

DIE BEDEUTUNG DER KONTRASTIVEN ANALYSE FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Von ANTONY PECK

Auf der Universität York in Nordengland bin ich für das Verfassen, das Testen und das Herausbringen eines audio-visuellen Deutschkurses für junge Engländer verantwortlich. Als wir vor fünf Jahren mit dieser Arbeit angefangen haben, waren die Grundsätze der kontrastiven Analyse bekannt und einige Werke vorhanden.

Zunächst möchte ich kurz beschreiben, wie diese Grundsätze und diese Werke unserer Arbeit geholfen haben. Natürlich sollten für englische Schüler Sprechen und Hören ebenso wichtig wie Lesen und Schreiben sein. Da eine gute Aussprache von vornherein ein Ziel dieses Sprachkurses war, haben wir die Laute ausgesucht, die für Engländer schwierig sind. Diese Laute haben wir früh eingeführt und geübt. Angenommen, daß Schüler sowohl den Unterschied zwischen diesen und ähnlichen Lauten hören, als auch die Laute deutlich aussprechen sollten, haben wir Lauterkennungsübungen in Form von Spielen und Ausspracheübungen verfaßt.

Um passende Wörter und vor allem Minimalpaare zu suchen, war uns "The Sounds of English and German"¹ von Herrn Moulton von großer Hilfe.

Schüler hören zum Beispiel die Wortreihe: *Teer – Tier – Teer – Teer* und müssen das Wort, das anders klingt, herausfinden.

Andere solche Paare sind zum Beispiel: *Herr – hier* und *Heer – Herr*.

Später haben wir versucht, die Schwierigkeiten zu finden, auf die der Schüler trifft, wenn er dann anfängt, einen Text vorzulesen. Hier war eine Analyse der Schwierigkeiten zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache nötig. Der Schüler mußte, zum Beispiel, beim

Vorlesen eines Textes fehlerlos zwischen *ie* und *ei* unterscheiden. Um diesen Übergang von der gesprochenen zu der geschriebenen Sprache zu ermöglichen, haben wir Texte verfaßt, wo die wahrscheinlichen Schwierigkeiten häufig auftauchen.

Folgendes ist ein Zitat aus einem solchen Text: "Spielst du Klarinette? – Nein! Ich spiele kein Instrument."

Nachdem der grammatische Punkt oder die grammatische Regel einer Lektion nach unseren eigenen Kriterien ausgewählt und in Texte eingearbeitet worden war, haben wir uns gefragt, ob Schüler mit dieser Regel vielleicht Schwierigkeiten haben würden. Hier war unsere gemeinsame Erfahrung als Lehrer natürlich bedeutend. Wenn Schwierigkeiten wahrscheinlich schienen, so hat uns ein Werk wie "The Structures of English and German"² von Herrn Kufner geholfen, dem Lehrer eine genauere Erklärung anzubieten, als es vielleicht sonst der Fall gewesen wäre.

Hier ist ein Beispiel: When pupils are composing a dialogue or acting the Unterhaltungen, certain mistakes may be expected:

1. Pupils wishing to say: *Er gefällt mir* may begin their sentence with *ich*.
2. Pupils wishing to say: *Gefällt dir ...?* may be inhibited if they are searching for a structure which resembles *do you ...?*
3. The similarity in word order of: *Gefällt dir ...?* (Interrogative) and *es gefällt mir* (declarative) being greater than comparable interrogative and declarative forms introduced hitherto, may confuse some pupils.

Ein wichtiger Teil dieses Deutschkurses heißt Landeskunde. Hier wird zuerst auf Englisch, später auf Deutsch, Auskunft über den deutschen Alltag vermittelt. Diese Informationen werden teils durch von dem Team verfaßte Texte, teils durch auf Tonband aufgenommene Interviews mit jungen Deutschen den englischen Schülern angeboten. Wir geben uns große Mühe, hundertprozentig authentische Auskunft mit vielen Farbdias zu bringen. Wichtig ist es natürlich, auf der einen Seite nicht den Eindruck zu geben, daß alle deutschen Mädchen Dirndl tragen und in Fachwerkhäusern wohnen, und auf der anderen Seite, daß die Landschaft des Ruhrgebietes überall zu finden ist. Mit einem Wort

versuchen wir, Verallgemeinerungen zu vermeiden, denn Verallgemeinerungen führen bald zu Vorurteilen. Um dieses Ziel zu erreichen, kommt unsere Deutschlandkundeinformation hauptsächlich von einzelnen jungen Deutschen, die nur für sich sprechen. Damit aber englische Schüler nicht glauben, daß das, was einer sagt, für alle gilt, werden sie gebeten, selbst eine Art kontrastiver Analyse mit Hilfe des Lehrers durchzuführen. Das heißt:

Jeder Schüler muß einen Vergleich zwischen der Erfahrung oder den Meinungen des jungen Deutschen und seiner eigenen Erfahrung oder seinen eigenen Meinungen machen. Eins zu eins. Hier sind einige Beispiele:

1. On the day the photographs were taken, Herr Reinshagen was busy. What does your father do at the week-end? Would he have anything in common with Herr Reinshagen?
2. The fact that Herr Reinshagen and Jörn play darts does not necessarily mean that darts is a popular game throughout Germany. The Reinshagens may be the only family in Hamburg with a dart-board. What do you think this ought to teach us about how to understand Deutschlandkunde?

What do the pictures show us that is likely to be found everywhere in Germany? How do you know? What do the pictures show us that may not exist apart from that particular photograph? Why do you think this?

3. Why do you suppose Frau Reinshagen hangs the bedding out of the window? Is this perhaps a sensible idea?
4. Do you think the men fishing have anything in common with some Englishmen who go fishing? How might they make friends if they came to this country?
5. Did you see the girl waiting to cross the street? Do you think it is a good idea to have traffic lights for pedestrians as well as for cars?

Ich habe ganz kurz meine Erfahrung als Lehrer mit der kontrastiven Analyse besprochen. Auf Grund dieser Erfahrung möchte ich nun einige Bemerkungen über Werke der kontrastiven Grammatik auf der einen Seite und die Grundsätze der kontrastiven Analyse auf der anderen machen.

Eine kontrastive Grammatik, so wie ich die Sache verstehe, zeigt sowohl die Gebiete, wo die Strukturen von zwei Sprachen sehr ähnlich, als auch die Gebiete, wo sie sehr verschieden sind. Vorausgesetzt ist, daß die Strukturen der Muttersprache in den unähnlichen Gebieten Interferenz verursachen werden. Interferenz verursacht Sprachfehler. Zeigt man durch eine kontrastive Grammatik die Gebiete der Interferenz, so sagt man die wahrscheinlichen Sprachfehler der Schüler voraus.

Von meinem Standpunkt als Lehrer aus ist es, glaube ich, eine bedeutende Schwäche dieser These, daß der Schüler oder Student hauptsächlich als Produzent von Interferenz angesehen wird. Diese Vorstellung vom Lernenden ist vielleicht etwas zu einseitig. Meiner Meinung nach ist es nicht der Fall, daß Schüler automatisch nur dort Fehler machen werden, wo die Sprachen verschieden sind. Nicht alle Schüler sind Automaten. Die reinste Form dieser These scheint mir zu übersehen, daß Lernende natürlich auch versuchen, sich intelligent und bedeutungsvoll in der Fremdsprache auszudrücken.

Ich lehne also die Theorie ab, daß Fehler allein durch intensives Üben der Gebiete der Interferenz zwischen zwei Sprachen vermieden werden können. Dies bedeutet natürlich nicht, daß Schüler es nicht nötig haben, intensiv zu üben.

Es ist allgemein akzeptiert, daß Schüler Sprachfehler machen, wo Lehrer ganz deutlich den Einfluß der Muttersprache hören. Es scheint mir aber doch ein langwieriges und kostspieliges Unternehmen zu sein, die Grammatik zweier Sprachen zu vergleichen, wenn ein bedeutender Teil der Analyse Parallelstrukturen zeigt, wo die kontrastive Theorie keine Schwierigkeiten erwartet.

Nun wissen Sie alle, daß ich Engländer bin, und deshalb erwarten Sie von einem Engländer ein pragmatisches Vorgehen.

Es ist der Kern meiner These, daß es sich hier um zwei verschiedene Dinge handelt. Auf der einen Seite: die Beschreibung einer Sprache; auf der anderen Seite: das Erlernen einer Sprache. Diese Dinge sind verschieden.

Wenn man weiß, welche Sprachfehler am häufigsten vorkommen, ist es möglich, die Grundsätze und die Wege der grammatischen Analyse so zu verwenden, daß man zuerst die Fehler nach Kategorien einteilt und sie dann erklärt.

Manche Sprachfehler werden ohne Zweifel durch Interferenz der Muttersprache verursacht; aber nicht alle.

Nach Corder³ unterscheidet man "Fehler der Kompetenz" und "Fehler der Performanz". Hier sind wir auf dem Gebiet nicht der Beschreibung einer Sprache, sondern des Erlernens einer Sprache. Fehler der Kompetenz sind diejenigen, die systematisch vorkommen. Sie zeigen, welche Regeln der Schüler gelernt, und welche er nicht gelernt hat. Vermutlich ist es so, daß sie die Strategie des Schülers zeigen, die er bei der Bildung von Satzstrukturen verwendet hat. Anders gesagt, zeigen regelmäßige Fehler die Hypothesen, nach denen der Schüler seine Sätze in der Fremdsprache konstruiert. Diese Fehler zeigen dem Lehrer, was er noch oder wieder zu unterrichten hat.

"Fehler der Performanz" hingegen kommen unsystematisch vor. Sie zeigen keine Regularität. Solche Fehler sind Zeugnis für gelernte, aber falsch verwendete Regeln. Sie geschehen, vielleicht weil der Schüler zu schnell spricht oder weil er sich nicht konzentriert.

Eine andere Kategorie von Fehlern besteht aus Fällen, wo eine Struktur in der Fremdsprache Interferenz mit einer andern Struktur der Fremdsprache verursacht. Solche Fehler kann man unter zwei Stichpunkten betrachten.

Fehler, die mit der Lernpsychologie zu tun haben, hat Politzer⁴ beschrieben. Ganz einfach gesagt: die Struktur, die man heute lernt, verursacht Interferenz mit der Struktur, die man gestern gelernt hat. Dieses Phänomen nennt Politzer den "recency factor". Offensichtlich liegt es an dem Lehrer und an seiner Unterrichtstheorie, solche Fehler zu vermeiden oder zu vermindern.

Andere Fälle, wo zwei Strukturen der Fremdsprache miteinander Interferenz verursachen, stammen von der Sprache selbst. In meiner Erfahrung sind es nicht die großen Unterschiede zwischen Muttersprache und

Fremdsprache, die für Schüler am schwierigsten sind, sondern die sehr kleinen Unterschiede von Formen, die die Sprache selbst verlangt. Ob man einen Brief *an einen guten Freund* oder *an einem gutem Freund* schreibt, ist eine der schwierigsten Regeln für viele Schüler und eine reiche Quelle für Fehler. Daß man *alle guten Leute* und nicht *alle gute Leute* sagt, stellt ein weiteres Beispiel desselben Problems dar.

Andere Fehler entstehen, weil eine Fremdsprache gewisse Möglichkeiten anzubieten scheint, die der Schüler nicht anwenden kann. Nehmen wir an, der Schüler weiß, daß er *zwei Büchsen Milch* und *zwei Dosen Ölsardinen* sagen kann. Vielleicht weiß er auch, daß er *zwei Flaschen Sekt* und *zwei Tassen Kaffee* sagen kann. Dann ist es natürlich eine Überraschung zu erfahren, daß er weder *zwei Gläser Bier* anstatt *zwei Glas Bier*, noch *zwei Stücke Kuchen* anstatt *zwei Stück Kuchen* bestellen kann. Diese und ähnliche Beispiele zitiert Herr Kaufmann in seiner "Grammatik der deutschen Grundwortarten"⁵.

Fehler entstehen auch sehr häufig, wo gewisse Formen in der Fremdsprache nicht nur als Formen an sich, sondern nach anderen semantischen Regeln einer anderen Systematik unterliegen. Solche Schwierigkeiten werden von Sciarone⁶ erwähnt.

Ein Beispiel dafür zeigt die Regel für die Verwendung von Imparfait und Passé Composé im Französischen, wo gewisse semantische Regeln herrschen, und die Verwendung von Präteritum und Perfekt im Deutschen, wo andere, noch nicht völlig erklärte Regeln herrschen.

Eine kontrastive Analyse von zwei Sprachen, die solche semantische Kategorien beschreibt, ist eine große Hilfe für Lehrer und Schüler, aber ein Vergleich bloß von den Strukturen der beiden Sprachen läßt das Problem unberührt.

Der Schüler, der eine Fremdsprache lernt, ist reif genug, Ideen ausdrücken zu wollen, die über den Grad seiner Sprachbeherrschung hinausgehen.

Eine Möglichkeit ist natürlich, daß er bewußt oder unbewußt die Strukturen seiner Muttersprache verwendet, indem er versucht, sich in der Fremdsprache auszudrücken. Das ist die traditionelle Interferenztheorie.

Eine andere Möglichkeit, von Wolfe⁷ erwähnt, ist jedoch, daß er die schon gelernten Strukturen der Fremdsprache verwendet, um sich zu äußern. Der Schüler, der schon durch bittere Erfahrung weiß, daß er nicht zu seiner Muttersprache greifen darf, macht vielleicht auf diese andere Weise ebenso dumme Fehler.

Hier sind einige Beispiele aus dem Englischen. Der Schüler hat, sagen wir, die folgende Form gelernt: *Where does he live? Where did he go? What time is it?*

Dann hat er vielleicht Schwierigkeiten mit den folgenden Sätzen. *Can you tell me where he lives? Do you know where he went? Will you tell me what time it is?* Die Interferenz der ersten drei Sätze könnte die folgenden Fehler verursachen. **Can you tell me where does he live?* **Do you know where did he go?* **Will you tell me what time is it?*

Meine These ist also folgende. Fehler kann man nicht völlig vermeiden, weil Schüler eine Fremdsprache für ihre eigenen Zwecke werden verwenden wollen. Man sollte deshalb Fehler studieren, sie in Kategorien formal einteilen und ihre Ursachen suchen. Dann sollte man sie den Schülern erklären und besondere Aufgaben verfassen.

Ist aber eine kontrastive Grammatik vorhanden, so ist es wahrscheinlich, daß einige Nebenprodukte dem Lehrer behilflich sein werden. Vor allem möchte ich erwähnen, wie vorteilhaft es ist, eine Liste der grammatischen Strukturen einer Sprache zu haben, wo die Satztypen nicht direkt von einer Beschreibung des Lateinischen übertragen worden sind, sondern sich der modernen Sprache an sich anpassen. Eine solche Liste hilft dem Lehrer, eine genauere Vorstellung von seinem Stoff zu haben, als es sonst möglich wäre.

Auch ist es für den Lehrer von größtem Wert, daß er durch eine kontrastive Analyse selber lernt, Strukturen zu vergleichen. Kann er selber Strukturen in einer Sprache oder zwischen zwei Sprachen wissenschaftlich vergleichen, so hilft es ihm, die relative Schwierigkeit von Texten, den Wert besonderer Übungen und Aufgaben, die Vielfalt eines Lehrplans genauer abzuschätzen und wahrscheinlich dem Schüler den Grund seiner Fehler zu erklären.

L i t e r a t u r

- 1 W. Moulton, *The Sounds of English and German*, University of Chicago Press 1962.
- 2 H. Kufner, *The Grammatical Structures of English and German*, University of Chicago Press 1962.
- 3 S.P. Corder, Significance of Learners' Errors, in: *IRAL* V/4 (1967).
- 4 R.L. Politzer, An Experiment in the Presentation of Parallel and Contrasting Structures, in: *Language Learning* XVIII/1, 2 (1968).
- 5 G. Kaufmann, *Grammatik der deutschen Grundwortarten*, München 1967.
- 6 A. Sciarone, Contrastive Analysis – Possibilities and Limitations, in: *IRAL* VIII/2 (1970).
- 7 David L. Wolfe, Some Theoretical Aspects of Language Learning and Language Teaching, in: *Language Learning* XVII/3, 4 (1967).
- 8 G. Nickel and K. Wagner, Contrastive Linguistics and Language Teaching, in: *IRAL* VI/3 (1968).
- 9 M. Buteau, Students' Errors and the Learning of French as a Second Language. A Pilot Study, in: *IRAL* VIII/2 (1970).
- 10 R. Lado, *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor 1957.
- 11 E. Arcaini, L'Interférence au Niveau du Lexique, in: *AVLA Journal* 5/3 (1968).
- 12 W.F. Mackey, *Concept Categories as Measures of Cultural Distance*, International Centre on Bilingualism 1969.
- 13 James L. Wyatt, Contrastive Analysis via the Chomskyan Verb Phrase Formula, in: *Language Learning* XVI/1, 2 (1966).
- 14 Richard Barrutia, Dispelling the Myth, in: *Modern Language Journal* LI/1 (1967).
- 15 Reibel and Newmark, Necessity and Sufficiency in Language Learning, in: *IRAL* VI/2 (1968).
- 16 Masauori Higa, The Psycholinguistic Concept of "Difficulty" and the Teaching of Foreign Language Vocabulary, in: *Language Learning* XV/3, 4 (1965).
- 17 W. Foster, A Model for Drilling some points of Grammar, in: *Language Learning* XV/1, 2 (1965).