

**DESKRIPTIVE GRAMMATIK**  
**KONTRASTIVE GRAMMATIK**  
**PÄDAGOGISCHE GRAMMATIK**

Von **HERBERT L. KUFNER**

In diesem Referat soll der Versuch unternommen werden, von Erfahrungen mit der Kontrastiven Grammatik in der Form von 6 prägnant gefaßten, deshalb etwas überspitzt formulierten Thesen zu berichten, in der Hoffnung, daß diese Art der Darstellung sich am besten zur Diskussion eignet.\* Um jedoch die Gliederung in Deskriptive Grammatik, Kontrastive Grammatik und Pädagogische Grammatik einhalten zu können, muß hier eine dieser Thesen vorweggenommen werden:

Die Qualität einer Kontrastiven Grammatik hängt vollständig von der Qualität der ihr zugrundeliegenden deskriptiven Einzelgrammatiken ab.

D.h. ehe wir die Konstruktion einer Kontrastiven Grammatik sinnvoll besprechen können, sollten wir die Art der deskriptiven Grammatiken zur Diskussion stellen, die ihre Basis bilden. Die allgemeine Linguistik hat uns in den letzten Jahrzehnten eine ganze Reihe von Modellen zur Verfügung gestellt, und es ist Aufgabe des Verfassers einer Kontrastiven Grammatik, all diese Modelle nach ihrer Verwendungsfähigkeit als Ausgangspunkt kontrastiver Studien zu prüfen. Die Frage, welches deskriptive Modell die Aufgaben der Kontrastiven Grammatik am besten lösen kann, ist entgegen der mancherorts vertretenen Auffassung nach wie vor unentschieden.

\* Eine erweiterte Fassung dieses Referats wird in einem Sammelband beim Hueber-Verlag, München, erscheinen, hrsg. von G. Nickel.

In diesem Zusammenhang sind besonders die Bemerkungen von H. Steger (1970) relevant, wo er zu dem Schluß kommt, daß alle bisher von der Forschung vorgeschlagenen Modelle einer Deskriptiven Grammatik wohl zu einseitig sind, als daß das ungeheuer komplexe System der natürlichen Sprache damit zureichend beschrieben werden könnte. Die von der Allgemeinen Linguistik entwickelten Grammatiktheorien unterscheiden sich beträchtlich in ihrer Reichweite, d.h. sie können mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad, verschiedenem Grad der Formalisierung und unterschiedlichen heuristischen Prozeduren jeweils nur beschränkte Mengen empirischer Daten einer natürlichen Sprache in Bezug zueinander bringen. Die traditionelle Paradigmengrammatik, die in den Schulfassungen vor allem der klassischen Sprachen fröhlich weiterlebt, hat eine relativ geringe Reichweite und folglich eine relativ kleine Erklärungskraft. Ich zitiere Steger: "Theorien verschiedener mittlerer Reichweiten sind all jene Modelle, welche sich darauf beschränken, die statisch begriffenen Oberflächenstrukturen der Syntax zu erfassen, aber durch Ersetzungs-, Verschiebe- und Tilgungsproben, eventuell auch durch einen hierarchisch geordneten, Kategorien erzeugenden Konstituententeil und einen Transformationsteil zu einer weit umfassenderen Beschreibung der morpho-syntaktischen Verhältnisse gelangen. Hierher gehören mit steigendem Erklärungsgrad die taxonomischen Grammatiken des klassischen Strukturalismus, Glinz' 'Innere Form des Deutschen'; schließlich auch Chomsky 'Syntactic Structures' (1957) und Tesnières 'Éléments de syntaxe structurale' (1959), die Theorien Pikes und anderer. Sie gelangen überall dort schnell an eine Grenze, wo Fragen der Semantik eine Rolle zu spielen beginnen.

Ausgesprochen hohe Reichweiten haben etwa die neueren vollformalisierten Modelle der generativ-transformationellen Richtung (Chomskys 'Aspekte', 1965), besonders nach der Erweiterung und Verfeinerung, welche sie inzwischen von zahlreichen Forschern erhalten haben. Hier wird zunächst eine sogenannte "tiefenstrukturelle" syntaktische Basis erzeugt, aus der einerseits durch Transformationen die syntaktischen Oberflächenstrukturen interpretiert werden, aus welchen dann noch eine phonologische Interpretation abgeleitet wird, während andererseits durch Subkategorisierung mit sogenannten "Kreuzklassen" von syntaktischen Merkmalen wie 'belebt' – 'unbelebt', 'Eigenname' –

‘Appelativum’ u.ä. die Interpretation der Semantik eingeleitet wird, für deren Bewältigung eine Reihe von Vorschlägen gemacht wurde. ...

... Es ist weder bewiesen noch wahrscheinlich, daß für den Sprachunterricht, etwa des Deutschen als Fremdsprache, die weitreichendste Grammatiktheorie in jedem Falle die beste ist. ...

... Für den Fremdsprachenunterricht scheint es mir, daß gerade die Theorien mittlerer Reichweite besonders gut brauchbar sind, da dort nicht in jeder Phase Vollständigkeit vorausgesetzt werden darf, aber gut, sicher und einfach handhabbare formale Prozeduren verwendet werden müssen; denn es kommt ja darauf an, den unentbehrlichen und am häufigsten verwirklichten Teil der grammatischen Strukturen, etwa des Deutschen, schrittweise zu vermitteln.”

Zu ganz ähnlichen Schlüssen sind Pulgram 1967 und R.A. Hall 1968 gekommen. Hall sagt z.B. “I would firmly advocate an eclectic approach to the various types of grammatical analysis.” Zum Abschluß meiner Bemerkungen zur deskriptiven Grammatik sei nur wiederholt, daß es keine ausgemachte Sache ist, daß die weitreichendste Grammatiktheorie für die Kontrastive Grammatik die beste sein muß. Chomsky (1966) jedenfalls bestreitet die Anwendbarkeit der generativ-transformationellen Grammatik auf den Sprachunterricht: “I am frankly rather sceptical about the significance for the teaching of languages of such insights and understanding as have been attained in linguistics and psychology.”

Ich möchte nun zu den oben erwähnten Thesen kommen, über die man sich klar sein sollte, ehe man sich an die Abfassung einer Kontrastiven Grammatik wagt. Ich habe diese programmatischen Feststellungen etwas übereilt Thesen genannt, besser wäre vielleicht, sie als Beschränkungen der Möglichkeiten einer Kontrastiven Grammatik zu verstehen.

(1) Die Qualität, Reichweite und Anwendbarkeit jeder Kontrastiven Grammatik wird von Anfang an bestimmt durch die Qualität der Beschreibungen, die für die Ausgangssprache und Zielsprache vorliegen.

(2) Eine dem Lehrer nützliche Kontrastive Grammatik kann beim gegenwärtigen Stand unserer Wissenschaft nur für den Anfängerunterricht, d.h. für etwa die ersten 250 Unterrichtsstunden eines semiintensiven Sprachkurses geschrieben werden. Fragen der Stilistik und die meisten Bereiche

der Semantik müssen ausgeklammert werden. Vielleicht können sie im Rahmen einer komparativistischen oder konfrontativen Linguistik behandelt werden – ich bin da allerdings skeptisch.

(3) Die Möglichkeit einer Kontrastiven Grammatik beruht auf zwei Annahmen. (a) Zur Zeit des Erwerbs eines zweiten sprachlichen Systems ist das erste, muttersprachliche System schon internalisiert, d.h. der Verfasser einer Kontrastiven Grammatik muß mit der Annahme operieren, daß der linguistische Maturationsprozeß Lennebergs (1967) abgeschlossen ist, bzw. daß der LAD (Language Acquisition Device) der Generativisten seine Funktion aufgegeben hat. Wäre das nicht so, dann gäbe es keine Existenzberechtigung für die Kontrastive Grammatik, denn Kinder bis zum 10. oder 12. Lebensjahr lernen Zweit- und Drittsprachen ohne Lehrerhilfe, d.h. genau so wie die Erstsprache. Die andere *raison d'être* der Kontrastiven Grammatik ist folgende Annahme: Das Individuum tendiert dazu, Laute, Formen und deren Distribution der eigenen Sprache und Kultur auf die der Fremdsprache und Fremdkultur zu übertragen, sowohl rezeptiv als auch produktiv. Die Übertragung führt zu Interferenz, der Hauptfehlerquelle beim Erwerb der Zweitsprache. Die Fehleranalyse zeigt natürlich, daß Interferenz keineswegs die einzige Fehlerquelle ist, aber die Kontrastive Grammatik hat zur Überwindung dieser anderen Fehler nichts beizutragen. Ihre Aufgabe ist es, durch den sorgfältigen Vergleich sprachlicher Subsysteme Konflikte, und damit potentielle Fehler aufzuzeigen, vielleicht Vorschläge zu deren Lösung anzubieten.

In diesem Zusammenhang möchte ich eine kurze Bemerkung zur Interferenz einschieben. Gewöhnlich argumentieren wir Linguisten so, als ob Interferenz ausschließlich von der Muttersprache ausginge. Das stimmt aber nicht. Hat der Schüler erst einmal *e i n e* Fremdsprache im Unterricht erlebt, dann konstruiert er, gewöhnlich unbewußt, eine merkwürdige Dichotomie: sprachliches Verhalten wird unterteilt in Muttersprache einerseits und "ausländisch" andererseits. Dieses amüsante Phänomen zeigt sich besonders deutlich beim Deutschunterricht in den USA, wo viele Schüler zuerst ein paar Jahre französisch gelernt haben. Mir sind Fälle untergekommen, wo die Interferenz des Französischen ein ernsteres Lernproblem darstellte, als die der englischen Muttersprache.

(4) Der Konsument oder das Publikum einer Kontrastiven Grammatik ist weder der Schüler, noch der Linguist oder Theoretiker, sondern der Sprachlehrer, dessen Aufgabe es ist, das in der Kontrastiven Grammatik gebotene Material didaktisch aufzubereiten. Daraus folgt, daß die Kontrastive Grammatik per se keine Methodik vorschreibt, weder die direkte Methode, noch die audio-linguale oder gar die kognitive.

(5) Unter (2) wurde gesagt, daß die meisten Bezirke der Semantik in der Kontrastiven Grammatik keinen Platz finden sollen. Eine wichtige Ausnahme hierzu ist die Funktion des Tertium Comparationis in der Kontrastierung linguistischer Formen und Strukturen. Natürlich gilt dies nicht für phonologische Strukturen, wo ein Tertium Comparationis nicht notwendig ist, weil uns da der universale Rahmen der artikulatorischen Phonetik als Grundlage und Ausgangsbasis zur Verfügung steht.

(6) Tiefenstrukturen haben keinen Platz in der Kontrastiven Grammatik. Sie gehören zum theoretischen Modell der linguistischen Kompetenz. Sollten sie wirklich sprachlichen Universalien entsprechen, dann stellen sie ohnedies kein Lernproblem dar; tun sie es nicht, dann erscheinen sie sicher wieder in der Performanz. Wenn die Kontrastive Grammatik ihre Aufgabe als Hilfe für den Lehrer erfüllen soll, dann muß sie sich zunächst mit den Verschiedenheiten der beiden Oberflächenstrukturen beschäftigen. Für theoretische Spitzfindigkeiten hat der vielgeplagte Sprachlehrer meist wenig Verständnis und gar keine Zeit.

Soweit die Thesen, in denen ich versucht habe, meine Erfahrungen mit der Kontrastiven Grammatik zu präzisieren, damit sie praktisch und produktiv diskutiert werden können.

Nun möchte ich noch einige kurze Bemerkungen anfügen zur Pädagogischen Grammatik. Der Begriff stammt m.W. von Bernhard Spolsky (1965). Man versteht darunter die Formulierung der Grammatik einer Fremdsprache mit dem Ziel, diese Sprache zu lehren. Sie kombiniert linguistische Betrachtungsweisen mit psycho-pädagogischen und vermittelt zwischen dem Lernenden und dem, was gelernt werden muß. Weil bei dem Lernprozeß notwendigerweise Zeit vergeht, kann man sagen, daß die Pädagogische Grammatik eine diachronische Grundlage in diesem spe-

ziellen Sinn hat, d.h. ihre endgültige Form besteht aus einer Serie von zeitlich gestaffelten Lernschritten auf ein genau umschriebenes Ziel hin. Dazu muß sie in der Lage sein, diese Schritte nach dem Gesichtspunkt größter Effizienz zu ordnen und jeden einzelnen Lernschritt auf die bestmögliche Art zu präsentieren. Um dem Kriterium größter Effizienz zu genügen, muß in dem Modell der Pädagogischen Grammatik Platz sein für die Eingliederung empirischer Daten, die aus den tatsächlichen Schülerleistungen gewonnen werden.

Die Konstruktion einer Pädagogischen Grammatik sollte idealiter in einer Reihe von Phasen abrollen, wenngleich sich in der Praxis diese Phasen wohl immer durchdringen und beeinflussen.

Die erste Phase ist die deskriptive Grammatik der Zielsprache. Arbeiten in dieser Phase üben den größten Einfluß auf die schließliche Form der Pädagogischen Grammatik aus. Obgleich es keine diesbezügliche theoretische Forderung gibt, ist es doch eine leicht überprüfbare Tatsache, daß alle deskriptiven Grammatiken sich zunächst mit den weitreichendsten Generalisierungen der zu untersuchenden Sprache beschäftigen, d.h. daß das Frequenzkriterium einen starken Einfluß ausübt auf das Ordnungsprinzip deskriptiver Fakten. In dieser Phase muß nach James S. Noblitt die Betonung auf den sprachlichen *F o r m e n* liegen: keine Sprachbeschreibung, die nicht ein konkretes Inventar der Formative liefert, wird sich als pädagogisch nützlich erweisen. Wenngleich die Wirksamkeit von Grammatiktheorien verschiedener Reichweite diskutabel bleibt, liegen ausreichende Beweise aus der Lernpsychologie vor, die darauf hindeuten, daß das Bewußtmachen taxonomischer Kategorien innerhalb komplexer Systeme eine Vorbedingung für das Lernen und Behalten solcher Systeme ist.

Die zweite Phase auf dem Weg zur Pädagogischen Grammatik stellt die Kontrastive Grammatik dar. Dabei handelt es sich nicht, wie ich oben zu zeigen versuchte, um ein neutrales Nebeneinanderstellen zweier sprachlichen Systeme. Die Kontrastive Grammatik ist immer unidirektional (eine Einbahnstraße, wie ein zweisprachiges Wörterbuch), d.h. eine einfache Divergenz in den Strukturen genügt noch nicht, um ein bestimmtes Phänomen zu einem Lernproblem zu machen.

Die dritte Phase bei der Abfassung einer Pädagogischen Grammatik besteht aus der Aufgabenanalyse (Task Analysis). Dazu gehört erstens

eine Feststellung der *Fertigkeiten* des Native Speakers, grob gesprochen also: hören, sprechen, lesen, schreiben. Zweitens jedoch gehört dazu die viel schwierigere Festlegung der *Leistungsbe-nen* in den Fertigkeiten. Beide Betrachtungsweisen werden beeinflußt durch die Ansichten, die wir von der Sprache haben. Für den Anfänger müssen wir die Sprache als Gewohnheitsstruktur auffassen, für den Fortgeschrittenen ist es ebenso wichtig, den schöpferischen Aspekt herauszuarbeiten. Es geht also wiederum um die Progression von den meist auftretenden Eigenschaften zu den selteneren, d.h. von Phonologie zur Morphologie, zur Syntax, zur Stilistik.

Die vierte Phase beschäftigt sich mit den pragmatischen Beschränkungen, denen jede Pädagogische Grammatik unterworfen ist. Bislang haben wir argumentiert, als ob der Lernprozeß bei der Fremdsprache von null bis zur *total native proficiency* ginge. Wäre das nicht so gewesen, so wären wir Gefahr gelaufen, wesentliche Aspekte des Fremdspracherwerbs zu ignorieren oder ungebührlich zu beschneiden. In der Praxis sind jedoch Zielbeschränkungen von großer Wichtigkeit, weil sowohl Inhalt wie auch Darstellung der Pädagogischen Grammatik große Unterschiede aufweisen muß, je nachdem, ob der Schüler nur fremdsprachliche Texte lesen will, ob er Aufsätze und Nacherzählungen schreiben soll, oder ob er sich im Ausland wie ein native speaker bewegen lernen soll.

Die fünfte Phase schließlich macht es möglich, empirischen Feedback in die Pädagogische Grammatik einzufügen, vor allem durch die Auswertung von Tests und durch Fehleranalyse. Dadurch muß der linguistisch ausgebildete Verfasser einer Pädagogischen Grammatik in die Lage versetzt werden, eine Serie von Zwischenleistungen zu spezifizieren, die durch Drills und Prüfungen verifizierbar sind.

Diese drei letzten Phasen bei der Abfassung einer Pädagogischen Grammatik sollen gewährleisten, daß das von den deskriptiven und kontrastiven Grammatiken erarbeitete Material in realistischer Weise didaktisch aufbereitet wird. Es liegt auf der Hand, daß diese Arbeit viel mehr Aufgabe des Psychologen und Pädagogen als des Linguisten ist, wenngleich daran festgehalten werden sollte, daß die Ausgangsbasis von der Linguistik determiniert wird.

Zum Abschluß meines Referats möchte ich in zwei Bemerkungen wieder zur Kontrastiven Grammatik zurückkehren.

Die erste Bemerkung basiert auf Beobachtungen bei der Tagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. In Amerika hat sich der Einfluß der Linguistik auf den Sprachunterricht seit 1945 unter großen Mühen langsam gegen den Widerstand der traditionellen Übersetzungsmethodiker durchgesetzt; wir können erst jetzt mit einiger Sicherheit sagen, daß das Gros der Fremdsprachlehrer mit der Zielsetzung und Arbeitsweise der audiolingualen Methode vertraut ist. Das Auftreten der kognitiven Methodik (*cognitive code learning theory*) und die Betonung des kreativen Aspekts sprachlichen Verhaltens, zusammen mit der Definition von Sprache als *r u l e - g o v e r n e d b e h a v i o r* ist nur unter Berücksichtigung dieses Hintergrundes zu verstehen. Meine Eindrücke bei Gesprächen mit Lehrern auf der GAL-Tagung und einige warnende Bemerkungen Gutschows veranlassen mich, die Befürchtung auszusprechen, daß manche, vielleicht viele Sprachlehrer in Deutschland geneigt sind, die Regeln der transformationell-generativen Grammatik mit den Regeln der Schulgrammatik in Verbindung zu bringen, gar gleichzusetzen – und aus dieser Gleichsetzung eine Bestätigung für die herkömmliche Art des Grammatik- und Übersetzungsunterrichts abzuleiten, zumal gewisse in Stuttgart gezeigte Versuche, Transformationsgrammatik für den Unterricht umzuformen, alles andere als überzeugend waren. B.J. Koekkoek (1970) hat Beweise für eine solche Gleichsetzung in Amerika zusammengetragen: meine Befürchtung geht dahin, daß diese Gefahr unter den deutschen Sprachlehrern noch beträchtlich größer ist.

Zweitens kann es nicht oft genug gesagt werden, daß der Beitrag der Linguistik zum Sprachunterricht lediglich darin besteht, die Beziehungen zu verdeutlichen zwischen dem Anfangsverhalten des Lernenden und dem gewünschten Zielverhalten in der Fremdsprache. Diese Beziehungen sollten in der Kontrastiven Grammatik bewußt gemacht werden: doch sollten wir uns vor Anmaßung hüten und stets daran erinnern, daß gute Sprachpädagogen diese Beziehungen schon seit Jahrhunderten erfolgreich in die Praxis umsetzen. Kontrastive Grammatiken sind ziemlich simple, oft vielleicht sogar vergrößerte Vergleiche relevanter Teile der zwei Sprachen. Auf dieser bescheidenen Ebene ist die Kontrastive Grammatik wirkungsvoll, dort kann sie den Sprachunterricht vor allem



jüngerer, unerfahrener Lehrer in der Tat verbessern. Was wir brauchen, sind Arbeiten auf dieser Ebene, wo die Kontrastive Grammatik relativ immun ist gegenüber schnell-wechselnden Theorien und Spekulationen über das Wesen des Lernens oder die wahre Natur sprachlichen Verhaltens, sei es der Performanz, sei es der Kompetenz. Nur so konnte der Linguist und Germanist W.F. Twaddell (1968) es wagen, die Durabilität, den bleibenden Wert, kontrastiver Studien lobend hervorzuheben. Der Lehrer, an den wir uns ja schließlich wenden, wird uns diese Bescheidung zu danken wissen.

## L i t e r a t u r

- Chomsky, Noam. 1966. Linguistic Theory. Reports of the Working Committees of the 1966 Northeast Conference.
- Hall, Robert A. 1968. Contrastive Grammar and Textbook Structure. In: James E. Alatis, ed., Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications, Monograph Series on Languages and Linguistics, Georgetown University.
- Koekkoek, Byron J. 1970. The Impact of Transformational Linguistics on Language Teaching. In: Die Unterrichtspraxis 3/1, S. 3 - 6.
- Lenneberg, Eric H. 1967. Biological Foundations of Language. New York: Wiley.
- Pulgram, Ernest. 1967. Sciences, Humanities, and the Place of Linguistics. In: D. E. Thackrey, Research: Definitions and Reflections (Essays on the Occasion of the University of Michigan's Sesquicentennial), Ann Arbor: University Press, S. 67 - 95.
- Spolsky, Bernard. 1965. Computer-based Instruction and the Criteria for Pedagogical Grammars. In: Language Learning 15, S. 3 - 4.
- Steger, Hugo. 1970. Über Dokumentation und Analyse gesprochener Sprache. In: Zielsprache Deutsch 2, S. 51 - 63.
- Twaddell, W. Freeman. 1968. The Durability of 'Contrastive Studies'. In: J.E. Alatis, ed., Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications, Monograph Series on Languages and Linguistics, Georgetown University.