebenen Fall wurde mit dem Einüben der langen Vokallaute e und o begonnen.

Von den 25 deutschen Konsonantenlauten, von denen 22 Phoneme sind, wurden 21 annähernd oder sogar ganz richtig durch die ihnen im polnischen entsprechenden Konsonanten realisiert. Von den Phonemen

wurde das (h) als ach-Laut realisiert und fiel so mit diesem zusammen. Von den Varianten fielen dagegen der ich- Laut und der präpalatale Nasal η , aus, sie wurden durchgehend als ach-Laut und postpalataler Nasal wiedergegeben. Von den r-Varianten kam nur das apikale r zum Ausdruck, und zwar mit viel zu starker Vibration. Außerdem fehlte noch die Aspiration bei den stimmlosen Verschußlauten. Angesichts dieser viel geringeren Interferenz des polnischen Konsonantensystems auf das von den Studenten gesprochene Deutsch, wurden in den Übungen nur die Fälle berücksichtigt, die oben genannt wurden.

Beim praktischen Einüben der einzelnen Laute wurde methodisch wie folgt vorgegangen: Ein Einzellaut, der einzuüben war, wurde ohne jede vorausgehende theoretische Einleitung deutlich vom Lektor viele Male gesprochen, die Studenten hörten und sahen zu und versuchten dann, ihre Artikulationswerkzeuge so einzustellen (besonders die Lippen), daß eine möglichst genaue Reproduktion des gehörten Lautes zustande kommen konnte, ohne jedoch den Laut hörbar auszusprechen.

Auf eine derartige stumme Übung, die hauptsächlich ein Üben des Gehörs zum Ziel hatte, folgte dann ein Mit- und Nachsprechen des Lautes mit höchstens halber Stimmstärke und das im Chor. Der Lektor gab hier zuerst das Muster laut und deutlich an und sprach es auch gleichzeitig mit den Studenten nach. Die Stimme des Lektors war beim Nachsprechen die stärkste und diente gewissermaßen als Stütze für die Versuche der Studenten. Übungen dieser Art sind deshalb zu empfehlen, weil sie die Studenten nicht einschüchtern und ihnen Zeit geben, eine gewisse Sicherheit in der Bildung der Laute zu gewinnen. Es entsteht hier eine ähnliche Situation wie beim Einüben eines Gesangstückes. Der Lektor spielt in diesem Fall die Rolle eines begleitenden Musikinstruments.

Die nächste Etappe der Übung war ein Vorsprechen des Lektors und ein gemeinsames und individuelles Nachsprechen der Studenten, aber diesmal schon ohne Mithilfe des „Instrumentes“, d.i. des Lektors. Schon das gemeinsame Wiederholen ermöglichte bei der verhältnismäßig nicht zahlreichen Gruppe das Heraushören von noch fehlerhaften Bildungen bei einzelnen Studenten. Diese wurden dann beim individuellen Nachsprechen durch entsprechend längeres Üben beseitigt.

Nachdem alle Studenten auf die oben beschriebene Weise gelernt hatten, die entsprechende Artikulationsstelle zu finden, und den gehörten Laut möglichst genau wiederzugeben, erfolgte eine in flottem Tempo gehaltene Übung der einzelnen Laute, indem der Lektor das Modell vorsprach und die Studenten im Chor und individuell nachsprachen, bis eine gewisse Automatisierung der Artikulationsbewegungen zu beobachten war. Danach erschien der geübte Laut im Anlaut und später im In-

und Auslaut eines Wortes, das sofort in beschleunigtem Tempo durch Vor- und Nachsprechen geübt wurde. Es wurde hier besonders darauf geachtet, daß in dem Modellwort nicht noch andere Laute auftraten, die Schwierigkeiten in der Artikulation bereiteten. Das beim Üben eingehaltene schnelle Tempo spielte hier eine sehr wichtige Rolle, denn sie mechanisierte die neuerlernten Artikulationsbewegungen und schloß gleichzeitig ein reflexives Artikulieren aus. Die Studenten waren anfangs durch dieses ungewohnte Tempo etwas verwirrt, aber sie gewöhnten sich dann bald daran und empfanden es als ganz normal.

Nach dem Einüben der einzelnen Laute als solche und in Einzelwörtern (in verschiedenen Stellungen im Wort) durch Hören und möglichst konsequente Wiedergabe, bis eine gewisse Mechanisierung der Artikulationsbewegungen erreicht war, wurden die Laute dann in oppositionell zusammengestellten Wortpaaren im Chor oder einzeln von den Studenten geübt. Es handelte sich vor allem um die wichtigsten distinktiven Oppositionen der deutschen Laute wie: gerundet/ungerundet, stimmhaft/stimmlos, lang/kurz, offen/geschlossen u.a. Hier mag sofort Einspruch erhoben werden und die Tatsache, daß in den Übungen oppositionelle Wortpaare nicht gleich zu Beginn, sondern erst in der dritten Etappe zur Anwendung kamen, als ein schwerwiegender methodischer Fehler bezeichnet werden. Beim Lehren einer Sprache von Grundstufe ab wäre das auch ein durchaus begründeter Vorwurf, aber hier im beschriebenen Fall, wo es sich um eine Adjustierung handelte, wurde bewußt umgekehrt vorgegangen. Es hatte sich nämlich gleich zu Beginn der Übungen gezeigt, daß das Bilden von neuen Lauten ziemlich lange ungemein große Schwierigkeiten physiologischer Art bereitete. Deshalb auch erschien es unmöglich, gleich zwei schwierige Laute auf einmal und diese noch dazu in Wörtern aussprechen zu lassen. Wenn eine oppositionelle Zusammenstellung auch hilft, den Unterschied zwischen den Lauten leichter zu erfassen und einzuprägen, so war diese Erleichterung doch nicht proportional zu den oben genannten Schwierigkeiten, die bei einer erheblichen Anzahl der Studenten auftraten, und somit ist wohl die erst spätere Anwendung von derartigen Übungen gerechtfertigt. Einzelne, sowie oppositionell zusammengestellte Beispiele für die deutschen Laute fanden sich zur Genüge in dem Übungsbuch von K.-L. Harth: „Deutsche Sprechübungen“, Weimar 1961, das auch den Studenten zur Verfügung stand.

Während der phonetischen Übungen wurde immer darauf geachtet, daß das Schriftbild der Modellbeispiele nicht sofort in Erscheinung trat, sondern erst nach der Einprägung des Lautbildes. Die Wichtigkeit dieses Vorgehens ist allgemein bekannt und muß hier nicht besonders besprochen werden.

In der ersten Zeit der Übungen wurde den recht lerneifrigen Studenten ausdrücklich befohlen, außerhalb der vom Lektor geführten Stunden keine phonetischen Übungen zu machen weil die dabei mögliche Einprägung falscher Formen auf jeden Fall vermieden werden sollte. Phonetische Übungen kamen erst dann als Hausaufgabe in Frage, als die Möglichkeit der Einprägung falscher, interferierender Formen weitgehend ausgeschlossen war, d.h. erst nachdem die gegebenen Laute genügend auf die oben beschriebene Weise geübt worden waren. Erst später, ungefähr nach drei bis vier Wochen Arbeit, durften die vorher in der Gruppe geübten Fragmente aus dem Handbuch von Harth zu Hause wiederholt werden. Nach Beendigung der Arbeit am Aufbau der Artikulationsbasis der wichtigsten sich vom polnischen System grundsätzlich unterscheidenden Laute beruhte die phonetische Hausarbeit der Studenten darauf, daß sie einen kurzen, einer Zeitschrift oder einem Buch entnommenen Text zum Vorlesen vorbereiteten. Beim Vortragen des Textes wurde nur die phonetische Realisation kritisch gewertet.

Nach einer ungefähr zweimonatigen, intensiven Arbeit an der Adjustierung der deutschen Artikulationsbasis der Studenten konnte festgestellt werden, daß sie im allgemeinen imstande waren, alle Laute des deutschen phonetischen Systems sowohl als Einzellaute als auch im Lautkontinuum ohne Mühe relativ richtig auszusprechen. Das bedeutete aber keineswegs, daß damit die alte, eingeprägte fehlerhafte Artikulationsweise beseitigt und vergessen war, sie existierte weiterhin im Unterbewußtsein der Studenten, und als Jahre hindurch eingeprägte Form war sie viel stärker als die neuerlernte. Und hier begann die eigentlich größte Schwierigkeit in der Arbeit, Sobald sich die Studenten nur mit dem Inhaltsplan der Sprache zu beschäftigen begannen, gebrauchten sie völlig unbewußt die alten transponierten phonetischen Formen. Um dieser höchst unerwünschten Erscheinung Herr zu werden, mußte unbedingt etwas unternommen werden, was eine weitere Einprägung der neuerlernten Formen und das Verdrängen der alten förderte. Somit wurden von dieser Zeit ab sämtliche Aussagen der Studenten in den Übungsstunden nicht nur hinsichtlich des Inhaltsplanes sondern auch des Ausdruckplanes und besonders der phonetischen Seite mit, man kann fast sagen, eiserner Konsequenz kontrolliert und wo nötig, korrigiert. Um die Studenten in der ersten Zeit im Inhaltsplan zu entlasten, kamen als Übungsmaterial fertige Monologe, Dialoge u.a. zur Anwendung. Das Material wurde meist neuzeitlichen deutschen Bühnenstücken entnommen und mußte zum größten Teil von Studenten auswendig beherrscht werden. Das Hauptziel dieser Übungen war zwar die Bekämpfung einer anderen so hartnäckigen wie unzulässigen Angewohnheit, die die Studenten aus der Schule mitgebracht hatten, und zwar der Ge-

wohnheit des reflexiven Sprechens (statt Synthese, Analyse), das durch das Einprägen von Metasprache ohne vorhergehendes Beherrschen der Sprache bewirkt wird, und dessen Beseitigung bei Erwachsenen nur zu oft mißlingt, aber diese Übungen erwiesen sich auch für phonetische Zwecke als sehr nützlich. Im zweiten Semester kamen dann zu den genannten Übungen noch freie Gespräche und Erzählen, den Stoff lieferten gemeinsam besuchte deutsche Filme (in Originalversion) oder Werke der modernen deutschen Literatur.

Ungefähr nach 8 Wochen intensiver Übung, wurde mit der Gruppe eine Tonbandaufnahme gemacht. Es war eine Aufnahme, die eigentlich ganz zufällig zustande kam, und leider in qualitativer Hinsicht viel zu wünschen übrigließ, denn der Raum, in dem sie gemacht wurde, besaß absolut nicht die akustischen Bedingungen, die für Tonbandaufnahmen notwendig sind, es störte vor allem ein viel zu großer Widerhall. Zur Aufnahme kamen zum Vorlesen vorbereitete Texte. Obwohl die Aufnahme eigentlich nur zur Belebung der Übungsstunde dienen sollte, gab sie unwillkürlich die Möglichkeit, die bisher erzielten Ergebnisse in der Adjustierung der Artikulation einmal eingehender zu prüfen. Es mußte leider zugegeben werden, daß das Ergebnis der zweimonatigen mühevollen Arbeit recht bescheiden war. Es war zwar schon gelungen, die Aussprache der einzelnen Laute weitgehend zu verbessern, aber dadurch erhält ein Lautkontinuum der deutschen Sprache im Munde der Studenten noch keineswegs ein wenigstens relativ deutsches Gepräge. Eine weitgehende Interferenz der verschiedenen Systeme des Ausdrucksplanes der polnischen Sprache trat immer noch deutlich hervor. Es interferierten vor allem zwei Faktoren, von denen man in unseren Lehrbüchern meist gar nicht spricht, die aber, wie es sich im beschriebenen Fall zeigte, eine große Rolle spielen.

Es handelte sich erstens um die Interferenz der Art der Assimilation von Lauteigenschaften bei der Koartikulation von größeren Sprecheneinheiten im Polnischen, und zweitens um den Einfluß des polnischen Wortakzentes auf die Realisation von deutschen Endsilben. Wie sich die beiden Faktoren auf die Aussprache des Deutschen auswirken, soll hier kurz erklärt werden, denn man gewinnt leider den Eindruck, daß viele Fachkollegen diese beiden Probleme sehr unterschätzen oder auch erst gar nicht in Betracht ziehen.

Im Falle der Assimilation von Lauteigenschaften handelt es sich um die Art der Assimilation von Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit konsonantischer Laute im An- und Auslaut von Silben und Wörtern bei zusammenhängendem Sprechen. Es besteht in dieser Beziehung ein grundsätzlicher Unterschied zwischen dem Polnischen und dem Deutschen. Im Polnischen haben wir es im Falle einer Aufeinanderfolge von

auslautendem stimmhaftem Konsonant und anlautendem (sowohl Silbenauslaut als auch Wortauslaut) stimmlosem Konsonant oder umgekehrt, mit einer Assimilation der Stimmlosigkeit oder Stimmhaftigkeit der Laute zu tun, und zwar zu Gunsten des anlautenden, sich zweifellos in stärkerer Position befindenden Lautes, z.B. *podpis* (*potpis*), *podbój* (*podbuj*), oder *przez granicę* (*przez granice*), *przez łąk* (*przes łąk*) u.a. Abhängig von der Qualität des Lautes im Silben- oder Wortanlaut wird also der vorhergehende auslautende Konsonant stimmhaft oder stimmlos ausgesprochen. Im Deutschen werden aber auslautende Konsonanten sowohl im Silben- als auch im Wortauslaut in der Regel stimmlos realisiert, ganz gleich, ob im folgenden Anlaut ein stimmhafter oder stimmloser Laut folgt. Diese Stimmlosigkeit des Auslautes kann in der Koartikulation sogar in manchen Fällen auf den folgenden anlautenden Konsonanten übergreifen, z.B. auf dem (*aoftem*), auf die (*aofti*) u.a. Ein entgegengesetzter Prozeß ist dagegen im Deutschen nicht möglich. Beim Zusammentreffen von Lauten, deren einziges, sie voneinander unterscheidendes Merkmal eben Stimmhaftigkeit oder Stimmlosigkeit ist, kommt es in der besprochenen Situation zum Zusammenfall der Laute und es wird nur ein stimmloser Laut ausgesprochen, z.B. *und das* (*untas*), *hast dich* (*hastiç*), *aufwachen* (*aofaxen*) u.a. Wenn es nun bei einem Deutsch sprechenden Polen zur Interferenz der muttersprachlichen Assimilationsart kommt, wird ein wichtiges deutsches Lautgesetz verletzt. Abgesehen von dessen phonologischer Relevanz (grenzsignalisierende Funktion), wird hier die Reinheit der Aussprache des Deutschen weitgehend beeinträchtigt, denn diese Interferenz hinterläßt einen unverkennbaren „fremden Akzent“. Sie gehört zu denen, die am schwierigsten zu bekämpfen sind.

Die zweite obengenannte Interferenzerscheinung hängt mit dem verschiedenartigen Wortakzent in der polnischen und der deutschen Sprache zusammen. Im Polnischen liegt der Wortakzent grundsätzlich auf der vorletzten Silbe des Wortes, er wird durch ein Sprechrhythmische Bedürfnis bestimmt und deshalb auch als rhythmischer Akzent bezeichnet (er erfüllt phonologisch eine dilimitative Funktion). Im Deutschen liegt der Akzent dagegen auf der Stammsilbe oder einem noch wichtigeren Teil des Wortes und erfüllt so eine logische Aufgabe. Dieser Akzent ist etymologisch bestimmt.

Dieser Unterschied in der Art der Akzentuierung zieht eine grundverschiedene Realisation der Silbenträger, d. i. der Vokale nach sich. Im Polnischen, wo wir es mit einem in gewissem Sinne wandernden Akzent zu tun haben (*Pólak*, *Poláka*, *Polakówi*), also wo er sowohl die Hauptsilbe als auch verschiedene Nebensilben treffen kann, werden alle Vokale des Wortes, auch der der Endsilbe, verhältnismäßig voll reali-

siert. Im Deutschen aber, wo ständig nur eine Silbe der Akzentträger ist, wird nur der Vokal dieser Silbe voll und deutlich realisiert, die Vokale nichtakzentuierter Silben werden dagegen artikulatorisch stark vernachlässigt. Ein Produkt dieses Prozesses ist der deutsche Endsilbenvokal (ə), der nur noch ein farbloser e-ähnlicher Laut ist, und bei zusammenhängendem Sprechen oft gerade nur noch angedeutet wird oder sogar ganz ausfällt. Eine Bestätigung dieser Beobachtung finden wir in den interessanten Ausführungen über die Realisation des Endsilbenvokals (ə) im Deutschen von G. Meinhold in seinem Beitrag „Formen und Bedingungen der Realisation des Endsilben-e“ — *Biuletyn Fonograficzny* V, 1962.

Die Interferenz der polnischen Akzentuierungsweise wirkt sich im Deutschen derartig aus, daß eine starke Neigung zur vollen Realisation unakzentuierter Silben und besonders des Endsilbenvokals (ə) auftritt. Dieser Vokal wird auch in gedeckten Endsilben als (ɛ) realisiert, der Stammsilbenvokal wird dagegen schwächer artikuliert, als es im Deutschen üblich ist. Die fehlerhafte Realisierung des Endsilbenvokals (ə) wird dann außerdem noch durch das Schriftbild unterstützt, das auf keine Weise vermuten läßt, mit welchem Intensitätsgrad der Endsilbenvokal realisiert werden soll und welche Qualität er besitzen muß. Wenn diese Interferenzerscheinung nicht rechtzeitig beseitigt wird, kommt es zu einer unangenehmen Störung des Rhythmus des Gesprochenen. Um dieser Interferenz von vorne herein zu begegnen, ist es zweckmäßig, den Lernenden immer erst das Lautbild des neu zu beherrschenden Materials einzuprägen. Es muß dabei der oft zu beobachtende Fehler, daß beim Vorsprechen speziell deutlich artikuliert und das Endsilben-e unnötig hervorgehoben wird, unbedingt vermieden werden.

Im beschriebenen Fall hatten sich die Studenten die überbetonte, offene Form des Endsilben-e eingeprägt. Nach einigen Versuchen konnte festgestellt werden, daß dieser Fehler am besten zu beseitigen war, indem jedes gedeckte Endsilben-e in den auswendig vorgetragenen Übungstexten reduziert wurde. Es war notwendig, von einer Extreme in die andere zu fallen, um der richtigen Realisierungsform nahe zu kommen. Ähnlich wie bei der Interferenz der Assimilationsart ist es im Falle eines Adjustierungsversuches hier viel schwieriger als bei den Einzellauten, ein befriedigendes Resultat zu erzielen.

Die Adjustierungsarbeit war mit der Aufnahme der Bekämpfung der beiden oben beschriebenen Fälle auf drei größere Interferenzprobleme (die Interferenz des polnischen Lautsystems, der Form der Assimilation von Lauteigenschaften in der Koartikulation und der Art der Realisierung der Endsilben) gerichtet, deren Beseitigung zu einem großen Teil innerhalb eines Studienjahres gelungen ist.

Kurz vor Ende des zweiten Semesters kam eine zweite Tonbandaufnahme zustande¹. Sie war ebenso zufällig gemacht worden, wie die erste und nur einem äußerst glücklichen Zufall ist es zu verdanken, daß sie sozusagen als Gegenstück zu der ersten Aufnahme auf die zweite Spur desselben Bandes kam. Den aufgenommenen Stoff bildete diesmal eine freie Inhaltswiedergabe eines vorher gemeinsam besuchten deutschen Filmes.

Unwillkürlich ergab sich durch die Gegenüberstellung der beiden Tonbandaufnahmen die Möglichkeit, das Ergebnis der durchgeführten Adjustierungsarbeit genauer zu untersuchen. Trotzdem die erste Tonbandaufnahme nicht mehr den Stand vor der Aufnahme der Arbeit fixiert hatte, so war der Unterschied doch immer noch weitgehend. Es erwies sich vor allem, daß die Bildung der Vokale bei allen Studenten keine Schwierigkeiten mehr bereitete und auch schon weitgehend mechanisiert war, so daß die früher durchwegs auftretende interferierende Form schon als verdrängt angesehen werden konnte. Schwankungen bei der relativ richtigen Realisation der Vokale traten ab und zu hinsichtlich der Quantität der Laute auf, und zwar in solchen Wörtern, die zweifellos zum Grundwortschatz der deutschen Sprache gehören und besonders häufig auftreten, sie kommen schon im ersten Jahr des Sprachunterrichts zur Anwendung und sind durch häufigen Gebrauch eingeprägt. Es handelt sich um solche Wörter wie: haben, fragen, schlafen, liegen, kam (das Wort „kam“ wurde sogar oft in schriftlichen Arbeiten mit Doppel-m geschrieben). Die angeführten Beispiele sowie andere dieser Art wurden lange Zeit hindurch immer mit kurzem Stammsilbenvokal realisiert, und trotzdem ihrer Korrektur viel Aufmerksamkeit geschenkt worden war, kam es auch am Ende des zweiten Semesters noch vor, daß z. B. „haben“ mit kurzem a realisiert wurde.

In einigen Fällen bereitete die Realisierung der Lautgruppe e:+r im In- und Auslaut trotz intensiver individueller Übungen noch erhebliche Schwierigkeiten, das (e:) wurde immer wieder zu offen und zu kurz ausgesprochen. Ein besonders hartnäckiger Fall lag in dem Wort „mehr“ vor, das in den Übungen oft auftrat, und zwar weil die Studenten sich statt der deutschen Wendung „nicht mehr“ eine wörtliche Übersetzung des polnischen „już nie“ eingeprägt hatten. Sowohl das Ankämpfen gegen die falsche Wendung als auch gegen das zu offene (e:) brachte bis zum Schluß des zweiten Semesters nur einen Teilerfolg und hätte leider noch weiter anhalten müssen. Andere Fehler bei der Realisierung der deutschen Vokallaute, die an Hand der zweiten Tonbandaufnahme

¹ Das Magnettonband mit beiden Aufnahmen befindet sich in der Bibliothek des Lehrstuhls für Germ. Sprachen der UAM in Poznań.

noch (nachgewiesen werden können, sind als ein gelegentliches „Ausrutschen“ zu bezeichnen und dem emotionellen Zustand der Sprecher zuzuschreiben, der durch das ungewohnte Sprechen vor dem Mikrophon hervorgerufen wurde.

Hinsichtlich der deutschen Konsonanten machten die Laute (h) und (ç) nur noch einigen Studenten erheblichere Schwierigkeiten, d. h. es interferierte bei ihnen noch ab und zu (x). Ein weiteres Üben des Nasals (ŋ) erwies sich dagegen bei fast allen Studenten der Gruppe als notwendig, denn er wurde viel zu oft als (ng) realisiert. Eine Reduktion der Vibration der (r) im In- und Auslaut war dagegen schon weitgehend gelungen (in zwei Fällen durch die Umstellung auf Zäpfchen-r).

Gänzlich unberührt von der Adjustierung blieb vorläufig das Problem der aspirierten Aussprache der deutschen Verschlußlaute sowie des harten Vokaleinsatzes.

Hinsichtlich der Interferenz der Art der Assimilation von Lauteigenschaften wurde ebenfalls beim Vergleich der beiden Tonbandaufnahmen eine merkliche Beseitigung der fehlerhaften Formen beobachtet, aber hier schien eine weitere konsequente Kontrolle und in Einzelfällen sogar das Einschleifen von speziellen Übungen unbedingt notwendig, denn der Prozeß der Festigung der richtigen Realisierung konnte noch nicht als beendet angesehen werden.

Die Praxis hat bewiesen, daß man es hier mit einem der Interferenzfälle zu tun hat, die am schwierigsten zu beseitigen sind. In der besprochenen Gruppe wurden eigentlich sämtliche, in den praktischen Übungen zur Anwendung kommenden Texte (besonders die auswendig vorbereiteten Fragmente aus Theaterstücken) gleichzeitig als Übungen für eine richtige Realisierung der im Deutschen üblichen Assimilation ausgenutzt und oft war es notwendig, schwierige Stellen (z.B. „... das Bein, das Bett, das Brot ...“, „... das ist der Mann ...“ u.a.) gerade deswegen viele Male zu wiederholen, bis das Problem im gegebenen Fall beseitigt war. Trotz derartiger außerordentlicher Bemühungen ist es bis zum Schluß des zweiten Semesters noch nicht gelungen, diese immer wieder hervorbrechende Interferenz zu beseitigen. Von den Studenten selbst wurden ebenfalls die diesbezüglichen Übungen als die schwierigsten bezeichnet, und es ist nicht einmal vorgekommen, daß dabei einer oder der andere mit Resignation erklärte, er würde es nie in seinem Leben erlernen, und die besonders viel geübten Beispiele haben bis heute für die Gruppe sprichwörtliche Bedeutung. Aus dem Angeführten geht zweifellos hervor, daß diesem Problem bei einer Adjustierung besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, und daß entsprechendes Übungsmaterial beschafft werden muß, da es daran so gut wie ganz fehlt.

Beim dritten Interferenzproblem, dem bei der Adjustierung viel Auf-

merksamkeit geschenkt worden war, d.i. dem Überbetonen von deutschen Endsilben und dessen Vokal (ə) konnte ebenfalls ein merklicher Erfolg verzeichnet werden, aber auch hier erschien eine weitere Kontrolle unbedingt notwendig, denn auch hier haben wir es mit einem Interferenzfall zu tun, der einmal eingepägt, immer wieder auftaucht.

Eine genaue Beschreibung des Verlaufs der Adjustierung der Artikulation bei einzelnen Studenten ist leider in diesem Fall unmöglich, da die dazu nötigen entsprechenden Tonbandaufnahmen nicht gemacht worden sind. Es kann nur allgemein gesagt werden, daß alle an den Übungen teilnehmenden Studenten imstande waren, die bei der neuen Artikulation auftauchenden Schwierigkeiten zu überwinden, nur die dafür notwendige Zeit und Anzahl der Übungen waren verschieden. Daß einigen Studenten verhältnismäßig schnell eine weitgehende Umstellung gelang, ist sicher ihrem großen Nachahmungsvermögen sowie einer guten Gehörschulung zuzuschreiben, es war aber nicht altersbedingt. Der Unterschied zwischen einigen mehr Begabten und dem Rest der Gruppe war zum Schluß des zweiten Semesters keineswegs groß und konnte in Einzelfällen nur von Eingeweihten wahrgenommen werden. Es muß besonders betont werden, daß alle Studenten der Gruppe die Ausspracheübungen außergewöhnlich ernst nahmen und mit lobenswertem Eifer bemüht waren, die diesbezüglichen Aufgaben auf das gewissenhafteste zu erfüllen. Wieviel mühevollen Arbeit außer den Übungen in der Gruppe von einigen noch zu Haus geleistet wurde, um diese oder jene Form zu erlernen, läßt sich nur ahnen. Die Adjustierung der Artikulation kam letzten Endes bei 9 Studenten weitgehend zustande. Zwei Studenten verließen im Laufe des Jahres das Studium, und der älteste Student der Gruppe konnte bedauernswerterweise von der Adjustierungsarbeit nicht erfaßt werden, da er die Übungen aus bestimmten Gründen äußerst unregelmäßig besuchte. Bei einem der Studenten waren die Übungen in der zweiten Hälfte des ersten Semesters durch einen sechswöchigen Aufenthalt in Deutschland unterbrochen worden. Die Pause in den Übungen hatte hinsichtlich der Phonetik keine nennenswerten Lücken hinterlassen, der Aufenthalt in Deutschland dagegen keine Fortschritte bewirkt.

Wenn man aus der Perspektive der Zeit auf die geleistete Arbeit zurückschaut, so muß zugegeben werden, daß einige methodische Fehler begangen worden sind, die in Zukunft unterbleiben müssen. Erstens war es methodisch falsch, die Adjustierung der Aussprache der Vokale von (e:) und (o:) zu beginnen, denn dadurch wurde das Prinzip der Steigerung der Schwierigkeiten in hohem Grade verletzt. Ein zweiter Fehler war es, das Üben der deutschen kurzen Vokale, die den polnischen artikulatorisch näher stehen, stark zu vernachlässigen. Die Praxis hat gezeigt,

daß sämtliche Vokale des deutschen Lautsystems im Falle einer Adjustierung der Artikulationsbasis ganz und gar von neuem aufgebaut und bis zu einer Mechanisierung der Artikulationsbewegungen und damit bis zu einer Ausschließung der Interferenzmöglichkeit der in der Muttersprache nahestehenden Laute eingeübt werden. Die Proportion der auf die Einübung der einzelnen Lautformen zu verwendenden Zeit ist noch zu ermitteln.

Unrichtig war es außerdem, die Aufmerksamkeit auf Assimilation und Reduktion erst nach zwei Monaten der Arbeit zu richten. Diese beiden Probleme sind unbedingt gleich von Anfang an zu berücksichtigen, damit das weitere Einprägen dieser hartnäckigen Interferenzfälle ausgeschlossen wird.

Einige Fachkollegen wird es vielleicht interessieren, warum bei der Arbeit kein Tonbandgerät zur Anwendung kam. Erstens ist es aus bestimmten Gründen nicht möglich gewesen, ständig ein Gerät zu benutzen und zweitens sei bemerkt, daß die Meinung vertreten wird, daß der Anwendung eines mechanischen Gerätes bei einer Adjustierung der Artikulation keine große Rolle beizumessen ist. Es kann zur Kontrolle der erreichten Resultate bei einzelnen Personen verwendet werden, nicht aber beim Üben der neu zu erlernenden Formen. Das Modell muß unbedingt ein Lektor sprechen, denn die visuelle Seite spielt beim Nachsprechen unbekannter und ungewohnter Laute eine ungewöhnlich große Rolle, und die Übungen sind ohne maschinelle Hilfe viel elastischer, da es dem Lektor jederzeit möglich ist, Unzulänglichkeiten herauszuhören und diese sofort zu beseitigen, oder das Beispiel so viele Male zu wiederholen, wie es gerade die gegebene Situation verlangt, u.dgl.m. Dies alles kann ein Tonbandgerät nicht und es sind leider Faktoren, die bei derartigen Übungen unentbehrlich sind.

Es gibt gewiß noch viele andere Probleme auf die der beschriebene Versuch einer Adjustierung der Artikulationsbasis bei Studenten der Germanistik ein Licht geworfen hat, aber es ist hier unmöglich, alle eingehend zu besprechen. Es ist auch unbedingt notwendig, noch weitere Versuche durchzuführen und die erhaltenen Ergebnisse miteinander zu vergleichen. Es ist bestimmt zu früh, schon nach einem Versuch, und dazu noch nach einem un abgeschlossenen², weitgehende, wissenschaftlich wertvolle Schlüsse zu ziehen, aber eines konnte mit diesem Versuch unumstößlich bewiesen werden, und zwar, daß eine Adjustierung der Artikulation bei fehlerhafter Aussprache bei Studenten der Germanistik

² Der Versuch, der noch nicht bis zum vollen Erfolg geführt hat und mindestens noch ein Semester dauern müßte, ist inzwischen unabhängig von der Verfasserin des Berichts unterbrochen worden.

ohne weiteres möglich ist, und diese Tatsache muß schon jetzt ausgenutzt werden, um den großen, in dieser Hinsicht bei uns herrschenden Mißstand zu beseitigen. Es wird hier bestimmt der Einwand erhoben werden, daß es Sache der Oberschule sei, sich um eine gute Aussprache der gelehrten Fremdsprache zu kümmern, weil dort die Sprache von Grundstufe an gelehrt werde, und die Universität habe nur die theoretische Seite der Sprache ins Auge zu fassen. Dieser Standpunkt mag auch einerseits richtig sein, aber andererseits muß doch jemand angesichts der anormalen Situation den Lehrern der Oberschule (die ihre Fachausbildung an der Universität erhalten) ein vollwertiges Arbeitswerkzeug in die Hände geben, damit sie nachher imstande sind, ihren Schülern die nötigen, richtigen praktischen Grundlagen der Sprache zu vermitteln. In absehbarer Zeit würde das Problem der Adjustierung der Artikulation dann aufhören, eins zu sein.

МСТИСЛАВ ОЛЕХНОВИЧ

К вопросу о методике обучения русскому ударению в польской аудитории

ВВЕДЕНИЕ

Вопрос о словесном ударении является одним из самых сложных вопросов в обучении поляков русскому языку. Выпускники польских средних школ после семилетнего обучения, как правило, не овладевают в удовлетворительной степени правильной постановкой ударения.

Изучение опыта работы польских школ убеждает нас в том, что отмеченные недостатки связаны в частности с тем, что на уроках русского языка очень часто отсутствует систематическая работа над правильной постановкой ударения учащимися, что у учеников не развивается внимание к словесному ударению и не создаются навыки речевых умений в области основных акцентных моделей (норм русского ударения). Подобная недоценка работы по обучению нормам ударения является следствием бытующего в методике и практике мнения о том, что овладеть правильной постановкой русского ударения, ввиду мнимого отсутствия в нем каких-либо существенных норм, можно только практически, т. е. в процессе развития устной речи.

Указанная точка зрения нашла свое подтверждение в обучающем эксперименте лишь в ограниченном размере и только по отношению к начальной стадии обучения. Объясняется это двумя факторами — недостаточным количеством часов, отведенных на уроки языка, большим количеством учащихся в классах, а также ограниченным составом лексики разговорной речи. Вследствие этого автоматизированное овладение акцентными явлениями в процессе развития детской речи могло произойти лишь в очень узком размере и лишь у учащихся, обладающих хорошей слуховой памятью. С другой стороны количество слов, каким овладевали учащиеся в процессе развития устной

речи, вариировало в пределах 1000—1200 наиболее часто употребляемых слов. Остальные слова, с которым встречались учащиеся на продвинутой стадии обучения, главным образом слова книжного характера, усваивались ими пассивно. Вследствие этого учащиеся совсем не овладевали ударением в этих словах. В связи с этим созрела необходимость построения новой методики обучения русскому ударению.

Как указывает В. М. Чистяков, „методика преподавания любого школьного предмета должна строиться на основе содержания этого предмета с учётом всех его особенностей"¹. Следовательно, построение методики обучения русскому ударению должно также исходить из содержания и особенностей всей сложной системы русского ударения с учётом особенностей польского ударения, так как они в сильной степени сказываются на произношении польских учащихся². Одновременно обучающий эксперимент показал, что работа над ударением в школе должно вестись в направлении развития слуха и слуховой памяти учащихся, поскольку все слова с подвижным ударением, односложные слова с ударением на окончании и многие другие слова с правильным ударением придётся им заучивать и запоминать лишь в процессе работы по развитию навыков связной речи и выразительного чтения.

Следует отметить, что весьма ценные материалы по рассматриваемому вопросу, в частности по вопросу фонологии в дидактике русского языка для поляков, основанные на широком сопоставительном анализе двух языков, содержит доклад проф. др Л. Оссовского, прочитанный автором на научной конференции, посвященной проблеме языкознания и методики обучения иностранным языкам в Устроне³.

Рассмотрим вышеуказанные факторы, определяющие методику обучения русскому ударению в польской аудитории.

СИСТЕМА РУССКОГО УДАРЕНИЯ

На необходимость применения в процессе обучения русскому языку правил русского ударения указывали авторы многих трудов по методике обучения русскому языку нерусских⁴. Выведенные авторами „правила ударения" построены были по одному принципу,

¹ См. В. М. Чистяков *Основы методики русского языка в нерусских школах*. 1949, Учпергиз, стр. 15.

² См. там же.

³ Конференция эта состоялась в Устроне (Польша) 7—9 января 1965 г. и была посвящена вкладу современного языкознания в методику обучения иностранным языкам.

объединения в группы самых разнородных слов по фонетическому или даже графическому признаку, т. е. по признаку сходства последних элементов слова. Интересно отметить, что классификацию ударения по исходам слов предлагает также В. Кипарский⁵. Созданные по такому признаку правила, понятно, большой практической ценности не имели и не могли иметь, так как частотные связи акцентных моделей с фонетическим составом слова являются, как увидим это ниже, не фонетическими, а фономорфологическими зависимостями⁶.

СЛОВА С ПОДВИЖНЫМ УДАРЕНИЕМ

Все русские слова подразделяются в акцентном отношении на две большие группы на слова с подвижным ударением и слова с неподвижным ударением.

„Подвижное ударение русского языка — как справедливо указывает Р. И. Аванесов — представляет исключительные трудности не только для нерусских, изучающих русский язык, но также и для русских”⁷. Количество слов с подвижным ударением относительно не велико, но стоит обратить внимание, что оно отмечается в основной массе односложных, наиболее часто употребляемых, слов. В связи с этим вопрос овладения правильной постановкой ударения в этой категории слов имеет большое практическое значение для процессов школьного обучения.

Случаи изменения места ударения в словах не хаотичны, они ограничены определенными моделями, действующими в пределах той или иной категории слов⁸. В области склонения имен существительных отмечается пять моделей подвижного ударения. Из них легко выделить два основных типа, охватывающих наибольшее ко-

⁴ См. А. И. Ельсин *Правила ударения в русском языке*. Варшава 1890; А. Быстров *Правила об ударениях в русском языке*. Аренбург 1900; В. Чернышев *Законы и правила русского произношения*. Варшава 1906; И. Сняжков *Ударение в русском языке*. Вильна 1906; И. И. Огиенко *Русское литературное ударение*. Киев 1914; V. Klepko *A Practical Handbook on Stress in Russian*. Москва 1962.

⁵ V. Kiparsky *Der Wortakzent der russischen Schriftsprache*. Heidelberg 1962.

⁶ См. В. Чурганова, Рецензия книги V. Klepko *A Practical Handbook on Stress in Russian*, Москва 1962, „Русский язык в национальной школе”, Москва 1964, № 1, стр. 89, а также заметку Р. И. Аванесова, В. А. Редькина и В. А. Дыбо *По поводу письма В. Клепко*, „Русский язык в национальной школе”, Москва 1964, № 4, стр. 90—92.

⁷ Р. И. Аванесов *Ударение в современном русском литературном языке*. Москва 1955, стр. 29.

⁸ См. О. В. Скороглядова *Основные черты системы ударения современного русского языка*. „Język Rosyjski”, Warszawa 1959, № 3, стр. 17.

личество слов, когда ударение в одном числе падает на основу, а в другом на окончание, напр.: нос, носа, носу итд., но во мн. ч. носы, носов, носам итд. и вдова, вдовы, вдове итд., но во мн. ч. вдовы, вдов, вдовам итд., Следующие три типа, охватывающие небольшое число слов запоминаются по моделям лошадь, голова и губа, причём последняя модель губа отличается от модели голова только тем, что Б винительном падеже ед. ч. ударение не переносится на основу.

В области форм прилагательных подвижное ударение отмечается лишь в краткой форме, которые — как известно — не склоняются, и поэтому подвижность ударения проявляется только при их изменении по родам и числам. Состоит оно в том, что в женском роде ударение падает на окончание, а в остальных формах на основу, напр. стар, старо, стары, но стара. В области глагола отмечается также только одна модель подвижного ударения в формах настоящего (и будущего простого) времени, имеющих в первом лице ед. ч. ударение на окончании. Подвижность ударения состоит в том, что начиная со второго лица ед. ч. ударение переходит с окончания на предшествующий слог и остается на нем во всех остальных формах, напр.: писать, пишу, но пишешь, пишет итд.

Определить место подвижного ударения по внешним признакам отдельных форм слова в современном русском языке невозможно. В связи с этим ударение в них приходится заучивать вместе со словом в процессе работы по развитию устной речи.

СЛОВА С НЕПОДВИЖНЫМ УДАРЕНИЕМ

Касаясь слов с неподвижным ударением следует отметить, что в современном русском языке подавляющее большинство русских слов (около 96%) имеет неподвижное ударение. Это ударение в русском языке разноместное, т. е. оно не закреплено позиционно, как в польском языке на определенном слоге и может падать на любой слог слова и на разные его морфологические элементы. Однако, в производных, морфологически разложимых словах, ударение тесно связано с аффиксами и словообразовательными процессами, в заимствованных же словах (с непроизводной основой) — с конечной морфемой этих слов.

Слова эти являются производными в тех языках, откуда они заимствованы, в русском же языке они предстают, как неразложимые. Но в системе русского ударения конечные морфемы этих слов выполняют функции частиц, нормирующих ударение, неподобие аффиксов.

В акцентном отношении все русские аффиксы могут быть разделены на два типа — на ударяемые и неударяемые.

В качестве ударяемых могут функционировать в русском языке все словообразовательные частицы, а именно: окончания, суффиксы, приставки, отдельные компоненты сложных слов, например:

1. с постоянным ударением на окончании образуются в русском языке отглагольные имена существительные на -отня, бегать, но беготня; брызгать, но брызготня итд.;

2. с постоянным ударением на суффиксе образуются — а) имена существительные посредством суффикса -ан, великий, но великан, -а; горло, но горлан, -а; критика, но критикан, -а; б) имена прилагательные посредством форманта -альный, форма, но формальный; катар, но катаральный итд.;

3. с постоянным ударением на префиксе образуются имена существительные женского рода, образованные от приставочных глаголов посредством регрессивной деривации: прорубить, но прорубь; подписать, но подпись; завалить, но заваль итд.

4. с постоянным ударением на последней гласной основы сложного слова образуются композиты, в которых второй компонент состоит из глагольной или именной основы, напр.: медовар, паровоз, лесоруб, дровосек, толстосум, чернозём, чернослив, чистотел итд.

Все русские аффиксы, как ударяемые, так и неударяемые обладают еще одним свойством, которое состоит в том, что некоторые аффиксы функционируют в языке в качестве всегда ударяемых, а другие — в качестве ударяемых лишь для определенного словообразовательного типа. В остальных формах деривации данные морфемы могут функционировать в качестве неударяемых. Неударяемые аффиксы могут также функционировать в качестве всегда неударяемых или неударяемых лишь для определенных словообразовательных процессов.

Таким образом ударение в русском языке подобно другим полуморфемам, а именно: долготе, глухости и звонкости, смягчению и отвердению, интонации (акутовой и циркумфлексной) может функционировать в тройной форме: одни морфемы могут быть постоянно ударяемыми, другие постоянно неударяемыми, остальные же морфемы функционируют то как ударяемые, то как неударяемые, в зависимости от разных факторов, напр.: от морфологической структуры производящей основы, от способа словообразования, от смыслового значения аффикса, от русской или иноязычной основы и других явлений, а также, в частности, от типа интонации основы, когда-то существовавшей в русском языке.

Если словообразовательная частица, например, суффикс, является ударяемым, то тогда дериват произносится с неподвижным ударением на этой частице, ударение же производящей основы исчезает или превращается в побочное в силу действующей в русском языке нормы, что в слове может быть только одно ударение.

Если же словообразовательная частица является неударяемой, то тогда дериват сохраняет место ударения определенной грамматической формы производящей основы, напр., неударяемый суффикс -ств(о), состоящий только из согласных, образует от имен прилагательных и причастий свыше 700 имен существительных с ударением на том же слоге, что и в именительном падеже единств. ч. производящей основы: авторский — авторство; директорский — директорство; богатырский — богатырство; любопытный — любопытство; воровской — воровство; плутовской — плутовство⁹. В качестве неударяемых функционируют, понятно, все суффиксы, состоящие из согласной или группы согласных. Следует, однако, отметить, что — если в процессе деривации посредством неударяемого суффикса заменяется конечная ударяемая морфема основы, то тогда ударение в производном слове передвигается:

1. на следующую за ним морфему по направлению к окончанию или на окончание;

2. на гласную перед суффиксом, если следующие за суффиксом морфемы (напр., окончание) являются в данном словообразовательном процессе также неударяемыми.

С ударением, указанным в пункте втором, образуется от имен прилагательных и причастий посредством суффикса -ость свыше 2600 имен существительных, напр.: атомный — атомность; изношенный — изношенность; возмужалый — возмужалость, смышлённый — смышлённость, но тупой — тупость; скупой — скупость; святой — святость. Из указанных примеров следует, что — если в производящей основе ударение падает на окончание, заменяемое в процессе деривации неударяемым суффиксом -ость, то в производном слове оно передвигается на гласную перед суффиксом, так как и суффикс -ость, и окончание принадлежат к неударяемым морфемам.

С ударением, указанным в пункте первом, согласным с местом ударения формы родительного падежа ед. ч., образуются, напр., посредством суффикса -ин имена прилагательные притяжательные: актрисы — актрисин; дедушки — дедушкин; дочери — дочерин; матери — материн; Серёжи — серёжин; но княжны — княжнин, -а, -у итд.; сатаны — сатанин, -а, -у итд.; бороды — Бородин, -а, -у итд. Ударение в последних трёх словах падает на окончание ввиду

того, что суффикс -ин является неударяемой морфемой и в связи с этим ударение передвигается на окончание¹⁰.

В сложных суффиксах, образованных путем перераспределения, в качестве ударяемой или неударяемой морфемы функционирует лишь один элемент суффикса, напр., в словах, образованных посредством форманта -инский в качестве неударяемого предстоит лишь суффикс -ск- и окончание -ий, напр.: Ольга — ольгинский; Елизавета — елизаветинский, но Караганда — карагандинский; Баку — бакинский. Ударение в последних двух примерах падает на морфему -ин-, потому что в качестве неударяемого функционирует лишь часть сложного форманта -ский.

Однако не все производные слова подчиняются примерно перечисленным нормам ударения. В процессе развития русского ударения многие группы слов претерпевают разные изменения в ударении. Преобразования эти подробно рассматриваются нами в отдельном труде, посвященном тенденциям развития русского ударения¹¹.

По методическим соображениям все русские производные слова с неподвижным ударением могут быть подразделены в акцентном отношении на четыре, чётно выделяющиеся, группы:

1. на слова с фиксированным ударением на определённой морфеме слова (на окончании, на суффиксе, на гласной перед суффиксом и на префиксе или начальном слоге слова);
2. на слова, сохраняющие ударение определённой грамматической формы;
3. на слова с двумя вышеупомянутыми типами ударения и
4. на слова, в которых отмечаются различные преобразования в ударении, и в связи с этим определение правил ударения в них представляет некоторые трудности или требует дополнительных объяснений.

Слова, причисленные к первой акцентной группе (с фиксированным ударением), образуются посредством всегда ударяемых морфем.

Слова, причисленные ко второй акцентной группе, образуются посредством всегда неударяемых морфем.

К третьей акцентной группе принадлежат слова, которые образуются посредством словообразовательных элементов, функционирую-

⁹ От этой нормы есть несколько исключений.

¹⁰ Ударение в именит. пад. ед. ч. падает на суффикс в связи с нулевым окончанием этой формы. Исключение: мать, матери, но материнский. Сравни: Нордстет 1780 — материнский.

¹¹ См. М. Olechnowicz *Tendencje rozwojowe akcentu rosyjskiego*. „Rozprawy Komisji Językowej”, t. XI, Łódź 1964. Łódzkie Towarzystwo Naukowe, стр. 91—112.

ших то как ударяемые, то как неударяемые, в зависимости от разных обстоятельств.

Типы ударений, свойственные каждой из перечисленных групп слов, могут по практическим соображениям называться акцентными моделями. По этим моделям в современном русском языке ставится ударение во всех новых словах, которые в большом количестве образуются в разных областях науки, культуры и техники. Приведём примеры:

1. К именам существительным с устойчивым ударением на окончании относятся слова, образованные посредством суффиксов:

-ак (-як): бедный, но бедняк¹², -а; -ач: сила, но силач, -а; -ёж: грабить, но грабёж, -а; -няк: железо, но железняк, -а; -отня: бегать, но беготня; -ун: горб, но горбун, -а.

2. К существительным с устойчивым ударением на суффиксе принадлежат многочисленные группы слов, образованные посредством суффиксов:

-ада: клоун, но клоунада; -ан: (-ян): великий, но великан; -анец (-янец): республика, но республиканец; -анин (-янин): город, но горожанин; -анка: (-янка): воск, но восчанка; -ант: арест, но арестант; -ат: декан, но деканат; -атина (ятина): дохлый, но дохлятина; -ашка: милый, но милашка; -есса: барон, но баронесса; -еец: армия, но армеец; -ёжка: кормить — коржёжка; -ёнок (-онок): кот, но котёнок; -ёныш: гусь, но гусёныш; -иец: Бельгия, но бельгиец; -ионер: акция, но акционер; -иса: актёр, но актриса; -ист: очерк, но очеркист; -ит: плевра, но плеврит; -иха: волк, но волчиха; -онка (-ёнка): баба, но бабёнка; -уга (-юга): пьяный, но пьянчуга; -ука (-юка): подлый, но подлюка; -уля (-юля): мама, но мамуля; -уха (-юха): жёлтый, но желтуха; -уша: милый, но милуша; -ага (-яга): бедный, но бедняга; -ура: агент, но агентура.

3. К существительным с устойчивым ударением на слоге перед суффиксом принадлежат группы слов, образованные посредством суффиксов:

-бище: гульба, но гульбище; -ево: варить, но варево; -лице: чистить, но чистилище; -льня: гладить, но гладильня; -ля: грести, но гребля; -онька (-енька): вдова, но вдовонька; -очка: звезда, но звёздочка; -ышек (-ешек): воробей, но воробышек; -ышко: бревно, но брёвнышко.

4. С устойчивым ударением на префиксе или начальном слоге слова произносятся следующие группы слов: 1) образованные посредством суффикса -ень: грести, но гребень; пролежать, но проле-

¹² В форме именительного падежа ед. ч. ударение падает на суффикс в связи с нулевым окончанием.

жень; 2) посредством непродуктивного в настоящее время префикса па-: вода, но паводок; сын, но пасынок; а также 3) упомянутые имена существительные жен. рода, образованные посредством регрессивной деривации.

Кроме указанных групп слов с устойчивым ударением на последней и на предпоследней гласной основы произносятся многие заимствованные, морфологически неразложимые, имена существительные; напр.: слова на -ад: каскад, мармелад; -ада: лампада, канонада; -ан: атаман, кафтан; -ант: курант, десант; -ар: бульвар, кошмар; -ат: лауреат, мандат; -ата: граната, палата; -ей: жоккей, лакей; -ент: акцент, брезент; -ет: атлет, балет; -ета: анкета, планета; -ив: аккредитив, статив; -ида: панихида, пирамида; -ин: бензин, керосин; -ион: пансион, стадион; -ир: кумир, порфир; -иса: кулиса, Клариса; -ист: дантист, софист; -ит: ларингит, отит; -оз: апофеоз, диагноз; -оза: мимоза, скабиоза; -ома: аксиома, трахома; а также на -ий: гений, пролетарий; -ик: агностик, физик; -оид: алколоид, коллоид; -оида: конхоида; -тор: аллигатор, куратор.

Имена существительные, сохраняющие место ударения производящей основы, могут быть подразделены на несколько разрядов:

1. На существительные, обозначающие лиц женск. пола, образованные от соотносительных названий лиц мужск. пола посредством суффиксов -онка (монах — монашенка); -ица: (вдовец — вдовица); -ница: (воспитатель — воспитательница); -ка: (блондин — блондинка); -ша (аптекарь — аптекарша); -щица (банщик — банщица); -ья (бегун — бегунья).

2. На слова, образованные от основ имён прилагательных посредством суффикса -ство (лукавый — лукавство), а также от глагольных основ на -ать посредством суффикса -нье (-нье): взыскать — взыскание и суффикса -ла (запевать — запевала) итд.

3. К рассматриваемой группе принадлежит большое количество заимствованных имен существительных: географических названий, собственных имен и фамилий, специальных терминов и тп. слов. Слова эти, если они не принадлежат к первой группе существительных с фиксированным ударением, произносятся с небольшими исключениями с ударением производящей основы, т. е. ударением, свойственным тому языку, из которого данное слово заимствовано. Ударение это сохраняется лишь в именительном падеже ед. ч. В остальных падежах оно остается неподвижным, т. е. падает на тот же слог, что и в им. пад. ед. ч., хотя в родном языке оно может падать на другой слог¹³. В связи с этим указанные иностранные слова,

¹³ Напр., польская фамилия Реймонт произносится по-русски с польским

заимствованные из: а) английского яз. произносятся с английским ударением (в первой форме), напр. свитер (sweater), митинг (meeting), стопер (stoper), Батлер (Butler), Беккет (Beckett); б) с французского языка с французским ударением, т. е. на последней гласной слова (в первой форме), напр.: акварель (aquarelle), барьер (barrière), велосипед (velocipede), серсо (serceau), Барбе Д'Оревилли (Barbey d'Aurevilly), Вольтер (Voltaire); в) немецкого языка с немецким ударением: вексель (Wechsel), металл (Metali), штемпель (Stempel), Гауптман (Hauptmann), Вольфрам фон Эшенбах (Wolfram von Eschenbach); г) заимствования из польского языка с польским ударением: вахмистр (wachmistrz), козлы (kozły), почта (poczta), Бяла Подляска (Biała Podlaska), Ежи Анджеевский (Jerzy Andrzejewski), Аснык (Asnyk) итд.

Место ударения родного языка сохраняют некоторые разряды заимствованных имён существительных, которые кончаются, напр., на следующие элементы: -ель: картель (фр. cartel), картофель (нем. Kartoffel), отель (фр. hôtel), шпатель (нем. Spatel); -ен: гульден (нем. Gulden), гобелен (фр. gobelin), лайнсмен (анг. linesman), рефрен (фр. refrain); -ер: бойлер (анг. boiler), гравёр (фр. graveur), снайпер (анг. sniper).

К третьей акцентной группе с двумя типами ударения — фиксированным на определенной морфеме слова и сохраняющим место ударения производящей основы — принадлежит несколько разрядов имён существительных, напр., посредством суффиксов: -лка, -льник, -лыщик, -тель, образуются от глаголов на -ить, -еть имена существительные с ударением на конечной гласной производящей основы и от глаголов на -ать с акцентом, сохраняющим место ударения производящей основы: измерить, но измеритель; гладить, но гладилка; плавить, но плавильник; клеить, но клеильщик, однако веять — веятьель; вешать — вешалка; мазать — мазальщик итд.

В некоторых группах указанных слов отмечаются немногочисленные отступления от нормы.

В области имён прилагательных ударение представляет собой более простую и в связи с этим значительно легче усваиваемую систему, чем в области имён существительных. В полных формах прилагательных ударение всегда неподвижное.

Касаюсь ударения в полных формах имен прилагательных, сле-
ударением (Reymont) лишь в имен. пад. ед. ч., в родит. же падеже ед. ч. и во всех других падежах ударение падает на тот же слог, что и в имен. падеже, хотя в польском яз. в родит. пад. ед. ч. ударение в связи с тем, что оно парокситоническое, переходит на один слог ближе к концу слова: Reymont, Reymonta; в родительном же падеже ед. ч. ударение в польском языке падает на окончание: Reymontowi.

дует отметить, что для польских учащихся значительную трудность представляет постановка ударения в прилагательных с ударяемыми окончаниями. Объясняется это тем, что учащиеся в подавляющем большинстве не знают, в каких наиболее часто употребляемых прилагательных ударение падает на окончание. Наш опыт показал, что польским учащимся следует разъяснить это явление и укрепить посредством упражнений примерную группу прилагательных с ударяемыми окончаниями. Все остальные имена прилагательные с ударением на *основе* подразделяются, подобно как и в именах существительных, на три акцентных типа.

На три акцентных типа подразделяются также все производные глаголы с неподвижным ударением.

На связь русского ударения со словоизменением и словообразованием указывали авторы многих трудов, посвященных классификации ударения на морфологической основе¹⁴.

ОСОБЕННОСТИ ПОЛЬСКОГО УДАРЕНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА МЕТОДИКУ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ УДАРЕНИЮ

Правильная постановка обучения русскому ударению невозможна без анализа звуковой системы польского языка, так как она в сильной степени сказывается на произношении польских учащихся.

Л. В. Щерба в работе о преподавании иностранных языков в школе, касаясь вопроса обучения произношению, писал, что „единствен-

¹⁴ См. J. Kuryłowicz *L'accentuation des langues indo-européennes*, éd. 2. Wrocław—Kraków 1958; Е. Курилович *Система русского ударения* в кн. *Очерки по лингвистике*. Москва 1962; А. Зализняк *Ударение в современном русском склонении*. „Русский язык в национальной школе”. Москва 1963, № 2, стр. 7—23; E. Stankiewicz *Unity and Variety in the Morphophonemic Patterns of the Slavic Declension*. The Hague 1963. Mouton et Co; В. А. Редькин *К истории ударений бессуффиксальных имен прилагательных в русском языке*. НДВШ, Филологические науки. Москва 1961, № 4, стр. 124; *Развитие системы ударения полных и кратких имен прилагательных в русском языке, автореферат*, Москва 1963, а также труды автора настоящей статьи: М. Olechnowicz *Akcentuacja wyrazów pochodnych i zapożyczonych w języku rosyjskim*, „Rozprawy Komisji Językowej”, ŁTN, t. VI, Łódź 1959, стр. 57—94; *Struktura akcentu rosyjskiego*, „Język Rosyjski”, Warszawa 1964, № 1, 2, 3; Warszawa 1965, № 1; М. Олехнович *Колебания словесного ударения в русском языке*. Материалы четвертого Международного семинара преподавателей русского языка стан социализма. Изд. МГУ 1964, стр. 213—222; М. Олехнович *Система ударения в русском словосложении*. „Русский язык в национальной школе”, Москва 1964, № 5, стр. 12—19.

На закономерности в ударении указывали в своих исследованиях В. В. Виноградов, А. Б. Шапиро и Е. С. Истрина, помещенных в *Грамматике русского языка*, т. 1, Москва 1952, стр. 209—278, 320—365, 515—520, 633—637, а также другие авторы.

ный путь, который в какой-то мере может гарантировать обучающихся в школьных условиях активному овладению тем или иным иностранным языком от опасностей смешанного двуязычия — это путь отталкивания от родного языка"¹⁵.

Причина трудностей, с которыми встречаются польские учащиеся при усвоении русского ударения, заключается в том, что система польского ударения мешает усвоению русской системы.

Существенное различие польского и русского ударения с методической точки зрения состоит в том, что в польском языке оно закреплено позиционно на предпоследнем слоге и в связи с этим является фонетически неподвижным. Но с морфологической точки зрения, как указывает В. Дорошевский, польское ударение является подвижным. Словесное же ударение в русском языке не закреплено позиционно на определённом слоге, как в польском языке, и в связи с этим является фонетически подвижным, но с морфологической точки зрения оно является неподвижным¹⁶.

На это существенное различие польского и русского ударений обращается мало внимания в польских школьных грамматиках русского языка, где часто неподвижное русское ударение и фонетически неподвижное польское ударение называется одним и тем же термином — постоянным (*stałym*) ударением, хотя они существенно отличаются друг от друга. Объясним это на примере в слове Пушкин: польское ударение (*Puszkin*) в одном и другом случае называется в школьных учебниках постоянным (*stałym*), но место этого ударения в склонении бывает разным. В польском языке — *Puszkin*, *Puszkina*, *Puszkiniowi* итд., в русском же языке Пушкин, Пушкина, Пушкину итд. В польском слове *Puszkin* ударение в им. падеже ед. ч. падает на основу, в род. пад. ед. ч. на суффикс *Puszkina*, и в дат. пад. ед. ч. на окончание *Puszkiniowi*. В русском же яз. ударение морфологически неподвижное, во всех падежах оно падает на ту же самую морфему — Пушкин, Пушкина, Пушкину — и сохраняет таким образом при склонении и спряжении коллонный характер, чего не имеет польское ударение¹⁷. Этого морфологического признака русское ударение не теряет и в словах с подвижным ударением, сущность которого состоит в том, что при изменении слова оно падает не на

¹⁵ Ср. Л. В. Щерба *Преподавание иностранных языков в средней школе*. АПН 1947, стр. 57; ср. также А. А. Реформатский *О некоторых трудностях обучения произношению*, сб. *Русский язык для студентов иностранцев*. Москва 1961, стр. 6.

¹⁶ Ср. Witold Doroszewski *Podstawy gramatyki polskiej*, cz. 1. Warszawa 1952, стр. 118.

одну, а на две морфемы, не изменяя при этом своего морфологического и в связи с этим коллонного характера.

Передвижение ударения при изменении слова может касаться в русском языке следующих морфем: 1) ударение с окончания переходит на корень, напр.: окно, но окна; 2) ударение с корня переходит на окончание, напр.: море, но моря; 3) ударение с окончания переходит на суффикс, напр.: высота, но высоты; 4) ударение с суффикса переходит на окончание, напр.: ступень, но ступеней; 5) ударение с приставки передвигается на окончание, напр.: прожил, но прожила. В русском языке не отмечается передвижения ударения с приставки на корень и с корня на приставку, а также с окончания на приставку.

Из приведенных примеров следует, что даже и в подвижном типе русское ударение сохраняет свой коллонный, морфологически неподвижный, характер, если не во всём склонении, то по крайней мере в числах. Небольшие отступления от указанного не изменяют этой общей черты русского ударения в сопоставлении с польским морфологически подвижным ударением.

Польские учащиеся, не зная указанных структурных различий русского и польского ударения, очень часто, особенно в одинаковых словах, переносят ударение, при изменении слова, по польскому образцу, напр.: Краков, но в Крако́ве; Познань, но в Познани; Мицкевич, но у Мицкевича итп.

Принимая во внимание, что 96% русских слов имеет неподвижное ударение, закрепление у польских учащихся навыка к сохранению ударения на одной или двух морфемах (при подвижном ударении) является первоочередной задачей, с которой следует начинать работу над русским ударением в польских школах.

Для выявления различий русского и польского ударения при изменении формы слова полезно подбирать одинаковые слова с одинаковым местом ударения в им. пад. ед. ч., а также короткие предложения, состоящие из одинаковых слов. Это даёт возможность учащимся убедиться в различии, которое существует между морфологически подвижным и неподвижным ударением. Напр.: Краков старинный город. Я был летом в Кракове. Мицкевич мой любимый поэт. Я читал поэму Мицкевича. Янковский — мой товарищ. Вчера вечером я был у Янковского итд.

В процессе усвоения русского произношения особую трудность для польских учащихся представляет редукция гласных, которая неизвестна польскому языку. Поэтому польские учащиеся почти со-

¹⁷ См. там же.

всем не редуцируют неударяемых слогов, особенно заударных, что придаёт их речи явно нерусскую окраску. Связано это ещё и с тем, что в польской речи, как это указывает Виктор Яссэм¹⁸ в своих исследованиях над польским ударением, „существует сильная тенденция к длительному произношению гласных в конечных слогах“, что ведёт к тому, что многие польские учащиеся не только не сокращают заударных слогов, но наоборот их растягивают. Особенно ярко отмечается это явление в начальном периоде обучения.

Как указывает А. А. Реформатский, освоение редукции гласных в русском языке неразрывно связано „с ритмикой слова и местом ударения“¹⁹, для чего необходимо в упражнениях применять не только двуслоговые, но и трехсловые слова с разным местом ударения, напр.: родина, комната, холодно, девушка, дактилический тип; погода, собака, солома; — амфибрахический; пароход, дорогой, самовар — анапестический тип.

Такой подбор слов дает возможность разработать у учащихся не только сильную, но и — что нас особенно интересует — долготную градацию слов, а именно: 3, 1, 1 для дактилического типа; 2, 3, 1 для амфибрахического и 1, 2, 3 для анапестического.

Учитывая эту градацию, следует предлагать польским учащимся сильно редуцировать все заударные слоги.

Одновременно с усвоением ритмики слова возникает необходимость овладения и качественной редукцией слова, заключающейся в том, что неударяемый гласный а, обозначаемый графически а, о, я, и неударяемое э (после мягких согласных графическое е) утрачивают своё отчетливое произношение в зависимости от их положения в слове относительно ударения и в зависимости от характера предшествующего согласного.

Излагая сложный для поляков вопрос редукции, следует по методическим соображениям опираться, как это учитывает Р. И. Аванесов²⁰, на графическом изображении звуков, т. е. указать, что на месте таких или иных букв, напр.: о и а, после твёрдых согласных в первом предударном слоге и в начале слова в неударяемых слогах произносится звук а, напр.: вода, коса, окно, обоз произносятся, как вада, каса, акно, абоз итд. Всякое другое изложение этого вопроса ведёт к полному непониманию явления качественной редукции поля-

¹⁸ Ср. Wiktor Jassem *Akcent języka polskiego*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1962, стр. 108.

¹⁹ А. А. Реформатский *О некоторых трудностях обучения произношению в сборнике Русский язык для студентов иностранцев*. Москва 1961, стр. 10.

²⁰ Р. И. Аванесов *Русское литературное произношение*. Москва 1958, стр. 32.

ками. Р. И. Аванесов указывает, что качество звука а первого предударного слога в литературном языке не всегда одинаково²¹, но для польских учащихся следует считать вполне удовлетворительным, если они добьются произношения этого звука, схожего с ударяемым а.

Работу над редуцией неударяемых гласных следует начинать при первом ознакомлении учащихся с письмом и вести ее неустанно при всех видах работы в школе. Усвоение редуции неударяемых гласных должно проводиться постепенно, начиная с букв о, а после твёрдых согласных в первом предударном слоге и в начале слова, затем после других неударяемых слогов и лишь после выработки правильного навыка в произношении неударяемых букв о и а после твердых согласных можно перейти к другим буквам (и и е) и их произношению после мягких согласных. Это требование должны учитывать составители учебников русского языка для поляков в начальном периоде обучения.

Усвоению правильного русского ударения польскими учащимися мешает еще и то, что в польском языке ударение выделяется не так чётко, как в русском языке. Оно значительно слабее и потому разница между ударными и безударными слогами не так велика, как в русском. Отсюда привычка улавливать ударение на слух, выделывать ударный слог польскими учащимися приобретаетс необычайно медленно или вообще не приобретаетс, если учитель, не обратит на это самого серьёзного внимания. Польские учащиеся не слышат ударения в своем родном языке. Поэтому им необычайно трудно правильно и самостоятельно находить ударение в русских словах. Учитывая эту трудность изучения ударения польскими учащимися, необходимо обратить особое внимание на методическую сторону изучения данного вопроса в школе.

АНАЛИЗ ПРАКТИКИ РАБОТЫ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ГРУППАХ

Экспериментальное обучение²² показало, что успешному усвоению русского ударения в более широком масштабе, чем это требуется для начального периода обучения, способствует лишь последовательное и систематическое применение акцентных норм. В связи с этим возникала необходимость создать при развитии навыков говорения

²¹ Р. И. Аванесов *Русское литературное произношение*. Москва 1958, стр. 32.

²² Эксперимент проводился в нескольких классах и группах с одними и теми же учащимися на протяжении трех лет в XXI и XXIV общеобразоват. лицее г. Лодзи, а также в студенческих группах Варшавского политехнического института и Лодзинского университета.

систему речевых упражнений, в которых сочеталась бы отработка отдельных акцентных закономерностей с усвоением ударения слов, которые целесообразнее изучать в процессе развития речи. Из анализа русской акцентной системы следует, что основной особенностью русского ударения является его непосредственная связь с морфологической и словообразовательной системой языка. В связи с этим даже поверхностное знание наиболее продуктивных словообразовательных типов и свойственных им акцентных моделей значительно облегчает усвоение русского ударения нерусскими. Упомянутые знания могут формироваться практическим путем при изучении предусмотренных программами грамматических тем.

Обучающий эксперимент был организован при изучении тем: акцентные модели с подвижным ударением, акцентные модели с фиксированным ударением (на окончании, на суффиксе, на гласной перед суффиксом и на префиксе), акцентные модели, сохраняющие место ударения производящей основы и, наконец, модели с двумя типами ударений.

Контрольные упражнения показали, что сравнительно легко усваиваются учащимися акцентные модели с фиксированным ударением, в особенности с постоянным ударением на суффиксе и на гласной перед суффиксом. Значительно больше усилий требует усвоение слов с постоянным ударением на окончании и на начальном слоге многосложных слов. Но и здесь учащиеся, зная ударение даже одного слова, сравнительно слегка определяли всю акцентную модель. Стоило лишь обратить на это их внимание посредством специально подобранных упражнений. Значительно труднее усваивались слова, сохраняющие ударение производящих основ, так как для правильной постановки ударения требуется знание другого ударения, т. е. ударения определенной грамматической формы производящей основы. Но и в данном случае работа над ударением посредством словообразовательных типов дала хорошие результаты; заучивая одну форму, учащийся усваивал ударение ряда производных форм, напр., заучивая глагол преподавать, учащийся легко определял место ударения в производных: преподаватель, преподавательница, преподавательский, преподавательство, преподавание.

Усвоение ударения в группах слов с двумя типами ударения требовало дополнительных упражнений. Здесь, кроме морфологического состава производного слова, требовалось знание словообразовательного состава производящей основы.

Обучающий эксперимент показал, что для усвоения норм русского ударения нет необходимости заучивать каждый отдельно взятый словообразовательный тип и присущее ему ударение. Сущность си-

стемы русского ударения состоит не только в том, что оно связано с определенными аффиксами, но и в том, что один тип ударения свойственен большим группам аффиксов, образующих обширные группы слов с одной акцентной моделью. Например, почти все названия лиц женского пола (за небольшими исключениями), образуемые от названий лиц мужского пола, произносятся с ударением на том же слоге, что и в соотносительных именах существительных мужского рода, т. е. произносятся с одним типом ударения: учитель — учительница; блондин — блондинка; красавец — красавица; купальщик — купальщица; кассир — кассирша; крикун — крикунья итд.

Подобным образом можно объединить в определенные типы ударения многие другие группы производных слов, в зависимости от условий работы в школе и уровня знаний учащихся. Например, все заимствованные слова с фиксированным ударением на последней гласной основы, оканчивающиеся на такие видимые элементы, как: -ан, -ар, -ат, -ет, -ив, -изм, -ин, -ион, -ир, -ист, -ит итд., следует объединить в одну группу и показать, что в отличие от подобных польских слов они произносятся с неподвижным ударением на перечисленных элементах. Эту норму следует укрепить посредством упражнений, сопоставляя русские и польские слова: ułan и улан; koszmар и кошмар; delegat и делегат; bilet и билет; kolektyw и коллектив; socjalizm и социализм; stadion и стадион; zefir и зефир; bronchit и бронхит итд.

Ошибки учащихся в ударениях были основанием для выделения двух групп упражнений, направленных на их преодоление. Разделялись они также на две группы: на ошибки, которые могут быть преодолены путем активизации речи и постоянного их исправления в процессе упражнений, и ошибки исключительно трудно устранимые, совершаемые учащимися постоянно, для преодоления которых необходимо их объяснение посредством акцентных норм с применением дополнительных упражнений.

Ко второй группе ошибок принадлежат, напр.: произношение глаголов совершенного вида с префиксом вы- с ударением на основе, вынести, выбросить вместо вынести, выбросить; произношение глаголов на -ывать (-ивать) с ударением на суффиксе — переписывать вместо переписывать; произношение глаголов на -ти с ударением на основе и т.д.

Учащиеся с большим трудом овладевают правильной постановкой ударения: а) в именах существительных с подвижным акцентом, в особенности в словах, принимающих в им. пад. мн. ч. ударяемое окончание -а (-я), напр., адрес, но адреса, лес, но леса; б) в именах прилагательных и числительных с ударяемыми окончаниями типа

морской, золотой, дорогой, второй, шестой и многих других группах слов.

Борьба с этими затяжными ошибками путем исправления их на ходу не давала больших результатов. Укрепление ударения в перечисленной группе слов должно быть функциональным, то есть учащийся должен знакомиться с передвижением ударения в процессе его функционирования, в живой речи учителя и учеников. Упражнения, направленные на ликвидацию этих ошибок, строились так, чтобы в них сочетались, насколько это было возможно, ударяемые формы с неударяемыми. Например: Мы говорим о лесе. В этом лесу много ягод. Ученики встречали своего учителя. Учителя нашей школы пошли на собрание. У берега стояла лодка. У этой реки высокие берега итд.

Экспериментальное обучение показало, что работа над русским ударением с применением на продвинутой стадии обучения акцентных норм оказывает весьма положительное воздействие на усвоение правильного произношения и на выработку орфоэпического навыка у польских учащихся.

ON THE METHODS OF TEACHING RUSSIAN ACCENT IN POLISH SCHOOLS

Summary

Having analysed the results of teaching in experimental groups and types of mistakes made by students, the author suggests that the methods of teaching Russian accent should be based on:

- making students acquainted, particularly the older ones, with the norms and structure of Russian accent during the whole process of teaching;
- developing students' perception abilities and their auditory memory with the help of special drills based on mechanical aids of teaching;
- analysing and comparing the characteristic features of Russian and Polish accents in order to eliminate the influence of the mother tongue.

It has been experimentally proved that teaching Russian accent by means of its norms effectively helps students to master the correct Russian pronunciation and to acquire orthoepic habits.

STANISŁAW P. KACZMARSKI

Do's and Dont's for the Teacher of Foreign Languages

The subject covers quite a range of problems concerning general education, didactics, psychology, descriptive and comparative linguistics, and methodics in the exact sense of the word. Here an attempt will be made to briefly consider a number of points as regards the training and work of the foreign language teacher.

To understand the responsibility of the teacher and the importance of his work one should take into account the influence that a person may exert upon a group of people who are subordinated to him for a certain period of time. It is the teacher's personality and his ability to become a leader that contribute immensely to the successful cooperation with his students. If the teacher has studied the psychology of a social group and if he is able to base his techniques on sound principles of motivation and linguistic behaviour he will certainly achieve considerable results and succeed in satisfying the needs and interests of his students. In short he should know how to make them learn (that is, to give them the solid basis for their individual study), encourage and help them overcome all difficulties and possible handicaps by means of proper and systematic instruction and guidance. In other words his carefully chosen stimuli applied to the pupil should cause the latter to react to them, each stimulus and reaction making the pupil more proficient in using the language. The art of teaching consists essentially in making use of the right stimulus at the right moment. Of course this requires a thorough preparation of the instructor as concerns his knowledge of the subject to be taught, of teaching procedures and of all kinds of visual and mechanical aids to be used in class.

It is obvious that in order to make his students assimilate a foreign language the teacher himself must be proficient in it. Since most of the teachers are non-native speakers of Lt (language taught) — they should continue to be students of the language with the purpose of mastering it. This task is especially crucial when the assumption of the course or the teacher's ambition is to form productive skills in the spoken medium

of Lt in the students, and it can only be achieved by speaking. Therefore every teacher ought to keep in touch with the native speakers of the language, read widely in the language, attend refresher courses, listen to the records or broadcasts on the wireless and watch sound films in Lt.

It is not enough, however, to know Lt very well to become an efficient teacher. It is no wonder that a large number of the native speakers of the language often fail when it comes to teaching it to foreigners (particularly beginners). The teacher must be well acquainted with the mechanism, that is, the phonology and structure of both the Lt and the pupils' vernacular to base the process of teaching and learning on correct and scientific principles, to be able to understand the learners' specific difficulties and needs, and to find out the best means to solve their problems, to be consistent in making the students acquire linguistic habits by introducing the language material step by step in logical order, and give sufficient explanation when necessary. The teacher, then, should lose no opportunity of adding to his knowledge and should not stick to the same textbook year after year. On the other hand he ought to keep his own note-book going and collect examples of utterances, and concentrate on any point on which he may be lacking in confidence.

The teacher must be familiar with teaching materials in order to know to what extent he can rely on them, what he is supposed to do with his students within each term or semester, what sort of supplementary books or readings can be used and what degree of difficulty they represent. Besides he must be well acquainted with the syllabus of the whole course and know what kind of drills and exercises will be useful to help the learners memorize new constructions and vocabulary, and reinforce their actual knowledge of the language. He must also be aware of the possibility of certain changes or shifts in the course of teaching as far as the speech material is concerned in order to bring it as near real life as possible.

The teacher must be experienced in methods of teaching. It means that he should be given sufficient instruction and training on how to teach most effectively, that is, what classroom techniques can be used and how the whole teaching procedure ought to be organized to make lessons attractive, varied, economical and successful. In this connection it seems worth pointing out that the university programme of studies for foreign language teachers, as well as that in teachers' training colleges should be modified and include special classes devoted to the classroom procedures and use of audio-visual aids with regard to intensive language practice, the aim being the formation of instructors very well qualified technically and not only theoretically. The in-service and summer refresher courses for teachers should not only give them a chance to

study selected aspects of phonology, grammar and lexis but also primarily to brush up their practical knowledge of the Lt concerned through specially prepared language drills and exercises which at the same time would serve as examples of various teaching techniques.

The teacher should always be experimenting. He should make use of his own initiative and enthusiasm to design and practise new drills and exercises helpful to his students — often on the spur of the moment. Routine is a very important factor but there must be enough room for improvisation and fresh ideas in the instructor's work. Experimentation concerns both the teaching procedures and some general assumptions which every teacher is bound to make before attempting to tackle any language problem in the classroom. Therefore he must always be ready to introduce some modification and never stick to the same forms of work, even if they have proved efficient, because in a new situation it may happen that something else will be better and more appropriate. Besides what suits one group of people may be inadequate or not particularly helpful as far as others are concerned. That is why the more variety the teacher can bring into the classroom work the more fascinating the lesson becomes. It goes without saying, however, that everything the teacher introduces should be subordinated to both the ultimate and immediate objectives of teaching.

In order to help his students learn the language the teacher must:

- a. give them a reliable model to imitate, that is, he must be both a "guide" and an "informant",
- b. be able to adjust and adapt his "methods" to the particular teaching situation and use those techniques of work which are best at the moment (flexibility of teaching procedures),
- c. make the students stay interested by arranging situations which require active participation.

One more important thing is to give the pupils some encouragement often by helping them realize how much progress they have already made in their study. This is just what stimulates them best and thus the whole process of learning becomes more enjoyable. The teacher's primary task, then, should be to practise the group and simple sentence patterns with the pupils as early and as thoroughly as possible, so that they could master the material and assimilate it for good.

In most cases the teaching of a foreign language takes place only during the lesson and there are practically very few occasions for the learners to speak the language outside the classroom. That is why the teacher should realize the necessity of giving them the opportunity to hear sentences used often and significantly enough for the patterns of sounds, rhythm and intonation to form in their minds and make durable impressions there, that stand for something when they are repeated.

Besides he should make his students use the patterns themselves to explore the situation they are in with the new tools of perception. It means that language teaching should be situational in so far as possible and the teacher ought to know how much time it will take the pupil to absorb a new word or sentence pattern before he can use it.

To compensate for any inadequacies in his own pronunciation or fluency the teacher should make use of aural aids such as tape-recorder and gramophone with the view of achieving a very intensive use of Lt in the classroom. Therefore it seems to be worth mentioning that there ought to be more instruction and above all practice than testing in language teaching. Constant repetition makes the assimilation of the material easier and more effective as it helps the students avoid the forming of bad habits and reinforces the newly acquired good habits and skills. In this way memorization becomes an unconscious process to some extent. At the same time, however, the teacher must be aware of the importance of immediate and tactful correction of the learners' mistakes in any circumstances. It is worth adding that teaching a language through speech makes it possible for the instructor to adapt all that he teaches to the needs, interests, experience and capabilities of whatever class faces him.

Let the article be concluded with some statements referring to the practical aspect of the teacher's work, that is, when he finds himself in the classroom:

a. The particular phases of teaching the language material should always be in the following order from the point of view of the learner:

1. auding
2. speaking (mimicry and repetition with necessary explanations plus practice in production by analogy)
3. reading aloud (imitating the model — further practice in fluency plus explanation if needed)
4. silent reading
5. speaking on the basis of the given text (intensive oral work and limited oral composition, that is, drills of all kinds, question-answer technique, guided conversation, simple interviews and short talks)
6. writing: (a) easy exercises of the repercussive type, (b) controlled written composition.

This principle, taking into account the following four elements of the process of learning a new speech unit, i.e. perception, recognition, imitation and reproduction, concerns all stages of the fundamental course (3—4 years with three or four hours per week).

b. The teacher should aim at the students' overlearning, that is, a complete mastery of the presented patterns and functional words as well as a considerable number of carefully selected content words at

every stage of the study instead of leaving the pupils in the state of uncertainty or confusion.

c. The teacher should make all his students take equally active part in the lesson and aim at getting them to have their talking time three times as long as that of his.

d. He should carefully introduce and drill all new sentence patterns or linguistic items and use them in various contexts preferably in familiar vocabulary; he ought not to use unknown structures when talking to his pupils if he wants to make his speech clear and intelligible.

e. The teacher should remember that his primary task is the forming of language habits in the students.

f. He should not confuse his role with that of the textbook by teaching everything from the unchanging texts and acting as an interpreter of them.

g. The teacher should be an actor, stage-manager and conductor when necessary, that is, he should be able to arrange situations to give his students the opportunity to practise new group or sentence patterns and the whole speech material that has already been acquired.

h. Every lesson should be a link between what has been done and what is going to be taught but it ought to be a complete unit in itself at the same time and make a contribution to the pupils' growth in habits, skills and knowledge.

i. Grammar should be taught through context supported by drill, thus making the process of assimilation as easy and near real life situations as possible, and not by means of consciously formulated rules based on purely theoretical considerations. Grammar should be the recognition of pattern.

j. Explanations can be given by any means: 1. example, 2. context, 3. definition, 4. translation or 5. short discussion in the students' vernacular (grammatical points) — to make the meaning of the text or the use of the given structure clear to everyone and save time.

k. The teacher should do his best to make the students' pronunciation intelligible by means of ear-training drills, use of phonetic transcription instead or along with traditional spelling in the first stages of learning as well as articulation, intonation and rhythm drills.

l. Nothing should be given to the students as an assignment that has not yet been practised thoroughly in class.

m. The teacher should know how and when to take advantage of all the obtainable audio-visual aids (language laboratory included) but he should also remember that nothing can replace him in the course of teaching.

n. He should know how and when to have his students do both the intensive and extensive reading and practise the material in class.

o. The teacher should treat his group as a unit and a collection of individuals at the same time and thus try to combine what suits everybody with what is needed by a particular pupil.

p. He should never mock his students' mistakes. On the contrary he should help them acquire sound linguistic habits in a friendly way and stimulate them to further work.

The above remarks express some basic principles of the writer's belief and approach to teaching with reference to his own experience in conducting English language classes for adult learners.

TOMASZ P. KRZESZOWSKI

English Tense Expressing Verb Phrases in the Process of Teaching Polish Students

The system of verbs is one of the most complicated aspects of the structure of English. In contrast with Greek or Sanscrit which are endowed with an enormous number of inflexions, that is morphological structures, English is a language of a large repertory of verbal forms created on the syntactic level. The whole complex system of the English verb is based on only five inflexional morphemes marking the following verbal categories: the infinitive with the ending {-Ø}, the third person singular of the present tense indicative with the ending {-s}, the past tense with the ending {-ed₁}, the past participle with the ending {-ed₂}, and the present participle with the ending {-ing}. The complexity of the system is due to the fact that the position of the predicate in an English sentence may be occupied not only by a single verb but by a group of verbs with the main verb and one or more preceding function verbs¹.

The Polish student, who in his native tongue encounters only one group of verbs expressing a tense i.e. the Polish Future Imperfect Tense, is likely to have numerous difficulties in the process of learning English compound forms. The present article will be concerned with particular English groups of verbs expressing tenses, from the point of view of the difficulties which they may offer for the Polish student.

Structures consisting of a verb carrying lexical meaning and one or more function words determining structural meaning and preceding the main verb constitute groups of verbs in English. The main verb preceded by one or more function words may be also referred to as a verb phrase. The words that precede the main verb in a verb phrase will be referred to as function verbs².

¹ Harold Whitehall *Structural Essentials of English*. Harcourt, Brace and Co., New York 1954, p. 78.

² Cf. the terminology in W. Nelson Francis *The Structure of American English*. The Ronald Press Company, New York 1956, p. 257.

One problem needs to be made clear before we carry on our discussion. Some function verbs may appear for purely structural reasons but some others may also add to the lexical meaning of the whole utterance. In utterances like 'I was drinking', 'I had been drinking' the function verbs merely express the time relations between the speaker, his utterance and the action, whereas in an utterance like 'I might go', the function verb colours the expression in a particular way by implying the lack of decision on the part of the speaker just as 'must' in 'I must go' expresses the obligation. It will be convenient for us to adopt a traditional division of function verbs into modal verbs and auxiliary verbs and concentrate on the latter as on those which do not carry any lexical meaning in a particular verb phrase and whose sole function is to take part in forming analytical forms of the English verbs³.

It is thus possible to state that there are five auxiliary verbs in the English language: **BE** (am, are, is, was, were, be, being, been); **HAVE** (have, has, had, having); **DO** (do, does, did); **WILL** (will, would); **SHALL** (shall, should).

WILL and **SHALL** are also listed among modal verbs.

Auxiliary verbs followed by the main verb constitute verb phrases according to the following rules:

1. Auxiliary verbs always precede the main verb.
2. **BE** regardless of its shape is always placed in the closest proximity of the main verb.
3. **HAVE** regardless of its shape always precedes the main verb or **BE** in their base +{—ed₂} shape that is in the form of past participle which henceforth we shall refer to by means of the symbols **Ved₂** and **BEed₂** respectively⁴.
4. **BE** always precedes the main verb in its base +{—ing}⁵ shape that is in the form of present participle which we shall be indicating by means of the symbol **Ving**.
5. **SHALL** and **WILL** always precede all the other verbs and are immediately followed by an auxiliary or the main verb in its base shape which we shall be indicating by means of the symbol **V**.
6. **DO** appears with no other auxiliary verbs and is always followed by the main verb in its base shape.

² Cf. M. Ganshina, V. Vasilevskaya *English Grammar*. Foreign Language Publishing House Moscow, 1958, p. 187.

⁴ Index₂ with the -ed inflexion is used to distinguish it from the Past Tense inflexion symbolized as {-ed₁}. Cf. Francis, op. cit., pp. 254—255. Also Archibald Hill *Introduction to Linguistic Structures*. Harcourt, Brace and Co., New York 1958, p. 154.

⁵ or base +{-ed₂} in the so called Passive Voice which is beyond the scope of the present discussion.

7. The verb situated in the closest proximity of the Subject carries the index of time and occasionally the index of person⁶.

The only auxiliary verb in the system of Modern Polish is employed in forming the Future Imperfect Tense and it is **BYĆ** (będę, będziesz, będzie, będziemy, będziecie, będą). In contrast with the English auxiliaries **BYĆ** does not necessarily precede the main verb. It may be placed immediately after the main verb or it may be separated from it by other words e.g.

Przypuszczam, że we wtorek będę pisać listy.

Listy pisać będę we wtorek.

Listy będę z całą pewnością pisać we wtorek.

In the above examples the main verb appears in its infinitive shape. It may also appear as Active Past Participle in which case the auxiliary verb **BYĆ** is always placed before the main verb⁷.

Generally speaking the distribution of the Polish auxiliary is much freer than the more rigorous distribution of the English auxiliaries. The Polish student learning English will therefore have a tendency to misplace the English auxiliaries by putting them after the main verb or by separating them from the main verb by other sentence elements. He will also tend to select a wrong shape of the main verb after a particular auxiliary, as for example the present participle after **HAVE** or the base form after **BE**. The latter mistake may be particularly frequent because of the similar Polish form 'będę chodzić'.

We shall now discuss in detail particular verb phrases expressing tenses in English. We may classify all such verb phrases into three groups according to the shape in which the main verb appears in them:

1. Verb phrases in which the main verb appears as **Ving**.
2. Verb phrases in which the main verb appears as **Ved₂**.
3. Verb phrases in which the main verb appears as **V**.

In the first case the main verb will always be preceded by **BE**, in the second case by **HAVE** and in the third case by **SHALL**, **WILL** or **DO**. If a verb phrase consists of more than two auxiliaries each of them determines the shape of the following verb according to the rules formulated above. Between the Subject and the main verb the auxiliaries appear in the following order: **SHALL/WILL**, **HAVE**, **BE**.

Having divided English verb phrases according to the shape of the

⁶ We are concerned only with forms in affirmative sentences. We may, however, add that in interrogative sentences the verb nearest to the Subject is inverted and in negative sentences it is followed by the negative element like *not*, *never* etc.

⁷ Stanisław Szober *Gramatyka języka polskiego*. Warszawa 1963, PWN, p. 270.

main verb we shall label them as **Ving** verb phrases, **Ved₂** verb phrases, and **V** verb phrases respectively.

Ving verb phrases distinguish themselves by the presence of the main verb as the present participle preceded with the auxiliary **BE**. The shape of **BE** is determined by whether it is preceded by another auxiliary or not. If **BE** is the only auxiliary in a verb phrase the verb phrase may be described by the following formula:

$$(1) \mathbf{S+BE}_{t, per}+\mathbf{Ving},$$

where **S** stands for the Subject, **t** for index of time, **per** for index of person. The formula covers all English continuous form in the present and in the past (The Present Continuous Tense, The Past Continuous Tense) in all the persons, singular and plural. E.g. I am asking; Mary was asking.

Whenever **BE** is preceded by **SHALL** or **WILL** the formula takes the following shape:

$$(2) \mathbf{S+SHALL/WILL}_{t}+\mathbf{BE+Ving}.$$

Formula (2) covers the English continuous forms of the future and the future in the past (The Future Continuous Tense, The Future-in-the-Past Continuous Tense) in all the persons, singular and plural. E.g. I shall be asking; Mary would be asking.

If **BE** is preceded with **HAVE** then the former takes the shape of **BEed₂** and the formula runs as follows:

$$(3) \mathbf{S+HAVE}_{t, per}+\mathbf{BEed}_{2}+\mathbf{Ving}.$$

Formula (3) covers English continuous forms in the Past Perfect Tense and the Present Perfect Tense in all the persons, singular and plural. E.g. I have been asking; Mary had been asking.

When the verb phrase contains **BE** preceded with **HAVE** which in turn follows **SHALL** or **WILL**, **BE** like in formula (3) assumes the shape **BEed₂** whereas **HAVE** remains in its base form. The formula, then, runs as follows:

$$(4) \mathbf{S+SHALL/WILL}_{t}+\mathbf{HAVE+BEed}_{2}+\mathbf{Ving}.$$

Formula (4) covers English continuous forms in the Future Perfect Tense and the Future-in-the-Past Tense. E.g. I shall have been asking; Mary would have been asking.

The formulas containing the largest number of auxiliary verbs will present the greatest difficulties for the Polish student. And thus the verb phrases formed according to formula (4) will be more difficult for the Polish student to learn than those formed according to formula (1).

The verb phrases formed according to formula (1) lend themselves to direct translation into Polish and result in 'grammatical loan translations', which may help the Polish student to a better understanding of their structure. The corresponding Polish formula will take the following shape:

$$(1 \text{ Pol}) (S) + \text{BYĆ}_{t, \text{per}, g} + \text{V}_{\text{ac } g_s}$$

where the paratheses embrace the facultative element and g is the index of gender. The following are some of the Polish 'sentences' formed according to this formula: 'jestem tańczący', 'oni są opowiadający', 'byłam tańcząca', 'byli zarabiający' etc.⁸

Formula (1 Pol) is not a language habit with the Polish student as it is not a part of the system of the Polish language. Therefore even if it does help in understanding the English structure it is useless as far as faultless use of English formula (1) is concerned. The Polish student who is not used to auxiliary verbs in his native language concentrates his attention on the main verb carrying the lexical and hence, for the speaker, the most important meaning. He naturally enough has a tendency to ignore the words carrying only the structural meaning which consequently produces the tendency to ignore auxiliaries in verb phrases.

The most important mistake made by the Polish learner in the form of verb phrases belonging to formulas (2), (3) and (4) will be omission of one of the auxiliaries. In formula (2) the auxiliary the Polish student is most likely to omit will be **BE** interpreted as a redundant addition to **SHALL** or **WILL** expressing the idea of future and to the main verb carrying the lexical meaning. In formula (3) the probability of omitting one of the auxiliaries is smaller than in formula (2). Instead, the most important mistake may manifest itself in avoiding the sentences belonging to this formula and substituting for them sentences which should be used in other situations and belonging to other formulas. In formula (4) **BE** will again be the most frequently omitted auxiliary and again a tendency to ignore verb phrases of this formula may be quite manifest.

V verb phrases distinguish themselves by the presence of the main verb in its base shape, that is as the infinitive without to⁹.

⁸ The possibility of forming such 'grammatical loan translations' will not protect the Polish student from making at least one type of mistake even in verb phrases belonging to formula (1). As we compare English formula (1) with Polish formula (1 Pol) we notice that the use of the Subject is optional in Polish and that this will result in a tendency to skip the subject also in English constructions particularly those in which a personal pronoun functions as the Subject. The above mistake is not confined to formula (1) but is universal for all finite forms in English. The problem requires a special treatment.

⁹ Francis, *op. cit.*, p. 257.

The main verb in those phrases is preceded with **SHALL/WILL** or **DO**. The **V** verb phrases can be generalized in the following formula:

$$(5) \text{ S+SHALL/WILL+V.}$$

Formula (5) covers the Future Indefinite Tense and the Future-in-the-Past Tense in all the persons, singular and plural. E.g. I shall ask; Mary would ask.

The Polish learner will not encounter any serious difficulties learning this formula being equipped with similar verb phrases in his native tongue which may be generalized as:

$$(5 \text{ Pol}) \quad (\text{S})+\text{BY}\acute{\text{C}}_{\text{ft, per}}+\text{V}\acute{\text{C}}$$

where **ft** stands for the index of the Future Tense and **ć** is a symbol of the inflexional suffix for Polish infinitives.

If we compare Polish formula (5 Pol) with English formula (5) we shall notice that the number of elements on the Polish side exceeds the number of elements on the English side by the indices of the future tense and of the person with **BYĆ** and the ending with **VĆ**, which leads us to a conclusion that by transferring Polish habits to the English system the Polish learner is not likely to make any mistakes excluding the always present possibility of omitting the personal pronoun.

One exception is however very notable and must be discussed rather thoroughly. The use of 'to be' in the future tense may cause some trouble for the Polish student. He will have a tendency to omit the verb in question which in this particular phrase appears as the main verb. Transferring the language habit from his native tongue the Polish student recognizes 'to be' as a lexical counterpart of Polish **BYĆ** which at the same time has its functional counterpart in English **SHALL/WILL**. Interpreting **SHALL/WILL** as not only the structural but also the lexical counterparts of Polish **BYĆ** whose future tense is formed without any auxiliary, the Polish student will have a tendency to omit the main verb 'to be' having developed the habit of using **SHALL/WILL** for the Future tense. The mechanism of this typically Polish mistake will become clear when we compare the corresponding formulas:

$$(5a) \text{ S+SHALL/WILL}_t+\text{BE}$$

$$(5 \text{ Pol a}) (\text{S})+\text{BY}\acute{\text{C}}_{\text{ft, per}}$$

The number of elements in (5a) is exactly the same as in (5). In the Polish formulas, however, (5 Pol a) contains a smaller number of elements than (5 Pol). By transferring the habit of his native tongue to the English system the Polish student deprives the English formula of one

of its elements by omitting **BE** which has no functional counterpart in the Polish formula.

Ved_2 verb phrases distinguish themselves by the presence of the main verb as the past participle preceded by the auxiliary **HAVE**. If there is no other auxiliary in the verb phrase **HAVE** appears in the finite form and the corresponding verb phrases are formed according to the following formula:

$$(7)^{10} \text{ S+HAVE}_{ft,per} + Ved_2 .$$

Formula (7) covers the Past Perfect Tense and the Present Perfect Tense in all the persons, singular and plural. E.g. I have asked; Mary had asked.

If **HAVE** is preceded by **SHALL/WILL** the formula assumes the following shape:

$$(8) \text{ S+SHALL/WILL}_t + \text{HAVE} + Ved_2.$$

Formula (8) covers the Future Perfect Tense and the Future-in-the-Past Tense in all the persons, singular and plural¹¹. E.g. I shall have asked; Mary would have asked.

The Ved_2 verb phrases have no counterparts in Modern Standard Polish, which would facilitate the process of learning these forms in English¹². In addition to omitting the personal pronoun the Polish student will have a tendency to omit one or more auxiliaries and he will find formula (8) with a larger number of auxiliaries more difficult than formula (7).

¹⁰ We omit formulas (6) and (6a):

$$\begin{aligned} & \text{S+DO}_{t,per} + V \\ & \text{S+DO}_{t,per} + \text{not} + V \end{aligned}$$

as results of transformations of sentences in which the main verb is not a part of a verb phrase.

¹¹ We omit the verb phrases in which **SHALL/WILL** appear as modal verbs like e.g. in 'I think he should go there' or 'He would go there every day'.

¹² Weinreich quotes the Silesian Polish expression „Mam to sprzedane” stressing its formal similarity with German „Ich habe es verkauft”. Uriel Weinreich *Languages in Contact*, Publications of the Linguistic Circle of New York., 1953, pp. 39—42. The similarity may be purely accidental as the expression is often met in other dialects of Polish. It is, however, important to note that neither Polish „Mam to sprzedane” nor German “Ich habe es verkauft” have anything to do with the English causative of the type “I have it sold” or the Present Perfect “I have sold it”, and as such must be disregarded as a possible help in learning English formula (7). For the difference between “I have it sold” and “I have sold it” see Charles C. Fries “Have as a Function Word” in *Selected Articles from Language Learning*, Research Club, Ann Arbor 1953, p. 89.

In order that we may examine the functional meaning of particular elements in the distinguished formulas we shall arrange them in the following table:

(1)	S	BE _{t, per}		Ving
(2)	S	SHALL/WILL _t	BE	Ving
(3)	S	HAVE _{t, per}	BEed ₂	Ving
(4)	S	SHALL/WILL _t	HAVE BEed ₂	Ving
(5)	S	SHALL/WILL _t		V
(6)	S	DO _{t, per}		V
(7)	S	HAVE _{t, per}		Ved ₂
(8)	S	SHALL/WILL _t		Ved ₂

The first part always contains one of the seven English personal pronouns (I, you, he, she, it, we, they), a noun, or any other nominal structure. Since the main function of this part is to indicate the subject of what is expressed in the following parts we may call this part the **subject part**.

The second part contains one of the auxiliary verbs with the index of time, and in case of **DO**, **BE** and **HAVE** occasionally of person. We consider the index of time as primary to that of the person as the presence of the latter is determined by the use of the non-past tense. The main opposition as far as tense is concerned is the opposition of the Past Tense : the Non-Past Tense¹³. The following are the corresponding forms of the English auxiliaries:

The Non-Past Tense	The Past Tense
am	was
are	were
is	was
have	had
has	had
will/shall	would/should
do	did
does	did

With the exception of **BE** the index of person appears with all the auxiliaries in the Non-Past Tense and is thus determined by the selection of tense which in this way performs the most important role in the part under discussion. As the choice of one of the above forms immediately places the verb phrase in one of the two fundamental spheres of time in English and as it is the most important function of this part we may label it as the **tense part**. We must additionally note that

¹³ Cf. e.g. Hill, op. cit., p. 153. Also Edward Calver *The Uses of the Present Tense Forms in English*, Lg 22, 4, 317—25.

SHALL/WILL indicate the Non-Past Tense in a more specific way than do other auxiliaries by making an extra distinction between the present tense and the future tense, creating in this way another opposition within the Non-Past Tense:

The Present Tense	The Future Tense
am, are, is;	shall/will
have, has;	
do, does;	

Unlike the tense part, which places the action expressed in the verb phrase in one of the three spheres of time corresponding with the three fundamental spheres of time in Polish, the third part gives further specification of the action either with relation to the speaker or to the three spheres of time. The main verb performs the most important function in this part. As has already been said it may appear in one of the three possible shapes (V, Ving, Ved₂). The V shape preceded by **SHALL/WILL** or **DO** always carries only the lexical meaning. The Ving form preceded by the auxiliary **BE** places the action in a period of time in the past, present or future. The Ved₂ shape with the preceding auxiliary **HAVE** places the action in relation to the present, past, or future. Since the main verb is the most important element in this part as it carries the lexical meaning of the verb phrase we may call this part the main verb part.

The Polish student is likely to encounter numerous difficulties in the proper use of the discussed forms. The fact that the number of tense forms in English exceeds the number of such forms in Polish will result in the tendency to extend the use of several "favourite" forms to all situations. If we consider meaning as associating various language structures (morphemes and their combinations) with objects and situations, or combinations of objects and situations in the outside world, we shall understand better why a Pole, who has fewer tense forms in his native language, may have enormous difficulties in distinguishing between all the types of situational subtleties and corresponding English verb forms. All the mistakes in this respect can be generally described in terms of using forms which a native speaker of English is not likely to associate with particular situations with a marked tendency to ignore certain forms entirely.

It is impossible, in a short article, to describe the enormous number of situations which a native speaker of English associates with corresponding tense forms¹⁴. A discussion of this sort would go far beyond the

¹⁴ Ganshina distinguishes eight fundamental situations for the Present Perfect Tense alone. Cf. Ganshina, Vasilevskaya, op. cit., pp. 128—134.

limits of our paper whose main purpose was to point out certain typical mistakes on the basis of comparing English formulas with corresponding Polish formulas. Detailed descriptions of the use of these forms can be found in such works as J. Milington Ward *The Use of Tenses in English*, Longmans, London 1961; R. A. Close *English as a Foreign Language*, George Allen and Unwin Ltd., London 1962, p. 101—102; R. W. Zandvoort *A Handbook of English Grammar*, Longmans, London 1962 pp. 61—62, as well as in the quoted book by Ganshina.

L. L. SZKUTNIK

Perceptive and Expressive Skills in Language Learning

The present article deals with certain practical problems of teaching adults.

In the natural use of language two aspects can be distinguished: perception and expression. Perception in this sense means the reception of language signals with understanding. When reception disturbances (e.g. non-language noises, indistinct writing etc.) are excluded, satisfactory perception depends upon the ability to listen and read with understanding. Listening and reading with understanding are perceptive skills. Expression, in the sense used here, means the ability to transmit information consciously and effectively by means of speech and writing. Effective speaking and writing are expressive skills.

Drawing a distinction between perceptive and expressive skills seems to be of practical value to the language teacher, particularly when the following facts are considered:

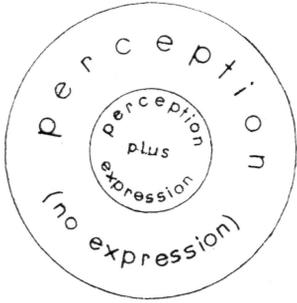
1. For various and complex reasons most language courses for adults are quick courses with a limited number of lesson periods. This inevitable situation has to be accepted as the basis for any realistic discussion about methods of language teaching.

2. Language cannot be taught quickly in its extensive, natural form. Certain parts of it must be excluded. It is necessary to decide what can be excluded without disrupting the process of communication.

3. It is possible for the learner to express a great deal in a very simple way (provided that he is taught properly), but it is unrealistic to expect that the average native speaker (or writer) will be able and willing to make his ways of expression identical with those of the learner. It follows that the learner's ability to understand should cover a much wider area of language than his ability to express himself does. The relationship between the perception and expression areas can be represented graphically (p. 126).

The smaller circle represents the expression area which constitutes the kernel of the perception area — represented by the larger circle. (The central position of the expression area is acknowledged when speech is given priority in language teaching).

4. Practice shows that perceptive and expressive skills can be acquired independently of each other (though they naturally influence each other). This can easily be illustrated by examples.



A considerable number of people in Poland have taught themselves to read English. (This is particularly frequent among scientific workers, doctors, engineers and economists who are interested in English publications). As a rule those self-taught adults can neither understand spoken English nor express themselves in English. They often make much worse learners of spoken English than complete beginners do.

On the other hand, adult students after working through a short but well organized course with a professional teacher can acquire considerable proficiency in the expressive skills (mainly speech). At the same time they have great difficulties in understanding a native speaker talking naturally or a native writer writing naturally. However, they make very good learners of the perceptive skills.

Among Poles who came to live in Britain (years ago) as adults and who have never studied English with a professional teacher, the ability to understand the spoken language is quite considerable. The ability to read varies. The ability to express themselves is very limited. It seems to have sprung spontaneously from the perceptive skills.

It follows that the expressive skills can be successfully (and quickly) taught only with the assistance of a properly-trained teacher (preferably well-equipped technically) whereas the perceptive skills can be acquired without (or with very little of) such assistance. Lessons (few as they are) should therefore be devoted to developing the expressive skills. The perceptive skills can be acquired by listening to specially prepared recordings and by reading specially prepared texts. Both listening and reading should take place outside the classroom. It may be not out of place to point out here that no one-man language laboratory booths are necessary in order to develop listening skills. An ordinary tape-recorder or even a record-player can do the job for quite a number of people.

To conclude it might be relevant to point out that particular native speakers themselves are able to understand much more than they can express. Therefore teaching the perceptive skills on a much wider scale than the expressive skills seems to be not only justified by practical requirements, but also perfectly natural.

WIESŁAW AWEDYK

On English Consonants

In teaching English the difficulties in pronunciation of consonants have been neglected, unfortunately, too, by many authors of English manuals. English consonants are not easy for foreigners to produce, and when pronounced wrongly they influence the pronunciation of the neighbouring vowel and thus make the whole word or phrase sound un-English.

What sort of difficulties is a Pole met with when he learns English? They are of two kinds, 1. phonetical and 2. phonological. The former fall into two groups:

- a. being caused by a different place of articulation of Polish and English consonants, e.g., Polish **n** is dental, English **n** is alveolar
- b. being caused by a different way of articulation, e.g., Polish **d** and **t** are stops¹, English **d** and **t** are plosive.

All these differences are shown in the table on page 128².

The phonological difficulties are connected with different patterns of distribution of Polish and English consonantal phonemes. Single consonants do not cause trouble (apart, of course, from the difficulties mentioned above), except in final position. In Polish in this position there are only voiceless consonants, while in English the opposition voiced-voiceless is phonemically distinctive in final position.

The consonants (θ), (β) and (ŋ) occupy a separate place. The first two are easy sounds to produce, but they are difficult since they do not appear in the Polish phonological system and are being replaced by the nearest Polish equivalents (s) and (z), or (f) and (v) respectively. The sound (ŋ) exists in Polish but not in final position, and hence the pronunciation of „coming" is either (k[^]min) or (k[^]miŋk).

¹ The distinction plosive :| stop is based on the amount of plosion.

² See: W. Jassem *A Spectrographic Study of Polish Speech Sounds*, in *In Honour of Daniel Jones*. London 1964, pp. 334—349.

S. Szober *Gramatyka języka polskiego*, 6th Ed., Warszawa 1963. PWN.

D. Jones *Everyman's English Pronouncing Dictionary*, 11th Ed., London 1956. J. M. Dent and Sons Ltd.

	Bi-labial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Post-alveol.	Palato-alveol.	Palatal	Velar	Glottal
Plosive	p b			t d				k g	ʔ
Stop	p b p' b'		t d t' d'				ʃ c	k g k' g'	
Affricate			ʧ ʤ	ʤ ʧ		tʃ dʒ	ʧ ʤ		
Nasal	m m m'		n	n			ɲ μ	ŋ ŋ	
Lateral				l l l'					
Non-lateral				r					
Fricative		f v f v f' v'	θ ð s z	s z ʒ ʒ'	r	ʃ ʒ	ç ʒ φ	x x x'	h
Semi-vowel	w						j j	w w	

P Polish consonants

P English consonants

Consonant groups are more difficult, many of them do not exist in Polish. Here are the examples of English consonant clusters which are not met in Polish³:

a. word-initial

(ør, øw

pj, bj, øj, kj, sj, mj, nj

spj, stj, skj, smj)

b. intervocalic

(sø, fø

ndʒ

ør, øl, øm, øj

lr, lw

kj, ʃj, ʒj, nj

skj, mfr, lfr, lpr, søm, nøm, nøj, ldr

³ See: M. Bargiełówna *Grupy fonemów spółgłoskowych współczesnej polszczyzny kulturalnej*. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, X. Kraków 1950, pp. 1—25.

B. Trnka *The Phonological Description of the Present Day Standard English*. Studies in English (XXXVII — 5th Vol.), Prague 1935.

- fŋkt ʃ, ŋkw, lkr, ŋgl, lgr, ŋgw, nzd, lst, kʃn, nzj)
- c. word-final
 (mf, mz, nd, nø, nz, ndz, nz
 lv, lb, lø, ld
 jd, jz, jn, jl
 mps, nts, ŋks, lks, lkt)

The only way to overcome these difficulties leads through properly selected exercises. They will be different for Poles, Germans etc., because they depend on the phonetical and phonological systems of the mother tongue. Of these the teacher must be aware. He must have a minimum knowledge of Polish phonetics and phonology. It will enable him to predict the difficulties and concentrate on them.

These considerations allow us to draw the conclusion, that the manuals of foreign languages should be bilateral and based on contrastive studies of a native tongue and a foreign language.

The paper does not exhaust all the problems like e.g., consonant clusters in word-boundaries. They will have to be solved quickly if we want our students to speak good English.

REPORTS

LUDWIK ZABROCKI

The Institute of Applied Linguistics at the Adam Mickiewicz University, Poznań

Before 1939 there were no special departments of the methodology of foreign language teaching at Polish universities. It was a domain of secondary school teachers. The problems of teaching foreign languages lay beyond university interests. The young grammarian linguistics did not help in the development of a scientific approach to these problems. Linguistics at that time was mostly occupied with historical-comparative studies. From all the branches of linguistics only young grammarian phonetics supplied some new data to the methods of teaching. Thus it were mainly phoneticians who dealt with the problems of teaching foreign languages. With this exception the so called grammatical-translation method was dominating. This method was borrowed from teaching classical languages; it is necessary to say that as far as teaching classical languages is concerned this method certainly had its advantages, but it was of no use in teaching modern languages. There were attempts to replace it by a direct method; Berlitz school of teaching foreign languages was founded on this method. It was not very much different from the way tutors (taught foreign languages. This method was based on large numbers theory, it did not take into account the economy of time. The structures of languages having not yet been worked out, it rightly chose the way of building matrices by the actual use of the language. The followers of this method did not, of course, know about the above mentioned theoretical foundations. In secondary schools the direct method had to fail since it did not pay any attention to time. Although the grammatical-translation method gave concrete results in the shape of knowledge about a language it did not, in any case, help to acquire fluency in speaking a foreign language.

Modern structural linguistics made a real revolution in the methodology of teaching foreign languages. Structuralism takes an interest in a synchronical state of a language in its structural and functional aspects. Working-out language structures and determining their functions brought new ideas into the methodology of teaching foreign languages. Harold E. Palmer was the first who tried to base the direct method on the premises of structural-functional linguistics (the term "structural" or "functional" only, with reference to modern linguistics, does not include all its essential features). He presented his ideas in his book *On the Scientific Study and Teaching of Languages* (1917). De Saussure's approach to language analysis also influenced the methods of teaching. The presentation of the subject of teaching alone, i.e. the presentation of a language as a system of structures as postulated by de Saussure determined to some degree the methods of teaching this language. American linguists also followed this way at the time of the Second World War. At first, the Americans were not interested in teaching

foreign languages and the secondary school curriculum did not include them. The English language was enough as a means of communication in trade and other contacts with the world. The situation which arose during the Second World War changed this state of things. The US Army asked linguists to work out possibly quick methods of mastering foreign languages in a certain limited range. In this way American linguists started organizing scholarly work on the methodology of teaching foreign languages (Cf. W. G. Moulton *Linguistics and Language Teaching in the United States. 1940—1960*).

Their main aim was, and partly is, to work out an "intensive method" of teaching foreign languages. They even worked out half-year courses which made it possible to master a foreign language in a certain range. They turned attention to the interference of the native language on learning the structures of a foreign language. The basic rule and the sign-post of the American "linguistic method" was mastering the structures of a language through "sentence patterns". Frequent drills were to quicken the time of learning a foreign language. The works of Charles C. Fries and his disciples were the peak of this method. Great stress was put on language laboratories. An information and publication centre of the methodology of foreign language teaching ("Centre of Applied Linguistics"), created in Washington and directed by Prof. Fergusson, grew into a large institution.

As we have seen from the above consideration, linguistic problems were the basis of the new method worked out by American linguists, namely the new models of language structures were given. These models automatically influenced the method of teaching. At first, however, they neglected the psychology of teaching and general pedagogy. It is obvious that general pedagogy by itself could not afford to find new methods of teaching foreign languages. Its latest achievements, however, may be applied to the methodology of teaching foreign languages.

It is surprising that in the USA there is no special institute of the methodology of foreign language teaching. Publications on this subject are being done in centres of pure linguistics or in other institutes where foreign languages are taught, like universities, colleges, translators' schools, special schools of foreign languages. American theoretists do their scholarly work individually.

Classical structuralism gave us modern methods of teaching foreign languages. Recently we have seen a further development of structural-functional linguistics. Mathematical linguistics of different kinds has come out. It influences the methodology of teaching foreign languages, and it is certain that, for example, transformation grammar will exert its influence, too. Now we witness a new step in the development of mathematical linguistics or, perhaps in general, of structural-functional linguistics, namely cybernetical linguistics. It includes not only static language structures but also the whole communication process. Classical structural-functional linguistics was static. It treated language structures as static objects. Classical structuralists worked out the structures and their function by a written or spoken (tape-recorded) text. They were neither interested in the dynamics of these structures nor showed them and their functions in a communication act. They excluded "parole" from linguistic problems. But the language as a bilateral information body in a shape of graphic or aural transformation of a segment of the transformational chain is only a part of the mechanism, i.e. of a communication system of human beings. Language in itself is not only a store of written or taped texts but also primarily a store of matrices in the language centre of the brain. The characters of the inner and outer stores differ principally. The language centre of the brain does not store concrete sentences or texts but

concrete morphemes. Sentences and texts are built on the basis of certain structural matrices (Cf. p. 132).

Until now structural linguistics as well as mathematical linguistics treated language structures as linear. Cybernetic linguistics treats the structures of communication process and the information body as feedback systems. It introduces to language analysis dynamic structures through the transformation of the body of language information and thus dynamizes the static structures of classical structuralism.

Arising cybernetical linguistics, characterised above, as a part of science about the communication process of human beings enters into the problems of the methodology of teaching foreign languages. Cybernetical linguistics as a set of systems of human language communication gave us the second "what" in foreign language teaching. Structural linguistics gave us the first "what" in a new shape, i.e. the language worked out as structures and their different functions. The second "what" may be partly defined as the first "what" in the circulation of the communication process. Feedback is the characteristic feature of sets of communication, i.e. these sets have both transfer of information circuits and control and government circuits. The methodology of foreign language teaching has to give a thorough answer "how" to teach these two "whats". It has to search for the best way of building structural matrices of a foreign language, of building store matrices, of adopting transformation chains in speaking, i.e. transformation matrices with a change of material substance bearing meaning. All these problems are the subject of the modern methodology of foreign language teaching. The very construction of matrices and stores in language centres of the brain is the subject of linguistics while the methodology of foreign language teaching has to seek the best and quickest means of teaching a given foreign system of language communication. Cybernetical linguistics has to supply the methodology with full data about this system in its all transformational stages. The methodologist will need help from other related branches of science, e.g. psychology, physiology, general pedagogy and sociology. He will not, of course, do research in the above mentioned fields, but he will use their achievements from his point of view.

Classical structural-functional linguistics was divided into pure and applied. The applied cybernetical linguistics works out the concrete language material from the point of view of adopting this language. It will give us the second "what", i.e. whole concrete transformational sets of a speaking act based on corresponding store matrices (outer and inner). It will show in a great measure how to adopt the sets of speaking acts. The methodology based to a large extent on elements of general cybernetics will have to apply the achievements of the above mentioned related branches of science, i.e. psychology, physiology and general pedagogy. It will have to cooperate with electroacoustics since it starts using language laboratories. A clear distinction has to be made between applied cybernetical linguistics and the methodology of foreign language teaching. Applied linguistics works out the two "whats" as a subject of teaching while the methodology of teaching foreign languages with the help of related branches of science works on the problem "how" to adopt these two "whats". That makes the methodology undoubtedly an independent science. In the past it was usually one auxiliary branch of science that exerted a decisive influence on the methodology of foreign language teaching. In the times of classical structural linguistics it was linguistics and hence the methodology was included in applied linguistics. This situation has not changed even now. The methodology of foreign language teaching is still included in linguistic science. But it is a scientifically independent field although temporarily

it may practically enter into the range of applied linguistics (of different types). It is, as we have mentioned, conditioned historically. Linguistics brought into methodology new trends of development. The necessity of cooperation between the methodology of foreign language teaching and related disciplines like psychology of teaching, physiology, etc. is obvious. Recently American scholars have come to this conclusion, too (Carroll, Lado and others).

The Institute of Applied Linguistics in Poznań will mainly do research work in the methodology of foreign language teaching, i.e. on "how" to adopt these two "whats". Since there are no institutes of pure and applied cybernetics this institute will have of necessity to work on these problems, too, but from the point of view of cybernetical linguistic theory. The static structures of classical structuralism will be looked upon from the point of view of their function in the communication process. Our stand is that it is the communication process which determines basically the structures treated by classical linguistics in a static way. It seems to us that structuralistic is fundamentally determined by the kinematic function of these structures in the act of communication.

The Institute of Applied Linguistics which is being set up now is only formally a new institution. Actually it has been a section of the Department of Germanic Linguistics for the last ten years. The time has come for it to be independent. The Institute has also taken over, as we have pointed out in another place, experimental courses held so far by the Department. Besides, the Institute of Applied Linguistics resumes research work on programmed teaching. In this field it will follow the theoretical assumption of cybernetics. It will also resume the task of constructing new language laboratories. The researches will go in two directions: 1. improving existing types of language laboratories with regard to technical equipment and 2. working out adequate methods of laboratory teaching of foreign languages. It seems to us that it is just a beginning of working out modern methods of laboratory teaching. From the theoretical point of view existing laboratories with semi-isolated boxes and ear-phones are not adequate for essential foundations of foreign language teaching in comparison with functioning of natural sets of oral communication acts. A laboratory corresponding to modern theories of states of sets of communication act should have loud-speakers and not ear-phones. Such a laboratory has to be, of course, properly damped. We assume that playing back and listening to his own taped voice by a learner and comparing it with teacher's voice is basically wrong. This practice must lead to building a wrong matrix which produces sounds. All these are theoretical assumptions which have to be verified in practice. We shall be very glad to enter into contact with institutes or scholars working on these problems. Our stand is that the next step in the development of language laboratories is laboratories with loud-speakers. And the next will probably bring laboratories self-controlling the process of learning foreign languages. We shall try to bring research work in this direction in our Institute. Our article is to be published in *IRAL (Ist der zweite Schaltungskreis ein Aufbaukreis?)*.

The Institute will pay special attention to teaching foreign languages in disadvantageous conditions, e.g. where there are a large number of pupils in one class. It is necessary to state objectively that in Europe the conditions are not advantageous in this respect. It would be very good, then, to test the means which make possible attainment of maximum effects of teaching in such conditions. Some experiments have to be made.

The Institute will continue its research work on how to adopt and reproduce language structures without reflection. There will also be continued experiments to determine the method of teaching according to the age of learners. We have already made some experiments on this problem and we have obtained interesting results (Cf. Ludwik Zabrocki *Experimental Courses of Foreign Language Teaching*, Glottodidactica, p. 137). The Institute will work on other problems, like testing the degree of perception of structures and words in relation to time, the motivation of a lesson, etc. Special experiments will be devoted to the problems of intensive teaching and the rehabilitation of pronunciation. The latter is especially important because of the poor language knowledge which the secondary school gives to its pupils. There will be held comparative studies on applying various methods of teaching. Our opinion is that full elimination of grammar, i.e. meta-language, from the process of teaching is not proper. There is no time to automatize single structures. Therefore we do not think that grammar as a whole can be eliminated from the process of teaching. We assume that at the end of introducing structures grammatical rules should be given in a substitutional way. These rules should serve as a means of eliminating different structural chains. In our opinion it is the main aim of grammatical rules. We do not think it is good to build sentences and texts on the basis of grammatical rules or on generative grammar. And here some experiments have to be made to verify the theory. A special treatment of allomorphs, allophones and allographs seems to us to be a very important problem. We do not think that in the process of learning it would be proper to adopt all these subtleties through substitution. The economy of time does not allow us to do it. We have nothing to do with the Berlitz direct method and its contemporary followers of the pure linguistic methodology. These methods are good for tutors but not in condensed school teaching.

We shall be very glad if newly set up institutes and centres of applied linguistics take up some from the above mentioned problems. We are interested in exchange of results and experience. There are lots of such institutes in Western Europe, e.g. in Stockholm, Nancy, Besançon, Saint Clou, Sèvres, Heidelberg, and in the USSR, e.g. the institutes in Kiev and Moscow did interesting work on the methodology of teaching and programming. Our Institute has contacts with American centres, especially with Hunter College (Prof. Finocchiaro), Columbia University (Prof. Dykstra), California State College at Fullerton (Prof. Mathieu).

It is a fact that the methodology of teaching foreign languages is an independent branch of science which cannot be passed over in science. It wins more and more acknowledgement even in the university circles. The times of the 19th and, partly, of the first half of the 20th centuries belong to the past. Here and there the traditional scientific disciplines look unfriendly at the new science in university buildings *lout* the time works for the university rank of the methodology of foreign language teaching. Setting up the Institute of Applied Linguistics at the Adam Mickiewicz University in Poznań is a concrete sign of it.

LUDWIK ZABROCKI

Experimental Courses of Foreign Languages at the Department of Germanic Linguistics of the Adam Mickiewicz University at Poznań

The assumptions of the courses

New theories of foreign language teaching which have been recently developing violently have to be, first of all, verified. They cannot be verified during ordinary lessons in secondary schools or at the universities, because (1) both secondary schools and universities have strictly determined curricula, (2) new theoretical ideas cannot be applied to "mass" teaching without being practically tested under scientific guidance, and (3) some experiments which have to be done need special conditions. To the latter belong the courses the result of which is beforehand assumed negative, e.g. the verification of the theoretical assumption whether the group of learners should be integrated with regard to age and education. It is very important in teaching foreign languages outside school at all sorts of evening courses. The above said premise made it necessary to verify the theoretical principle of the methodology of foreign language teaching during special courses. Only after it we can try to test our assumptions within the secondary school or university curricula. The latter case is not a real experiment, but it is an "experimental" introducing of new methods into "mass" teaching. Our procedure may be compared with introducing a new medicine. Before a new method or medicine becomes widely used it has to be verified or tested under scientific guidance and observation.

The aim of the courses held by the Department of Germanic Linguistics (now taken over by the Institute of Applied Linguistics) was to gain some information about preliminary verification of different theoretical assumptions. They were to test certain assumptions in a complex way, i.e. each course was to give information about several problems at once. Their intention was to give answer to the most important questions. Scientific precision must have suffered, of course, i.e. testing could not have been founded on broad objective basis. But the results we obtained allowed us to see the direction in which the practical verification of theoretical assumptions should move. We have drawn some theoretical conclusions, too. Thus the courses of this kind accomplish another aim, namely, they render possible to draw theoretical conclusions in a vast range.

Teaching staff

The management of the courses had a lot of trouble with the teaching staff. Only a part of courses were held by people who were both theoretically and practically qualified for the post. Specialists are usually few in number. It should be remembered that only a native speaker has full practical qualifications to held

experimental courses. There are not many non-native speakers who know a foreign language as their mother tongue. There was another problem with native speakers, their theoretical preparation for the job. Hence it was necessary to divide the task. The scientific part of the courses should be guided by a person with adequate linguistic preparation. The practical part should be done by a native speaker. And if we assume that a large number of Polish teachers were not prepared to take over the linguistic part, the ordinary type of courses was that a person who did the linguistic part did not do the practical part. It seems to me that in future this very type of courses will be the most possible to be held. It should be remembered that a scholar can often have very good methodological ideas based on research but he is not able to verify them in practice. For, firstly, he does not always speak well the language in question, secondly, he is not always a good teacher. Teaching may be compared with driving. With few exceptions everybody can drive strictly according to the rules, i.e. he does not disturb pedestrians, his passengers and his car. But among those drivers there are some who have special abilities in driving. Those are the drivers choice. The same applies to teachers of foreign languages. The modern didactic is to give the teacher the rules of correct teaching. The proper realization of these rules will depend on teacher's didactic talent and, partly, on the time of teaching. Not all scholars have an inborn didactic talent and only few of them have ever taught foreign languages. Thus it may happen that a scholar who has neither didactic talent nor has ever taught may put in practice the rules of correct teaching even worse than a medium-talented professional teacher. We propose, then, a cooperation between a scholar and a good teacher. The best teacher is, of course, a native speaker.

The above said teaching staff have to be, however, drilled beforehand. They have to get acquainted with premises of modern methods in general, and with scientific foundations of a given course in particular. Only in the latter case the cooperation will give desirable results. Our courses were experimental in this respect, too. They were a starting point to proper experimental courses. We have, nevertheless, gained some experience.

We had two native speakers for five courses. One of them (Harri Kirsch, M. A., from Berlin University) worked on both parts, i.e. practical and linguistic. Polish teachers held two experimental courses, namely, Miss Tertel, M.A. had a course in rehabilitation of the articulation basis for the first year students of German Philology in Warsaw, and Dr Kobylański from Poznań University had a course in English for children. The rehabilitation course was held for one year and gave very good results. Miss Tertel writes about these results in this volume of *Glottodidactica*. Recent superficially done tests proved, however, that the wrong pronunciation recurred. The conclusion is that the drilling and automation of correct pronunciation were not sufficient. This fact should be taken into consideration in other courses of that kind. Dr Kobylański's course has not yet come to an end.

This year the number of courses was reduced to three. Besides the above mentioned course held by Dr Kobylański there are two others, namely, a course in German held by Mrs Grucza, M.A., and a course in English held by Mrs Mrozyk. Mrs Grucza does the linguistic part, too.

The characteristics of the courses

As we have mentioned above the aim of the courses was not to solve any particular problem. They were to give preliminary information about verification of different new theoretical foundations, and in this respect they were successful.

They were to last for one year. These were courses for beginners. They were held from many points of view, e.g. mastering of good foreign articulation, grammatical structures and vocabulary, unreflective oral reaction, age, education, etc.

Preliminary results

We cannot give final results at the moment. They are being analysed now. The courses were held for two years, from 1962 to 1963. Some results, as I have already mentioned, are published in this volume (Tertel, Kirsch). I shall draw attention only to the most interesting observations.

The age of learners

As I have mentioned above, one of the aims of the courses was to verify the theoretical assumption that the mastering of foreign articulation depends on age. The courses backed up this assumption. Children up to fifteen adopt the articulation easily and properly. The younger the child the faster this process is. Children after ten already try to adopt the articulation consciously. Hence they learn foreign pronunciation faster than younger children. It makes an impression that older children master the pronunciation easier. But it is an illusion. Children before ten learn the pronunciation more slowly than older ones, but finally they adopt it perfectly. Older children, i.e. children after ten cannot do it to such a degree. They at once perceive the foreign sounds with a maximum of articulatory precision but with the influence of the mother tongue, and finally, they **need** more time to adopt correct pronunciation. The interference of the native language starts working already by that time, and it grows stronger in case of fifteen years old children. The numbness of the circuit of building articulatory matrices starts at that time. The perceived sounds are attached to the matrices of the native language and the perception may be quite wrong.

Comparing the results of experimental courses for children till fifteen, young people between fifteen and twenty, people between twenty and thirty, thirty and forty, forty and fifty, we have come to the conclusion that the possibilities of adopting correct foreign pronunciation is in proportion to the age of learners, while fifteen years old children may master the articulation in one hundred per cent, by the fiftieth year of age the possibility is nearly nought.

Learning structures and vocabulary is a different thing. Children between seven and ten had a lot of trouble in learning certain grammatical structures. Children after ten did it faster. The same applies to the vocabulary. Therefore we postulate to test first learning of grammatical structures and vocabulary of the native language with children up to the age of fifteen. There is hardly any literature on this subject. But this literature should be the starting point for writing detailed programmes of teaching children from this point of view. From our experiments we have drawn the following theoretical conclusion: Older people have more difficulties with what we call "closed structures" (pronunciation), while they learn "open structures" (syntax, and especially the lexical system) easier. It agrees with theoretical premises, namely, that the circuit of building word structures in the native language works as long as we live. It never grows numb. We know perfectly well that we shall never learn all open structures of a foreign language since they are too numerous. Closed structures of a language are not so numerous, e.g. sounds and their distribution. Their difficulty lies in quality, and the circuit of building sound matrices of the native language grows numb with the age.

We draw the final conclusion: teaching of foreign languages should start between the seventh and the fifteenth year of life. People after twenty five should be troubled with drills in order to make them pronounce the sounds of a foreign language perfectly. Few of them will, and to some extent only, acquire proper pronunciation. Therefore in the latter case more time should be devoted for learning open structures. Admitting people after twenty to schools of foreign languages is not, from this point of view, advisable. Probably only a small number of them can finally learn proper pronunciation. It is still worse to admit people with bad pronunciation. They need a special rehabilitation treatment of their pronunciation. It is a very difficult problem since bad speech habits always tend to recur.

The results of our experimental courses show that the manuals of foreign languages should be differentiated according to the age. The material in these manuals will have to be arranged differently for people between twenty and thirty and differently for people between forty and fifty.

Our experimental researches and generalizations concerning the influence of age on learning foreign languages do not exhaust the problem. Our results should be verified by other scholars.

Age as a decisive factor in detailed methodology of foreign language teaching was first deduced statistically. We have tested at random the degree of adopting English pronunciation by Polish emigrants. Then we have established theoretical foundations of our statistic data and verified them during our experimental courses. We shall be very glad to exchange experiences with other scholars working on these problems.

We should like to draw attention to another symptom of influence of age on detailed methodology of foreign language teaching. Young people before eighteen did not feel the lack of written texts. All our courses were held without manuals. We applied the conversational method. The conversations were not taken down. Our intention was to give good pronunciation as a basic store of a foreign language. Older people, however, wanted a written basis of a language. They wanted to learn a foreign language on written or printed texts. It is quite understandable from the theoretical point of view. We adopt a foreign language as a structure parallel to the native language. People after twenty, especially the educated ones, who were in majority at our experimental courses segmented the units of the native language on the basis of written segmentation. It has to be taken for granted that their basic store of semantic morphemes was based on the graphics. At least, the graphics exerted strong influence on the sound store of morphemes. It should not surprise anybody that it was difficult for them to build matrices and the store of concrete language morphemes on the basis of pronunciation. Their ears did not catch different foreign sounds and they could not, of course, do proper morpheme segmentation. These difficulties made them nervous. But with the help of a printed text the difficulties were overcome. We know that it is easier to learn a written text than a spoken one. In this case there is a danger that the graphics should influence the pronunciation according to the graphic rules of the native language. But at this age it is not so dangerous as by younger people. Older people, as we pointed above, have but a limited possibility of acquiring proper pronunciation. From these considerations we draw the conclusion that teaching people after thirty we should start from the written text or, at least, at the end of a lesson the teacher should write on the blackboard the text presented orally before (if there is no manual). But disregarding the age learning

of a foreign language should always begin with conversations. The experiments showed that it was a big stimulus and gave the lesson a motivation.

At our courses we postulated four-segment conversations. Their aim was to make the conversation more vivid. By questions and answers, i.e. two-segment conversations, the person who asks controls the conversation. It looks like an examination or a try. In four-segment conversations both partners are on equal terms. Such a conversation consists of question-answer-question-answer, i.e. he who asks the question must in turn answer his partner's question. This system may be introduced even from the second lesson on. Such lessons make an impression of natural conversation. Later three people may join one conversation. The intention of this method is to give one of the partners some time to prepare his question. This method makes all partners take an active part in the conversation, it brings the lesson closer to ordinary conditions. A language should be taught in situations it will be used. We have to come in practice as near as possible to this ideal postulate. A four-segment text partly solves the above mentioned methodological postulate. Our experiments showed that learners liked four-segment texts. But teachers fell into old habits. They gave and practised two-segment texts. We could not overcome these difficulties, teachers have their old didactic habits. Children had some difficulty with four-segment texts, especially when the segments were long. But with the age the problem becomes easier and easier. Learners upwards the age of fifteen liked this way of conversation best.

(To be continued in the next volume)

LUDWIK ZABROCKI

Summer Foreign Language Courses for Students and University Lectors in Poland

It is by now a generally accepted fact that a foreign language is best taught by the teacher who is a native speaker. It is so because a large number of university lectors as well as secondary school teachers do not speak the foreign language correctly, i.e. as their second native language.

In such a situation language laboratories should be resorted to as a help. It has to be borne in mind, however, that a laboratory is only a substitute for a native speaker. Moreover the present technical conditions of the laboratories (half-soundproof booths, ear-phone-playback system) as well as the methods being used cannot yield the desired result. There would remain holiday visits abroad. Since mass departures of young people abroad are not possible at the moment, we must have recourse to another substitute. Participating in vacation courses has been made obligatory in our country. Students participate in a course only once during their studies. Lectors have the opportunity to attend the above-mentioned courses almost every year. They are arranged for teachers of English, French, German and Russian and they last for three weeks. Five hours of work a day are divided into three hours of classes and two hours of lecture in literature and cultural problems. Lectures are delivered and classes are conducted exclusively by professors and lecturers from abroad.

The main objective of the courses is contact with the native speakers of the language in question. We hold the view that a 3-week contact with the voices of native speakers ought to contribute to the correction and strengthening of the structural and phonic matrix of the given foreign language. Special phonetic drills aim to further increase the automatic correction of the matrix. The exercises comprise vocabulary and phraseology of everyday language. At the lectures, on the other hand, the course members meet with the language of letters.

In order to enable our students to keep in touch all day with the given foreign language, the institution of mentors has been introduced. The planned ratio is one mentor to seven students. Students from abroad live in the same rooms and spend their leisure in the company of our students.

At the courses there were also demonstrated the methods of foreign language teaching used in the respective native countries of the visiting professors. In the English section work in a language laboratory has been demonstrated for the last two years. It is being demonstrated by Americans.

The effects of the language course which have been arranged so far, and more than 10 have already been held, can be estimated as satisfactory. Considerable improvement of pronunciation was obtained in students, even in those who, for some reason or other, showed no interest in the course. Also the matrices of dif-

ferent structures improved. In lectors the improvement in pronunciation has to be regarded as a certain correction of secondary interference. This means that the lector's pronunciation can be brought by exercises to its primary state as regards the reproduction of the phonic matrix. That primary state, however, i.e. the state obtained by the lector while learning the language in his youth, cannot be improved upon. In this case the degree of correction also depended on different factors. The essential one was the age parameter. It seems that doing remedial exercises in phonetics for lectors aged over forty will not pay, and after the age of fifty it is wholly useless.

Exercises in phraseology and vocabulary, on the other hand, yield concrete results also in the case of elderly lectors, i.e. aged forty and over.

The courses ought, in my opinion, to be accordingly reorganized. In future objective tests should also be made as to the results obtained in improving the reproductive matrices of different kinds. For that purpose, however, appropriate electronic equipment would be necessary. It has to be stated here, however, that it is also possible to establish auditively, fairly easily, the differences in pronunciation before and after the correction. It suffices only to record, for the purpose of testing, the pronunciations of a certain number of students and lectors.

As an essential stipulation it should be put forward that in future one mentor should be planned to each room. The mentors must also be appropriately selected. A mentor ought to draw, of his own accord, Polish students into conversation. He must be interested in the linguistic correction of the members of the course. The mentors must accordingly be trained to some extent in modern methods of teaching and possess certain personal qualities. They cannot be e.g. taciturn, reticent etc. persons.

The course itself ought to last four weeks. Three weeks is decidedly not enough. Each language section ought to be situated in a separate building or the courses held in different localities. Lecturers from abroad ought to be acquainted beforehand with the methods of teaching in Poland.

HARRI KIRSCH

Bericht über einen Kurs „Deutsch für Anfänger“

Allgemeines

Im Studienjahr 1962/1963 führte ich am Lehrstuhl für germanische Sprachen in Poznań einen Kurs „Deutsch für Anfänger“. Ich folgte damit einer Anregung von Professor Zabrocki, dem Leiter des Lehrstuhls. Die Gruppe bestand aus 9 Teilnehmern, jungen Leuten zwischen 15 und 24 Jahren, die niemals Deutsch gelernt hatten, kein Wort Deutsch sprachen. Der Unterricht fand fünfmal wöchentlich statt, eine Unterrichtseinheit hatte 45 Minuten. Insgesamt gab ich 98 Stunden zu 45 Minuten. Damit ist zugleich die volle Arbeitszeit der Teilnehmer genannt. Es gab keine Hausarbeit und, wie später deutlich werden wird, keine Möglichkeit für den Studenten, zu Hause zu arbeiten. Der Kurs hatte zwei Ziele, ein auf die Studenten bezogenes, die Studenten sollten in die Lage versetzt werden, die einfachsten Situationen in deutschsprachiger Umgebung sprachlich, d.h. mit dem gesprochenen Wort, zu bewältigen, ein auf die Methode bezogenes, der Kurs sollte zeigen, wie sich die Einhaltung bestimmter linguistisch-methodischer Prinzipien auf das Unterrichtsergebnis auswirkt. Als Unterrichtsmaterial benutzte ich selbstgeschriebene Gespräche, die folgende Bedingungen erfüllen sollten:

- a) Die Gespräche sollten wichtige morphologische und syntaktische Strukturen enthalten.
- b) Der Wortschatz sollte der Umgangssprache entstammen.
- c) Die Gespräche sollten Alltagssituationen nahe stehen.
- d) Die Gespräche sollten aus mehreren Gliedern, in der Regel aus Frage — Antwort, Gegenfrage — Antwort, bestehen.

Linguistisch-methodische Prinzipien

- a) Das Prinzip der Vorrangigkeit des Hörens und Sprechens

Die theoretische Grundlage für dieses Prinzip liefert die Theorie des Sprachkodes, wie sie von Professor Zabrocki im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht ausgearbeitet worden ist. Professor Zabrocki unterscheidet zwischen Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibcode und zwischen analytischem und synthetischem Kode. Der Mensch vermag zu hören, wenn er in der Lage ist, einen gehörten Satz in Wörter, die Wörter in Morpheme, die Morpheme in Phoneme zu zerlegen. Das Sprechen verlangt die Fähigkeit, durch das analysierende Hören gewonnene Phoneme allophonisch zu Morphemen, Wörtern und Sätzen zusammenzusetzen. Ohne Hören normalerweise kein Sprechen. (Die in Schulen für Taube geübte Praxis, Schüler zum Sprechen zu führen, beweist in ihrer ganzen Kompli-

ziertheit nur, wie nötig das Hören für das Sprechenlernen ist.) Das Hören gibt mir nicht nur die Möglichkeit, reproduzierbare Klangbilder zu speichern, es übt daneben wichtige Kontrollfunktionen beim Sprechen aus und ermöglicht den ständigen Vergleich zwischen der Norm und dem selbstgesprochenen Laut. Umgekehrt ist meine Hörfähigkeit gefährdet, solange ich nicht sprechen kann. Dem Lautsystem der eigenen Sprache ferne Laute, die zueinander in relativ enger Beziehung stehen, werde ich erst dann mühelos aus einem größeren Klangbild heraushören können, wenn ich sie selber auch sprechen kann.

Das bisher Gesagte richtet sich gegen die gern geübte Praxis, das Erlernen einer Fremdsprache mit dem Lesen zu beginnen oder zumindest mit dem Lesen zu koppeln. Am Anfang des Erlernens einer Fremdsprache gibt es für den geschriebenen Text keinen Platz. Der Buchstabe, das Schriftbild, ist eine sekundäre Erscheinung. Der Buchstabe oder eine Buchstabengruppe ist ein Zeichen für ein Phonem. Auf Grund einer Übereinkunft zwischen den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft signalisiert dieses Zeichen ein bestimmtes Phonem. Das Phonem selbst aber gewinne ich nicht aus dem Schriftbild, sondern aus dem Hör- oder Klangbild. Der Buchstabe, isoliert betrachtet, sagt nichts über die allophonische Gestaltung des bestimmten Phonems. Angaben darüber erhalte ich, wenn ich bestimmte aus dem Klangbild abgeleitete Regeln kenne, aus der Umgebung des Buchstaben. Die Gestalt selbst aber kenne ich wiederum nur vom Hören. Ich muß sie analysierend im Hörvorgang gewonnen haben.

Die synthetisierende Zusammenfügung der Schriftzeichen führt mich gradlinig zum Schreiben, nicht zum Sprechen. Vom Lesen, vom Analysieren eines Schriftbildes führt kein direkter Weg zum Sprechen. Zum Sprechen komme ich nur, wenn ich vom Hören ausgehe. Hören und Sprechen stehen als einander bedingende Teile einer Einheit dem Lesen und Schreiben gegenüber. Theoretisch bliebe noch die Frage, ob man dann nicht umgekehrt mit dem Lesen und Schreiben beginnen könnte. Wenn ich Hören und Sprechen nicht durch lautes Vorlesen des Lehrers einschmuggele, könnte Lesen nur stilles Entziffern von Schriftzeichen sein. Die Schriftzeichen sind aber wertlos, solange sie nicht einzeln oder in Kombinationen als Zeichen der Phoneme behandelt werden. Das laute Vor- und Nachlesen andererseits stellt an den Anfänger zu hohe Anforderungen, die man mit schlechter Aussprache und Zeitverlust bezahlen muß. Der Schüler wird bei dieser Art des Fremdsprachenunterrichts gezwungen, ständig zwischen zwei Kodepaaren hin- und herzuspringen.

Im ersten Jahr wurde in meinem Kurs also gehört und gesprochen. Ich sprach einzelne Sätze, Bestandteile der ausgearbeiteten Gespräche, acht bis zehnmal vor. Die Kursteilnehmer hörten. Dann ließ ich im Chor sprechen, sprach wieder selbst, ließ einzeln nachsprechen, sprach selbst wieder nach jeder Teilnehmeräußerung. In den ersten Unterrichtswochen sprach ich etwa 80% der Gesamtzeit. Nach und nach wuchs der Zeitanteil, in dem die Studenten sprachen, auf 50 bis 70%. Solange ich noch mit der Erarbeitung der deutschen Phoneme beschäftigt war, löste ich auch immer wieder Wörter aus dem Satzzusammenhang und ließ sie in oppositionellen Wortpaaren sprechen, z.B. [vo : nə] [və nə].

Das häufige Sprechen des Lektors bedeutet keine Passivität des Studenten. Das gesamte Unterrichtsmaterial wird nur auf dem Weg vom Munde des Lektors zum Ohr der Studenten vermittelt. Der Student hört, muß hören, und das bedeutet nicht zu unterschätzende Arbeit für ihn. Jeder Blick in die angespannten Gesichter meiner Studenten belehrte mich, mit welcher Aufmerksamkeit und Konzentration in diesem Teil des Unterrichts gearbeitet wurde. Jeder Versuch, die Hörzeit zu verkürzen, führte zu einer Fehlerhäufung. Wird der Lernende mit Aus-

Spracheanforderungen zu früh belastet, spricht nicht nur er unter Umständen falsch, sondern der gleiche Fehler ist dann auch bald von anderen Mitlernenden zu hören, und nicht nur der gleiche Fehler, sondern auch andere. Es scheint, daß die einmalige Durchbrechung der Norm den Weg für die verschiedensten Fehlermöglichkeiten ebnet. Ich glaube, daß dem Chorsprechen in diesem Zusammenhang große Bedeutung zukommt. Der Lernende hat dann zwar die Möglichkeit zu sprechen, aber das Zusammenklingen mehrerer Stimmen vermeidet ein klares und eventuell falsches Klang- und Hörbild. Gegenüber dem Klangbild des Chores setzt sich die nachfolgende Stimme des Lektors besser durch als gegenüber der lautlich falschen Äußerung eines einzelnen Studenten. Sprachen die Studenten einzeln, sprach ich in jede entstehende Unsicherheitspause sofort hinein. Aus drei Gründen. Einmal soll sich der Lernende voll auf die lautliche Richtigkeit konzentrieren können, zweitens vermeide ich, daß ein nach einer Unsicherheitspause relativ wahrscheinlich falsch gesprochener Laut eventuell zum Muster für weitere Fehler wird, und drittens ist ja jeder Satz auch eine syntaktische Struktur, die bestimmten grammatischen Regeln unterliegt, und auch für die Grammatik gilt es, Fehlermöglichkeiten möglichst auszuschalten.

Wenn ich im nächsten Abschnitt von der Vereinzelung der Schwierigkeiten spreche, könnte sich die Frage ergeben, ob ein auf allophonisch richtige Aussprache zielender Sprachunterricht nicht gegen dieses Prinzip verstößt, wenn er von ganzen Sätzen ausgeht. Unter Allophonen verstehe ich die konkrete lautliche Gestalt in einer bestimmten, regelhaft faßbaren sprachlichen Umgebung. So haben wir je nach dem vorausgehenden Laut im Deutschen ein χ - und ein x-allophon, im Auslaut gibt es nur ein t-allophon, nie ein d-allophon usw. Von ihrer Umgebung isolierte Allophone gehen mit ihrer Umgebung der sie bedingenden Komponenten verlustig. Die sprachliche Umgebung ist keine sprachliche Schwierigkeit, sondern eine Erleichterung. Außerdem ist gesprochene Sprache untrennbar mit suprasegmentalen Elementen, wie Wortakzent und Satzmelodie verbunden. Verstehen verlangt unbedingt die Analyse dieser suprasegmentalen Elemente.

b) Das Prinzip der Vereinzelung der Schwierigkeiten

Dieses Prinzip spiegelt sich schon in allem bisher Gesagten wider. Der geschriebene Text wird zurückgestellt, mit ihm das Lesen und Schreiben, um volle Konzentration auf Hören und Sprechen zu erreichen.

Die am Anfang stehenden Sätze, die vor allem auf die Aneignung richtiger Lautqualitäten zielten, enthielten möglichst nur einen für Polen besonders schwierigen Laut, bzw. nur eine für den Polen besonders schwierige Lautkombination. Ich sage „möglichst“, weil ich mir nicht immer über die besonderen Schwierigkeiten des Deutsch lernenden Polen klar war und weil die Materialzubereitung, die alle genannten Bedingungen erfüllt, nicht immer einfach ist. (Wenn es mir nicht möglich war, Sätze zu finden, denen nur eine lautliche Schwierigkeit innewohnte, hielt ich es aber zumindest so, daß ich mich nur auf eine lautliche Schwierigkeit konzentrierte. Z.B., u: ist bekannt, mir geht es um das o:. Der Student sagt: „vo iz daz bu : x?“ In diesem Fall korrigiere ich nicht iz und daz, sondern nur vo, d.h., ich spreche den Satz immer wieder richtig vor. Sagt der Student: „vo: iz daz bu:x?“ bin ich zufrieden. Wenn ich am s im Auslaut arbeite, werde ich auf diesen Satz zurückkommen, falls die richtige s-Aussprache bis dahin nicht von selbst gekommen ist.)

Das Prinzip der Vereinzelung der Schwierigkeiten kommt weiterhin zum Ausdruck in der Entscheidung, entweder neue syntaktische Strukturen oder neue Wörter in bekannten Strukturen, neue Strukturen mit bekanntem Wortmaterial. In

den ersten Stunden kann dieses Prinzip natürlich nicht voll eingehalten werden. (Ich setze voraus, daß die Sprache nur im Satz vermittelt wird. Selbst ein bloßes Aufzählen von Wörtern brächte allerdings mit der Bedeutung zugleich eine bestimmte Form.) Die Studenten wissen nichts und müssen also Strukturen und Wörter bekommen. Nach wenigen Stunden ist diese Schwierigkeit behoben. In der dann folgenden 2. Etappe verfuhr ich so, daß jedes Gespräch möglichst nur entweder neue Wörter neben bekannten Wörtern in bekannten Strukturen oder eine neue syntaktische Struktur neben bekannten Strukturen mit bekanntem Wortmaterial enthielt. Auf einer dritten Stufe beschränkte ich mich darauf, zu vermeiden, daß eine neue Struktur in einem neuen Gespräch neue Wörter enthielt. In daneben stehenden bekannten Strukturen des gleichen Gesprächs ließ ich neue Wörter zu. Ebenfalls dem Prinzip der Vereinzelung der Schwierigkeiten folgend, drang ich darauf, daß die Lernenden genau die Gespräche nachsprachen, die ich eingeführt hatte. Versuche, Teile verschiedener Gespräche zu neuen Gesprächen zu montieren, unterband ich. Es zeigte sich nämlich, daß solche Versuche entweder zu Fehlern führten oder aber, endeten sie erfolgreich, neue Versuche anderer Teilnehmer auslösten, die dann garantiert zu Mißerfolgen führten. Erst nach etwa 30 Stunden ließ ich solche Montagen zu und regte sie an.

Das Prinzip der Vereinzelung der Schwierigkeiten könnte auch formuliert werden als Prinzip der wachsenden Anforderungen. Ich achtete z.B. im Anfang darauf, daß die Teilnehmer einheitlich situationsgebunden sprachen. Damit meine ich, der Unterricht fand immer zur gleichen Zeit und im gleichen Raum statt, die Studenten saßen stets auf den gleichen Plätzen. (M. E. sollte man sogar noch weitergehen, ich hatte es aber übersehen. Ich glaube, es wäre richtig, wenn sich am Anfang das Frage- und Antwortgeschehen des Gesprächs zwischen fest gekoppelten Gesprächspartnern abspielte.) Dann ging ich dazu über, die Sitzordnung im Raum zu verändern, dann wechselte ich den Raum, dann schuf ich bestimmte Situationen im Raum, z.B., vier sich paarweise gegenüberstehende Stühle stellten ein Eisenbahnabteil dar, ein isoliert im Zimmer stehender Tisch mit drei Stühlen einen Kaffeehaustisch. Später führte ich den Unterricht ab und zu in Form gebundener Gespräche im Kaffee durch, wechselte auch stundenweise die Gruppe mit einem anderen Lektor. Jede Veränderung der gewohnten Situation spiegelte sich in der Leistung der Studenten. Ein erster Abend im Kaffee war eine sprachliche Katastrophe. Gespräche, die fest automatisiert schienen, erwiesen sich plötzlich als nicht gesichert. Andererseits stützt die mit einfachen Mitteln geschaffene gesprächsnahe Situation das Gespräch selbst, wenn der durch die Veränderung heraufbeschworene Schock erst einmal überwunden ist.

Weiter, am Anfang forderte ich die Studenten auf, ein bekanntes Gespräch zu sprechen, indem ich selbst den Anfang dieses Gesprächs sagte. Später gab ich mit wenigen Worten eine Situation oder verteilte Rollen und forderte zu entsprechender Unterhaltung auf. Z.B.: „Sie möchten am Sonntag mit ihr ins Kino gehen, bitte sprechen Sie!“ „Sie wollen sich polizeilich anmelden, Sie sind der Beamte, bitte sprechen Sie!“ „Sie warten gemeinsam auf den Zug, unterhalten Sie sich“. Das letzte Beispiel eröffnet viele Möglichkeiten, entspricht damit einer hohen Schwierigkeitsstufe, gibt mehr Freiheit, verlangt aber größere Initiative und schnelle Reaktionsfähigkeit.

c) Das Prinzip der eindeutigen fügungsgebundenen Semantisierung der Wörter und Wortgruppen

Dieses Prinzip steht im Gegensatz zu methodischen Versuchen, die die Muttersprache der Studenten bzw. eine mögliche Mittlersprache völlig ausschalten

wollen. Ich operierte einerseits mit ganz einfachen Anschauungsmitteln, Tasche, Buch, Bleistift usw. Andererseits erklärte ich metasprachlich, auch die Muttersprache der Studenten benutzend, den Sinn deutschsprachiger Äußerungen. Mit erklären will ich nicht übersetzen umschreiben. Grundsatz war es vielmehr, die Übersetzung auszuschließen. Die polnische Sprache wurde lediglich als Hilfsmittel benutzt, um die bestehende Beziehung zwischen dem deutschen Wort, der deutschen Wortgruppe und vor allem dem deutschen Satz einerseits und dem damit bezeichneten Ausschnitt der objektiven Wirklichkeit andererseits unmißverständlich darzustellen. Eine Methode, die darauf verzichtet, ganz und gar einsprachig arbeitet, bringt die Gefahr von Mißverständnissen mit sich. Mit neuen sprachlichen Äußerungen wurde von Anfang an und ausnahmslos die Klärung der Beziehung zwischen der sprachlichen Äußerung und der objektiven Wirklichkeit verbunden. Die bloße sprachliche Äußerung, deren denotatum dem Studenten nicht mitgegeben wird, ist keine Vereinzelnung der Schwierigkeiten, sondern eine Erhöhung des Schwierigkeitsgrades. Dem Studenten fehlt in diesem Falle jede Möglichkeit der inhaltlichen Zuordnung. Die Zahl der so merk- und reproduzierbaren sprachlichen Äußerungen wird automatisch herabgesetzt.

Die Semantisierung der deutschsprachigen Äußerungen stützte ich durch die Vermittlung in Sachgruppen bzw. in oppositionellen Paaren (davon wird noch in anderem Zusammenhang die Rede sein.)

Die Vermittlung in Sachgruppen wurde begleitet durch die Vermittlung in Fügungsgruppen, z.B., ich gehe ins Theater, Kino, Museum, Institut, Schwimmbad. Ich kaufe ein Kleid, Kostüm, Tuch, Oberhemd. Interessant ist, daß mit der einmaligen Darstellung der Beziehung zwischen deutschem Wort und Sachverhalt und der ständigen Wiederholung der deutschen Äußerung die polnische Sprache, die Metasprache überhaupt, ihre Schuldigkeit getan hatte. Es passierte ganz selten, daß ein Student einmal ein Wort am falschen Platz gebrauchte oder vergessen hatte, was damit gemeint war. Geschah das tatsächlich im Einzelfall, zeigten sich die anderen sofort orientiert. Jede nichtpassende Antwort wurde von der Mehrheit der Studenten mit Protest oder Lachen quittiert.

d) Das Prinzip der weitgehenden Ausschaltung der Metasprache

Es gilt zu unterscheiden, will ich Wissen über die Sprache oder die Sprache selbst vermitteln bzw. lernen. Auf diese Unterscheidung ist am Lehrstuhl für germanische Sprachen an der Universität in Poznań wiederholt aufmerksam gemacht worden. In dem hier besprochenen Kurs handelte es sich um die Sprache, nicht um das Wissen von der Sprache. Vom Studenten werden keine Auskünfte über Phonetik, Morphologie, Syntax verlangt, sondern er soll lautlich, grammatisch, inhaltlich richtig sprechen können. Er braucht nicht sagen zu können, wie eine bestimmte Form in der Regel gebildet wird, sondern er soll sie im Satzzusammenhang richtig bilden. Je nach der Art der Beschäftigung mit der Sprache sind zwei sich gegenüber stehende Ergebnisse denkbar: der Mensch, der die Sprache theoretisch kennt, und der Mensch, der die Sprache praktisch beherrscht. Der Absolvent eines Sprachlehrganges steht in der Regel zwischen den beiden Polen, vom Sprachwissenschaftler oder vom Sprachlehrer wird beides zu verlangen sein. Wenn es mir aber nur um die praktische Sprachbeherrschung geht, brauche ich dann beides? Muß der Weg zum Sprechen über die Regel und Gesetze führen? Der Muttersprachler spricht seine Sprache ohne Regelwissen. Wenn ich eine Fremdsprache über Regeln und Gesetze erlernt habe, die Sprache auf Grund häufigen Gebrauchs später gut spreche, werde ich dieses Regelwissen allmählich wieder vergessen, ohne damit an Sprechfertigkeit einzubüßen. An der Stelle der Metasprache, der Sprache über die Sprache, stand in meinem Kurs das Beispiel, das Modell. Damit stehe ich in der

Nachbarschaft des natürlichen Spracherlernens. Es unterscheidet sich vom natürlichen Spracherlernen aber dadurch, daß der Lernende nicht irgendwelche Sprachäußerungen hört, sondern vom Lektor auf Grund seines Wissens von der Sprache ausgewählte. Diese Sprachäußerungen stürzen auf den Studenten nicht in zufälliger, ungeordneter Folge ein, sondern ihre Häufigkeit, ihre Reihenfolge sind vom Lehrenden überlegt. Von der Reihenfolge handelt der nächste Abschnitt.

e) Das Prinzip der oppositionellen Aneignung der Sprache

Das Lernen einer Sprache kann unter bestimmtem Gesichtspunkt als das Zusammenfügen von Zusammengehörigem und das Auseinanderhalten von Unterschiedlichem charakterisieren. Ich muß das *i*: immer wieder als *i*: erkennen, und ich muß fähig sein, es vom *I* zu unterscheiden. Ich muß „Haus“ von „Buch“ unterscheiden usw. Ich muß „meiner Mutter“ der Äußerung „meiner Schwester“ und in weiterem Sinn auch „meinem Bruder“ zuordnen können. Daraus ergeben sich Probleme und Schlußfolgerungen, die jeder Lehrer und jeder Lehrbuchautor mehr oder weniger kennt, so oder anders löst, mehr oder weniger berücksichtigt. Hier soll nur eine Frage besprochen werden. Beim Lernen ordne ich zu und stelle ich gegenüber. Was stelle ich gegenüber? „Ich gehe mit meinem Bruder“. „Ich gehe mit meiner Mutter“. Ich mußte immer wieder feststellen, daß die Studenten „meinem“ und „meiner“ verwechselten. M.E. verwechselten sie die beiden Formen deshalb, weil der Gegensatz zwischen den beiden Formen zu schwach ist. „Mein Bruder kommt heute“. — „Ich gehe mit meinem Bruder“, wurde nicht verwechselt. Hier handelt es sich nicht nur um einen Gegensatz der Form, sondern zugleich um einen Stellungs- und Fügungsgegensatz. (Stellungsgegensatz in normaler Wortfolge.) Je weiter das Vergleichbare voneinander entfernt ist, um so geringer ist wohl die Gefahr der Verwechslung, der falschen Zuordnung. Die Schwierigkeit ist, festzustellen, wo polare Oppositionsverhältnisse vorliegen. Die Frage ist vielschichtig, vor allem deshalb, weil die Gefahr der Verwechslung, andererseits das Erkennen und Beherrschen einer Opposition z.B. für einen Deutsch lernenden Araber ganz anders steht als für einen Deutsch lernenden Polen. Die oppositionelle Aneignung einer Sprache steht in enger Beziehung zu den oppositionellen Verhältnissen in der Muttersprache und ist Quelle hinderlicher Interferenzerscheinungen. Ein schlecht Englisch sprechender Teilnehmer meines Kurses machte Fehler, die bei den anderen Studenten nicht auftraten. (Sie wurden höchstens von ihnen nachgesprochen.) Auf Grund der in meiner Gruppe auftauchenden und nicht auftauchenden Fehler scheint mir, daß beim Substantiv polare Oppositionen z.B. vorliegen zwischen Nominativ einerseits und Dativ und Akkusativ andererseits. (Der Genetiv spielte in meinen der Umgangssprache nahen Gesprächen keine Rolle.) Die Polarität zwischen den grammatischen Geschlechtern schied ich nach anfänglichen Versuchen aus. Die Gefahr der Verwechslung kann vermindert werden, wenn die zwei oder drei in Frage kommenden Strukturen in größerem Zeitabstand voneinander automatisiert werden. Erst wenn parasyntagmatische Strukturen zu „ich gehe ins Kino“ und „ich gehe in die Universität“ aufgebaut sind, von den Studenten ganz sicher beherrscht werden, stelle ich die beiden Formen in einer Stunde nebeneinander.

f) Das Prinzip der immanenten Wiederholung und Automatisierung

In der Regel klafft zwischen den vom Lehrer angebotenen sprachlichen Kenntnissen und den am Ende der Ausbildungszeit vom Lernenden angeeigneten Kenntnissen und Fähigkeiten eine böse Lücke. Dem entgegen stellte ich Automatisierung und immanente Wiederholung. Einiges schon oben Gesagte muß unter diesem Gesichtspunkt noch einmal betrachtet werden. Da ist erstens die Zahl der Schüler und

die Unterrichtszeit. Die Zahl von 9 Studenten ist nicht zufällig. Ich habe verschiedentlich mit weniger und auch mit mehr Teilnehmern gearbeitet. Die Zahl neun wurde als günstige Zahl gewählt. Ohne den Einsatz technischer Mittel führt eine wesentlich kleinere Zahl von Teilnehmern genauso wie eine wesentlich größere Zahl zu unangenehmen Folgeerscheinungen. Wie sieht der von mir geschilderte Unterricht mit einer wesentlich geringeren Teilnehmerzahl aus? Vier oder fünf Studenten sind noch keine drei Gesprächspaare, die in schnellem Wechsel sehr viel sprechen müssen. Habe ich vier bis sechs Sprecherpaare, ergibt sich für den einzelnen weniger Sprech-, aber mehr Hörzeit. Und diese Hörzeit braucht er, und er braucht auch verschiedene Sprecher, d.h. verschiedene Stimmen; denn will er die Sprache praktisch anwenden, muß er in der Lage sein, die individuellen Varianten in der Aussprache, Satzmelodie auf die Norm zurückzuführen. Wenn der Lektor bei geringer Schülerzahl auf die Dauer entscheidend mehr spricht, ist er stimmlich überfordert, außerdem wird seine Art zu sprechen im Verlauf einer längeren Ausbildungseinheit ein zu enges Modell für die Lernenden. (Letzterem kann man allerdings begegnen, wenn der Lektor hin und wieder für eine Stunde gewechselt wird). Eine kleinere Schülerzahl oder Einzelunterricht fordert eine andere Methode. Viel öfter aber wird der Fall eintreten, daß es der Lektor mit mehr als zwölf Teilnehmern zu tun hat. Eine hohe Teilnehmerzahl beraubt den Studenten aber der unbedingt nötigen häufigen Sprechmöglichkeit. Das kann auch nicht ausgeglichen werden, zumindest nicht im ersten Jahr, durch das Zurücktreten des Lektors. Also, die günstige Teilnehmerzahl des Kurses gehörte zu den Voraussetzungen für eine pausenlose Wiederholung. (Der Einsatz technischer Mittel eröffnet andere Möglichkeiten. Darauf kann hier nicht eingegangen werden).

Eine weitere Voraussetzung war die Unterrichtszeit von 5 mal 45 Minuten. Ganz sicher ist, daß 6 oder 10 mal 45 Minuten günstiger wären. Davon braucht nicht gesprochen zu werden, wohl aber von den 45 Minuten, denn an vielen Bildungseinrichtungen gibt es die 90minutige Unterrichtseinheit. Die kleinere Unterrichtseinheit gestattet zeitlich auseinander liegende häufige Wiederholung und schließt mit dem Absinken der Leistungskurve der Studenten. (Zu diskutieren wäre m.E. die 30minutige Unterrichtseinheit für die ersten Wochen dieser Art des Sprachunterrichts).

Die ausschließliche Konzentration auf Hören und Sprechen endlich ermöglicht einen außerordentlich intensiven, ohne Unterbrechung verlaufenden Unterricht. Das Einführen neuer Wörter in bekannten Strukturen automatisiert die Strukturen. Das Einführen neuer Strukturen mit bekannten Wörtern stützt die einmal gelernten Wörter. 70 bis 80% einer jeden Stunde dienten der Wiederholung. Jedes Gespräch wurde von jedem Studenten viele Male gesprochen. Das heute neueingeführte Gespräch wurde morgen und übermorgen und in der nächsten Woche und in 6 Wochen wiederholt. Damit ist nicht nur die Sicherung des Wortschatzes, sondern zugleich die Sicherung der einmal erworbenen Aussprache, der syntaktischen und der ihnen innewohnenden morphologischen Strukturen angestrebt.

Die Gespräche waren am Anfang zwei-, in der Regel vier-, später auch mehrgliedrig. In der einfachsten Form des viergliedrigen Gesprächs wiederholt der Sprecher B nach seiner Antwort die Frage des Sprechers A als Gegenfrage mit anderer Satzmelodie. A: „Wofür interessieren Sie sich besonders?“ B: „Ich interessiere mich für Literatur. Und wofür interessieren Sie sich?“ A: „Ich interessiere mich für Musik!“ Das Gespräch ist in sich geschlossen und insofern eine neue zu lernende Ganzheit. Kein Satz gleicht völlig einem anderen Teil des Gesprächs. Die Unterschiede sind aber andererseits so minimal, daß die zweite Frage auch als Wiederholung der ersten Frage und die zweite Antwort auch als Wieder-

holung der ersten Antwort angesehen werden können. Das dem Gespräch inhärente Moment der Wiederholung unterscheidet sich jedoch von der Art der Wiederholung, die ein zweites, drittes usw. Nachsprechen des Gespräches bringt. Es ist nämlich Wiederholung und Transformation zugleich, die die Verwendbarkeit des gegebenen Satzes in anderer Situation erschließt. Das wird vor allem deutlich, wenn ein Teil des gegebenen Gespräches mit anderen Teilen zu einem neuen Gespräch in veränderter Situation montiert wird. Eine höhere Schwierigkeitsstufe stellt folgende Form des gleichen Gesprächs dar. A: „Wofür interessieren Sie sich besonders?“ B: „Ich lese gern. Und Sie, lesen Sie auch gern?“ A: „Ja, vor allem historische Romane“. Hier hat der Sprecher B nicht einfach die Aufgabe, den Fragesatz von A in eine Antwort umzuformen, sondern er muß einen neuen Satz mit neuen Wörtern bauen und diesen neuen Satz in eine Frage umformen. A seinerseits hat nicht die Möglichkeit, seine geringfügig abgewandelte eigene Frage durch Umformung dieser Frage in einen Aussage- oder Antwortsatz zu beantworten und damit zu wiederholen, er muß vielmehr den neuen, durch die Situation gestützten Fragesatz von B auf komplizierte Weise in eine Antwort transformieren, auf komplizierte Weise deshalb, weil er einmal den Fragesatz nicht einfach zur Antwort macht, sondern verkürzt, ihn aber außerdem noch um ein neues Glied erweitert, dessen Gebrauch allerdings durch das „besonders“ der von ihm selbst gesprochenen Frage provoziert wird. Noch komplizierter wird das Geschehen, wenn der Student mehrere Substitutionsglieder zu einem Satz mitgelernt hat, deren Anwendung oder Nichtanwendung seiner Entscheidung unterliegt. Der antwortende und gegenfragende Gesprächspartner wird von ihm zu ganz bestimmter sprachlicher Form der Antwort herausgefordert. Das bringt eine sehr umfassende Form der Wiederholung mit sich. Einmal antwortet der Gefragte direkt; zum anderen aber wird er, solange er noch nicht sicher ist, die richtige Antwort aus der bestimmten, ihm bekannten Zahl der möglichen Antworten auszuwählen, wobei er diese Antwortenreihe Revue passieren läßt, also wiederholt. Und noch weiter, die erwartete Antwort kann ausbleiben, an ihre Stelle kann eine in der Situation mögliche Gegenfrage treten. Alles das ist Wiederholung und Automatisierung zugleich. Zu dem steigenden Schwierigkeitsgrad der Gespräche und den damit verbundenen unterschiedlichen Anforderungen an den Studenten konnte noch viel gesagt werden, hier geht es aber nur darum, zu zeigen, daß der auf solchen viergliedrigen Gesprächen aufgebaute Anfangsunterricht mit ständiger Wiederholung und sinnvoller Automatisierung unlösbar verbunden ist.

Die Automatisierung versuchte ich durch schnelles Unterrichtstempo zu erleichtern. Die zu lange ausbleibende Antwort gab ich selbst. Nach den ersten vier Wochen stellte ich immer wieder zwischen den Gesprächen unzusammenhängende Fragen, die aus fest automatisierten verschiedenen Gesprächen stammten, beantwortete die prompt gestellte Gegenfrage nicht, sondern stellte gleich eine neue Frage, wechselte dann wieder zwischen Zweigliedrigkeit und Viergliedrigkeit oder führte sogar ein Gespräch über 6 und 8 Glieder weiter.

Ergebnisse

Nach dreimonatiger Sommerpause kam ich mit den Studenten wieder zusammen. Sieben von ihnen beherrschten auch nach dieser Pause die von mir gegebenen etwa 600 Wörter in den automatisierten syntaktischen Strukturen. Die Aussprache hatte sich in der unterrichtsfreien Zeit wieder der polnischen Aussprache angenähert, wenige Stunden genühten aber, um die alte Aussprachequalität wieder freizulegen. Die sehr eifrig geübte Satzmelodie der gelernten Sätze war erhalten

geblieben, mit den dazugehörenden Sätzen. Die Aussprache ist gut bis sehr gut. Die Studenten verstehen auch andere deutsch sprechende Personen, auch wenn diese schnell oder nicht sehr deutlich sprechen, wenn ihnen die Mehrzahl der Wörter in der gegebenen Äußerung bekannt ist. Sie ordnen bekannte grammatische Formen in der Regel richtig in das grammatische System ein. Das Reproduzieren des ihnen bekannten Stoffes erfolgt meistens automatisch, wird nur selten als Gedächtnisleistung empfunden. Allerdings wiederhole ich auch jetzt neben neuem Stoff die alten Gespräche in größeren Zeitabständen bzw. baue sie in den neuen Stoff in alter oder neuer Form ein. Je weiter ein Gespräch zurückliegt, um so sicherer wird es gekonnt.

Ein weiteres sehr wichtiges Ergebnis scheint mir zu sein, daß der Unterricht allen Teilnehmern großen Spaß gemacht hat, auch mir. Der Unterricht fand auf freiwilliger Grundlage statt, trotzdem erschienen alle Teilnehmer regelmäßig, kamen fröhlich und arbeitswillig, schauten nicht auf die Uhr und gingen genauso aufgeschlossen wieder nach Hause. Nur eine Studentin hat nach dem ersten Semester nicht weiter am Unterricht teilgenommen. Etwa nach 50 Stunden gab es einmal eine Krisenstimmung, alte Gespräche wurden plötzlich unsicher wiedergegeben, und einige Studenten waren dafür, mit dem Lesen anzufangen. Nach einer Woche war das aber überwunden.

Offene Fragen

Eine Frage ist oben schon berührt worden. Ist es richtig, erst nach fast 100 Stunden zum Lesen überzugehen? Ich habe keine Veranlassung, das Gegenteil zu behaupten, aber ich halte es für möglich, daß bei einem für drei Jahre geplanten Kurs mit Teilnehmern des angegebenen Alters die günstigste Zeit zwischen 30 und 60 Stunden liegt. Aber das sind Vermutungen, die durch eine größere Zahl von Kursen, die möglichst unter gleichen Bedingungen stattfinden, bei denen man nur nach unterschiedlicher Zeit das Lesen einführt, bestätigt werden müßten. Die Richtigkeit des Prinzips von der Vorrangigkeit des Hörens und Sprechens scheint mir durch die gute Aussprache, die sichere Stoffbeherrschung nach dem in dieser Beziehung auf die Spitze getriebenen Versuch bestätigt.

Das Ausgehen von viergliedrigen Gesprächen hat sich als nützlich erwiesen. Zu erwägen bleibt, ob man die spätere Beschäftigung mit darstellenden Texten nicht vielleicht erleichtert, wenn man daneben ganz kurze Sachbeschreibungen und Vorgangsberichte stellt, die in der gleichen Weise automatisiert werden.

Die weitgehende Ausschaltung der Metasprache hat zu keinerlei Komplikationen geführt. Wo solche auftraten, waren sie auf schlechte Materialauswahl zurückzuführen. Andererseits hat sie aber ganz gewiß zu beträchtlicher Zeiterparnis beigetragen und geholfen, den Unterricht zu intensivieren. Offene Fragen gibt es aber gerade bei der Materialauswahl. Wo liegen die polaren Oppositionen in der deutschen Sprache? In welcher Reihenfolge müssen sie einander folgen? Welche Strukturen haben die größte Frequenz in der Umgangssprache? Welche vielleicht seltener vorkommenden Strukturen sind auf Grund ihrer Unersetzbarkeit dennoch nötig? Und endlich, welche Möglichkeiten ergeben sich beim Einsatz technischer Mittel im Sprachlabor?

Der Plan des weiteren Verlaufs

Der Kurs ist für die Dauer von 3 Jahren geplant. Im jetzt laufenden zweiten Jahr führe ich die Schüler an Hand selbst geschriebener erzählender und beschreibender Texte zum Erzählen, Beschreiben, Lesen und Schreiben. Die Texte

bauen auf dem Wortschatz und den Strukturen der automatisierten Gespräche auf, bringen, möglichst erschließbar, neues Wortmaterial und, entsprechend den besonderen Formen geschriebener, erzählender und beschreibender Sprache neues Wortmaterial. So kennen die Studenten z.B. bis jetzt außer den Formen der Hilfsverben keine Imperfektsform. Sie kennen beim Substantiv Genetivformen nur vereinzelt, sie kennen kein erweitertes Attribut, keine Apposition. Im Laufe des Jahres will ich zu adaptierten Texten übergehen, im nächsten Jahr dann zu sprachlich möglichst neutralen Originaltexten und zum Übersetzen. Das Hören und Sprechen wird aber seine wichtige Rolle im Lernprozeß nie einbüßen. Der Übergang zu einem Lehrbuch scheint mir nicht möglich zu sein. Es ist mir kein Lehrbuch bekannt, das für diesen Zweck geeignet wäre. Zum Organisatorischen wäre noch zu sagen, daß ich in diesem Jahr nur drei Wochenstunden in der besprochenen Gruppe gebe, im kommenden wahrscheinlich nur zwei.

Es ist mir klar, daß das von mir dargestellte Unterrichtsgeschehen viele Unzulänglichkeiten aufweist. Der Kurs war nicht als Musterkurs, sondern als Experimentalkurs geplant.

OLE MICHAEL SELBERG

**The Lectureship in Norwegian at the Adam Mickiewicz University,
Poznań**

The author has been asked to furnish this periodical with some information about the above lectureship, which was established in 1960 in accordance with the Cultural Agreement between the People's Republic of Poland and the Kingdom of Norway, and which is associated with the A. M. University, Poznań. To begin with, the position as a lecturer was held by Mr Erik Baugeröd, who remained lecturer until Christmas 1962 when he was replaced by Mr Folke Christensen. From the fall 1964 Mr Ole Michael Selberg is lecturer. There exist no detailed instructions concerning the lectureship on Norwegian side but the Norwegian Ministry of Foreign Affairs expects the lecturer to carry on information work about Norway. On Polish side the lecturer is obliged to give lectures in Norwegian under the supervision of Prof. Dr L. Zabrocki, head of the Department of Germanic Languages. All students in this department are required to take at least two years (two hrs a week) of a Scandinavian language. Although in principle the students are free to choose between Danish, Norwegian and Swedish there is at the moment no Danish or Swedish lectureship at the University, corresponding to the Norwegian one. However one of the Polish colleagues conducts classes in Swedish on the elementary and advanced level and efforts are being made to establish a Danish lectureship. — The Norwegian lecturer's contract with the A. M. University expires on the 31st of August every year.

Unfortunately I am not very well acquainted with the activities of my predecessors but I think one of the most serious difficulties for all three of us has been the lack of adequate textbooks. The existing grammars in German and English are all rather unsatisfactory for courses of this kind and so the lecturer is to a great extent thrown back on his own resources and his own ingenuity. I have the impression that after a period of experimentation my predecessors have chosen to write most of the texts themselves — an approach which seems to have given comparatively good results, judging from the standard of the advanced students. As for myself I have during my first semester tentatively used a new textbook, *Elementary Norwegian* by Berulfsen and Boardman, eking it out with texts written by myself whenever I considered it necessary. In spite of its many merits the book is not ideal for our ends (this is chiefly because it is written with an intensive course in mind, alternating between classroom instruction and laboratory sessions) but with a little adaptation I have found it very useful. Since for various reasons, independent on the University or myself, I was able to start teaching only at the beginning of November 1964 it is still rather early to make any statements about the progress of the students. With the low

number of classes per week a realistic appreciation of the results one can expect to achieve is necessary; I think one should primarily strive to give the students a certain oral command of the language, based on a small, active vocabulary and a proficiency in the use of the simpler syntactical patterns. At the end of the second year the students should also be able to find their way through a modern Norwegian text by the aid of a dictionary. In accordance with this the classes are at the beginning conducted as intensive conversation exercises, the syntactical patterns being introduced successively, according to their degree of complexity. Later readings are introduced, dealing with various aspects of Norwegian culture and background. Acquiring a native pronunciation cannot in my opinion be the main goal of the instruction. Too much drilling of foreign sounds during language classes for adults only give meagre results in most cases and sometimes is a mere waste of time. A certain insistence on pronunciation is however necessary if the students are to learn to make themselves understood.

Fortunately students who are especially interested in Scandinavian philology now can obtain scholarships for one year's study at the University of Oslo. At the moment there are two students and one assistant from the A. M. University benefiting from such scholarships. In addition there exist scholarships to the International Summer School at the University of Oslo, which offers intensive language courses. The scholarships are in my opinion especially valuable because of the haphazard character of the Scandinavian library at the A. M. University which makes it extremely difficult to do any work on Scandinavian philology here in Poznań. It is to be hoped that this situation will soon be remedied.

REVIEWS

JAN RUSIECKI *O nauczaniu języków obcych*
Zarys metodyki ogólnej kursu podstawowego. PZWS, Warszawa 1964

The book is the first postwar Polish attempt to present all the problems connected with teaching modern foreign languages and although brief and schematic due to its popular character it is nevertheless welcome. The book is addressed chiefly to primary and secondary school teachers and to the lecturers of institutions of higher instruction. The author, who takes a moderately structural standpoint does not claim to consider any method within oral-aural approach as the only efficient one.

The book consists of two parts. The first one is entitled *Język i jego nauczanie — rozważania ogólne* (*Language and Language Teaching — general remarks*) and it contains a telegraphic summary of contemporary views on language and related views on the significance of descriptive linguistics in teaching foreign languages and in developing methods on which particular techniques of language teaching are based. This part also contains a traditional chapter devoted to aims, motives, and conditions as the elements underlying efficient use of the adopted methods in teaching foreign languages. The titles of the chapters of the first part of the book run as follows *Współczesne poglądy na język* (*Contemporary Views on Language*), *Językoznawstwo a metody nauczania języków* (*Linguistics and Methods of Teaching Languages*), *Cele, motywy i warunki nauczania języków* (*Aims, Motives and Conditions in Teaching Foreign Languages*).

The second part *Proces Nauczania* (*The Process of Teaching*) is devoted to selection of teaching materials in the areas of phonology, morphology, syntax and lexicon, and to classroom techniques as tools for introducing and explaining new material and for developing and fixing language habits. A separate chapter is devoted to aids and machines facilitating the process of teaching. The author does not touch upon any problems connected with testing the skills acquired by the students. The following are the titles of the chapters constituting part II: *Dobór materiału nauczania* (*Selecting the Teaching Materials*), *Układ materiału* (*Arranging the Material*), *Wprowadzanie i objaśnianie nowego materiału* (*Introducing and Explaining the New Material*), *Wyrobienie i utrwalanie nawyków językowych* (*Developing and Fixing Language Habits*), *Materiały i pomoce naukowe* (*Teaching Materials and Aids*). The book is provided with a rather arbitrarily selected and annotated bibliography containing works on general linguistics, applied linguistics, and methods of teaching foreign languages.

The author deals with teaching of only modern foreign languages: English, French, German and Russian. As a specialist in English he bases his considerations primarily on this language giving relatively little attention to French. Therefore a modification of the title *O nauczaniu języków obcych* (*On Teaching Foreign Languages*) should

have been made by adding an adjective „nowożytnych" (modern) or at least by making a mention to this effect in the introduction.

The book suffers from the author's misinterpretation the terms *approach*, *method* and *technique* as applied in teaching foreign languages. The above terms have been discussed at length (see e.g. the article by E.M. Anthony in *ELT*, XVII, 2, 63—66). *Approach* is a set of theoretical assumptions dealing with language teaching and language in general. These considerations are the domain of linguists and applied linguists. *Method* is the way in which teaching materials are prepared. There may be many methods within an *approach* depending on what languages come into contact in the process of teaching, as well as on the age and number of students who are to be taught. These problems are the domain of people working on syllabi, textbooks and teaching aids. And finally *technique* is a set of procedures in the classroom during a foreign language lesson, aimed at developing language habits. The problems connected with *technique* are the affair of the teacher. The teacher's duty is to familiarize himself with both, developments on the level of *approach*, and on the level of *method* in order to avoid any possible discrepancies, which does not, however, mean that he has to be an active linguist or an author of a textbook in order to fulfil his classroom duties perfectly well.

A misunderstanding of the above terms by the author of the reviewed book has resulted in a quite erroneous handling of certain problems. The very subtitle of the book *Zarys metodyki ogólnej (An Outline of General Methodology)* sounds dubious. From the preface we gather that the author iden-

tifies *method* with *approach* for he says: „It seems to me that it is impossible to write a methodology of teaching of English, which would differ in any considerable degree, in problems and their treatment, from, say „Methodology of Teaching of Russian." A preponderant majority of what is worth saying of teaching any foreign language may very well be applied to each one of them. What remains is *simply* (italics are my own) a methodological commentary based on a lecture of descriptive grammar and lexicology of a language..."¹ It is clear that the first part of the above assumption deals with general considerations on language and language teaching and is a matter of *approach*. The statement is true only up to the point where we carry on theoretical considerations that is on the level of *approach*. When, however, we get down to teaching a particular language in a particular group of students we have to develop particular methods for corresponding pairs of languages (native and foreign) and we cannot ignore the importance of this.

A lack of any distinction between the contributions of a linguist, a textbook author, and a practising teacher to the process of teaching is another result of the faulty interpretation of the three fundamental terms. On page 36 the author is in the right when he states that "...efficient teaching must be founded on a strict and thorough linguistic analysis" without, however, mentioning the linguist and his contribution in making such an analysis. It is quite easy to overlook the obvious so for a while one gets an impression that the author does not mention the linguist simply because he considers the linguist's part as axiomatic. Unfortunately this is not the case as on p. 76, discussing the criteria of selecting

¹ This and the following citations from the reviewed book are quoted in my own translation from Polish.

teaching materials, the author tries to have the teacher do the job of the linguist when he thus addresses his readers. "Having prepared the list of material we next have to consider the relative importance and difficulty of particular elements. A comparison of the native language with the foreign language will be the basis for the selection." And again on page 80 he postulates similar actions for the teacher with respect to selecting rhythmic and intonational patterns. The author really demands too much from his reader when he expects him to be able, as a practising teacher, to conduct those necessary and, according to the author, "strict and thorough" linguistic analyses.

Another result of the misinterpretation of the terms is, on the level of method, a lack of any distinction between teaching children, teenagers and adults. The approach may indeed be the same, yet a separate method must be worked out for each of the three groups. The book under discussion deals with teaching foreign languages at the beginner's stage but in various age groups. On page 88 and the following the author quotes examples from textbooks for adult students (Eckersley, Hornby) and for teenagers (Smólska) but even on this occasion he leaves unmentioned the necessity of the teacher realizing the differences in methods in various age groups.

Let us now mention some minor details that attract the reader's attention as one reads the book. Surveying contemporary trends in linguistics it would have been worthwhile to introduce the term „metalanguage" when discussing models of language description just as the label „transformational grammar", when mentioning the name of Chomsky.

Discussing the influence of descrip-

tive linguistics on the methods of teaching languages the author mentions Charles C. Fries, entirely ignoring his closest collaborator and follower Robert Lado, who has no less than three works listed in the bibliography.

Dealing with life in England and the United States, on page 74 the author is mistaken when he claims that the greatest differences between British English and American English manifest themselves in the area of pronunciation as in fact the major differences appear in the area of usage and the meaning of words appearing on both sides of the Atlantic Ocean. Strict examinations of British and American dialects revealed that isophones separating particular areas in the United States have their counterparts on the British Isles. In other words there exists no feature in the area of phonology characterizing particular American dialects, which could not be located somewhere on the British Isles. Obvious differences in pronunciation can be noticed only on comparing two selected dialects of the two variants of English². The author probably thought of the so called Received Pronunciation versus its American counterpart General American. Generally speaking the author seems to overestimate the significance of the differences between British English and American English in the process of teaching English as a foreign language and expects too catastrophic results in consequence of inadequate comprehension of these differences by the teachers.

On page 78, when discussing the selection of sounds the author uses the terms *phoneme* and *allophone*, which, although fundamental in the science of phonology, may be obscure for a good deal of his readers. In anticipation of this the author makes an attempt to explain them in a footnote.

² Cf. e. g. Herbert Pilch „Dialekte im amerikanischen Englisch" *Anglia* 75 (1957), 334—346.

It is unfortunate that the proposed definition does not really explain the difference between a phoneme and a phone as it ignores one of the fundamental things: the contrast of meaning. The author quotes an example from Polish: the phoneme /e/ has, according to him, two variants (allophones) the more open as in *sen* and the more closed as in *sień*. Their distribution is conditioned by the neighbourhood of unsoftened consonants in the first case and the softened ones in the second. To make this explanation clearer he should have added that substituting one allophone for another would not change the meaning of the word. It is immaterial from the point of view of communicating the corresponding meaning whether a speaker says in Polish [*sen*] or [*sen*]. In contrast with this, replacing of [E] or [e] (variants of one phoneme) with, for example, [a] will change the meaning of the word *sen* : *san*, which means that [a] belongs to another phoneme as it produces a contrast in meaning of the word it is an element of, compared with any variant of the phoneme /e/.

In the chapter *Introducing and Explaining New Material* the author gives examples of the first lessons of English. His method certainly is one possible arrangement of material for the beginners but it is not the most fortunate one as it introduces a construction of the type „This is my pen” in the very first lesson. The said construction is a source of many difficulties as it contains several phonetic problems in addition to the fact that the presence of the demonstrative pronoun „this” in the very first step must be immediately accompanied by introducing the remaining demonstratives „that”, „these” and „those” which are usually quite difficult for beginners to distinguish between. It is possible to arrange the material in such a way as to postpone these quite difficult (and in fact not

very useful) structures until some other, more important patterns like „I am a teacher”, „Mary has a book” have been introduced and assimilated by the students. On the other hand the French structure „C'est ma plume” is not so troublesome for the beginner and can be successfully introduced in the first lesson. The fallacy of the statement about „universal” methodologies is once again confirmed by the quoted example. In contrast with approach which is a matter of theory and can therefore discuss problems connected with learning a language in general, methodology is a matter of practise and is intrinsically connected with particular languages.

In the chapter *Teaching Materials and Aids* the author has failed to devote space to discussing the role of rimes, songs and language games in the process of teaching at the beginner's stage. When teaching children it is almost impossible to overestimate this role.

A few words concerning the bibliography will conclude our review. The author makes a reservation in the introductory note that his bibliography will not be exhaustive as certain works are unavailable in this country but what surprises the reader is the fact that he has included certain works which should not have been included in the bibliography of a book like the one under discussion. For example an excellent collection of linguistic essays by Kuryłowicz *Esquisses linguistiques* are beyond the understanding of the average practising teacher and thus absolutely useless. Similarly, including the recent work by Zabrocki *Wspólnoty komunikatywne w genezie języka niemieckiego*, while ignoring a number of his articles closely connected with teaching foreign languages is a mistake. One cannot really understand what lies behind listing Bastgen's *Jak uczyć języka angielskiego* published in 1948, instead of the much more recent work by the

same author *The Teaching of English* (PWN, Łódź, Warszawa 1957).

On the other hand certain works should have been included no matter how persistent the author's reservations might be. A pioneer work by Palmer *A Grammar of Spoken English on Strictly Phonetic Basis*, Cambridge, W. Heffer and Sons Ltd. 1939 has its lasting place in any bibliography devoted to applied linguistics. One of the best monographs on the subject *Language and Language Learning* by Nelson Brooks, published in New York in 1960 by Harcourt Brace was, too, surprisingly enough ignored by the author. The absence of a collected effort of the Soviet authors entitled *Mietodika naczelnowo obuczienija inostrannym jazykam (Methodology of Teaching Foreign Languages at the Beginners' Stage)* edited by I. W. Karpowa and I. W. Rachmanowa is hard to be excused. „*The Linguistic Reporter*”, *Newsletter of the Center for Applied*

Linguistics of the Modern Language Association of America, should have been listed among the periodicals.

It seems obvious that a work of this type should also devote some space to listing the most important current textbooks used in teaching particular languages with short comments stressing their advantages and shortcomings.

In conclusion, it is necessary to say that the discussed work treats of too many problems in too little space to be argumentative enough and convince those who are not converted to views similar to those of the author, and for the very same reason those „converted” are not likely to find anything new in the book. We are of the opinion that all possible future attempts in this area should be much more specified so that the material covered in them can be treated in a more exhaustive way.

TOMASZ P. KRZESZOWSKI

LESZEK SZKUTNIK *Ćwiczenia konwersacyjne do nauki języka angielskiego* (Warszawa 1961) Kluby MPiK „Ruch”, 16, pp. 331.

The book under review contains conversation drill materials being the result of the author's teaching experience carried away from the English classes for beginners organized at the International Press and Book Club (MPiK) in Warsaw in 1960/61. It is intended to complement a handbook proper. It must be said at the very outset that the booklet could also be useful in the second stage of a course started with an elementary oral practice without manual.

The main goal of an oral practice like that presented by the author, is to activate the basic structures of spoken everyday English, which cannot be done without a model and control of a teacher, possibly a native speaker. The value of the booklet is raised by

a detailed methodical introduction. Some of the assumptions expressed in it are worth quoting.

(1) „Mowa jest punktem wyjścia w nauce języka”. (2) „Mowy należy uczyć się przez mówienie (naturalne mówienie — słuchanie).” (3) „Kluczem do opanowania języka jest nauczanie się na pamięć (najlepiej ze słuchu) odpowiedniej ilości zdań — wzorców w sposób automatyczny”. (4) „Najtrudniejszym elementem w nauce języka jest nie samo zrozumienie wzorów, ale ich zapamiętanie (którego zrozumienie jest częścią)”. (8) „Wymiana elementów leksykalnych i wyrażeniowych zdania-wzoru przy zachowaniu niezmienionych treści gramatycznych zdania jako całości (szyk zdania, słowa strukturalne, elementy fleksyjne) jest właściwą nauką gramatyki rozumianej funkcjonalnie”.

For the specialist all this may be a matter of course, for an average teach-

er and student of English, however, it is a question of account to realize or to recall these principles. Instructions as to how the material is to be handled are not missed, either. They amount

I

Heading: new construction or idiom as the invariable member (word, phrase, sentence)

The dialogue pattern consisting of invariable members (new ones and those learned before)

Substitutes, i.e. the variable members of the complete dialogue of several sentences

Free space for notes, e.g. phonetic ones.

In the dialogues the two links form prevails: X. Question = Q, Y. Answer = A, X. Question = Q, Y. Answer = A. i.e. Q.A.Q.A., or in the inverse order like S.Q.A.Q.A. (S = statement, being structurally equivalent to answer, both represented by declarative sentences). Very often a third link is added, e.g. S.Q.A.S., S.S.Q.A, Q.A.S.S, sometimes, like in dial. 91, 99 and 143, four links are introduced into the conversation in a form of Q.A.Q.A (Q.A) or S.S.Q.A.Q.A. This variety of dialogue form can be completed by a pattern without the question link, among others by replacing the latter with an optative sentence (dial. 144, 150), e.g. I want you to help me with my work (instead of Won't you help...?). Occasionally the exclamatory forms occur (Let's go! Poor John!) but imperative links are missing. Most suitable will probably be a conversation drill comprising on each of the collocutors' part both question and answer (statement). Example Q.A.Q.A (dial 99): X. What will you do tomorrow? Y. I'll probably go to a football match, and what about you? X. I'll probably take a trip out of Warsaw.

The lack of four links pattern is partly made up by a corresponding change of roles, a chain drill recommended by the author in his intro-

to the requirement of a frequent and small dosage of the exercises. The form and arrangement of the exercise texts can be scheduled as follows:

II

Complete dialogue pattern

Polish translation of the complete dialogue pattern

ductory notes. The question tag construction is made the object of the final two links exercises of the book.

All conversations are made to fit the progression of the grammatical structures, introduced in accordance with the table of contents although the farther parts of the book their sequence is not so strictly followed. Among the initial structures the static and for the elementary conversation rather immaterial construction This (that) is ..., The ... is etc. has been omitted in favour of He (she, it) is ... etc. The latter as referring to persons and not to things is with respect to its communicative value more productive and means less pronunciation difficulties for the beginner. New vocabulary items appear partly arranged according to their meaning in semantic fields. The antonymic opposition is made use of in the case of predicate adjectives only (dial. 3, 4, 31, 33, 34), e.g. simple : complicated, useful : useless etc. The substitutes as well as the invariable members of the pattern are reintroduced in the subsequent dialogues, thus making possible their memorizing and gradual „automatizing" for habitual areflective use. The slots of the substitute classes are uniformly denoted by numbers, e.g. 1 = present infinitive, infinitive phrase,

2 = predicate in simple past, 3 = past participle, 4 = adjective, adverb etc., when temporal phrase specially denoted by „t" (after for) and „p" (after since).

In this book the conversational oral practice approach based on the substitution technique and on the paired sentences exercises (like the above mentioned SQ-link I'll go probably to a football match, and what about you?) has been for the first time successfully adopted for Polish learners. This approach can be considered a moderate variant of the indirect method. It does not involve the traditional grammatical and vocabulary analysis, common to most schooltextbooks with reader lessons, but it takes into account the native language of the student by offering comparison facilities with the Polish translation. Furthermore this method does not provide for the students' limits of age, although the text selection makes the book more suitable for adults. The pattern translation should be of auxiliary significance only, without evoking conscious reflexes as to the transformation of the English pattern content. The effectiveness of this approach finally depends not only on the manual but also on the teacher's ability to train the students in the possibly best way in what we call an areflective use of vocabulary and structures. Under the assumption of the primary character of speaking, determined by L. Zabrocki's concepts¹ of analytic speaking (oral) code — making possible the aural perception of a text — and the synthetic speaking (oral) code, coupled with the latter — which governs the verbal reproduction — we have in our case an accessory transpositional relation between the analytic graphic code (governing the reading) and the before mentioned analytic oral code.

A kind of feedback to the speaking code may this be possible, which is supposed to reinforce the teaching process. This may prove right in advantageous circumstances only when spoken language predominates in our practice. Otherwise the graphic code as a reflective transpositional one will in a retarding way interfere with the direct areflective coupling between the analytic and synthetic speaking codes. Generally speaking in the process of learning no positive transfer can take place between such skills as translation and grammar rules adoption (as the formal, paradigmatic and syntagmatic procedures) on the one hand and the active speaking — comprehending in the foreign language on the other hand. The only exception may be adults with deeply established habits and metalinguistic knowledge of the native language oral and graphic code. Szkutnik's approach represents a kind of functional (not formal, grammatical) paradigmatic procedure and may be regarded as an integrant of the oral training activities. Except for possible interferences with the speaker's vernacular the transfer does not take place at all. The method could prove even more effective if supported by extralinguistic, i.e. visual and demonstrative aids and actions. Repeated listening and comparing through mechanical reproduction is left out of account here.

After these general remarks it may not be amiss to touch on some methodical details. In the dial. 1—5 the author makes use of the predicate adjectives despotic, tolerant, energetic, phlegmatic, dogmatic, (in)discreet, (un)popular, (un)intelligent, egoistic, altruistic as substitutes which are foreign words current in Polish. Thus he purposely takes advantage of the existing lexical analogy at this point between

¹ *Sprachkode*: Zft. für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 14 (1962) H. 1, p. 64—73. *Sprachkode in der Erlernung von Fremdsprachen*: Reprints of the Papers for the IX International Congress of Linguist, Cambridge (USA) 1962, p. 116.

both languages in order to reduce the difficulties which the students encounter in adopting the elementary structures with *is*, *is not*, *isn't*². This may be methodically justified but adjectives like that sound unnatural and depart from the normal usage, especially as regards items of little communicative value, such as *despotic*, *altruistic*, *dogmatic*, probably used because of the antonymic opposition only. Also a few other expressions which at first appearance look like *polonisms* probably, have not been introduced merely by chance, e.g. *It's complicated* (p. 52), *after hours* (p. 87), *that depends*, *motives* (p. 126). Some shortcomings in the translation of the full pattern into Polish could likewise be interpreted this way. There is hardly any methodical gain by a literal translation like that given on p. 79 and 149: *I'd like him to be a good boy. „Chciałbym, żeby on był grzecznym chłopcem”*. *I'm sure she must be flirting with John. „Jestem pewien, że musi flirtować z Johnem”*. *What makes you think so? „Co sprawia, że tak sądzisz?”* To some of the dialogues are added witty and felicitous pictures drawn by Karol Ferster, illustrative of the situations touched.

Some doubt arises, however, about the scene taken from dial. 11. Without the respective subtitle *He is tolerant* the same scene on the cover must be looked upon as rather uncommon for English manners.

The book is almost free of errors, the only misprints noticed are *plegmatic* on p. 15, *et* on p. 30, *going on* p. 235. Apart from stylistic questions I'd like to suggest following sentences to be corrected: I suggest that you should go to a dance (dial. 60) — should to be dropped; What may Henry be doing now? (dial. 73) — may to be replaced by *can*; ...it is complicated to... (heading of dial. 22) — to be formulated more clearly. A certain simplicity of content of some dialogues is obviously due to the difficulties in obtaining a reasonable cross between the progressive introduction of new vocabulary and that of grammatical structures.

To conclude: Szkutnik's „*Ćwiczenia*” present an easy and effective approach to the oral pattern practice. The lexical substitution technique adopted there deserves to be applied to the conversation patterns of other European languages.

ANDRZEJ BZDEGA

ANTONI NIKIEL *Język niemiecki dla początkujących*. Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, 2 Aufl., Warszawa 1964.

Das Handbuch besteht aus fünf Teilen — einem Einführungsteil, einem Hauptteil, einer Zusammenstellung der grammatischen Erscheinungen, einem „Schlüssel” und einem deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Wörterbuch. Technisch ist das Handbuch in neun Hefte gegliedert. Das erste Heft enthält das Inhaltsverzeichnis und den Einführungsteil, der aus Hinweisen für

den Lernenden und einer Besprechung der deutschen Aussprache und Orthographie besteht. Den Hauptteil machen 50 „Lesestücke” aus; sie füllen die Hefte II bis VI. Das nächste Heft (VII) umfasst die Zusammenstellung der vorgekommenen grammatischen Erscheinungen. Das folgende Heft (VIII) enthält den „Schlüssel”, d.h. es enthält Übersetzungen der Lesestücke und Lö-

² Of this methodical novelty the author informs in a separate paper: *Języki Obce w Szkole* 5 (1961), p. 308.

sungen der Hausaufgaben. Das letzte Heft schliesslich bildet das Wörterbuch.

Das Handbuch ist also auf den gut bekannten Prinzipien — wie viele andere Handbücher für den Selbstunterricht — aufgebaut. Es handelt sich aber nicht darum. Ich glaube nämlich, dass sich das Handbuch von A. Nikiel viel besser für den Deutschunterricht in Rahmen verschiedener Kurse und Lektorate als für das Selbststudium sensu stricto verwenden lässt. Bei normalen Unterrichtsverhältnissen, das heisst, bei geringer Stundenzahl und kleiner Frequenz der Unterrichtsstunden, reicht die Zeit einer Unterrichtsstunde kaum für etwas mehr als für die Vorführung der Muster, Vorübung der komplizierteren Spracherscheinungen, Korrektur der Fehler (es darf natürlich keine metasprachliche Korrektur sein). Ausserdem soll die Zeit der Lektion die Gelegenheit zur geleiteten Konversation geben. In solchen Fällen muss der Lernende einen grossen Teil der Arbeit allein ausserhalb der Unterrichtszeit machen. Übrigens, der Fremdsprachenunterricht muss in solchen Verhältnissen anders, mit Ausnutzung der zuständigen technischen Hilfsmittel (Radio, Sprachplatten, Tonbandgerät, u.d.) aufgebaut werden. Das ist allerdings eine andere Frage.

Was nun die bei uns bestehenden und zuständigen Handbücher für Deutschunterricht anbetrifft, so muss man feststellen, dass das von A. Nikiel eins der besten ist. Dies bedeutet aber nicht, dass es ein ideales Handbuch wäre. Die Handbücherpraxis ist wenigstens im Falle der deutschen Sprache rückständig gegenüber den Ergebnissen der modernen Fremdsprachendidaktik. Auch das Handbuch von A. Nikiel hat

grundsätzliche Schwächen. Nicht alle Fragen wurden gelöst bzw. treffend gelöst. Im Vergleich jedoch zu anderen ist es „fortschrittlich“ zu nennen. Es scheint auch besser als das zweite des gleichen Verfassers zu sein¹.

Am besten gelungen sind die ersten „Lektionen“. Je weiter desto schwächer. Die Texte der anfänglichen Lektionen sind den Übungen in der Form einer Konversation angepasst; sie ermöglichen auch lexikale Kommutationen und Austausch der einzelnen Strukturelemente. Die weiteren wurden in dieser Hinsicht nicht genügend bzw. überhaupt nicht durchgearbeitet. Es sollten aber alle Texte auf Grund des Konversationsprinzips und unter Beachtung der Austauschmöglichkeit verschiedener Strukturelemente aufgebaut werden. Die Texte bilden ja einen wesentlichen, wenn nicht den wesentlichsten Teil einer Lektion, einen selbständigen Teil; es darf nicht so sein, dass sie nur die Rolle einer Illustrierung, Veranschaulichung des sogenannten „Materials“ spielen. Die Texte sollen den Lernenden unmittelbar und in einer nicht-reflexiven Weise in die sprachliche Aktion selbst hineinsetzen, d.h., er soll von vornherein ein Glied einer bestimmten Kommunikationskette werden².

Wenig wird auch vom Verfasser die Frage der Materialkumulation berücksichtigt, d.h., neuer Wortschatz wird nicht auf Grund der schon bekannten Sprachstrukturen, und neue Sprachstrukturen nicht auf Grund des schon bekannten Wortschatzes eingeführt. Die Realisierung dieser Forderungen ist natürlich in den ersten Lektionen nicht möglich, aber je weiter desto nicht nur besser möglich, sondern

¹ A. Nikiel, *Bilder aus dem deutschen Leben*. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w szkołach wyższych, wyd. II, Warszawa 1962, PWN.

² Zu diesen Fragen vgl. L. Zabrocki, *Uwagi o nauczaniu języka obcego na pierwszym roku neofilologii*. In: *Sesja naukowa poświęcona dydaktyce i sprawom wychowawczym z I rokiem studiów* (UAM w Poznaniu, Prace Wydziału Filologiczno-Historycznego, Seria Psychologia-Pedagogika Nr 6), Poznań 1964, S. 88 ff., 60 ff.

gar notwendig, denn nur auf diese Weise wird das Neue hervorgehoben.

Die Oppositionsfrage³ ist dem Verfasser ganz gewiss bekannt, aber sie wurde auch nicht konsequent realisiert. Sie betrifft sowohl die lexikalischen, phonetischen, morphologischen als auch syntaktischen — ja, überhaupt alle Spracherscheinungen. Der Verfasser hat ihr zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Es ist klar, dass noch weit nicht alle sowohl interlinguale (d.h., zwischen zwei Sprachen) als auch innere (innerhalb einer Sprache) Oppositionen schon entdeckt und bearbeitet wurden. Das Handbuch bringt aber selbst für die vokalische Quantitätserscheinungen keine Übungen, und hier besteht bekanntlich eine grosse Interferenzgefahr⁴ seitens der polnischen Muttersprache. Die interlineare phonetische Transkription der Anfangslektionen hilft wohl dem Lernenden bei der Aneignung der korrekten Aussprache (man könnte mit Recht auch die weiteren Texte transkribieren), sie befreit den Verfasser aber nicht von der Pflicht — trotz der in der Einführung dargelegten phonetischen Erläuterungen — spezielle phonetische Übungen auszuarbeiten. Was aber die Oppositionsfrage überhaupt angeht, so muss man feststellen, dass sie wenigstens in den ersten Lektionen zum Vorschein kommt; die Oppositionen sind hier mit Hilfe fetter Schrift gekennzeichnet. Ausserdem stellt der Verfasser oft Antonyme zusammen. Als Vorteil des Handbuches darf man auch die Tatsache hervorheben, dass es den Wortschatz nach bestimmten Sachkomplexen bietet und

diese mittels entsprechender Bilder und Skizzen illustriert (gut gelungene z.B.: Seite 8, 44, 48, u.a.). Manche Lektionen bringen jedoch zu viele neue Vokabeln, was vielleicht die erwähnte Komplexität verursachte. Es scheint aber auch, dass der Verfasser hier von einem falschen theoretischen Standpunkt, dass der Wortschatz das Wichtigste sei, herausgegangen ist⁵. Die neueren Theorien zeigen jedoch, dass sich die Sache anders verhält: für die aktive Sprachbeherrschung (und dies ist das Ziel des Handbuches)⁶ ist vor allem die Beherrschung der geschlossenen Sprachstrukturen und erst dann die der offenen notwendig⁷.

Bezüglich der Gradation und oppositionellen Durcharbeitung des grammatischen Materials, muss man zunächst die Tatsache betonen, dass vorläufig entsprechende Vorarbeiten fehlen. Bisher sind die inneren Strukturen sowohl der deutschen als auch der polnischen Sprache nicht genügend erforscht; es mangelt auch an Strukturvergleichen beider Sprachen. Auf diesem Gebiet wird also vorläufig jeder Verfasser eines derartigen Handbuches für den Fremdsprachenunterricht bestimmte Schwierigkeiten vorfinden. A. Nikiel löst diese Frage in der traditionellen Weise, d.h. er „bespricht“ der Reihe nach die grammatischen Erscheinungen in den entsprechenden Lektionen, nach einer gewissen eigenen Graduierung. Es scheint, dass der Verfasser unnötigerweise die ganze „Grammatik“ in sein Handbuch aufzunehmen versucht. Wenigstens einige Strukturen sind, meines Erachtens, für die Erreichung des Zweck-

³ Vgl. hierzu L. Zabrocki, op. cit., S. 34 ff.

⁴ A. Szulc, *Teorie lingwistyczne w nauczaniu języków obcych*. In: *Języki Obce w Szkole*, IV (1960) S. 344; derselbe: *Kwartalnik Neofilologiczny* IX (1962) S. 95.

⁵ Vgl. A. Nikiel, *Zagadnienia doboru słownictwa w nauczaniu języków obcych*. In: *Języki Obce w Szkole*, I, Nr 2, S. 81 ff.

⁶ Vgl. S. VI: „... umożliwienie uczącemu się opanowanie języka niemieckiego w takim stopniu, aby umiał porozumieć się z Niemcem w zakresie potrzeb życia codziennego oraz aby potrafił przy pomocy słownika czytać łatwiejsze teksty niemieckie (np. z prasy)“.

⁷ Vgl. L. Zabrocki, *Związki językowe niemiecko-pomorskie*. In: *Konferencja Pomorska* (1954), Warszawa 1956; derselbe: *Na marginesie problemów nauczania języków obcych*. In: *Języki Obce w Szkole*, III (1959), S. 343—368; A. Szulc, wie oben.

kes seines Handbuches nicht ganz nötig. Ähnlich wie niemand den ganzen Wortschatz einer Sprache beherrscht, so operiert auch selten jemand aktiv mit allen grammatischen Strukturen. Für die aktive Beherrschung einer Sprache genügt die Beherrschung einer bestimmten Auswahl der Haupt- oder Grundstrukturen. Die anderen braucht man sich nur passiv anzueignen. Es bleibt allerdings die Frage, welche Strukturen wichtig und welche entbehrlich sind. Aber schon heute darf man feststellen, dass die Struktur des einfachen Satzes grundsätzlich als die des zusammengesetzten ist. Manche Satzarten kommen nur selten vor. Es ist nicht notwendig diese weniger wichtigen Strukturen aktiv zu beherrschen. Anstatt dessen soll man die Grundstrukturen völlig mechanisieren. Solch ein Vorgehen ist möglich, da sich beinahe jede komplizierte Struktur metasprachlich in einfachere transformieren lässt⁸. Man muss hier also eine bestimmte Auswahl treffen und richtige Proportionen einhalten, entsprechend der Frequenz des Vorkommens einzelner Strukturen.

Ausserordentlich sorgfältig wurden die Übungen (es fehlen nur, wie oben erwähnt, phonetische) bearbeitet und zusammengestellt. Die Satztafeln sind ein wichtiger Mechanisierungsfaktor⁹ des neuen Materials. Ausserdem sind die Übungen auch verschiedenartig.

Zum Schluss soll noch bemerkt werden, dass der Verfasser in einigen grammatischen Interpretationen fehlgegangen ist, so z. B. (S. 51) bei der Erklärung der Rektion der Präpositionen, die mal den 3. mal den 4. Fall „regieren“. Die Bewegung bzw. Ruhelage wird hier nicht allein durch das Zeitwort sondern vor allem durch die jeweilige Beziehung beider mittels der Präposition verbundener Erscheinungen gekennzeichnet, z. B. „Er geht auf die

Zusammenfassend betonen wir, dass das Handbuch von A. Nikiel dennoch zu denen gehört, die Neues mit sich bringen. Manche Schwächen lassen sich beseitigen, andere sind von objektiven Schwierigkeiten abhängig. Man muss sich also vorläufig mit einem gewissen Kompromiss zufriedengeben.

FRANCISZEK GRUCZA

Wörterbuch der Deutschen Gegenwartssprache

Hrsg. v. Ruth Klappenbach u. Wolfgang Steinitz; Bearb.: Ruth Klappenbach u. H. Malige-Klappenbach; Lfg 1/2: A — annehmen, Lfg 3: annehmlich-Aufbruch, Lfg 4 aubruch(s) — Ausführung; Berlin: Akademie Verlag, Lfg 1/2,3 — 1961; Lfg 4 — 1962 im Rahmen der Veröffentlichungen des Instituts für deutsche Sprache und Literatur der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin

Das uns bereits in vier Lieferungen vorliegende Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache bedarf keiner besondern Reklame. Es ist eben ein Wörterbuch nach dem seit längerer Zeit eine besondere Nachfrage seitens der Deutschen und der Ausländer, sei-

tens der Lehrer und der Lernenden groß war. Auf Grund der bis jetzt erschienenen Lieferungen kann man schon heutzutage feststellen, daß die Wünsche aller derer, die sich für die deutsche Gegenwartssprache interessieren befriedigt und erfüllt werden. Es

⁸ Vgl. R. Jakobson *Metajęzyk w kregu zagadnień lingwistycznych*. In: Sprawozdania PTPN 20 I 1958, Nr 2, S. 157; L. Zabrocki. *Sprachkode*. In: Z. f. Phonetik, Sprachwissenschaft, Kommunikationsforschung, Bd. 14 (1961), H. 1, S. 64.

⁹ Die sprachliche Struktur wird mechanisiert, indem sich die sprachliche Form von dem konkreten Inhalt freilöst. Vgl. L. Zabrocki, *Języki obce w szkole*. In: Nowa Szkoła, 1961, Nr. 4, S. 14 ff.

ist ein Wörterbuch, das die gegenwärtige deutsche Sprache vom wissenschaftlichen Standpunkt aus betrachtet (zugleich in Hinsicht auf ihren recht verwickelten und umständlichen Charakter), dennoch aber genug klar, leicht und zugänglich für den Laien oder erst Lernenden, der im Wörterbuch einen Rat oder die Lösung eines Zweifels sucht. Es ermöglicht ebenfalls ein Nachschlagen der vielen Beispielsätze und Zitate, die für die einzelnen Stichwörter (einschließlich Werk und Seite) angegeben worden sind.

Mit großem Interesse verfolgen wir die bis jetzt erschienenen Lieferungen und schließen uns dem Wunsch vieler anderer an, daß weitere Lieferungen des Wörterbuches möglichst nicht in allzugroßen Zeitspannen weiter erscheinen.

Allgemeine Ziele des Wörterbuches werden im Vorwort erörtert. Es sind: „Das Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache hat die Aufgabe, den heutigen deutschen Wortschatz mit seinen Verwendungen darzustellen. Mit dieser Aufgabe sind folgende Hauptziele verbunden: die Angabe der Bedeutung des Einzelwortes, seine stilistische Kennzeichnung, seine grammatische Kennzeichnung und seine Verwendung im Satz“¹.

Das Wörterbuch erfreut sich außer der ihm freundlich zugeneigten Ansagen aus dem Jahre 1958² einer genaueren Besprechung des geplanten Werkes von Dr. J. Scharnhorst³ und einer Rezension der ersten zwei Lieferungen von H. Moser aus dem Jahre 1961⁴.

Den Vorschlag, ein Wörterbuch der

deutschen Gegenwartssprache herauszugeben, machte 1952 bei der Gründung des Instituts für deutsche Sprache und Literatur an der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Prof. Dr. W. Steinitz. Seit dieser Zeit begann an dem Wörterbuch ein Kollektiv von mehreren Sprachwissenschaftlern zu arbeiten (für jede Lieferung werden die Autoren einzelner Artikel genannt), wobei die Hauptbearbeitung der bisher erschienenen Lieferungen in den Händen von R. Klappenbach und H. Mälig-Klappenbach ruht.

Die Vorarbeiten zum Gesamtwerk sind riesengroß. Die Grundlage für die Bearbeitung einzelner Wortartikel bildet eine Wortkartei von über 700 000 Zetteln. Das Wörterbuch soll ungefähr die Gesamtzahl von 50 bis 60 Lieferungen erreichen, also ungefähr 5 bis 6 Bände.

Ein besonders und keinesfalls leichtes Problem stellt für die Bearbeiter des neuen Wörterbuches die Wortwahl und die Wortbedeutung im heutigen Deutsch dar.

Da es für einen weiten Benutzerkreis bestimmt ist, und das nicht nur in Deutschland, sondern auch im Ausland, soll es vor allem „... die deutsche Sprache der bildungstragenden Schicht der Gegenwart darstellen. Unter der bildungstragenden Schicht sind die in Wissenschaft und Kunst, in Technik, Wirtschaft und Verwaltung, in den gesellschaftlichen Organisationen und Parteien verantwortlich tätigen Menschen verstanden, die die Sprache unseres öffentlichen Lebens sowie der schönen wissenschaftlichen und technischen Literatur und Presse bestimmen“⁵.

¹ R. Klappenbach u. W. Steinitz, - *Vorwort zum Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, S. 03, Lfg. 1/2.

² = Deutschunterricht, Volk u. Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 3 (1958) S. 142—160; Muttersprache, Lüneburg, Heliand-Verlag, S. 196—98 (1958).

³ J. Scharnhorst, *Das Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, = Sprachpflege, 9. Jg. H. 12 (1960) S. 243—244.

⁴ H. Moser, *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, Lfg. 1/2: A-annehmen, = Deutsche Literaturzeitung 82. Jg. H. 12 (1961) Sp. 1096—1100.

⁵ R. Klappenbach u. W. Steinitz, *Vorwort zum Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, S. 03, Lfg. 1/2.

Die Sprache der bildungstragenden Schicht wir ja meistens gesprochen und geschrieben, sie wird ja allen anderen Schichten auf verschiedene Art und Weise beigebracht, und unter ihnen verbreitet; somit hat man auch das „Allgemeinverbreitete, das Typische“ ihres Wortschatzes sorgfältig erfaßt und womöglichst mit Beispielen und Belegen gesichert. Ausnahmen und Individuelles wird nicht berücksichtigt.

Eine weitgehende Einschränkung betrifft selbstverständlich ebenfalls die Aufnahme der Spezialterme der Fach- und Sondersprachen, wie auch der mundartlichen Ausdrücke, falls sie nicht allgemein bekannt sind.

Dafür werden verhältnismäßig viele Fremdwörter berücksichtigt. Sie sind in der heutigen deutschen Sprache tatsächlich reich vertreten, so daß ihre Rolle und Funktion im heutigen Deutsch in vielen Aufsätzen und Arbeiten einerseits kritisch, andererseits aber auch (in mancher Hinsicht) positiv behandelt wird⁶.

Was verstehen die Autoren und Herausgeber des Wörterbuches unter der deutschen Gegenwartssprache? — *„Unter deutscher Gegenwartssprache wird außer so charakterisierten, heute geschriebenen und gesprochenen Sprache der bildungstragenden Schicht auch die Sprache unserer Zeit noch gelesenen, lebendigen deutschen Literatur der Vergangenheit verstanden. Daher fußt das Wörterbuch zwar vornehmlich auf dem Wortschatz des 20. Jh., zieht aber den der Literatur des 19. Jh. und*

*in gewissem Umfang des letzten Drittel des 18. Jh. heran“*⁷.

Es wird betont, daß das Wörterbuch vorwiegend ein Bedeutungswörterbuch ist. Wie hatte man daher die Bedeutungen der einzelnen Wortartikel bearbeitet? Eigentlich verzichten die Autoren auf etymologische und historische Deutungen. Die Angaben sind kurz und einfach; der entsprechende Begriff wird entweder umschrieben, es wird für ihn auch oft ein anderes, sinnverwandtes Wort oder ein Synonym angegeben, oder er erfährt auch gar keine Erklärung. Solche Artikel wie z.B. *Auge*, *Nase*⁸, werden nur durch ihre stilistischen Verwendungsmöglichkeiten illustriert.

Es werden auch nur die wichtigsten grammatischen Angaben gemacht. Substantivierte Wortformen mit selbständigen Bedeutungen besitzen ihre eigenen Stichwörter, — wenn möglich werden sie außerdem in den für sie typischen Wendungen gebracht, z.B. *Aber*, das; -s, — Einwand, Bedenken: wenn das A. nicht wäre!; viele Wenn und A.; ... Schwierigkeit: die Sache hat ihr A.; es ist ein (großes) A. dabei, ...⁹

Interessant sieht die stilistische Bewertung des deutschen Wortschatzes aus. Im Zusammenhang mit dem oben erwähnten, hatte man den Gebrauch des Wortschatzes festgestellt, ihn entsprechend bewertet und charakterisiert; danach die einzelnen Wörter nach ihrer Lage in den bestimmten Wortfeldern verglichen und in die entsprechenden „Stilsphären“ zugeordnet.

⁶ Georg Möller, *Deutsch von heute*, Verlag der Enzyklopädie, Leipzig 1960; vor allem die Kapitel „Das Fremdwort-kritisch betrachtet“, S. 29, „Das fremde Verb“, S. 79; und die Artikelreihe unter d. Gesamttitel „Gedanken über Entwicklungstendenzen in der Sprache der Gegenwart“, = Deutschunterricht, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, Jg. 15 (1962).

⁷ R. Klappenbach u. W. Steinitz = Vorwort zum Wörterbuch d. dt. Gegenwartssprache, S. 04, Lfg. 12.

⁸ R. Klappenbach, *Das Wörterbuch der deutschen Sprache der Gegenwart*, III. Die Bedeutungen, = Deutschunterricht, 3 (1958) S. 144; vgl. außerdem die genauen Angaben über den Aufbau der Artikel und über ihre Bedeutungen im Vorwort zur Lfg. 12 des zitierten Wörterbuches.

⁹ Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, Lfg. 1/2, S. 14.

Schließlich wurden auf Grund dieser Verfahrungsweise bei der Bewertung und stilistischer Charakterisierung des Wortschatzes vier Ebenen (in die der Wortschatz gegliedert werden kann) unterschieden: „A. die Stilsphären, B. die zeitliche Zuordnung, C. die räumliche Zuordnung, D. die fachliche Zuordnung“¹⁰.

Die Kennzeichnung und Qualifizierung des Wortschatzes im Bereich der einzelnen Wortartikel und Stichwörter ist sehr eingehend und genau.

Das Wörterbuch enthält viel mehrere Zusammensetzungen als die älteren Wörterbücher anderer Verlage, was ja auch aus den Grundtendenzen und unbegrenzten Entwicklungsmöglichkeiten, wie auch der Aufnahme neuen Wortgutes, vor allem der Neuprägungen in die deutsche Gegenwartssprache zu deuten ist¹¹.

Auch an bestimmte Hinweise, die eine richtige deutsche Aussprache betreffen wurde gedacht, mit der Voraussetzung, daß die allgemeinen Ausspracheregeln dem Benutzer bekannt und geläufig sind¹².

Man könnte im Zusammenhang damit wohl aber doch einige Vorbehalte haben, z.B. ob es wirklich für richtig gehalten werden kann, nicht die internationale Lautschrift in der Umschrift anzuwenden (trotzdem das Wörterbuch auch für das Ausland bestimmt ist), „sondern eine Umschrift, die soweit wie möglich mit der deutschen Orthographie auskommt“, — also statt [f, ts, v] die Umschreibung mit [sch, z, w] u.a. Man begründet es zwar damit, die gewählte Umschriftsform wäre lesbarer, und „bei dem Ausländer, der das Wörterbuch

benutzt, muß soviel Kenntnis des Deutschen vorausgesetzt werden, daß auch ihm keine Schwierigkeiten daraus erwachsen“¹³. Trotzdem hatte man dennoch einige Zeichen aus der internationalen Lautschrift übernehmen müssen, wie [ʒ in: *Journal, Garage*, [H] in: *singen*, [ɔ] in: *all right*, oder das Nasalierungszeichen [~] in: *Chance, Fond, Parfum, Bassin* [ã, õ, ü, ë]. Also — wenn schon, so konnte man ganz konsequent verfahren haben, um vielleicht dem doch nicht immer ganz gut phonetisch geschulten deutschlernenden Ausländer die einwandfreie Aussprachehilfe zu bieten.

Für die Slawen wäre z.B. die Unterscheidung des *Ach*-[χ] und des *Ich*-lautes[ç] sehr angebracht (vor allem im Falle einer weichen Aussprache, — z.B. *Licht*, oder in Fremdwörtern *Technik, Mechanik*. Da aber das Wörterbuch selbstverständlich nicht allen Wünschen nachgehen kann, hat der Benutzer im Wörterbuch aufmerksam das Vorwort zu studieren, ebenfalls die typographischen Erläuterungen und das Abkürzungsverzeichnis, das auf den Umschlagseiten zur Lieferung 3 geboten wird.

Hugo Moser äußert in seiner Rezension zur Lfg 1/2 den Wunsch, bestimmte Wortartikel könnten genauer präzisiert werden und weist auf einige fehlenden Neuerungen (im östlichen Deutschland)¹⁴.

Wir möchten dagegen (als Ausländer) gerne betonen, daß trotz der vielen Unterschiede, die sich im Wortschatz (vor allem in den Neuwörtern, Neuprägungen und Neubedeutungen) der zwei deutschen Staaten nach 1945 beobachten und aufnehmen ließen, und trotzdem, daß ja im genannten Wörterbuch

¹⁰ vgl. die frühere Einteilung in 5 Ebenen, = K. Klappenbach, *Das Wörterbuch d. dt. Sprache d. Gegenwart IV. Die Bewertungen* (Deutschunterricht 3 (1958) S. 146 und die aktuelle/Vorwort zum Wörterbuch der dt. Gegenwartssprache, Lfg. 1/2, S. 010.

¹¹ Vgl. Vorwort zur Lfg. 1/2, S. 015, IV. Auswahl und Ansatz der Stichwörter.

¹² Vgl. Vorwort zur Lfg. 1/2, S. 022, VII. Die Aussprache.

¹³ Vorwort, Lfg. 1/2, VII. Die Aussprache, S. 023.

¹⁴ H. Moser, *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, Lfg. 1/2: A-annehmen, Deutsche Literaturzeitung, 82. Jg. H. 12 (1961) Sp. 1099.

¹⁵ Für das Schriftbild wurde der Leipziger Duden 1959 berücksichtigt.

vor allem die gegenwärtige deutsche Sprache der DDR aufgenommen wird, das Bestreben nicht unterlassen wurde, möglichst gleichmäßig auch das Neue in der DBR zu berücksichtigen. Das allein sehen wir u.a. schon in der Kennzeichnung DDR und DBR in bezug auf die Unterschiede im Sprachgebrauch nach 1945.

Es lassen sich natürlich verschiedene Unterschiede in der Wortverwendung und in der Interpretation der Bedeutung notieren. Wir möchten es an einigen charakteristischen Beispielen (verglichen mit der Leipziger Duden Ausgabe 1959 und der Mannheimer Duden-Ausgabe 1958) illustrieren:

Wortverwendung		
Duden-Ost	Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache	Duden-West
—	—	Amtsgerichtsrat
—	—	Amtstracht
—	—	Arbeitgeber
—	—	arbeitlich
—	—	Arbeitnehmer
—	—	Arbeitskamerad
Arbeitskollege	Arbeitskollege	—
Arbeitsproduktivität	Arbeitsproduktivität	—
Arbeiterstudent	—	—
—	Arbeitsfeld	Arbeitsfeld
—	Arbeitslosenversicherung	Arbeitslosenversicherung
Wortbedeutung		
AGITATION:		
1. Werbung	politische Werbearbeit, Aufklärungstätigkeit	1. Werbung
2. Aufklärung über aktuelle Tagesfragen		2. politische Aufreizung
3. eine Tätigkeit gerichtet auf die Verbreitung politischer Ideen		
AGGRESSION:		
1. widerrechtlicher Angriff	Angriff, Überfall	rechtswidriger Angriff
2. imperialistischer Überfall		
AKTIV:		
1. Tätigkeitsform der Zeitwörter	1. Tatform	Sprachlehre-Tatform
2. Arbeitsgruppe, die kollektiv an der Erfüllung gesellschaftspolitischer wirtschaftlicher u. kultureller Aufgaben arbeitet und überdurchschnittliche Leistungen anstrebt	2. Neubedeut. DDR Arbeitsgruppe zur Beratung u. Erfüllung bes. Aufgaben: ein pädagogisches, technisches A.	
AKTIVIST:		
1. zielbewußt Handelnder, sehr aktiver Mensch	aktiver Mensch, zielbewußt und energisch Handelnder;	zielbewußt Handelnder
2. anerkannter Neuerer im Arbeitsprozeß	Neubedeut. DDR Werk­tätiger, der vorbildliche Leistungen vollbracht hat (und dafür ausgezeichnet worden ist)	

Neuprägungen-DDR:

Arbeiterkolonie-Siedlung für Fabrikarbeiter; *Arbeiterkontrolle-Kontrolle* durch die Arbeiter; *Arbeiterstudent-Student*, der vor seinem Studium Arbeiter war; *Arbeiter- und- Bauern-Fakultät* (Abk.: ABF)-der Universität angegliederte Bildungsanstalt für Arbeiter und Bauern zur Erwerbung der Hochschulreife; *Arbeitsbrigade*- eine A. bilden, mehrere Arbeitsbrigaden aufstellen, der Wettbewerb der A. untereinander; *Arbeitseinheit*- (Einheitsmaß für Arbeitsleistung) die (menschliche) Arbeit nicht nach Zeit, sondern nach A. berechnen; ... *Arbeitsgrundlage*; *Arbeitskollektiv*; *Arbeitskränelenkung-behördliche* Lenkung der Arbeitskräfte; *Arbeitsnorm*-Norm der in einer bestimmten Zeit zu leistenden Arbeit; *Arbeitsnormung*-Festsetzung der Zeit für die Ausführung einer bestimmten Arbeit; *Arzt*, verdienter A. des Volkes; *Arzthelfer* — medizinisch geschulte Kraft, die als Arzt eingesetzt ist; *Ärzte-:(beratungs) kommission*-Kommission von Ärzten, die über die Arbeitsfähigkeit eines Patienten berät, *Aspirant*, der;-en,-en - wissenschaftliche Nachwuchskraft, die sich besonders ihrer Weiterbildung widmen darf; *Aspirantur*; die;-,-en - besonderer Ausbildungsgang für den wissenschaftlichen Nachwuchs; *Attestation*, die;-,-en - Ertei-

lung der Lehrbefähigung unter Erlaß gewisser Prüfungen; *Aufbauhelfer*, der; *Aufklärungsaufsatz*, - Agitationseinsatz; *Aufklärungslokal*-ein der Agitation dienender öffentlicher Raum; *aufschlüsseln*-(Neubedeutung)-einen Plan auf die einzelnen Betriebe, Abteilungen, Brigaden a. (die Planaufgaben den einzelnen Betrieben, Abteilungen, Brigaden zuordnen) *Neubedeutung* - BRD:

Arbeitsfriede(n), ungestörter Verlauf der Arbeit; a) Ruhe bei der Arbeit: b) Neubedeutung BRD-Verhältnis zwischen Arbeitgeber u. Arbeitnehmer, in dem Kampfmaßnahmen unterbleiben: den A. stören, wiederherstellen; *Arbeitsteam*.; *Aufbaudarlehen*;

Im allgemeinen ist das *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* eine sehr gute Probe dessen, wie man die Wissenschaftlichkeit mit der Allgemeinverständlichkeit gut vereinbaren kann. Als besonders interessant finden wir die genaue und zugleich höchst objektive Beurteilung, Unterscheidung und Qualifizierung der Neubedeutungen, Neuprägungen und der Neuwörter.

Das *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* ist ein Beispiel dafür, wie die Wörterbücher der gegenwärtigen Sprachen überhaupt zu bearbeiten sind.

K. TOBY-TERESZYŃSKA

St. Schimitzek, B. Sypniewska, M. Zurakowska: Kleinwörterbuch, deutsch-polnisch. Warszawa 1962 XX + 389 Seiten

Das Interesse für Fremdsprachen in Polen wirkt sich auch auf dem Gebiete der Lexikographie aus, leider nur sehr langsam und noch immer in einem den Erfordernissen nicht entsprechenden Umfang.

Das vorliegende Wörterbuch (mit etwa 12 000 Stichwörtern) gehört zu den nennenswerten deutsch-polnischen Wörterbüchern, die in der Nachkriegszeit erschienen sind*. Es ist vor allem für den Touristen bestimmt und bringt

unter diesem Gesichtspunkt eine Auswahl von Wörtern, die dem Bereiche des Fremdenverkehrs, des Alltagslebens, Sport u.a. entnommen sind. Begrüßenswert sind die Bemühungen der Verfasser, auch modernes Wortgut aufzunehmen (*Düsenflugzeug*, *Trennschärfe*, *atomgetrieben*, *atomwaffenfrei* u.a.).

Der Aufbau der Artikel ist übersichtlich und klar, den knappen grammatischen Angaben folgen die polnischen Entsprechungen. Wo das Stich-

wort mehrere Bedeutungen hat, werden in Klammern sinnverwandte deutsche Bezeichnungen angeführt, die das Auffinden der richtigen Anwendung erleichtern, z.B.:

Wechsel m-s, — 1. (Änderung) zmiana, przemiana *f* 2. (Tausch) wymiana *f* 3. (Wechselbrief) weksel *m*.

Dem Wörterbuch folgen vier Nachträge: wichtige geographische Namen, Zahlwörter, ein Verzeichnis der starken und unregelmäßigen Verben sowie allgemein gebräuchliche Abkürzungen.

In einer neuen Auflage sollten einige Ungenauigkeiten berichtigt werden, z.B. *Hochhaus* bedeutet nur wysokościowiec; punktowiec und drapacz chmur haben ihre eigenen Entsprechungen im Deutschen; *Raketen-*

antrieb darf nicht mit *Düsenantrieb* oder *Strahlantrieb* verwechselt werden; *Wellenbrecher*=falochron und nicht łamacz fal, molo; *wehklagen* hat die Rektion *über etwas* und nicht *um etw.*; bei *buchen* fehlt die Fügung *einen Platz buchen*. In einem Wörterbuch, das für Touristen bestimmt ist, vermißt man Wörter, wie: *Campingbeutel*, *Bootsverleih*, *Bootshaus*, *Ferienaufenthalt*, *Liegewagen*, *Reisebegleiter* (mit der Bedeutung: pilot z ramienia biura podróży), *zelten*, *Zeltstadt* u.a. Diese geringen Mängel sind leicht zu beheben.

Die wissenschaftliche Leitung dieses Wörterbuches lag in den Händen von Dr. A. Bzdęga, Poznań.

S. KUBICA

* Das deutsch-polnische und polnisch-deutsche Wörterbuch von P. Kalina, das nach 1945 in wiederholten Auflagen erschienen ist, entspricht nicht den neuzeitlichen Erfordernissen. Es ist eine Neuauflage der Vorkriegsausgabe, in der nur geringe Änderungen vorgenommen wurden. Auch das von

Langenscheidt in der Reihe *Langenscheidts Universalwörterbuch* 1958 als 14. Auflage erschienene deutsch-polnische und polnisch-deutsche Wörterbuch schafft keine Abhilfe. Doch sind u. W. Arbeiten an einem umfangreichen deutsch-polnischen Wörterbuch im Gange, das in absehbarer Zeit erscheinen soll.

Deutsch-Polnisches Fachwörterbuch für Bauwesen. Redigiert von Dipl.-Ing. W. Wrzesień. Warszawa 1961.

Słownik inżynieryjno-budowlany niemiecko-polski. Pod redakcją mgr. inż. W. Września. Warszawa 1961.

Das Wörterbuch enthält etwa 35 000 Stichwörter, die den Hauptgebieten des Bauwesens entnommen sind. Auch von den Hilfswissenschaften, wie Hydrologie, Hydrogeologie, Mathematik, Chemie u.a. wurde das Unentbehrlichste miteinbezogen. Das Wortgut wurde von über 20 Fachleuten gesammelt und bearbeitet. Auf kurze Hinweise für die Benutzung (in deutscher und polnischer Sprache) folgt das Wörterverzeichnis. Als Nachtrag finden wir Abkürzungen der wichtigsten Fachausdrücke sowie der Bezeichnungen von Amtsstellen und Fachverbänden. Bei den Stichwörtern wird bei Substantiven das Genus angegeben. Die Zugehörigkeit des Wortes innerhalb der

Fachgebiete wird durch besondere Hinweise fixiert.

Bei der Auswahl der Stichwörter wurde mit großer Sorgfalt vorgegangen. Besondere Aufmerksamkeit widmete man modernem Wortgut, wie z.B. *Bausparen*, *Doppelstockwagen*, *Flugsteig*, *Großblockbau*, *schlüssselfertig*, *Schneeschleuder* u.a. Es wurden auch Fachausdrücke aufgenommen, die bisher keine festen Entsprechungen im Polnischen haben. In diesen Fällen wird in Klammern eine Definition gegeben, wie z.B. *Anlieger (m)* (właściciel działki przylegającej do drogi lub ulicy publicznej). Manchmal finden wir neben der polnischen Entsprechung eine beschreibende

Erklärung des Wortes, z.B. *Richtfest* (*n*) „wiecha“, (uroczystość zakończenia wiązania dachu), *Parkuhr* (*f*) zegar parkingowy (mechanizm zegarowy do oznaczenia długości postoju pojazdu).

Bei der Wortauswahl vermeiden die Verfasser das Zeitwort und ziehen die substantivierte Form des Infinitivs vor, z.B. *Aufteilen* (*n*) *der Stufen* rozplanowanie schodów. Vielleicht wäre es vorteilhafter das Verb aufzunehmen, von dem der Benutzer ohne Schwierigkeiten das Substantiv ableiten könnte. Die Eintragung würde dann lauten: *aufteilen* po/dzielić, rozdzielić. *Stufen aufteilen* rozplanować schody. Dafür gibt es viele Beispiele; *Besprenge*, *Beschlagen*, *Durchpressen*, *Durchtropfen*, *Schneiden* u.a.

Und hier einige Ungenauigkeiten bzw. Fehler; *Ascher* (*m*) wurde fälschlich mit klon (=Ahorn) wiedergegeben, *Fassade* und nicht: Façade, *Längswelle* und nicht Langwelle, *Widerhall* und nicht Wiederhall *Mündung* außer der Bedeutung (hydr) *ujście* dürfte auch *wylot* (ulicy) nicht fehlen, *Viertel* (*m*) wird als sąsiek übersetzt. Sowohl in der Genusangabe wie in der polnischen Entsprechung scheint ein Mißverständnis vorzuliegen. *Zopfstil*, das Wort hat keine Entsprechung im Polnischen, es wurde beschreibend erklärt als frühere Bezeich-

nung des Barock- oder Rokokostils („dawna nazwa baroku albo rokoka“). Hierzu siehe das Wörterbuch der Kunst, Berlin 1957 („Mit dieser Bezeichnung belegt man... gewisse Erscheinungen der deutschen Kunst zwischen Rokoko und Klassizismus, also etwa zwischen 1760 und 1780“).

Unter den Bezeichnungen der Dorf- formen fehlt *Stredorf* wieś samotnicza; wieś rozproszona, außer *Rundling* sollte man auch *Rundplatzdorf* geben.

Die hier aufgeführten Ungenauigkeiten — die keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit erheben — sind leicht zu beseitigen. Wünschenswert wäre die Angabe der Aussprache, wenigstens bei Wörtern, die in dieser Hinsicht Schwierigkeiten bieten, z.B. *Chassis*, *Chor*, *Rouleau*, *Rangieren* u.a. Auch möchte ich anregen, für eine Neuauflage ein polnisches Stichwortregister mit Hinweisen, die das Auffinden der deutschen Entsprechung ermöglichen, dem Wörterbuch als Nachtrag anzufügen.

Auf die Bedeutung dieses Fachwörterbuchs braucht nicht besonders hingewiesen werden. Sie ist offensichtlich. Man darf dem Herausgeber und den Verfassern Anerkennung aussprechen für ihre Leistung. Der schnelle Fortschritt auf dem Gebiete des Bauwesens, der neues Wortgut mit sich bringt, macht die Bearbeitung einer neuen Auflage dringend erforderlich.

S. KUBICA

Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Herausgeber Herder-Institut, Leipzig.

Das Herder-Institut der Karl-Marx-Universität in Leipzig hatte bereits vor einigen Jahren den Versuch unternommen, eine Zeitschrift für Deutschlehrer im Ausland herauszugeben¹. Nun findet dieses Vorhaben in

der Vierteljahresschrift „Deutsch als Fremdsprache“ seine Verwirklichung. Vom 1. Jahrgang (1964) liegen Heft 1 und 2 vor. Eine Werbeschrift informiert über die Aufgaben, die sich Herausgeber und Redaktion gestellt haben. Die

¹ *Deutsch*. Zeitschrift für Lehrer im Ausland, als Manuskript gedruckt. Hrsg. vom Institut für Ausländerstudium der Karl-Marx-Universität, Leipzig.

Zeitschrift wird sich mit sprachwissenschaftlichen Problemen vor allem aber mit Fragen der praktischen Unterrichtsarbeit befassen. Außerdem soll sie dem internationalen Erfahrungsaustausch dienen und ein Berater der ausländischen Deutschlehrer in methodischen Fragen werden. An ständigen Beiträgen enthalten die Hefte: „unsere Wortschatzseite“, „Bibliographisches“, „Neues aus der DDR“, sowie die Rubrik „Briefkasten“ mit Leserzuschriften. Lektoren und Lehrer der deutschen Sprache im Ausland werden zur Mitarbeit eingeladen.

In den beiden bisher erschienenen Heften darf besonders auf den Beitrag von Prof. Dr. Rudolf Große (Leipzig) hingewiesen werden. In seinem Artikel „Entwicklungstendenzen der deutschen Sprache der Gegenwart“ befaßt sich der Verfasser mit den Änderungen, denen die Sprache unterliegt und den Richtungen, in die diese Verschiebungen tendieren. Diese Vorgänge werden eingehend besprochen, und zwar so wie sie in den Teilsystemen der Sprache, von den geschlossenen zu den offenen hin, also in der Lautung, im morphologischen System, im syntaktischen System und schließlich in der Wortbildung — in Erscheinung treten. Der Verfasser gibt auch die Ursachen dieser Entwicklungen an, die vor allem in der Ökonomie, aber auch in der Tendenz zur Verdeutlichung liegen und seltener auf euphonische Ursachen zurückzuführen sind.

Gerhard Helbig (Leipzig) veröffentlicht den Artikel „Glinz' Weg von der strukturellen Beschreibung zur inhaltsbezogenen Grammatik“. Der Verfasser würdigt in diesem sehr interessanten Artikel das Schaffen des Schweizer Lingwisten anhand seiner Hauptwerke: „Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik“ (1947), „die innere Form

des Deutschen“ (1952) und „der deutsche Satz“ (1957).

Prof. Dr. Henrik Becker (Jena) gibt in seinem Artikel „Das neue Stilwörterbuch und der Ausländer“ Hinweise, wie das Stilwörterbuch, dessen erste Lieferungen bereits vorliegen, auch dem Ausländer behilflich sein kann². Dieses Werk, das von den Germanisten des Instituts für Sprachpflege und Wortforschung unter Leitung von Prof. Becker verfaßt wurde, verdient eine eingehende Besprechung.

Der Unterrichtspraxis gewidmet sind Beiträge von Hermann Peltscher (Leipzig) „Einige Gedanken zum verstehenden Hören und Mitschreiben“, von Helmut Scholz (Leipzig) „Über die Entwicklung der Sprechfertigkeit im fachbezogenen Unterricht“, von Martin Löschmann (Leipzig) „Probleme bei der Entwicklung des stillen Lesens im Unterricht“ sowie der Artikel von Kurt Möslein (Leipzig) „Ökonomie und Zielstrebigkeit des Unterrichts dargestellt am Beispiel einer Unterrichtsstunde zur Einführung eines Lehrbuchtextes“. Obige Beiträge sind aus der Unterrichtspraxis des Herder-Instituts erwachsen. Wenn auch die in diesen Artikeln dargestellten Überlegungen aus einem Unterricht stammen, der unter anderen Bedingungen verläuft als der Deutschunterricht im Ausland, so verdienen diese Beiträge doch die Aufmerksamkeit der Deutschlektoren und -lehrer im Ausland, da sie Probleme berühren, die für den Fremdsprachenunterricht überhaupt von Bedeutung sind und nicht außer acht gelassen werden dürfen.

Sehr interessant sind die Erfahrungen, die bei der Entwicklung des verstehenden Hörens mit Tonbändern gemacht wurden. Die Schüler einer Lubliner Schule tauschen mit Studenten des Instituts für Lehrerbildung in Großenhain bei Dresden „Tonbriefe“ aus. Jerzy Brzeziński (Lublin) beschreibt in seinem Artikel „Hilfe bei der Entwicklung des

² *Stilwörterbuch*, VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1. u. 2. Lieferung 1964.

verstehenden Hörens durch Austausch von Tonbändern", wie diese „Tonbriefe" im Unterricht methodisch und erzieherisch ausgewertet werden.

Ein wichtiges Problem wird von Werner Reinhart (Dresden) in seinem Artikel „Eigentümlichkeiten der Fachsprachen und ihre Berücksichtigung im Deutschunterricht für Ausländer" berührt. Der Verfasser macht eingangs allgemeine Bemerkungen über die Fachsprachen und im zweiten Teil seiner Ausführungen legt er die Rolle der Fachsprachen im Deutschunterricht für Ausländer dar. Besonders interessant dürften diese Erwägungen für Lektoren der deutschen Sprache an Universitäten und Hochschulen sein.

Die Rubrik „Wortschatzseite" bringt „Wendungen für den Unterricht" von Elfriede Specht (Leipzig). Im 1. Heft finden wir Wendungen, die nach folgenden Themen zusammengefaßt sind: „zur Begrüßung", „Ordnung", „Haltung und Disziplin", „Hausaufgabenkontrolle", „Leistungskontrolle und Bewertung", „Stundenziel", „Stundenverlauf", „Arbeit

an der Tafel", „Arbeit mit dem Heft". Im 2. Heft sind Redewendungen, die bei der Arbeit mit dem Magnetongerät, dem Bildwerfer und mit dem Filmapparat gebraucht werden.

Heft 1 bringt den Beitrag von Werner Starke „Ein Gang durch Leipzigs Altstadt" und Heft 2 von Helmut Freyer (Dresden) „Ein Spaziergang durch Dresden". Beide Texte, die durch anschauliche Übersichtspläne beider Städte illustriert sind, können in der Unterrichtspraxis sehr gut ausgewertet werden.

Beide Hefte enthalten bibliographische Notizen, Rezensionen, die Rubrik „Neues aus der DDR" mit Mitteilungen, an denen der Deutschlehrer im Ausland sehr interessiert sein dürfte. Es wäre allerdings wünschenswert den informativsten Teil reichhaltiger zu gestalten.

Aufs Ganze gesehen ist das Erscheinen der neuen Zeitschrift sehr zu begrüßen und den Deutschlehrern im Ausland aufs wärmste zu empfehlen.

s. KUBICA

English Teaching Abstracts. A quarterly review of studies related to English language teaching appearing in current periodicals. The British Council. English-Teaching Information Centre, London.

As indicated by the title itself, this is a quarterly devoted to brief reviews of articles appearing in different periodicals and concerning, to a large extent, the teaching of English. I say to a large extent, because this quarterly brings summaries of articles which do not strictly concern the methodics of foreign language teaching but also other branches connected with the general methodics of foreign language teaching. Thus we have the following constant divisions:

1) Psychology 2) The theory of communication, i.e. linguistic, cybernetics and the theory of information 3) Linguistic theory 4) Linguistic analyses of

the English language 5) The teaching of English, i.e. works concerning the detailed methodics of the teaching of the English language.

The standard of the quarterly is high. The summaries of the works are expertly done. The Editors and their staff are extremely well versed in modern structural-functional linguistics. The inclusion of the theory of linguistic communication among the constant features is excellent proof of the appreciation of the importance of the theory to the methodics of foreign language teaching. It should be noted that reports are also based on periodicals appearing in socialist countries.

Thus it must be stated that the quarterly in question provides comprehensive information drawn from a wide selection of literature concerning

both the methodics of English language teaching and cognate fields important to the above-mentioned methodics.

LUDWIK ZABROCKI

Języki Obce w Szkole

Języki Obce w Szkole (*Foreign Languages in the School*) — subtitle: *A periodical for teachers* is an organ of the Polish Ministry of Education. It is now in its ninth year of publication and it appears in Warsaw (Warszawa 2. pi. Dąbrowskiego 8, PZWS) every second month. The periodical covers the teaching of English, French, German and Latin, the problems of the teaching of Latin in schools as well as different questions concerning Roman civilization being represented by fairly numerous articles. Russian, however, is not included as there exists a separate periodical devoted to the teaching of it in schools.

Języki Obce w Szkole deals with problems of language and literature, teaching methods, experiments and research and it brings reports and reviews

of publications as well as contributions from teachers active in different schools all over Poland. The stress is laid on practical rather than on theoretical issues, although purely theoretical papers are also occasionally published. The readers are acquainted with new methods and ideas as well as with technological progress both in the East and West. The numerous journeys abroad made by Polish language teachers result in reports on courses, schools, educational systems, methods etc. The periodical recommends suitable bibliography and provides information about other periodicals devoted to the teaching of foreign languages which are published abroad. *Foreign Languages in the School* is destined for those who are concerned with the teaching of foreign languages in Poland. (MK)

Inostrannyje jazyki v škole

Inostrannyje jazyki v škole (*Foreign Languages in the School*) — subtitle: *Methodological journal of the Ministry of Education of the RSFSR* — appears very second month in Moscow. Its Chief Editor is Professor O. I. Moskalskaya. The periodical is mainly concerned with practical issues, but theoretical problems are also presented and discussed. Each copy contains a large number of articles, reviews and notices of importance to language teachers, printed with numerous illustrations, on more than 100 pages. Most articles are in Russian, but some are in English,

French or German. The readers are informed about new developments in research, latest methods and teaching aids, are given plentiful practical advice and provided with texts suitable both for beginners and for pupils at different advanced or intermediate levels. *Foreign Languages in the School* is published to provide language teachers, in particular teachers of English, French and German in the Soviet Union, with information and supplementary language materials.

(MK)

MLAbstracts

MLAbstracts is a quarterly journal issued in bulletin form by the Department of Foreign Languages and Literature, California State College at Fullerton. The journal is now in its fourth

year of publication. Its General Editor and Publisher is Professor G. Mathieu. The journal also has its International Editors in Australia, Canada and Europe. One of the European editors is the

General Editor of *Glottodidactica*, Professor L. Zabrocki. Among the subjects entrusted to the care of particular editors one notices Applied Linguistics, Programmed Learning, Technology, Speech and Hearing Science, the Teaching of Culture. A predominance of material from English-speaking countries is apparent. The periodical brings authoritative abstracts written by the authors of the articles themselves and it informs its readers of international research and opinions concerning the teaching of Modern Languages from the primary stage to the level of academic study. The abstracts are written mainly in English and only occasionally in French and German as well. Each abstract is provided with a number and Annual Indexes contribute to the per-

spicuity of arrangement and facilitate use. *MLAbstracts* is a periodical destined to fulfil the needs of all those who wish to keep up with the literature on Modern Language Teaching.

The quarterly ought to be read by every language teacher, not only teachers of English. Theoreticians of the methodics of teaching will also be very grateful for the information contained in the quarterly. It is a most timely periodical. It definitely helps the reader towards full orientation in the current literature of methodics and of cognate subjects. The more so, as it is increasingly difficult to follow the articles scattered in a great number of special-istic periodicals as well as in those from affiliated disciplines.

MIECZYSLAW KOBYLAŃSKI

Langenscheidt's "English Monthly" — "Mozaika"
(A Review)

Learning of foreign languages has recently become very common. For there are not many professions now where the knowledge of a foreign language is, if not indispensable, then very useful. The methods of learning are various according to the aim and the stage of advancement in a language. On the advanced level special magazines are very popular. Their purpose is not only to enlarge the vocabulary and to present more difficult and rare grammatical structures, but also to give some information about culture (in the broadest meaning of this word) without knowledge of which full understanding of any language is not possible.

„English Monthly”, edited in West Germany, is one of such magazines. It includes articles from various branches of human activity; for example, in No. 3 (March) 1962 there are articles about jazz, aircraft industry, glass factories history of Britain, clubs; stories from every-day life, conversation, humour, and quiz. The permanent sec-

tions are: conversation, history, London diary (culture and nowadays problems of English society), chit-chat (the office of Justice of the Peace, lifeboat service), and humor. Difficult words and constructions with pronunciation in IPA symbols are explained by giving German equivalents. A special mark (AE) is given to the words used only in American English. The magazine has no separate grammatical section.

Variety of texts and forms like story, conversation, chat are the advantages of „English Monthly” Pointing out Americanisms is useful. The lack of grammatical section is due to the high level of advancement. Humour helps the reader in better understanding English people as well as the language itself. Conversations, on the other hand, are full of idioms and grammatical structures, and therefore they sound artificially. There is one more serious objection. In conversations there are sometimes given wrong and unidiomatic phrases, which are after-

wards corrected. From the methodological point of view it is a serious mistake.

In sum, „English Monthly” is a good guide for those who want to know English language better.

Similar¹ in its purpose and design is a Polish magazine „Mozaika”. It enables the reader not only to master English language, but also gives some knowledge of history, literature, and every-day life. There are passages from books of the best classical and modern writers, articles about English customs and institutions, history and current problems, common idioms used in typical situations. In the grammatical corner difficult language problems are explained. Anecdotes, humour, puzzles, songs with texts and notes give amusement and relaxation. New words and structures are explained in Polish. In

a number of articles basic differences between British and American English in pronunciation and usage have been discussed. But the simplification of phonetic transcription does not seem to be justified, especially where the quality of vowels is in question.

Finally, I would like to draw attention to one important methodological point — the mechanization. If a word or a structure appears for the second or the third time, it should be explained each time. In this respect „Mozaika” is more consistent than „English Monthly”. That speaks in favour of the former, but it does not mean that „Mozaika” is better than „English Monthly”. They both are good and interesting magazines and give the readers opportunity to make a progress in their knowledge of English language.

WIESŁAW AWEDYK

THE FINITE STRING. Newsletter of the Association for Machine Translation and Computational Linguistics,
Published at Western Reserve University,
Vol. 1, Number 3 — March 1964

Diese Blätter der Association for Machine Translation and Computational Linguistics erscheinen monatlich — 10 Hefte pro Jahr — ausser Juli und August. Sie werden von Dr. A. Hood Roberts — Department of English, Western Reserve University, Cleveland, Ohio, 44106 — herausgegeben. Sie berichten über die neuesten Ereignisse auf den im Titel genannten Gebieten; der Leser wird über die Arbeit bestimmter Institute, über die Tätigkeit verschiedener Wissenschaftler, über Publikationen und über Angelegenheiten der Association informiert.

In der vorliegenden Nummer z.B. erstattet Prof. Victor H. Yngve — Massachusetts Institute of Technology, Department of Modern Languages and Research Laboratory of Electronics, Cambridge 39, Mass. — einen Bericht über die laufenden praktischen und theoretischen Arbeiten im M. I. T. Die Aussicht auf eine praktische und adäquate maschinelle Übersetzung ist, seiner Meinung nach, noch nicht so nahe; dennoch ist er optimistisch. Die Nummer bringt weiter kurze Berichte über die Unternehmungen von Prof. Anthony G. Oettinger, Dr. Sally Y. Se-

¹ „Mozaika” is for advanced learners. Beginners have their „Mała (Little) Mozaika”. Both the magazines appear in four languages: English, French, German and Russian.

delow u.a. Es folgt dann ein Bericht über die vorgeschlagenen Änderungen im Statut der AMTCL; man will z.B. die Worte Machine Translation im Titel der Association weglassen. Es werden auch die bevorstehenden Symposien, Kolloquien und ähnliche Veranstaltungen angekündigt. Von den

Büchern wird in dieser Nummer das von Paul Garvin herausgegebene — *Natural Language and the Computer*, New York, Mc Graw-Hill Book Co., 1964 — kurz besprochen. In der Bücherrubrik sind dann auch weitere Literaturhinweise zusammengestellt.

FRANCISZEK GRUCZA

CONTENTS

I. ARTICLES:

Ludwik ZABROCKI, Poznań: Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts	3
Aleksander SZULC, Poznań: Intensive und extensive Methode im Fremdsprachenunterricht	43
Antonin HOFMAN, Praha: Grundsätze für die Ausarbeitung von grammatischen Minima	53
Eugen SPÁLENÝ, Olomouc: Auffassung und Methode des audiovisuellen Fremdsprachenunterrichts	67
Rozemaria TERTEL, Warszawa: Über einen Versuch der Adjustierung einer fehlerhaften Artikulation des Deutschen bei Studenten der Germanistik	73
Mścisław OLECHNOWICZ, Łódź: К вопросу о методике обучения русскому ударению в польской аудитории	91
Stanisław P. KACZMARSKI, Warszawa: Do's and Dont's for the Teacher of Foreign Languages	109
Tomasz P. KRZESZOWSKI, Łódź: English Tense Expressing Verb Phrases in the Process of Teaching Polish Students	115
Leszek L. SZKUTNIK, Warszawa: Perceptive and Expressive Skills in Language Learning	125
Wiesław AWEDYK, Poznań: On English Consonants	127

II. REPORTS:

Ludwik ZABROCKI, Poznań: The Institute of Applied Linguistics at the Adam Mickiewicz University in Poznań	131
Ludwik ZABROCKI, Poznań: Experimental Courses of Foreign Languages at the Department of Germanic Linguistics of the Adam Mickiewicz University in Poznań	137
Ludwik ZABROCKI, Poznań: Summer Foreign Language Courses for Students and University Lectors in Poland	143
Harri KIRSCH, Leipzig: Bericht über einen Kurs „Deutsch für Anfänger"	145
Ole Michael SELBERG, Oslo: The Lectureship in Norwegian at the Adam Mickiewicz University Poznań	155

III. REVIEWS:

Jan Rusiecki, O nauczaniu języków obcych; Zarys metodyki ogólnej kursu podstawowego, Warszawa 1964 (Tomasz Krzeszowski)	157
Leszek Szkutnik, Ćwiczenia konwersacyjne do nauki języka angielskiego, Warszawa 1961 (Andrzej Bzdęga)	161

Antoni Nikiel, Język niemiecki dla początkujących, Warszawa 1964 (Franciszek Grucza)	164
Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, hrsg. v. R. Klappenbach u. W. Steinitz Lfg. 1—4 (Krystyna Toby-Tereszyńska)	167
St. Schimitzek, B. Sypniewska, M. Żurakowska, Kleinwörterbuch deutsch-polnisch, Warszawa 1962 (Stefan Kubica)	172
Deutsch-Polnisches Fachwörterbuch für Bauwesen. Redigiert von Dipl.-Ing. W. Wrzesień, Warszawa 1961 (Stefan Kubica)	173
Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, Herausgeber Herder-Institut, Leipzig (Stefan Kubica)	174
English Teaching Abstracts (Ludwik Zabrocki)	176
Języki Obce w Szkole (Mieczysław Kobylański)	177
Inostrannyje jazyki v škole (Mieczysław Kobylański)	177
MLAbstracts (Mieczysław Kobylański)	177
Langenscheidt's English Monthly — Mozaika (Wiesław Awedyk)	178
The Finite String, Newsletter of the Association for Machine Translation and Computational Linguistics (Franciszek Grucza)	179

GLOTTODIDACTICA

is the official organ of the Institute of Applied Linguistics at the Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland. It appears at irregular intervals, the frequency of publication depending on the quantity of suitable material offered for publication.

All manuscripts should be addressed to the Institute of Applied Linguistics, ul. Matejki 48/49, Poznań, Poland. Books for review as well as enquiries concerning subscriptions should be sent to the publishers.

Articles will be printed either in English, Russian, French or German.