*ReCALL* **14** (2): 329–337. © 2002 Cambridge University Press
DOI: 10.1017/S0958344002001027 Printed in the United Kingdom


# *Book reviews*

**Beyond Language Teaching Towards Language Advising**, Marina Mozzon-McPherson and Roel Vismans (eds.), The Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), London, 2001, ISBN 1 902031 81 4. (231 pages)

Beyond language teaching towards language advising is a collection of articles born out of the UK based SMILE project (Strategies for Managing an Independent Learning Environment). The project itself stemmed out of the widespread realisation that students who learn a foreign language within an independent learning environment need additional support or advising. In the mid-1990s, many language centres were established with state-of-the art self-access facilities. Independent (or autonomous) language learning was then seen by many higher education authorities as the ultimate answer to the ever-increasing cost of language teaching and learning. Yet, self-access centres largely remained underused. Indeed, it soon became evident that the vast majority of students were unable to cope with the demands of independent learning. According to the editors (p. 2), "no student is eo ipso autonomous, no learner knows automatically how to get the best out of the Internet and its associated phenomena." Without adequate support and training, students are not in a position to exercise any degree of autonomy. Nor are they able to work effectively in a self-access centre.

Language advising has hitherto become an essential activity of most self-access centres. It aims at helping students to become autonomous learners of a foreign language. However, both the content of advising and the role of the language adviser are still emerging and very much context dependent. This volume sets out to describe and analyse those contexts and to identify current trends and issues in language advising. It consists of eighteen articles divided into five sections.

The first section, Defining the field, comprises one article only and is an attempt by Mozzon-McPherson (pp. 7–22) to define the field of language advising via a thorough literature review. She locates the skills and roles of advisers within the context of self-access centres, more specifically in the UK, but also in Europe and South Asia. More importantly, she looks at language advising within the broader domain of learner autonomy. Indeed, self-access centres throughout the world provide a context "within which autonomy can be promoted and supported" (p. 9). Based on Benson's (1997) three versions of autonomy (i.e. technological, psychological and political), her approach to autonomy encompasses both individual and social dimensions. Students exercise their autonomy when they have to learn without teacher intervention. Attributes of autonomous learning include the capacity to set one's own learning objectives, to make informed pedagogical decisions, to monitor and evaluate one's own progress and performance. The interface between autonomy and self-access centres defines and shapes the role and functions of language advising which is different from language teaching. Language advising aims at promoting and at supporting the development of learner

https://doi.org/10.1017/S0958344002211027 Published online by Cambridge University Press

autonomy. The adviser generally works in a self-access centre where she is involved in one-to-one interactions that have some features of counselling and prioritise language learning strategies over language specific guidance.

Taking this broad definition of advising as a starting point, the second section, Advising and the profession, provides in-depth reflections on the profession of adviser. Esch (pp.25–39) evaluates the project SMILE by using Wenger's notion of learning by participation in a community of practice (Wenger, 1998). Analysing email exchanges between the project participants, she demonstrates that these are in the process of constructing a new and dynamic community of practice. Participation in this community leads to a discontinuity in relation to the previous practice of language teaching and new professional identities are therefore emerging. Other authors in this section illustrate this discontinuity of practice among "teachers turned advisers". Stickler (pp. 40–52), for example, advocates the use of counselling skills as a way of enabling students to become more autonomous. According to her, advisers need to develop a set of core skills including mirroring, paraphrasing and summarising. Jamieson (pp. 53–65) focuses on the notion that advising is about imparting strategic competence. Her case studies document a shift in teaching methodologies resulting from the practice of advising while illustrating the variety of skills and approaches that are currently prevailing. Pemberton and Toogood (pp. 66–83) highlight the danger of a mismatch between advisers' and learners' expectations, both possibly working towards different agendas. Furthermore, they draw our attention to the fact that advisers "must be very wary of assumptions they make about their own advising strategies" (p. 80). Indeed, there is a great risk that a well-meaning adviser stresses her own preferred learning strategies rather than helping a student to develop her own. Finally, Bartle (pp. 84–92) argues that, in practice, emphasis is placed on the management of resources, advising is often language specific or reduced to responding to practical queries from users. In reality, the role of advisers "is less well defined and developed […] than the literature would suggest" (p. 84).

Discrepancies between advisers' and learners' perceptions or between the literature and the reality are prominent in the third section of the volume, Models of advising. The nascent nature of the profession is reinforced and the section somehow conveys the image of a profession in search of an identity of its own. The four models presented here relate to the practice of language advising within the context of self-access centres or University Wide Language Programmes in Great Britain. Yet substantial differences exist between them in terms of the advisers' professional history, the content of advising, the training received by advisers and by learners, and the practice itself. Wilczynski (pp. 95–103) describes a not so successful experiment whereby the Language Centre teachers operate the advisory service on a rota basis. Enquiries made by learners and recorded in the adviser logbook span a wide range of topics and so do their perceptions of language advisers. More significant, however, is the "lack of consistency in interviewing and monitoring techniques applied by different advisers" (p. 101) and the author's suggestion that training prior to advising may have been useful. Dingle and McKenzie (pp. 104–114) describe a Language Learning Advisory Service operating on two separate sites. The service combines learner support documentation, learner training and development workshops and one-to-one advising. Advisory sessions follow a

https://doi.org/10.1017/S0958344002211027 Published online by Cambridge University Press

six-stage model which adopts "a reflective problem-management approach to advising" (p.109). Dingle and McKenzie call for a greater collaboration between advisers, teachers and curriculum developers. The need for full support of lecturers in getting students to accept, use and benefit from an advisory service is also a conclusion drawn from Edwards' studies (pp. 115–124). In the last paper of this section, Bavendiek (pp. 125–132) attributes the success of various projects designed to promote independent language learning (e.g. tandem language learning, guided portfolio work, etc.) to the presence of two language advisers.

While the previous section looked at advising in the context of Self-Access Centres, the fourth section, Advising and learning environments, extends the concept of advising to other learning environments, and more specifically to language learning environments that are supported, substantially, by technology. Only three papers constitute this section, which is surprising given the current emphasis put on the use of ICT in language teaching and learning. Still, the role of technology in supporting students who are learning in independent learning environments is finally being addressed. Hurd's article (pp. 135–148) concerns distance learners who often need help in developing their strategic competence. She argues that "support through materials is […] a crucial factor for [distance] learners in the development of metacognitive awareness and autonomous practice." Supporting learners through materials is also Poppi's concern (pp.149–160) who describes the principles that guided the design of a self-access CALL package and the operations of an advisory service both directed at Italian servicemen. Altshul's paper offers a different perspective on advising (pp. 161–170). Her starting point is the teacher whose role is that of facilitator in the classroom and that of adviser outside. Technology, through the use of email, allows for some interaction between the two roles as advocated by several authors throughout this book. Disappointingly, however, very few students appear to have availed of the service offered to them. The reason for this is nonetheless very clear: interacting with the English teacher outside the classroom is not the students' priority.

The final section, Advising, learning and teaching, may not add much to our understanding of advising as an emerging profession whose main role is to promote independent learning. It does however address real issues in relation to the development of learner autonomy and thus contributes to further our understanding of autonomy as a technical, psychological and political construct. Riley (pp. 173–183), for instance, raises questions on the definition of autonomy and its relationship with the concept of identity. Jowers (pp. 184–198) revisits the issue of support through materials that is of benefit to language learners with dyslexia and Morley and Truscott (pp. 199–207) describe the implementation of a tandem language learning project whose design should ensure that learner autonomy is promoted. Davies and McKee (pp. 208–221) redefine the role of the language adviser by convincingly illustrating the benefits of a close cooperation between teacher and adviser. In their study, both complement each other in supporting students engaged in project work specifically designed to integrate the development of transferable, learning, and language skills. In a similar vein, van Rossum (pp. 222–231) looks at the changing role of both teacher and students who all become 'advisers' by virtue of supporting each other, of sharing strategies and materials.

Throughout this volume, diverse views and practices of language advising have been presented. I cannot agree more with the editors who declare that "as a new profession,

https://doi.org/10.1017/S0958344002211027 Published online by Cambridge University Press

language advising is as yet an unfinished dish" (p. 3). While the notion of a community of practice as developed by Esch (*op. cit.*) is very powerful, much needs to be done if the profession is to be formally described and standardised. Davies and McKee's distinction between 'add-on' and 'add-in' advisers (p. 209) is most useful in suggesting what could represent the two main trends within the profession. While the 'add-on' adviser has a separate function to teaching, the 'add-in' adviser constitutes an integral part of the teaching and learning environment. Many of the experiences recounted in this book suggest that the latter is the most likely to contribute effectively to the development of learner autonomy. Yet, the former sees her role as essentially enabling autonomous or independent language learning. Paradoxically indeed, those who intervene solely in relation to the development of language learning strategies, and thus avoid at all costs any language specific guidance, could very well be adopting a restricted view of autonomy close to the technical version of autonomy described by Benson (*op. cit.*). The answer, perhaps, lies in our definition of what constitutes learner autonomy and in our ways of promoting its development among language learners. This book undoubtedly raises many questions and does not provide any ready-made solutions that will send students in mass availing of self-access facilities. Nonetheless, it is thought provoking and will contribute to the development of the language teaching community at large.

FRANÇOISE BLIN
*Dublin City University, Ireland*

## References

Benson, P. (1997), 'The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson and P. Voller (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning,* Longman, pp. 18–34

Wenger, E. (1998), *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity,* Cambridge: Cambridge University Press.

**Gesprochenes und geschriebenes Englisch im computergestützten Fremdsprachenerwerb**. Mario Oesterreicher, Peter Lang; Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien 2001, pp 127. ISBN 3-631-38311-8

*Gesprochenes und geschriebenes Englisch im computergestützten Fremdsprachenerwerb* wendet sich an Fremdsprachenlehrende und Lehrwerksautoren, die die explizite Vermittlung vor allem der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht verbessern und intensivieren und sich dabei der neuen Medien bedienen möchten. Vor allem der zweite Abschnitt der Arbeit über die unterrichtsrelevanten Merkmale des gesprochenen Englisch ist anregend, während von den Forderungen, die an das Medium gestellt werden, viele als unrealistisch ausgeschieden werden müssen; dennoch enthält auch der dritte Teil der Arbeit einige fruchtbare Anregungen.

Oesterreicher schildert im ersten Teil seiner Arbeit die Möglichkeiten des PCs als Lernmedium. Im zweiten Teil stellt er Merkmale des gesprochenen den Merkmalen des

https://doi.org/10.1017/S0958344002211027 Published online by Cambridge University Press

geschriebenen Englisch gegenüber und identifiziert diejenigen, die ausschließlich das gesprochene Englisch charakterisieren. Der dritte Teil der Arbeit befasst sich damit, welchen speziellen Nutzen der Computereinsatz bei der Vermittlung des gesprochenen Englisch bringen kann.

Im ersten Teil stellt Oesterreicher zunächst die technischen Hintergründe einer Didaktik des PC-Einsatzes für das Sprachenlernen vor. Er beschreibt kurz die 'medialen Fähigkeiten' des Computers: die 'textuelle', die 'pikturelle', die 'filmische' und die 'Audiofähigkeit' sowie die Möglichkeit, dieses alles miteinander zu vernetzen, die 'kombinatorische Fähigkeit'.

Sodann beschreibt er, in welche Rahmen diese technischen Grundlagen gestellt werden können, um für das Sprachenlernen nutzbar zu werden. Er unterscheidet Programme, die eigens für das Sprachenlernen erstellt wurden, von Programmen, die verwendet werden können, obwohl ihr eigentlicher Zweck allgemeiner ist. Aus dieser Kategorie werden Textverarbeitungsprogramme mit integrierter Rechtschreib- und Grammatiküberprüfung, Zeitschriftendatenbanken und Enzyklopädien betrachtet. Ebenfalls in dieser Kategorie siedelt Oesterreicher jedoch auch das gesamte Internet mit den Diensten WWW, Email, Chat und Newsgroups an. Das WWW betrachtet er im einzelnen unter den Aspekten des 'Internet als Informationsdatenbank', als 'Wörterbuch' (d.h. als Sammlung von Fundstellen bestimmter Suchbegriffe in unterschiedlichen Kontexten, quasi als Gesamtkorpus), als Fundstelle für Textkorpora und multimediale Quellen sowie als technisches Vehikel für das Fernlernen.

Die eigentlichen Sprachlernprogramme kategorisiert Oesterreicher nach 'allgemeiner Kurscallware', also Lehrprogrammen, sowie nach 'Sprachabenteuern', Vokabeltrainern, Wörterbüchern und Korpora.

Mit diesen Kategorien sind die Einsatzmöglichkeiten der neuen Medien für das Sprachenlernen recht umfassend umrissen. Der Autor ordnet die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten nicht nach ihrer Relevanz für das Lernen oder nach der Bandbreite der damit verbundenen didaktischen Möglichkeiten an. Auf dieser Ebene würde man gewiss die Rechtschreibüberprüfung eines Textverarbeitungsprogramms oder auch die Vokabeltrainer nicht neben die Kategorie der Sprachabenteuer stellen, die einer sehr viel umfassenderen und differenzierenderen Würdigung bedürfen. Der gesamte erste Teil lässt sich aber als überblicksartige Einführung für interessierte Lehrende lesen, die sich bisher mit dem Einsatz der Neuen Medien noch nicht beschäftigt haben. Der Autor strebt folgerichtig Vollständigkeit an, um einem Neuling die gesamte Palette zu präsentieren und vielleicht übertriebene Erwartungen an manche multimedialen Neuheiten zu relativieren.

Im zweiten Teil stellt Oesterreicher die Determinanten des 'code parlé' und des 'code écrit' im Englischen einander gegenüber und grenzt den code parlé als Diskursart von dem Begriff des *code phonique* als reiner Charakterisierung des Übertragungsmediums ab. Die Schwierigkeiten, die die Beschaffung eines Korpus des gesprochenen Englisch bereitet, werden geschildert. Der Autor behandelt dann zunächst die universalen Merkmale des *code parlé* (Überbrückungsphänomene, bedingt durch Brüche in der Planung der mündlichen Äußerung; Pausen, Wiederholungen, Analkoluthe, Ellipsen, lexikalische Vereinfachungen und Globalisierungen, Deiktika, Verschiebungen der als regelkonform angenommenen Informationsstruktur eines Satzes sowie Gesprächssignale zur Strukturierung des gesprochenen Textes) und wendet sich dann

https://doi.org/10.1017/S0958344002211027 Published online by Cambridge University Press

den spezifisch englischen *code-parlé*-Charakteristika zu. Hierzu zählt er die Häufigkeit der Intonationsfrage, der fragmentarischen Frage ('Coffee?') und der *question tags* im Gegensatz zu den mit Fragewörtern eingeleiteten Fragen, die Wiedergabe von indirekter Rede, das historische Präsens, Kontraktionsformen, das 'existential there', die Ersetzung von 'whom' durch 'who' sowie ausgewählte lexikalische Merkmale, insbesondere Lexeme, die fast ausschließlich im *code parlé* auftreten. Hinzu kommt die von Oesterreicher so bezeichnete 'Formelhaftigkeit' der gesprochenen Sprache – die Tendenz zu häufig in gleicher Zusammensetzung oder mit geringen Variationen verwendeten Phrasen. Diese Tendenz hat zur Folge, dass der Erwerb kommunikativer Kompetenz für den Fremdsprachenlerner nicht in erster Linie "Regelwissen für die Komposition von Sätzen" erfordert, sondern, nach einem von Oesterreicher zitierten zentralen Gedankengang von Widdowson (1989: 135), "It is much more a matter of knowing a stock of partially pre-assembled patterns, formulaic frameworks, and a kit of rules, so to speak, and being able to apply the rules to make whatever adjustments are necessary to contextual demands", wobei unter 'contextual demands' nicht nur die Absichten hinsichtlich der Informationsvermittlung zu verstehen sind, sondern auch die sozialen Rahmenbedingungen wie Verhältnis der Sprecher zueinander und Anzahl der Gesprächsteilnehmer. Hinsichtlich des Gebrauchs solcher Formeln bestehen bestimmte Erwartungshaltungen bei den Gesprächsteilnehmern, und das Gelingen der mündlichen Kommunikation hängt sehr wesentlich davon ab, ob diesen Erwartungen entsprochen wird oder nicht.

Während lexikalische Besonderheiten des *code parlé* und einzelne Phänomene wie die Kontraktionsformen und die *question tags* üblicherweise im Englischunterricht thematisiert werden, werden andere Charakteristika der funktionierenden mündlichen Kommunikation entweder nicht behandelt oder als fehlerhaft gekennzeichnet (was durchaus dem Selbstverständnis von Muttersprachlern entsprechen kann). Oesterreicher zeigt hier Desiderate für einen modernen Englischunterricht auf, die allein durch textbasierte Unterrichtsmedien schwer erfüllt werden können.

Im dritten Teil der Arbeit versucht der Autor zunächst diejenigen Phänomene des gesprochenen Englisch zu identifizieren, die im Unterricht mit deutschen Muttersprachlern vermittelt werden sollten (wobei Bereiche der positiven Interferenz zwischen englischer und deutscher Sprache also folgerichtig vernachlässigt werden können). Hierzu zählt er Selbstreparaturphrasen, die Möglichkeit der thematischen oder rhematischen Hervorhebung durch Linksverschiebung ("this little ship – it's lovely"), den damit verwandten Spaltsatz (*cleft sentence*; z.B. "I think it was me that got a bit het up" etc.) sowie die gesprächsstrukurierenden Signale (insbesondere die rezeptive Vertrautheit mit Gesprächsschluss-Signalen), die unterschiedlichen Möglichkeiten bei den Frageformen mit besonderem Augenmerk auf die Situationsadäquatheit der jeweiligen Form, die code-adäquate Verwendung der Verneinung, das 'existential there', die who/whom-Problematik und die kontrahierten Formen, aus dem lexikalischen Bereich die *phrasal verbs*, aber auch die Formeln und die erwarteten Gesprächsabläufe in phatischer Kommunikation. Eine Neubewertung der Gewichtung dieser Phänomene im Unterricht, die sich an ihrer Frequenz im mündlichen Sprachgebrauch richtet, wird angeregt. Zusammenfassend konstatiert er: "Insgesamt betrachtet ist es vor allem die Formelhaftigkeit des *code parlé*, welche die größte Herausforderung und Vermittlungsnotwendigkeit für den Fremdsprachenlernenden darstellt." (87) Dieser

https://doi.org/10.1017/S0958344002211027 Published online by Cambridge University Press

Einschätzung kann nur zugestimmt werden, da dieser Aspekt in Lehrwerken aufgrund der notwendigen Konzentration des Stoffes meist zu kurz kommt. Erst durch länger andauernde, extensive Konfrontation der Lernenden mit dem lebendigen Sprachgebrauch wird diese Art von Geläufigkeit im Wege des Lernens am Beispiel erworben.

Oesterreicher geht nun die im ersten Teil der Arbeit als sprachlerngeeignet identifizierten Programme nacheinander durch und prüft, ob und inwieweit sie sich für die Vermittlung dieser Aspekte der englischen Sprache eignen. Die hierbei gefundenen Ergebnisse sind allerdings von unterschiedlicher Relevanz. Nur dem Willen zur Vollständigkeit kann wohl die Feststellung zugeschrieben werden, dass die Rechtschreibprüfung von Word 97 die Verwendung von 'cos' für 'because' (einem als relevant erarchteten lexikalischen Element) nicht anerkennt. Auch die vorgeschlagene Verwendung einer Textverarbeitung zur Überarbeitung von Texten im Sinne einer Transponierung in den jeweils anderen Code erscheint mir nicht überzeugend; der Mehrwert des Tastenschreibens gegenüber dem Schreiben mit der Hand ist nicht ersichtlich.

Für die Nutzung des Internets schlägt Oesterreicher die Erstellung von lektürebegleitenden Seiten vor. Diese Textsorte sei, anders als etwa eine Vorstellung der Schule oder der Klasse, die quasi automatisch dem *code écrit* verpflichtet sei, zur Bewusstmachung von *code parlé*-Phänomenen geeignet, insbesondere durch das 'Nachstellen' von Dialogen aus der jeweiligen Lektüre. Von den Lernenden selbst erstellte Audiodateien können erstens der Übung, zweitens der Analyse von code-parlé-Spezifika dienen. Die Einbindung von Videosequenzen, die ebenfalls vorgeschlagen wird, dürfte allerdings auf technische Schwierigkeiten stoßen. Zu Recht betont Oesterreicher jedoch auch die Stärkung der fremdsprachlichen Handlungskompetenz, die sich aus der hohen Kommunikationsmotivation ergibt, die bei "als lebensecht akzeptierten" (Bach/Timm 2/1996: 3), d.h. nicht offensichtlich didaktisch motivierten, Kommunikationsanlässen auftritt.

Mit Einschränkungen lassen sich Übung und Bewusstmachung von *code-parlé*-Elementen im Email-Tandem realisieren. Die Nutzung von allgemein zugänglichen Chaträumen empfiehlt Oesterreicher nicht, da hier keine Garantie dafür gegeben sei, dass die anderen Chatter englische Muttersprachler seien und somit authentische Vorbilder abgeben könnten. Diese Einschränkung ist für das Englische als Verkehrssprache wohl gerechtfertigt, auch für Nicht-Verkehrssprachen gilt aber sicher die Einschränkung, dass Teilnehmer an einem Chat oft eine 'in-group' bilden, deren Kommunikationsgewohnheiten und Anspielungen für Neuankommende nicht ohne weiteres verständlich sind. Voraussetzung für erfolgreiches Chatten wäre somit ein bereits bestehender Tandem-Kontakt mit eine/r oder mehreren anderen Lernenden.

Alle anderen Nutzungsmöglichkeiten des Internets – das 'Internet als Wörterbuch', als Quasi-Großkorpus, als Zugangsquelle für Korpora und als Plattform für Fernlernen, ebenso wie Zeitschriftendatenbanken und elektronische Nachschlagewerke, bewertet Oesterreicher als unergiebig für die Vermittlung von *code-parlé*-Spezifika.

Für die 'Kurscallware' formuliert Oesterreicher einige Kriterien, die zielführend für die Vermittlung von *code-parlé*-Handlungskompetenz sind: da Redemittel des *code parlé* in engem Zusammenhang mit der sozialen Situation von Sprechendem und Hörendem sind, sollten die Programme unterschiedliche Identifikationsfiguren anbieten,

https://doi.org/10.1017/S0958344002211027 Published online by Cambridge University Press

damit der einzelne Lernende sich eine angemessene, ihm oder ihr weitgehend entsprechende Person aussuchen kann. Zweitens sollen mündliche Kommunikationssituationen weitgehend in Videosequenzen abgebildet werden, so dass auch meta- und außersprachliche Kommunikationselemente vermittelt werden können. Die Forderung, freie Sprachproduktion der Lernenden mit einem Feedback in Form einer "antwortabhängigen, interaktiven Gesprächsfortsetzung" (102) zu versehen, ist jedoch unrealistisch. Wesentlich ergiebiger erscheint mir der Gedanke, sich die große Speicherkapazität der elektronischen Lehrbücher dadurch zunutze zu machen, dass möglichst oft Parallelrealisierungen der gleichen Handlungsabsicht – in *code parlé* und *code écrit*, aber auch mit unterschiedlicher Lexik bei ansonsten ähnlicher Konstellation oder mit Sprechern aus unterschiedlichen Regionen – den Lernenden angeboten werden. Daran anschließen könnten sich Übungen, in denen die Lernenden die jeweiligen Unterschiede identifizieren und interpretieren, verschiedenen Rollen zuordnen und die für ihre Rolle passenden Äußerungstypen imitieren. Voraussetzung dafür ist allerdings ein reichlicher Vorrat an Kommunikationsvorbildern.

Unter 'Sprachabenteuer' subsumiert Oesterreicher zwei Typen von Lernprogrammen, die m.E. auseinandergehalten werden sollten. Der erste Typ umfasst Programme, die relativ willkürlich Übungen einstreuen, die die Lernenden lösen müssen, um in der Handlung weiterzukommen. Ein Beispiel hierfür ist die Take-Reihe von Klett, die auch zu den von Oesterreicher ausgewerteten Programmen gehört. Der zweite Typ kann auch als 'interaktive Spielhandlung' bezeichnet werden: dies sind mehrere Handlungsstränge, die zu unterschiedlichen Spielergebnissen führen, wobei der Lernende die Auswahl des Handlungsstranges durch eigenes 'Eingreifen' (z.B. die Auswahl einer bestimmten Gesprächsäußerung) steuert. Dieser Typus ist im Moment nur durch 'Mean City' von Klett repräsentiert, nachdem die Oscar-Lake-Reihe in Deutschland keinen Vertreiber mehr hat. An ein code-differenzierendes Sprachabenteuer des zweiten Typs stellt Oesterreicher die Forderung, den Fortgang der Spielhandlung davon abhängig zu machen, ob der Spieler bei der Auswahl der eigenen Gesprächsäußerungen auf den richtigen Code zugreift. Das wäre zwar prinzipiell möglich, ich würde aber den vorrangigen Wert von solchen Sprachabenteuern eher im Beobachten der anderen Spielfiguren und der von ihnen verwendeten Code-Signale sehen. Die Identifikation der 'richtigen' Code-Signale aus mehreren vorgegebenen Möglichkeiten ist nämlich etwas ganz anderes als deren aktiver, spontaner Gebrauch; letzterer stellt sich vor allem durch Nachahmung von Vorbildern ein.

Die aktive Übung von *code-parlé*-Spezifika sieht Oesterreicher vor allem dann verwirklicht, wenn Sprachabenteuer durch den Sprung ins Internet von mehreren Spielern gemeinsam gespielt werden können, oder wenn vor dem Bildschirm eine ganze Lernergruppe gemeinsam an der Lösung arbeitet, also in der Metakommunikation. Letztere Methode lässt sich prinzipiell bei allen Lernspielen anwenden, während mir für erstere, außer den vollständig im Internet angesiedelten MOOs, kein Beispiel einfällt.

Bei Vokabeltrainern sieht Oesterreicher ein großes, aber bisher ungenutztes Potenzial für den code-differenzierenden Fremdsprachenunterricht. Voraussetzung wäre allerdings, die Wortbedeutungen immer durch kontextualisierte Beispiele zu verdeutlichen, damit bei code-spezifischer Lexik die Verankerung korrekt erfolgt. Dieselbe Erwägung gilt für elektronische Wörterbücher. Wenn auch kontextualisierte Beispiele zumindest bei umfangreicheren Wörterbüchern zum Standard gehören, so werden gewiss die

https://doi.org/10.1017/S0958344002211027 Published online by Cambridge University Press

beiden vorgeschlagenen Erweiterungen – die Einbeziehung von nonverbalen Kommunikationselementen in Form von Kurzvideos und die Integration von Parallelkorpora in zweisprachige Wörterbücher – aus technischen, aber auch aus prinzipiellen Gründen, etwa der kurzen Verfallszeit gerade mancher *code-parlé*-spezifischen Lexik – noch auf sich warten lassen.

Oesterreichers Darstellung stützt sich auf Beobachtungen an acht Englisch-Lernprogramm-Reihen, davon zwei, die sich speziell an Kinder im Schulalter richten (Fünf Freunde, Ravensburg Interactive Media und Take One/Take Two von Klett), ein lehrwerkbegleitendes Programm für den Schulunterricht (Green Line, Klett) und fünf für den allgemeinen Markt (English Express von Interactive Language Teaching, die English-Reihe von Systhema, die Interaktive Sprachreise von Digital Publishing, Movietalk bei Systhema und Reward von Hueber). Dies ist eine repräsentative Auswahl, die dem Markt gerecht wird.

Wenn Sprachdidaktik und Computerlinguistik zusammenstoßen, entstehen immer noch manche Missverständnisse. Einem verbreiteten Missverständnis liegen die hohen Erwartungen an die maschinelle Sprachverarbeitung zugrunde. Im Zusammenhang mit Sprachabenteuern merkt Oesterreicher kritisch an: "Die wirkliche freie Texteingabe gehört allerdings noch immer zu den seltenen Antwortformen" (um dann als einziges Positivbeispiel ein Programm namens 'Zork' aus den achtziger Jahren anzuführen) – man möchte ergänzen: zu den nicht vorhandenen Antwortformen; eine maschinelle Auswertung von freien Texteingaben durch Sprachlernprogramme wäre nach wie vor eine sehr ansehnliche Forschungsaufgabe. Alle didaktischen Forderungen, die auf der Fehlannahme basieren, es könne in einem überschaubaren Zeitraum eine maschinelle Eingabeanalyse geben, müssen deshalb ins Leere laufen. Andere Anregungen, insbesondere die lektürebegleitenden Internet-Seiten und das Angebot von Parallelrealisierungen, sind jedoch bedenkenswert und fruchtbar.

In der Rezension verwendete Zitate bei Oesterreicher:

Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (2/1996): Handlungsorientierung als Ziel und als Methode, in: Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*, Tübingen/Basel (Francke) 1–21

Widdowson, Henry G. (1989): Knowledge of language ability for use, in: *Applied Linguistics* (**10**), 128–137

Beate Zeidler
WBT Weiterbildungs-Testsysteme, Frankfurt

## Apology

ReCALL (14) 1 contains a review of *ICT and Language Learning: A European Perspecive*, edited by Angela Chambers and Graham Davies. The review was attributed to Françoise Blin, but in fact the reviewer was Tim Hooton. Apologies for this error, especially to Tim.

https://doi.org/10.1017/S0958344002211027 Published online by Cambridge University Press