

**FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN THEORIE
UND PRAXIS**

BBC English

und Englisch lernen mit der BBC

Von Gerhard Leitner



Langenscheidt

Berlin · München · Wien · Zürich · New York

Vorwort

„BBC English“ ist seit über fünfzig Jahren ein Schlüsselbegriff im Bereich des „English Language Teaching“. Daß sich die Verbreitung dieses Terminus zur Zeit noch ausweitet, ist unbestritten. Als Beispiel sei hier nur die im Jahre 1988 erfolgte Umbenennung des Geschäftsbereichs „English by Radio and Television“ der British Broadcasting Corporation in „BBC English“ erwähnt.

Dieser Bereich der BBC mit einem Programm von Hunderten von Englischkursen (in Buchform, auf Audio- und Videokassette, als Radio- oder Fernsehsendung) wurde von der „Times“ einmal als die „größte Sprachschule der Welt“ bezeichnet. Langenscheidt als größter Spezialverlag für Wörterbücher und fremdsprachliche Lehrwerke ist stolz auf die dreißigjährige Zusammenarbeit mit der BBC. In dem umfassenden Fremdsprachenprogramm des Langenscheidt-Verlags werden die BBC-Veröffentlichungen auch in den neunziger Jahren eine große Rolle spielen.

Sowohl dem „BBC English“ wie dem „Sprachenlernen mit der BBC“ soll in der vorliegenden Veröffentlichung nachgegangen werden. Der Anglist Professor Dr. Gerhard Leitner (Freie Universität Berlin) hat sich seit vielen Jahren mit dem Phänomen „BBC English“ beschäftigt. Der Verlag freut sich daher, gerade ihn als Autor für diese Schrift gewonnen zu haben.

LANGENSCHIEDT

1. Auflage 1989

© 1989 Langenscheidt KG, Berlin und München

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Druck: Druckhaus Langenscheidt, Berlin-Schöneberg
Printed in Germany. ISBN 3-468-49441-6

1 2 3 4 5 / 93 92 91 90 89

gen der Rezipienten und durch technologische Möglichkeiten oder Beschränkungen charakterisiert ist, ist massenmediale Sprache sich ihrer selbst sehr bewußt. Trotz aller Routine versucht sie, die latent widersprüchlichen Bestimmungsfaktoren auszutarieren. Sie soll aber noch mehr bewirken, als Botschaften von einem anonymen Sender zu anonymen Empfängern zu übertragen. Sie soll Distanz oder Nähe zum Rezipienten suggerieren, sie soll sensibel sein für Themen, für Programmmomente und doch die Persönlichkeit des Sprechers durchscheinen lassen. Sie kann zu einem Kennzeichen und zu vielem mehr werden. So kann es nicht verwundern, daß ihre jeweilige Form nur aus dem größeren media- len und gesellschaftspolitischen Kontext heraus zu verstehen ist.

Wie die BBC zu einer „Sprache“ kam, die als solche vom Hörer erkannt, anerkannt, ja als nachahmenswert empfunden wurde, und wie sie schließlich eine so große Wirkung in anderen englischsprachigen Ländern und im Fremdsprachenbereich weltweit erzielen konnte, soll im folgenden untersucht werden. Dabei drängen sich die beiden folgenden Teilfragen auf:

1. Wie kam es zur Symbiose der BBC mit der Sprache der südenglischen Bildungsschicht, dem *educated southern English* (ESE), und damit zu dem weltweit bekannten *BBC English*?

2. Ist dieses *BBC English* tatsächlich jemals identisch mit der Sprache der Gebildeten, dem *educated southern English*, gewesen?¹

1.1. Die „Wahl“ des *educated southern English*

Wie in Amerika, Australien, Deutschland und anderen Ländern auch, begann der britische Rundfunk Anfang der 20er Jahre auf kommerzieller Basis. Auf Druck einer einflußreichen Industrielobby wurde 1922 die *British Broadcasting Company Ltd.*, eine Art Dachgesellschaft zahlreicher kleinerer Unternehmen, gegründet, die Rundfunk auf lokaler bzw. regionaler Basis betreiben wollten, und vom verantwortlichen Minister, dem *Postmaster General*, mit einer zunächst auf zwei Jahre begrenzten Sendeerlaubnis ausgestattet. Aufgrund verschiedener, hier unwichtiger Umstände konnte sie bis 1926/27 weiterbestehen, ehe eine öffentlich-rechtliche Nachfolgesellschaft, eben die heutige *British*

Broadcasting Corporation, ihren Dienst aufnahm und ein nationales Rundfunknetz aufbaute. Die lokalen Sender wurden aufgelöst, dafür aber fünf regionale Stationen, nämlich in Schottland, Wales, Irland, den Midlands und im Westen Englands, eingerichtet. Im Unterschied zu ihrer Vorgängerin wurde die *Corporation* mit einer *Royal Charter* ausgestattet, durch die sie als eine nationale Einrichtung definiert wurde und somit den tagespolitischen Einflußfaktoren entzogen war.² Der *License and Agreement Act* regelte in groben Zügen ihr Verhältnis zur jeweiligen Regierung und dem Parlament, deren direkter Einfluß praktisch ausgeschlossen war.

Durch die in der *Royal Charter* festgelegten nationalen Aufgaben und den Ehrgeiz des Generaldirektors der BBC, John Reith (1927–1939), wurde die BBC bald zu einem elitären, der Oberschicht und der oberen Mittelschicht verbundenen Medium. Reith verstand Rundfunk vorwiegend als Medium der Erziehung, des Weiteren als der Information verpflichtet und erst unter ferner liefen als eines der Unterhaltung. Der Sohn des ersten bedeutenden linguistischen Beraters der BBC, Lloyd James Jr., drückte die Grundeinstellung Reiths einmal so aus: „Reith created an organisation in which he used ‘the brute force of monopoly’ (his own words) to make radio an instrument of education in its widest sense“ (*Whatever happened to BBC English*, 1974). Daß die BBC trotzdem schon vor dem zweiten Weltkrieg zum bedeutendsten Träger populärer Unterhaltung aufzücken konnte, lag an dem Zwang der ausländischen Konkurrenz aus Luxemburg und dem nachahmenswerten Realismus Reiths, der, gegen seine persönliche Überzeugung, vor allem den Regionalsendern der BBC genügend Freiraum ließ, um sich der allgemeinen Entwicklung im Rundfunkwesen anzupassen.

Der Krieg machte die elitäre Programmpolitik zumichte, die dem Hörer immer etwas mehr hatte geben sollen, als er an sich wollte. „To give the peasants cake“, wie der frühere Leiter der Nachrichtenabteilung der *Australian Broadcasting Corporation*, Pear, Reiths Programmpolitik einmal so treffend charakterisierte, konnte im Krieg keine Devise mehr sein. „Radio, like the whole of daily life, changed within months“, sagte Lloyd James Jr. und fuhr fort:

It became a vital link between people at home and servicemen and families overseas. The voices of ordinary people were heard more, particularly as techniques of recording developed. Radio networks were started for the

Forces in which news and entertainment were mixed, and these brought on to the air new voices and a new style of announcing – relaxed and informal. (*Whatever happened to BBC English, 1974*)

Die distanzierte Sprache des im Smoking gekleideten Sprechers war „out“, die „friendly voices“ waren „in“ – so formulierte es die Presse. Die Nachkriegszeit brachte so weit gehende Veränderungen für den britischen Rundfunk und das Fernsehen, daß der Kontext, in dem die BBC bislang operiert hatte, grundlegend neu gestaltet wurde. Ihre Ergebnisse – die Regionalisierung bis auf die lokale Ebene hinunter, die Einführung eines dualen öffentlich-rechtlichen und kommerziellen Systems (BBC und IBA) und die Schaffung von zwei Trägern von Fernsehkanälen (BBC und IBA, zu der auch der Fourth Channel gehört) – sind allgemein bekannt.³ Es entstand ein aufgefächerteres, komplexeres System, das, in Verbindung mit den gewandelten gesellschaftspolitischen Strukturen, die Grundlagen des Sprachgebrauchs im Rundfunk so radikal änderte, daß Anpassungen unausweichlich wurden.

Für ein Verständnis der internationalen Wirkung des *BBC English* ist allerdings die Übertragung der der BBC zugeordneten nationalen Aufgaben auf die *dominions* wichtig, also auf Australien, Südafrika, Indien usw., und später auf die Kolonien insgesamt. Schon im Jahre 1932 war der *Empire Service* gegründet worden, der den *expatriates* und den Menschen britischer Abstammung, z. B. den *Anglo-Indians*, beim Klang des *Big Ben* eine Art symbolischer geistiger Gemeinschaft mit „denen zu Hause“ vermitteln oder sie am traditionsreichen Bootswettkampf zwischen Oxford und Cambridge und anderen so typisch britischen Ereignissen teilnehmen lassen wollte.⁴ Auch die Bedürfnisse der „second language listeners“ wurden berücksichtigt. Ihnen sollte die BBC ein lebendiges Bild Großbritanniens vermitteln.

Im Unterschied dazu entsprang der unmittelbar nach der Konferenz von München 1938 hastig aufgebaute European Service einer rein politischen Motivation. Ihm kam die Aufgabe zu, in die besetzten Länder Europas und nach Deutschland hinein politische Aufklärung und Propaganda zu tragen. Aber auch in die Länder Lateinamerikas, wo es seit längerem anglophile Gesellschaften gab, wurden schon früh englischsprachige Programme ausgestrahlt.

Wenn auch die *Royal Charter* die Definition der nationalen Rolle der BBC in erster Linie auf Großbritannien beschränkt hatte, führten also

schon in den 30er Jahren unterschiedliche politische Bestrebungen dazu, sie auf das gesamte britische Empire zu übertragen und, unter dem Einfluß der damaligen politischen Entwicklung, auf andere Länder und Kontinente auszuweiten. Institutionell mündeten diese Bestrebungen ein in die *External Services* und den World Service, der für englischsprachige Programme rund um die Uhr zuständig wurde.

Auch wenn die technischen Erfordernisse der Sendesituation und die Hörererwartungen der Briten, der *expatriates*, der Anglophilen in aller Welt, oder aber die der nur schlecht englisch Sprechenden eine relativ homogene, formale Sprachform nahegelegt haben mögen, so war das tragende Handlungsmotiv bei der „Wahl“ eines sprachlichen Korrelats doch die aus dem 17. und 18. Jahrhundert überlieferte sprachpflegerische Tradition, die nur „*the best English*“ zuließ. „Since the earliest days of broadcasting“, schrieb John Reith schon vor den eben genannten Entwicklungen im Jahre 1928, „the B.C. has recognized a great responsibility“, und er fährt fort:

There has been no attempt to establish a uniform spoken language, but it seemed desirable to adopt uniformity of principle and uniformity of pronunciation to be observed by announcers with respect to doubtful words. The policy might be described as that of seeking a common denominator of educated speech. (Vorwort zu *Broadcast English, 1928*)

Ein solcher Nenner war eben keineswegs ein objektives Erfordernis, vielmehr das Resultat des sprachpflegerischen Verantwortungsgefühls für den Prestigeakzent, das immer ein Charakteristikum der britischen Ober- und oberen Mittelschicht gewesen war. Die zwar auch vorhandene positive Bewertung regionaler Dialekte als „lebendig“, „kräftig“ oder „bodenständig“ konnte dem nie standhalten. Sprachpflegerisches Gedankengut harmonierte gut mit den von Reith favorisierten Zielen, nämlich dem schon angesprochenen Erziehungsauftrag und der übernationalen Rolle, die sich damals noch auf die Kolonialgebiete beschränkte.

Aber auch das Beste war nicht gut genug, wenn es Wandel und Veränderungen unterlag. „We cherish the decision that our language will remain as we know it now“, heißt es daher in einem internen Schreiben, und unter Anspielung auf die damals einsetzenden Debatten über die mögliche Weltgeltung des Englischen (vgl. Kap. 2.2) fügt Reith hinzu: „the optimistic even seeing in it a future world language.“ *Die Times*,

wie andere konservative Zeitungen auch, hatte immer wieder warnend auf die drohenden Auswirkungen des Sprachwandels hingewiesen, etwa, als sie am 18.7.1926 feststellte:

A great heritage is ours in the English language ... Not the least of the difficulties is that English is in a perpetual state of fluctuation and change.

Es war Lloyd James, der Vorsitzende des *Advisory Committee on Spoken English* (ACSE) der BBC, der das Empire mit einbezogen wissen wollte:

In our study of the growth of the Empire we forget that this territorial expansion of our language sowed the seeds of disintegration. (1928:5)

Der Gedanke, mittels eines einheitlichen, unveränderlichen und „hohen“ Standards die Einheit des britischen Englisch zu erhalten und im gleichen Atemzug damit das britische Weltreich symbolisch zu vereinen, war zutiefst im Denken Reiths und anderer Konservativ-Liberaler verwurzelt und mußte zwangsläufig eine tragende Handlungsmaxime werden. Sie ist eine Maxime, die, wie man noch sehen wird, die BBC auch heute entscheidend prägt.

Der international bekannte Sprachsoziologe J. Fishman hat eine solche Situation treffend und programmatisch so charakterisiert:

Thus, the standard language per se without further differentiation or accompaniment, is most fitted for communication across large but referential (or non-interacting) networks, such as those involving mass media, governmental pronouncements, legal codes and textbooks. The standard variety is the "safest" for those communications in which the speaker cannot know his diversified and numerous listeners. (1974:1644)

Ob er dabei auch an politisch und geographisch disparate „Einheiten“ wie das britische Weltreich gedacht hat, ist allerdings nicht ersichtlich. Für Reith und andere politisch Verantwortliche jedenfalls war die symbolische Funktion des Prestigeakzentes ein geradezu höchst wünschenswertes (und zum Teil auch erreichtes) Ziel.

Die Phase, in der diese Funktion des ESE angestrebt und im Gefolge damit das *BBC English* gebildet wurde (etwa 1926–1939), wurde von Quirk zu Recht mit dem Begriff der *hieratic speech* charakterisiert:

In opting (unsurprisingly) for a linguistic uniformity based (just as unsurprisingly) on what was perceived as the "Best English" of the capital, Reith and his colleagues were in part merely following the reasoning of Caxton: the selection of a language form that would be understood and tolerated most widely. And despite the perennial objections ..., this has never been seriously challenged. (1982:25)

Von einer kriegsbedingten Unterbrechung abgesehen (vgl. Leitner 1980) dauerte sie bis weit in die 50er Jahre, also sehr viel länger als die eigentlich medialen Zwänge, die sie als halbwegs notwendig hätten erscheinen lassen können. Es war das zunehmend fehlende Publikum, das, wie bei manchen deutschen Sendern gleichfalls, unter dem Druck kommerzieller Konkurrenz letztendlich eine Änderung erzwang. Prominentester Repräsentant des Wandels war Hugh Carleton Greene, Generaldirektor der BBC. Mit seinem Namen verbindet sich der Begriff der „*demotic voice*“, die den Anschluß an den modernen Sprachgebrauch der 50er und 60er Jahre anstrebte und nach einer Form suchte, die es dem Publikum erlauben sollte, sich mit dem Medium Rundfunk stärker zu identifizieren als bisher. Statt sozialer Distanz war soziale Nähe das Kriterium, statt bevormundender Erziehung wurde ein offeneres, egalitäreres, ja demokratisches Medium angestrebt. „Versprachlicht“ bedeutete das nun eine stilistisch breitere, variabelere Sprache, die thematisch und situational auf das jeweilige Publikum zugeschnitten war und es sprachlich differenzieren sollte. Entscheidend war weniger die Fähigkeit eines Sprechers, einen bestimmten Akzent einwandfrei realisieren zu können, als die, kompetent und effizient über ein bestimmtes Thema zu einem relativ fest umrissenen Publikum zu sprechen und zu überzeugen. Professionalität, die aus Wissen abgeleitete Sachkompetenz, fand darin ihren adäquaten sprachlichen Reflex. Dazu die BBC:

In the early 1960s, the BBC felt that it would be more realistic to throw the stage open to the men behind the scenes. ... Naturally, there was no longer insistence on purely southern usage, as these experts (der Nachrichten-sprecher, der Meteorologe, der Sportkommentator etc., G. L.) are likely to be drawn from all parts of the country. Their prime advantage is that they are informed and articulate on their own subjects. (1971, Vorwort)

Das neue *BBC English* ließ sich daher nicht mehr auf Fragen des Akzent reduziert werden. Wie seit jeher in Deutschland hatte sich der Blick gewendet: hin zur Lexis, zur Syntax, zum Sprachgebrauch, mit einem Wort, zum Stil in all seinen Facetten. Während dies die Philosophie oder die Zielprojektion war, ging damit eine nicht intendierte De-facto-Entfremdung des Publikums einher. Journalistische Professionalität und der daraus abgeleitete Jargon, der zudem als stark amerikanisiert empfunden wurde, riefen Ende der 70er Jahre eine vehemente ablehnende Reaktion hervor, die in die bekannte *inquiry* aus dem Jahre 1979 einmündete (Burchfield et al. 1979, Leitner 1983) und zu einem, eigens für die BBC verfaßten, Handbuch von Burchfield (1981) führte.

1.2. *BBC English*

ESE war also das zwingend erforderliche sprachliche Korrelat des frühen medialen Umfeldes, es war aber nur das Ferment, das gestaltet werden mußte, bevor es als *broadcast English* oder als *BBC English* den hohen und latent widersprüchlichen Erwartungen inner- und außerhalb Großbritanniens Genüge tun konnte. Ein tieferes Verständnis der auf dieser Basis vom *Advisory Committee on Spoken English* (ACSE) getroffenen Entscheidungen erfordert zunächst eine Einbettung der in und um die BBC geführten Debatten in den größeren Kontext der Geschichte der Standardisierung des Englischen seit Beginn des 20. Jahrhunderts. Ein Vergleich der wesentlichen Entscheidungen dieses Geniums mit der Form des ESE außerhalb der BBC kann die Abstraktion wieder auf den Boden der sprachlichen Wirklichkeit zurückführen (vgl. Burchfield 1985; Milroy/Milroy 1985).

Daniel Jones begann sein bis in die 60er Jahre in englischsprachigen Ländern, aber auch für den Fremdsprachenunterricht einflußreiches Buch *The Pronunciation of English*, dessen erste Auflage 1909 gedruckt wurde, mit der kaum bestreitbaren Feststellung: „No two persons pronounce exactly alike“. Er folgerte daraus, daß ein Standard zu begründen sei:

For the purposes of the present book it is necessary to set up a *standard*, and the standard selected is the pronunciation which appears to be most usually employed by southern English persons who have been educated at the great public boarding schools. (1909:1)

Die Wahl eines einzigen oder gar dieses *standard* war keine deskriptive Zwangsläufigkeit, wie das Zitat glauben machen könnte. Man sprach um die Jahrhundertwende durchaus ernsthaft von einem *northern standard* (vgl. Schröder 1912), und die *national varieties*, also das gebildete schottische, walisische und irische Englisch, spielten eh und je eine Sonderrolle. Das *boarding school English* repräsentierte allerdings eine Norm, die von einer äußerst privilegierten, wenn auch minimalen Sprechergruppe verwendet wurde und in den öffentlichen Lebensbereichen (*domains*) Englands eindeutig vorherrschte. Der Gedanke an mehrere regional voneinander abgegrenzte, teilverwandte Standards kam niemandem in den Sinn und wäre wohl auch kaum in die soziolinguistische Grundhaltung der relevanten Entscheidungsträger integrierbar gewesen. Nein, Quirks eben zitierter Beschreibung der Situation, in der sich die BBC damals befand, war schon früher nichts entgegenzusetzen. In diesem, aber nur in diesem Sinne war die Jones'sche Festlegung zwangsläufig.

Sein Buch wandte sich an alle, die mit Englischunterricht zu tun hatten und haben würden, sowie an den Teil der Öffentlichkeit, der, wie Rechtsanwältin, Hochschullehrer oder Kirchenrepräsentanten, in offizieller Funktion zu reden oder zu lesen hatte. Jones hegte die Hoffnung, daß sie auf der Grundlage seiner wissenschaftlichen Beschreibung diesen Standard akzeptieren und weitverbreiten würden. Solche Ansichten waren um die Jahrhundertwende *en vogue*, vgl. Leitner (1982) und Götz (1980), und wurden vom Bildungswesen begierig aufgegriffen, versprach doch die um die Jahrhundertwende noch junge wissenschaftliche Phonetik die so lästigen und als sozial schädlich empfundenen „cockneys“ endgültig zu eliminieren.

Jones' Analyse lief auf eine *extensionale* Bestimmung des ESE hinaus: er benannte die relevanten Sprecher und die Funktionen des ESE. Etwas später entwickelte sich eine akzentimmanente, *intensionale* Definition, derzufolge die Prestigenorm durch eine Menge phonologischer Eigenheiten charakterisiert war. Sie umfaßte zwar mehr oder weniger alle Merkmale der relevanten Sprecher, bildete aber nicht einen einzigen Idiolekt voll ab, sie repräsentierte eine idealisierte Norm, deren soziale Geltung Jones von der überarbeiteten 3. Auflage (1950) des schon zitierten Buches an etwa im Sinne der gemäßigten deutschen Hochlautung reaktiviert:

It is thought by many that there ought to exist a standard, and one can see from several points of view that a standard speech would have its uses. ... But though attempts have been made to devise and recommend standards, it cannot be said that any standard exists.

Im Sinne einer intensionalen Festlegung fährt er fort, daß „Nearly every reader is likely to find points in which his pronunciation differs from the RP (der neue Terminus, G. L.) here described“ (1950:4)⁵. Er rückt ab vom verbindlichen Standardkonzept und postuliert statt dessen ein Akzentspektrum, das weitgehende *intelligibility*, also Verständlichkeit, garantiert. Außerhalb dieses Spektrums liege die *bad pronunciation*, die der allgemeinen Verständlichkeit im Wege stehe. Seinem im übrigen fast völlig unveränderten Handbuch kam nun die Aufgabe zu, „good“ und „bad speech“ voneinander zu trennen.

Ein funktionales Verständnis des ESE hatte sich schon in den 20er Jahren angekündigt und sollte von den 50er Jahren an, unter dem Einfluß Abercrombies, Catfords, Strevens und anderer Phonetiker und Linguisten, weitreichende Folgen für die Definition des Englischen als Zweit- und Fremdsprache haben (vgl. Kap. 2.3.1.). Selbst Jones war schon in der 1924 erschienenen 2. Auflage seines *An English Pronouncing Dictionary* vom Standardkonzept abgerückt. Dort heißt es: „If the public wants a standard pronunciation, I believe a standard will evolve itself without any interference by phoneticians“ (1924:v). Da dieses Handbuch, abgesehen von den Fremdsprachenlernern, von diversen öffentlichen Institutionen in Australien, Neuseeland und anderen Kolonien als verbindliches Nachschlagewerk und vor allem im Rundfunk und im Erziehungswesen verwendet wurde, kann man vermuten, daß er es für sinnvoll hielt, die Assoziationen an den britischen Standard weniger stark zu betonen. Ob es ihm aber wirklich ernst mit dem Kriterium der *intelligibility* war, ist heute schlecht abzuschätzen. Collins vertritt in ihrer recht lesenswerten Biographie (1985) unter Verweis auf Gimson (1977) die Ansicht, daß seine liberalen „öffentlichen“ Ansichten mit seinen eher privat geäußerten in einem Konflikt standen:

Gimson (1977) has discussed in detail Jones's views on standards of English pronunciation, and has shown that, in fact Jones retained many prejudices, revealing that his private preferences were not as progressive as his public posture ... By stating clearly a tolerant view point in influential

works such as the *EPD*, Jones in a sense anticipated the liberal linguistic attitudes of today by several decades. (1985:41)

Aber die alten, normativen Formulierungen hielten sich, wie erwähnt, eben auch bis 1950 in *The Pronunciation of English*, also in publizierter Form.

Um auf die BBC zurückzukommen. Ihre Einstellung war in der Diskussion um den Standard zumindest nicht eindeutig. Nach außen gerichtet, war es zweifellos das Spektrum, der *band view*, der ihre Einstellung dominierte. Lloyd James äußerte sich unzweideutig in diesem Sinne in dem von ihm edierten *Broadcast English I*:

Pronunciation varies from district to district, from class to class, from character to character, in proportion to the local, social or moral difference that separates them. Certain general observations may be made. ...

1. There are district variants of speech in every social class, and class variants in every district.
2. Local variants become increasingly unlike one another as we descend the social scale.
3. They become more alike as we ascend.

...

6. Out of the broad band that comprises all district and class variants, there is emerging a considerably narrower band of variants that have a great measure of similarity.
7. This narrow band of types has more features in common with Southern English than with Northern English.
8. Those who speak any one variety of the narrow band are recognized as educated speakers throughout the country. They may broadcast without fear of adverse intelligent criticism.

There may be many conclusions, but it is quite evident that we are not entitled to conclude that there is *one* standard pronunciation, *one* and *only one* right way of speaking English. There are varieties that are acceptable throughout the country, and others that are not. (1928:10)

Reith bewegt sich in einem Brief an R. Bridges, den *poet laureate* und Vorsitzenden des ACSE, vom 9.12.1929 ganz auf dieser Linie:

the type of educated English which can be broadcast without evoking any considerable degree of relevant adverse criticism.

Doch war die Verlockung so groß oder die konzeptuelle Klärung so unscharf und unverbindlich, daß dieses Sprachsegment immer wieder als homogen umgedeutet und als allgemeingültiger Standard vertreten wurde. Im Jahre 1924 schrieb der Programmchef an alle regionalen Rundfunkanstalten pathetisch:

We are daily establishing in the minds of the public what correct speech should be. This is such an important responsibility.

Wie in Kapitel 1.1. ausgeführt, war es der Gedanke an die Korrektheit, an den hohen und unveränderlichen Standard, an das Dekorum, an das nationale Verantwortungsbewußtsein, der zahlreiche Äußerungen der Verantwortlichen der BBC durchzieht, und der die offenere Definition verwischte und undeutlich werden ließ. In einer Gesprächsnotiz aus dem Jahre 1934, die nach einem Gespräch mit Lloyd James, Daniel Jones und anderen Mitgliedern des *Advisory Committee on Spoken English* (ACSE) geschrieben wurde, heißt es:

that a Committee on this scale *g*emeint ist ein vergrößertes ACSE, G. L. > would very definitely carry weight in this country, and would pave the way for the ultimate establishment of a national body concerned with various problems of speech. (2.5.34)

Und noch 1939 vertritt Lloyd James die schon lange fraglich gewordene Position eines nationalen Standards. Er hält ihn zumindest für „national occasions, national drama, public worship“ (2.3.39) für wichtig. Wenn das nicht das enge Verständnis des ESE bedeutete, was dann?

Ähnliche Ansichten waren um diese Zeit auch in anderen Ländern vertreten worden, sofern die Rundfunkstruktur eine nationalgesamte Rolle von (Standard-)Sprache überhaupt zuließ. Auch im Deutschen Reich wurde aus unterschiedlichen Motivsträngen heraus „reines“ Deutsch, also die reine Hochlautung und die Eindeutschung von Lehr-

wörtern, propagiert (Leitner 1980). Doch im Unterschied zu Großbritannien führte das nicht zu einer kodifizierten Rundfunksprache, die Debatten versandeten in der Regel und die Dialektformen bestimmten, je nach der Region unterschiedlich, weiterhin das Feld. Großbritannien war politisch und (makro-)soziolinguistisch anders strukturiert. Und so war die 1926 vorgenommene Gründung des schon mehrfach erwähnten *Advisory Committee on Spoken English* das geeignete und zum Teil erfolgreiche Instrumentarium, die Spracheinstellungen in konkrete Formen umzusetzen. Dem ACSE gehörten so bekannte Persönlichkeiten an wie R. Bridges (als Vorsitzender), D. Jones, H. Wylde, H. Orton (als Linguisten), Pearsall-Smith (von der *Society for Pure English*) und A. Cooke (der noch heute berühmte Amerikakorrespondent der BBC). Lloyd James, ein Schüler und späterer Kollege von D. Jones, *lecturer* (danach Professor) an der School of Oriental and African Studies (London), wurde ehrenamtlicher Sekretär und trug die Hauptlast der Arbeit bis zur Auflösung der Kommission im Jahre 1939. Die Aufgabe des ACSE bestand darin, die BBC in Fragen der Aussprache von auszuwählen, problematischen Wörtern, den *doubtful words*, zu beraten. Dazu gehörten weniger gebräuchliche wissenschaftliche Termini wie *acoustics*, *gyratory* oder *gyroscope*, aber auch ganz alltägliche Wörter, für die mehrere Formen einer gebildeten Aussprache vorhanden waren. Man dachte an Wörter wie *often*, *towards*, *initiation*, *hospitable*, *kilometre* oder sogar an *England*. Satzphonetik, Stilistik oder lexikogrammatische Erscheinungen waren ausgeklammert, aber die Lösung der Probleme implizierte, wie *kilometre* oder *hospitable* zeigen, eine Abgrenzung vom amerikanischen Englisch.

Der ersten konstituierenden Sitzung lag eine Resolution vor, die die aus den genannten allgemeinen Einstellungen abgeleiteten Problembe- reiche näher umschrieb:

Resolution: "That in the case of certain doubtful words it is necessary for the B.B.C. to adopt uniform standards of pronunciation for use by announcers and other officials of the Company in the work, and that the Committee, after due consideration of derivations and traditional usages, will decide upon the form to be adopted."

Im weiteren Verlauf der Sitzung wurden Entscheidungsgrundsätze beschlossen, die eine Bewertung dessen erlauben, was *BBC English* inner-

halb des Spektrums der ESE eigentlich war bzw. sein sollte (vgl. Leitner 1979; 1980):

a. Zur Frage von Homophonen stellt das Sitzungsprotokoll lapidar fest:

The Committee agreed that it was desirable to oppose any tendency towards the increase of homophones in the language.

Wörter wie *shaw, shore* und *sure* sollten differenziert, vgl. [ɔʃ], [ɔə] und [uə], und nicht durch [ɔʃ] oder [ɔə] realisiert werden. Das gleiche galt für Wortpaare wie *yore* und *your* und *tired* und *tarred*.⁶

b. Vokale in unbetonten Silben sollten einen „flavour of their original character“ erhalten. Da der nachlässige Sprecher dazu neigt, alle unbetonten Vokale als Schwa [ə] zu realisieren, sei eine gute, gepflegte Artikulation besonders wichtig. *Julia* wäre dann eben nicht [dʒu:liə] sondern [dʒu:liə], *parody* wäre [pærədi] und nicht [pærədi].

c. Vokale sollten ihre „Reinheit“ behalten und Affektiertheiten wie [kəmpeɪzd] für *composed* oder [mɪə] für *mere* wären zu vermeiden. Im gleichen Atemzug wird die monophthongale, in Dialekten verbreitete Realisierung des Diphthongs [eɪ] in Wörtern wie *name*, also [eɪ], zurückgewiesen.

d. Obgleich konzediert wird, daß südenglische Sprecher „would find difficulty in pronouncing *which, whale, why, white*, etc. with the aspirated ‘w’, and that no definite principle could be determined in this case“, wird gleichwohl beschlossen, daß zur Vermeidung von Homophonen Wortpaare wie *wail* und *whale, which* und *witch* zu unterscheiden seien.

e. Eine besonders schwer verständliche Entscheidung betraf die Realisierung des Buchstabens *r*:

The possibility of pronouncing the “r” in *fire, tower, sure, hour, poor*, etc. without trilling, was demonstrated. It was felt, however, that Southern English speakers having come to be unaware that such “r’s” had any

sound value whatever, would have considerable trouble in pronouncing an untrilled “r”. If that were so, it was agreed that the untrilled “r” should be treated as a separate vowel, though not syllabic, e.g. tired to be pronounced tired, not taid. It was agreed that an attempt should be made to give the letter some sound value, however slight.

Mit anderen Worten: vorkonsonantisches und finales *r* sollten als [r]-Frikativ realisiert werden. Wenn dies für den Sprecher zu schwer oder unnatürlich wäre, solle er zumindest ein Schwa verwenden, aber jegliche Silbizität vermeiden (vgl. a.).

Noch andere Einstellungen sind erkennbar, wenn man die konkreten Entscheidungen und öffentliche Äußerungen der Verantwortlichen in der Presse heranzieht:

f. Die Auslassung des Schwa in Wörtern auf *-ion, -ation, -(ic)al* u. a. sollte vermieden werden. *Appreciation* oder *economical* wurden wie [-jən], [-kəl] und nicht wie [-ʃn], [-k] transkribiert. Silbenreduktion war auch in anderen Positionen verpönt. So steht für *fanatic* [fənætɪk] und nicht [fnætɪk].

g. Das vordere [a] anstelle des hinteren [ɑ] wurde – was für die damalige Zeit eigentlich unverständlich ist – in Wörtern wie *dance* akzeptiert. Dazu schreibt Lloyd James in *Broadcast English* I:

With a question of a standard language, this question of alternative pronunciations is involved. ... Is *dance* to have the long vowel or the short vowel? Speakers of the Northern acceptable varieties favour the short vowel [a], G. L. while the Southerners favour the long [ɑ], G. L. Both pronunciations must stand: both are common among educated speakers. It is probable that the Southern will prevail ... (1918:11)

h. Im Zusammenhang mit der Entscheidung zum Buchstaben *r* steht die Tatsache, daß immer wieder und vehement gegen das *intrusive r*, das eingeschobene *r*, argumentiert wurde, während das *linking r* weithin akzeptiert war. Dazu Lloyd James:

... if I were the dictator of the English language I should choose the educated Scottish person, or perhaps President Roosevelt, as an

international standard for the whole of the English speaking world – the printed language and the spoken language are nearer in these two forms of speech than they are in Southern English. (*The Listener* vom 2.3.1939)

... I mean that these people gemeint sind die Schotten und Roosevelt, G. L. pronounce the letter 'r' properly, and they don't pronounce it when they don't see it – they don't in fact say *Indiar* Office – the print they see corresponds with the sounds they make, if you like. The problem for the B.B.C., as I see it, is to find those people. (*The Listener* vom 2.3.1939)

Diese Grundsätze führten im großen und ganzen dazu, daß das Sekundärziel erreicht wurde, daß nämlich die „lapses of the uneducated and the affectations of the insufficiently educated at both ends of the social scale“ vermieden wurden, wie es Lloyd James in der *Searcher's World* vom 21.9.27 ausdrückte. Auf der anderen Seite wurden aber Merkmale eingeführt oder aussterbende wiederbelebt, die nicht unbedingt im Einklang mit zeitgenössischen Beschreibungen des ESE standen und den Unterschied zwischen *BBC English* und ESE betonten.

Die zum r getroffene Entscheidung ist deshalb so eigentümlich, da sie durch keine einzige zeitgenössische oder frühere Beschreibung gestützt wird. Nur Wyld (1908:33) gibt einen Hinweis zu ihrem Verständnis:

The pronunciation of r in these words is not only common to most of the English Provincial Dialects, but also to the speech, even of the best-educated and most refined people in Ireland and Scotland, unless they have been subject for a long period to the influence of Standard English speakers.

Das *BBC English* der Anfangsphase ist demnach eine Reduktion des Englischen auf Teilaspekte der Wortphonologie, die nur dadurch „sprachlich“ werden konnte, daß sie eine stilistische Interpretation erhielt und mit dem *standard English (dialect)* eine Symbiose einging. Aus der Sicht des gebildeten Akzentspektrums ist *BBC English* eine Mischform, die punktuell Merkmale der gebildeten nationalen Varietäten oder des *northern English* tolerierte. Als Mediensprache ist es ein Kompromiß zwischen medialen Festlegungen im engeren Sinne und der politisch-sozialen Interpretation der Rolle des Mediums in Großbritannien und dem britischen Empire im weiteren Sinne. In dieser Form wurde es nur tendenziell von Rundfunksprechern realisiert, denn schon bald entwickelten sich Stilunterschiede, die eine Eigendynamik erhielten (Leit-

ner 1980). Ab den 50er Jahren wurde es langsam abgelöst von Sprachformen, die den geänderten medialen und gesellschaftspolitischen Strukturen näherstanden.

2. Vom Sprechkurs zum multimedialen Sprachlehrgang

Seit Ende der 50er Jahre ist die BBC, wie erwähnt, zum größten Fremdsprachenvermittler der Welt aufgestiegen. English by Radio and Television ist schon durch die Quantität seiner Produktionen beeindruckend. Aber vor allem die Methodologie, die BBC-Methode, macht die *BBC-Kurse* nachahmenswert. Doch wie kam es zu dieser dominierenden Stellung in einem Zeitraum von kaum mehr als 30–35 Jahren? War es nur geschicktes Geschäftemachen? War es die explosionsartige Ausdehnung der Bedeutung des Englischen als Zweit- und Fremdsprache und dessen obligatorische Einführung als Pflichtfach im Schulwesen nach dem zweiten Weltkrieg? Oder waren es politische Umstände, die die BBC zu einem weltweiten Faktor machten, so daß ihr weithin anerkanntes Prestige auch auf ihre Sprachlehrfähigkeit überschwappte?

Eine eingehende Untersuchung zeigt zwei Phasen, die mit der allgemeinen Entwicklung der BBC und des *BBC English* korrelieren: die erste beginnt kaum fünf Jahre nach der Gründung der *Corporation* und ist stark mit der Arbeit Lloyd James' und des ACSE verbunden. Sie endet um 1939 in einer Sackgasse. Die zweite geht auf den politischen Programmereich des späteren World Service zurück und beginnt mitten im zweiten Weltkrieg. Sie leitet die für die heutigen Kurse wesentlichen Strukturen ein. Dazwischen liegen einige kleinere Versuche, die den Übergang zum modernen Sprachlehrgang markieren.

2.1. Früher Fremd- und Muttersprachenunterricht (1929–1939)

Nachdem das ACSE den ersten Band von *Broadcast English I* (1928) veröffentlicht hatte und in eine gewisse Krise geraten war, waren Energien für übergreifendere Perspektiven freigesetzt, denen der Gedanke an eine direkte erzieherische Umsetzung in Sprachkursen nicht fremd war. Der Ruf des ACSE wurde auch nicht als der schlechteste empfunden. Ein vermutlich von Lloyd James im November oder Dezember 1929 verfaßter Bericht beurteilt die Arbeit des ACSE so:

The Committee's work has aroused the interest of the Press throughout the English speaking world, and its decisions have been well received, with one or two exceptions. In non-English speaking countries, where English is studied in the schools or universities, the decisions have been welcomed, and are being accepted as authoritative. (ohne Datum, S. 4)

Der Bericht schmeichelt der Expertenkommission hinsichtlich der Pres-
sereaktionen in englischsprachigen Ländern doch sehr. Für England
galt das nur mit Einschränkungen. Aber auch in Australien waren die
Sprachempfehlungen und die dahinter liegenden Grundeinstellungen
ihrer Initiatoren sehr umstritten. Mehr als deutlich drückte sich der be-
kannnte Journalist und Amateurlinguist, Sidney Baker, in seinem 1945
erschienenen Buch *The Australian Language* aus:

The A.B.C. <the Australian Broadcasting Commission, G. L.> is not
breaking new ground in avoiding Oxonian accents; the B.B.C. adopted
that policy long ago <er bezieht sich auf die angestrebte Vermeidung von
Affektiertheiten der Oberschicht, G. L.>, but B.B.C. speech still remains
out of touch with the Australian listening public. That Australians are li-
kely to have B.B.C. accents foisted on them is revealed by the statement
that the A.B.C. regards Englishmen as the most suitable announcers.
(1945:357)

Und über den neuseeländischen Rundfunk spöttelte er:

In New Zealand, the Government-owned National Broadcasting Service
did not debate the matter. It plumped first and last for B.B.C. English and
adopted B.B.C. "Broadcast English" pronunciations. ... (1945:356)

A.G. Mitchell, ein Schüler von Daniel Jones und Bekannter von Lloyd
James, war – wie nicht anders zu erwarten – ganz anderer Meinung.
Schon kurz nach seiner Rückkehr aus London gelang es ihm, die Eng-
lish Association in Sydney hinter sich zu bringen, die der ABC eine der
BBC analoge Sprachpolitik empfahl:

My Committee is of the opinion that the best way to secure this desirable
object <die Verbesserung der Sprache, G. L.> would be to follow the
method adopted by the British Broadcasting Corporation, which resulted

in a series of recommendations to announcers under the title of "Broad-
cast English"

schreibt ihr Vorsitzender, McLoskey, in einem Brief an die ABC vom
8.2.44. Die ABC konnte ein solches Angebot kaum ausschlagen, war sie
doch der BBC strukturell nachgebildet. Aber es blieben Zweifel in Syd-
ney – zumindest für einige Zeit, wie ein interner Bericht vom 16.2.44
belegt:

As following the discussion at the recent conference this letter <Brief der
English Association, G. L.> strikes me as admirable in its restraint and shrewd
tactical approach. Though the signature is the enthusiastic Mr. McLoskey's, I
think the guiding hand was the canny Dr. Mitchell's.

Man muß daran erinnern, daß die BBC das ACSE schon 1939, wie er-
wähnt, aufgelöst hatte und sich seither mit einer *Pronunciation Unit* be-
schied, deren Aufgabe im wesentlichen auf die Aussprache von Namen
beschränkt ist. Nach dem Selbstmord Lloyd James' 1943 hatte Jones die
Hauptberaterfunktion übernommen. Doch war London weit entfernt,
und das Prestige der BBC (und vor allem deren World Service) gaben
letztlich den Ausschlag. Immerhin bewahrte er die allzu Eifrigen in und
um die ABC, die nur „the best English“ – „the best English English“
sollte man ergänzen – gelten lassen wollten, vor übermäßigen Exzes-
sen. „A pleasant style“ war Mitchells Devise, und die nun erfolgreiche
„Australianisierung“ des Englischen in den Medien geht mit auf ihn zu-
rück. Seither arbeitet das *Standing Committee on Spoken English* der
ABC unter mehr oder weniger deskriptiven Vorzeichen und versucht,
eine der BBC analoge, australische Sprachregelung für seinen Bereich
zu formulieren (Leitner 1984).

Nein, die Arbeit des ACSE wurde damals und wird heute sehr unter-
schiedlich beurteilt: *BBC English* galt im englischsprachigen Ausland
unvermeidlich als Stimme der Ober- und oberen Mittelschicht. Seine
Klassenaffiliation wurde nirgendwo übersehen.

Das angesprochene positive Echo *australischer* Erziehungseinrich-
tungen könnte möglicherweise zutreffen, doch liegen keine expliziten
Belege vor. Es wurde dazu benutzt, die Idee eines hohen BBC-Stan-
dards verstärkt zu verfolgen:

There can be little doubt that the experiment <die Arbeit des ACSE, G. L.> is being watched with very considerable interest, and it would appear highly desirable that the Committee should continue its work. The standard of English speech being set by the Corporation is slowly being accepted, and it is imperative that this standard should be a high one... and it may become also the standard for the teaching of English in the schools and universities of the Continent.

Nur war die gültige Norm in den kontinentalen Bildungseinrichtungen schon vorher das ESE gewesen, dem sich selbst Unternehmen wie die Berlitz School, die ja vorwiegend in Amerika operierte, nicht gänzlich entzogen haben dürften. Die Tatsache, daß sie britische Mitarbeiter wie H. Palmer (vgl. Kap. 2.2.) rekrutierte, dürfte als Beweis ausreichen. Auch die bald vom Linguaphone Institute vorgeschlagene „konservierte“ Verbreitung des gebildeten Englisch durch Grammophonplatten war längst bekannt. Langenscheidt hatte als erste Firma überhaupt schon 1904 einen Englischkurs für den Selbstunterricht mit Schallplatten herausgebracht (Langenscheidt 1982:71–73) und das Verbreitungsrecht an die Deutsche Grammophongesellschaft gegeben. Sprachplatten gehörten bis zum Beginn des zweiten Weltkrieges in die Programmpalette der meisten Plattenfirmen. Ein Prospekt der Deutschen Grammophongesellschaft aus dem Jahre 1936 nennt einen Englischkurs für Deutsche zum Selbstunterricht von Dr. Zorn und Mr. Hamilton (der vermutlich die Methode Toussaint-Langenscheidt mit konzipiert hat;⁷ Howatt 1984). Der Kurs besteht aus 26 Schallplatten und einem Begleitbuch. Die beiden ersten Platten enthalten einen „Lautierkurs“, es folgen 12 Platten mit Monologen über landeskundliche Themen, die an einer Reisegeschichte aufgezogen sind und dem Prinzip grammatischer Progression folgen. Die Geschichte beginnt mit „Last Day at Home“ und endet mit „Homeward-Bound“. Daran schließen zehn Platten mit Zwiegesprächen und grammatischen Übungen an, die das Gehörte wiederholen und kontextualisieren. Den Abschluß bilden Liedplatten und offenbar umfassendere Themen wie „The Journey of Life“. Der 1939er Prospekt beweist, daß der Kurs noch drei Jahre nach Erscheinen im Handel war.⁸ Im Vorwort der zweiten Auflage seines schon erwähnten Buches *The Pronunciation of English* (1914) geht Jones auf Sprachplatten ein, die er 1913 mit der Deutschen Grammophongesellschaft produziert hatte:

Grammophone records of Texts 8 and 9 <Ausschnitte von G. Eliots *Mill on the Floss* and Bensons *Dodo*, G. L.> have recently been prepared. ... They are spoken by myself and are published by the Deutsche Grammophongesellschaft. ... (For the benefit of Indian readers it may be added that the records are stocked at Spencer's Stores, Madras.) (1914:viii)

Der Hinweis auf Indien belegt eindeutig, daß ESE eben nicht nur in Europa, sondern auch in der britischen Kolonie Indien als Norm akzeptiert war. Zahlreiche Artikel in den frühen Nummern der Zeitschrift des British Council English Language Teaching lassen erkennen, daß das auch auf Ost- und Westafrika zutraf.

Die weltweit dominante Aussprachenorm war also längst – und unabhängig von der BBC – ESE gewesen, und auch ihre technische Verbreitung durch Platten war bekannt. Der Bericht ist also auch in dieser Hinsicht überoptimistisch. Unstrittig ist jedoch, daß durch den World Service *educated southern English* (ESE) als einziges Modell zunehmend stabilisiert wurde. Daß es dabei in der Form des *BBC English*, wie wir gesehen haben, mit keinem der von den einflußreichen Phonetikern beschriebenen Stile identisch und selbst ein Mischstil war, tat seinem Prestige keinen Abbruch. Wer war schon phonetisch so qualifiziert, das genau beurteilen zu können, und wäre das letztlich wirklich ein pädagogisch relevanter Faktor gewesen? Mit einem auch nur halbwegs authentischen Modell konnten die üblichen Phonetikhandbücher Sweets und anderer, die literarische Lesetexte in phonetischer Umschrift enthielten, abgelöst bzw. zum Leben erweckt werden. Wohl nur wenige Lehrer wären in der Lage gewesen, sie ebenso authentisch zu lesen, wie es für die Platte geschehen war.

Obleich die BBC und das ACSE daher nichts grundsätzlich Neues schufen, waren die ausländischen Reaktionen auf die Berichte der Kommissionsarbeit doch ein wichtiger Faktor für die weitere Arbeit des ACSE. Das Linguaphone Institute (London) war die erste Firma, die das ACSE unter primär kommerziellen Gesichtspunkten betrachtete. In einem Schreiben an Lloyd James vom 18.9.29 schlug ihr Direktor, J. Roston, vor, die in *Broadcast English I* zusammengefaßten Empfehlungen auf Platte aufzunehmen und zu verbreiten. Der Brief meinte optimistisch, dies „would be very much appreciated abroad and probably in England.“ Es sollte bis zum 4.11.30 dauern, ehe eine positive Entscheidung getroffen wurde.

Der im Archiv der BBC vorhandene Briefwechsel mit Linguaphone

läßt nicht auf weitergehende pädagogische, fremdsprachendidaktische oder auch nur phonetisch-phonologische Überlegungen schließen, sie waren offenbar nicht erforderlich. Der Briefwechsel bezieht sich fast ausschließlich auf die Bezahlung bzw. die Frage, ob und ggf. in welcher Form auf die BBC verwiesen werden sollte. Die Platten erschienen schließlich unter dem Titel *Broadcast English. Pronunciation recommended by the B. B. C. Advisory Committee on Spoken English, spoken by Mr. A. Lloyd James* und waren ab April 1931 im Handel erhältlich. Sie mußten ein Erfolg gewesen sein, denn in den ersten beiden Jahren wurden 278 Platten, davon 217 im Ausland, abgesetzt. In den beiden folgenden Jahren wurden weitere 244 Platten, wiederum vorwiegend ins Ausland, verkauft. Wenn die Vermutung zutrifft, daß die *private sales* in England zu einem Teil von Ausländern getätigt wurden, dürfte sich der Eindruck verstärken, daß sie hauptsächlich den Fremdsprachenbedarf, aber kaum einen Muttersprachenbedarf deckten.

Noch während der Verhandlungen über die *Broadcast-English*-Schallplatten wurden weitere Kurse für das häusliche Grammophon geplant. Am 29.11.30 teilt Lloyd James Reith folgendes mit:

Dear Sir John,

I am preparing, for publication by the Linguaphone Institute, a series of grammophone records to be called "A Course in English Pronunciation". It is to be on the lines of my usual teaching with illustrations of good and bad sounds. I propose to take as the actual examples the sentences used for the purpose in my booklet English Speech published by the B. B. C.

Seiner Bitte um Copyright entsprach Reith postwendend am 4.12. Eine Werbeanzeige des Linguaphone Institute aus dem Jahre 1930 nennt weitere Titel, die Lloyd James mit H. C. K. Wyld, Daniel Jones und anderen produzierte:

- The Linguaphone English Conversational Course
- The Linguaphone English Travel Course
- Linguaphone Literary Records
- English for Canadians

Alle standen in der Tradition von Sprachkursen, die sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts herausgebildet hatte und an der Langenscheidt weg-

weisend beteiligt war. Es gab aber auch andere Verwendungsbereiche der Ergebnisse des ACSE. So benutzte D. Jones das ACSE (und später die Arbeit der Pronunciation Unit) für die phonetischen Einträge in sein *English Pronouncing Dictionary* (vgl. das Vorwort zur 4. Auflage von 1937) und in *Cassells Deutsch-Englisches Lexikon*.

Wenn die Sprachplatten auch den Anfang für den Sprachunterricht darstellen, ist der etwa 1930 konzipierte Kurs „English Speech“ der Schlüssel zum Verständnis der ersten Phase der BBC-Aktivitäten im Bereich des Englischunterrichts. Durch ihn wurde das Medium Rundfunk selbst zum Lehrmedium, und zwar für Muttersprachler. „English Speech“ wurde von Lloyd James geschrieben und vom Central Council for School Broadcasting in Verbindung mit dem Linguaphone Institute im Schulfunkprogramm der BBC zwischen September 1930 und Juni 1931 ausgestrahlt. Die dreißig fünfzehnminütigen Lektionen befaßten sich, in den Worten Lloyd James', „with the practical difficulties of English speech and pronunciation“ (1930:3), also mit Vokalen, Diphthongen, Konsonanten, Intonationsmustern und Rhythmus. „Nothing will be said in the talks“, führte er zurückhaltend aus, „in disparagement of local dialects, and no attempt will be made to impose a standard form of English speech upon the schools in the country. The need for clear articulation will be stressed throughout.“ (1930:3). Ähnlich äußerte sich der Direktor des Linguaphone Institute in der *Birmingham Post*:

It cannot be too often repeated that those of us who are interested in experiments of this sort are not advocating a kind of public school English for all and sundry. Indeed we do not aim at any set standard of pronunciation; we are in favour of any type which is intelligible throughout the English-speaking world, not too far removed from good usage. ... (*Birmingham Post*, 17.12.1932)

Trotz der halberzigen „liberalen“ Zielsetzung „no standard will be imposed“, die die schon erwähnte sprachfunktionale Interpretation des ESE aufgreift und an ein Sprachspektrum denken läßt, macht der Kursinhalt doch recht deutlich, was mit klarer, verständlicher Artikulation eigentlich gemeint war: die Vermeidung der Diphthongisierung von [ix] in Wörtern wie *be, see, leave* (Lektion 1), die korrekte Realisierung des stimmhaften und stimmlosen *th*, die indirekt gegen [f], [v] gerichtet ist (Lektion 4), die Vermeidung der Glottalisierung des [t] in intervokali-

scher Position, vgl. *butter* (Lektion 10), die Realisierung von /ei/ als [ei] statt [ex] (Lektion 13) u. v. a. m. Die obligaten Leseübungen mit Bibeltexten und mit Ausschnitten aus Tennyson und Browning, die allesamt der „hohen“ Literatur zuzuordnen sind, markierten die Kontextualisierung des vorher Gelesenen in komplexere Zusammenhänge. Wenn auch kein expliziter Standard genannt wurde, so war die Richtung doch mehr als klar: ein *ESE*, das der engeren, sozial elitären Interpretation entsprach und gegen jeglichen „Cockneyismus“ gerichtet war. Um drei Beispiele zu geben. Das erste ist aus Lektion 9, das zweite aus Lektion 10, das letzte aus Lektion 28:

Questions

1. Divide the following words into two classes: – (a) those that have long vowel sounds; (b) those that have short vowel sounds: – blue, should, cool, foot, boot, caught, clock, since, wheel, what, heart, man, else, cot, burn, bun, calm, jam, who, look, spook.
2. *Bead* and *bid* are a pair of words differing from one another in sound because one has a long vowel and the other has a short vowel. Make a similar pair of words form each of the following: – cad, larch, live, cot, pull, bun, bird, cam.

Practice

1. Take your boots and shoes with you this afternoon when you leave the schoolroom, and mind you don't lose them as you go through. You mustn't go too soon.
2. As a rule, in the month of June the skies are blue.

Experiment

Try to find out how many times you can say the word 'butter' in five seconds. Say it first as quickly as you can, and then say it carefully.

What happens to the 'r' sound when we rattle the word 'butter' as fast as we can? Try it.

Weekly Exercise No. XXVII

When not to use the sound of 'r'.

Practice

1. The India Office; the idea of it; Australia and New Zealand; Diana of the Ephesians.
2. A vanilla ice; I saw a man; pa and ma are away; Victoria Avenue; a sonata in A major.

Es war die alte Schule im neuen Gewand. Die Zeit für eine konsequente sprachfunktionale Sicht im Unterricht war trotz der offiziellen *statements* in zahlreichen Lehrwerken noch nicht gekommen (vgl. 2.3.).

Obgleich die Archivunterlagen an dieser Stelle lückenhaft sind – so ist nichts über die öffentliche Reaktion bekannt – muß der obige oder ein ähnlicher Kurs unter dem Titel „King's English“ im Schuljahr 1931–1932 erneut ausgestrahlt worden sein. Dazu liegen nun zahlreiche Pressereaktionen vor, die das soziale und erziehungspolitische Klima erhellen, in dem der muttersprachliche Kurs gesehen wurde, und die die Schlußfolgerung über die angepeilte Norm bestätigen.

Lloyd James beschreibt unter der Überschrift „Do you speak correctly?“ in der *Glasgow News* vom 21.12.31 die soziale Notwendigkeit von Sprecherziehung so:

A prominent business man, recently travelling in a business train, found himself in a carriage already occupied by some young women who were evidently shorthand typists on their way to business. The conversation was eager and animated. ... Their appearance was smart – they were neatly turned out. ... But what struck our business man was their speech. Freed from all restraints, they used, as do most of us when we are not talking for effect, their natural everyday idiom, and this was not a pleasant thing to listen to.

It had never struck him before. ... But it struck him now very forcibly. What he told me was this: – “I could never have employed one of those young people – their accent was too awful!”

Er versucht nicht, seinen Unternehmer zu entschuldigen – dessen *Liousine* wohl kaputt gewesen sein muß, so daß er überhaupt in ein derartiges Abteil stieg. Lloyd Jones beklagt auch dessen Einstellung nicht; für ihn war es eben eine Tatsache, daß viele Menschen nicht den gewünschten Beruf oder überhaupt keinen erhielten, denn: „their speech

is not up to standard“. Wie Kleidung, Benehmen, Eß- und Trinkgewohnheiten galt für ihn Sprache als eine Form von Manieren:

What is important to remember is that you judge people by their social behaviour – that is, their way of dressing, of behaving, of eating and drinking, their so-called “manners”, their speech – in a word, by their capacity to adapt themselves to society and to their social environment. Modern education is largely training for this purpose.

Diese Meinung hat natürlich auch in Deutschland einen hohen Realitätsgehalt, auf den vor kurzem *Die Welt* mit den Worten hingewiesen hat, „Wie unsere *Worte* <Hervorhebung G. L.>, Gebärdensprache, unsere Mimik und viele andere Äußerungen überbringt sie <d. h. die Kleidung, G. L.> Botschaften.“ (30.5.87, S. 35)

Um die britische Besonderheit, nämlich die massiven Sprachbarrieren und die daraus resultierende soziale Ungerechtigkeit, zu überwinden, sieht Lloyd James keine andere Alternative als Sprecherziehung im Sinne sozialer Erziehung: „You cannot raise social standards without raising speech standards“, hatte er schon am 13.12.32 dazu gesagt und damit das Problem der Eliza und Higgins' in G. B. Shaws *Pygmalion* aufgegriffen.

Dieser erziehungspolitische Gedankenstrang erschien seit der Jahrhundertwende in zahlreichen phonetischen Hand- und Übungsbüchern und war Teil einer sich als liberal-konservativ verstehenden Erziehungspolitik geworden, die in der noch jungen Phonetik das wissenschaftliche Werkzeug zur Überwindung sozialer Barrieren vermutete. Die geistigen Quellen reichen dabei weit in das 19. Jahrhundert zurück, wobei H. Sweet eine wesentliche, kulminierende Position zukommt (Robins 1979:203). Im Unterschied zur kontinentalen Reformbewegung, für die die Phonetik den Zugang zur gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht eröffnete, wurde sie von zahlreichen britischen Phonetikern als Mittel sozialer Integration verwendet. Aufgrund des technologischen Fortschritts, den die BBC symbolisierte, war sie das geeignete Sprachrohr, um die immer wieder fehlgeschlagenen Versuche der Sprecherziehung auf festere Beine zu stellen.

Und es wurde nicht mit *publicity* gespart. Die *Times* vom 8.1.32 berichtete ausführlich über eine Demonstrationssunde im University College am 7.1., zu der die „Oberen“ geladen waren. Lloyd James hatte von

80 Londoner Kindern Sprachplatten aufgenommen, die er im British Museum hinterlegte und die nach Abschluß des Kurses von zwei Kontrollgruppen (mit bzw. ohne den Radiokurs) wiederholt werden würden. Die Übung bestand im Lesen des folgenden Textes:

Take the first turning on the right and go straight through the doorway. Follow the path across the field; that'll bring you near the Round Tower. Now bear left, run up the steps and jump over the wall. Be sure you don't make a noise. (*The Times*, 8.1.32)

Lloyd James muß begeistert gewesen sein. Die *Londoner Morning Post* vom 1.3.32 zitiert ihn mit der Bemerkung, daß Kinder zunehmend *BBC English* sprächen. „Elementary school-children to-day no longer say 'London Cahnty Cahncil'“, und andere würden zunehmend auf ältere Cockneyismen verzichten. Die *Morning Post* selbst ist skeptischer und sieht die Zeit kommen, wo die BBC-Ansager vor lauter Hyperkorrektheit nicht mehr recht wüßten, was sie sagen müßten. Man vermutet An-sagen wie „The next hitem will be a toon by the horchestra, a sort of hopera, like. Order, please.“ Am Ende des Schuljahres konnte der Vergleich gezogen werden. Lloyd James glaubte, „that the improvement in the class taking the wireless lessons was nearly twice as much as the improvement in the other class.“ (*Evening News*, 1.12.32). Aber Zweifel an der Sinnhaftigkeit derartiger Unternehmen blieben doch bestehen.

Die BBC gab offenbar keinerlei offiziellen Kommentar von sich – sie schien aber für sich eine Antwort gefunden zu haben: nie wieder diese Art von normativem muttersprachlichem Englischunterricht! Rundfunk als Medium normativer Sprecherziehung war gescheitert.

Die Zusammenarbeit mit Linguaphone setzte sich noch ein paar Jahre fort. So durch die Einstellung von Sprechern der BBC für Sprachkurse, zum Beispiel für einen Englischkurs für Kanadier im Jahre 1932. Aber die Kooperation entwickelte sich zunehmend problematischer. Am 13.4.39 wurde ein interner Bericht des *Programme Officer* der arabischen Abteilung des BBC World Service verfaßt, der sich auf einen kurz vor Ausstrahlung stehenden Rundfunkkurs in Ägypten bezieht und der den Übergang in die zweite Phase der BBC-Aktivitäten einleitet:

1) The demand for the pamphlet, “The Radio teaches you English”, has been greater than was expected: in all probably 7,000 copies will be distrib-

uted. Owing to delay in submitting requests for copies, however, not all of these copies can reach their destinations before the first lesson is given on Tuesday next.

2) The question therefore arises whether there might be a demand for grammophone records of the lessons, on "Linguaphone" lines. ...

Die darauf gekritzelte Antwort, daß die Herstellung der Schallplatten zu einem Preis von ca. £79,40 für den Gesamtkurs kein Problem sein sollte, endet mit den Worten „I suggest that if the scheme is approved we do it in conjunction with them (Linguaphone, G. L.)“. Doch die nun beginnenden Verhandlungen scheiterten an dem Verlangen der Firma, Werbung über den Äther verbreiten zu können. „In any event“, stellt eine BBC-Mitteilung vom 23.5.39 daher lakonisch fest, „we do not feel that the Linguaphone recordings would have any particular value either for the B. B. C. or for British interests generally“. Im übrigen sei das Gebiet eigentlich auch Sache des British Council, wie eine weitere Mitteilung vom 2.8.39 zu bedenken gibt.

Für die weitere Entwicklung der Sprachkurse ist dreierlei von Interesse. Erstens geht die Initiative zu Sprachkursen vom World Service und nicht vom Home Service aus. Zweitens werden nationale Interessen bei der Sprachverbreitung und eine Gebietsabgrenzung mit dem noch jungen British Council gesehen. Schließlich geht es nicht mehr nur um Aussprache, sondern um einen vollwertigen Fremdsprachenkurs.

Linguaphone versuchte den neuen Tendenzen Rechnung zu tragen und engagierte sich wiederum, jetzt unter Betonung des nationalen Engagements, als ein Französischkurs für britische Soldaten konzipiert wurde. „I would be prepared to produce the records, not for profit, but as a contribution to National Service“, schreibt Roston an die BBC am 23.2.40.

Soldatensprachkurse waren schon aus dem 19. Jahrhundert bekannt, als Kriege bei Nacht noch unterbrochen wurden. Die weltbekannte Grammatik William Cobbetts von 1823 trägt den Untertitel *Intended for the Use of Schools and Young Persons in general; but more especially for the Use of Soldiers, Sailors, Apprentices, and Plough-boys*. Die Briefform der Grammatik war im übrigen der Auslöser für Gustav Langenscheidts so erfolgreiche und wegweisende Sprachbriefe (1856 für Französisch, 1861 für Englisch) (pers. Mitteilung von Dr. Voigt, Langenscheidt), die zur

Methode Toussaint-Langenscheidt hinführten. Im deutsch-französischen Krieg von 1870–71 und im ersten Weltkrieg produzierte Langenscheidt dann Tornisterwörterbücher in Englisch, Französisch, Russisch und Polnisch, sowie auch Sprachführer. Wie die schon besprochenen Schallplattenkurse, stand also auch diese Idee in einer langen, erprobten Tradition, doch scheiterte die Kooperation mit Linguaphone nun an der Vorstellung der BBC, einen unterhaltenden und landeskundlichen Ansatz zu wählen. Der Direktor von Linguaphone schreibt resigniert:

... It would seem that both Mr. Jones and Mr. Hughes think that the records should be issued entirely as entertainment, as is the case of records of comedy scenes. This of course is an entirely different point of view from our suggestion.

Our idea was that the records would ensure that those listeners who were interested could use the records for actual study purposes and thus become proficient in simple French.

Die BBC rückte nun ab von den *Sprachkursen* oder genauer *Sprachkursen*, die sich an der Aussprachenorm der Ober- und oberen Mittelschicht orientierten, und weitete den Blick auf umfassende *Sprachkurse*, die alle sprachlichen Ebenen umfaßten. Zugleich beschränkte sie sich auf den Zweit- und Fremdsprachensektor. Darauf ist nun einzugehen.

2.2. Die weitere Entwicklung (1942–1960)

Um die Entwicklungen in der zweiten Phase zum modernen multimedialen Sprachlehrverbund zu verstehen, ist ein Blick auf die Entwicklung in der angewandten Linguistik des frühen 20. Jahrhunderts bis zu Beginn der 50er Jahre (Kap. 2.2.1.) und auf andere, mit Sprachunterricht befaßte Institutionen (Kap. 2.2.2.) erforderlich. Denn beides bereitete letztlich den Boden für den dauerhaften und außergewöhnlichen Erfolg der BBC-English-Kurse.

2.2.1. Der wissenschaftliche Hintergrund zwischen 1920 und 1950

In seinem ausgezeichneten Buch *A History of English Language Teaching* (1984) charakterisiert Howatt die Jahre 1922–1939 als eine Phase, in der

die Leistungen von Daniel Jones in der Phonologie und die von Harold Palmer in der angewandten Linguistik und Fremdsprachendidaktik weiterentwickelt wurden (1984:212ff).

Auf Jones erneut einzugehen, dürfte sich erübrigen (vgl. Kap. 1.2. und Collins, 1985).⁹ Als Abrundung sei nur darauf hingewiesen, daß seine Interessen das Englische weit überstiegen. Er publizierte zahlreiche Arbeiten zum Russischen, Französischen und zu asiatischen Sprachen. H. Palmer begann seine Karriere als Lehrer an der Berlitz-Schule. Er wird dem Leser am ehesten als Verfechter der *oral method*, einer Variante der direkten Methode, bekannt sein, deren Übertragung vom Erwachsenenunterricht auf das Klassenzimmer in Japan, wo er in den 30er Jahren für das Erziehungsministerium arbeitete, allerdings mißlang. Die externen Bestimmungsfaktoren waren doch zu unterschiedlich. Weniger bekannt dürfte Palmers anfängliche Sympathie für das von C.K. Ogden entwickelte *Basic English* (1930) sein.

Basic English entsprang der Motivation, eine reduzierte Form des Englischen für Fremdsprachenlerner zu schaffen, die gleichwohl (in etwa) alles ausdrücken konnte, was auch mit dem normalen „reicherem“ Englisch mitteilbar war. „Basic is not a different language“, schrieb Catford in einer hochinteressanten Nachlese, sondern „it is English, but English controlled and simplified by the systematic elimination of everything which is not essential for the clear statement of ideas on all subjects for general purposes“ (1950:42). Basic kommt mit nur 850 Wörtern und wenigen Regeln aus.

An dieser Stelle ist ein Blick nach vorne aufschlußreich, denn der Gedanke an eine Vereinfachung des Englischen, der ja schon vor C.K. Ogden bekannt war, wurde kürzlich von R. Quirk durch den Vorschlag eines *Nuclear English* erneuert, dessen Nutzen in der Optimierung internationaler Kommunikation liegen soll:

Not only is the language to be learned by the non-native carefully and explicitly restricted; so equally must the language of the native speaker be constrained to a precisely corresponding extent when he is using Nuclear English as an international medium. (1982:26)

Im Unterschied zum *Basic* ist *Nuclear English* stärker grammatisch strukturiert, aber der Grundgedanke ist der gleiche: die Schaffung eines einfacheren, redundanzfreieren Englisch für internationale Kommunikationszwecke.

Zurück zum *Basic*, dessen unmittelbare Attraktion sogar W. Churchill und Teile des damaligen politischen Establishments begeisterte. Stärker als solche positiven Reaktionen war aber die Kritik.

Als Gegenreaktion wurde 1934 die Carnegie-Konferenz in New York einberufen und 1935 in London fortgesetzt, die sich ebenfalls mit der Quantifizierung und Reduktion des Lexikons für den Fremdsprachenunterricht befaßte. Neben Palmer, der sich inzwischen vom *Basic* abgewandt hatte, nahmen so einflußreiche Linguisten wie M. West, L. Faucett (der Lehrer des British Council in China und der Türkei war) und E. Thorndike teil. Die Bemühungen der Konferenz kulminierten 1936 in dem weithin anerkannten *Interim Report on Vocabulary Selection for English as a Foreign Language*, der 1953 in Michael Wests *General Service List of English Words* einmündete und der auch für die BBC wichtig werden sollte. West hatte seit den 30er Jahren engen Kontakt zu Palmer gehalten und seine linguistisch-didaktisch motivierten lexikalischen Interessen in seinen weitbekannteren *new method readers* umgesetzt. Faucetts ähnlich begründete lexikalische Forschungen gingen in seinen *The Oxford English Course* (1933) ein, der das erste umfassende Exemplar der direkten Methode repräsentierte und, wie Wests *new method readers*, auf einem streng restringierten Vokabular aufbaute. Thorndikes Arbeiten führten zu dem mit I. Lorge 1944 herausgegebenen *A Teacher's Word Book of 30,000 Words*.

Für eine kritische Beurteilung der BBC-English-Kurse der 50er und 60er Jahre ist es nicht ohne Belang, die drei folgenden Entwicklungsstränge anzudeuten. Die *Basic*-Debatten und deren Umfeld führten zu einer frühen, intensiven Auseinandersetzung britischer und amerikanischer Linguisten, obgleich eine vertiefte Rezeption amerikanischer Anstrengungen (z. B. von Fries, Lado u. a.) auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik erst ab dem Ende des zweiten Weltkrieges erfolgte. An Fragen der Lexikologie, insbesondere am Teilaspekt des Leseunterrichts, waren auf amerikanischer Seite so prominente Strukturalisten interessiert wie L. Bloomfield, C. C. Fries und Clarence Barnhart. Barnhart wurde zu einem der bedeutendsten Lexikographen. Sein 1947 zum ersten Mal erschienenes *The American College Dictionary* widmete er Bloomfield und Thorndike, es war ihm aber auch gelungen, beide und andere bekannte Linguisten, wie C. C. Fries, B. Bloch, C. F. Voegelin, Z. S. Harris und W. Craigie, zur Mitarbeit zu gewinnen. Auf beiden Seiten des Atlantik war Linguistik eben noch sehr viel stärker praxisbezogen

gen als heute und die Mehrzahl der amerikanischen Strukturalisten waren Mitglieder des *National Council of Teachers of English* (NCTE).¹⁰

Der zweite Strang betrifft die Lexikographie, die unter dem wesentlichen Einfluß A. Hornbys nun grammatisch relevante, syntaktische Information in die Lexikoneinträge aufnahm. Über mehrere Jahre hinweg hatte Hornby in der Zeitschrift *English Language Teaching* Listen von *substitution tables* und *sentence patterns* veröffentlicht und den Boden bereitet. Sein mit Gatenby and Wakefield herausgegebenes *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (1948) war die logische Folge dieser Vorarbeiten.

Der letzte Strang bezieht sich auf die Herausbildung des britischen Kontextualismus durch J.F. Firth, die ebenfalls in die 30er und 40er Jahre fällt, aber erst nach dem Krieg bedeutsam wurde. Firth war von 1920 bis 1928 im indischen Erziehungsministerium und an der Universität des Punjab tätig gewesen, ehe er an die School of Oriental and African Studies in London ging. Seine gegen den von den Strukturalisten vertretenen Dualismus zwischen Form und Bedeutung gewandte Richtung versuchte, Sprache, genauer: Kommunikation, im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext zu verorten. Sie ist dem durch Sapir und Whorf repräsentierten amerikanischen Strukturalismus und den heutigen soziolinguistischen oder ethnographischen Ansätzen von Gumperz und Hymes nicht unverwandt.

Es war dieses Forschungsklima der Jahre 1920–1950 und dieser Personenkreis, der die angewandte Linguistik und die Fremdsprachendidaktik bis weit in die 60er Jahre hinein bestimmte und logischerweise auch die BBC-English-Kurse mitgestaltete. Es ist nun der nicht weniger einflußreiche institutionelle Strang nachzuzeichnen, ohne den das Forschungsumfeld nie so einflußreich hätte werden können. Seine Wurzeln reichen bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurück.

2.2.2. Die Herausbildung des institutionellen Rahmens (ca. 1934–1950)

Die auswärtige Kulturpolitik Großbritanniens war im Unterschied zu der Deutschlands, Frankreichs oder Italiens bis weit ins 20. Jahrhundert hinein völlig unkoordiniert. Gleichwohl hatten sich in vielen Teilen der Welt, so in Südamerika, Griechenland, Portugal oder dem Nahen Osten, anglophile Gesellschaften gebildet, die unter anderem von der

Travel Association (gegründet 1928) oder der internationalen All People's Association zumindest ideell gefördert wurden. Erst 1929 gelang es, die Treasury davon zu überzeugen, daß angesichts der politischen und kulturellen Aktivitäten Italiens, Frankreichs, Spaniens oder Deutschlands im Ausland etwas getan werden mußte, um das Image Großbritanniens zu verbessern. So gab es, um ein paar Beispiele zu nennen, eine zunehmende Zahl französischer Schulen in Französisch-Nordafrika, es gab italienische Kultureinrichtungen und, nicht zuletzt, auch amerikanische Universitäten im Mittleren Osten. In dieser Zeit, so sagt Donaldson,

evidence grew of the damage done to British interests by the increasingly hostile propaganda of other countries as well as the size of the budget devoted elsewhere to cultural propaganda (1984:16),

und er erwähnt eben diese Länder (mit Ausnahme der USA). Um etwa zur gleichen Zeit, so Donaldson:

requests for some promotion of British culture, the establishment of British schools, greater facilities for students to visit England, for books and periodicals, for English teaching, for lectures and films, for aid for local societies, were coming in from all over the world. Of the following examples, the first, from the High Commissioner to Egypt, ..., is one of the most important ... (1984:21).

Das Münchener Abkommen brachte letztlich den Stein ins Rollen. Die Regierung gab dem intensiven politischen Druck nach und gründete den British Council, der, wie die BBC, mit einer *Royal Charter* ausgestattet wurde. Er sollte, wenn man Donaldson richtig interpretiert, die auswärtige Kulturpolitik vor allem als Mittel des Handels betreiben. Der frühere Generaldirektor, Sir ϕ . Burgh, spricht aber ein anderes Motiv unzweideutig aus: „The British Council was set up in 1934 to counter fascist propaganda by promoting a wider knowledge of Britain and the English language“ (1985:3). Und damit waren neben dem Deutschen Reich vor allem Italien und Spanien gemeint.

Schon 1939, kaum fünf Jahre nach seiner Gründung, ging der British Council eine Verbindung mit einer Institution ein, deren Geschichte bis

in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurück reicht. Es handelt sich um das Cambridge Syndicate, das 1858 die *Local Examinations* eingeführt hatte. Sie hatten das Ziel, das Niveau an englischen Schulen allgemein, aber insbesondere im Norden Englands zu heben und einen dauerhaften Standard zu garantieren. Die *Cambridge locals*, wie sie genannt wurden, waren, wie die etwa gleichzeitig eingeführten *Oxford locals*, so erfolgreich, daß dieses Prüfungssystem auch auf die im Aufbau befindlichen Erziehungssysteme in den Kolonialländern übertragen wurde. Das Syndicate begann 1863 mit den *Cambridge Overseas Examinations*, zu denen sich 1898 bereits 1220 Abschlußkandidaten, vor allem aus dem karibischen Raum (Trinidad), meldeten. Im sprachlichen Sektor der Prüfungen lag das Schwergewicht auf den sprachlichen Fertigkeiten und nicht auf der Verwirklichung bildungspolitischer oder literarischer Ideale. Dafür gab es eigene Prüfungsangebote. 1913 wurden die Prüfungen in Großbritannien um das *Proficiency Certificate* ergänzt, das ab 1931 ebenfalls im Ausland abgenommen wurde. Als Abrundung am unteren Ende der Lernskala folgte 1939 das *Lower Examination*. Die beiden letztgenannten Zertifikate wurden aber nicht nur in den britischen Kolonien, sondern überall dort angeboten, wo ein Bedarf geäußert wurde oder wo das Mutterland es für sinnvoll und zweckmäßig hielt.

Als der British Council und das Cambridge Syndicate 1939 ihre Zusammenarbeit beschlossen, war ein entscheidender Schritt in Richtung einer koordinierten weltweiten Verbreitung des Englischen getan. Der Vorteil für beide Seiten war offensichtlich: das Syndicate festigte seine weltweite Geltung, der Council konnte auf der Basis eines bereits anerkannten und differenzierten Prüfungssystems Kurse anbieten, deren erfolgreiche Absolvierung den Zugang zu Universitäten oder Berufen eröffnete. Da in diesen Jahren der Englischbedarf als Fremd- oder Zweitsprache sprunghaft anwuchs, wie die in *English Language Teaching* abgedruckten Sprachprofile von Ländern wie Portugal, Schweden, Spanien, der Türkei, Japan oder China eindrucksvoll belegen, traf diese Verbindung passend den Zeitgeist. Später in der Phase der Dekolonialisierung wurden die Zertifikate als Modell für die Lehrerbildung in vielen Ländern der Dritten Welt bedeutsam, die in diesem Sektor keine ausreichende Infrastruktur hatten, aber vor der Notwendigkeit standen, Qualitätsmaßstäbe zu setzen.

Eine Mitwirkung der BBC war in der Anfangsphase (um 1940) nicht anvisiert worden. Im Gegenteil herrschte in der BBC offenbar die

Meinung vor, daß Sprachkurse für Araber eigentlich eine Domäne des British Council seien. Aber da letztlich auch die BBC auf die gleichen Linguisten wie der Council zurückgreifen mußte, war eine Umsetzung des geschichteten Ideenguts in Kursformen und -inhalte vorgegeben, und es prägte von da an ihre Aktivitäten, wie auch das der expansiven Verlagshäuser, z. B. Longmans oder OUP. Hinzu kam, daß die direkte Methode, die *oral method* und andere Varianten, die Forschungen zu einem restringierten und gradierbaren Wortschatz und zur Phonologie der Prestigevarietät dem Verständnis der inhärenten Möglichkeiten des Mediums Rundfunk – und später des Fernsehens – erheblich entgegenkamen. Ein Rundfunklehrer (oder Fernsehlehrer), eine schulmeisterliche Vermittlung, gegebenenfalls verbunden mit einem humanistischen Bildungsideal oder einer expliziten Grammatikschulung, wären ihnen letztlich fremd gewesen. Wo immer auf diese „Kunstkniffe“ zurückgegriffen wurde, stießen sie auf vehemente und berechnete Kritik. Wie schon die Beispiele des Sprachkurses für Araber und des Französischkurses für britische Soldaten gezeigt hatten, mußte das unterhaltende Element, vermischt mit landeskundlichen Informationen, dominieren, und damit ergab sich ein Spannungsverhältnis zum üblichen Schulkonzept, das offensichtlich bis heute nicht gelöst ist.

Ein Wissen um diese historischen Zusammenhänge ist für das Verständnis der zweiten Phase der BBC-English-Sprachkurse, insbesondere auch der kommunikativen Kurse, unentbehrlich. Denn wenn Quetz' Darstellung (1979) richtig ist, dann war es (in der Bundesrepublik) ja erst Gutschow (1968), der auf die britische Tradition des situativen Unterrichts überhaupt aufmerksam machte, während bis dahin nur die Linie zum amerikanischen Strukturalismus und besonders zu den so kritisierten *army methods*, die es in anderer Form im übrigen auch in Großbritannien gegeben hatte, weithin bekannt schien. Die Rezeption war entscheidend verkürzt und daher unzureichend. Aber auch Quetz greift nicht weit genug, wenn er seinerseits die audiolinguale Methode auf den amerikanischen Strukturalismus reduziert. Sie war, wie gezeigt, auch in der britischen Tradition fest verankert und hatte über H. Palmer und andere mit der Berlitz-Idee und anderen Methoden (Toussaint-Langenscheidt etc.) der Erwachsenenbildung des letzten Jahrhunderts zu tun.

2.2.3. Der Fremdsprachenlehrgang

Der zweite Einstieg der BBC in den Fremdsprachenunterricht geschah, wie erwähnt, 1942–1943 innerhalb des späteren World Service. Der *European Language Supervisor*, ein Linguist namens Vernon Duckworth Barker, hatte für die Zeit nach dem Krieg einen erheblichen Sprachbedarf in den Kolonien und darüber hinaus vorhergesehen und angeregt, noch während des Krieges Sprachkurse auszustrahlen. Seine Bemühungen waren nicht sofort von Erfolg gekrönt, aber ab Juli 1943 wurden fünfminütige, informelle und thematisch in sich abgeschlossene Gespräche über das Leben in Großbritannien unter dem Titel „English by Radio“ ausgestrahlt (Quinault 1947).

„English by Radio“ war ein Beispiel der (einsprachigen) direkten Methode in Reinkultur, und ESE war die sprachliche Form. Aber echte Alternativen zu der didaktischen Methode, der (Aus-)Sprachenorm oder zur Lexis hätten die Beschränkungen des Mediums und die Kriegsumstände nicht zugelassen. So war der Kurs auch nur für einigermassen Fortgeschrittene von wirklichem Nutzen. Doch nicht einmal der Krieg konnte Hörerrückmeldungen völlig unterdrücken, die dazu führten, daß 1944 ein einfacherer Kurs für weniger Fortgeschrittene in noch langsamerem Sprechtempo und einem sehr beschränkten Vokabular nach Europa ausgestrahlt wurde. Es leuchtete ein, daß die BBC von nun an Anleihen bei dem oben erwähnten *Interim Report* (1936) und den Wortlisten von West oder Thorndike machen mußte. Eine strikte Umsetzung der darin enthaltenen Prinzipien war natürlich aus vielen Gründen nicht möglich, schon weil die Kurse „with the spoken word“ zu tun hatten (Quinault 1947:123), während die Frequenzlisten ja auf geschriebener Sprache basierten.

Aus diesen Anfängen gingen bald so berühmte und wegweisende Kurse wie „Ann and Her Grandfather“, ein noch heute in Asien und Afrika beliebter Kurs, die „Browns“, eine Familienserie, „Bill and Kay“ oder „John and Jane“ hervor. Bald folgten auch echte Anfängerkurse, die von der einsprachigen *direct method* abwichen und zweisprachig waren (Quinault 1948). „Lernt Englisch im Londoner Rundfunk“ oder die österreichische Fassung unter dem Titel „Warum nicht Englisch lernen?“ sind einschlägige Beispiele, die sicherlich auch auf eine politische Umerziehung der Lerner hinwirken sollten. Die Kurse lebten weniger von einem durchgängigen narrativen Strang als von der Kon-

stanz der Charaktere und ließen durch den Hörspielcharakter ihre Nähe zu den früheren Plattenkursen hervortreten.

Die Kursentwicklung ging expansiv weiter. Der Jahresbericht der BBC von 1955 hat dies zu vermelden :

English lessons have been given over the air since the early days of the Arabic Services. The process has been continually extended. (1955:32)

Der Bericht aus dem Jahre 1956 erwähnt bereits 35 Zielsprachen, für die zweisprachige Kurse entwickelt wurden. Ihre Zahl wuchs sprunghaft weiter. 1961, nicht einmal 20 Jahre nach dem zweiten Einstieg in den Sprachlehrebereich, wird gesagt, was seither zu einem Allgemeinplatz geworden ist:

The English language is no longer the private property of the English. It has become an international as well as a national language, and the demand to learn it, goes on growing throughout the world. The BBC is helping to meet this demand. (1961)

Und 1962 heißt es unter Bezug auf die BBC-Kurse:

The BBC's English by Radio Service is the largest language teaching operation in the world. 150 lessons, with commentaries in 24 languages, are broadcast every week from London and from the BBC's Far Eastern Stations to all parts of the non-English-speaking world. (1962)

Der Erfolg war so groß, daß schon 1943 eine eigene Abteilung „English by Radio“ gegründet (vgl. Howse 1985) und später zu einem eigenen Unternehmensbereich ausgebaut wurde. 1962 wurde sie um den Fernsehsektor erweitert. Der Einstieg war 1961 mit „Walter and Connie“, einer in Deutschland gedrehten Serie für absolute Anfänger unter maßgeblichem Einfluß eines früheren Mitarbeiters des British Council, Pit Corder, erfolgt.¹¹ Einige Jahre später zog als letzter Bereich der Videosektor nach.

Schon kurz nach dem zweiten Weltkrieg hatten sich verschiedene Verlage um Agenturbeziehungen mit der BBC bemüht, die deren Präsenz auf den nationalen außerbritischen Märkten Europas stärkte, aber auch zu Koproduktionen führte. Die 1947 aufgenommene Beziehung mit der

Firma Editorial Alhambra in Spanien war ein Vorläufer. In Verbindung mit der spanischen Firma Salvat Editores wurde vor kurzem ein neuartiger Fortgeschrittenkurs „Salvat Ingles“ produziert, der das Schema eines Trivialromans verwendet. Ebenfalls 1947 wurde eine Verbindung mit Valmatina in Italien hergestellt. Danach folgten Disques in Frankreich (1954) und Dawson and Sons (Düsseldorf) in Deutschland. 1960 übernahm die Firma Langenscheidt in Berlin die Vertretung, brachte ihre eigene lange Tradition und Erfahrung im Lexika- und Erwachsenenbildungssektor mit der hier beschriebenen zusammen und war dadurch in der Lage, so bedeutsame Kurse wie „Follow Me“ (s. Kap. 2.3.2.) mitzugestalten. Erst durch diese Verbindung gelang es den BBC-Englischkursen, sich fest auf dem deutschsprachigen Markt, also in der Bundesrepublik, in Österreich und der Schweiz, zu etablieren.

Die heute marktführende Position des Unternehmensbereiches BBC English by Radio and Television belegte der frühere Generaldirektor der BBC und Leiter dieses Sprachkonzerns, Howse, erst 1985 mit eini-gen Verkaufszahlen. In wenigen Jahren wurden 73 Millionen (!) Kursemplare verkauft (1985). Der bislang größte kommerzielle Erfolg war „Follow Me“, bei dem Langenscheidt für die Abfassung der Lehrbücher verantwortlich zeichnete und auf den noch einzugehen sein wird.

2.3. Der kommunikative, multimediale Sprachlehrgang (ab Mitte der 60er Jahre)

Eine auch nur kursorische Behandlung aller Rundfunk-, Cassetten-, Fernseh- und Videokurse der BBC würde eine umfangreiche Monographie erfordern (vgl. Weiland 1978). Der „English by Radio“-Katalog des Jahres 1985 führt etwa 90 Kurse auf, der 1987er „Audio Courses“-Katalog 27, und der 1987er Videokatalog 23 Kurse. Das Gesamtprogramm dürfte noch umfangreicher sein, wenn man ältere, in bestimmten Regionen Asiens und Afrikas noch verwendete Kurse einbezieht.

Die BBC hat Kurse für Anfänger („Beginners' English“ [audio], „Follow Me“ [video]), für weniger und weiter Fortgeschrittene („Say it Again“, „People Talking“ [beide audio], „Television English“, „Follow Through“ [beide video] oder aber „Choosing Your English“ [audio] und „The Bellcrest File“ [video]). Je mehr die Kurse fortgeschrittene Lerner ansprechen, desto stärker werden alle *skills* einbezogen.

Es gibt Kurse für Englisch in der Wirtschaft („The Petroleum Pro-

gramme“, „Export English“, „The Language of Business“, „The Sadrina Project“, das mit Shell International produziert wurde, „Business Communication“ [alle audio], und „Bid For Power“, ein in Koproduktion mit Siemens und Kraftwerkunion konzipierter Videokurs); in der Marine („Wavelength“ [audio]); in der Medizin („Medically Speaking“ [audio]); oder der Literatur („The English Teaching Theatre“ [audio]). Die BBC hat schließlich Kurse mit Geschichten aus Asien (mit dort inzwischen gebildeten neuen Wörtern und Wendungen) produziert.

Statt auf einzelne Kurse einzugehen, will ich die bislang verfolgte Linie, nämlich die historisch orientierte Sichtung von Entwicklungssträngen, fortsetzen und nur die zwei folgenden verwandten Themen aufgreifen:

1. die Entwicklung der Sprach- oder Lernzielnorm
2. die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes

2.3.1. Der Weg zum *international English*

BBC English war, wie schon gesagt, nicht identisch mit ESE, wenn auch die fälschlicherweise allmählich akzeptierte Gleichsetzung der beiden Begriffe es als ein nachahmenswertes Modell erscheinen ließ. Die BBC-Kurse der frühen zweiten Phase stehen genau in dieser alten Tradition, ohne *BBC English* je in seiner medialen Vorkriegsform anzustreben. „Ann and Her Grandfather“ dürfte nach unserem modernen Empfinden noch recht positiv abschneiden und die von Hornby (1949) vertretene Forderung nach lebhaften Dialogen am ehesten realisieren. Man denke an so informelle Äußerungen wie „You haven't given me much chance really“ oder „No she isn't. She's still down in Cornwall“ (aus „Großvaters Heimkehr“) oder an „Hullo, Grandfather. What's that in your hand, a toy pig?“ (aus „Grandfather's New Year Resolutions“).

Die Ausrichtung der Sprachkurse an der als starr und homogen verstandenen Prestigenorm hat allerdings überaus lange ange dauert, wenn man sich an die in der Linguistik und anderswo seit den 40er Jahren geführten Debatten erinnert. „Die Platten wurden“, wie im Langenscheidt-Prospekt für 1960/61 zu lesen ist, „von den besten Sprechern des Londoner Rundfunks besprochen.“ Und so wird gefolgert, „Das gibt die Gewähr für korrekte Aussprache und Intonation“. Daß der Kurs „Calling All Beginners“ dieses Normverständnis noch realisiert, mag angehen. Aber, daß es in dem großen Fernseherfolg „Walter and Con-

nie“ und dem Aufbaukurs „Walter and Connie Reporting“ noch ver-
wendet wird, ist eher verwunderlich. Nach Weiland (1978:181) wird noch
in „einer unnatürlich langsam gesprochenen, idealisierten und objekti-
vierten Standardsprache“ miteinander geredet. Verstärkt wird diese
Unnatürlichkeit durch die recht gedrechselten, völlig situationsinadä-
quaten Dialoge, die zwar aus dem quasi-grammatischen Progressions-
prinzip abzuleiten sind, aber dem eigentlichen Ziel, nämlich der situ-
ierten Sprachvermittlung, nur wenig Raum lassen. Lektion 1 erschöpft
sich in Dialogen wie „This is a door“, „Yes, this is a door“ oder „This is
a razor“, „That is my razor“ (aus „Walter and Connie at Home“) oder in
so „spritzigen“ Dialogen zwischen dem Gutsbesitzer, Walter und Con-
nie (Lektion 13):

Gutsbes.: Can you milk cows?

Walter: No, I can't.

Connie: I can milk cows.

Gutsbes.: Good.

Man sieht doch noch sehr deutlich die Tradition der 40er Jahre, die
schon damals von Hornby und anderen so heftig kritisiert worden war.
Es ist der britische Humor, der das Ganze offenbar rettet.

So wie „Calling All Beginners“ (1950) den ersten umfassenden An-
fängerhörkurs darstellt, der im übrigen noch immer im Programm
ist, markiert „Walter and Connie“ als erster Fernsehkurs der BBC einen
bedeutsamen Entwicklungsschritt (vgl. Howse 1985:17), dessen Wir-
kung sich in Deutschland noch dadurch potenzierte, daß es zu zahlrei-
chen Nachahmungen im Schulfernsehen kam. Im Rahmen des schulpo-
litisch so wichtigen Konzeptes Gesamtenglisch liefen Kurse wie „Off
We Go“ (1970), ein Anfängerkurs, „On We Go“, ein Fortgeschrittenen-
kurs, „People You Meet“, „Speak Out“ und andere (vgl. Weiland 1978).
So hat denn „Walter and Connie“ nicht nur wesentliche methodische
und didaktische Entwicklungen in Deutschland mitgeprägt, sondern –
was hier wichtig ist – dazu beigetragen, daß die britische Prestigenorm
für den deutschen Hauptschüler kompromißlos zum Lernziel erklärt
wurde. Wenn selbst das deutsche Au-pair-Mädchen, das an sich die
Identifikationsfigur für den Lerner sein sollte, und wohl zum Spracher-
werb in England war, schon perfektes *King's English* spricht, sind legiti-
me Grenzen in grotesker Weise überschritten worden. Die Lernzielbe-

stimmung war völlig losgelöst vom denkbaren sozialen Umfeld des Ler-
ners, in dem er kommunizieren würde, und das eine adäquatere, varia-
ble Antwort erfordert hätte. Trim hatte schon früh, aber vergeblich, auf
genau diesen Umstand hingewiesen:

If then a particular model is to be chosen, it will be best chosen if it reflects
the speaker's position in society, or is dominant in the company he will
keep. (1961:36)

Aber er schränkte dann die Wahl aus pragmatischen Erwägungen doch
auf RP und General American ein, da die relevanten Zielgruppen zu
den „intellectual middle-class city-dwellers“ gehören würden, was im
vorliegenden Fall, d. h. dem schulischen Umfeld der Hauptschule, nicht
zugeschrieben haben dürfte.

Die Festlegung auf ESE war, wie angedeutet, schon seit Mitte der
40er Jahre in Frage gestellt worden,¹² wobei die zwei folgenden Motiv-
stränge zu unterscheiden sind. Der erste und zugleich ältere leitet sich ab
aus der Forderung nach Dialoghaftigkeit des Unterrichtsgeschehens,
die in der direkten Methode üblich war und deren Umsetzung sich natur-
gemäß zuallererst an der absoluten Dominanz des Lehrers stieß. Sie
machte es schwer, wenn nicht unmöglich, „real English“ oder „real con-
versations“ in die Klassenzimmer zu bringen. Methodendiskussionen
darüber, wie der Unterricht „natürlicher“ gestaltet werden könnte, wa-
ren die Folge. Hornby trat als entschiedener Verfechter der Gesprächs-
methode und der Lockerung der Redekonstellation zwischen Schüler
und Lehrer auf, ja er wollte partiell sogar die Schüler-Schüler-Interak-
tion nicht ausschließen. In einer Replik auf einen, seiner Ansicht nach
überevorsichtigen, Aufsatz von Hicks (1948), der später an der Produk-
tion des schon genannten Kurses „Calling All Beginners“ mitwirkte und
der die Frage nach den „Real Conversations?“ gestellt hatte, setzte sich
Hornby im Bereich der Frage-Antwort-Sequenzen für die Einführung
eines zweiten Lernschrittes ein. Mit ihm sollten „freie“ Antworten, wie
etwa „No, never“, „Yes, a great deal“ oder „Yes, lots and lots“, anstelle
der „mechanischen“ Antworten der ersten Lernphase, wie „No, I
haven't“, „Yes, we did“, geübt werden. Phelps (1948) plädierte für die
ungezwungene Einübung von Begrüßungsformeln zu Beginn der Schul-
stunde oder andere englische *manners*.

Diese Ansätze, das Unterrichtsgespräch informeller und natürlicher
zu gestalten, gingen konform mit Untersuchungen zur Aussprache in

der gebundenen Rede, die konsequenterweise in eine Diskussion der gewählten oder faktischen Zielnorm einmündeten. Ganz allgemein wurde eine Betonung der informellen Rede und ein Abgehen vom formal-feierlichen Stil für sinnvoll gehalten, wobei die Rolle der satzphonetischen Erscheinungen und der Intonation besonders hervorgehoben wurde. Die Arbeiten von Kingdon, Tibbitt, Catford und O'Connor zur Assimilation, Elision zum *linking r*, den *weak forms* der Intonation und den Sprechstilen wurden in diesem Zusammenhang bedeutsam.

Eine zweite und folgenswertere Hauptlinie leitete sich von dem desiderat einer stärkeren Berücksichtigung der Lernerbedürfnisse und der „Wirklichkeit“ im fremdsprachlichen Klassenzimmer ab. Abercrombie (1949) war sicher nicht der erste, dem auffiel, daß eine große Zahl von Lernern Englisch nicht unbedingt für Besuche in England erwerben wollte, sondern, um mit anderen Ausländern oder mit Sprechern einer anderen (Mutter-)Sprache in multilingualen Staaten Asiens und Afrikas in Verbindung treten zu können. Hinzu kam für Abercrombie, daß die Mehrzahl ausländischer Englischlehrer mangels eigener Kompetenz ESE gar nicht adäquat unterrichten konnte. Schließlich erforderte die Umsetzung der *direct method* überaus sprachbegabte und lebhaftere Lehrer, die eben nur in seltenen Fällen vorhanden waren. So plädierte er konsequenterweise für ein geringeres Lernziel, nämlich das der Verständlichkeit (*intelligibility*), innerhalb eines Mischstiles:

In view of the fact that many foreigners who learn English intend to use it elsewhere than in England, and that numbers of English teachers abroad do not use Received Pronunciation ..., I believe there is a case to be made out against basing a "limited goal" programme of pronunciation teaching on this particular style. There is certainly room for experiment ... and in exploring the potentialities of a "synthetic" style of speech as a basis. (1949:122)

Man darf diesen Begriff der Verständlichkeit, der von einem Mischstil abgeleitet wurde, nicht mit dem von D. Jones und anderen verwechseln.¹³ Letzterer war de facto mit dem des ESE identisch. Abercrombie ging sogar so weit, ESE (bzw. RP) an sich als Lernziel abzulehnen:

It is commonly taken for granted that foreigners should be taught to speak ... "Received Pronunciation". ... This assumption has been questioned occasionally in the past, and I should like to do so again. (1949:122)

Catford führte diese Gedanken 1950 im Rahmen des inzwischen einflußreich gewordenen Firthschen Kontextualismus und unter Berücksichtigung der verschiedenen Rollen der Interaktanten in einem Gespräch weiter:

In assessing the relative "importance of intelligibility" of different linguistic forms, it may perhaps be simplest, and also most important, to direct our attention chiefly to the *speaker's* role, assuming the hearer to have a medium *threshold of intelligibility*; and to investigate the *functional value* of forms and their frequency in *crucial contexts*. (1950:15)

Die Forderung nach einem funktional bestimmten Lernziel führte also zwangsläufig weg vom ESE und hin zum Postulat einer Mischnorm, deren Basis nicht einmal ESE hätte sein müssen.

Obleich um diese Zeit das Entstehen „neuer“ Formen des Englischen in den Kolonien bereits beobachtet wurde, hatte diese radikale Schlußfolgerung keine praktischen Auswirkungen. Es hat aus heutiger Sicht den Anschein, daß sich eine „liberale“ Meinung durchsetzte, die die Lösung in einem Bidialektalismus oder einer Art von Diglossie sah, der zufolge, je nach dem kommunikativen Kontext, eine hohe und eine niedrigere Variante verwendet werden sollten. Für intranationale, lokale Zwecke konnten die neuen, „abweichenden“ Formen benutzt werden, für internationale oder nationale Anlässe hingegen sollte weiterhin die alte Norm, das ESE, gelten. Daß dieser Bidialektalismus ja nicht für alle Lerner werde gelten können, sondern vielmehr in einer sozialen Diskriminierung würde enden müssen, wurde nirgendwo thematisiert. Ebenso wenig kümmerte man sich um die logischerweise erforderliche Beschreibung der neuen Formen, die ja intranationale Bedürfnisse befriedigen sollten und lehrbar hätten werden müssen.

Die Debatten versandeten, und der Englischunterricht geriet in Zweitsprachenländern wie Indien in eine tiefe Krise, von der er sich bis heute nicht erholt hat. In Muttersprachenländern wie Australien blieb man noch lange offiziell bei der britischen Norm, wenngleich sich inoffiziell eine allmähliche Akzeptanz der heimischen Norm feststellen läßt.

Auch wenn den Fremdsprachenbedürfnissen im europäischen Bereich eine besondere Auslösefunktion solcher Überlegungen zugekommen war, gab es auch hier, wie schon erwähnt, kaum Ansätze zu einer tiefer greifenden Reform. Es war ganz natürlich, daß der erste Fernseh-

kurs „Walter and Connie“ (1960) noch in der Tradition des Rundfunkkurses „Calling All Beginners“ stand und die alte Norm, das ESE, verwendete.

Eine neue Phase der Entwicklung war gleichwohl unausbleiblich, als die BBC in dem zitierten Jahresbericht von 1961 geschrieben hatte, „The English language is no longer the property of the English.“ Im gleichen Jahr hatte nämlich eine Commonwealth-Konferenz in Makerere (Uganda) stattgefunden, die sich mit den Problemen des Englischunterrichts in den ehemaligen Kolonien befaßte und primär mit personellen und finanziellen Forderungen an Großbritannien hertrat. Wenn auch nur wenig konkrete Zusagen gemacht wurden, waren die BBC und der British Council die wesentlichen Instrumente einer Hilfestellung. Im übrigen halfen sich die Commonwealthländer dadurch selbst, daß sie Englischlehrer untereinander austauschten (in Ostafrika sind zum Beispiel seit langem indische Lehrer tätig).

Wiederum war es nun Abercrombie, der auf einen neuen Aspekt der Normbestimmung hinwies, nämlich den, daß ESE inhärent sehr schwierig sei:

It is phonetically a difficult accent, moreover, and other accents – Scots for instance – are undoubtedly easier for most foreigners.

Schwierig schienen sowohl die hohe Zahl von Vokalphonemen als auch die mangelnde Übereinstimmung von Sprache und Schrift. Der Topos der inhärenten Schwierigkeit hat sich bis heute fortgesetzt. So schreiben Trudgill/Hannah:

The RP accent is probably rather more difficult for many foreigners to acquire than, say, a Scottish accent, since RP has a large number of diphthongs and a not particularly close relationship to English orthography. (1982:9)

Und M. Swan, der für sein Buch *Practical English Usage* (1980) bekannt ist, sinniert über die kommenden 200 Jahre des Englischen ähnliches:

We would see the development of a standard simplified language which will have shed many of the ... phonological difficulties. (1985:8)

Man muß diesen Überlegungen skeptisch gegenüberstehen. Zum einen hatten schon Lloyd James (vgl. Kapitel 1.2.) und andere auf den nur indirekten Zusammenhang von Sprache und Schrift aufmerksam gemacht, ohne daß damit ernsthafte Bemühungen um eine andere Einstellung zur sprachlichen Norm verbunden waren. Zum anderen bleibt zu fragen, ob es denn genügend Lerner gibt, die zum Beispiel schottisches Englisch lernen wollen, und es Lehrer gibt, die es lehren können. Auch Trim hatte die Ernsthaftigkeit des Arguments schon bezweifelt:

It has been further suggested that certain regional standards, e.g. Polite Scottish, are preferable to E.S.P. because their sound system is closer to that of, say, European languages. This is scarcely a serious consideration. (1961)

Man müßte also schon konsequent entweder auf eine andere Norm abweichen, wobei Amerikanisches Englisch sicher keine echte Alternative für den British Council oder die BBC ist, oder aber ein Konzept eines Mischstiles konkret ausformulieren. Beides ist heute nicht – und war damals nicht – erkennbar.

Das Wiederaufleben der Normdiskussion führte allerdings zu einem neuen, konsensfähigeren Begriff, nämlich dem des *international English*, des internationalen Englisch, der die zugrundeliegenden Probleme teils lösen konnte, sie aber teilweise auch überlagerte. Er leitete sich ab von den schon angesprochenen „neuen“ Varietäten und transzendierte die Enge der Aussprachethematik, indem er auch auf Merkmale der Lexis und der Grammatik ausgedehnt wurde. Das Bild der neuen Varietäten hatte sich inzwischen dadurch konkretisiert, daß Ausspracheformen beobachtet wurden, die sich nicht allzusehr vom britischen ESE unterscheiden und daher als „educated“ als „standard“ oder als akzeptabel gelten konnten. Unter dem Blickwinkel der Akzentfrage bedeutet der Begriff des *international English* einen *Poliakzentualismus*, die Toleranz der *educated*-Formen, nicht aber Mischakzent (auf den Aspekt der Diakente, also lexiko-grammatischer Strukturen, wird weiter unten eingegangen).

Es ist dieser Konsens, der sich in den BBC-English-Kursen seit den 70er Jahren wiederfindet. In erster Linie ist dabei an die Darstellung britischer geographischer und sozialer Akzente zu denken. In zweiter Linie an die Berücksichtigung des amerikanischen Englisch in der Form des

general English, nicht aber in der des *Black English*, des *southern drawl* oder anderer markierter Formen. Schließlich an die übrigen muttersprachlichen oder nichtmuttersprachlichen Formen, also an das australische (*educated*) English, an das indische English, aber auch an Fremdsprachenakzente von Deutschen, Franzosen oder Chinesen.

Um einige Beispiele von BBC-English-Kursen zu geben: Der Fortgeschrittenenkurs „Bid For Power“ spielt in sechs verschiedenen Ländern, „using English-speaking actors of different nationalities“ (BBC-English-Video katalog), und betont damit auch den internationalen Charakter des Handels und der Industrie. „The Sadrina Project“, das den internationalen Tourismus im Visier hat, spielt in Südostasien und bezieht dortige Sprachformen ein. „Follow Me to San Francisco“ vermittelt amerikanisches English; die Unterschiede zum britischen English werden kommentiert.

„Follow Through“, der Aufbaukurs zu „Follow Me“, enthält eine Reihe von verschiedenen Akzenten. Um eine größtmögliche Vielfalt an situativen Kontexten und eine variable Sprecherzahl mit unterschiedlichen Kommunikationsbedürfnissen zu erreichen, ist die Geschichte höchst trickreich an der Arbeit eines kleinen Redaktionsstabs einer Fernsehanstalt aufgehängt. Durch diesen Kunstgriff können nicht nur die unterschiedlichen RP-Sprecher, die Reporterin (Sarah) und der Chefredakteur (Mr. Stenhouse), sondern auch der *office boy* (Billy) mit seinem gemäßigten nordenglischen Akzent (Yorkshire/Lancashire), die Putzfrau (Mrs. Belmond) mit ihrem Cockney und – schließlich – der Amerikaner (Joe Ralston) zwanglos eingeführt und in Gesprächszusammenhänge miteinander verwickelt werden. So können die Unterschiede zum britischen English anhand von Wortpaaren, wie *laid back* (amerikanisch) und *relaxed* (britisch) oder *really neat* (amerikanisch) und *wonderful* (britisch) erläutert werden. Da das Redaktionsteam an einer Magazinsendung arbeitet, sind Reportagen, so auf der Kanalfähre, mit einem Interview des Kapitäns (*educated London English*) oder von Passagieren, völlig natürliche Elemente, die in keiner Weise als gestellt erscheinen. Zu guter Letzt ist da noch der lebensgewandte französische Restaurantbesitzer in London, bei dem der Reporter Prodis Chopra gerne zu Mittag isst – was einen (französischen) Fremdsprachenakzent ins Spiel bringt.

Die Verbreiterung des akzentuellen Spektrums verleiht den neuen Kursen ein längst fälliges Mehr an Lokalkolorit, an Realismus und Na-

türlichkeit, das die Gesteltheit der früheren Kurse vermindert. Da Akzente (und Dialekte) an bestimmte Sprecher oder Charaktere und deren Herkunft gebunden sind – man erkennt hier leicht Gedankengänge Abercrombies oder Firths wieder – ist die Erweiterung des *setting* über Großbritannien hinaus nach Amerika, Afrika, Asien oder die Karibik und damit die Ausweitung der narrativen Möglichkeiten in Richtung moderner Unterhaltungsgenres eine logische Folge. Die neue Vielfalt ermöglicht endlich auch eine homogene Lösung sprachlich-kommunikativer Probleme, da die im Bereich der Lexis und Grammatik getroffenen Optionen schon längst eine größere stilistische und regionale Differenzierung der Akzente erfordern hätten.

Die Erweiterung der sprachlichen Varietäten führt jedoch *nicht* zu einem Mischstil, schon gar nicht zu einem synthetischen Stil als Realisation des *international English*. Interne Varietätenkonsistenz ist und bleibt eine unverrückbare Grundposition. Variation dient auch nur einem Ziel – das Hörverständnis, eine rezeptive Fähigkeit also, zu schulen. Eine aktive Kompetenz als Lernziel wird verneint. Dafür gilt, wie bisher, ESE, wenngleich in einem dem gesellschaftlichen Wandel angepaßten Stil. Diese Position mag für den europäischen Markt verständlich erscheinen, aber für den afrikanischen und asiatischen Bereich, auf den BBC-Kurse sehr stark abzielen und in dem die größten Wachstumsraten erwartet werden, ist sie durchaus nicht unproblematisch.

Ein hohes Maß an Kontinuität mit der Vorkriegszeit bleibt somit letztlich gewahrt, was der frühere Generaldirektor der BBC, Howse, auch unzweideutig ausgedrückt hat. Die BBC fühle sich, seiner Meinung nach, in einer

contrapunctual role, as a medium of *sound & sight*, in the centrifugal tendencies inherent in the very spread of English as a language in global use. (1985:17)

Die BBC wird in dieser Haltung von so unterschiedlichen Linguisten wie R. Quirk, R. Burchfield und anderen, oder dem British Council unterstützt.

Auch für den Bereich der Grammatik und Lexis, für den *dialect also*, gilt nach wie vor die alte Linie, nämlich das *standard English*. Sie wird untermauert durch die strittige Annahme, daß die neuen gebildeten Varietäten des Englischen in Asien, Afrika oder dem Pazifik keine nen-

nenswerten und kommunikationshindernden Eigenheiten entwickelt hätten. Dazu P. Strevens:

Standard English dialect (remember we're referring to patterns of grammar and vocabulary but not to pronunciation) has no local base. On the contrary, it is accepted throughout the English-speaking world. And it is spoken with any accent. Consequently, it is the only dialect which is neither localized in currency nor paired solely with its local accent ... There are remarkably few varieties of grammar in standard English, whether the writer comes from Britain or Ghana or Canada or Hongkong or India or the U.S. There are a number of varieties ... but they are quickly learned or rarely cause more than momentary hesitations in comprehension. (1985)

Diese Definition ist aber zumindest dann strittig, wenn man vom afrikanischen oder indischen *Schreiber* zum *Sprecher* und zu dessen Wortwahl und Grammatik kommt. Sätze wie „To know exact name of that artisan and prize story I thought of seeing English books ... only one story nearest to what I had little idea of having read in Urdu newspaper is as under <ein einziger Satz, G. L.>“, ein Beispiel des indischen Englisch, sind keine Seltenheit – weder im gesprochenen noch im geschriebenen indischen Englisch. Aber auch Börsenberichte, Konzertbeschreibungen oder Heiratsanzeigen sind oft von mehr als nur *momentary hesitations* bei der Lektüre begleitet. Strittig ist auch die implizite Annahme, daß *standard English* überall als interkulturell neutrales Vehikel gelten kann, wo Englisch lokale Formen und Normen entwickelt hat. Heirats-, Todes- oder Werbeanzeigen in jedem beliebigen Zweitsprachenland sind vielleicht nur die Spitze eines bislang unerkundeten Eisbergs, der gravierende Änderungen im Sprachgebrauch und in der alltäglichen Kommunikation verbirgt.

Der gegenwärtige Konsens, das *international English* in der Interpretation eines *Polizentualismus* und *Politidialektalismus*, ist also ein Kompromiß, der es der BBC, dem British Council und anderen Institutionen erlaubt, alte Positionen weiter zu vertreten, sich aber gleichwohl den geänderten internationalen gesellschaftspolitischen Verhältnissen anzunähern. Er wird dann in Frage gestellt werden müssen, wenn die Kontrolle um das *international English* und die Nativisierung, also um die Eingliederung des Englischen in sein neues politisches und soziales Umfeld, ernsthaft angegangen werden wird. Bis es soweit ist, reflektieren

die BBC-English-Kurse in adäquater Weise die gegenwärtigen sprachlichen Strukturen.

2.3.2. Die kommunikative Wende

Hill schrieb vor einigen Jahren zu Recht, daß

the greatest challenge facing language teachers is the adaptation of the curricula models proposed by researchers such as Wilkins, van Ek, Trim and Richterich to concrete learning and teaching situations. (1981:147).

Dies gilt nicht nur für Deutschland und Europa, sondern inzwischen auch für China oder Indien, wo ja sehr lange an traditionellen Methoden festgehalten wurde und Kurse wie „Calling All Beginners“ oder „Walter and Connie“ noch zu einer Zeit ausgestrahlt wurden, wo sie in Europa längst *passé* waren. An der weitweiten Durchsetzung des kommunikativ-Ansatzes war die BBC in erheblichem Maße beteiligt.

Auf seine Wurzeln im Unterricht des 19. und frühen 20. Jahrhunderts wurde in Kap. 2.2.1. schon verwiesen. Seine Weiterentwicklung in die heutige Form wurde auf der Grundlage von genaueren Bedarfsanalysen und einer (zumindest hinreichend) fundierten linguistischen Analyse zu Beginn der 70er Jahre eingeleitet, wobei der Europarat als Hauptkoordinator hervortrat.

Unter Leitung von J.L.M. Trim, dem jetzigen Direktor des Centre of Information on Language Teaching (CILT, London), befaßte sich eine international zusammengesetzte Arbeitsgruppe von Linguisten mit der konkreten Spezifizierung dessen, was ein Lerner wissen muß, um eine Sprache für einfache Situationen angemessen zu beherrschen (Van Ek 1972). Richterich (1972) und Bung (1973 a/b) führten Sprachbedarfsanalysen durch – Wilkins kümmerte sich um die Umsetzung in Unterrichtseinheiten (1972), van Ek und L.G. Alexander um eine Phasenteilung der Lernprozesse und um die Definition von zu erwerbenden Verhaltensmustern (1975; 1977). Alexanders lexikalische Studien lösten nun endgültig die Westsche *General Service List* ab, wenigleich sie das Manko hatten, nicht empirisch und quantitativ fundiert zu sein. Die Arbeit kulminierte zunächst im *Threshold Level* (Van Ek 1975), dem 1976 ein Zwischenschritt, der *Waystage*, vorangestellt wurde. Zielgruppe wa-

tive Grammar of English (1975), oder *Text*(typen)grammatiken, man denke an Wälchli's *A Text Grammar of English* (1976), können in diesem Licht gesehen werden. Was bei der pädagogisch-didaktischen Rezeption der damaligen Linguistik aber oft weitgehend auf der Strecke blieb, war eine sorgfältige Analyse der verschiedenen Ansätze unter dem Blickwinkel, ob sie etwas und gegebenenfalls was sie für den *Fremdsprachenunterricht in der Schule* liefern könnten (oder gar wollten). Zumindest die didaktische Rezeption, so bei Piepho und anderen, war häufig unkritisch und vorschnell, wozu sicherlich auch der 1976 formulierte *Threshold Level For Schools* und seine Übernahme in die hessischen Rahmenrichtlinien beitrug.

Trim selbst, der ja einer der entschiedensten Verfechter des kommunikativen Ansatzes ist, war sehr viel vorsichtiger. Hinsichtlich einer theoretischen Fundierung und der Integration unterschiedlicher linguistischer Richtungen warnte er, daß es „foolhardy“ gewesen wäre

to erect a system which were to fly in the face of current linguistic theory. Fortunately there appears to be no basic contradiction. Generative theory does not assert the *independence* of competence and performance, but only that each is undetermined by the others. (1973:9)

Ein kommunikativer Ansatz, der zwangsläufig auf eine genau definierte Performanz abzielt und daher in Gefahr steht, als antimentalistisch zu gelten und im Gegensatz zur generativen Grammatik und zur Searleschen Sprachakttheorie zu stehen, konnte nach Trims Ansicht also durchaus der als sinnvoll akzeptierten Kompetenz-Performanz-Dichotomie der Generativisten standhalten. Es mußte nur gelingen, die angepeilte *implizite* (kommunikative) Kompetenz, d. h. die zu erwerbenden sprachlichen Mittel und die Situations- oder Kontextparameter, die sprachliches Handeln beeinflussen, exakt zu bestimmen. Wie die linguistische Theorie, mußte auch ein kommunikativer Ansatz letztlich generativ sein, den Transfer auf andere Situationen ermöglichen, und auf universellen Parametern – auch im sozialen Bereich – aufbauen.¹⁵

Ab Mitte der 70er Jahre wurde dieser Ansatz in Sprachkurse für verschiedene Sprachen im Multimedienverbund umgesetzt. So entstanden für Deutsch „Kontakte“ (1974), für Französisch „Ensemble“ (1977) und für Spanisch „Digame“ (1977). Bei der Definition der Leistungsziele

wurden interessanterweise nicht mehr die Cambridge *Certificates*, sondern die seit Ende der 60er Jahre reformierten Zertifikate des Deutschen Volkshochschulverbandes aufgegriffen. Der British Council war nicht beteiligt.

Der Englischkurs „Follow Me“ (1979) ist ohne Zweifel der erfolgreichste dieser Kursfamilie. Bis 1985 wurde er, laut Howse (1985), in 40 Ländern ausgestrahlt. Dazu gehören auch die osteuropäischen Länder einschließlich Rußland. In China erreichte er 100 Millionen Zuschauer. Er wurde selbst in Muttersprachenländern wie Australien und Neuseeland für Einwanderer gesendet. Der noch anhaltende Erfolg läßt sich auch daran ablesen, daß der weltberühmte Bell Educational Trust, dessen Vorsitzender P. Strevens ist, ihn zur Grundlage für Ferienkurse für Schüler gemacht hat. Wenn man den Kurs acht Jahre nach seiner Erstrausstrahlung sieht, kann man nicht umhin, über die Gesteltheit der einfachen Szenen zu schmunzeln. So erschöpft sich Lektion 1 bekanntlich im *Hallo*, was sicherlich enorm kommunikativ ist, aber doch nicht sehr viel weiter als über den Akt der Kommunikationsaufnahme hinaus führt. Aber es geht natürlich sehr viel realistischer weiter, wie der folgende Dialog aus *Unit 35* zeigt:

Woman: Excuse me.

Receptionist: Yes, madam?

Woman: I've got a problem with one of my shoes. Where can I get it repaired, please?

Receptionist: At Mason's. That's the shoe repairer's in the High Street. Turn right outside the hotel. But it's quite a long way. I'm afraid.

Der Ein-Satz-Dialog ist schon auf der Anfängerstufe erheblich erweitert zu einem relativ authentischen Austausch, der auch solche grammatischen Probleme wie *have got* gegenüber *have*, in *the High Street* (Artikel) mit einbezieht, ganz abgesehen von den kommunikativen Formeln (*I'm afraid; please*). „Follow Me“ war, trotz mancher Geziertheit, ein Meilenstein für kommende, bessere multimediale Kursangebote. Ohne ihn wäre das erhebliche Mehr an Authentizität des schon erwähnten Aufbaukurses „Follow Through“ und des Fortgeschrittenenkurses „Television English“ nicht denkbar gewesen.¹⁶ Beide enthalten völlig realistische Szenen. Sie erzielen eine derartig „echte“ Wirkung, daß Studien-

ten, denen die Kurse vorgeführt wurden, erst nach längerem Sehen die Vermutung äußerten, es könnte sich um Sprachlehrcurse handeln. Es ist Bill Barker, der *office boy* in „Follow Through“, der den deutlichsten Hinweis auf die Art des Kurses gibt, da er immer wieder erläuternd zur Kamera spricht. Im übrigen ist der Kurs eine gelungene Mischung aus unterhaltenden Szenen, landeskundlichen Informationen und allgemein interessanten Themen. Die authentische Wirkung ist natürlich auch nur deshalb zu erzielen, weil die in Kap. 2.3.1. resümierten Entscheidungen zur Sprachnorm mit denen zur Lexis, Grammatik und dem methodisch-didaktischem Ansatz im Einklang stehen und die Kurse ein Format realisieren, das an die *drawing room comedy*, an politisch-kulturelle Magazine und dergleichen anknüpft.

Der kommunikative Ansatz ist die konsequente Fortentwicklung einer alten britischen, durchaus europäischen Tradition, die aus der produktiven Auseinandersetzung mit den neueren (sozio-)linguistischen Theorien und den heutigen technologischen Möglichkeiten hervorgegangen ist. Daß er, trotz der ursprünglichen Beschränkung auf die Bedürfnisse europäischer Erwachsenenlerner, eine so weltweite und interkulturelle Akzeptanz findet, dürfte für den modernen Soziologen und Soziolinguisten ebenso interessante Fragen aufwerfen wie der frühere Erfolg von „Ann and her Grandfather“, „Calling All Beginners“ oder „Walter and Connie“ in Asien.

Wenngleich die weite Verbreitung und die Schaffung einer entsprechenden Infrastruktur, für die in entscheidendem Maße die BBC und Langenscheidt mitverantwortlich sind, noch keine Garantie für Schulrelevanz sind, sollte die (deutsche) Kritik diese Faktoren zumindest in ihr Kalkül mit einbeziehen und berechtigte, aber national begrenzte Kritik von darüber hinausgehenden Aspekten trennen. Dies geschieht nicht immer in hinreichendem Maße. Die nicht unerheblichen technischen und didaktischen Voraussetzungen, die seine erfolgreiche Umsetzung im Klassenzimmer schmälern können, sind der BBC im übrigen nicht verborgen geblieben. Sie versucht, ihnen mit einer interessanten Broschüre *BBC English Courses in the Classroom. A Teacher's Guide to Using Audio-Related Courses* von S. Norman (o. D.) zu begegnen.

3. BBC English und (BBC) English lernen mit der BBC?

Die vorangehenden Ausführungen haben versucht, die verschiedenen linguistischen und didaktischen Wege eines äußerst komplexen Themas zusammenzuführen, ihre Gegenwartsbedeutung herauszuarbeiten und in den internationalen Kontext einzubetten, in dem und aus dem heraus sie allein angemessen zu beurteilen sind. Eine auf Deutschland (oder Europa) eingegrenzte Perspektive wäre völlig unzureichend.

Zunächst war es nötig, den roten Faden, das *BBC English*, in seinem historischen Kontext zu erläutern. Hier war die Zeit von 1926 bis zum Ende der 40er Jahre entscheidend, da es nur dort einen einigermaßen objektivierbaren und beschreibbaren linguistischen und soziolinguistischen Inhalt erhielt, der es mit der Form und der Stellung des Prestigeakzentes, dem ESE oder der RP, in ein Spannungsverhältnis setzte. Die frühen sprachpflegerischen oder, wenn man so will, sprachplanerischen Aktivitäten der BBC und der mit ihr assoziierten Linguisten lassen sich abschließend am besten deuten, wenn man sie auf die sprachpflegerische Tradition des 18. Jahrhunderts bezieht, die sich auch heute punktuell immer wieder bemerkbar macht. So in der Defizithypothese Bernsteins oder der Untersuchung der Sprache der BBC (vgl. Burchfield et al. 1979) oder in den Vorstellungen von J. Honey zum Sprachstandard. Auch R. Burchfields Ansichten sind davon nicht unbeeinflusst. Diese Tradition steht in der (Standard-)Sprache ein hohes, soziales Gut, das es zu pflegen, zu hegen und verbindlich zu vermitteln gilt.

Seit Anfang der 60er Jahre und unter dem maßgeblichen Einfluß Hugh Greenes wandelte sich das Bild: *BBC English* wurde ein historischer Begriff, ohne konkretisierbaren linguistischen Inhalt. Nur in Teilbereichen der BBC, dem World Service und im Geschäftsbereich English by Radio and Television spielte und spielt er eine Rolle, wobei dies allerdings die Bereiche sind, die für die Fremdsprachenvermittlung im Ausland so entscheidend sind. Die „Sprache“ der BBC selbst, d. h. zu Hause, hatte sich grundlegend gewandelt und war den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen näher gekommen. Stille, Variation und ein Abrücken von der Beschränkung auf wenige Akzentfragen waren die hervorstechenden Neuerungen. Aufgrund der Assoziation des *BBC English* mit bestimmten Werten, die vor allem im Ausland anerkannt waren, konnte es zu einem Begriffstransfer auf die damalige und heutige Sprache der BBC kommen. So konnte der Begriff, wie in der Einlei-

tung ausgeführt, langsam zu einem Marken-, ja Gütezeichen avancieren, wobei seine Referenz auf sprachliche Wirklichkeit verdunkelt blieb.

Der zweite Themenbereich rankte sich um die Problematik des Englischlernens mit der BBC. Zunächst war deutlich zu machen, daß die gängigen Darstellungen zum BBC-Fremdsprachenunterricht historisch unvollständig sind, wenn sie die mit dem *BBC English* verbundenen Aktivitäten in der Vorkriegsphase ignorieren. Diese endeten zwar in einer Sackgasse und wurden aufgegeben, aber gewisse Einstellungen, wie wir sie in den Worten des früheren Geschäftsbereichsleiters Howse wiederfinden, gelten noch heute. So sieht es die BBC als eine ihrer essentiellen Aufgaben an, zur Erhaltung der weltweiten Einheit der englischen Sprache beizutragen und konsequenterweise das Tempo des Sprachwandels zu verlangsamen. Dieser Konservatismus bestärkt am Festhalten des ESE (in einer heutigen Variante) und am *standard English* als aktive Lernziele – und das unabhängig von jeglichen didaktischen oder linguistischen Erwägungen.

Die üblichen Darstellungen der BBC sind insoweit korrekt als der entscheidende Einstieg in den Fremdsprachenunterricht im zweiten Weltkrieg vonstattenging. Linguistisch, methodisch und institutionell geht er auf die Erwachsenenbildungsansätze im 19. und frühen 20. Jahrhundert zurück, die – im Gegensatz zu den oben genannten – pragmatisch-funktional und kommunikativ, nicht sprachpflegerisch, motiviert waren, wenngleich sie diese Ziele in der Praxis nicht oder nur sehr unvollkommen realisieren konnten. Sie verbanden sich mit der britischen Schule der Linguistik, also D. Jones, H. Palmer, dem Firthschen Kontextualismus und entwickelten sich in der Auseinandersetzung mit den heutigen Richtungen in der Linguistik, der Soziolinguistik und der linguistischen Pragmatik zum kommunikativen Ansatz weiter. Dabei weiteten sie sich seit den 70er Jahren zu einer westeuropäischen (und nicht mehr nur britischen) Bewegung, die dank der Aktivitäten der BBC, des British Council, Langenscheidts und anderer Vermittler eine weltweite Geltung erlangte.

Aufgrund der neueren Forschungsarbeiten zur linguistischen Pragmatik innerhalb der Gesprächsanalyse und zu den sprachlichen Interaktionsstrategien im Fremdsprachenerwerb (Long/Sato 1984:274–279) wird er zunehmend verfeinert und sprachlich objektivierbarer werden. Die computerunterstützte Forschung zur Lexikologie und Grammatik, wie sie unter anderem in Großbritannien, Skandinavien und Holland in

großem Stil betrieben wird, wird zu einer besseren Fundierung der linguistischen Optionen führen.

Eine historisch orientierte Darstellung entbindet natürlich nicht von der wertenden, abschließenden Frage, ob man eigentlich mit der BBC (BBC-)Englisch lernen kann oder soll. Eine direkte Antwort darauf habe ich nicht angestrebt, mir lag daran, die Ambiguität der Formulierung in den historischen und internationalen Dimensionen zu erläutern, um die BBC-Produkte besser beurteilbar zu machen. Und doch sind Elemente meiner Antwort sichtbar geworden. Mit der BBC Englisch lernen? Ja, natürlich, aber nur da, wo sich das im gegebenen Kontext anbietet.

Zwei wesentliche Gesichtspunkte wurden angesprochen. Der erste betraf die Wahl der Norm(en) für den aktiven und den rezeptiven Gebrauch, die mir für das gesamte Lernspektrum, also auch für den Schulbereich, sinnvoll erscheint. Die aktive Norm ist ja heute eine informellere, umgangssprachlichere als früher. Aber das Postulat interner Varietätenkonsistenz im Rahmen des Polidialektalismus bleibt zu Recht erhalten. Was sollten denn der Lehrer und der Anfänger mit einer synthetischen Norm auch anfangen? Hätte es denn wirklich Sinn, es ihm freizustellen, ob er z. B. *tune* als [tʊn] oder [tju:n], *chance* als [tʃa:ns] (britisches Englisch), [tʃa:ns] (australisches, neuseeländisches Englisch) oder [tʃæ:ns] (australisches und amerikanisches Englisch, Cockney) realisiert. Wie sollten der Lehrer oder der Lerner eigentlich entscheiden, was innerhalb oder außerhalb der synthetischen Norm liegt, was kontextuell angemessen ist? Auf fortgeschrittener Stufe ist das Wissen um Variation hingegen ein wichtiges (rezeptives) Thema, auf das im übrigen der Lehrer durch ein fundiertes Studium des Englischen als Welt-sprache in seinen zeitgenössischen und historischen Dimensionen vorbereiten ist.

Der zweite Gesichtspunkt bezog sich auf den Primat der kommunikativen Fähigkeiten vor den formalgrammatischen (und phonologischen) Kenntnissen. Die für die deutsche Schule so fatale Opposition zwischen „pragmatischen“ Lernzielen wie Kommunikationsfähigkeit und den hohen Bildungsanforderungen, die auch dann gegeben ist, wenn sie sich bescheiden als „Emanzipation“ (Lauerbach 1979) kaschieren, muß zugunsten der Kommunikation aufgelöst werden. Der Lerner muß, ob er nun später einen praktischen oder einen Büroberuf ergreift, ob er studiert, um Lehrer, Wissenschaftler oder arbeitslos zu werden, zunächst

einmal die Sprache beherrschen. Formalgrammatische (und phonologische) Korrektheit nutzen wenig, wenn sie die Kommunikationsbefähigung vernachlässigen. Daß dies nicht gleichzusetzen ist mit „Grammatiklosigkeit“ wurde von vielen Seiten überzeugend nachgewiesen.

Wenn diese Opposition zugunsten der Kommunikation, oder zumindest unter starker Betonung der Kommunikationsbefähigung, aufgelöst wird, dann erscheinen mir die von Langenscheidt vertriebenen BBC-English-Kurse in hohem Maße geeignet, den Sprachlehr- und Sprachlernprozeß zu fördern.

Angemessenheit

- 1 In der Folge verwende ich die Abkürzung *ESE* für *educated southern English*. Begriffe wie *Received Pronunciation*, *Oxford English*, *public school English* werden, wenn nicht explizit auf ihre Unterschiede eingegangen wird, synonym verwendet. Vgl. Leitner (1982).
- 2 In regelmäßigen Abständen müssen sowohl die *Charter* als auch die *Act (of Parliament)* erneuert werden. Die letzte große Revision folgte auf das sogenannte *Annan Committee* (1977). Vgl. *Annan Report* (1977), Black (1972), Briggs (1961; 1965).
- 3 Vgl. Briggs (1961; 1965), Leitner (1980).
- 4 Sinngemäß nach Briggs (1961:532).
- 5 Intensionale Gesichtspunkte waren zwar auch schon in den vorhergegangenen Auflagen enthalten (1909:1), aber bei weitem nicht so prominent.
- 6 In einem gegen Ende seines Lebens geführten Interview behauptet Reith, er habe immer eine vehemente Abneigung gegen „the Oxford accent, or the south-eastern accent – such as the *theatrical*, the *falsified*“ (zit. nach McCrum et al. 1986:27) empfunden. Ob das stimmt, muß bezweifelt werden.
- 7 Hamilton war u. a. Lektor am Englischen Seminar der Technischen Universität Berlin (vgl. Scheler 1987:164).
- 8 Persönliche Mitteilung von Herrn J. Popp, Polygram GmbH.
- 9 Seine kaum theoretisch fundierte Richtung der Phonetik wurde in Großbritannien von seinem inzwischen verstorbenen Schüler, A. C. Gimson, von J. D. O'Connor, G. Arnold und J. C. Wells bis in die heutige Zeit fortgeführt; in Australien durch die Arbeiten des schon erwähnten A. Mitchell (aber auch von S. Baker), in Indien durch einen Schüler Gimsons, nämlich R. Bansal. Auch sein Buch *The Phoneme* (1950) brachte keine wesentliche theoretische Fundierung seiner Ansichten.
- 10 Interessant ist in diesem Zusammenhang der Unterschied zwischen den britischen und den amerikanischen Aktivitäten im Fremdsprachenbereich. Es gab einige amerikanische Universitäten im Ausland, so in der Türkei oder im Libanon, auf deren Existenz immer wieder als Begründung für eine erforderliche britische Präsenz vor der Grün-

dung des British Council 1934 verwiesen wurde. Sie waren aber in der Regel – wie z. B. im Libanon – das Ergebnis missionarischer Tätigkeit. Sie waren nicht wie der Council politisch oder gar ökonomisch motiviert, und so ist es auch verständlich, daß das amerikanische Engagement weniger auf die Vermittlung des Englischen als auf die Förderung der jeweiligen Muttersprachen abzielte. Das Pikesche Summer Institute of Linguistics, das die Missionare der Wycliffe Bible Translators ausbildete, ist ein bedeutendes Zeichen dieser anderen Interessenlage. (Persönliche Mitteilung von J. Algeo)

11 Fernsehen war als Sprachlehrmedium schon vorher in Verbindung mit dem British Council in Teheran und Norwegen erprobt worden. Auch in anderen Ländern, wie den USA, Frankreich (CREDIF) etc., war dieses neue Medium eingeführt worden (vgl. Dunlop 1961).

- 12 Laut P. Christopherson (1960) hatte Ifor Evans schon 1945 einen mir nicht zugänglichen kritischen Aufsatz zur Normwahl in *English Today* geschrieben.
- 13 Inwieweit Jones selbst an diesen Diskussionen mitwirkte, ist schwer zu beurteilen. Er hatte zwar schon in der 2. Auflage seines *English Pronouncing Dictionary* den Gedanken an einen englischen Aussprachestandard verworfen, aber erst in der 3. Auflage seines *The Pronunciation of English* (1950) verzichtete er auf die Standarddebatte. Er ersetzte sie durch einen Abschnitt über „good“ und „bad speech“, der den Bezug zur (Un-)Verständlichkeit herstellte.
- 14 Man denke hier an die Arbeiten zum Englisch für asiatische Einwanderer, die Gründung des National Centre for Industrial Language Training (NCILT, London), BBC-Fernsehsendungen wie „Multi-ethnic Britain“ u. a. m.
- 15 In der Folgezeit hat sich am kommunikativen Ansatz sehr viel Kritik entzündet. Insbesondere, daß die Termini (und somit die Theorie) letztlich unscharf formuliert seien, daß das Systeminventar weder die Fülle aller Kommunikationssituationen abdecke noch neue Sätze (im Sinne der generativen Grammatik) generieren könne, und daß die Kategorien fälschlicherweise als quasi-universell dargestellt würden (vgl. Hill 1981).
- 16 Der in Verbindung mit dem British Council produzierte Kurs „Television English“ enthält ausschließlich ungestellte britische Akzente, da die Programme, aus denen er sich zusammensetzt, für einen anderen Zweck, nämlich für das heimische Fernsehen, produziert worden waren.

- Abercrombie, D., 1948. The Social Basis of Language, *English Language Teaching* 3(1). 1-11. Reprinted as "Linguistics and The Teacher" in: Abercrombie 1956, 1-15
- Abercrombie, D., 1949a. Some First Principles, *English Language Teaching* 3(6). 141-146; 3(7). 169-171.
- Abercrombie, D., 1949b. Teaching Pronunciation, *English Language Teaching* 3(5). 113-122. Reprinted in: Abercrombie 1956, 28-40
- Abercrombie, D., 1956. *Problems and Principles. Studies in the Teaching of English as a Second Language*. London: Longmans, Green.
- Alexander, L.G., 1967. *New Concept English*. Four volumes. London: Longman.
- Annan Report, Report of the Committee on the Future of Broadcasting*, 1977. Chairman: Lord Annan. London: HMSO.
- Atkinson, R., 1975. RP and English as a World Language, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 13. 69-72.
- Baker, S., 1945. *The Australian Language*. Sydney: Angus and Robertson.
- Baruhart, C., Ed., 1947. *The American College Dictionary*.
- BBC, 1957. *The European Service of the BBC. Two Decades of Broadcasting to Europe*. 1938-1957. London: BBC.
- BBC, *English as she is Broadcast*, 1977. Written and narrated by P. Ferris, Producer A. Haydock, BBC Radio 3, Dec. 2.
- BBC, 1974. *Whatever Happened to BBC English*, BBC R4.
- BBC Pronouncing Dictionary of British Names*, 1971, Ed. C.A. Miller. London: Oxford University Press.
- Black, P., 1972. *The Biggest Aspidistra in the World*. London: BBC.
- Briggs, A., 1961. *The History of Broadcasting in the United Kingdom*. Oxford: Oxford University Press. vol. 1; vol. 2 (1965)
- Broadcast English I, Words of Doubtful Pronunciation*, 1928. Ed. Lloyd James. London: BBC.
- Brumfit, C.J., 1980. *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon Press.
- Brumfit, C.J., K. Johanson, Eds., 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bung, K., 1973. *The Specification of Objectives in a Language Learning System for Adults*. Strasbourg: Council of Europe. <CCC/EES (72) 17>
- Burchfield, R., 1985. *The English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Burchfield, R., D. Donaghue, A. Timothy, 1979. *The Quality of Spoken English Radio*. London: BBC.
- Burchfield, R., 1981. *The Spoken Word: a BBC Guide*. London: BBC.
- Burgh, J., 1985. Creating Anglophiles. *English Today* talks to Sir John Burgh, Director-General to the British Council, *English Today* 3. 18-19.
- Buttjes, D., 1980. Schulfremsehen im Englischunterricht etc., *Die Neueren Sprachen* 79. 378-395.
- Carnegie Report, The*, 1936. See Palmer et al. 1936.
- Catford, J.C., 1950. Word-Linking, *English Language Teaching* 4(5). 115-121.
- Catford, J.C., 1950. Intelligibility, *English Language Teaching* 5(1). 7-15.
- Catford, J.C., 1950. The Background and Origins of Basic English, *English Language Teaching* 5(2). 36-47.
- Center for Applied Linguistics, 1959. *Proceedings of the Conference on English Teaching Abroad*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Christ, H., 1980. *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik*. Stuttgart: Klett.
- Christ, H., K. Schröder, H. Weinrich, F. Zapp, 1980. *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*. Augsburg: Universität Augsburg.
- Christophersen, P., 1960. Towards a Standard of International English, *English Language Teaching* 14(3). 127-138.
- Cobbett, W., 1823. *A Grammar of the English Language, in a Series of Letters*. London: Thomas Dolby.
- Collier, P., D. Neale, R. Quirk, 1978. The Hornby Educational Trust, the First Ten Years, in: P. Stevens, Ed., *In Honour of A.S. Hornby*. Oxford: Oxford University Press. 3-10.
- Collins, B., 1985. Daniel Jones (1881-1967) - his Life and Contribution to Phonetics, in: Juul, A., F. Nielsen, Eds., *Our Changing Speech. Two BBC Talks by D. Jones*. Copenhagen: The National Institute for Educational Media. 35-55.
- Collinson, W.E., 1945. Basic English as an International Language, *Transactions of the Philological Society*. 121-136.
- Corder, S.P., 1960. *English Language Teaching and Television*. London: Longman.
- Davison, I., 1950. The Basic English Foundation, *English Language Teaching* 5(1). 24-25.
- Donaldson, F., 1984. *The British Council. The First Fifty Years*. London: Jonathan Cape.
- Dunlop, I., 1961. Television English, *English Language Teaching* 16(1). 44-51.
- Eckersley, C.E., 1933. *A Concise English Grammar for Foreign Students*. London: Longmans, Green.
- Eckersley, C.E., 1938-42. *Essential English for Foreign Students*. Four volumes. London: Longmans, Green.
- Ek, van, J.A., 1972. *Proposal for the Definition of a Threshold-Level in Foreign Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe. <CCC/EES (72) 72>
- Ek, van, J.A., 1973. *The Threshold Level in a Unit/Credit System*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ek, van, J.A., 1975. *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe. <Republished as Threshold Level English with L.G. Alexander, Oxford: Pergamon Press, 1980>
- Ek, van, J.A., 1978. The Threshold Level, in: J.L.M. Trim, Ed., *A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe. 11-14.
- Ek, van, J.A., L.G. Alexander, M. Fitzpatrick, 1977. *Waystage*. Strasbourg. <Also Oxford 1980>
- Ek, van, J.A., et al. 1986. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Arnold.
- Erdmenger, M., 1979. *Englischunterricht im Medienverbund*. Weinheim/Basel.
- Faucett, L., 1933. *The Oxford English Course*. Four volumes. London: Oxford University Press.

Firth, J., 1957. *Papers in Linguistics. 1934-1951*. London: Longmans. «Darin: The Techniques of Semantics»

Fishman, J., 1974. The Sociology of Language, in: T. Sebeok, Ed., *Current Trends in Linguistics*, 12.3. The Hague: Mouton.

Fries, C.C., 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Germer, R., 1967. Wesen und Wandlung der Received Pronunciation seit Jones, *Neusprachliche Mitteilungen* 1. 10-18.

Kimson, A.C., 1968. Daniel Jones. Obituary notice. *Le Maître Phonétique*, Jan.-July. 1-6.

Kimson, A.C., 1977. Daniel Jones and Standards of English Pronunciation, *English Studies* 58(2). 151-158.

Kimson, A.C., 1980. *An Introduction to the Pronunciation of English*. London: Arnold. 3. Auflage.

Kimson, A.C., 1981. The Twentymth Lecture: the Pronunciation of English: Its Intelligibility and Acceptability, *Modern Languages* 62. 61-68.

Götz, D., 1980. Zur Diskussion über „Standard English“ um die Jahrhundertwende, *Die Neuen Sprachen* 79. 198-210.

Gurrey, P., 1947. The University of London Institute of Education, *English Language Teaching* 1(3). 72-75.

Halliday, M.A.K., A. McIntosh, P. Strevens, 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.

Harnisch, J., V. Kilian, K. Wickert, 1976. Der Fremdsprachenunterricht seit 1945 - Geschichte und Ideologie, in: J. Kramer, Hsg., *Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht. Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler. 4-45.

Henderson, E.J.A., Ed., 1971. *The Indispensable Foundation, A Selection from the Writings of Henry Sweet*. London: Oxford University Press.

Hicks, D., 1948. Real Conversations? *English Language Teaching* 3(3). 57-68.

Hill, B., 1981. Some Applications of Media Technology to the Teaching and Learning of Languages, *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 14. 147-161.

Hornby, A.S., 1946/7. Linguistic Pedagogy. A Series of Six Articles, *English Language Teaching*, vols. 1 and 2.

Hornby, A.S., 1949. An Approach Towards Real Conversation, *English Language Teaching* 3(8). 199-206.

Hornby, A.S., 1950. The Situational Approach in Language Teaching. A Series of Three Articles, *English Language Teaching*, vol. 4.

Hornby, A.S., 1953. Vocabulary Control - History and Principles, *English Language Teaching* 8(1). 15-21.

Hornby, A.S., 1954-6. *Oxford Progressive English for Adult Learners*. Three volumes. London: Oxford University Press.

Hornby, A.S., et al., 1974. *The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. With the assistance of A.P. Cowic and J. Windsor Lewis. Oxford: Oxford University Press.

Hornby, A.S., E.V. Gateby, H. Wakefield, 1948. *A Learner's Dictionary of Current English; 1952, The Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.

Hornby, A.S., D. Jones, 1950. H.E. Palmer. Obituary Notice, *English Language Teaching* 4(4). 87-90.

Howatt, A.P.R., 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Howse, H., 1985. Teaching English to the World, *English Today* 2. 13-18.

Hymes, D., 1972. On Communicative Competence, in: J.B. Pride, J. Holmes, Ed., *Sociolinguistics, Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. 269-293.

Jespersen, O., 1904. *How to Teach a Foreign Language*. London: Allen and Unwin.

Johnson, K., 1982. *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon Press.

Jones, D., 1909. *The Pronunciation of English*. Cambridge: Cambridge University Press. 2. Auflage 1924; 3. Aufl. 1950.

Jones, D., 1917. *An English Pronouncing Dictionary, on Strictly Phonetic Principles*. London: Dent. «1924»

Jones, D., 1918. *Outline of English Phonetics*. Cambridge: Heffer; Leipzig: Teubner. 3. Aufl. 1932, Leipzig: Teubner

Jones, D., 1950. The Phoneme, its Nature and Use. Cambridge: Heffer.

Kelly, L.G., 1971. English as a Second Language: an Historical Sketch, *English Language Teaching* 25(2). 120-132.

Kuhn, M., 1978. Multi-Media Strategies, in: J.L.M. Trim, Ed., *A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe. 11-14.

Langenscheidt-Verlag, 1981. *125 Jahre Langenscheidt. Eine Geschichte*. Berlin, München etc.: Langenscheidt.

Lauerbach, G., 1979. The Threshold Level - for schools? Kritische Anmerkungen zum Verständnis von Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache, *Neusprachliche Mitteilungen* 78. 149-156.

Leech, G., J. Svartvik, 1975. *A Communicative Grammar of English*. London: Longmans.

Leitner, G. 1980. BBC English and Deutsche Rundfunksprache. *International Journal of the Sociology of Language* 26. 75-100.

Leitner, G. 1982. The Consolidation of Educated Southern English as a Model in the Early 20th Century, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 20. 91-107.

Leitner, G., 1983. The Social Background of the Language of Radio, in: P. Walton, H. Davis, Eds., *Language, Image, Media*. Oxford: Blackwell.

Leitner, G., 1984. Australian English or English in Australia - Linguistic Identity or Dependence in Broadcast Language, *English Worldwide* 5(1). 55-85.

Lloyd James, A., Ed., 1928. *Broadcast English I. Words of Doubtful Pronunciations*. London: BBC.

Long, M., C. Sato, 1984. Methodological Issues in Interlanguage Studies. An Interactive Perspective, in: A. Davies et al., Eds., *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 253-279.

Lorge, I., 1949. *A Semantic Court of the 570 Commonest English Words*. New York: Columbia University Press.

Lott, D., 1984. ELF and the British Council - the First Fifty Years. *English Language Teaching Journal* 38(4). 283-285.

- Macauley, R., 1987. R.I.P. RP, *Applied Linguistics* 9(2).
- McCrum, R., W. Cran, R. MacNeil, 1986. *The Story of English*. London: BBC Publications.
- Macht, K., 1979. Medienersatz und Unterrichtserfolg, in: G. Walter, K. Schröder, Hg., *Handbuch der Fachdidaktik, Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung Englisch*. München.
- Milroy, J., L. Milroy, 1985. *Authority in Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mitchell, A. C., 1946. *The Pronunciation of English in Australia*. Sydney: Angus and Robertson.
- Morris, J., 1952. Grammar and Language: the Prescriptive and Descriptive Schools, *English Language Teaching* 6(2). 55-59.
- Mumby, J., 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nehm, U., E. Roes, 1982. *Follow Me... or Better Not? Analysen zu einem Lernprogramm, „dem jeder folgen kann“, für den Englischunterricht in der Erwachsenenbildung*. Trier: L.A.U.T. Series B, Paper No. 78.
- Norman, S., O. J. *BBC English Courses in the Classroom. A Teacher's Guide to Using Audio-Related Courses*. London: BBC English by Radio and Television.
- Notional Syllabuses Revisited*, mit Beiträgen von D. A. Wilkins, C. J. Brumfit, C. B. Paulston, *Applied Linguistics* 2(1). 82-100.
- O'Connor, J. D., 1951. Styles of English Pronunciation, *English Language Teaching* 6(2). 55-59.
- Ogden, C. K., 1930. *Basic English, a General Introduction with Rules of Grammar*. London: Kegan Paul, Trench and Trubner.
- Ogden, C. K., I. A. Richards, 1923. *The Meaning of Meaning*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Palmer, H. E., 1917. *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Harrap. (Republished by Oxford University Press, 1968, edited by D. Harper)
- Palmer, H. E., 1921. *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge: Heffer.
- Palmer, H. E., 1924. *A Grammar of Spoken English, on a Strictly Phonetic Basis*. Cambridge: Heffer.
- Palmer, H. E., 1930. *IRET First Interim Report on Vocabulary Selection*. Tokyo: Institute for Research in English Teaching.
- Palmer, H. E., 1938. *The New Method Grammar*. London: Longmans, Green.
- Palmer, H. E., A. S. Hornby, 1937. *Thousand-Word English*. London: Harrap.
- Palmer, H. E., M. P. West, L. Faucett, 1936. *Interim Report on Vocabulary Selection for the Teaching of English as a Foreign Language. Report of the Carnegie Conference, New York 1934 and London 1935*. London: P. S. King & Son.
- Phelps, G., 1948. English Idiom and English Character, *English Language Teaching* 2(7). 173-182.
- Piepho, H., 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg/Frickhofen.
- Quetz, J., 1977. Anmerkungen zur Wortschatzliste des Threshold Level, *Zielsprache Englisch* 7(3). 29-30.
- Quetz, J., 1979. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht - Traditionen und Wandel, *Neusprachliche Mitteilungen* 78. 141-148.
- Quinault, R. J., 1947. English by Radio, *English Language Teaching* 1(5). 119-125.
- Quinault, R. J., 1948. English Lessons for Foreign Students, *English Language Teaching* 3(2). 47-52.
- Quinault, R. J., 1967. C. E. Eckersley, M. A., *English Language Teaching* 22(1). 2-3.
- Quinault, R. J., 1969. Listen and Teach, *English Language Teaching* 14(4). 168-173.
- Quirk, R., 1982. Speaking into the Air, in: R. Hoggart, J. Morgan, Eds., *The Future of Broadcasting*. London: Arnold. 81-99.
- Quirk, R., 1982. International Communication and the Concept of Nuclear English, in: C. J. Brumfit, Ed., *English for International Communication*. Oxford: Pergamon Press.
- Reetz, I., 1962. *Übungen mit Schallplatte und Tonband im neusprachlichen Unterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Richards, I. A., 1943. *Basic English and its Uses*. London: Kegan Paul.
- Richterich, R., 1972. *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Strasbourg: Council of Europe. <CCCEES (72) 49>
- Robins, R. H., 1979. *A Short History of Linguistics*. London: Longmans. 2. Aufl.
- Scheeler, M., Hg., 1987. *Berliner Anglistik in Vergangenheit und Gegenwart 1810-1985*. Berlin: Colloquium Verlag.
- Scherer, G., A. Wollmann, 1977. *Englische Phonetik und Phonologie*. Berlin: E. Schmidt.
- Schilder, H., 1977. *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880*. Kronberg/Is.: Scriptor.
- Schröder, K., 1976. Fremdsprachenpolitik und Fremdsprachendidaktik, *Die Neueren Sprachen* 75. 238-244.
- Schröder, K., Th. Finkenstaedt, Hg., 1978. *Reallexikon der Englischen Fachdidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schröder, A., 1912. Das Problem und die Darstellung des „Standard of Spoken English“, *Germanisch-Romanische Monatsschrift* 4. 201-216; 267-279.
- Shaw, A. M., 1961. Foreign Language Syllabus Development: Some Recent Approaches, *English Language Teaching Journal* 16. 217-223.
- Strevens, P., 1956. English Overseas: Choosing a Model of Pronunciation, *English Language Teaching* 10(4). 123-137.
- Strevens, P., Ed., 1978. *In Honour of A. S. Hornby*. Oxford: Oxford University Press.
- Strevens, P., 1980. *Teaching English as an International Language, from Practice to Principle*. Oxford: Pergamon Press.
- Strevens, P., 1985. Standards and the Standard Language, *English Today* 2. 5-8.
- Swan, M., 1980. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M., 1985. Where is the Language Going, *English Today* 3. 6-8.
- Swoboda, W., 1890. Die Methode Toussaint-Langenscheidt, *Englische Studien* 14. 210-240.
- Thorndike, E. L., 1921. *The Teacher's Word Book*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Thorndike, E. L., 1932. *A Teacher's Word Book of 20,000 Words*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Thorndike, E. L., I. Lorge, 1944. *A Teacher's Word Book of 30,000 Words*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Trim, J. L. M., 1961. English Standard Pronunciation, *English Language Teaching* 16(1). 28-37.

- Trim, J.L.M., 1973. *Draft Outline of a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe. <CCC/EES (79) 9>
- Trim, J.L.M., 1978. A European Unit Credit System, in: *A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe. 2-4.
- Trim, J.L.M., R. Richterich, J.A. van Ek, D.A. Wilkins, 1973. *Systems Development in Adult Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe. <Republished by Pergamon Press, Oxford, 1980>
- Weiland, H., 1978. *Film und Fernsehen im Englischunterricht. Theorie, Praxis und kritische Dokumentation*. Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag.
- Weiland, H., 1980. Film und Fernsehen im Englischunterricht. Theorie, Praxis und kritische Dokumentation. *Die Neueren Sprachen* 79. 443-444.
- Wells, J., 1982. *Accents of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werlich, E., 1976. *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- West, M., 1927 onwards. *New Method Readers*. Calcutta: Longmans, Green.
- West, M., 1935 onwards. *New Method Readers (Alt. Edit.)*. London: Longmans, Green.
- West, M., 1949. Vocabulary Selection for Speech and Writing, *English Language Teaching* 4(1): 17-21; 4(2): 41-45; 4(3): 62-67.
- West, M., Ed., 1953. *A General Service List of English Words*. London: Longmans, Green.
- West, M., 1954. Vocabulary Selection and the Minimum Adequate Vocabulary, *English Language Teaching* 8(4). 121-126.
- West, M., 1960. Learning English as Behaviour. *English Language Teaching* 15(1). 3-11.
- West, M., et al., 1934. *A Critical Examination of Basic English*. <Bulletin, No. 2, The Department of Educational Research, Ontario College of Education, University of Toronto.> Toronto: University of Toronto Press.
- Wilkins, D.A., 1972. *An Investigation into the Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System*. Strasbourg: Council of Europe. <CCC/EES (72) 49>
- Wilkins, D.A., 1972. *The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wilkins, D.A., 1974. Notional Syllabuses and the Concept of a Minimum Adequate Grammar, in: S. Corder, E. Roulet, Eds., *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. Brüssel: AIMAU.
- Wilkins, D.A., 1976. *Notional Syllabuses. A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A., 1978. Learning a Language is Learning to Communicate, in: J.L.M. Trim, Ed., *A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe. 2-4.
- Wyld, H., 1908. *The Teaching of Reading in Training Colleges*. London.
- Wyatt, T.S., J.V. Roach, 1947. The Examinations in English of the Cambridge University Local Examinations Syndicate, *English Language Teaching* 1(5). 125-130.
- Zapp, F., 1975. Lernzielbestimmung und Leistungsmessung in ihrem bildungspolitischen und schulpraktischen Bezug, in: W. Hüllen, A. Raasch, F. Zapp, Hsg., *Lernzielbestimmung und Leistungsmessung im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.
- Zapp, F., 1976. Probleme der Fremdsprachenpolitik aus der Sicht des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen, *Die Neueren Sprachen* 75. 269-74.