

Linguistik : Wissenschaft und Praxis

Autor(en): **Burger, Harald**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Monatshefte : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur**

Band (Jahr): **53 (1973-1974)**

Heft 12

PDF erstellt am: **07.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-162891>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Linguistik: Wissenschaft und Praxis

Der Bericht des Wissenschaftsrates

Der Schweizerische Wissenschaftsrat empfiehlt in seinem Forschungsbericht die gezielte Förderung der allgemeinen und angewandten Sprachwissenschaft sowie der Dialekt- und Namenforschung, mit der allgemeinen Begründung, dass die Linguistik «für die Gesamtheit der Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften zu einer Grundlagenwissenschaft» werden dürfte. Nun hat sich die Linguistik im letzten Jahrzehnt zu einer eigentlichen Modewissenschaft entwickelt. Beängstigende Folge davon ist, dass der Markt derzeit überschwemmt wird von halb oder gar nicht ausgegorenen «Einführungen» in die «moderne» Linguistik und von Untersuchungen zu «relevanten» linguistischen Themen, die über das Brouillon-Stadium kaum hinausgekommen sind und in weniger hektischen Zeiten von verantwortungsbewussten Verlegern abgelehnt worden wären. So könnte man in Versuchung geraten, die Aussagen des Wissenschaftsrates als Reflex einer Modeströmung zu verharmlosen. Die folgenden Überlegungen möchten dazu beitragen, einem solchen Missverständnis vorzubeugen. Zwar kann hier nicht ernsthaft geprüft werden, ob und in welcher Hinsicht Linguistik als Grundlagenwissenschaft gelten darf, doch sollen – aus der Sicht des Germanisten – einige Punkte aufgewiesen werden, wo Ergebnisse oder Problemstellungen der Linguistik gesamtgesellschaftliche Tragweite erlangt haben. Nach einem Blick auf Forschungsgeschichte und gegenwärtige Lage der Linguistik will ich einige mögliche Konsequenzen sprachwissenschaftlicher Forschung an dem Bereich sichtbar machen, der von Sprachproblemen am unmittelbarsten betroffen ist: der Sprachpädagogik. (In den Anmerkungen notiere ich neben den Grundlagenwerken jeweils einführende oder zusammenfassende Publikationen, die auch für den Nicht-Fachmann lesbar sind.)

Die Forschungslage

Die Sprachwissenschaft des 19. Jahrhunderts war primär historisch-vergleichend orientiert, und im Aufweis des Zusammenhangs der indo-europäischen Sprachen wie der geschichtlichen Entwicklung der Einzelsprachen hat sie Eminentes geleistet. Die Sprache einer bestimmten Zeit trat dabei nur in den Blick als Phase im historischen Ablauf, in bezug auf Früheres

und Späteres, näher oder ferner Verwandtes. Die Situation änderte sich grundlegend zu Beginn unseres Jahrhunderts, mit Autoren wie *F. de Saussure*, dann *Ch. Bally*, *E. Sapir*¹ u. a. Etwas scheinbar Selbstverständliches wurde als Problem entdeckt: das Funktionieren der sprachlichen Kommunikation im konkreten Hier und Jetzt. Man erkannte, dass Sprache unter diesem Aspekt ein System von Zeichen ist, und dass das sprachliche Zeichensystem eine fundierende Rolle spielt für alle anderen in der menschlichen Gesellschaft wirksamen Zeichensysteme. Somit wird die Sprachwissenschaft in einem sehr weiten Horizont gesehen: als Teil einer allgemeinen Lehre von den Zeichen. Bei den Nachfolgern aber verengte sich das Forschungsinteresse sehr rasch auf die system-interne Beschreibung der sprachlichen Strukturen, ohne Rücksicht auf den Gesamtzusammenhang der Kommunikation. Das sprachliche Zeichensystem wurde so klar wie möglich gegen aussen abgegrenzt. Der einflussreiche amerikanische Linguist *L. Bloomfield*² ging sogar so weit, die «Bedeutung» der sprachlichen Zeichen aus dem Feld der Sprachwissenschaft auszuschneiden, weil für Bedeutungsbeschreibungen immer auch Kenntnis der «Welt», der kulturellen und sozialen Umstände nötig sei. In dieser Phase stellte die Linguistik an ihre Methodik ausserordentlich strenge Anforderungen – in deutlicher Anlehnung an Exaktheitspostulate der Naturwissenschaften. Die rigide Beschränkung des eigenen Objektbereiches ermöglichte dieser Art von Sprachwissenschaft, deren sehr verschiedene Richtungen unter dem Titel «Strukturalismus» zusammengefasst werden, ihre grossen Erfolge. Hinsichtlich der Exaktheitsanforderungen ist auch die sogenannte «generativ-transformationelle Grammatik», wie sie von *N. Chomsky*³ begründet wurde, eine konsequente Fortsetzung der strukturalistischen Sprachwissenschaft. Die Formalisierung der Ergebnisse mit Mitteln der mathematischen Logik wurde soweit wie möglich vorangetrieben – bis an die Grenze, wo die prinzipielle «Unschärfe» natürlicher Sprachen beginnt. Wenn man früher, ohne echte Argumente, über die «Logik» oder «Unlogik» natürlicher Sprachen räsioniert hatte, so ist es nun möglich geworden, die spezifische «Logik» natürlicher Sprachen gegenüber der «Logik» künstlicher Sprachen (wie mathematischer Kalküle o. ä.) abzugrenzen und damit die intellektuelle Leistungsfähigkeit der menschlichen Sprache gerechter zu würdigen⁴.

Chomsky will mit seiner Grammatik ein formalisiertes System von Regeln erstellen, das die Erzeugung («Generierung») und das Verstehen sprachlicher Äusserungen erklären könne. Er behauptet dabei nicht, das Regelsystem spiegle reale Vorgänge im menschlichen Gehirn. Dennoch lässt sich die Frage nicht abweisen, welche Art von Realität denn ein solches Modell haben kann. Und damit verbunden drängt sich eine neue und zugleich sehr alte Frage auf: in welchem Zusammenhang die Erzeugung und das Ver-

stehen sprachlicher Äusserungen in konkreten Sprechakten mit den jeweiligen subjektiven, sozialen und historischen Voraussetzungen des Sprechers und Hörers stehe. Chomsky selbst sucht das sprachimmanente Modell zu konservieren durch die Modellvorstellung eines abstrakten Sprechers/Hörers, der ohne Störung durch aussersprachliche Einflüsse sein inneres sprachliches Regelsystem verwirklicht. Gegenwärtig aber vollzieht sich ein Ausbruch aus dem engen systematischen Rahmen des Strukturalismus: eine Öffnung in Richtung auf die ursprünglichen Intentionen eines F. de Saussure oder Ch. Bally und auf die Erkenntnisse der historischen Sprachwissenschaft. Die Zusammenhänge von Sprache und Subjekt (das Verhältnis zum Denken, zum Bewusstsein) einerseits, von Sprache und Gesellschaft, Sprache und Geschichte andererseits werden wieder thematisch – dies aber, und das ist entscheidend, auf dem Fundament der durch den Strukturalismus gewonnenen System-Beschreibungen. Wichtige Impulse verdanken diese jüngsten Richtungen der Linguistik der englischen «Philosophie der natürlichen Sprache», die in ihrem fundamentalen Ansatz auf *L. Wittgenstein* zurückgeht⁵. Zugleich werden ethno- und soziolinguistische⁶ Arbeiten aus amerikanischen und englischen Forschungszentren nun auch durch die germanistische Sprachwissenschaft rezipiert und auf den deutschen Sprachbereich angewendet. Leider versucht man derzeit, zumal in der Bundesrepublik Deutschland und in erster Linie unter politischen Vorzeichen, einen Graben aufzureissen zwischen der «Systemlinguistik» (der auch noch die Linguistik Chomskys zugeschlagen wird) und der neuen sogenannten «Pragmalinguistik», die Sprache im gesamten Zusammenhang des menschlichen Handelns erforschen will⁷. Eine solche unnütze Polemik zeugt, so scheint mir, von einer unter Umständen verhängnisvollen Blindheit gegenüber der Logik der forschungsgeschichtlichen Entwicklung: Ohne ein konsequentes Zu-Ende-Denken der strukturalistischen Problemstellung wäre es gar nicht zur Pragmalinguistik gekommen, und die Pragmalinguistik wäre gar nicht imstande, ihre eigene Position wissenschaftlich zu umreissen und methodisch zu fundieren.

Schon in der strukturalistischen Phase hatte die Sprachwissenschaft wichtige Impulse an andere Wissenschaften vermittelt (besonders deutlich in Ethnologie und Literaturwissenschaft)⁸. Daher erstaunt es nicht, dass angesichts der gegenwärtigen breiteren Problemstellung benachbarte Wissenschaften sich mit Sprachwissenschaft einzulassen beginnen und dass umgekehrt die Sprachwissenschaft ohne Ausgriff auf Modelle und Ergebnisse dieser Disziplinen für bestimmte Fragen nicht mehr auskommt⁹. Als Beispiel kann ich verweisen auf eine Untersuchung der deutschschweizerischen Radiosprache, die in Zürich angelaufen ist. Der Gegenstand bedingt hier die Zusammenarbeit mit Psychologie, Soziologie und Medienwissenschaft.

Linguistik und Sprachunterricht

Um der Einheitlichkeit der Problemstellung willen beziehe ich mich primär auf die Mittelschulstufe. Für Primar- und Sekundarschule lassen sich aber analoge Fragen formulieren. Dass Fremdsprachen bis in die letzte Klasse der Mittelschule gelernt, «trainiert» werden müssen, war immer schon selbstverständlich. Ganz anders die Lage im muttersprachlichen Unterricht seit dem 19. Jahrhundert: «Grammatik» wurde und wird heute noch vielerorts als notwendiges Übel betrachtet, das man spätestens in den unteren Klassen des Gymnasiums ein für allemal hinter sich bringt. Mit der Kenntnis der grammatischen Regeln habe man eben Deutsch zu «können». Später darf man sich dann darauf beschränken, Fehler anzustreichen und hier und da Übungen zum «guten Stil» zu machen. Hauptgegenstand des Unterrichts aber ist die Literatur und ihre Geschichte.

Bei dieser Lage der Dinge ist es klar, dass der Fremdsprachenlehrer eher daran interessiert ist, die Entwicklung der Sprachwissenschaft zu verfolgen und von neuen Methoden zu profitieren. Er sollte ja möglichst genaue Kenntnisse darüber haben, in welchen Zügen die Systeme von Mutter- und Fremdsprache sich ähneln, in welchen sie sich unterscheiden. Für die Beschreibung der differenziellen Merkmale von Sprachen hat die strukturelle Linguistik sehr viel geleistet. Heute verfügen wir über zahlreiche «kontrastive» Studien, in denen zum Beispiel das Sprachsystem des Deutschen mit dem des Englischen oder Französischen verglichen wird¹⁰. Im Gegensatz dazu bemühen sich Chomsky und seine Schüler darum, «unter» allen strukturellen Verschiedenheiten die fundamentale Ähnlichkeit von Sprachgruppen, ja von natürlichen Sprachen überhaupt zu demonstrieren. Unter dieser Perspektive resultieren Strukturverschiedenheiten von Sprachen aus verschiedenartigen «Transformationen» sehr allgemeiner und für mehrere Sprachen gültiger «Basis»-Strukturen. Wieweit sich diese Theorien in die sprachdidaktische Praxis umsetzen lassen, ist vorläufig noch offen.

Strukturalistische Methoden werden auch angewendet bei der Erstellung von Programmen für das Sprachlabor. Was Sprachlabore aber im Vergleich zu konventionellen Lehrmethoden tatsächlich leisten, ist derzeit sehr umstritten¹¹.

Kehren wir zurück zum Unterricht in der Muttersprache, in unserem konkreten Fall zum Deutschunterricht. Dass es hier mehr zu vermitteln gibt als die bloße Fertigkeit, «richtig» oder «gut» zu schreiben, dürfte schon aus den einleitenden Überlegungen klar geworden sein. Zunächst ist zu fordern, dass der Schüler Einsicht in den *inneren Bau*, das System der deutschen Sprache gewinnt. Seitdem die Linguistik die strukturellen Verschiedenheiten von Sprachen aufgewiesen hat, geht es nicht mehr an, das Sicht-

barmachen grammatischer Ordnungen dem Latein- oder Französischlehrer zu überlassen. Wenn die Schule mehr bezweckt als die Verabreichung von Fertigkeiten, wenn sie den Schüler in den Stand setzen will, Leistung und Wirkung von Sprache zu durchschauen, dann ist dazu die Einsicht in den «Mechanismus» der eigenen Sprache erste Voraussetzung. «Mechanismus» aber darf, im Lichte der jüngsten von der Linguistik entwickelten Fragestellungen, zugleich in einem umfassenderen Sinne verstanden werden: die Mechanismen sprachlicher Kommunikation im Kontext realer Situationen, Mechanismen nicht nur des strukturellen Systems, sondern der *Verwendung* dieses Systems. Und dieses letztere ist wohl das für die Schule Wichtigere. Es gehört zu den vorrangigen Interessen der gegenwärtigen Sprachwissenschaft, zu untersuchen, welche Regeln für die Verwendung von Sprache in verschiedenartigen Situationstypen gelten, wie «geglückte» und «missglückte» Sprechhandlungen zustandekommen, wie Sprachstörungen entstehen, wie man mit Sprache besser oder schlechter, effizienter oder weniger effizient «wirken» kann, wie und wo Sprache missbraucht wird und wie man sich gegen Missbrauch wehren kann usw.

Der Literaturunterricht herkömmlichen Gepräges behandelt einseitig eine bestimmte Verwendung von Sprache – vielleicht die wichtigste, weil am stärksten kreative. Daneben müssten aber auch «Textsorten» des alltäglichen Gebrauchs Unterrichtsgegenstand werden, im Hinblick auf ihre Konstitutionsregeln und ihren Stellenwert im Rahmen des sprachlich-gesellschaftlichen Lebens¹².

In diesem Zusammenhang ist der Unterschied zwischen *gesprochener* und *geschriebener* Kommunikation thematisch zu machen. Wir sind heute in der Lage, empirisch begründete Aussagen zur Beschaffenheit sowohl der gesprochenen deutschen Umgangssprache¹³ wie der geschriebenen Sprache der Gegenwart¹⁴ zu machen. Für die Mundarten im schweizerischen Raum gibt es zwar viele vorzügliche dialektologische Untersuchungen, die sich mit dem phonologischen und morphologischen System sowie mit dem Wortschatz der jeweiligen Mundart befassen. Was aber weitgehend noch fehlt, sind Studien zur faktischen Verwendung und Ausprägung der Mundart in konkreten Sprechakten. Immerhin liegt bereits eine umfassende Untersuchung zur Verteilung von Schriftsprache und Mundart in der Schweiz vor¹⁵.

Für den Lehrer ist es dabei besonders wichtig zu sehen, worin sich *Schriftsprache* prinzipiell von *gesprochener Umgangssprache* unterscheidet. Dass Schriftsprache etwas anderes ist als graphisch festgehaltene gesprochene Sprache, hat man schon lange gewusst. So kann ein schriftsprachlich abgefasster Text durchaus gesprochen, vorgelesen werden (extremes Beispiel: Radionachrichten), ohne dass er den schriftsprachlichen Charakter

verlieren würde, und umgekehrt wird eine umgangssprachliche Unterhaltung, die man auf Tonband aufnimmt und abschreibt, dadurch noch nicht zu einem schriftsprachlichen Text. Die typischen Züge der Vereinheitlichung und Konventionalisierung, wie sie bei allen Kultursprachen im Übergang zu allgemeinverbindlichen Schriftsprachen zu beobachten sind, wurden aber erstmalig von tschechischen Forschern registriert und zu einer Theorie der Schriftsprache ausgebaut¹⁶. Schriftsprache gilt für einen grossen Raum mit u. U. sehr verschiedenartigen Umgangssprachen, sie soll für alle verständlich sein, soll den differenzierten Kommunikationsbedürfnissen einer durch Technik und Zivilisation geprägten Welt gewachsen sein. All dies ist nicht möglich ohne Vereinbarung, «Normierung» der zu verwendenden sprachlichen Zeichen. Die Frage ist nur, woher die Massstäbe für die Regelung im einzelnen Fall zu beziehen sind, wie «Sprachpflege» wissenschaftlich zu begründen ist. Zwei Kriterien stehen dabei heutzutage im Vordergrund: der tatsächliche Sprachgebrauch – wie er sich in linguistisch-statistischen Untersuchungen registrieren lässt – und die innere Struktur der Sprache¹⁷. Nach ähnlichen Massstäben richteten sich schon die Grammatiker des 17. und 18. Jahrhunderts. Doch verstand man damals unter «Sprachgebrauch» diskussionslos die «Übereinstimmung der besten und weisesten Schriftsteller» (so Adelung, Umständliches Lehrgebäude der Deutschen Sprache, 1782). Einen letzten Reflex dieser Auffassung zeigt noch die Duden-Grammatik von 1966, die ihren Gegenstand als «ideale» Schicht der Sprache charakterisiert. Dass die Massstäbe für dieses Ideal der Willkür des Grammatikers anheimgestellt sind, hat solche Formulierungen suspekt gemacht. Und so definiert die jüngste Bearbeitung der Duden-Grammatik nun auch weit neutraler: «Dabei verstehen wir unter <Hochsprache> jene Schicht der Gemeinsprache, die in Literatur, im wissenschaftlichen Schrifttum, in Presse, Rundfunk und Fernsehen, in Kirche, Universität und Schule und in allen anderen öffentlichen Bereichen verwendet und angestrebt wird.» Das heisst: einbezogen werden alle Arten schriftlicher Texte, die ein gewisses Mass an Öffentlichkeit aufweisen. Von einer idealen Sprache geht der Weg zum statistischen Durchschnittswert in geschriebener Sprache. Ein nächster Schritt, der durch die neuesten Untersuchungen zur gesprochenen Umgangssprache möglich würde, bestünde darin, Abweichungen der grammatischen Norm von der gesprochenen Sprache dort zu beseitigen, wo sie nicht zwingend aus dem Funktionsunterschied von Umgangssprache und Schriftsprache resultieren.

Für den Deutschlehrer ergibt sich daraus eine Neuorientierung: Schriftsprache kann nicht länger ein bloss zu lernender Gegenstand sein, sondern es sollte dem Schüler – nicht erst in den oberen Klassen – anhand der verschiedenartigen Verwendungstypen gezeigt werden, warum und an

welchem Ort Regelungen notwendig sind, wie die Gestalt von Texten aus den jeweiligen sprachlichen Funktionen abzuleiten ist. Auch «Stilistik» kann sinnvoll nur unter dem Gesichtspunkt der Funktion des zu erstellenden Textes betrieben werden.

Über das hier Ausgeführte hinaus wurde die Berechtigung sprachlicher Normen grundsätzlich in Frage gestellt von seiten der *Soziolinguistik*. Zunächst in England und den USA, dann auch in Deutschland versuchte man nachzuweisen, dass die Sprechweise eines Menschen durch seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht determiniert ist. Dabei sei die Unterschicht durch ihre «restringierten» sprachlichen Voraussetzungen gegenüber der Mittelschicht in Schule und Berufsleben prinzipiell benachteiligt. Auf die schriftsprachliche Norm übertragen heisst das: Es ist vor allem die Mittelschicht, die im schriftsprachlichen Ausdruck geübt ist. Entsprechend wächst das Mittelschichtskind in einem sprachlichen Milieu auf, das es auf die Ansprüche der Schule bereits weitgehend vorbereitet. Und so könne die Mittelschicht die Normen der Schriftsprache als «repressives Instrument» gegenüber der Unterschicht einsetzen (bei der Notengebung in der Schule, bei Fähigkeitstests im Berufsleben). Für die allgemeine Diskussion um Chancengleichheit im Bildungswesen musste diese These wie Zündstoff wirken. In der Euphorie des Anfangs wurden bald schon Programme für «kompensatorische Erziehung» entworfen, die aber ihrerseits rasch ins Schussfeld wissenschaftlicher und politischer Kritik gerieten¹⁸. Von marxistischer Seite wurden sie gebrandmarkt als Versuch, die herrschenden Verhältnisse weiter zu stabilisieren, indem man die Unterschicht an die Normen der Mittelschicht «anpasse». Gegenwärtig ist die gesamte Diskussion hoffnungslos festgefahren. Was ist von den ursprünglichen Thesen geblieben? Dass Sprache abhängig ist von sozialen Determinanten, ist unbestritten. Ebenso klar aber ist, dass in der ursprünglichen Konzeption (etwa B. Bernsteins) verschiedenste Determinanten miteinander vermischt waren (zum Beispiel Abhängigkeit der Sprechweise vom Situationstyp, vom akustischen beziehungsweise graphischen Medium usw.). In der augenblicklichen Phase gilt es, das soziolinguistische Problem neu und in aller denkbaren Differenziertheit zu stellen. Dabei bietet sich gerade in der Schweiz die Chance, unvorbelastet von politischer Scholastik an die Sache heranzugehen. Denn die sprachliche Situation in der deutschen Schweiz ist eine völlig andere als in der BRD. Weil sich der Gebrauch der Mundart in Deutschland immer deutlicher auf Sprecher der Unterschicht beschränkt, könnte dort die «Barriere» zwischen Mundart und Schriftsprache verantwortlich gemacht werden für den geringeren Schul- und Berufserfolg von Unterschichtsangehörigen¹⁹. In der Schweiz hingegen ist gesprochene Sprache für alle Schichten fraglos die Mundart. Minde-

stens von daher ergibt sich also keine soziale Benachteiligung²⁰. An den sprachlichen Verhältnissen der Schweiz lassen sich Funktion und Gestalt gesprochener Mundart einerseits, der Schriftsprache mit ihren normativen Zügen andererseits in sozusagen «reiner» Form studieren; entsprechend ist die Gefahr geringer, die eigentlich soziolinguistischen Fragen mit anderen Problemkreisen zu vermischen und so die Ergebnisse zu verfälschen. Was damit angedeutet ist, bleibt Aufgabe der deutschschweizerischen Sprachwissenschaft: eine Aufgabe, die im Hinblick auf mögliche Konsequenzen für die Pädagogik von besonderer Wichtigkeit ist.

Wenn die in diesem tour d'horizon skizzierten Fragestellungen für den Schulunterricht unmittelbar fruchtbar werden sollen, so ist eine Zusammenarbeit der Linguistik mit der Pädagogik, die Kriterien für die Erstellung sinnvoller Curricula an die Hand geben kann, und den in der Praxis stehenden Lehrern unerlässlich.

¹F. de Saussure, Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, 2. Aufl., Berlin 1967 (franz. Original Lausanne/Paris 1916); Ch. Bally, Linguistique générale et linguistique française, 4. Aufl. 1965; E. Sapir, Die Sprache, München 1961 (engl. Original: Language, 1921). – ²L. Bloomfield, Language, New York 1933. – ³Als leicht lesbare Einführung in Chomskys Theorie ist zu empfehlen: John Lyons, Noam Chomsky, München 1971. – ⁴Vgl. etwa: G. Lakoff, Linguistik und natürliche Logik, Frankfurt a. M. 1971 (=Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationswissenschaft 6); A. Schaff, Unschärfe Ausdrücke und die Grenzen ihrer Präzisierung, in: Essays über die Philosophie der Sprache, Wien, Frankfurt, Zürich 1968, S. 65–95. – ⁵L. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, Frankfurt a. M. 1967; J. L. Austin, How to do things with words, Cambridge/Mass. 1962; J. R. Searle, Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay, Frankfurt a. M. 1971; Linguistische Pragmatik, hrsg. von D. Wunderlich, Frankfurt a. M. 1972. – ⁶Sammlung grundlegender Aufsätze: Aspekte der Soziolinguistik, hrsg. von W. Klein und D. Wunderlich, Frankfurt a. M. 1971 (=Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationswissenschaft 1); Darstellungen der Forschungslage: W. Niepold, Sprache und soziale

Schicht. Darstellung und Kritik der Forschungsliteratur seit Bernstein, Berlin 1970; N. Dittmar, Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung, mit kommentierter Bibliographie, Frankfurt a. M. 1973. – ⁷Besonders polemisch und einseitig bei U. Maas, Grundkurs Sprachwissenschaft, Teil I, Die herrschende Lehre, München 1973. – ⁸Zugang zu diesen Problemkreisen bieten etwa: Einführung in den Strukturalismus, hrsg. von F. Wahl, Frankfurt a. M. 1973; G. Schiwy, Der französische Strukturalismus, Hamburg 1969. – ⁹Für den Zusammenhang mit der Soziologie vgl. ausser den unter Anm. 5 genannten Arbeiten: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, hrsg. von einer Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 2 Bde., Reinbek bei Hamburg 1973; für Linguistik und Psychoanalyse: S. und H. C. Goepfert, Sprache und Psychoanalyse, Reinbek bei Hamburg 1973. – ¹⁰Zum Beispiel: Ch. Bally (s. Anm. 1); E. Leisi, Das heutige Englisch, Wesenszüge und Probleme, 4. Aufl., Heidelberg 1967 (mit Schwerpunkt auf dem Englischen); Reader zur kontrastiven Linguistik, hrsg. von G. Nickel, Frankfurt a. M. 1972; Probleme der kontrastiven Grammatik, Düsseldorf 1970 (= Sprache der Gegenwart VIII). – ¹¹Die Zeitschrift Sprache im technischen Zeitalter, Heft 48

(1973), enthält mehrere kritische Aufsätze zu diesem Thema. – ¹²Erste Ergebnisse der Textsorten-Forschung sind referiert in: *Gesprochene Sprache*. Institut für deutsche Sprache, Forschungsberichte 7, Mannheim 1973; *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*, hrsg. von E. Gülich und W. Raible, Frankfurt a. M. 1972 (=Athenäum-Skripten Linguistik 5). – ¹³Texte gesprochener deutscher Standard-sprache I, erarbeitet am Institut für deutsche Sprache, Forschungsstelle Freiburg, 1971 (=Heutiges Deutsch, Reihe Texte, Bd. 1); *Gesprochene Sprache* (s. Anm. 12). – ¹⁴Vgl. vor allem die Arbeiten in der Reihe «Heutiges Deutsch», München-Düsseldorf. Eine gut lesbare Übersicht über Hapterscheinungen der Gegenwartssprache bietet H. Eggers, *Deutsche Sprache im 20. Jahrhundert*, München 1973. – ¹⁵R. Schwarzenbach, *Die Stellung der Mundart in der deutschsprachigen Schweiz*, Frauenfeld 1969 (=Beiträge zur schweizerdeutschen Mundartforschung XVII). – ¹⁶Wichtige Aufsätze dazu sind ins Deutsche übersetzt in dem Sammelband: *Stilistik und Soziolinguistik. Beiträge der Prager Schule zur strukturellen Sprachbetrachtung und*

Spracherziehung, zusammengestellt und eingeleitet von E. Beneš und J. Vachek, Berlin 1971. – ¹⁷Vgl. dazu: *Sprachnorm, Sprachpflege, Sprachkritik*, Düsseldorf 1968 (=Sprache der Gegenwart 2). – ¹⁸Vgl. etwa S. Jäger, «Sprachbarrieren» und *Kompensatorische Erziehung: Ein bürgerliches Trauerspiel*, in: *Linguistische Berichte* 19 (1972) S. 80–99. – ¹⁹So liest man es bei U. Ammon, *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule*, Weinheim 1972 (=Pragmalinguistik 2); derselbe, *Dialekt und Einheitssprache in ihrer sozialen Verflechtung. Eine empirische Untersuchung zu einem vernachlässigten Aspekt von Sprache und sozialer Ungleichheit*, Weinheim 1973 (=Pragmalinguistik 3). – ²⁰Auf eine Benachteiligung der Gastarbeiterkinder in Schweizer Schulen, die aber eher aus unreflektierten normativen Ansprüchen des Lehrers als aus mangelnder «sprachlicher Intelligenz» der Schüler resultiert, hat W. Schenker hingewiesen: *Zur sprachlichen Situation der italienischen Gastarbeiterkinder in der deutschen Schweiz*, in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 1 (1973) S. 1–15.