

# DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

BAND 19

JAHRGANG 1988

HEFT 2

---

## INHALT

J. Potgieter	Konjunktiv: ein unentbehrlicher Modus im Deutschen	2
S. Skorge/ E. Zumpt	Die Probe aufs Exempel. Bemerkungen zu den Matriksprachprüfungsbögen 1987 der vier Provinzen und des Department of Education and Culture.	23
REZENSIONEN		37

---

Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber: Prof. Dr. Klaus von Delft, Universität O.V.S., Postbus 339, 9300, Bloemfontein. Bestellungen des "Deutschunterrichts in Südafrika" sind zu richten an das SAGV-Sekretariat, Deutsches Seminar, Universität von Wes-Kaapland, Privaatsak X17, 7530, Bellville (tel. 021 - 9592404). Mitglieder des Südafrikanischen Germanistenverbandes erhalten nach Zahlung des Jahresbeitrages die Zeitschrift gratis. Für Nichtmitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R5,00. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R2,50 erhältlich.

Der "Deutschunterricht in Südafrika" wird herausgegeben im Auftrage des Südafrikanischen Germanistenverbandes. Alle Rechte bleiben bei den Verfassern. Der Herausgeber kann auf Antrag seine Zustimmung dazu erteilen, daß einzelne Artikel für nichtkommerzielle Zwecke vervielfältigt werden.

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 31. Januar 1988.

Herausgeber : Klaus von Delft (Universität O.V.S.)  
Mitherausgeber: Silvia Skorge (Universität Wes-Kaapland)  
Rudolf Rode (Kapstadt)  
Hans-Volker Gretschel (Windhoek).

## KONJUNKTIV: EIN UNENTBEHRLICHER MODUS IM DEUTSCHEN\*

Johan Potgieter

"Der Konjunktiv ist und bleibt eine elegante Ausdrucksweise für alles, was man meint, wünscht, fühlt."<sup>1</sup>

### Problematik und Richtlinien zur richtigen Verwendung des Konjunktivs im Deutschen

Der Konjunktiv gilt, wie das Motto zeigt, im Deutschen als eine "elegante" Ausdrucksweise. Sein Mitteilungswert läßt sich jedoch jenseits des bloß äußerlichen Schmucks nachweisen: denn als integraler Teil des deutschen Sprachsystems ermöglichen spezifische Formen des Konjunktivs dem Sprecher nicht nur, sich "(...) von einer Meinung, einem Gefühl, einer Aufforderung [und] einer Befürchtung etwas [zu] distanzieren (...)",<sup>2</sup> sondern sie werden auch gebraucht als "(...) Ausdruck des nur Vorgestellten, der Irrealität (...) und zwar im Konditionalsatz und in damit verwandten Sätzen."<sup>3</sup>

Aus vielerlei Gründen - u.a. auf Grund negativ inspirierter Vorurteile<sup>4</sup> - erscheint der Konjunktiv in der Praxis jedoch als ein Redeteil äußerst problematischer Art. So zum Beispiel heißt es in der 2. Auflage des **Grossen Duden** 1966 zum Gebrauch von Konjunktiv I und II in der indirekten Rede:

1. Der 1. Konjunktiv ist der Normalmodus der indirekten Rede.
2. Der 2. Konjunktiv oder 'würde + Infinitiv' treten als Ersatzformen für nicht eindeutige (...) Formen ein."<sup>5</sup>

Der **grosse Duden** hat 1972 in bezug auf die Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede u.a. festgestellt, "die vom 'System' her gesehenen Überlagerungen von Formen und Verwendungsbereichen sowie der bevorzugte Gebrauch des 2. Konjunktivs in der Alltags- und Umgangssprache und in den Mundarten erklären die Schwierigkeiten, denen sich der einzelne Sprecher beim Konjunktiv gegenübersteht."<sup>6</sup> Die ehemals strikten Verwendungsvorschriften für den Konjunktiv in der indirekten Rede sind in der 3. Auflage des **Grossen Duden** 1973 inzwischen abgemildert worden, denn jetzt heißt es:

1. Die indirekte Rede sollte im Konjunktiv I stehen, sofern dessen Formen eindeutig sind (...)

2. Die indirekte Rede sollte im Konjunktiv II stehen, wenn durch eine Form, die nicht eindeutig Konjunktiv ist, unklar bleibt, daß indirekte Rede vorliegt (...)"<sup>7</sup>

Die Abmilderung der Verwendungsvorschriften für die Aussageweise der indirekten Rede setzt sich fort. In der 4. Auflage des **Grossen Duden** heißt es zwar noch "Der Normalmodus der indirekten Rede ist der Konjunktiv", aber "er kann immer gewählt werden und ist daher niemals falsch."<sup>8</sup>

In diesem Zusammenhang ist auch Dieter Wunderlichs Standpunkt von 1972 - die Ablehnung des Konjunktivs zugunsten des Indikativs in der indirekten Rede - zu erwähnen. Ihm zufolge ist die Auffassung, in der indirekten Rede sei nur der Konjunktiv erlaubt, nicht berechtigt, weil sie sich fast nur noch in traditionell und normativ orientierten Lehrbüchern vorfinden lasse und die Verbalparadigmen des Konjunktivs "(...)" ohne jede Schwierigkeit durch solche des Indikativs "(...)" ersetzt werden könnten.<sup>9</sup> Auch zeigen Siegfried Jägers Forschungsergebnisse bereits 1971, daß relativ häufig auch Indikativ-Formen in der indirekten Rede auftreten.<sup>10</sup> Die 4. Auflage des **Grossen Duden** 1984 bestätigt diese Tendenz und schreibt sie der Tatsache zu, daß je mehr sich die geschriebene Sprache in ihrem Stil- und Normniveau der gesprochenen Sprache annähert, die Neigung desto größer sei, in der indirekten Rede den Indikativ zu setzen.<sup>11</sup>

Vor dem Hintergrund dieser Feststellungen wird in der vorliegenden Studie zum Konjunktiv im Deutschen versucht, nicht nur die grundsätzliche Problematik in diesem Bezug hervorzuheben, sondern auch für den DaF-Unterricht eine Lösung zu finden.

### 1. Konjunktiv: Blick auf problematische Aspekte

Die Problematik betreffs der richtigen Verwendung des Konjunktivs im Deutschen wirft vor allem zwei wichtige Fragenkreise auf, nämlich: **Wann?** und **Wie?** In diesem Bezug scheint sich das Schwergewicht der Problematik vor allem, aber nicht ausschließlich auf die **indirekte Rede** zu verlagern. An sich ist der Begriff "indirekte Rede" etwas unscharf definiert; als Richtlinien zum Erkennen der echten indirekten Rede hebt Gerhard Kaufmann folgende Merkmale hervor:

1. Die indirekte Rede ist wie die direkte Rede eine Verfahrensweise, eine Rede (...) in eine Redeerwähnung einzubringen.
2. Merkmale der indirekten Rede können sein:
  - a. Sie ist eingeleitet durch eine Subjunktion.

b. Pronominale Hinweise auf Personen oder Hinweise auf räumliche/zeitliche Situierungen sind aus der Position des referierenden Sprechers (...) heraus gewählt.

Die Merkmale 2a. und 2b. können jeweils allein oder kombiniert auftreten.

Als dritten Punkt fügen wir jetzt hinzu:

3. Liegt Redeerwähnung vor und ist 2. gegeben, so **muß** der Konjunktiv I (ersatzweise der Konjunktiv II) als flexivisches Signal der indirekten Rede verwendet werden **können**.<sup>12</sup>

Redeerwähnung und damit indirekte Rede liegt nicht vor, wenn der Sprechende keine Rede aus einer anderen Sprechsituation erwähnt, sondern sich selbst als Innovator einer Rede einführt. Daher kann die Indikativform, wie das folgende Beispiel beleuchtet, in der indirekten Rede nicht durch die Konjunktivform ersetzt werden:

"Ich gebe hiermit bekannt, daß sich meine Tochter gestern verlobt hat".<sup>13</sup>

Im Gegensatz zu Wunderlichs *laissez-faire* Stellungnahme gegenüber dem Modus der indirekten Rede (siehe Anm. 9) und der Abmilderung in den Verwendungsvorschriften der Modi für die indirekte Rede seit den siebziger Jahren (siehe Anm. 5, 7 & 8), zeigt sich in der Praxis jedoch die Notwendigkeit, den Konjunktiv für die indirekte Rede qua Redeerwähnung zu verwenden, wie anhand des folgenden Beispiels von Gerhard Kaufmann illustriert wird:

"Müller sagte in diesem Zusammenhang, die Finanzreserven der Bundesbank seien ungewöhnlich gut dotiert."

Im Falle der Verwendung hier von **sind** (anstatt **seien**) ist der Hinweis auf die hohen Finanzreserven der Bundesbank nicht als **erwähnte** Rede aufzufassen, sondern als eine **Eigenfeststellung** des "Spiegel"-Reporters.<sup>14</sup> Das heißt, es gibt Fälle in der deutschen Sprache, wo man sich auch für eine unumstrittene Aussage in der indirekten Rede zweckdienlich der Konjunktivformen bedienen muß. Gerade deshalb sind, wie es bis zu den sechziger Jahren der Fall war, die betont **einheitlichen** Verwendungsvorschriften des Konjunktivs für die indirekte Rede im (Fremd-)Sprachenunterricht wieder einzusetzen (siehe in diesem Zusammenhang die Diskussion Anm. 30 & 31 betreffend). Weil in den neueren Nachschlagewerken keine festen Regeln für die Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede, sondern nur Tendenzen im Gebrauch beschrieben und Empfehlungen gegeben werden, ist man zwecks deren einförmiger Verwendung gezwungen, sich älterer Werke zu bedienen.

Auch bei der deutschsprachigen Jugend in Südafrika zeigt sich der Trend - anscheinend der Umgangssprache analog -, in der deutschen Schriftsprache den Konjunktiv in der indirekten Rede aufzugeben. Wenn der Konjunktiv überhaupt noch in der indirekten Rede verwendet wird, findet man fast ausnahmslos, daß nicht nur blindlings auf die Konjunktiv I-Form zugunsten der Konjunktiv II-Form verzichtet wird, sondern auch, daß häufig nur noch die Konjunktiv II-Form der Hilfsverben (wäre/hätte/würde) und der Modalverben benutzt wird.

Die oben aufgewiesene Problematik der "unkorrekten" Verwendung des Konjunktivs im Deutschen ist in einem gewissen Maße von der Kombination folgender Faktoren bestimmt:

(i) Zu Hause wird oft nur Mundart gesprochen, und in den Mundarten (mit Ausnahme des Alemannischen und des benachbarten Teiles des Bayrisch-Österreichischen) wird der Konjunktiv I nicht gebraucht.<sup>15</sup>

(ii) Der Kontakt mit der formellen, bzw. normativen Deutschen Schriftsprache ist relativ gering: nicht nur bevorzugt auch unsere Jugend Radio, Fernsehen und Kino auf Kosten des Lesens, sondern es gibt in Südafrika tatsächlich nur beschränkte Möglichkeiten zum Deutschlesen.

(iii) Für die Ratsuchenden, d.h. für diejenigen Einzelnen, die sich wenigstens die Mühe machen, bieten auch die Grammatikbücher und Nachschlagewerke nicht immer die gewünschte, bzw. eindeutige Antwort, geschweige denn **einfache** Hinweise, wie die Theorie in die Praxis umzusetzen sei. Die verschiedenen Möglichkeiten und Zweifelsfälle werden zwar ad infinitum erörtert,<sup>16</sup> jedoch fehlen fast ausnahmslos die simplifizierte Richtlinien zur Verwendung der verschiedenen Konjunktivformen. Einige Beispiele aus Grammatik-Büchern mögen dartun, wie verwirrend die Informationen zum Konjunktiv sind.

Fürs Deutsche unterscheidet Elke F. Gschossmann-Hendershot - offensichtlich dem englischen Modell analog (und m.E. mit Recht) - zwischen "present -" und "past subjunctive". Für diese beiden Kategorien des Konjunktivs unterscheidet sie weiter einen "general subjunctive" und einen "special subjunctive".<sup>17</sup> Diese Bezeichnungen Gschossmann-Hendershots erweisen sich jedoch als nur nach der **Popularität des Gebrauchs** so benannt (sic), und im Grunde sind sie nur die Umbenennung der Termini Konjunktiv II und I.

Sind Gschossmann-Hendershots Hinweise für die Verwendung des Konjunktivs I ("special subjunctive") einerseits augenfällig vage definiert und im Grunde nichtssagend, so bezeugen sie andererseits schon wieder das allgemeine Dilemma der Verfasser von Grammatik-Büchern, die Sprachregeln mit der Praxis - in diesem Fall mit den divergierenden Gebräuchen der verschiedenen

Konjunktivformen in der lebendigen Sprache<sup>18</sup> - in Einklang bringen zu wollen. Gschossmann-Hendershot berichtet in diesem Bezug Folgendes: "The use of the special subjunctive [= Konjunktiv I] is rather limited. Some German speakers use it in indirect statements; others never use it."<sup>19</sup>

Auch ihre Aussage "Moreover, the special subjunctive is mainly used in the first [!] and third person singular"<sup>20</sup>, verweist nicht spezifisch auf die indirekte Rede und ist nicht nur deswegen sinnlos, sondern auch aus dem folgenden Grunde: Mit Ausnahme des Verbs 'sein' und der Modalverben wird in der indirekten Rede nie für die 1. Person Singular der Konjunktiv I ("special subjunctive") verwendet, sondern der Konjunktiv II ("general subjunctive").<sup>21</sup> Ihre illustrierenden Beispiele bezeugen hier einen ähnlichen Mißgriff. Den Satz - "Sie sagt: 'Ich werde ihn fragen.'" - verwandelt sie wie folgt in die indirekte Rede:

"Sie sagt, sie würde ihn fragen.

Sie sagt, sie frage (fragte) ihn."<sup>22</sup>

Schon anhand des einen angeführten Beispiels zeigt sich die Unsicherheit bei Gschossmann-Hendershot betreffs der richtigen Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede. Ein flüchtiger Blick in u.a. Wilhelm K. Jude's *Deutsche Grammatik* hätte dieses Problem sehr einfach lösen können, denn Jude schreibt 1966 in bezug auf die Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede die folgenden Regeln vor:

"1. Grundregel:

Unabhängig vom Tempus des Einleitesatzes steht die indirekte Rede

- a) in der Regel im Konjunktiv einer Präsensform;
- b) nur wenn diese Form sich nicht vom Indikativ unterscheidet (...), steht die entsprechende Präteritalform dafür.

Ausnahmen: Die indirekte Rede steht aber

- a) im **Indikativ**, wenn die Gewißheit betont werden soll,
- b) im Konjunktiv einer **Präteritalform**, wenn die Ungewißheit betont werden soll oder die Präteritalform schon in der indirekten Rede stand."<sup>23</sup>

Obwohl sich die Bedingungen für die Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede - unter dem Einfluß des alltäglichen Sprachgebrauchs - seit den sechziger Jahren radikal geändert haben, bleibt Gschossmann-Hendershot ihren Studenten trotzdem eine genaue Erklärung in diesem Zusammenhang schuldig.

Wie Gschossmann-Hendershot macht sich auch Wolfgang Kraft derselben Kontradiktionen schuldig. Er rät zwar mit Recht: "Should the verb form of the present subjunctive I be identical of the direct statement, you should

use the present subjunctive II."<sup>24</sup> Jedoch widersprechen sich die von ihm für diese Regel illustrativ angeführten Beispiele. Einmal benutzt er den Konjunktiv I, ein anderes Mal wieder den Konjunktiv II, als bevorzugte/richtige Form für die dritte Person Singular in der indirekten Rede, z.B.:

"Er schrieb: 'Ich komme am Dienstag an.'

Er schrieb, er **komme** (käme) am Dienstag an.

[und]

Er schrieb: 'Ich bin am Dienstag angekommen.'

Er schrieb, er **wäre** (sei) am Dienstag angekommen."<sup>25</sup>

Nicht nur kann man Kraft den Vorwurf machen, daß er den wichtigen Unterschied in dem **Bedeutungsfeld** von komme/käme und wäre/sei in diesem Bezug ignoriert (siehe Anm. 23) sondern auch, daß sein Hinweis auf die Verwendung des Konjunktivs II ("should") ebenfalls irreführend ist. Klarer formuliert sollte es heißen: **Wenn** die zwei Verbformen identisch sind, **muss** man den Konjunktiv II verwenden;<sup>26</sup> die Wahl, die Krafts 'should' ("sollte) in diesem Fall suggeriert, hat man gerade nicht.

Die Liste der irreführenden, bzw. Verwirrung stiftenden Ratgeber ließe sich beliebig verlängern, es genüge ein letzter Hinweis auf das grammatische Arbeitsbuch **Grundkurs Deutsch** in bezug auf die indirekte Rede. Obwohl der Konjunktiv I normalerweise für die indirekte Rede gewählt wird (siehe Anm. 5, 7 & 8), ignoriert dieses Buch den Konjunktiv I für die indirekte Rede völlig, wie z.B.:

"Er sagt, er **hätte** keine Zeit.

(sagte,) er **käme** sofort.

(häufig: **würde** ... kommen.)

er **wäre** gekommen."<sup>27</sup>

Die Verwendung des Konjunktivs II in diesen Fällen stimmt jedoch nur, wenn die **Ungewissheit** der Aussagen zu betonen ist.<sup>28</sup> Auf diese Form des Konjunktivs II in der indirekten Rede als **Sonderverwendung** macht **Grundkurs Deutsch** jedoch nicht aufmerksam, sondern führt sie dagegen als regelhaftes Muster vor. Zudem wird die Fragwürdigkeit der Verwendung des Gefüges aus 'würde/(werde)+Infinitiv' in dem Fall des starken Verbes 'kommen' gar nicht berücksichtigt.<sup>29</sup>

Obwohl die (Lern-)Probleme und Bedürfnisse von Schülern aus dem deutschen Sprachbereich unterschiedlich sind von denjenigen solcher Schüler, die Deutsch als Fremdsprache (im Ausland) lernen, ist es für beide Gruppen wichtig, mit verbindlichen Normen der **neuhochdeutschen Schriftsprache**<sup>30</sup> vertraut zu sein. Die Gültigkeit der normativen Vorschriften der neuhoch-

deutschen Schriftsprache vorausgesetzt, ist es durchaus nicht gleichgültig, welche Sprache denn nun eigentlich unterrichtet werden sollte - die, die die Leute sprechen (schreiben), oder die, die sie sprechen (schreiben) **sollten**? Im Grunde geht es aber vor allem um **Einheitsbestrebungen**. Wie Adolf Bach feststellte, zeigt sich damit folgender Entwicklungszusammenhang: "Das gedruckte Wort hat seit dem 17. Jh. zunehmend an Macht über die gesprochene Sprache gewonnen, vor allem im nd. Gebiet, wo die Gemeinsprache in starkem Gegensatz zur Mundart stand und fast wie eine fremde Sprache erlernt werden mußte."<sup>31</sup> Infolgedessen ist die deutsche Schriftsprache beim Lernen (nach Bedarf mehr oder weniger) für alle als 'Fremd'-Sprache zu betrachten. Deswegen wollen die folgenden Ausführungen dafür plädieren, den problematischen Aspekt des Konjunktivs deduktiv anzugehen, d.h. die Vorschriften der nhd. Schriftsprache zum Maßstab zu nehmen.

Neben der divergierenden Verwendung des Konjunktivs im Deutschen zeigt sich, wie schon bemerkt, oft auch eine Divergenz in den Etiketten, die den verschiedenen Konjunktivformen angehängt werden. Der Etikette jedoch ungeachtet lassen sich in der Bildung des Konjunktivs - nicht in dessen Verwendung - zuerst zwei Grundformen unterscheiden: "(i) Konjunktiv I (oder Konjunktiv Präsens), der vom Präsensstamm gebildet wird und (ii) Konjunktiv II (oder Konjunktiv Präteritum), der vom Stamm des Präteritums gebildet wird."<sup>32</sup> Wie schon vorausgeschickt, ist der Konjunktiv ein Modus neben u.a. dem Indikativ. Das erste Problem in diesem Bezug ist, daß die Bezeichnungen **Konjunktiv Präsens** und - **Präteritum** Verwirrung stiften, weil diese Termini an sich Parallelen mit der Verwendung des Indikativs Präsens und - Präteritum suggerieren, Parallelen, die überhaupt nicht existieren. Im Gegensatz zum Indikativ, wo Präsens und Präteritum innerhalb eines Systems zueinander in Opposition stehen, werden sowohl der Konjunktiv I als auch II nämlich nur für **Gegenwartsaussagen** verwendet; für Aussagen der **Vergangenheit** werden sogenannte "zusammengesetzte Formen" namens "**Konjunktiv Perfekt**" und " - **Plusquamperfekt**"<sup>33</sup> benutzt, die als Bezeichnungen aus den erwähnten Gründen jedoch Verwirrung stiften. Daher entsteht die Frage, warum diese schon vorhandenen 'zusammengesetzten Formen' (wie im Falle des Konjunktivs I und - II) zur Identifikation nicht auch mit Nummern versehen werden sollten? So werden sich neben dem Konjunktiv I und II auch die folgenden zusammengesetzten Formen (spezifisch zur Verwendung für **Vergangenheitsaussagen**) unterscheiden lassen: **Konjunktiv III** (= Konjunktiv I von haben/sein + Partizip 2) und **Konjunktiv IV** (=Konjunktiv II von haben/sein + Partizip 2).

Im weiteren Verlauf der Erörterung wird die Notwendigkeit der so definierten Termini Konjunktiv III und IV offenbar werden: einerseits werden somit zugleich lange Umschreibungen und Verwirrungen vermieden, andererseits ist es auch einfacher, die in die Praxis umgesetzte Theorie zu bezeichnen. In diesem Bezug ist es auch notwendig, darauf aufmerksam zu machen, daß die Konjunktivformen des Futurs an sich unproblematisch sind, weil - den Modalverben analog - nur der Konjunktiv I/II für das Hilfsverb 'werden' in Betracht kommt.

## 2. Konjunktiv qua "Möglichkeitsform"

Bei der Erörterung des Konjunktivs und dessen richtiger Verwendung ist davon auszugehen, daß der Konjunktiv kein Tempus (=Zeitform), sondern ein Modus (=Art und Weise) der Aussage ist.<sup>34</sup> Als einer der drei Modi vergegenwärtigt der Konjunktiv an sich im Grunde zwar eine "Möglichkeitsform", jedoch - im Unterschied zum Indikativ - drückt der Sprecher mit dem Konjunktiv aus, daß das, was er sagt, einen geringeren Grad an Sicherheit und an Geltung hat.<sup>35</sup> Zur Unterstützung dieser Aussage wird der Sicherheitsgrad einiger Aussagen unter die Lupe genommen:

- a. Klaus **ist** krank.
- b. Wenn Klaus krank **ist**, **wird** er sich melden.
- c. Sie sagt, Klaus **sei** krank.
- d. Wenn Klaus krank **wäre**, **würde** er sich melden.
- e.(i) Klaus **benimmt** sich, **als ob** er krank **wäre**.
- (ii) Klaus **benahm** sich, **als ob** er krank **gewesen wäre**.
- (iii) Klaus **benimmt** sich, **als ob** er krank **gewesen wäre**.

In den Sätzen a und b werden die Aussagen über Klaus' Krankheit wegen der Verwendung des Indikativs als wirklich und tatsächlich als gegeben beachtet. Im Satz c wird durch die Verwendung des Konjunktivs deutlich, daß hier etwas, was ein anderer gesagt hat, nur **mittelbar** und ohne Gewähr für die Richtigkeit wiedergegeben wird.<sup>36</sup> Im Satz d wird durch die Verwendung des Konjunktivs II klar, daß das Ausgesagte als nicht gegeben, als nur **vorgestellt**, das heißt, als **irreal** angesehen wird.<sup>37</sup> In den Sätzen e. (i - iii) suggeriert der Indikativ Klaus' Benehmen als gegeben; seine Krankheit hingegen wird nicht nur wegen des Konjunktionspaars **als ob**, sondern auch wegen der Verwendung des Konjunktivs II<sup>38</sup> zu **irrealen** Vergleichssätzen gemacht, und zwar mit den folgenden Implikationen: Wie sein gegenwärtiges Benehmen - e.(i) - durch den Konjunktiv II, so wird auch sein vergangenes Benehmen - e.(ii) - dementsprechend durch den Konjunktiv IV (Umbenennung des Konjunktivs Plus-

quamperfekt) als nicht durch eine faktische Krankheit Bedingtes dargestellt. Das ist auch der Fall im Satz e.(iii), aber jetzt ist Klaus' Benehmen in der Gegenwart als das **Resultat** einer vorgestellten Krankheit in der Vergangenheit zu verstehen.

### 3. Konjunktiv: Bildung und Konjugation

Obwohl die Bildung der obengenannten Formen des Konjunktivs an sich fast keine Schwierigkeiten bereitet, soll deren Regelmäßigkeit trotzdem anhand von illustrativen Beispielen erhellt werden:

#### 3.1 Konjunktiv I

(i) Bildung: Infinitiv ohne n, z.B.: **sei/n, habe/n, könne/n, laufe/n, bade/n.**

(ii) Konjugation: regelmäßig (wie im Indikativ Präteritum). Weil der Aspekt der identischen Formen bei dem Konjunktiv I und dem Indikativ Präsens als solcher der ausschlaggebende Faktor in der Bestimmung der richtigen Konjunktivformen für die indirekte Rede ist, werden schon jetzt diese Überschneidungen jedesmal durch ein \* angedeutet, z.B.:

Ich:	sei	habe*	werde*	könne	laufe*	bade*
Du :	sei(e)st	habest	werdest	könnest	laufest	badest*
Er :	sei	habe	werde	könne	laufe	bade
Wir:	seien	haben*	werden*	können*	laufen*	baden*
Ihr:	seiet	habet	werdet*	könnet	laufet	badet*
Sie:	seien	haben*	werden*	können*	laufen*	baden*

#### 3.2 Konjunktiv II

(i) Bildung: Präteritum + (wo nötig) ein e am Ende; für **haben**, die **Modal-**verben (außer **sollen** und **wollen**) und fast alle **starken** Verben auch einen Umlaut,<sup>39</sup> z.B.:

	wäre	hätte	würde	könnte	liefe	badete
(ii) Konjugation:	regelmäßig (wie im Indikativ Präteritum), z.B.:					
Ich:	wäre	hätte	würde	könnte	liefe	badete <sup>40*</sup>
Du :	wärest	hättest	würdest	könntest	liefest	badetest*
Er :	wäre	hätte	würde	könnte	liefe	badete*
Wir:	wären	hätten	würden	könnten	liefen*	badeten*
Ihr:	wäret	hättet	würdet	könntet	liefet	badetet*
Sie:	wären	hätten	würden	könnten	liefen*	badeten*

### 3.3 Konjunktiv III

(i) Bildung: Konjunktiv I von 'sein'/'haben' + Partizip 2.

(ii) Konjugation:

Ich:	sei	gekommen	habe	gegessen*
Du :	seiest	gekommen	habest	gegessen
Er :	sei	gekommen	habe	gegessen
Wir:	seien	gekommen	haben	gegessen*
Ihr:	seiet	gekommen	habet	gegessen
Sie:	seien	gekommen	haben	gegessen*

### 3.4 Konjunktiv IV

(i) Bildung: Konjunktiv II von 'sein'/'haben' + Partizip 2.

(ii) Konjugation:

Ich:	wäre	gekommen	hätte	gegessen
Du :	wärest	gekommen	hättest	gegessen
Er :	wäre	gekommen	hätte	gegessen
Wir:	wären	gekommen	hätten	gegessen
Ihr:	wäret	gekommen	hättet	gegessen
Sie:	wären	gekommen	hätten	gegessen

## 4. Konjunktiv: Verwendung

Es ist notwendig, die Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede von dessen Verwendung in den anderen Fällen zu trennen. So eine Trennung wird nämlich von einigen Verfassern von Grammatik-Büchern<sup>41</sup> und Nachschlagewerken<sup>42</sup> nicht immer gemacht, obwohl - wie im nächsten Abschnitt noch zu erörtern sein wird - die Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede auf eigenständigen Prinzipien beruht.

### 4.1 Indirekte Rede

Für die Formen des Konjunktivs I und II lassen sich zwar bestimmte Verwendungsbereiche voneinander abgrenzen, jedoch in der indirekten Rede erfüllen beide Formen nebeneinander dieselbe Funktion. Denn als Grundregel für die normative Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede gilt: "Unabhängig vom Tempus des Einleitesatzes steht die indirekte Rede a) in der Regel im Konjunktiv einer Präsensform [=Konjunktiv I/III]; b) nur wenn diese Form sich nicht vom Indikativ [Präsens/Perfekt] unterscheidet (...), steht die entsprechende Präteritalform [Konjunktiv II/IV] dafür."<sup>43</sup> Zudem fällt auf, daß das Tempus des Hauptsatzes (im Indikativ) die Wahl des konjunktiv-

vischen Tempus im Nebensatz, d.h. in der erwähnten Rede, nicht beeinflusst; zum anderen, daß der Bedeutungs- bzw. Funktionsunterschied, wie er zwischen den indikativischen Tempusformen besteht, im Rahmen der indirekten Rede weitgehend aufgehoben ist.<sup>44</sup>

#### 4.1.1 Indirekte Rede: Präsens und präsentische Personalformen

Vor dem Hintergrund des oben Festgestellten ist es bei der Frage, in welcher Konjunktivform die indirekte Rede stehen sollte, wichtig, die **konjugierte Präsensform** des Verbs zu beachten - unabhängig davon, ob das Verb allein oder in Verbindung mit infiniten Verbformen steht, z.B.:

Ich: <b>esse</b> .	Ich: <b>bin</b> spielergegangen.
Ich: <b>darf</b> gehen.	Ich: <b>bin</b> gesehen worden.
Ich: <b>werde</b> gesehen.	Ich: <b>habe</b> gesehen werden können.
Ich: <b>bin</b> gegangen.	Ich: <b>werde</b> gegessen haben.
Ich: <b>habe</b> gegessen.	Ich: <b>werde</b> spazierengehen.
Ich: <b>habe</b> gehen wollen.	Ich: <b>werde</b> angekommen sein.
Ich: <b>habe</b> schwimmen gelernt.	Ich: <b>werde</b> schwimmen dürfen.
Ich: <b>habe</b> (es) kommen sehen.	Ich: <b>werde</b> gesehen werden.

Nach **Notwendigkeit** wird diese als 'Präsens' bezeichnete Verbform für die indirekte Rede in entweder den Konjunktiv I oder II verwandelt. Wo der Konjunktiv I der indikativischen Präsensform des Verbs gleicht, wird dann statt des Konjunktivs I der Konjunktiv II verwendet. Dementsprechend zeigt sich, daß in den folgenden Fällen anstatt des Konjunktivs I immer der Konjunktiv II zu verwenden ist:

- ICH: Ausnahmen: Modalverben, 'wissen' und 'sein'.
- DU: Nur: **schwache** Verben, deren Stamm auf d/t ('baden', 'mieten') oder drei Konsonanten ('öffnen') endet.
- WIR: Außer 'sein' in **allen** anderen Fällen.
- IHR: Nur: Verben, deren Stamm auf d/t oder drei Konsonanten endet.
- SIE: Außer 'sein' in **allen** anderen Fällen.

In der Praxis sieht die Sache dann so aus:

Ich: sei	<b>hätte</b>	könne	<b>liefe</b>	<b>badete</b>	<b>würde</b>
Du: seiest	habest	könnest	laufest	<b>badetest</b>	werdest
Er: sei	habe	könne	laufe	bade	werde
Wir: seien	<b>hätten</b>	<b>könnten</b>	<b>liefen</b>	<b>badeten</b>	<b>würden</b>
Ihr: seiet	habet	könnet	laufet	<b>badetet</b>	<b>würdet</b>
Sie: seien	<b>hätten</b>	<b>könnten</b>	<b>liefen</b>	<b>badeten</b>	<b>würden</b>

Obwohl die Indikativ Präteritumformen und Konjunktiv II-Formen sowohl der schwachen Verben als auch einiger starker Verben (Wir/Sie: gingen, liefen usw.) identisch sind, sind diese Konjunktiv II-Formen - wie es die Regel der indirekten Rede verlangt - doch von den Indikativ **Präsens**-Formen unterscheidbar; es wird deswegen der Konjunktiv III/IV hier nicht an Stelle des Konjunktivs II verwendet (wie es in den Schulen oft der Fall ist).

Laut Duden werden aus "Gründen des Wohlklangs" der Konjunktiv Futur des Vollverbs **werden** (werden werde) und der Konjunktiv Futur Passiv (gelobt werden werde) durch den entsprechenden würde-Konjunktiv ersetzt.<sup>45</sup> In diesem Fall - sowie in den anderen, wo die Konjunktiv II-Formen an Stelle der präskriptiven bzw. empfohlenen Konjunktiv I-Formen eingesetzt werden - bedeutet es aber eine Aufhebung des Unterschieds zwischen der objektiv und neutral wiedergegebenen Information im Konjunktiv I (oder den Ersatzformen Konjunktiv II) und der vom Sprecher implizierten Skepsis (mittels des Konjunktivs II) in der erwähnten Rede (siehe Anm. 23).

Auch die Duden-Feststellung, die würde-Form konkurriere häufig mit dem Konjunktiv Futur aus werden + Infinitiv, besonders dann, wenn das redееinleitende Verb in einer der Vergangenheitsformen stehe,<sup>46</sup> erzeugt Grund zum Kummer. Diese Tendenz bezeugt nicht nur einen sehr starken Einfluß aus dem englischen Bereich,<sup>47</sup> sondern widerspricht auch einer der Grundregeln für die indirekte Rede, nämlich daß in der indirekten Rede das Tempus des Hauptsatzes die Wahl des konjunktivischen Tempus im Nebensatz nicht beeinflusst (siehe Anm. 44).

#### 4.1.2 Indirekte Rede: Präteritum und Plusquamperfekt

Im Indikativ lassen sich zwar drei Tempusformen für die Vergangenheit unterscheiden, nämlich: Perfekt, Präteritum und Plusquamperfekt; im Konjunktiv der indirekten Rede jedoch sind diese Unterschiede aufgelöst, denn dort gleichen sich diese Formen der des Perfekts an. Für die Verwandlung des Perfekts in der indirekten Rede wird wiederum nur auf die konjugierte Personalform des Verbs ('haben'/'sein') geachtet, die dann den Regeln gemäß in entweder Konjunktiv I oder II verwandelt wird. Diese so zusammengesetzten Formen von 'haben'/'sein' + Partizip 2 lassen sich dem Gebrauch des Konjunktivs I und II analog (siehe Abschnitt 1) jeweils auch mit den Termini Konjunktiv III und IV umschreiben. Schematisch dargestellt - anhand von 'essen', 'gehen' und 'schlafen wollen' - sieht der Konjunktiv der indirekten Rede in den Vergangenheitsformen so aus:

Er sagt(e)/hat(te) gesagt:

(f) "Ich ass."  
"Ich hatte gegessen."  
"Ich habe gegessen."

"Du asst."<sup>49</sup>

"Du hattest gegessen."  
"Du hast gegessen."

(fi) "Ich ging."  
"Ich war gegangen."  
"Ich bin gegangen."

"Du gingst."  
"Du warst gegangen."  
"Du bist gegangen."

"Er ging."  
"Er war gegangen."  
"Er ist gegangen."

(fii) "Ich wollte schlafen."  
"Ich hatte schlafen wollen."  
"Ich habe schlafen wollen."

Er sagt(e)/hat(te) gesagt.

ich hätte gegessen.<sup>48</sup>

du habest gegessen.

ich sei gegangen.

du seiest gegangen.

er sei gegangen. (usw.)

ich hätte schlafen wollen. (usw.)

#### 4.1.3. Bitten und Befehle

Bitten und Befehle werden mittels der Modalverben **mögen** (für Bitten) und **sollen** (für Befehle) in die indirekte Rede verwandelt, die den Regeln gemäß in entweder Konjunktiv I oder II stehen, z.B.:

Er befiehlt / bittet,

ich solle / möge mich setzen.  
du sollest / mögest dich setzen.  
er solle / möge sich setzen.

wir **sollten** / **möchten** uns setzen.  
ihr **sollet** / **möget** euch setzen.  
sie **sollten** / **möchten** sich setzen.

#### 4.1.4 Indirekte Rede: Falschmeldungen

**Falschmeldungen** werden mittels des Konjunktivs II (nach Bedarf auch Konjunktivs IV) angedeutet, wo sonst der Konjunktiv I (oder III) hätte verwendet werden sollen, z.B.:

Die Zeitung schreibt: "Herr Müller ist krank/ ist gestorben."

Frau Schulz sagt, die Zeitung meldet,<sup>50</sup> Herr Müller **sei** krank / **sei** gestorben (wenn es der Fall ist) und Herr Müller **wäre** krank / **wäre** gestorben (wenn es möglicherweise nicht der Fall ist, siehe Anm. 23).

#### 4.1.5. Indirekte Rede: im Indikativ nach bestimmten Präpositionen

Eine Begründung für den Gebrauch des Indikativs in der indirekten Rede nach den Präpositionen, wie z.B.: "Nach X ...", "X (einem Werk) **zufolge** ...", "Laut X (etwas Geschriebenen) ..." usw. konnte in keinem der genannten Nachschlagewerke gefunden werden. Da nach den obengenannten Präpositionen jedoch der **Indikativ** benutzt wird, wenn eine Meinung nicht in Zweifel gezogen wird, geschieht augenscheinlich wegen der vorausgesetzt **betonten Gewissheit** der Aussage, wie z.B.:

(f) Nach X **ist** es der Fall.

Wenn sich X aber nach Ansicht des Sprechers/Schreibers irrt, wird eine solche Falschmeldung anhand des Konjunktivs II (nach Bedarf auch des Konjunktivs IV) suggeriert, nämlich:

(fi) Nach X **wäre** es der Fall, **aber** ...

Wenn eine zweite Meinung (Y) von X für das Argument in Betracht gezogen wird, steht das Verb im Konjunktiv I, mittels dessen die Distanz des Sprechers/Schreibenden zu X's Aussage betreffs Y suggeriert wird; das heißt, die normalen Regeln der indirekten Rede gelten, z.B.:

(fii) Laut X **hat** Y festgestellt (**Tatsache**), daß es der Fall **sei**. Das Verb steht aber im Konjunktiv II, wenn die Gewißheit von Y's Aussage vom Sprecher/Schreibenden in Zweifel gezogen wird, z.B.:

(iv) Laut X **hat** Y festgestellt, daß es der Fall **wäre**, **aber** ...

Wenn X Y falsch verstanden hat oder versehentlich Y und nicht Z für sein Argument bezieht, wird diese Falschmeldung mittels des Konjunktivs IV im Hauptsatz angedeutet, z.B.:

(v) Laut X **hätte** Y festgestellt, daß es der Fall (nach Bedarf) **ist/sei/wäre**.

#### 4.1.6 Zwischenbilanz

Wie sich gezeigt hat, geht es im Deutschen bei der Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede nicht nur um besseres, oder gar 'elegant' formuliertes Deutsch, sondern vor allem auch um das deutsche Sprachsystem, das der Eindeutigkeit halber in der mittelbaren Übermittlung einen festgelegten Gebrauch verschiedener Konjunktivformen fordert. Demnach bedeutet

der ständige Wechsel in der indirekten Rede zwischen Konjunktiv I und II einerseits und Konjunktiv III und IV andererseits keineswegs, daß hier ein willkürlicher Gebrauch der beiden Formen zulässig wäre; im Gegenteil, ein solcher wahlloser Gebrauch des Konjunktivs II (und IV) ist völlig zu verwerfen.<sup>51</sup> Wie noch kurz zu skizzieren sein wird, gilt das auch für die Verwendung des Konjunktivs als Modus des Irrealen und Vorgestellten.

#### 4.2 Konjunktiv: Modus des Irrealen und des Vorgestellten

Zur Einführung in die Verwendung des Konjunktivs als Modus, anhand dessen das Irreale und Vorgestellte ausgedrückt wird, ist darauf aufmerksam zu machen, daß wie in der indirekten Rede auch hier

1) der Konjunktiv - im Gegensatz zum **objektiven** Charakter des Indikativs - der Aussage einen **subjektiven** Charakter gibt;

2) der Gebrauch des Konjunktivs nicht nur von den äußeren Satzformen oder einzelnen Konjunktionen, auch nicht nur von der Aussage des Verbs im Hauptsatz, sondern auch von der **Absicht** des Sprechenden abhängt.<sup>52</sup> Je nach dem (Un-)Möglichkeitsgrad der Erfüllung eines Wunsches lassen sich **zwei** Möglichkeiten in der Verwendung des Konjunktivs in der **Gegenwart** und **eine** in der **Vergangenheit** unterscheiden, nämlich:

4.2.1 Der **Konjunktiv I** wird in der Gegenwart verwendet und zwar für:<sup>53</sup>

4.2.1.1 die Umschreibung des (indirekten) Imperativs (im Sinne eines Trinkspruchs), z.B.:

(i) Das Geburtstagskind **lebe** hoch!

(ii) Alle **seien** willkommen!

(iii) **Möge** ihre Ehe glücklich sein!

4.2.1.2 Konzessivsätze (außer solchen, die mit dem Gefüge "So gern ... auch" gebildet werden), z.B.:

(i) Ich tue es, **komme** da, was **wolle**!

(ii) Wer es auch **sei**, er **möge** eintreten!

4.2.1.3 Wunschsätze - wenn die Erfüllung des Wunsches als real verwirklichtbar oder als **möglich** gedacht ist, z.B.:

(i) Das Schicksal **behüte** uns vor einem neuen Krieg!

4.2.1.4 einzelne Fälle nach 'als ob' - aber nur dann, wenn das Geschehen als **möglich** betrachtet wird, d.h. wenn das Geschehen als 'might ..' ins Englische übersetzt werden kann,<sup>54</sup> z.B.:

(i) Es sieht aus, als ob es regnen **werde**. (Es ist bewölkt.)

(ii) Es scheint, als ob der Zug sich **verspäte**. (Er kommt nicht zur rechten Zeit an.)

4.2.2 Der **Konjunktiv II** wird auch für Gegenwartsaussagen verwendet und zwar dann,<sup>55</sup> wenn eine Emotion, bzw. ein Wunsch zu apostrophieren ist:

4.2.2.1 irreale Wunschsätze - wenn die Erfüllung des Wunsches als nicht verwirklichtbar oder als **unmöglich** betrachtet wird, z.B.:

(i) **Wäre** er doch bei mir! (Er ist aber nicht bei mir.)

(ii) Wenn er doch **käme**! (Er kommt aber nicht.)

(iii) **Hätte** ich doch Geld! (Ich habe jedoch kein Geld.)

4.2.2.2 irreale Bedingungssätze, z.B.:

(i) Ich **wäre** glücklich, wenn ich gesund **wäre**. (Ich bin aber nicht glücklich, weil ich nicht gesund bin.)

(ii) **Hätte** ich Flügel, (so) **flöge** ich zum Fenster hinaus. **auch:** Wenn ich Flügel **hätte**, **würde** ich zum Fenster hinausfliegen.\* (Ich habe aber keine Flügel und kann also nicht zum Fenster hinausfliegen.)

\*NB. Das Gefüge aus 'würde + Infinitiv' sollte laut Duden jedoch nur anstatt der schwachen sowie derjenigen starken Verben, deren Präteritum- und Konjunktivformen identisch sind (wie etwa: wir/sie gingen, liefen usw.), verwendet werden.<sup>56</sup> Offensichtlich werden somit Mißverständnisse vermieden, z.B.: Wenn ich das Geld **hätte**, **würde** (für: **kaufte**) ich mir einen neuen Porsche **kaufen**.

4.2.2.3 Potentialsätze - in denen eine Behauptung als Zweifel oder als Vermutung ausgesprochen wird, z.B.:

(i) Da **wären** wir endlich!

(ii) Das **sollte** ausreichen!

(iii) Die Ursache seiner Krankheit **dürfte** ein besonderer Virus sein.

(iv) Einen VW **müsste** man haben!

4.2.2.4 irreale Vergleichssätze, die durch 'als'/'als ob' eingeleitet werden, und für die die Irrealität der **Gegenwart** in Betracht kommt, z.B.:

(i) Klaus benimmt sich, als ob er reich **wäre**.

als **wäre** er reich. (Er ist aber nicht reich.)

In diesem Fall definiert 'reich **wäre**' Klaus' **gegenwärtiges** Benehmen; sein gegenwärtiges Benehmen kann jedoch auch das **Resultat** eines irrealen **vergangenen** Geschehens sein, z.B.:

(ii) Er benimmt sich, als ob er das Bier **bezahlt hätte**. (Er hat es aber nicht bezahlt.)

Im Falle der irrealen Vergleichssätze zeigt sich oft - selbst bei bekannten deutschen-Schriftstellern<sup>57</sup> - daß hier für dieselbe Mitteilungsfunktion des irrealen Vergleichs anstatt des Konjunktivs II der Konjunktiv I verwendet wird.

4.2.2.5 Konzessivsätze, die mit dem Gefüge 'So gern ... auch' gebildet werden, und für die - offensichtlich wegen der Implikation der Zukunft - das Gefüge aus 'würde + Infinitiv' benutzt wird,<sup>58</sup> z.B.:

(i) So gern ich hier auch weiter wohnen würde (für: wohnte), ich kann nicht bleiben.

(ii) So gern er das Haus weiterhin besitzen würde (für: besäße), er kann es nicht mehr halten.

4.2.2.6 Ausdruck der Höflichkeit, besonders bei dem Gebrauch von Modalverben,<sup>59</sup> z.B.:

(i) "Was möchten Sie?" "Ich möchte/hätte gern ..."

(ii) Könntest du mir einen Gefallen tun?

4.2.3 Der Konjunktiv IV wird verwendet für Aussagen in der Vergangenheit, und zwar für:

4.2.3.1 Wunschsätze - wenn ein schon in der Vergangenheit unerfüllbarer Wunsch ausgedrückt werden soll, oder ein Wunsch, der das Gegenteil der vergangenen Wirklichkeit darstellt, z.B.:

(i) Wäre er doch bei mir gewesen! (Er war aber nicht bei mir.)

(ii) Wäre er doch gekommen! (Er kam aber nicht.)

(iii) Hätte ich doch Geld gehabt! (Ich hatte jedoch kein Geld.)

4.2.3.2 irreale Bedingungssätze in der Vergangenheit, z.B.:

(i) Ich wäre damals glücklich gewesen, wenn ich gesund gewesen wäre. (Ich war damals nicht glücklich, denn ich war nicht gesund.)

(ii) Ich wäre gestern zum Fenster hinausgeflogen, wenn ich Flügel gehabt hätte. (Ich hatte aber keine Flügel und deswegen konnte ich nicht zum Fenster hinausfliegen.)

4.2.3.3 irreale Vergleichssätze, die von 'als' / 'als ob' eingeleitet werden und für die die Irrealität der Vergangenheit in Betracht kommt, z.B.:

(i) Er benahm sich, als ob er reich gewesen wäre. (Zur Zeit seines damaligen Benehmens war er jedoch nicht reich.)

(ii) Er ist, als ob er seit Tagen nicht gegessen hätte. (Vermutlich hat er aber doch gegessen.)

(iii) Er benahm sich damals schon, als ob er reich wäre (wie damals ist er auch jetzt nicht reich.)

4.2.3.4 Sätze der unvollendeten Intention, z.B.:

(i) Ich hätte es sagen sollen. (Ich habe es aber nicht gesagt.)

(ii) Ich hätte es nicht sagen sollen. (Ich habe es doch gesagt.)

(iii) Ich hätte es tun wollen, (aber ich durfte/konnte nicht).

(iv) Ich hätte es tun können, (aber ich wollte/durfte nicht).

## 5. Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der obigen Ergebnisse ist zum Schluß zu bemerken, daß der Konjunktiv wegen der Klarheit der Verwendungsvorschriften an sich unproblematisch sein sollte, denn im Grunde sind nur drei Grundregeln zu beachten, nämlich:

(i) In der indirekten Rede stehen sowohl der Konjunktiv I und II (für die Gegenwart und Zukunft) als auch der Konjunktiv III und IV (für die Vergangenheit) nebeneinander in derselben Mitteilungsfunktion, nämlich um den Konjunktiv und seine Ungewissheit klar von dem Indikativ und seiner Gewissheit zu unterscheiden. Der Konjunktiv II und IV in der direkten Rede bleibt in der indirekten Rede unverändert, und nach den Präpositionen 'nach', 'zufolge' und 'laut' steht wegen der Gewißheit der Aussage das Verb so gut wie immer im Indikativ, jedoch nur dann im Konjunktiv I/III, wenn eine von der referierten Aussage abweichende Meinung des Sprechers angedeutet werden soll. Falschmeldungen werden mittels des Konjunktivs II/IV angedeutet.

(ii) Für diejenigen Wünsche und die damit verwandten Sätze, für die die Erfüllung wahrscheinlich aber unsicher ist, wird immer der Konjunktiv I verwendet.

(iii) Unmöglichkeit der Erfüllung des Wunsches oder das Gegenteil der Wirklichkeit wird anhand vom Konjunktiv II (für die Gegenwart) und Konjunktiv IV (für die Vergangenheit) ausgedrückt.

## ANMERKUNGEN

\*Anmerkung des Herausgebers: Der überwiegend kommunikative Methodenansatz der 1986 neu eingeführten DaF-Lehrpläne hat auch an südafrikanischen Schulen die althergebrachte Grammatik-Methode weitgehend obsolet gemacht. Daß Grammatik als solche dabei mitnichten überflüssig geworden ist, zeigt jeder auch nur flüchtige Blick in die neuesten DaF-Lehrwerke aus internationalen Verlagen. Die Frage ist vielmehr, welchen Stellenwert man systematisierter Grammatikvermittlung (wann, wo, wie, wieviel?) einräumen sollte. Der DUSA

will dieser Frage in loser Folge einige Beiträge widmen. Johan Potgieter, DaF-Dozent an Wits, versucht darzutun, daß vor allem für traditionell schwierige Sprachkomplexe, wie etwa den Konjunktiv, die normative Systemgrammatik unentbehrlich zu sein scheint.

Im nächsten Heft hoffen wir einen Beitrag zu veröffentlichen, der die Grammatikvermittlung mehr vom kommunikativen Ansatz her erörtern wird.

- 1 Hartwig, Heinz Leonhardt, R.W.: "Konjunktiv ja - aber wie?" in: *Die Zeit*. Nr. 37. Hamburg: 06.09.1985, S.45.
- 2 Ebd.
- 3 Siehe *Der Grosse Duden*. Bd. IX. Wörterbuch der sprachlichen Hauptschwierigkeiten. Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag, 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage 1972, S. 424 (Im Folgenden zitiert als: Duden-IX [1972]).
- 4 (i) Siehe Anm. 6; (ii) Siehe Abschnitt 1.
- 5 Siehe auch Kaufmann, Gerhard: *Heutiges Deutsch* Bd. III/1. "Die indirekte Rede und mit ihr konkurrierende Formen der Redeerwähnung." München: Max Hueber Verlag 1976, S.20.
- 6 Duden-IX (1972), S. 426.
- 7 *Der Grosse Duden* Bd. IV. 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage 1973, S.109 (Hervorhebung von mir, im Folgenden zitiert als Duden-IV [1973]).
- 8 *Der Grosse Duden* Bd. IV. 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage 1984, S.168 (Hervorhebung von mir, im Folgenden zitiert als Duden-IV [1984]).
- 9 Siehe Kaufmann, Anm. 5, S. 23.
- 10 Jäger, Siegfried: *Heutiges Deutsch* I/1. Der Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart. Untersuchungen an ausgewählten Texten. München: Max Hueber Verlag 1971, S.27.
- 11 Duden-IV (1984), S.168.
- 12 Kaufmann Anm.5, S.20 (Hervorhebung von mir).
- 13 Ebd., S.22.
- 14 Ebd., S.25 (Hervorhebung von mir).
- 15 Duden-IX (1972), S.422.
- 16 (i) Gschossmann-Hendershot, Elke F: *German Grammar*. 2/ed. Johannesburg: McGraw-Hill Book Co. 1983, S.159; (ii) Kaufmann, Anm.5; (iii) Jäger, Anm.10.
- 17 Gschossmann ebd.
- 18 Duden-IV (1984), S.168: "(...) daß der Konjunktiv an Stelle des Indikativs in der indirekten Rede zwar immer gewählt werden kann, aber nicht immer gewählt werden muß" und S.171: "Im lockeren Gespräch fällt gewöhnlich die Wahl nicht auf den Konjunktiv I, sondern auf den Indikativ und Konjunktiv II."
- 19 Gschossmann-Hendershot Anm.16, S.159 (Hervorhebung von mir).
- 20 Ebd.
- 21 Ebd.
- 22 Ebd. (Hervorhebung von mir).
- 23 Jude, Wilhelm K: *Deutsche Grammatik*. Braunschweig / Berlin usw. Georg Westermann Verlag. 12. Auflage 1966, S.264. Zur Unterstützung von Jude, siehe auch Duden-IV (1973) a.a.O., S.109.
- 24 Kraft, Wolfgang S: *deutsch aktuell* 2. Saint Paul, Minnesota: EMC Corporation. 1980, S.259.
- 25 Ebd. (Hervorhebung von mir).
- 26 Duden-IV (1984), S.168 & 170.

- 27 *Grundkurs Deutsch*. Grammatisches Arbeitsbuch. München: Verlag für Deutsch 1980, S.184 (Hervorhebung von mir).
- 28 In Anlehnung an Jude Anm.23, S.264. Siehe diesbezüglich auch Duden-IV (1973), S.110.
- 29 (i) Duden-IX (1972), S.424f & (ii) Duden-IV (1984), S.171.
- 30 Siehe: Treuheit, Fritz: *Deutsche Sprachkunde für höhere Schulen*. Bamberg: C.C. Büchners Verlag, 2. Aufl. 1967:
  - (i) S.21: Es gibt (ab 1898) eine **einheitliche** deutsche Bühnensprache, und
  - (ii) S.41ff: eine standardisierte deutsche Rechtschreibung als zwei andere Beispiele, auf deutsch Kommunikation **eindeutig** zu orchestrieren.
- 31 Bach Adolf: *Geschichte der deutschen Sprache*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 8. stark erweiterte Aufl. 1965, S.301.
- 32 Duden-IX (1972), S.422.
- 33 Ebd.
- 34 Ebd., S.423.
- 35 Ebd., S.421.
- 36 Ebd., S.423.
- 37 Ebd., S.424.
- 38 Ebd.
- 39 Einige Verben bilden den Konjunktiv II unregelmäßig, z.B.:
 

(i)	(a) hatte - hätte	(d) starb - stürbe
	(b) kannte - konnte	half - hülfte
	und dergleichen	warf - würfte
(c)	empfahl - empföhle/empföhle	stand - stünde
	schwamm - schwämme/schwämme	

  - (ii) In der Kategorie (c) ist die Konjunktiv II-Form mit -ä- etwas seltener als die mit -ö-: Siehe Duden-IX (1972), S.423.
  - (iii) Mit Ausnahme von 'haben - hätte' sind die anderen Formen in der Schriftsprache selten, wird der Konjunktiv II hier meist mit 'würde + Infinitiv' gebildet: Siehe Duden-IX (1972), S.423 & Schulz, Dora & Griesbach, Heinz: *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. Grundstufe in einem Band. München: Max Hueber Verlag, 2. neubearbeitete Aufl. 1968, S.165 (Hervorhebung von mir).
- 40 NB. bei schwachen Verben sind die Formen des Indikativs Präteritum und des Konjunktivs II identisch.
- 41 Vgl. u.a. Buckley, R.W.: *Living German*. London/Sydney: Hodder & Stoughton 1982, S.223ff.
- 42 Vgl. u.a. Duden-IX (1972), S.423ff.
- 43 Jude, Anm.23, S.264 (Hervorhebung von mir).
- 44 Duden-IV (1984), S.167f.
- 45 Ebd., S.171.
- 46 Ebd., S.172.
- 47 Vgl. im Englischen: (i) He **says**, he is going to / **will** do it.  
und (ii) He **said**, he was going to / **would** do it.
- 48 Wie auch in den folgenden Beispielen weist der Personalwechsel hier auf die erste Person Singular als die Bezugsperson in der erwähnten Rede hin.
- 49 Die Verwendung des Präteritums von *essen* in der 2. Person Singular ist allerdings in der Alltagssprache ungewöhnlich (siehe Duden-IV [1984]) und wird hier nur der Vollständigkeit halber angeführt.
- 50 "meldet" (Indikativ), wenn es der Fall ist; "meldete" (Konjunktiv), wenn es nicht stimmt.
- 51 In Anlehnung an Jude, Anm.23, S.265.
- 52 Ebd., S.78 (Hervorhebung von mir).

- 53 Vornehmlich aber nicht ausschließlich in Anlehnung an Jude ebd., S.78 und Duden-IX (1972), S.423f.
- 54 Siehe Buckley, Anm. 41, S.225.
- 55 Siehe Duden-IX (1972), S.424f und Jude Anm.23, S.78
- 56 Duden-IX (1972), S.424.
- 57 (1) Leonhardt, Anm.1, S.45, nennt u.a. Sten Nadolny und Patrick Süskind.  
(11) Jäger, Anm.10 siehe S.9f, hat einen Korpus von 28 Werken studiert.
- 58 Laut Duden-IX (1972), S.425, ist der Ersatz der Formen des 2. Konjunktivs durch 'würde+Infinitiv' besonders wichtig im **Konditionalgefüge**. (Hervorhebung von mir).
- 59 Mit Ausnahme von Schulz-Griesbach a.a.O., siehe S.169, wird dieser Gebrauch des Konjunktivs II von keinem der genannten Autoren von Grammatikbüchern genannt oder erörtert.

## Die Probe aufs Exempel

Bemerkungen zu den Matriksprachprüfungsbögen 1987 der vier Provinzen und des Department of Education and Culture

Silvia Skorge, Evelyn Zumpt  
(Universität Westkap)

### 0 Vorbemerkung

Es nähert sich wieder die Zeit, in der Deutsch als Prüfungsfach im Matrik geschrieben wird, das zweite Mal, daß die Prüfungsbestimmungen und Ziele des jetzt gültigen Lehrplans verbindlich sind. In welchem Maße sind diese Ziele bereits beim ersten Mal, in den Matriksprachprüfungsbögen von 1987, erreicht worden? Diese Frage stellten wir uns bei der Durchsicht der Examensvorlagen. Wir stellten dabei Erfreuliches und leider auch Bedauerliches fest.

Es scheint uns zunächst wichtig, hinzuweisen auf

- die grundsätzlichen Forderungen und Bestimmungen des Lehrplans, die zunächst in den Lehr- und Lernzielen festgelegt sind;
- auf die Einzelbestimmungen, die sich auf das Pensum in den einzelnen Jahrgangsstufen beziehen;
- auf die speziellen Prüfungsanforderungen.

Dies alles sollte u.E. als Einheit und nicht isoliert betrachtet werden, d.h. bei Durchnahme des Stoffes (Themen, Sprechhandlungen etc. und Grammatikeinheiten) für Standards 9 und 10 sollten nie die grundsätzlichen Bemerkungen zu Lehr- und Lernzielen und der Methode aus dem Auge verloren werden.

Ferner ist auch zu fragen, wie unterrichtende und auf die Prüfung vorbereitende Lehrkräfte einerseits und die die Sprachprüfungsbögen Aufstellenden andererseits die Bestimmungen auslegen und ob eine Absprache zwischen den Beteiligten stattfindet.

Wir erlauben uns, zu fast allen Punkten Vorschläge zur Diskussion zu stellen, die - wie wir meinen - u.U. den Schüler/inne/n das Verstehen und die Bearbeitung der Prüfungsaufgaben erleichtern könnten und zudem den Bestimmungen des Lehrplans entsprechen. Es ist uns ein Bedürfnis zu betonen, daß alle Vorschläge

und Bemerkungen im Dienst an der Sache als konstruktive Kritik gemeint sind.

Instruktionen des z.Z. gültigen Lehrplans im Abschnitt *Approach* (auf die im folgenden immer wieder zurückgekommen wird):

1. Berücksichtigt werden müssen Themen, Situationen, Sprechpartner/innen, Sprechhandlungen und Redemittel, Fertigkeiten, Grundwortschatz und relevante Grammatik (*topics, situations appropriate to the topics, the persons communicating with each other in these situations, language activities (sic !), language skills, relevant vocabulary and grammar 2.1.1 ff.*).
2. *Grammatical phenomena may neither be accorded a position of pre-eminence nor serve as a starting-point, and the presentation thereof must, therefore, be functional in regard to the language activities in a given situation (2.2). An understanding of specific grammatical structures is essential. It is of the utmost importance, however, that, as far as possible, grammar be acquired functionally from the language itself - not the language from its grammar - and that the teaching of grammar should not be an aim in itself but merely an instrument to promote the correct use of the language (6.)*.
3. *Accordingly the approach must remain directed at the individual pupil and aimed at communication. Topics and situations must take into account the interest of the pupils, their knowledge and sphere of experience, but must also reflect present-day German realities. These topics constitute the point of departure for the acquisition of the four basic skills required for appropriate language activities in everyday situations (2.3).*
4. *This approach assumes that all aspects of acquiring language form an integrated entity (2.4).*
5. *In order to maintain the principle of practicality basic vocabulary as well as grammatical and syntactical structures must always be presented within the context of the functional use of language (2.5).<sup>1)</sup>*

Da ausdrücklich gefordert wird: *The examination must conform to the aims of the syllabus* (Abschn. E 3., S.13) und eine didaktische Grundregel ist, daß nur geprüft werden darf, was gelehrt und geübt worden ist, sollten Lehrkräfte und Schüler/innen, für die der gültige Lehrplan in der Unterrichtsgestaltung maßgebend ist, die Befolgung der Bestimmungen des Lehrplans auch im Sprachfragebogen erwarten können: *Evalueringstegnieke moet ooreenstem met spesifieke*

*onderrigdoelwitte om aan die toets of eksamen geldigheid te verleen (S.94).<sup>2)</sup>*

Im folgenden wird auf die im Lehrplan aufgeführten Lehrziele eingegangen und werden unter diesem Aspekt die Sprachprüfungsfragebögen untersucht.

### 1. Themen

Im Lehrplan für *Standards 9 + 10* werden 14 Themen aufgeführt und ausdrücklich als Einheit betrachtet (*Both the oral and the written work in Standards 9 and 10 serve as a direct preparation for the final examination and must, therefore, be considered as a single entity. A.1, S.8*).

In fast allen Prüfungsfragebögen von 1987 werden die *Themen* nicht ausdrücklich genannt. Warum eigentlich nicht? Wäre es den Prüflingen nicht hilfreich, wenn jeder Aufgabe, jedem Text die Nennung des Themas vorangestellt würde? Damit wäre ein schneller Überblick gewährleistet, welche und wie viele Themen abgedeckt sind und das gedankliche Einstellen auf einschlägigen Wortschatz u.U. erleichtert (vgl. *Deutsch ZA 10*, Anhang, Schriftliche Prüfung, S.222-282).<sup>3)</sup>

Folgende Themen hätten u.a. genannt werden können:

Beruf (Praktikum), Schule, Reisen. Nur in einem Fall wurde das gemeinsame Thema zweier Texte bezeichnet, nämlich "Urlaub in Deutschland".

Eine weitere Hilfe zur Orientierung stellen *Überschriften* dar, die als Kurzinformation eine gewisse Erwartungshaltung dem folgenden Text gegenüber bewirken. Überschriften finden sich in einigen Prüfungsfragebögen, aber nicht in allen Fällen.

Beispiele für gegebene Überschriften: Weihnachten, Reklame, Sparen und die Umwelt schonen.

Möglich wären Überschriften gewesen wie: Ostereier als Kunstgegenstände, Das Zeitalter der Eisenbahn.

Auch die *Quellenangabe* eines Textes ist wichtig. Sie verweist darauf, daß der Text authentisch ist oder mit der Angabe *Nach ...*, daß er bearbeitet wurde. Außerdem läßt er die Textsorte mit einem Blick erkennen (Zeitschriften-, Zeitungsartikel, literarischer Text etc.).

Leider wird nicht in allen Prüfungsfragebögen darauf Rücksicht genommen, jedoch

sind mehrere Texte mit der Angabe der Quelle versehen (Zeitschriften wie *Jugendscala*, *Bunte* u.a., Zeitungen wie *Die Welt*, literarischer Text von Kishon).

## 2. Situationen, Sprechpartner

Falls nicht von authentischen Texten ausgegangen wird, aber in kurzen aufgestellten Texten (z.B. Frage - Antwort) bestimmte Redeintentionen, sprachliche Formulierungen/Reaktionen getestet werden sollen, helfen Angaben zu Situationen und Sprechpartnern, die angemessene Stilebene zu treffen. So ist u.E. bei der Aufgabenstellung:

*Wenn man Abschied nimmt, sagt man: "..."*

die erwartete Grußformel *Tschüß!* nicht angemessen, ohne daß gesagt wird, wer sich von *wem* bei welcher Gelegenheit verabschiedet. Redemittel zum Verabschieden können sehr unterschiedlich sein.

## 3. (Grund)Wortschatz und relevante Grammatik

In einigen Prüfungsfragebögen sind bei Übersetzungsaufgaben Wörter/Ausdrücke, die nicht im Grundwortschatz stehen (also nicht aktiv verlangt werden können) oder sehr idiomatisch sind, als Übersetzungshilfen gegeben, was sehr zu begrüßen ist. Auch bei Übungen zum Leseverstehen sollten Erklärungen gegeben werden, wenn es um Kernbegriffe geht, deren Verständnis zum Beantworten von Fragen erforderlich ist.

Besonders schwer scheint es Prüfern zu fallen, sinnvolle Aufgaben für Abschnitt A zu finden, in dem von den Prüflingen Verständnis für bzw. Einsicht in die deutsche Sprache verlangt wird. Diese Abteilung läßt z.T. sogar in den Fragebögen zu wünschen übrig, in denen die Abteilungen B-D u.E. besser oder gut geraten sind. Allzu leicht sind manche Prüfer dazu geneigt, nur die Liste der grammatischen Strukturen zu konsultieren, ohne an die übergeordneten Ziele des Fremdsprachenunterrichts zu denken, die eingangs aus dem Lehrplan zitiert wurden. Dazu gehört, daß Grammatik nicht isoliert behandelt wird, sondern in Zusammenhang mit Texten/Textsorten, die die Funktion grammatischer Strukturen verdeutlichen und auch syntaktische und satzübergreifende Phänomene berücksichtigen. Wie Kußler <sup>4)</sup> mit Recht darauf hinweist, fehlt im Lehrplan

noch eine deutliche Verzahnung zwischen den Feststellungen im Methodikteil und der Auflistung von Grammatik, die den neuen Gegebenheiten Rechnung trägt (vgl. S.16). Lehrer/innen mögen damit Schwierigkeiten haben, Prüfer/innen jedoch sollten *vakmense wees, sowel in hulle vak as in eksaminering en evaluering*. (...) *Die opstellers van toetse en eksamenvraestelle behoort op die hoogte te bly met belangrike ontwikkelings op relevante gebiede van die toegepaste linguistiek; alleen dan kan die opsteller die meeste voordeel daaruit trek* (S.93-94).<sup>5)</sup> Bis zur Revision des Lehrplans, bei der u.a. auch obengenannter Mangel behoben werden kann, sollte er jedoch für die Aufstellung von Abteilung A kein Hindernis darstellen.

Das didaktische Prinzip, im Anschluß an einen authentischen Text Fragen zu Syntax, Wortschatz, Wortbildung, Ausdrucksvariation und Wortklassen zu stellen, ist in einem der durchgesehenen Prüfungsfragebögen durchgeführt, in anderen ansatzweise vorhanden.

Einen (Original-)Text so zurechtzuschreiben, daß er möglichst viele abfragbare grammatische Strukturen enthält und dabei z.T. aus dem Afrikaansen zu übersetzen (wobei die Übersetzung für deutsche Muttersprachler deutlich an den Interferenzen zu erkennen ist), ist nicht empfehlenswert. Da wird die Absicht, Grammatik um der Grammatik willen abzufragen, nur zu deutlich. Ebenso, wenn kein zusammenhängender Text gegeben wird, sondern nur aus jedem Zusammenhang und jeder Situation herausgerissene Einzelsätze zu bearbeiten sind, z.B.:

*Bilden Sie Befehle aus folgenden Sätzen!*

*Beispiel: Karl bringt sein Buch.*

*Befehl : Karl, bringe dein Buch!*

*1.1 Professor Braun ruft seine Frau an.*

*1.2 Die Kinder packen ihre Bücher aus.*

*1.3 Peter ißt sein Frühstück.*

...

Es läßt sich an diesem Beispiel gut erkennen, daß bei dieser Aufgabenstellung vor allem an die grammatische Kategorie *Befehlsform* (Imperativ) gedacht ist, nicht an *Aufforderungen an bestimmte Personen in bestimmten Situationen*. Es geht durchaus an, Kinder kurz und bündig aufzufordern:

*Kinder, packt eure Bücher aus!*

*Peter, iß dein Frühstück!*

Einen Professor, wenn man ihn so tituliert, würde man wahrscheinlich nicht auffordern:

*Professor Braun, rufen Sie Ihre Frau an!*

sondern eher:

*Herr Professor (Braun), rufen Sie bitte Ihre Frau an!*

*Herr Professor (Braun), würden Sie bitte Ihre Frau anrufen?*

Sinnvoller und dem Geiste, der Zielsetzung des Lehrplans entsprechend wäre es u.Ä., eine Situation vorzugeben, z.B.:

*Sie sind in der Bundesrepublik auf einem Bahnhof. Sie wollen in einen Zug einsteigen. Da Sie schweres Gepäck haben, bitten Sie*

*a) einen Ihnen unbekanntem Reisenden*

*b) einen Freund/eine Freundin*

*um Hilfe. Was sagen Sie da?*

*a) Würden Sie mir bitte helfen? (Würden Sie mir bitte beim Einsteigen helfen/Könnten Sie mir bitte mit meinem Gepäck helfen?)*

*b) Hilf mir mal bitte! ...*

Sehr gelungen finden wir folgende Aufgabe, die sich thematisch auf einen bereits in anderer Form bearbeiteten Text aus der *Jugendscala* bezieht:

*Corinna spricht mit ihrer Freundin Eva:*

*Eva: \_\_\_\_\_ (erzählen) mir mal von deinem Praktikum!*

*Corinna: Du, das ist ganz toll! Ich finde, du solltest es auch machen.*

*Aber \_\_\_\_\_ (aussuchen) dir erstmal (sic!) eine Baufirma und \_\_\_\_\_*

*(sich erkundigen) gleich beim Bauleiter, ob eine Stelle frei ist. \_\_\_\_\_*

*(lassen) dir aber nicht sagen, daß Frauen sowas (sic!) nicht können!*

Der Gebrauch von Einzelsätzen außerhalb eines Kontextes bei Übungen und später dann bei Prüfungen verhindert auch die Entwicklung eines Verständnisses für satzübergreifende Textzusammenhänge. Wie kann man den Gebrauch und die Funktion der bestimmten und Demonstrativ-Artikel oder der Pronomina verstehen, wenn man sie nicht benutzt, um auf bereits Erwähntes hinzuweisen. Wie sinnvoll sind Einzelsätze wie:

*Die Polizei hat den Dieb ... die Polizeiwache gebracht.*

*Der Junge zitterte ... Aufregung.*

Dann wären schon eher allgemeine Feststellungen angebracht:

*Polizisten bringen ertappte Diebe ... die Wache.*

*Viele Schüler zittern vor Prüfungen ... Aufregung.*

In einer Mehrfachwahlaufgabe:

Wenn es sonntags Huhn zum Mittagessen gibt, bekommt Vati immer .....

a) den Knödel

b) den Schinken

c) den Kloß

d) den Flügel

gibt der bestimmte Artikel an, daß immer nur einer der genannten Gegenstände zur Auswahl steht, was sachlich unzutreffend ist.

Sinnvoll eingesetzt wird der bestimmte Artikel dagegen in folgender Mehrfachwahlaufgabe, die auf den Inhalt eines gegebenen Textes Bezug nimmt:

Die Männer waren von Anfang an ...

(a) gegen Studentinnen

(b) für die Theorie

...

Wenn bei Aufgaben zur Passivbildung Beispiele fehlen, wird nicht deutlich, ob im Passiv-Satz das Agens genannt oder weggelassen werden soll.

*Gestern hat jemand meinen Koffer gestohlen.*

Sicher wird als Antwort erwartet:

*Gestern ist mein Koffer gestohlen worden.*

Was aber soll aus dem folgenden Satz gemacht werden?

*Nach gründlicher Kontrolle gibt mir der Polizist endlich den Führerschein zurück.*

*Nach gründlicher Kontrolle wird mir endlich vom Polizisten mein Führerschein zurückgegeben.*

Oder:

*Nach gründlicher Kontrolle wird mir endlich mein Führerschein zurückgegeben.*

Folgender vorgegebener Beispielsatz ist ohne Kontext nicht üblich, sondern zeigt nur, daß er um des Passivs willen konstruiert wurde:

*Ich lese das Buch = Das Buch wird von mir gelesen.*

(Wenn das Satzglied *von mir* hervorgehoben/betont werden soll, ist diese Konstruktion akzeptabel: *Du hast falsch verstanden. Nicht von mir wird das Buch*

zur Zeit gelesen, sondern von Bettina.)

Typisch für Passivkonstruktionen als unpersönlicher Ausdrucksweise ist gerade, daß das Agens *nicht* genannt wird. Hier wäre es also wichtig, die Funktion des Passivs in bestimmten Textsorten wie z.B. in Protokollen, Gesetzen, Instruktionen, Rezepten u.ä. zu erklären.

Bei Aufgaben zur Bildung von Satzgefügen aus zwei Hauptsätzen werden, besonders wenn Relativsätze gebildet werden sollen, z.T. zwei Hauptsätze nebeneinandergestellt, die unidiomatisch und in dieser Form nur wegen der Aufgabenstellung gebildet sind:

*Er sucht eine Arbeit. Die Arbeit gefällt ihm.*

Das wahrscheinlich erwartete Satzgefüge:

*Er sucht eine Arbeit, die ihm gefällt*

ergibt sich aber nicht logisch aus den vorgegebenen Hauptsätzen. *Die Arbeit gefällt ihm* bedeutet, daß er sie bereits gefunden hat, also braucht er keine Arbeit mehr zu suchen.

Problematisch ist auch das folgende Beispiel:

*Der Arbeitgeber ist reich. Die Fabrik des Arbeitgebers liegt im Nachbardorf.*

Es ist zu erwarten, daß die meisten Schüler/innen die schwierige Form

*Der Arbeitgeber, dessen Fabrik ...*

vermeiden und sich für die einfachere, aber unidiomatische Form entscheiden:

*Die Fabrik des Arbeitgebers, der reich ist, ...*

Falls das Satzgefüge in dieser Form als korrekte Lösung bewertet würde, meinen wir, daß ein Relativsatz in diesem Fall sinnlos ist, denn ein Muttersprachler würde sagen ... *des reichen Arbeitgebers ...*

Relativpronomen sind wichtig bei Erklärungen/Definitionen. Dort sollten sie auch ihren Platz haben. *Das ist doch der Schriftsteller, der ... etc.*

Auch im weiteren Umfeld der Attribuierung könnten Beispiele für Relativsätze gebildet werden, um Ausdrucksvariation zu üben oder zu prüfen:

Mehr umgangssprachlich:

*Das ist ein phantastischer Roman!*

*Das ist ein Roman, der ganz phantastisch ist.*

Schriftsprachlich:

*Der zur Zeit in München stattfindende Kongreß, ...*

*Der Kongreß, der zur Zeit in München stattfindet, ...*

Ganz unnötig finden wir, wenn veraltete Konjunktivformen abgefragt werden. Es steht doch ausdrücklich in der *Duden-Grammatik* <sup>61</sup>:

Ungebräuchlich, weil als gehoben oder als geziert empfunden, sind vor allem viele Konjunktiv-II-Formen mit Umlaut (...). Solche Formen werden zur Vermeidung eines gespreizten Stils sogar im geschriebenen Deutsch gegen das *würde* + Infinitiv-Gefüge ausgetauscht: (...). Als nicht gehoben oder geziert werden offenbar nur die drei Formen *fände(n)*, *käme(n)*, *bekäme(n)* empfunden. (S.171)

Folgendes Beispiel muß deshalb u.E. abgelehnt werden:

*Träume helfen leider nichts. Wenn Träume \_\_\_\_\_, wären wir alle reich.*

Eine Form wie *hülfe* könnte man höchstens in einem literarischen Text als Konjunktiv II identifizieren und in ihrer (hypothetischen) Funktion erklären lassen. Entscheidend ist, daß gehobene Sprache eindeutig von der Textsorte her bestimmt wird, und dies kann nur bei einem zusammenhängenden Text, nicht aber bei isolierten Sätzen geschehen.

Irreführend ist für Prüflinge, wenn in dieselbe Reihe mit Aufgaben wie:

*Er spricht viel zu leise.*

*Wenn er lauter \_\_\_\_\_, so könnten ihn alle hören!*

*Ich weiß leider nichts davon.*

*Wenn ich etwas von der Sache \_\_\_\_\_, so würde ich es dir sagen*

die folgenden Sätze gestellt werden:

*Leider fuhr er sehr schnell.*

*Wenn er langsamer \_\_\_\_\_, so wäre der Unfall nicht passiert!*

*Mein Vater hatte damals nicht das nötige Geld.*

*Wenn er aber das Geld \_\_\_\_\_, so hätte er bestimmt das Haus gekauft!*

In den beiden letzten Beispielen muß die umschreibende (periphrastische) Form des Konjunktivs II ergänzt werden:

*... langsamer gefahren wäre ... . . . das Geld gehabt hätte ... .*

Gut fanden wir die folgende Prüfungsaufgabe:

*Konjunktiv II: Wünsche*

*Ergänzen Sie bitte die eingeklammerten Verben in der passenden Form:*

*Eva wünscht sich auch eine Praktikantenstelle:*

*Wenn ich doch bloß \_\_\_\_\_ (wissen), daß man mich einstellen \_\_\_\_\_ (werden)! Dann \_\_\_\_\_ (können) ich gleich mit dem Bauleiter reden, und überhaupt, es \_\_\_\_\_ (sein) mir alles nicht so peinlich. Dann \_\_\_\_\_ (haben) ich auch wieder Lust weiterzumachen! Man \_\_\_\_\_ (müssen) Corinnas Mut haben!*

Zur Idiomatik:

Interferenzen und idiomatische Fehler lassen sich im Unterrichtsalltag nicht vermeiden, bei Schülern auf keinen Fall, auch nicht bei nicht-muttersprachlichen Lehrkräften. Das ist entschuldbar. Nicht entschuldbar ist jedoch u.E., wenn derartige Fehler in Examensaufgaben vorkommen:

*Beeilt euch, sonst kommt ihr spät!: Beeilt euch, sonst kommt ihr zu spät!  
Wie vergleicht damit folgende Version ...: Wie vergleicht sich damit ... ;*

angürten statt anschnallen;  
Hausmakler statt Häusermakler;  
Rückmark statt Rückenmark;  
Kostenanschlag statt Kostenvoranschlag.

Bei Adjektivbildung:

*Die (Hamburg) Sportler wollen gerne (jede Woche) Sport treiben.  
Die Hamburger Sportler wollen gerne wöchentlich Sport treiben.*

Damit der letzte Satz idiomatisch wäre, müßte ergänzt werden:

*Die Hamburger Sportler wollen gerne wöchentlich fünfmal (oder auch sechs-  
mal) Sport treiben.*

Falsche Konjunktion:

*Warum kommt der Autor sich lächerlich vor, wenn er dem Bus entsteigt?  
Warum kommt der Autor sich lächerlich vor, als er aus dem Bus (aus)steigt?*

#### 4. Berücksichtigung der Interessen und Erfahrungswelt der Schüler/innen

Was für den Unterricht im allgemeinen gilt, hat auch für die Abschlußprüfung Gültigkeit: Es ist anzunehmen, daß authentische oder leicht bearbeitete Texte z.B. aus der *Jugendscala* oder aus bekannten Wochenzeitschriften im Rahmen der

vorgeschriebenen Themen auf das Interesse Jugendlicher stoßen. Die Textauswahl ist in dieser Hinsicht in den Prüfungsfragebögen z.T. gut und angemessen, besonders für die B- und C-Abschnitte, weniger für den A-Abschnitt.

#### 5. Nützlichkeit und Anwendbarkeit von Gelerntem und Geprüftem

Ist es nicht vertretbar, Prüflingen in einem Prüfungsfragebogen kurz zu erklären, warum das Geprüfte sinnvoll ist? Während der auf die Prüfung vorbereitenden Jahre sollte an sich hinreichend deutlich geworden sein, warum und zu welchem Zweck Schüler/innen Deutsch lernen, nämlich um es in vielfältiger Weise gebrauchen und anwenden zu können, wofür ja auch - laut Lehrplan - genügend Gelegenheiten geschaffen werden sollten. Viele Ausgangssituationen werden im Unterricht simuliert, in einem kommunikativ orientierten Unterricht jedoch so, daß das Gelernte mühelos in realen Situationen aktiv oder rezeptiv gebraucht werden kann.

Es ist u.E. also durchaus sinnvoll, einen Rahmen für eine Übersetzung zu geben. So steht es in einem Prüfungsfragebogen:

*Ihre Klassenkamerad/inn/en, die kein Deutsch können, möchten geru wissen, was im folgenden Text steht. Übersetzen Sie ihn ins Afrikaanse oder Englische!*

Weit hergeholt finden wir allerdings folgende simulierte Situation:

*Schreiben Sie einen Brief (...), in dem Sie Ihren Eltern davon berichten, wie Sie ein Opfer der kriminellen Welle (sic !) geworden sind. Man hat Ihnen nämlich Ihre Wohnung ausgeräumt!*

Wie viele südafrikanische Schüler/innen besitzen schon eine eigene Wohnung. Und was für einen Grund sollten sie haben, ihren Eltern auf deutsch von einem Einbruch zu berichten?

Dagegen ist folgende Situation leicht vorstellbar und motiviert den deutschen Sprachgebrauch:

*Ihre Brieffreundin in Hamburg hat in ihrem letzten Brief eine Klassenfahrt erwähnt. Schreiben Sie an Ihre Brieffreundin und fragen Sie nach dieser Klassenfahrt ...*

Es ist nützlich zu wissen, welche grammatischen Strukturen für welche Sprechhandlungen und Textsorten typisch sind, und sie in diesem Zusammenhang zu

lernen, statt Paradigmen auswendig herunterzulesen zu können. Wenn man einsieht, daß man Passivformen kennen muß, um Anweisungen, Vorschriften, Gesetze, wissenschaftliche Texte verstehen und (vielleicht später einmal) formulieren zu können, oder daß man Relativpronomina kennen muß, um definieren und erklären zu können - um nur wenige von vielen Beispielen zu geben -, wird man eher zum Lernen motiviert sein. Damit kommen wir wieder auf die Forderung des Lehrplans zurück: *In order to maintain the principle of practicality basic vocabulary as well as grammatical and syntactical structures must always be presented within the context of the functional use of language.*

Kontextualisierung ist aber u.E. auch sehr wichtig, wenn es darauf ankommt, Verständnis für interkulturelle Kommunikation zu wecken und das Interesse daran, eine - wenn auch noch so bescheidene - Vermittlerrolle zu spielen.

#### 6. Formulierung von Anweisungen/Arbeitsaufträgen

Arbeitsaufträge/-anweisungen sollten, ganz besonders in Prüfungen, deutlich und klar formuliert sein. Kein gutes Beispiel dafür ist:

*Schreiben Sie einen Brief an Ihren Brieffreund, Ihre/Brieffreundin in München und erzählen Sie ihm Ihre Erwartungen für die Zukunft, sei er im Militärdienst oder beruflich.* (Unterstreichungen von uns.)

Unter Umständen irreführend ist folgender Arbeitsauftrag:

*Wählen Sie die Antwort, die Ihnen am geeignetsten zu sein scheint, und schreiben Sie dann den Satz vollständig nieder (sic !)*

*Wir wissen, daß F. ein vielseitiger Mann ist, weil ...*

...

*(d) er sammelt und benutzt die verschiedensten Gegenstände.*

Es liegt u.E. nahe, daß der Kandidat/die Kandidatin die verschiedenen Antwortmöglichkeiten nur auf ihre sachliche Richtigkeit prüft und den Satz in der gegebenen Form übernimmt. Der Auftrag hätte einen Hinweis auf die nötige Umformung einschließen sollen, etwa so: ..., und schreiben Sie dann den Satz in der richtigen Form!

Ebenfalls unvollständig ist folgende Frage:

*Hätte der Autor das Haus ohne den Regenschirm seiner Frau verlassen*

*können? (2)*

Eine Entscheidungsfrage läßt ein bloßes Ja oder Nein als Antwort zu, was jedoch mit zwei Punkten zu hoch bewertet wäre. Hier hätte der Auftrag hinzugefügt werden sollen: *Begründen Sie bitte Ihre Antwort!*

Da jedem Prüfer/jeder Prüferin beim Erstellen von Prüfungsaufgaben immer wieder leicht Versehen unterlaufen, ist Zusammenarbeit mit und Beratung durch Fachkolleg/inn/en wünschenswert.

Nicht immer sind die Anweisungen in korrektem Deutsch gegeben, dafür ein paar Beispiele:

*Deuten Sie die Phrase an, die nicht dieselbe Bedeutung hat wie ...*

Besser: *Kreuzen Sie den Ausdruck an, der dieselbe Bedeutung hat wie ...*

*Geben Sie ... auf Deutsch wieder.* Richtig: *Geben Sie ... auf deutsch wieder.*

*Schreiben Sie die folgenden Sätze ins Perfekt.* Richtig: *... im Perfekt.*

Oder: *Setzen Sie ... ins Perfekt.*

Es ist im allgemeinen empfehlenswert, konsequent Beispiele für die Arbeitsaufträge zu geben.

#### 7. Fazit

In den durchgesehenen Prüfungsfragebögen sind gute Ansätze zur Realisierung der im Lehrplan skizzierten didaktischen Prinzipien, aber sie sind - bis auf eine Ausnahme - nicht konsequent durchgehalten.

Um Interesse für das Fach Deutsch zu erhalten, muß in Zukunft gewährleistet sein, daß die Prüfungsmethode der Unterrichtsmethode entspricht. Ein Auseinanderklaffen dieser beiden Methoden wäre nach Auskunft vieler Lehrkräfte verhängnisvoll.

Als Voraussetzung für eine günstige Entwicklung sehen wir folgendes an:

Entsprechend den RGN-Empfehlungen

*(behoort) die opstellers van toetse en eksamenvraestelle (...) op die hoogste te bly met belangrike ontwikkelings op relevante gebiede van die toegepaste linguistiek; alleen dan kan die opsteller die meeste voordeel daaruit trek. 7)*

Weiterhin:

*Die aanbeveling is ook dat hulle nie anoniem moet bly nie.* (Hervorhebung von uns.) 8)

In regelmäßig veranstalteten Lehrerfortbildungsseminaren könnten die nicht mehr anonymen Prüfer/innen den Lehrkräften ihr Wissen weitervermitteln.

Lehrer/innen könnten vor dem Examen mit Prüfern ihre Vorstellung von Examensaufgaben in Form von Prüfungsmodellen diskutieren und nach der Prüfung die Examensunterlagen gemeinsam auswerten. So geschieht es bereits in einigen Fächern. Auch der Korrekturschlüssel sollte jeder Lehrkraft auf Wunsch nach der Prüfung zur Verfügung gestellt werden. Und - last not least - auch Schüler/innen sollten nach ihren Wünschen und Eindrücken befragt werden.

Könnte all dies in naher Zukunft Wirklichkeit werden?

#### ANMERKUNGEN

- 1) Zitiert nach *Core Syllabus for German Third Language Higher Grade, Standards 8,9,10. Approved July 1983. Date for implementation for Standard 10: Year 1987.*
- 2) *Taal en Taalonderrig 1981 - Verslag van die werkkomitee van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing se ondersoek na die Onderwys, onder voorsitterskap van dr. P.R.T. Nel. Zitiert nach H. Askes: Toetsing en eksaminering in die tweede taal. Klasgids, Oktober 1984, S.91-118.*
- 3) Silvia Skorge et al., Cape Town: Maskew Miller Longman, 1987.
- 4) Rainer Kußler: *Thema, Situation, Sprechhandlung. Zur Operationalisierung einiger Grundbegriffe des neuen Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache.* DUSA 1/88, S.1-23.
- 5) *Taal en Taalonderrig a.a.O.*
- 6) Günther Drosdowski (Hrsg.): *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache.* 4. völlig neu bearbeitete u. erweiterte Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut, 1984.
- 7) a.a.O., S.93-94
- 8) ibd.

## Rezensionen

Ernst Apeltauer (Hrsg.): **GESTEUERTER ZWEITSPRACHERWERB - VORAUSSETZUNGEN UND KONSEQUENZEN FÜR DEN UNTERRICHT.** München Hueber, 1987. 323 Seiten, ISBN 3-19-001423-X.

Mit 'Zweitsprache' ist in diesem Buch Deutsch gemeint, und mit 'gesteuert' wird vorwiegend auf die Mittlerrolle des Deutschlehrers verwiesen. Dabei geht es primär allerdings nicht um den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF), d.h. von Deutsch in anderssprachiger Umgebung, sondern um die institutionalisierte Förderung von Deutsch bei Gastarbeiterkindern in der Bundesrepublik Deutschland, d.h. bei jungen Menschen mit fremder Muttersprache in deutschem Umfeld. Auch wenn sich die zwei Richtungen des Zweitspracherwerbs in ihrer Problematik teils unterscheiden, so ist ihnen natürlich auch sehr vieles gemeinsam, was sich notwendigerweise aus der beiden Fällen gemeinsamen Grundsituation ergibt: Der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache durch Personen einer anderen Erstsprache.

Da im südlichen Afrika - im Zusammenhang mit Deutsch - eigentlich nur der DaF-Unterricht von Belang ist, gilt es im folgenden abzuklären, inwiefern das vorliegende Werk diesen Interessen entgegenkommt.

Dazu ist aber vorerst ein kurzer Überblick über den Inhalt des Buches nötig. Eingeleitet mit einer übergreifenden Arbeit zum gesteuerten Zweitspracherwerb, stellen die weiteren elf Beiträge (zu vier Abteilungen gebündelt) verschiedene Spezialuntersuchungen zu dieser Thematik dar, und zwar eben stets unter Berücksichtigung der Situation von Gastarbeiterkindern in der Bundesrepublik (BRD). Die ersten beiden Abteilungen sind betitelt mit "Externe Einflußfaktoren" bzw. "Interne Einflußfaktoren". Unter der erstgenannten Überschrift werden dabei Möglichkeiten und Probleme der Beschulung der ausländischen Kinder diskutiert, die sich bei der staatlich gesteuerten Eingliederung dieser Jugendlichen in die deutschen Verhältnisse ergeben.

Unter der Abteilungsüberschrift "Interne Einflußfaktoren" geht es dagegen um die geistige und emotionale Prädisposition der ausländischen Kinder mit Bezug auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache. Die dritte Abteilung "Zur Entwicklung der Zielsprache" orientiert im wesentlichen darüber, wie die sprachliche Leistung der Gastarbeiterkinder in Deutsch evaluiert werden kann. Soweit zu den VORAUSSETZUNGEN FÜR DEN UNTERRICHT (vgl. zweiten Teil des Buchtitels); und entsprechend befaßt sich die vierte und letzte Abteilung mit "KONSEQUENZEN für den Unterricht", oder genauer: mit der Unterrichtsgestaltung und Lehrmittelwahl im Zusammenhang mit der Beschulung von Ausländerkindern auf deutsch.

Wenn man nun im Hinblick auf den DaF-Unterricht zwischen ergiebigen bzw. wenig informativen Aufsätzen unterscheiden will, so liefern bereits die Titel im Inhaltsverzeichnis die nötigen Hinweise.

Vier der insgesamt zwölf Beiträge erweisen sich in dieser Beziehung als wenig aufschlußreich, weil die vier nur oder fast ausschließlich auf die besondere Zweitspracherwerbsproblematik von Gastarbeiterkindern in der BRD zugeschnitten sind. Verständlicherweise gilt das für die zwei Untersuchungen in der Abteilung "Externe Einflußfaktoren", da solche Faktoren für ausländische Jugendliche in der BRD eben von den dortigen deutschen Verhältnissen abhängen und daher nicht übertragbar sind auf die DaF-Situation: Deutsch in nicht-deutscher Umwelt. Die beiden übrigen Aufsätze, die hier zu nennen sind, finden sich in der Abteilung "Konsequenzen für den Unterricht", wobei es im einen um die Eignung eines Deutschlehrganges speziell für türkische Kinder geht, während im anderen bilinguale Materialien mit Deutsch als einer Sprache für den Einsatz in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (d.h. nicht für den Deutschunterricht) geprüft werden.

Die übrigen acht Untersuchungen (oder mehr als Dreiviertel der Textseiten im Sammelband) enthalten dagegen eine Fülle von Hinweisen und Gedankenansätzen, die sich größtenteils auch für den DaF-Unterricht als fruchtbar erweisen. Es sind dies die folgenden Arbeiten:

- E. Apeltauer: "Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb";
- G. List: "Neuropsychologische Voraussetzungen des Spracherwerbs";
- W. Stöltig: "Affektive Faktoren im Fremdspracherwerb";
- J. Rehbein: "Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache";
- K. Kuhs: "Fehleranalyse am Schülertext";

- E. Apeltauer: "Indikatoren zur Sprachstandbestimmung ausländischer Schulanfänger";
- R. Göbel: "Arbeit mit leistungsheterogenen Gruppen im Zweitspracherwerb"; und
- K. Kleppin: "Zur Funktion von Sprachlehrspielen für den Zweitspracherwerb".

E. Apeltauers einführender Aufsatz zum gesteuerten Zweitspracherwerb ist dabei gewiß der interessanteste Beitrag. Diese Arbeit besticht nicht nur durch den ausgezeichneten Überblick, den sie über die dargestellte Materie vermittelt, sondern auch im Detail durch die oft neue und überraschende Beurteilung bestimmter Fakten und der Meinungen, die in Fachkreisen über diese Fakten kursieren. Dann sei hier nur noch eine Arbeit als besonders lesenswert hervorgehoben, ohne aber den Wert der anderen sechs genannten Beiträge schmälern zu wollen. Doch J. Rehbeins oben erwähnte Untersuchung weist im Zusammenhang mit Zweitspracherwerb auf Punkte, über die man im südlichen Afrika bisher noch zu wenig reflektiert hat, die aber in unseren Erdstrichen auch für den DaF-Unterricht von besonderer Brisanz sind, und die - zusammengefaßt - in folgenden Feststellungen gipfeln: Nicht jede Kulturgemeinschaft rezipiert Texte auf die gleiche Weise. Allerdings sind die Mechanismen, die die Rezeption lenken, nicht nur kultur- und sprachbedingt, sondern sie hängen ebenfalls davon ab, ob Texte nun in der Muttersprache oder in einer Zweitsprache aufgenommen werden. In einer Zweitsprache erweist sich aber vermehrt auch das Textverstehen als ein Faktor. Unter diesen Umständen leuchtet es ein, daß sich eine Textrezeption in einem bestimmten Idiom bei einem Zweitsprachler stark von derjenigen eines Muttersprachlers unterscheiden kann.

Resümierend und ergänzend läßt sich schließlich zu dem vorliegenden Sammelband bemerken, daß sich die aufgenommenen Beiträge nicht nur durch hohe inhaltliche Qualität, sondern in der Regel auch durch relativ leichte Lesbarkeit auszeichnen, und daß sie daher für jedermann, der sich mit Fragen des gesteuerten Zweitspracherwerbs befaßt, etwas bieten können - auch wenn für DaF-Lehrkräfte ein paar Aufsätze nicht sehr relevant sind. Überdies sei noch auf das Sachregister und auf die ausführliche Bibliographie verwiesen, die dem interessierten Leser die Orientierung im Werk selbst, bzw. darüber hinaus, erleichtern.

Neuner, Gerd; Desmarests, Peter; Funk, Hermann; Koenig, Michael; Krüger, Michael; Scherling, Theo:

*Deutsch konkret*: Ein Lehrwerk für Jugendliche.

Berlin usw.: Langenscheidt, 1983-

Die internationale Ausgabe des Lehrwerks besteht aus:

Lehrbuch 1, ISBN 3-468-49850-0, Preis DM 13,80;

Arbeitsbuch 1, ISBN 3-468-49851-9, DM 7,80;

Lehrerhandreichungen 1, ISBN 3-468-49852-7, DM 14,80;

mehreren Glossaren, je DM 4,20;

3 Cassetten 1A (Dialoge, Texte und Ausspracheübungen) und 1B (1+2) (Sprechübungen), DM 22,80 und DM 29,80; Tonband 1A, DM 58,-;

Begleitheft zu Cassetten 1B, DM 5,90;

Folien, DM 128,-.

Lehrbuch 2, ISBN 3-468-49860-8, DM 13,80;

Arbeitsbuch 2, ISBN 3-468-49861-6, DM 8,80;

Lehrerhandreichungen 2, ISBN 3-468-49862-4, DM 14,80;

mehreren Glossaren, je DM 4,20;

1 Cassette 2A, DM 22,80;

Folien, DM 128,-.

Lehrbuch 3, ISBN 3-468-49870-5, DM 13,80;

Arbeitsbuch 3, DM 8,80;

Lehrerhandreichungen 3, ca. DM 14,80\*;

mehreren Glossaren\*, je ca. DM 4,20;

1 Cassette 3A, DM 22,80;

Folien, ca. DM 128,-\*.

\* = Titel erscheinen im Laufe des Jahres 1988

Die Titel der internationalen Ausgabe werden ergänzt durch Materialien für Englisch, Französisch, Italienisch, Griechisch und Niederländisch sprechende Lerner.

### 1. Allgemeine Konzeption des Lehrwerks

*Deutsch konkret* ist ein Lehrwerk für 12-18jährige Jugendliche, die im Ausland ohne Vorkenntnisse Deutsch lernen. In drei Bänden bietet es einen Grundkurs,

der etwa 300 Unterrichtsstunden umfaßt. Laut Autoren kann der Kurs vom dritten Lernjahr an durch Zusatzmaterialien von Langenscheidt erweitert werden (s. weiter unten).

Das allgemeine didaktische und methodische Konzept des Lehrwerks läßt sich folgendermaßen charakterisieren:

- Es ist offen und variabel, d.h. es kann entsprechend der Lernsituation einer bestimmten Gruppe eingesetzt werden, ohne unsystematisch zu sein;
- Es ist pragmatisch orientiert, d.h. es konzentriert sich auf Sprachverwendung in gegenwärtigen und zukünftigen Situationen und geht von realen Texten aus;
- Es ist pädagogisch fundiert, d.h. es versucht thematisch an Lebens- und Lernerfahrungen der Schüler anzuknüpfen;
- Bewußtes Erkennen steht neben nachahmendem Einüben;
- Es versucht, zu spielerischem und kreativem Umgang mit der Fremdsprache anzuregen;
- Die Darstellung der Grammatik ist systematisch, und grammatische Übungen sollen Lernhilfen, aber nicht Selbstzweck sein.

Jedes Kapitel in den Lehrbüchern besteht aus drei Teilen: A, B und C. In den A-Teilen werden neue sprachliche Mittel innerhalb bestimmter Verständigungsbereiche/Themen/Situationen eingeführt, angewendet und geübt. Das Hör- und Leseverstehen wird an verschiedenen Textsorten in den B-Teilen und dazugehörigen Übungen entwickelt. Die C-Teile bieten gezielte Übungen zur neuen Grammatik des jeweiligen Kapitels und Grammatikübersichten. Abgesehen davon findet man noch jeweils 2 Plateaukapitel, die vor allem (landeskundlichen) Lesestoff bieten und Vertiefung des Gelernten ermöglichen.

In mancher Hinsicht sind sich die Lehrwerke *Deutsch konkret* und *Deutsch aktiv Neu* ähnlich: die Kapitelteile sind durch optische Markierung verzahnt; die Grammatikdarstellungsweise ist signalhaft; viele Fotos und Zeichnungen werden verwendet; die Übungstypen im Arbeitsbuch sind vielfältig.

In den Lehrerhandreichungen wird eine Einführung zur Konzeption des Lehrwerks und eine Beschreibung des Aufbaus der Lehrwerke gegeben. Jedes Kapitel wird hiernach getrennt kommentiert. Der Lernstoff und die Lernziele werden aufgezählt und didaktische Hinweise für den Unterricht gegeben. Leider werden in den Lehrerhandreichungen nur die Lösungen zu den Testaufgaben im Arbeitsbuch

aufgeführt und nicht mögliche Lösungen zu den anderen Übungen in den Lehr- und Arbeitsbüchern. Sehr zu begrüßen sind die C-Teile (genannt: Das didaktische Konzept) in den Lehrerhandreichungen. Sie bringen methodische und didaktische Hilfen bei der Gestaltung eines interessanten, lerner- und kommunikativ-orientierten Fremdsprachenunterrichts. Die Lehrwerkautoren geben z.B. Hinweise für die ersten drei Stunden Deutsch, zur Rolle der Grammatik, zur Erstellung eines Jahresplans, zur Verwendung authentischer Texte im Unterricht usw.

## 2. Brauchbarkeit des Lehrwerks an südafrikanischen Schulen

Man muß davon ausgehen, daß Lehrkräfte, die Deutsch als dritte Sprache unterrichten, an den gültigen Lehrplan gebunden sind. Diese Gebundenheit bezieht sich sowohl auf die Unterrichtsmethode im allgemeinen als auf die einzeln aufgeführten Lernziele im besonderen.

Wie schon aus dem ersten Abschnitt dieser Rezension zur Konzeption des Lehrwerks ersichtlich ist, entspricht es von der Anlage her den Forderungen des Lehrplans:

- es ist aufgebaut nach Themen/Verständigungsbereichen, Situationen und Sprechhandlungen/Verständigungsabsichten;
- die Grammatik ist integriert (weder stark hervorgehoben noch Ausgangspunkt der Unterrichtseinheiten);
- es ist für Schüler/innen zwischen 12 und 18 Jahren bestimmt, berücksichtigt in Themenwahl und Darbietung die Interessen Jugendlicher;
- es ermöglicht durch vielfältiges Angebot an Übungen im Text- und Übungsbuch die Ausbildung der kommunikativ ausgerichteten Fertigkeiten;
- es bietet reichlich landeskundliche Materialien zur Gegenwartssituation (einschl. historischer Rückblicke) der Bundesrepublik Deutschland.

Was die im südafrikanischen Lehrplan aufgeführten Themen, Situationen, Sprechhandlungen anbetrifft, so werden sie im allgemeinen in *Deutsch konkret 1-3* abgedeckt, allerdings nicht in der Abfolge, wie sie, aufeinander aufbauend, im Lehrplan erscheinen. Würden die Themen in *Deutsch konkret* hintereinander abgearbeitet, entsprächen sie also in etwa denen im Lehrplan, wären aber nicht die vorgeschriebene Entsprechung für die einzelnen Jahrgangsstufen. Würde eine Lehrkraft die Reihenfolge für Standards 6 - 10 einhalten wollen, bedeutete es eine ziemliche Sucharbeit und wahrscheinlich auch einige Schwierigkeiten mit einer folgerichtigen Progression.

Zur Verdeutlichung des Gesagten:

**Standard 6:** Von den 8 im Kernlehrplan aufgeführten Themen und Sprechhandlungen sind in *Deutsch konkret 1* vier behandelt (*The classroom; Making acquaintance with people; Leisure activities; The school*); berücksichtigt (z.T. in anderem Zusammenhang oder mit anderem Titel sind 2 (*First acquaintance with Germany; The foreign language*); 2 Themen (*Shopping; Festivals, festive days and parties*) werden entweder nur kurz im Übungsbuch 1 (*Shopping*) oder dann ausführlicher in *Deutsch konkret 2* (*Shopping*) und 3 (*Festivals etc.*) behandelt.

**Standard 7:** 10 Themen, wovon eins (*On the way to school*) in *Deutsch konkret 1*, 2 (*Life at home; Leisure activities*) mehr oder weniger in *Deutsch konkret 2*, 3 (*The parental home; Parties; Holidays and travel*) in *Deutsch konkret 2* und 3 und 1 (*Class outings*) in *Deutsch konkret 3* abgedeckt werden. Knappe Behandlung von *Attending functions, concerts etc* und *Eating und drinking* (Kochrezepte) in *Deutsch konkret 2*.

Die für Standard 7 im Lehrplan aufgelisteten Sprechhandlungen sind dabei nur in geringem Umfange in *Deutsch konkret* zu finden.

**Standard 8:** 9 Themen; 4 davon (*School life; Relatives; Young people; Sight-seeing*) sind - meistens nicht sehr ausführlich und auch oft nicht mit den im Lehrplan verlangten Sprechhandlungen - in *Deutsch konkret 1-3* vorhanden, *Sport* ist hier und da erwähnt, dem Thema *Health/Diseases* ist die Darstellung des Körpers mit Bezeichnung der Körperteile in *Deutsch konkret 1* zuzuordnen, *Animals* die Geschichte vom verlorenen Hund in 2.

**Standards 9-10:** 14 Themen: *Travel/Weather; Means of transport* (Mofa, Verkehrsordnung); *Media* (Programme); *Advertising* (für Mofas); *Homes; What would be, if ...; Money/Vacation work; Leisure activities; Family; Youth; Serving the Community; Vocation plans* werden in *Deutsch konkret 2* und/oder 3 (meistens nicht ausführlich) behandelt; *Environment, Sport* werden nur kurz erwähnt. Entsprechend spärlich sind die Beispiele für die nötigen Sprechhandlungen. Zu beachten ist ferner, daß manches Thema nur in den B- oder Plateau-Teilen kurz Erwähnung findet und damit kaum Basis für die Aneignung von aktivem Wortschatz sein kann.

*Deutsch konkret* ist in den Lehrbüchern ein überregionales Lehrwerk, es zieht nicht explizit direkte Vergleiche mit bestimmten Ländern. Es richtet sich

besonders an Jugendliche in Industrienationen in Europa, Nordamerika und Australien. Regional ist es unter sprachlichem Aspekt in den Arbeitsbüchern durch Berücksichtigung der Landessprache in Grammatikterminologie und Arbeitsanweisungen und in den Glossaren. Für Südafrika würde also die englische Version der Arbeitsbücher und Glossare zur Verfügung stehen. Z.T. wurden auch Kassetten mit unterschiedlichen Sprechübungen und Hörtexten in Absprache mit den entsprechenden Erziehungsbehörden regional hergestellt, z.B. in Dänemark.

Wie in vielen Lehrbüchern ist u.E. nicht in allen Kapiteln genügend Lesestoff vorhanden. Zur Bereicherung des Unterrichts mit Lesetexten wird deshalb in Prospekten auf Hinzuziehung von weiteren im Verlag Langenscheidt erschienenen Publikationen hingewiesen: *Lesen, na und? Papa, Charlie hat gesagt ...; Lesekurs Deutsch; Schritte ...; Literarische Texte zur deutschen Frage nach 1945; Neue Literatur von Frauen; Jugend in Deutschland.*

Sicher ein reichhaltiges, interessantes, lohnendes und für Schüler/innen sehr ansprechendes Programm, wenn Lehrkräfte die Mehrarbeit auf sich nehmen wollen, Lehrwerk und Lehrplan mit entsprechender Progression aufeinander abzustimmen.

Silvia Skorge, Renate du Toit (Universität Westkapland)

Neuner, Gerhard; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner; Wilms, Heinz:  
*Deutsch aktiv NEU 1A, 1B: Ein Lehrwerk für Erwachsene.*  
Berlin: Langenscheidt, 1986-

Die Neubearbeitung des Lehrwerks besteht aus:

*Lehrbuch 1A*, ISBN 3-468-49100-X; Preis DM 13,80;

*Arbeitsbuch 1A*, ISBN 3-468-49101-8, DM 9,80;

2 Kassetten ISBN 3-468-84550-1, DM 22,80; 29,80;

Glossare - 1A Glossar Englisch, ISBN 3-468-49123, DM 4,20;

1A Folien ISBN 3-468-84552, DM 128,-

und \*Lehrerhandreichungen.

*Lehrbuch 1B*, \**Arbeitsbuch 1B*, \*1 Kassette, \*Glossare, \*Folien, \*Lehrerhandreichungen.

Die mit \* bezeichneten Titel sind in Vorbereitung.

Als *Deutsch aktiv 1* 1979 erschien, war es als "Antibuch" zu dem bisher erschienenen Deutschlehrwerken gedacht: Es wollte die in der *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*<sup>1)</sup> skizzierten Richtlinien und pragmalinguistische Prinzipien in die Praxis umsetzen, d.h. einen hauptsächlich kommunikativ orientierten Unterricht ermöglichen und die Dependenzgrammatik als didaktische Grammatik einführen. Dabei war es in der Konzeption noch z.T. in der audiolingualen Methode verankert, die in der Mitte der siebziger Jahre die vorherrschende war, d.h. die Dialoge waren dominierend. Die Dialogverzweigung, die Entscheidung zwischen mehreren Möglichkeiten war jedoch neu. Die Textvielfalt war nicht groß, und z.T. waren die schriftlichen und Hörtexte mehr angehängt als integriert (C-Teil).

Demgegenüber hat sich die Konzeption in *Deutsch aktiv NEU 1A* und *1B* in folgender Weise verändert:

Es wird mehr Textsortenvielfalt in den A-Teilen angeboten. Im alten *Deutsch aktiv* sind Sprechhandlungen, -absichten Ausgangspunkt, d.h. relativ kleine Einheiten, die in der Neubearbeitung nicht mehr als ausreichender Orientierungspunkt angesehen werden.

Im neuen Ansatz stellen *Verständigungsbereiche* (Notionen, vgl. *Kontaktschwelle*) das Gliederungsprinzip dar, Sprechabsichten (Intentionen) und Situationen, werden in Texten und kommunikativ angelegten Aufgaben vermittelt. Dies macht das Inhaltsverzeichnis deutlich, wobei die grundlegenden Änderungen erst ab

Kapitel 3 von 1A deutlich zutage treten.

Authentische Hörtexte sind stärker integriert, nicht additiv wie in der ersten Bearbeitung. Das bedeutet in der Praxis, daß statt der drei Kassetten bei *Deutsch aktiv I ALT* bei *Deutsch aktiv NEU 1A* zwei Kassetten zur Verfügung stehen, die aufgeteilt sind in Hörtexte (Dialoge plus Hörverstehensübungen) und Sprechübungen, die für das Sprachlabor bestimmt sind. Von Integration von Hörtexten kann man insofern reden, da dem Ausgangsdialog der Lektion (z.B. 6A) eine im Aufbau ähnliche Bildergeschichte folgt, die zu versprachlichen ist und mit einer Hörfolge auf der Kassette verglichen werden soll, der wiederum ein Lückentext im Arbeitsbuch angeschlossen ist.

Das intensiv neu bearbeitete Arbeitsbuch 1A bietet also nicht nur Übungen zu den Lehrbuchtexten an, sondern auch Übungen zur Entwicklung des Hörverstehens mit unterschiedlichen Übungstypen entsprechend der Übungstypologie von Neuner<sup>2)</sup>. Es enthält abgestufte Übungen für alle Fertigkeiten. Am Ende findet sich eine Grammatikübersicht. (Das Arbeitsbuch zu 1B sollte inzwischen erschienen sein. Es soll auch viel Textsubstanz und Übungsvariationen enthalten, auch Vorschläge zu Spielen.)

Die den Texten vorgeschaltete Wortschatzarbeit ist im Arbeitsbuch jetzt stärker durch entsprechende Übungen geleistet und erspart der Lehrkraft, selbst Vorentlastung(en) zu erarbeiten.

Zur Entwicklung der übrigen Fertigkeiten ist zu bemerken:

Das dialogische Sprechen behält seinen wichtigen Platz, d.h., es ist Ausgangspunkt jeder Lektion in 1A. In 1B richten sich Ausgangstext/Ausgangstexte nach der Funktion der zu lernenden Sprachstrukturen: zum Verständnis der Funktion des Präteritums und des Plusquamperfekts als Tempora der Vergangenheit und Vorvergangenheit sind schriftliche Texte die Grundlage, denn in gesprochener Sprache würde das Perfekt vorherrschen.

Die Vielfalt an Texten ermöglicht in *Deutsch aktiv NEU* eine verstärkte Ausbildung der Lesefertigkeit (extensives, intensives Lesen, Hypothesenbildung etc.), wozu Sach- und literarische Texte (die letzteren besonders in 1B) herangezogen werden. Lesestrategien werden z.T. wirkungsvoll durch optische Hilfen unterstützt.

Bei der Fertigkeit Schreiben geht 1B etwas über die Zertifikatsforderungen hinaus. Grundthese ist dabei: vom Verstehen zur Äußerung zu kommen, d.h.

Textabschnitte zusammenfassen können u.ä. Teilfertigkeiten.

Die Gliederung der Lektionen/Kapitel bei ALT und NEU ist unterschiedlich. NEU: A- und B-Teile sind verzahnt, was auch optisch gut markiert ist: Von den Ausgangstexten in A wird auf die Grammatikteile in B und von dort auf die Übungen in den B-Teilen verwiesen.

Die Grammatikabschnitte sind in 2 Teile unterteilt, die verschiedene Funktionen haben: Regeln durch Darstellung deutlicher, verständlicher zu machen. Der Übungsteil dient der Anwendung der Regeln.

Die Grammatikterminologie ist geringfügig geändert worden, z.B. die Bezeichnung *Subsumptionsergänzung* ist jetzt ersetzt durch *Einordnungsergänzung* (nach Duden-Terminologie *Gleichsetzungsnominativ*).

Die Paradigmen sind - entsprechend dem kommunikativen Ansatz: gelernt wird, was auch angewendet, gebraucht werden kann - in den Anfangskapiteln nicht vollständig.

Die Darstellungsweise in NEU ist größer, handschriftähnlich, wenig steht auf einer Seite, optische Anknüpfungspunkte sind Gedächtnisstützen.

So früh wie möglich wird nicht nur Form, sondern auch die Funktion grammatischer Strukturen hervorgehoben.

Exemplarisch dafür:

Lehrbuch 1B, 15B Futur: **Futur I und Futur II Bedeutung und Gebrauch** → 13B10

15B

① Futur I  
Die Einwohnerzahl wird bis zum Jahr 2030 abnehmen.  
**Prognose**

Futur II  
Die Einwohnerzahl wird im Jahr 2030 abnehmen.  
**Prognose**

② Futur I  
Sie wird Ihre Kette (wohl) wiederfinden.  
Er wird jetzt (wohl) keine Zeit haben.  
**Vermutung - Zukunft/Gegenwart**

Futur II  
Die Kette wird in den Ausschnitt abgeben.  
Er wird gestern (wohl) keine Zeit haben.  
**Vermutung**

③ Futur I  
„Kommst du auch?“ – „Ich werde kommen!“  
„Kommt ihr auch?“ – „Wir werden kommen!“  
**Versprechen**

④ Futur I  
„Du wirst (jetzt sofort) kommen!“  
„Ihr werdet das bis morgen auswendig lernen!“  
**Befehl**

# 13B

## 1 Der Imperativ



2. Gebrauch



Erziehung

die Finger weg  
sitz ruhig  
mach dich nicht schmutzig  
bring das sofort wieder zurück  
schmier dich nicht voll  
ruhig  
laß das

1. Formen

Infinitiv	geben	nehmen	machen	sein	haben
Singular					
2. Person	<b>gib!</b> <del>geben Sie!</del>	<b>nimm!</b> nehmen Sie!	<b>mach!</b> machen Sie!	<b>sei!</b> seien Sie!	<b>hab!</b> haben Sie!
Plural					
1. Person	geben wir!	nehmen wir!	machen wir!	seien wir!	haben wir!
2. Person	gebt! geben Sie!	nehmt! nehmen Sie!	macht! machen Sie!	seid! seien Sie!	habt! haben Sie!

U1

## 2 Der Konjunktiv mit „würd-“

1. Formen

Infinitiv		geben	
Singular			
1. Person	ich	würd- e	geben
2. Person	du Sie	würd- est würd- en	geben geben
3. Person	er sie es	würd- e	geben
Plural			
1. Person	wir	würd- en	geben
2. Person	ihr Sie	würd- et würd- en	geben geben
3. Person	sie	würd- en	geben
		würd- + INFINITIV	

→ 10B1

2. Gebrauch

Würdest du ... bitte ... geben?  
Würden Sie ... bitte ... geben?

Würdet ihr ... bitte ... geben?  
Würden Sie ... bitte ... geben?

Mehr Konjunktiv im Kap. 15.

U1

Bei der Manuskripterstellung wurden offensichtlich immer schon fertige/komplette Seiten geplant, z.B. 1B 9 B Modalverben, 10 B.

Landeskundliches Material ist nicht mehr gesondert als C-Teil, sondern in die A- und B-Teile integriert. Im ganzen wurde dabei mehr optisches Material, wurden mehr Fotos verwendet. Fotos bieten platte Realität, Zeichnungen die Möglichkeit, sich davon zu distanzieren. Das Titelbild (Foto + Zeichnung) ist für diese Einstellung programmatisch. Rollen können in der Realität verschieden "gespielt" werden, sind frei variierbar. Dieser Ansatz schlägt sich auch in der Konzeption der Folien nieder: Sie bringen mehr zusätzliche Informationen, z.B.: 1A: Folie zu 3A4 (Nr.11): Lebensmittel extra in Zeichnungen aufgeführt; 1A: " zu 4A2 (Nr.15): Arzt mißt in seiner Praxis Blutdruck eines Patienten, Schilder von Arztpraxen (Fotos).

Äußerer Zuschnitt:

Die Neubearbeitung bietet drei kürzere Bände (statt zwei längeren): 1A,B,C. 1C wird im Frühjahr 1989 herauskommen und (wie vorher *Deutsch aktiv 2*) bis zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache führen.

Zum Vergleich:

Alt	NEU
1	1A
	1B
2	1C

Für 1C ist beabsichtigt, nicht mehr nach Notionen zu gliedern, sondern nach Themen, die nicht unbedingt in Blöcken abgehandelt werden, sondern auch z.B. in Seriengeschichten. Eine Reise durch Deutschland wird anhand von literarischen Texten beschrieben.

Unsere praktische Erfahrung mit dem Lehrwerk beschränkt sich bisher auf 1A. Als positiv läßt sich zusammenfassend anmerken:

- Die Verkürzung auf A- und B-Teile (integrierte Landeskunde);
- Verzahnung der einzelnen Teile (einschließlich Grammatik) auch durch optische Hinweise;
- Vielfalt an Texten und Übungen;
- ansprechende Aufmachung, Signalgrammatik, Hervorhebung der Funktionen grammatischer Formen;

stärkere Berücksichtigung textlinguistischer (z.B. satzübergreifender) Aspekte.

Aus den genannten Gründen ist das ansprechende und interessant gestaltete Lehrwerk, obwohl überregional, u.E. auch gut im Erwachsenenunterricht in Südafrika einzusetzen.

Bei allem Positiven, das über die Neubearbeitung gesagt werden kann, muß jedoch leider auf einige Fehler und Versehen im Lehrbuch 1A aufmerksam gemacht werden, die den Autoren verständlicherweise in der Eile der Produktion unterlaufen, Lehrer und Lernende aber irritieren können:

(Inkonsequenzen in der Progression, unnötige und darum verwirrende Verweise sind:

4B, Üb.2, Nr.2 (S.60): Der Dativ im Plural wird verlangt, obwohl noch nicht behandelt.

4B: Im Grammatikteil wird auf eine Übung (Nr.4) verwiesen, die nicht dazu paßt, dort wird nämlich das Präteritum geübt statt der trennbaren Verben. Ebenfalls in 4B wird auf eine Übung (Nr.7) verwiesen, die es gar nicht gibt.

In 6B (S.86) sind Verweise auf eine Übung in 6B und in 7A (S.92) auf den B-Teil unnötig und daher verwirrend. Man sollte also das Prinzip der Verweise nicht strapazieren.

7B5 (S.106) und 8B5 (S.119): der Grammatikteil ist ohne Basistext angehängt und läßt damit die gewohnte Abfolge (die übliche "Programmierung") außer Acht;

7A Übung 10 (S.99): zu steile Progression bei sprachlichen Mitteln zur Rekonstruktion der Stationen eines Tages;

7B Übung 4 (S.107): Vorwegnahme von noch nicht behandelten sprachlichen Mitteln.

Es könnte sein, daß mancher Vorgriff auf noch nicht behandelten Stoff didaktisch beabsichtigt ist. Die Lehrkraft stellt es manchmal vor ein Problem, das das Lehrerhandbuch, wenn es zur Verfügung steht, klären wird. Auch die nicht ohne weiteres verständliche Übungsanordnung in 5A (S.66) wird vielleicht dort erklärt.

Auf der anderen Seite fragt man sich, warum Form und Funktion des Possessivartikels erst in Kapitel 8 erscheinen.

Trotzdem: Es läßt sich sehr gut mit dem Lehrwerk arbeiten.

#### ANMERKUNGEN

- 1) Markus Baldegger et al.: *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt, 1981.
- 2) Gerhard Neuner et al.: *Übungstypologie*. Berlin: Langenscheidt, 1981.

## S A Y Exchange

South African Youth Exchange

Students Exchange between Germany and South Africa

4 Devonport Road  
Tamboerskloof  
Cape Town 8001  
Tel. 021-236737

STUDIEVERBLYF - DUITSLAND 1889/90  
=====

Voorwaardes: Goeie fisiese en págiese toestand - verdraagsaamheid - 'n kennis van Duits - skoliere van std. VIII af . Gereelde skoolbywoning is 'n vereiste.

Termyne: Volle skooljaar 1990  
middel Januarie 1990 - middel Desember 1990

'n halwe skooljaar 1989/90  
begin Oktober 1989- einde Maart 1990

Voorwaardes : toestemming van skool

Kostes: Volle jaar 1990 : R 7.450,-- / 6.850,--  
Halfjaar 1989/90 : R 5.580,--

Betaalbaar in paaiemente tot en met vertrek. . In geval van stygende wisselkoerse, vlugkoste en versekeringskoste is SAY Exchange geregtig om met voldoende bewys hiervan, die verskil te eis.

#### Wat SAY aanbied:

Vorbereidende inligting, retoerkaartjie vanaf u naaste hoofstad na u gasheerfamilie in Duitsland, inleidingsseminaar, seleksie van gasheerfamilie, inskrywing by die skool in Duitsland. Siekte-, ongevalle - en aanspreeklikheidsversekering. Bystand en ondersteuning van plaaslike medewerker.

(Reëlings vir 'n reis na Berlyn kan met addisionele koste gereël word.)

#### Waarvoor u self moet sorg:

Sakgeld. Eie reisgeld word vereis vir verdere reise in Duitsland en/of Europa.

#### Aansoek:

Aansoekvorm verkrygbaar by die bostande adres. Die voltooide aansoekvorm moet ons voor of op 30 Maart 1989 bereik. 'n Bedrag van R 50,-- moet die aansoekvorm vergesel. By ontvangs van u aansoekvorm sal daar 'n onderhoud met u gevoer word om te besluit oor u deelname.

Die fooi van R 7.450,-- vir die volle skooljaar mag op aansoek verminder word tot 'n minimum fooi van R 6.850,--.

Beurse is vir gekeurde applikante beskikbaar. Spesiale aansoek moet hiervoor gemaak word.



# DEUTSCH LERNEN – EIN VERGNÜGEN

## **D**eutsch lernen – ein Vergnügen!

Bau dir eine Brücke  
aus Wörtern  
von Chicago bis München –  
jeder Satz  
macht einen neuen Schritt.  
Die deutsche Sprache  
ist weit auszudehnen,  
führt hoch hinauf  
ins Blaue, zeigt dir  
kristallene Paläste  
über den Wolken,  
schneidet Bogen,  
doch fest verankert  
stehen die Pfeiler.  
Komm mir  
zu Fuß entgegen  
über den Ozean.

Renate Rasp

**E**rnst Klett Verlag  
Postfach 809  
D-7000 Stuttgart 1



**Z**ur Konzeption:  
– Berücksichtigung  
sowohl der besonderen  
Bedingungen und Funktio-  
nen des Deutschunterrichts  
als auch der Bedürfnisse  
von Lernenden und Leh-  
renden in nichtdeutschspra-  
chiger Umgebung durch  
gezielte Auswahl von The-  
men, Sprachkontaktsitua-  
tionen, Rollen, Sprachmu-  
stern, Aufgaben und  
Arbeitsformen.  
– Interkulturelle Kommuni-  
kation als übergreifendes  
Lernziel.  
– Vermittlung von deut-  
scher Sprache und Kultur  
aus der Fremdperspektive.  
– Anregung zum Sprach-  
und Kulturvergleich.  
– Reflexion über Sprache(n)  
und Sprachenlernen als  
integraler Bestandteil des  
Lernprogramms.  
– Pädagogische Gramma-  
tikvermittlung.

## **S**PRACHBRÜCKE Deutsch als Fremdsprache

Von Gudula Mebus,  
Andreas Pauldrach,  
Marlene Rall,  
Dietmar Rösler.

Ein Grundstufenlehrwerk,  
das in zwei Bänden zum  
Zertifikat Deutsch als  
Fremdsprache führt.

**Z**ielgruppe:  
Für Erwachsene und  
Jugendliche (etwa ab 16  
Jahren), die außerhalb der  
deutschsprachigen Länder  
Deutsch lernen.

**I**nstitutionen:  
Goethe-Institute, Uni-  
versitäten, Colleges, Fach-  
hochschulen, Sprachschu-  
len, Institutionen der  
Erwachsenenbildung,  
Sprachzentren von Fir-  
men und Behörden sowie  
höhere Schulen (Ober-  
stufe).

**I**m August 1987  
erschienen:  
**SPRACHBRÜCKE 1**  
Lehrbuch 5571  
Bitte fordern Sie unseren  
ausführlichen Werkpro-  
spekt **P550777** an!