

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1970)

Heft: 11

Artikel: Generativ-transformationelle Grammatik und Schulgrammatik

Autor: Wyler, S.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-977907>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 25.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Auswahlbibliographie:

a) *Gälisch*

Oftedal, Magne, *The Gaelic of Leurbost Isle of Lewis. A Linguistic Survey of the Gaelic Dialects of Scotland* Vol. III, Oslo, Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap Suppl. bind IV. Aschehoug, 1956.

b) *Psycholinguistik*

Psycholinguistic Papers. The Proceedings of the 1966 Edinburgh Conference, ed. by J. Lyons and R.J. Wales. Edinburgh University Press, 1966.

Language. Selected Readings, ed. by R.C. Oldfield and J.C. Marshall, Harmondsworth, Penguin Modern Psychology UPS 10, Penguin Books, 1968.

Generativ-transformationelle Grammatik und Schulgrammatik¹

Es soll zunächst die konkrete Frage gestellt werden, wie sich die sogenannte generativ-transformationelle Grammatik in den Grammatikunterricht einbauen lässt. Da ich selbst Anglist bin, wird dies heißen, wie sich diese Art des grammatischen Unterrichts in der Vermittlung der englischen Sprache an einer höheren Schule verwenden lässt. Bevor wir jedoch die Beantwortung dieser Frage selbst in Angriff nehmen, möchte ich zuerst einen Blick werfen auf das, was, vornehmlich an schweizerischen Mittelschulen, der traditionelle Grammatikunterricht genannt werden könnte. So zeigt sich, dass sich weiterum der Grammatikunterricht noch stets an der lateinischen Grammatik orientiert. Das will heißen, der Grammatikunterricht arbeite mit Kategorien, die für die Grammatik des Lateins abgeleitet wurden und für sie Bedeutung haben. Gewisse Anpassungen an die Gegebenheiten einer modernen gesprochenen Sprache sind natürlich vollzogen worden, das Kategorien-System, vor allem auf dem Gebiet der Syntax, ist jedoch weitgehend das lateinische.

Für viele von uns, die in den Dreissiger-Jahren zur Schule gingen, war dies selbstverständlich. Von andern Möglichkeiten der Darstellung der Grammatik war noch kaum die Rede. Diese Sachlage bestand ja auch weitgehend in der Sprachwissenschaft selbst. Wohl gab es gewisse voneinander abweichende Lehrmeinungen: Behagel, Hermann Paul, Deutschbein, Sweet, Poutsma, etc., wenn wir an Germanisten und Anglisten denken, jedoch von einer revolutionären Umgestaltung des grammatischen Denkens kann auch bei diesen Forschern kaum gesprochen werden. Auch waren ihre Leistungen meist Einzelleistungen, von einer Richtung oder einer Schule – mit Ausnahme vielleicht der Junggrammatiker – liess sich kaum reden. Otto Jespersen, der

1 Vortrag gehalten in der Gesellschaft für deutsche Sprache und Literatur, Zürich, am 28. Januar 1970.

dänische Anglist, machte insofern eine Ausnahme, als er in seiner *Modern English grammar*, in *Essentials of English grammar* und in seiner *Analytic syntax* unkonventionelle Wege zu gehen versuchte.

In den Dreissiger- und Vierziger-Jahren zeichnete sich jedoch, vor allem im englischen Sprachbereich, eine geradezu revolutionäre Bewegung ab. Ihr kämpferisches Schlagwort war: Abkehr von einer am Lateinischen orientierten Grammatik, dazu der Ruf nach einer Grammatik, die "scientific", d.h. wissenschaftlich im naturwissenschaftlichen Sinn zu sein hatte. 1951 schrieb Charles Carpenter Fries in *The structure of English*: "... the cultural lag in assimilating the results of this modern scientific study of language has been so great that the views and practices of a prescientific era still dominates the schools" (1). Die wissenschaftlichen Methoden, die hier anvisiert sind, sind Verfahren, die auf dem Prinzip Beobachtung, Analyse und Verallgemeinerung, bzw. Kategorisation oder Inventarisierung beruhen. Dazu wird, was die Sprachbetrachtung anbelangt, alles Mentalistische abgelehnt, die Wortbedeutung, die Semantik, zugunsten der formalen Seite der Sprache grundsätzlich aus der Betrachtung ausgeklammert. De Saussure und die Prager Phonologenschule gehören zu den Begründern einer Richtung, deren Anliegen es war, sich häufig wiederholende, gegeneinander abgrenzbare kleinste oder sich aus kleinsten Elementen aufbauende Laut- und Wortgruppierungen vor allem der gesprochenen Sprache zu beschreiben. Leonard Bloomfield mag als eigentlicher Begründer des sogenannten Strukturalismus in Amerika angesehen werden, Hockett und Zellig Sabbatai Harris gehörten mit vielen andern zu den Repräsentanten in den Vierziger- und Fünfziger-Jahren, aber auch Namen wie Martinet oder Bierwisch mögen erwähnt werden als Vertreter oder Verbreiter strukturalistischer Sprachbetrachtung in Europa.

Seit den Fünfziger-Jahren, genauer gesagt seit Chomsky im Jahre 1957 sein grundlegendes Buch *Syntactic structures* veröffentlichte, ist eine neue Art der Sprachbetrachtung neben die bestehenden Möglichkeiten getreten, die rasch grosses Interesse gefunden hat und eine eigentliche Schule oder Richtung ins Leben rief: die generativ-transformationelle Grammatik. Sie kann als eine Reaktion auf den quantitativen Strukturalismus angesehen werden. Grundlegend ist, dass Chomsky zurückgreift auf mentalistische, nicht genau beobachtbare Prozesse. Das lässt ihn sagen: "Contemporary work has finally begun to face some simple facts about language that have long been neglected, for example the fact, that the speaker knows a great deal that he has not learned and that his normal linguistic behavior cannot possibly be accounted for in terms of "stimulus control", "conditioning", "generalization and analogy", "patterns" and "habit structures", or "dispositions to respond", in any reasonably clear sense of these much abused terms" (*Cartesian linguistics*,

1966, 73). Damit wendet sich Chomsky gegen die bei Bloomfield beheimatete Richtung der Sprachwissenschaft, die sich eng an den Behaviorismus, in neuerer Zeit etwa vertreten durch B.F. Skinner (*Verbal behavior*, 1957) anlehnt.

Ich möchte nun versuchen, den Unterschied zwischen strukturalistischer und generativ-transformationeller Grammatik an einem Beispiel zu verdeutlichen.

Wir gehen aus vom Satz:

It was a bright, cold day in April.

oder:

Es war ein heller, kalter Tag im April.

Analysieren wir den Satz hinsichtlich seiner Syntax, so lassen sich durch Abtrennung oder Gegenüberstellung Teile oder Segmente bilden, wie z.B.

It / was a bright, cold day in April.

oder:

Es / war ein heller, kalter Tag im April.

während man kaum als Segment abtrennen würde:

It was a / bright cold day oder: It was a bright / cold day.

bzw.

Es war ein / heller, kalter Tag oder: Es war ein heller / kalter Tag.

Der Grund dafür ist darin zu sehen, dass *It* bzw. *Er* ersetzbar, substituierbar sind und diese substierbaren Elemente zu Kategorien zusammengefasst werden können, was bei *It was a* oder *Es war ein kalter* nicht ohne weiteres der Fall sein dürfte. So lassen sich Kategorien bilden wie z.B.:

It

That day

was a bright day.

The first day of my stay

oder:

Es

Jener Tag

war ein heller Tag.

Der erste Tag meines Aufenthaltes

Setzt man diese Aufgliederung oder Segmentierung in Richtung kleinste voneinander unterscheidbare Teile fort, so ergibt sich etwa:

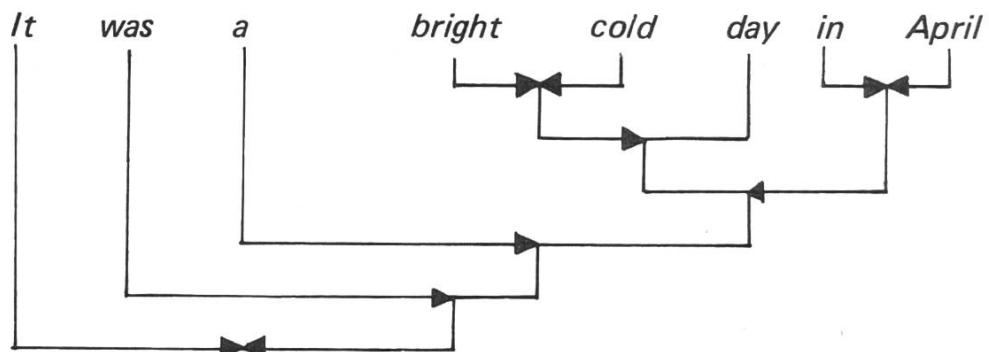
It / was a bright cold day in April.

It / was / a bright cold day in April.

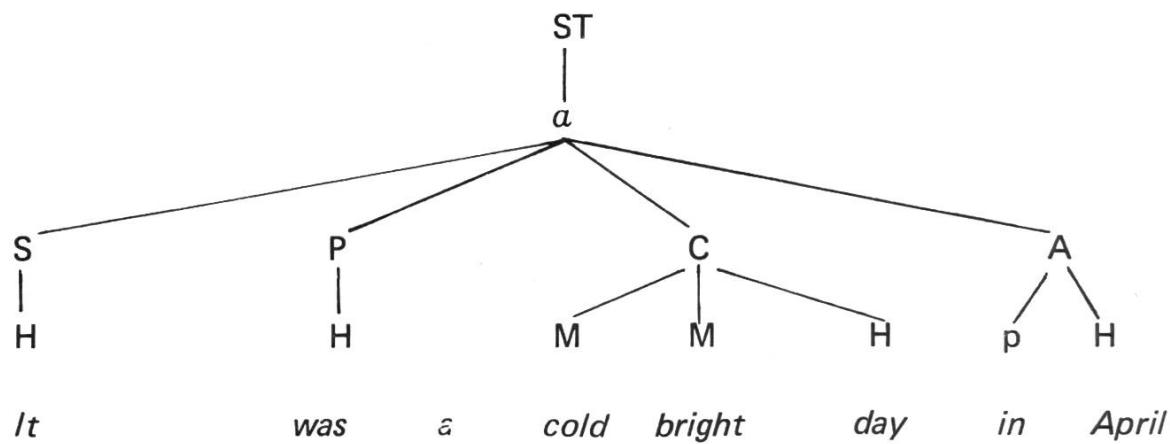
It / was / a bright cold day / in April.

etc.

Es lässt sich dies auch in etwas veränderter Form durchführen, so dass sich die Abhängigkeiten besser offenbaren. Wir folgen dabei der von E. Nida in *A synopsis of English syntax* 1943, 1962 verwendeten Präsentationsweise:



Wenn wir für einen Augenblick an die Verwendung -- wissenschaftliche oder schulische -- dieses an sich voraussetzungslosen, völlig auf Beobachtung, Unterscheidung und bei der Auswertung auf Verallgemeinerung beruhenden Verfahrens denken, so mag doch einleuchten, dass eine solche Analyse einiges über Sprachbau und syntaktische Möglichkeiten aussagt. Sie erhellt vor allem, welche Konstituenten am Aufbau eines Satzes beteiligt sind und wie sich die Konstituenten zu Verbänden auf verschiedenen Ebenen zusammenschliessen. So zeigt beispielsweise eine Grammatik für den muttersprachlichen Unterricht an höheren Schulen oder Universitätskursen in angelsächsischen Ländern folgende, im Prinzip gleichartige, wenn auch äußerlich sich andersartig präsentierende Darstellung (*English grammar, a linguistic study of its classes and structures*, von Scott, Bowley, Brocket, Brown, Goddard, London/Auckland, 1968):



Es zeichnen sich die verschiedenen Ebenen ab ST für Satz, a für syntaktische Gruppe, die ein Haupt- oder Nebensatz sein kann (engl. *clause*), S,P,C,A für Wortklassen (Satzteile), H,M, etc. für die Funktion der Morpheme als

Hauptträger (*heads*) oder Modifikanden (*modifiers*), etc. Die Abhängigkeiten sind hier in Baumform (stemma) dargestellt. Inventarisiert man z.B. die sich auf der Ebene SPCA bei der Untersuchung einer grösseren Anzahl von Sätzen ergebenden Verteilungsformen, so ergeben diese Inventarien Satzbaupläne, die als Formel oder Strukturmuster abstrakt dargestellt werden können, wie etwa

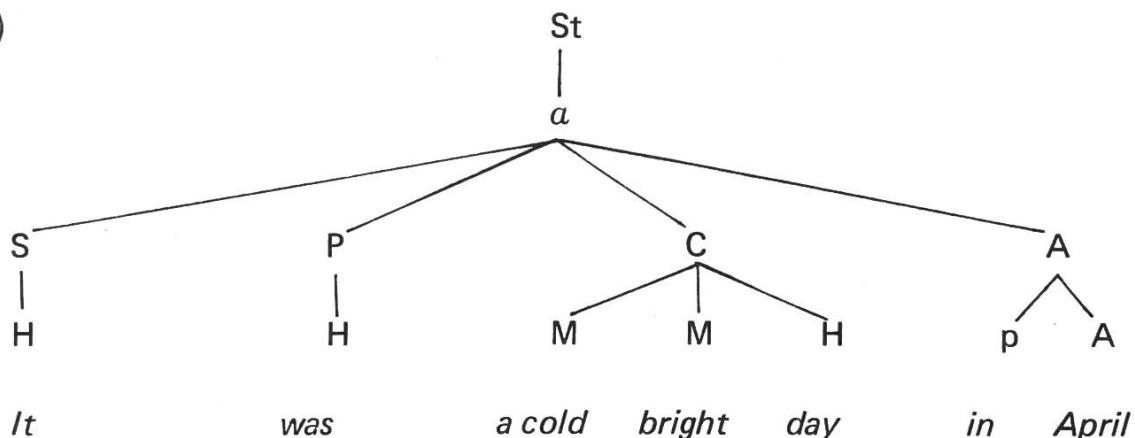
SPCA
SPA
SPAA
etc.

Ich möchte nun neben diese im wesentlichen auf der Konstituentenanalyse basierenden Darstellung, die Analyse stellen, die – allerdings mit beträchtlichen Vereinfachungen – der generativ-transformationellen Grammatik folgt.

So ergibt sich

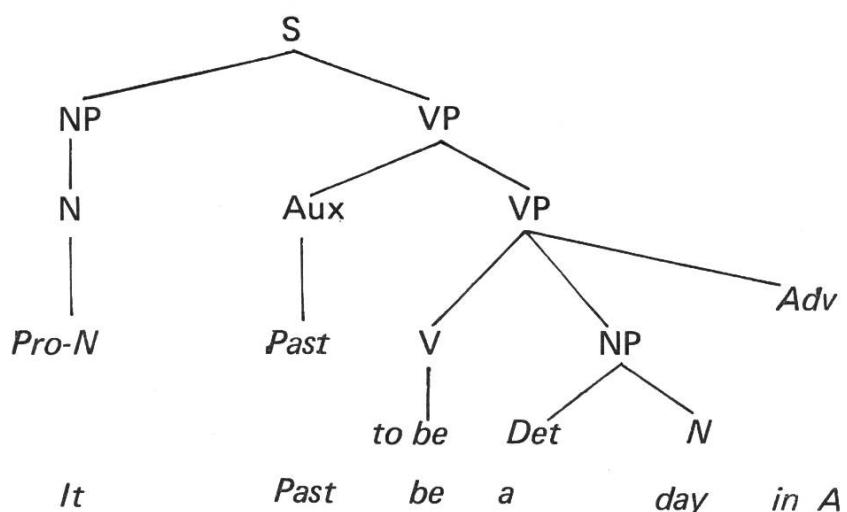
nach Scott, etc. *English grammar:*

1.)



nach Chomsky, TG.:

2a)



Das attrib. Adj. (*cold, bright*) erscheint hier nicht mehr in dieser Phase der Ableitung.

Statt als 'Baum' lässt sich diese Form der Darstellung wählen, um den Ableitungsprozess sichtbar zu machen:

2b)

S	→	NP + VP
NP	→	N
N	→	<i>Pro – N</i>
VP	→	Aux + VP
Aux	→	<i>Past</i>
VP	→	V + NP
V	→	<i>to be</i>
NP	→	<i>Det + N</i>
Adv	→	<i>Prep + N</i>

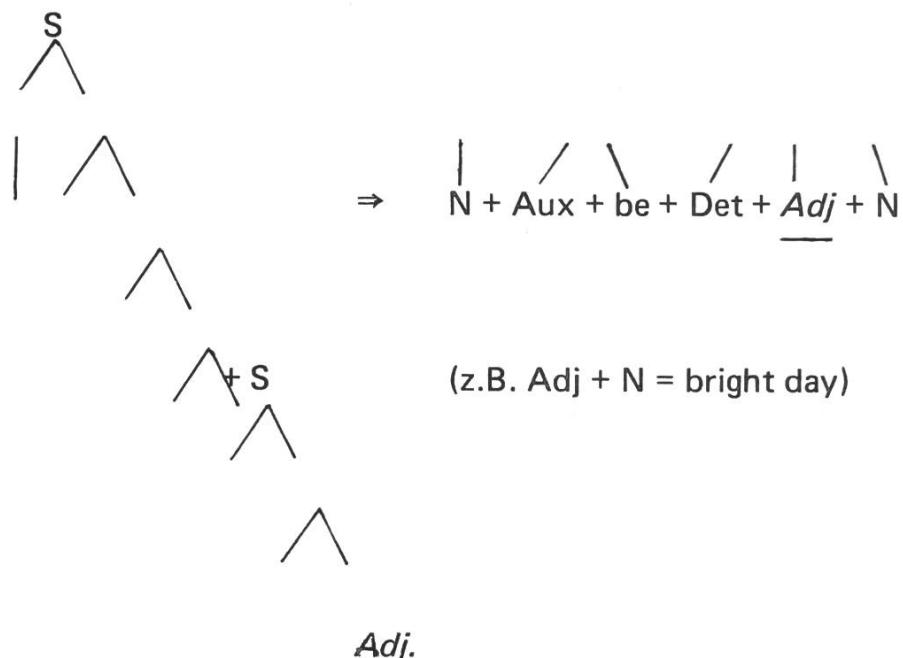
Vergleichen wir die beiden Darstellungen und die hinter ihnen stehenden Auffassungen, so zeigt sich vorerst, dass beide vom Satzganzen ausgehen. Sehr bald aber werden die Unterschiede deutlich. Die strukturalistische Analyse ist darauf angelegt, die Konstituenten eines Satzes aufzuzeigen und Inventarien sprachlicher Einheiten auf verschiedenen grammatischen oder analytischen Ebenen (z.B. Morpheme, komplexe Satzelemente, Satzpläne) aufzudecken, wobei die formalen Kriterien im Vordergrund stehen. Auch die generativ-transformationelle Grammatik (im folgenden kurz TG genannt) geht vom Satzganzen aus, doch muss gerade zu Beginn festgehalten werden, dass der Satz oder in der Darstellung das S auch als Energiequelle des sprachlichen Prozesses angesehen werden muss. In diesem S steckt die menschliche Eigenschaft, Sprache zu besitzen. Dieser Besitz eines sinnerfüllten Zeichensystems wird mit Kompetenz bezeichnet. In dieser Kompetenz steckt aber auch – ich folge hier im wesentlichen Chomskys Überlegungen, wie er sie etwa in *Cartesian linguistics*, 1968, 24ff darlegt –, dass der Satz, die Syntax oder das S schlechthin als Energiequelle des sprachlichen Prozesses angesehen werden muss. In der Kompetenz steckt eine dynamische Kraft, eine schöpferische Kraft – Chomsky nennt sie *Creativity*. Als solche ist sie Humboldts *energeia* oder *innere Form* (von Chomsky gelegentlich auch *organic form of language* genannt, 26) verwandt. Sie löst den Prozess aus, der letzten Endes die Kompetenz in die Performanz, den tatsächlichen, aktuellen Sprachgebrauch mit Lauten und Wörtern umsetzt. Kompetenz und Performanz sind ihrerseits eng verwandt mit de Saussures Begriffen *language*, *langue* und *parole*. In der TG wird der Prozess, der Kompetenz in Performanz

umsetzt, durch Symbole, formalisiert ausgedrückt als Stammbaumdarstellungen und sog. re-write Regeln.

Vielleicht der wesentlichste Unterschied zur strukturalistischen oder Konstituenten-Analyse besteht darin, dass die TG in dieser Phase der Analyse, der sog. *phrase structure* oder Basisanalyse, noch nicht den aktuell gesprochenen Satz anpeilt. Mit Hilfe eines empirisch gewonnenen Kalküls erstrebt sie in einer ersten Phase die Beschreibung einer sog. Endkette (*terminal string*). Sie liegt in jenem Bereich der Tiefenstruktur (*deep structure*), der hart an die Oberflächenstruktur stösst, jedoch noch ganz von abstrakten Bildungselementen oder Formativen bestimmt ist. Hier zeichnen sich die aktuell gesprochenen Sätze zwar in ihrem Grundtypus bereits ab, aber die Endketten bedürfen noch verschiedener Umformungen und Interpretationen, damit sie in Sätze der aktuell gesprochenen natürlichen Sprachen übergeführt werden. Die Umformungen nennt man Transformationen, sie ergänzen den generativen Vorgang, der oben an einem Beispiel beschrieben wurde. Auch sie sind grundsätzlich abstrakte, auf mathematischen Operationen beruhende Strukturumwandlungen. Die neuere Forschung ist sich nicht mehr ganz schlüssig, ob sie sich noch in der Tiefenstruktur oder bereits im Bereich der Oberflächenstruktur abspielen, doch mag dies in diesem Zusammenhang von geringerer Bedeutung sein.

Hingegen muss erwähnt werden, dass bei den Transformationen unterschieden wird zwischen obligatorischen und fakultativen Transformationen. Die obligatorischen Transformationen sind notwendig, damit die Formativen die Oberflächenstruktur erreichen können, also z.B. Past + to be / Imperf. + sein \Rightarrow was / war, wogegen die Bildung der Frage Pro-N – Past + to be... \Rightarrow Was he... als fakultative Transformation bezeichnet wird. Fakultative Transformationen sind also bereits Teil des Reichtums einer Sprache, in ihnen liegt die Variationsbreite, in ihnen liegen die stilistischen oder die Ausdrucksmöglichkeiten, die über die Inhaltsfixierung hinausgehen, schlechthin. Im weiteren unterscheidet man zwischen singulären und generalisierten Transformationen. Singuläre geben Formativen die gewünschte Form in der Oberflächenstruktur, sie wirken jeweils nur auf einzelne Glieder der Endketten, also z.B. die oben erwähnte "Einrichtung" des Verbs oder etwa $N \Rightarrow N + \{\emptyset, Z\}$, die dem Substantiv die gewünschte Form hinsichtlich des Numerus verleiht. Andererseits wirken die generalisierten Transformationen auf ganze Sätze, bzw. die Endketten ganzer Sätze. Chomsky nannte in seinem 1957 geschriebenen Buch *Syntactic structures* diese grundlegenden Satztypen, auf die generalisierte Transformationen wirken, Kernsätze (so vor allem auch Owen Thomas in *Transformational grammar and the teacher of English*, 1965). Generalisierte Transformationen sind von grosser Bedeutung bei Nominalisierungsvorgängen oder bei

der Bildung von Relativsätzen. Solche Vorgänge ergeben in ihrer abstrakten Form etwa folgende Abbildungen:



Derartige Strukturvorgänge oder ähnliche stünden hinter den Umformungen von:

Hans ist ein Lehrer.

Der Lehrer ist tüchtig. \Rightarrow *Hans ist ein tüchtiger Lehrer.*

oder:

Hans ist ein Lehrer.

Der Lehrer ist tüchtig. \Rightarrow *Hans ist ein Lehrer, welcher tüchtig ist.*

Diese Darstellung der TG entspricht weitgehend jener, wie sie Chomsky bis 1957 entwickelt hatte. Seither hat die TG allerdings wesentliche Änderungen und Verfeinerungen erfahren, vor allem durch Chomsky selbst in seinem 1965 veröffentlichten Werk *Aspects of the theory of syntax*, das nun auch in deutscher Sprache erschienen ist (Chomsky, *Aspekte der Syntax Theorie*, Frankfurt/Main, 1969). Für die Weiterentwicklung der TG ist aber die Schrift von Jerrold J. Katz und Paul M. Postal, *An integrated theory of linguistic descriptions*, 1964 von ebenso grosser Bedeutung. Aus diesen neueren Entwicklungen möchte ich hier nur zwei Erscheinungen herausgreifen:

1. In der ersten Zeit der generativen Grammatik wurde die Ansicht vertreten, die bei der syntaktischen Analyse erreichten Endketten müssten nach Anwendung der Transformationen sowohl phonologisch wie auch semantisch interpretiert werden. Die Annahme bestand, dass die Bedeutung eines Satzes in der Beschreibung der Syntax bereits enthalten sei. Im Bereich

der Interpretation der syntaktischen Struktur müssten dann noch durch Anwendung phonologischer Regeln auf die Morpheme und durch das Einsetzen von Wörtern aus Wortlisten, dem Lexikon, die in Symbolen abstrakt dargestellten Morpheme ersetzt, beziehungsweise interpretiert werden.

z.B. T – N₁ + Ø – Past + V – N₂ + Z

(wobei Ø Endungslosigkeit bedeutet bei Substantiv im Singular, Z die Endung –s bei Substantiven im Plural im Englischen oder –er / –en / etc. im Plural von Substantiven im Deutschen)

Phon. /

Sem. Interpretation:

<i>The</i>	<i>bird</i>	<i>liked</i>	<i>worms</i>	<i>Lexikon:</i>	T → <i>The, der,</i>
<i>Der</i>	<i>Vogel</i>	<i>schätzte</i>	<i>Würmer</i>		N ₁ → <i>bird, Vogel,</i>
<i>Der</i>	<i>Vogel</i>	<i>frass</i>	<i>Insekten</i>		N ₂ → <i>Insekt, worm,</i>
etc.					V → <i>to like, fressen,</i>

Die neuere TG baut nun die semantische Komponente mit Hilfe von Projektionsregeln in den eigentlichen Ableitungsprozess ein. Die syntaktische Komponente bestimmt in dieser Vorstellung die semantische. Der Output der Syntax ist, wie auch gesagt wurde, der Input der semantischen Komponente (vgl. G. Helbig, *Zur neueren Entwicklung der generativen Grammatik*, in: *Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig, 1969/5.). Wieder besteht ein Lexikon, das den Morphemen elementare Bedeutungen zuweist, doch enthält jetzt das Lexikon bereits für jeden Eintrag eine Aufgliederung in vierfacher Hinsicht: die syntaktischen Möglichkeiten sind angegeben (*syntactic marker*), eine semantische Grobsortierung wird vorgenommen (*semantic marker*), die Bezugsmöglichkeiten werden vermerkt (*distinguishers*) und Beschränkungen in der Verwendung werden fixiert (*selection restrictions*). Helbig zitiert in Anlehnung an Katz/Postal das Wort *honest* als Beispiel, dem wir *ehrbar* in diesem Demonstrationsfalle gleichsetzen können. So wäre:

ehrbar → Adj. (*syntakt.marker*) → wertend (*semant.marker*) → moralisch (*semant. marker*) → unschuldig (in Bezug auf unehelichen Geschlechtsverkehr) (*distinguisher*) → Mensch : Frau (*selection restriction*).
(vgl. op. cit. 348 und Katz & Postal, *An integrated theory of linguistic descriptions*, 1964, 16)

Damit nun in einem Satz *ehrbar* verwendet werden kann, müssen von einem Glied der Endkette in der Tiefenstruktur alle diese Bedingungen erfüllt sein --

d.h. die Projektionsregel wird auf dieses Kettenglied angewendet – damit es als *ehrbar* in der Oberflächenstruktur erscheinen kann.

2. Die ältere TG arbeitete mit sogenannten “Kernsätzen” (*kernels*). Kernsätze waren Endketten der Tiefenstruktur, die durch nur singuläre und nur obligatorische Transformationen zu Sätzen der Oberflächenstruktur geworden waren. Praktisch heisst dies: Kernsätze sind affirmative Sätze vom Typus Subjekt, Prädikat, mit oder ohne Objekt, eventuell noch erweitert durch ein weiteres, in der Regel adverbiales Element. Auf sie wirkten nun vor allem die fakultativen und die generalisierten Transformationen. Dies führt z.B. zur Bildung von Fragen aus Kernsätzen oder durch Einbettung zu einem Satz mit modifizierendem Adjektiv vor einem Substantiv aus zwei oder gar mehreren Kernsätzen. Die neuere TG betrachtet nun Kernsätze nicht mehr als Endstufe der Tiefenstruktur. Zudem verlegt sie das Wirken der Transformationen in die Tiefenstruktur. Sie reduziert im Sinne einer Vereinfachung der Theorie den Transformationenbestand. Sie gibt die generalisierten Transformationen, die auf fertige Sätze wirken, auf und beschränkt sich auf Umformungen, die in der Tiefenstruktur direkt auf die Basis eines Satzgebildes (also $S \rightarrow NP - VP$, etc.) wirken.

Ich glaube, da wir hier ja auf die Frage eingehen wollen, ob und wie sich allenfalls die TG für die praktische Schularbeit im muttersprachlichen und / oder im fremdsprachlichen Unterricht sinnvoll verwenden liesse, wir hier nicht mehr auf diese neueren Entwicklungen im einzelnen einzugehen brauchen. Notwendig für die Beantwortung der hier aufgeworfenen Frage schien mir eine Darstellung der TG an sich, zumindest soweit, dass Versuche, die sich in der heutigen Schulpraxis anzubahnen oder abzuzeichnen beginnen, verständlich werden.

Wir werden uns nun die Frage zu stellen haben, was eine Schulgrammatik zu leisten hat, und wir werden anschliessend die Frage beantworten müssen, ob die TG diese Aufgabe oder einzelne dieser Aufgaben übernehmen kann.

Ich glaube, die grundsätzliche Aufgabe der Grammatik in einem modern konzipierten, d.h. auf die aktive Beherrschung der zu lehrenden Sprache ausgerichteten Unterricht besteht darin, sprachliche Vorgänge erkennbar zu machen. Erkennbar machen muss hier heissen, Sprache, die als Fluss, als Ablauf an den Empfänger herantritt, aufzugliedern. Der Empfänger, in unserem Falle ein Schüler irgendwelcher Altersstufe, lernt, soweit dies den muttersprachlichen Unterricht betrifft, Sprache primär als gesprochene Sprache kennen. Er wird Wörtern, Wortgruppen, Sätzen, Satzfolgen gegenübergestellt, die er in ihren Teilen, in ihren Elementen erkennen muss, damit sich ihm der Sinn, das Gemeinte erschliesst. Im modernen fremdsprachlichen Unterricht ist, wenn auch mit grossen quantitativen Unterschieden, die

Situation der des muttersprachlichen Sprechers sehr ähnlich. Die Grammatik, d.h. der Besitz eines der Sprache innewohnenden Systems, hilft ihm, den Aufgliederungsprozess, das Erkennen der Teile, durchzuführen.

Der Aufgabe, die Elemente eines sprachlichen Vorganges blosszulegen, kam die traditionelle Grammatik insofern nach, als sie dies anhand von Kategorien durchführte, die weitgehend aus der Grammatik des Lateins gewonnen worden waren, ergänzt durch Kategorien aus weiteren natürlichen Sprachen (Zum Problem der gemeinsamen Grammatik der Schulsprachen siehe z.B. Hans Glinz, *Sprachliche Bildung in der höheren Schule*, 1961). Seit den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts ist die kategoriale Grammatik – vor allem in Bezug auf die englische Sprache – mehr und mehr verlassen worden. An ihre Stelle trat eine auf Häufigkeiten und Regelmäßigkeiten aufgebaute Grammatik. Man sprach vom *pattern*, dem sprachlichen Muster (vgl. beispielsweise A.S. Hornby, *A guide to patterns and usage in English*, 1954, oder A.S. Hornby, *Oxford progressive English for adult learners*, 3 vol. 1954ff), später von den Strukturen, d.h. den einerseits abtrennbaren (segmentierbaren), anderseits gegenseitig ersetzbaren (substituierbaren) Einheiten.

z.B.

ein	runder	Tisch	Didn't	he come	
	langer			they run	
	hoher			Peter like cheese	

oder etwas schwieriger, als Struktur "Substantiv + Verb singular & / oder Verb plural":

committee	was planning . . .	gegenüber:	The committee	was / were
One committee	was planning . . .		government	planning
Each committee	was planning . . .		team	
Every committee	was planning . . .		army	

(vgl. Barbara H.M. Strang, *Modern English structure*, 1962, 91).

Mit Hilfe dieses Verfahrens gewinnt man wohl eine grosse Unabhängigkeit von der am Latein primär konzipierten kategorialen Analyse, doch das Bild, das sich in der Vorstellung des Schülers von der von ihm studierten Sprache aufbaut, ist punktuell, in einem gewissen Sinne zufällig, unverankert. Natürlich ergibt sich bei der eigentlichen strukturellen Analyse auch ein sprachliches System, doch ist es wesentlich bestimmt durch seinen Antimentalismus oder A-mentalismus. Das will sagen: Es sind die formalen Elemente und die Prinzipien Segmentierung und Substitution, die dieses System bestimmen. An die Stelle der Funktionalität der Teile in einem Sinnganzen

trat die Forderung nach der Substituierbarkeit bei gleichbleibender Funktion der substituierten Teile. So gewann man im lautlichen Bereich der Sprache die Allophone, bzw. die Phoneme, die gegenseitig nicht ersetzbar sind, in der Wortbildung die Allomorphe, bzw. die sich von einander abhebenden Morpheme, in der Syntax die Wortklassen, die sich aus gegenseitig ersetzbaren Morphemen aufbauen (*heads, modifiers, qualifiers* / Klasse 1,2,3,4,.. / oder in Anlehnung an die traditionelle Terminologie: *nouns, adjectives, etc.*).

Das Wesentlichste bei diesen Analysen waren zwei sich ergebende Tatsachen:

1. Sprachen sind äusserst komplexe Gebilde. Soweit wir Systeme in ihnen erkennen können, sind dies Systeme, die eine grosse Zahl von Systemgliedern enthalten. Sie sind, sofern alle Aspekte einer Sprache wie Laut-, Formen-, Wort-, Satz-, Bedeutungslehre und Stilistik ins Auge gefasst werden, kaum mehr überblickbar, keinesfalls aber für einen Lernenden.

2. Sowohl die traditionelle Grammatik als auch die Pattern- oder Strukturengrammatik befassen sich ausschliesslich mit den Erscheinungen der aktuell gesprochenen Sprache, d.h. mit dem, was die TG die Oberflächenstruktur nennt. Dies ist natürlich mit ein Grund, weshalb ein Schüler sich mit einer grossen Zahl von Einzelerscheinungen auseinandersetzen muss.

Eine Schulgrammatik muss nun aber, damit ein Schüler sprachliches Geschehen aufgliedern und in seinen Teilen erkennen kann, eine überblickbare Zahl von Erscheinungen bieten. Sie muss zudem einen Grad von Einfachheit aufweisen, der sie dem Schüler erfassbar macht. Die Schulgrammatik will ja, unter Weglassung von Einzelheiten und Feinheiten, das Exemplarische im Bau einer Sprache aufzeigen. Sie will diese Basiselemente nicht nur erkennbar machen, sondern sie muss sie auch in den Besitz, den passiven und den aktiven Besitz des Schülers überführen. Dazu bedarf sie vor allem der Einfachheit, der Klarheit, der Problemlosigkeit in ihrer Terminologie. Ein wesentlicher Vorteil wäre auch eine der Grammatik eigene Logik, d.h. ein logisch basiertes Prinzip, aus dem sich die Teile der Grammatik ableiten lassen. Es ist ausser der Vielfalt der Einzelerscheinungen -- z.B. die Inventarien der Strukturen beim Strukturalismus -- gerade der Mangel an innerer, logisch fundierter Kohärenz, der den Schüler die Übersicht über den Sprachbau einer Sprache verlieren lässt. Es ist sicher eine der wesentlichsten Schwächen der traditionellen und strukturalistischen Grammatik, dass ihr das Zusammenfassen, das Herausarbeiten eines der Sprache innewohnenden Sprachprinzips nicht oder nur teilweise gelingt.

Es scheint nun, dass gerade bei der Forderung, eine Grammatik möge ein der Sprache innewohnendes System oder Gestaltungsprinzip blosslegen, die

TG in besonderem Masse dazu berufen sei, dies zu erfüllen, oder doch zumindest Möglichkeiten in sich schliesse, die andere Anschauungsweisen weniger offenbaren.

Ich nehme vorweg, dass heute verschiedene Betrachtungsweisen eine Formularisierung der grammatischen Gegebenheiten anstreben. Auch der Strukturalismus älterer Prägung will Allgemeingültiges und Beziehungen zwischen den Teilen eines sprachlichen Gebildes als Formel darstellen. Dies versuchte Charles Carpenter Fries in *The structure of English* mit den Ziffern 1,2,3,4, etc. für Wortklassen (z.B. 4 2 1 . . . : *seldom she is . . .*), auf Formularisierung stiessen wir in Scott, Bowley, etc.'s *English grammar*, 1968, man fand sie jedoch schon in O. Jespersens Versuch *Analytic syntax*, 1937 oder gar in A. Stöhrs *Algebra der Grammatik*, 1898. Auch die TG kennt die Formularisierung, doch ist – gerade in Bezug auf die Schulgrammatik – hervorzuheben, dass die TG an sich die Formularisierung im Unterricht nicht unbedingt benötigt. Dies vor allem dann nicht, wenn ausschliesslich mit Transformationen gearbeitet wird, wie z.B.

Tom watches birds ⇒ *Birds are watched by Tom.*

Tom remained president ⇒ **President was remained by Tom.*

Es ist jedoch zunächst hervorzuheben, dass die Formularisierung im Zusammenhang mit der TG es dem Lehrer erlaubt, Zusammenhänge in allgemeinster Form kenntlich und erkennbar zu machen, also z.B.

$N + M + V + \left[\begin{array}{c} N \\ \text{Adj} \end{array} \right]$ wofür stehen könnte:

Children may be boys

Children may be happy

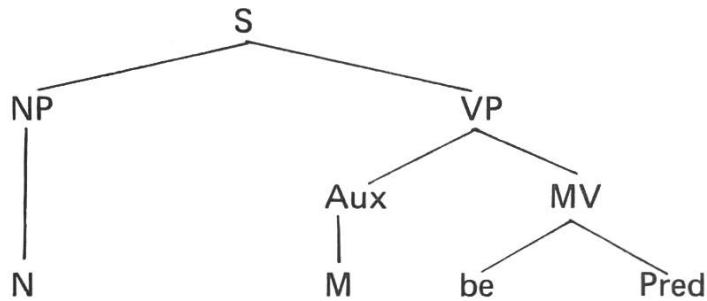
Children can be ruffians

Children can be cruel

Boys must be ruffians, etc. etc.

oder die Formel, die die 16 aktiven Möglichkeiten des englischen Verbs in sich schliesst: #Tn(M)(have + en)(be + ing)V # (Tn= tense, number)

Der Vorteil der TG bei der Formularisierung scheint mir darin zu liegen, dass aus der Natur der generativ-transformationellen Grammatik heraus der Schüler die in der Sprache wirksame schöpferische Kraft begreift. Durch die – im tatsächlichen Unterricht wohl nur gelegentlich praktizierte – Herleitung einer Endkette aus einem S erwächst im Schüler ein Verständnis für das Entstehen sprachlicher Gebilde. Dabei können zwei Darstellungsarten gewählt werden:



oder:

S	\Leftrightarrow	NP	+	VP
NP	\rightarrow	N		
VP	\rightarrow	Aux	+	MV
Aux	\rightarrow	M		
MV	\rightarrow	be	+	Pred

In beiden Fällen entsteht ein Verständnis für einen aktuell sich abspielenden sprachlichen Vorgang in der Tiefenstruktur. Dieses Verständnis ist völlig unabhängig von irgendwelchen linguistischen Kenntnissen, mit Ausnahme der Wortarten (doch lassen sich anstelle dieser Termini auch allgemeine Symbole wie a,b,c,... setzen) oder Kenntnis anderer Sprachen, wie z.B. des Lateins. Auch enthält dieses Verstehen einer natürlichen Sprache keine Hinweise (oder "Verrostungen") auf Formen und Strukturen älterer Sprachstufen, wie z.B. / *see him come* geht zurück auf die im Latein bekannte Akkusativ mit Infinitivkonstruktion / auch das Altenglische konnte setzen *Ic geseah hine cuman* / auch das Deutsche setzt *Ich sehe ihn kommen* und dergl.. Solche historischen Erläuterungen weisen ja in der Regel nur auf Parallelitäten oder Verschiedenheiten hin. Sie erklären die Struktur jedoch nicht. Demgegenüber besitzt die TG – zugegebenermaßen nur innerhalb eines logistisch konzipierten Ableitungssystems (*re-write rules*) – eine beachtenswerte erklärende Kraft oder Fähigkeit. Es wäre allerdings falsch, vorzugeben, die TG und andere neuere Betrachtungsweisen seien völlig neuartig. Was sie gegenüber den bei uns gemeinhin anzutreffenden grammatischen Verfahren voraushaben, ist vor allem der Umstand, dass der Systemgedanke, die Herausarbeitung eines Systems in einer natürlichen Sprache, und auch die Systematik, mit der dies unternommen wird, wesentlich grösser sind als in diesen.

Die neueren Richtungen der TG weisen der Semantik eine besonders wichtige Rolle zu. Seit Chomsky, *Aspects of the theory of syntax*, 1965 und Katz/Postal, *An integrated theory of linguistic descriptions*, 1964 bemüht sich die TG um eine systemisierte, regelgebundene Bedeutungsanalyse der

einzelnen Morpheme und deren Einbau in die Endketten der Ableitungen. Neuere Forscher versuchen sogar von der Semantik anstelle der Syntax als Basis auszugehen (vgl. M. Bierwisch, *Syntax und Semantik, Referat auf der Arbeitstagung "Probleme der Transformationsgrammatik"*, an der DAW, 1967, Hinweis in G. Helbig, *Zu neueren Entwicklungen in der generativen Grammatik*, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 5/1969, vgl. auch die Hinweise auf die Arbeiten von Fillmore, Ross, Zimmermann). Für die Anwendung im Unterricht dürfte es sich aber -- zumindest im jetzigen Zeitpunkt -- empfehlen, Chomskys ursprünglicher Ansicht treu zu bleiben, das heisst, die Syntax als die bestimmende Kraft im sprachlichen Geschehen zu betrachten und die phonologische und semantische Interpretation als Umsetzung des Allgemeinen ins Spezifische der Oberflächenstruktur anzusehen. Damit gewinnt man für das Verständnis der sprachlichen Prozesse eine zentrale Kraft, S = Satz = Syntax, von der aus die andern Vorgänge verständlich werden. Sprache mag so für den Schüler weniger zufällig erscheinen, das sprachliche Gebilde weniger Einzelerscheinung bleiben, als dies aufgrund anderer grammatischer Erklärungen der Fall ist.

Wohl der greifbarste Wert der TG für die Schulgrammatik liegt jedoch in der Möglichkeit, einerseits sprachliche Gleichheiten und Verschiedenheiten aufzudecken und andererseits Satzgebilde aus gewissen Grundtypen herzuleiten. Zum Schluss dieser Ausführungen möchte ich auf diese beiden Punkte noch etwas näher eintreten.

1. Das Aufdecken von Gleichheiten und Verschiedenheiten: Aufgrund der Überlegung, dass wenn a = b und a = c dann auch b = c seien, liesse sich in der TG sagen: wenn zwei Sätze gleichartig sind (a,b), müssen sie auch die gleichen Transformationen (c) zulassen. Daraus ergibt sich:

a. *Peter schreibt einen Brief* ⇒ *Der Brief wird von Peter geschrieben*.

b. *Das Kamel frisst Steppengras* ⇒ *Steppengras wird vom Kamel gefressen*.

a und b sind gleichartige Sätze, da beide von ihnen in gleicher Weise umgeformt (transformiert) werden können (Passivtransformation). Setzen wir nun als

a. *Das Volk wählt Volksvertreter*, und mit der gleichen Struktur N-V-N als

b. *Die Männer bleiben Volksvertreter* (oder: *The country lacks men*),
so ergibt sich nach Anwendung der Passivtransformation:

a. *Das Volk wählt Volksvertreter* ⇒ *Volksvertreter werden vom Volk gewählt*.

b. *Die Männer bleiben Volksvertreter* ⇒ **Volksvertreter werden vom Volk geblieben*

(oder beim englischen Beispiel:

The country lacks men ⇒ **Men are lacked by the country*).

Das heisst: die Anwendung der Passivtransformation ist bei b., bzw. bei Sätzen mit Verben vom Typus *bleiben*, *lack*, etc. (verb copulative; middle verb) nicht möglich. Diese Verben haben andere Eigenschaften als transitive Verben. Das Substantiv nach diesen Verben ist anders zu beurteilen als jenes nach transitiven Verben, obwohl die Oberflächenstruktur von Sätzen sowohl mit $V_{\text{transitiv}}$ als auch mit $V_{\text{kopulativ}}$ identisch sein können, nämlich: N—V—N. Aus dem Vergleich "gleich" aussehender Sätze erschliessen sich dem Schüler die Eigenschaften der sprachlichen Elemente. Der Vergleich solcher Sätze zeigt ihm aber auch, dass in einem verborgenen Bereich — der Tiefenstruktur — die Anlagen liegen, die für die Eigenschaften der Satzelemente bestimmt sind. (Ein Vergleich mit der Anlage menschlicher Eigenschaften und Erbfaktoren in den Genen ist wohl — zumindest als Bild — nicht völlig abwegig).

2. Die Herleitung von Sätzen aus Basissätzen: Es waren Chomskys klassisches Beispiel des Satzpaars

John is easy to please \Rightarrow *It is easy to please John*

John is eager to please \Rightarrow * *It is eager to please John*

und ähnliche Sätze (vgl. Chomsky 1965: *He expected John to be examined by a specialist* / *He persuaded John to be examined by a specialist*), die zur Erkenntnis führten, die aktuell verwendeten Sätze seien das Resultat längerer Ableitungs- und Umformungsprozesse. Insbesondere liessen sie sich auf Basissätze — in der Terminologie Chomsky 1957: auf Kernsätze — zurückführen. Also etwa in der Weise:

John is easy to please \leftarrow *Someone pleases John. It is easy.*

John is eager to please \leftarrow *John pleases someone. John is eager.*

Die beiden Sätze *John is eager to please* und *John is easy to please* sind entstanden durch die Anwendung gewisser Umformungen, in diesem Falle durch die Anwendung sogenannter "generalisierter (d.h. auf ganze Sätze wirkende) Transformationen" auf die Kernsätze, bzw. auf Strukturen, die den Kernsätzen zugrunde liegen (zu "Kernsätzen" vgl. v.a. N. Chomsky, *Cartesian linguistics*, 1966, p. 31ff). Dieses Prinzip ist, auch wenn die neuere TG eine etwas andere Einstellung zu den "Kernsätzen" gewonnen hat, für die Schulgrammatik und die effektive Schularbeit äusserst fruchtbar (zur Problematik der Kernsätze siehe N. Chomsky, *Aspects of the theory of syntax*, 1965, chap. 2). Auf ihm lassen sich Analyse und eigentliche Übungsprogramme aufbauen. So lassen sich beispielsweise Nominalisierungsvorgänge — attributives Adjektiv, im Englischen das Gerund — und die Bildung von Relativsätzen oder komplexer Satzgebilde sehr eindrücklich durch die Herleitung aus Kernsätzen darstellen.

Hans ist ein Lehrer.

Der Lehrer ist tüchtig.

⇒ 1) *Hans ist ein tüchtiger Lehrer.*

⇒ 2) *Hans ist ein Lehrer, der tüchtig ist.*

I expected it.

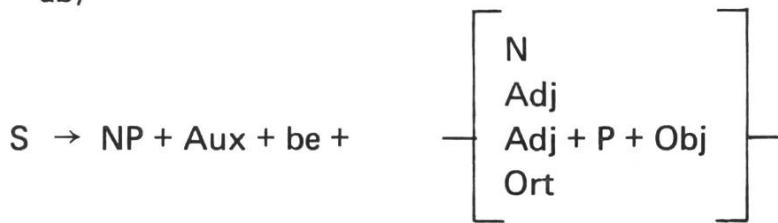
Someone fired the man.

The man quit the work.

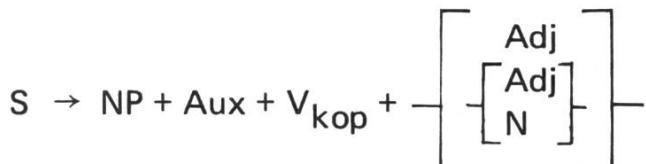
⇒ *I expected the man who quit the work
to be fired.*

Bei konsequenter Anwendung des Kernsatzprinzips gewinnt der Schüler zudem ein gesteigertes Verständnis für den kombinatorischen Charakter der Sprache und für die relative Einfachheit der Basis. Die Zahl der Basis- oder Kernsatztypen ist allerdings noch nicht geklärt. Owen Thomas in *Transformational grammar and the teacher of English*, 1965, operiert mit 4 Kernsatztypen, Shirley L. Stryker im *Applied linguistics: principles and techniques*, *ENGLISH TEACHING FORUM* VII, 1969, Number 5, mit 10 basic structures, Werner Hüllen in einem Aufsatz in *NEUEREN SPRACHEN* 1969, Heft 12 mit zwanzig (*Zwanzig englische Kernsätze und ihre deutschen Äquivalente*). Ich möchte diese zwanzig Kernsatztypen hier anführen, da sie gleichzeitig zeigen, wie sich dank der verwendeten Formularisierungstechnik der TG die Vielzahl (hier zwanzig) zu einer kleineren Zahl (hier fünf) zusammenfassen lässt.

I. (1–4) (die Terminologie weicht etwas von der bei Chomsky üblichen ab)



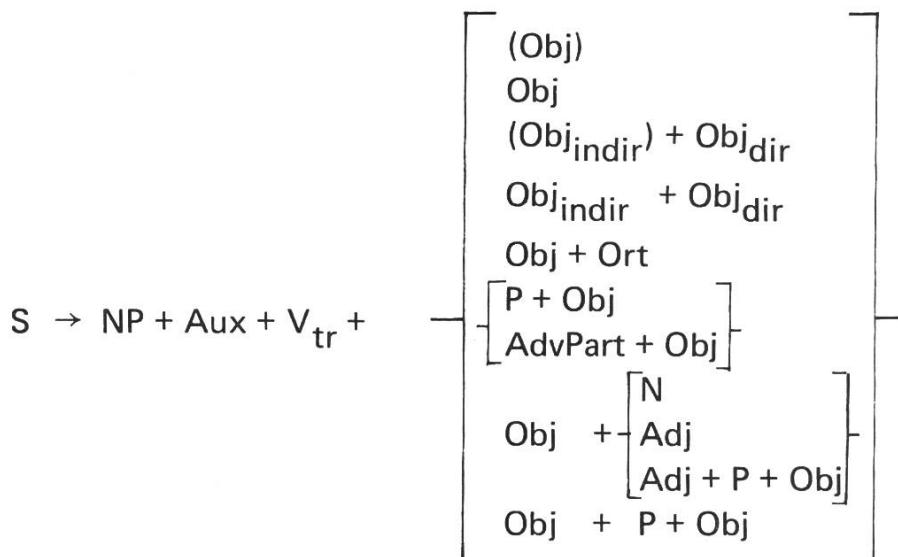
II. (5–6)



III. (7)

$S \rightarrow NP + Aux + V_{med} + Obj.$ (Verben wie *to lack*)

IV. *8–18)



V. (19–20)

$$S \Rightarrow NP + Aux + V_{int} + \left[\begin{array}{l} (Ort) \\ Ort \end{array} \right]$$

Hüllen fügt seiner Darstellung der Kernsätze des Englischen den Vergleich mit den Kernsatztypen des Deutschen an und gewinnt so, d.h. durch Anwendung des Sprachvergleichs oder des Vergleichs sprachlicher Strukturen verschiedener natürlicher Sprachen, was man heute als "kontrastive Methode" bezeichnet, wertvollen Einblick in die Bildungsmöglichkeiten der untersuchten Einzelsprachen. So zeigt sich beispielsweise, dass sich Deutsch und Englisch entsprechen hinsichtlich des Kernsatztyps

$$S \Rightarrow NP + Aux + be + \left[\begin{array}{l} N \\ Adj \\ Adj + P + Obj \\ Ort \end{array} \right]$$

Dazu kommen jedoch im Deutschen noch die Typen

$$\begin{array}{lll} Er & ist & des Diebstahls schuldig \\ Er & ist & mir überlegen, \end{array}$$

die im Englischen keine Entsprechungen haben, in syntaktischer Hinsicht aber von $[NP + Aux + be + Adj + P + Obj]$ übernommen werden:

He is guilty of robbery / He is superior to me.

Ich musste mich im Rahmen dieses Artikels naturgemäß auf einige wenige Hinweise und auf wenige Beispiele beschränken. Ich hoffe jedoch, auch so gezeigt zu haben, dass die Lehrer der Muttersprache und der Fremdsprachen auf allen Unterrichtsstufen durch die generativ-transformationelle Grammatik ein Verfahren und daraus sich ergebende didaktische Möglichkeiten in die

Hand bekommen haben, die versprechen, den Unterricht anzuregen und den Schülern zu vertieften Einsichten in das Wesen und Wirken der Sprache zu verhelfen. Dazu ist allerdings in der Unterrichtsrealität der notwendige Sinn für Vereinfachung des wissenschaftlichen Befundes und Phantasie in Bezug auf die Darbietung von an sich abstrakten Gegebenheiten notwendig.

Hochschule St. Gallen/Kantonsschule St. Gallen
CH 9004 St. Gallen

S. Wyler

L'emploi de l'image dans l'enseignement des langues

Cet article ne prétend pas rendre compte des études de pointe dans ce domaine, mais simplement esquisser les grandes lignes du problème, le situer dans le cadre des préoccupations concrètes d'un enseignant, et donner quelques réponses schématiques aux questions les plus urgentes. Plutôt que d'une littérature que je ne connais que partiellement, je partirai de mes expériences et de mes réflexions; si j'ai un souhait à formuler, c'est que les lecteurs qui auraient fait d'autres expériences que les miennes, ou qui auraient abouti à d'autres conclusions n'hésitent pas à transformer ce monologue en dialogue; nous avons tous à y gagner.

1. L'image, substitut de la traduction

Commençons par le problème le plus délicat. L'un des arguments qui sont à la base de la vogue actuelle de l'image est celui qui sert de titre à ce chapitre: pour mettre l'élève "dans" la langue qu'il apprend, pour éviter qu'il colle les mots de la nouvelle langue sur les structures de sa langue maternelle, pour combattre surtout le danger des correspondances partielles (*temps – time / temps – weather*), il faut abandonner la traduction. On partira, dans la langue apprise, d'un petit noyau, qu'on essayera d'étendre peu à peu. L'élève sera dès le début "dans" la langue nouvelle, et c'est cette dernière qui peu à peu se développera jusqu'à devenir un instrument de communication autonome. Très tôt même, on tâchera de l'utiliser comme métalangue. Mais il faudra bien donner à ce noyau initial et à chacune des étapes de son agrandissement ou de son enrichissement une référence extérieure – un signifié de ce signifiant. Et c'est ici qu'apparaît l'image, seule capable, à première vue, de jouer ce rôle. C'est ici aussi que surgissent les problèmes essentiels. Le premier tient à une conception un peu simpliste de l'apprentis-