

# DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

BAND 20

JAHRGANG 1989

HEFT 1

---

## INHALT

S. Skorge	Grammatik wiederentdecken - Grammatik neu entdecken? Am Beispiel des Konjunktivs.	1
REZENSIONEN		23

---

Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber: Prof. Dr. Klaus von Delft, Universität O.V.S., Posbus 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 30. September 1989.

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

GRAMMATIK WIEDERENTDECKEN - GRAMMATIK NEU ENTDECKEN?

Am Beispiel des Konjunktivs

Silvia Skorge  
(Universität Westkapland)

*Selbst die Grammatik erkennt die Existenz des Gedankenspiels so bedingungslos an, daß sie das ganze Riesengebäude eines besonderen Modus dafür erfunden hat: den Konjunktiv! Jeder Gebrauch eines "hätte, wäre, könnte" gesteht das Liebäugeln mit einer "veränderten" Realität (...). Man kann den Konjunktiv natürlich auch eine gewisse innere Auflehnung gegen die Wirklichkeit nennen; meinetwegen sogar ein linguistisches Mißtrauensvolum gegen Gott; wenn alles gut wäre, bedürfte es keines Konjunktivs!*

Arno Schmidt <sup>0)</sup>

1. Was man unter Grammatik alles verstehen kann

Einer der führenden britischen Linguisten, David Crystal, hat kürzlich eine für die breite Öffentlichkeit bestimmte Grammatik unter dem Titel *Rediscover Grammar* <sup>1)</sup> veröffentlicht, "a lively and entertaining book", in dem "a leading expert explains English Grammar in a way that everyone can understand", wie es auf der rückwärtigen Umschlagseite vom Verlag beschrieben wird.

Crystal erklärt in der Einführung:

What is grammar? Grammar is the business of taking a language to pieces, to see how it works. Its study has fascinated people for over 2,000 years - since the time of the Ancient Greeks. But in recent years, grammar has come to be unpopular. People have become uncertain about its value, and many schools have ceased to teach it, or they teach it very selectively. Currently, the topic is controversial. Some argue strongly that the teaching of 'old-style' grammar (along with multiplication tables) would be a solution to the supposed problems of deteriorating standards in modern education. Others, remembering with dread their first close encounter with grammatical study, argue equally strongly that to reintroduce grammar in its old form would be a disaster. (6)

Er fügt hinzu: "My own view is that the study of grammar is something that

everyone can find fascinating, fruitful, and even entertaining." (ibid.) Er äußert diese Meinung mit Hinblick auf die Grammatik seiner Muttersprache. Ich möchte dasselbe behaupten wollen für die Beschäftigung mit der Grammatik einer Fremdsprache und hier meine Gründe darlegen, unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen ich mir diese Beschäftigung *faszinierend, nützlich und unterhaltsam* vorstellen kann.

Zunächst sollte man wahrscheinlich klarstellen, wie Crystal es tut, was Grammatik "*in its old form*" bedeutet und was daran weder als attraktiv noch nützlich angesehen werden kann. Die Grammatik einer Sprache, die man besser lernen und anwenden will, sollte nicht wie die einer "toten" Sprache (d.h. zur Kommunikation jeglicher Art nicht mehr benutzten wie Latein oder Altgriechisch) gelehrt werden:

English grammar was often taught as if it were a dead language, like Latin. Children were made to learn by heart labels for bits of sentences, without ever finding out what the task intended to do. Vague explanations were given, such as grammar being a 'discipline for the mind'. (7)

Beim Fremdsprachenlernen bietet das Auswendiglernen von Regeln, Paradigmen und aus dem Zusammenhang eines Textes herausgerissenen Beispielsätzen kaum eine Grundlage für eine sinnvolle Anwendung des Gelernten - weiß doch jeder Lehrende, wie selbst dann, wenn grammatische Phänomene in ihrer Form und Funktion in Texten geübt werden, der Transfer noch schwierig genug ist. Die Aufgaben in gesteuerten Übungen werden leicht bewältigt, bei Gebrauch der gleichen Formen in freien Äußerungen werden selbst bei häufiger Wiederholung Fehler gemacht. Einsicht in die Verwendbarkeit des Gelernten sollte Lernende zumindest motivieren und als Gedächtnisstütze dienen können:

Es ist heute kein Diskussionspunkt mehr, daß sich die kommunikative Orientierung des FU (= Fremdsprachenunterrichts, Sk.) weltweit durchgesetzt hat. Sie kann als Leitprinzip des FU schlechthin gelten. (...) Der institutionalisierte Fremdspracherwerb ist ganz einfach dadurch effektiver geworden, daß er näher an die reale Kommunikationspraxis des jeweiligen Zielsprachenlandes herangerückt ist. <sup>2)</sup>

Kommunikativ orientierter Unterricht ist jedoch kein Euphoriezustand oder Predigen von Nachlässigkeiten, sondern versucht ein vernünftiges Ausbalancieren zwischen zwei Extremen: zu viele grammatische Formen und wenig Anwendung des

Gelernten oder zuviel Praxis ohne kognitive Grundlage. Von Kleineidam wird dieses Problem m.E. treffend bei der Diskussion verschiedener Grammatiktypen (Wortarten- und Satzgrammatik, kommunikative Grammatik) formuliert:

(Sie) kommen den Lernerbedürfnissen in unterschiedlicher Weise entgegen; sie trennen analytisch, was in konkreter Situation nicht trennbar ist: grammatische Form und funktionale Verwendung. Die *Wortartengrammatik* und die *Satzgrammatik* beschreiben die arbiträren morphologischen und syntaktischen Regularitäten in ihrer Systematik weitgehend isoliert vom kommunikativen Kontext. Die *kommunikative Grammatik* ordnet sprachliche Redemittel phonetischer, lexikalischer, syntaktischer Art im Hinblick auf mögliche Sprecherintentionen und Redesituationen zusammen, um damit differenzierte Ausdrucksalternativen für situations- und intentionsangemessenes Handeln anzubieten.

Kommunikative Grammatik und Wortarten- bzw. Satzgrammatik sind somit keine Alternative in dem Sinn, daß der eine Grammatiktyp den anderen überflüssig machte. Von ihren Organisationsprinzipien sind die *inhaltlich-funktional* gegliederte kommunikative Grammatik und die an der *grammatischen Form orientierte* Wortarten- und Satzgrammatik vielmehr *komplementär*. Beide Grammatiken haben ihnen inhärente Vorzüge und Defizite. Der sprecher- und verwendungsorientierte Zugriff der kommunikativen Grammatik erfolgt auf Kosten einer unökonomisch atomisierenden Beschreibung der morphosyntaktischen Regularitäten. Die systematische Darstellung der morphosyntaktischen Regularitäten in einer Wortarten-/Satzgrammatik geht zu Lasten ihres kommunikativen Verwendungszusammenhangs. <sup>3)</sup>

## 2. Fremdsprachengrammatik und Normbewußtsein

Ein weiterer wichtiger Punkt, den Crystal ebenfalls in der Einleitung zur erwähnten Grammatik anführt, ist, hier allerdings im Hinblick auf die Muttersprache:

The older (or traditional) grammars insisted that only certain styles of English were worth studying - notably, the more formal language of the best literature. Informal styles of speech were ignored, or condemned as incorrect. This meant that the language which children used and heard around them received no attention in the grammar lesson. There was no bridge between the grammar of home and school. To many, the subject became

unreal and uninspiring. (7)

Auch hier gibt es Verbindungen zum Fremdsprachenunterricht. Zwar kann nicht erwartet werden, daß Sprecher/Lerner einer Fremdsprache dasselbe Empfinden für verschiedene Register entwickeln oder zur Verfügung haben wie in der Muttersprache, doch werden sie beim Umgang mit den häufigsten Gebrauchsformen der Zielsprache mit der Zeit Textsorten und -stile zumindest unterscheiden lernen.

Zugegebenermaßen sind bei der Einbeziehung von Beispielen der Sprachverwendung in die Darstellung sprachlicher Regularitäten "Gegenstand und Aufgaben der Grammatikforschung (...) weiter und vielfältiger, ihre Grenzen aber auch verschwommener geworden".<sup>4)</sup> Zugegebenermaßen stellt die Berücksichtigung von Form und Funktion in Grammatiken (s.o. Zitat von Kleineidam) die Vermittler besonders der Fremdsprachengrammatik vor Probleme, vor die Notwendigkeit des Umlernens, vor allem was die Sicherheit in der treffenden und adäquaten Auswahl von Lese- und Lernmaterial als Grundlage und Hinführung zur Regelbeherrschung anbetrifft, da ja Fremdsprachengrammatik im Hinblick auf die Bedürfnisse der Lerner so ökonomisch und normgerecht wie möglich vermittelt werden soll, vor allem im Hinblick auf den aktiven Gebrauch (Enkodiergrammatik):

So ist (...) eine Norm zu wählen, die möglichst sanktionsfrei ist und welche von der Mehrheit der Mitglieder einer Sprachgemeinschaft mit einer positiven Bewertung verbunden wird. Nicht zufällig erfolgt deshalb traditionell eine Festlegung auf diejenige Varietät, die diesen Forderungen am ehesten entspricht, nämlich die sog. Standardvarietät. Diese besitzt überregionale Geltung und ist mit einem gesellschaftlich-historisch bedingten hohen Sozialprestige ausgestattet.<sup>5)</sup>

Sprachnorm umfaßt aber nicht nur Systemnorm, sondern auch Verwendungsnorm:

Gerade dieser Aspekt ist für den Deutschlehrer, der die Schüler lehren will, bestimmte Intentionen mit optimalen sprachlichen Mitteln zu verwirklichen, von ganz besonderer Bedeutung.<sup>6)</sup>

Verwendungsnorm kann auch als *Angemessenheit* bezeichnet werden: Es muß also auch im Fremdsprachenunterricht auf Unterschiede in

- gesprochener und geschriebener Sprache
- aktueller und veralteter Sprache

hingewiesen werden. Wenn das nicht geschieht, tut man den Lernenden keinen

guten Dienst, denn sie könnten in ihrem Sprachgebrauch einerseits (im Schriftverkehr oder in mehr formellen Situationen) an zu tief angesetzter, andererseits (in Alltagssituationen) an zu hoch angesetzter Sprache leicht als Ausländer erkannt und u.U. belächelt werden. Die Gefahr, altmodische, veraltete Formen zu gebrauchen, gilt besonders für den Konjunktiv II!

Belächelt wie der Muttersprachler wird wohl der ausländische Germanist oder Deutschlehrer kaum, wenn er auf die Frage seines Briefpartners, *ob er ihm helfen könne*, erwidert:

(1) Wenn ich die Möglichkeit hätte, hülfe ich Dir.

oder wenn der ausländische Gast seinem Gastgeber auf dessen Bemerkung *Ich versuche, eine Karte für das Gewandhaus zu bekommen*, antwortet:

(2) Ich freute mich sehr, wenn es Ihnen gelänge.

Als Muttersprachler wird man bei diesen Äußerungen hellhörig und interessiert sich für die Ursachen des nichtusuellen Sprachgebrauchs durch den Ausländer. Denn im Beispiel (1) wird eine veraltete Präteritalform des Konjunktivs gebraucht und zu beiden Beispielen ist zu bemerken, daß, besonders in der umgangssprachlich beeinflussten Sprache, zum Ausdruck einer irrealen Bedingung die *würde*-Form bevorzugt wird.

(1a) Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich Dir helfen.

(2a) Ich würde mich freuen, wenn es Ihnen gelingen würde.<sup>6)</sup>

Die Umschreibung mit *würde* beim Konjunktiv II gehört anerkanntermaßen zu den Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache:

Die von dem Zusammenfall der Indikativ- und Konjunktivformen im Präteritum der schwachen Verben ausgehende Umschreibung wird auch bei den starken Verben in der Gegenwartssprache stärker genutzt. Sie ist heute auch im Konditionalsatz allgemein üblich und wird von den Grammatikern weitgehend als Norm anerkannt:

*Er wäre sehr froh, wenn du ihn einladen würdest (statt einlädest). Er hätte anders reagiert, wenn er ihn kennen würde (statt konnte). (...)*

Die Formen des Konjunktivs II von vielen starken Verben werden heute, da sie gehoben oder altertümlich, ja gespreizt wirken, in normalsprachlichen Texten gemieden und kommen allmählich außer Gebrauch:

*bürge; drösche; flöchte; flöhe; föchte; genösse; glömme, göre; gösse; hülfe/hälfe; löge; lüde; mölke; pflöge; quölle; ränge; schlänge, schlösse; schmölze; schölte; söge; schräke; schüfe; schwölle; schwüre; söffe; spanne/spönne; stäke; tröge; verdrösse; wöbe; wöge; wränge.*

Auch in der indirekten Rede, wo häufig statt des Konjunktivs I, selbst wenn er formal deutlich ist, der Konjunktiv II - und zunehmend der Indikativ - gebraucht wird, dringt die Umschreibung mit *würde* immer stärker vor: *Sie erklärte, daß das zutreffen würde* (oder indikativisch: ... *zutrifft*) statt: *Sie erklärte, daß das zutrefe bzw. zuträfe*.

Die Entwicklung führt also - abgesehen von den Hilfsverben und Modalverben (*sei/wäre; habe/hätte; könne/könnte* usw.) - offenbar zu einem "analytisch gebildeten Einheitskonjunktiv" mit *würde* (Moser, 1967,20). Die *würde*-Umschreibungen dienen der Verdeutlichung; durch sie werden Formen des Indikativs Präteritum und des Konjunktivs disambiguiert (*Wenn die Sirenen heulten, legten alle die Arbeit nieder.*).<sup>7)</sup>

Auch in der DDR stellen maßgebliche Linguisten zu den Entwicklungstendenzen, in größerem Zusammenhang gesehen, fest:

Im verbalen Bereich verstärkt sich die bereits länger wirksame Tendenz der Ausbreitung analytischer Sprachformen, die im Zusammenhang mit dem durch den dynamischen Stammsilbenakzent bewirkten Endungsverfall steht. Anstelle der nur ungenügend oder gar nicht mehr durch ihre Endungen markierten synthetischen Formen werden in dem Bemühen um Deutlichkeit und Klarheit - vor allem beim Konjunktiv - analytische, durch Hilfsmorpheme eindeutig charakterisierte Verbformen gewählt. So werden Formen des präteritalen Konjunktivs immer häufiger mit *würde* + Infinitiv umschrieben; vgl. dazu Wendungen wie *wenn du kommen würdest, wäre ich froh; ich versprach ihm, daß ich ihn morgen anrufen würde*. Für das Vordringen der Konjunktivumschreibung mit *würde* + Infinitiv lassen sich verschiedene Ursachen angeben. In der Gegenwart werden Formen des präteritalen Konjunktivs starker Verben wie z.B. *befähle, drösche, flöhe* oder *löge* oft als gekünstelt empfunden und daher vermieden. Einige von ihnen unterscheiden sich außerdem gesprochen kaum von denen des Präsens, z.B. *lese/läse, sehe/sähe* oder *trete/träte*, so daß Verwechslungen möglich sind. Bei den schwachen Verben ist darüber hinaus formal im Präteritum zwischen dem Indikativ und dem Konjunktiv kein Unterschied mehr vorhanden. Wenn der Konjunktiv ausgedrückt werden soll, weicht man auf die Umschreibung mit *würde* aus, z.B. *er hoffte, daß sie die günstige Gelegenheit nutzte/nutzen würde*.<sup>8)</sup>

Ich habe die Zitate so ausführlich gebracht, um zu zeigen, daß Grammatiker in

der BRD und DDR, was die Tatsache der Konjunktivumschreibung und ihre Ursachen anbetrifft, übereinstimmen. Sie sehen diese Entwicklung in größerem Zusammenhang, was sich in der Tagespresse äußernde Kritiker und Puristen oft nicht tun. Man kann die oben skizzierte Entwicklung bedauern und im Individualstil noch fleißig und trotzig die synthetischen Formen des Konjunktivs gebrauchen und pflegen, nur darf man m.E. diese Vorliebe nicht unter Leugnung der soeben erklärten Tatsachen unkritisch auf seine Schüler und Studenten übertragen, sondern diese eher objektiv darüber unterrichten,

welches die *sanktionsfreien Formen* sind, die in den meisten Situationen und Textsorten anwendbar sind, und welches Formen sind, die zwar (*rezeptiv*) erkannt werden müssen (hauptsächlich in gehobener (Schrift)Sprache), aber nicht *produktiv* verwendet zu werden brauchen.

Und damit komme ich zum Hauptthema dieses Artikels:

3. Formen und Funktionen des Konjunktivs, und wie man im DaF-Unterricht vom Gebrauch des Konjunktivs eine Vorstellung geben könnte: ein Beispiel neu entdeckter Grammatik?<sup>9)</sup>

In einem kommunikativ orientierten Unterricht geht man im allgemeinen von folgenden Fragestellungen aus:

1. In welchen *Situationen*, in welchen *Textsorten* zum Ausdruck welcher *Intentionen* gebraucht man den Konjunktiv?
2. Sind in diesen *Situationen/Textsorten* bei *Textproduktion* *gesprochene Standardsprache, Umgangssprache* oder *geschriebene Standardsprache* angemessen?
3. Welche Formen müssen gelernt werden für *produktive Verwendung*, welche für *das rezeptive Erkennen*?
4. Welche *anderen* (möglicherweise einfacheren) *Ausdrucksmittel* stehen als Ersatzformen zur Verfügung? In welchen Fällen ist der *Konjunktiv nicht* oder *schwer* zu ersetzen (paraphrasieren)?

Die Konjunktive Präsens und Präteritum und ihre verschiedenen Verwendungsbereiche und Funktionen werde ich in getrennten Abschnitten behandeln. Ich schließe mich damit der Auffassung Engels an, der feststellt:

Es soll nicht bestritten werden, daß in verschiedenen Fällen (bei der Textwiedergabe, in irrealen Vergleichssätzen) Austauschbarkeit besteht. Aber in ihren Hauptfunktionen sind beide Konjunktive so grundverschieden,

daß auch in grammatischen Darstellungen eher die Unterschiede hervorgehoben werden sollten. (...)

Die folgende Übersicht stellt die beiden Konjunktive, nach Bedeutungen geordnet, einander gegenüber.

Bedeutung	Konj. I	Konj. II	würde-Umschr. möglich?	Konj. I und Konj. II austauschbar?
Textwiedergabe	+	+	+	+
irrealer Vergleich	+	+	+	+
adhortativ	+	-	-	-
Wunsch	-	+	+	-
konzessiv	+	-	-	-
hypothetisch	-	+	+	-
Höflichkeit	-	+	+	-

10)

### 3.1 Konjunktiv II oder Konjunktiv Präteritum <sup>11)</sup>

Beginnen wir mit dem Konjunktiv Präteritum, denn:

der Konjunktiv Präteritum wird häufig gebraucht sowohl in geschriebener als in gesprochener Sprache, und zwar in allen Personen, während der Konjunktiv Präsens für die geschriebene Sprache typisch ist (oder für aufgrund schriftlicher Unterlagen gesprochene Texte) und hauptsächlich in der 3. Person Singular gebraucht wird. <sup>12)</sup>

Das Hauptverwendungsgebiet des Konjunktivs Prät. ist der *Irrealis*, der Ausdruck einer irrealen Bedingung, die ohne Konjunktiv schlecht ausgedrückt werden kann:

#### 3.1.1 Hypothetischer Gebrauch: Konjunktiv Prät. = Irrealis in Bedingungs- und Wunschsätzen

##### 3.1.1.1 Wenn Bedingungen genannt werden, deren Erfüllung unmöglich oder zumindest ungewiß ist:

Als Satzgefüge:

Wenn meine Freunde kämen/kommen würden, würde ich ...

Wenn meine Freunde gekommen wären, hätte ich ihnen die Sehenswürdigkeiten unserer Stadt gezeigt.

In zwei Hauptsätzen:

Er kam noch im letzten Augenblick. Sonst wäre die Sitzung ohne ihn begon-

nen worden. (Statt: *Wäre er nicht noch im letzten Augenblick gekommen, hätte man die Sitzung ohne ihn begonnen.*)

Als Präpositionalgruppe:

An deiner Stelle würde ich ... (Statt: Wenn ich du wäre, würde ich ...)

Eine einprägsame Darstellung der Funktion des Konjunktivs als Ausdrucksform des Irrealis ist in der sehr empfehlenswerten *Grundgrammatik* von Kars/Häussermann zu finden: <sup>13)</sup>

Der Hinweis auf die Nähe zur Wirklichkeit



#### Konjunktiv II

Wenn ein Tunnel vom Nordpol durch den Erdmittelpunkt zum Südpol führen würde und Onkel Nikolaus würde am Nordpol hineinfallen – was würde passieren?

Er würde immer schneller fallen und hätte im Erdmittelpunkt die Geschwindigkeit von 8000 m pro Sekunde erreicht. Onkel Nikolaus würde weiterfallen und seine Geschwindigkeit wieder verlieren. Bei seiner Ankunft am Südpol wäre seine Geschwindigkeit Null. (Wir haben hier den Faktor der Reibung nicht mitgerechnet.)

Es gibt keinen Tunnel durch die Erde. So einen Tunnel kann man nicht bauen. Dieser Tunnel ist unwirklich, irreal. Unser Text bringt eine Hypothese. Wir benutzen den Konjunktiv II.

Wie wir den Konjunktiv II bilden und wie wir ihn gebrauchen, das zeigen wir Ihnen nun:

Die Formen des Konjunktivs II  
Der Gebrauch des Konjunktivs II.

3.1.1.2 In geäußerten Wünschen, in denen ein nicht wirklicher Sachverhalt gewünscht (herbeigesehnt) wird, meistens in Ausrufen:  
 Wenn wir bloß schon da wären! Wären wir bloß schon da!  
 Wenn es bloß aufhören würde zu regnen!  
 Wenn ich nur wüßte, wo ich die Autoschlüssel hingelegt habe!  
 Wenn es doch nur noch so richtig schöne alte, gemütliche Häuser gäbe!  
 Wenn ich bloß auf meine Eltern gehört hätte! Hätte ich bloß ...  
 Wenn ich das gewußt hätte! Hätte ich das gewußt! (Betonung auf *das!*)

3.1.2. In den folgenden Fällen steht vorzugsweise der Konjunktiv; er kann jedoch, besonders in der Umgangssprache, oft durch den Indikativ ersetzt werden.

3.1.2.1 Wenn Vergleiche gezogen werden, die real nicht möglich oder existent sind (irrealer Komparativsatz):  
 Wir tun mal so, als wenn wir Touristen wären.  
 Du tust so, als ob du das wüßtest! (Du tust so, als ob du das weißt!)  
 Es schien, als ob die Sonne untergehen würde. (Es sah so aus, als ob die Sonne unterging.)

In *Deutsch aktiv 3* werden Beispiele aus Gedichten von Eichendorff und Rilke angeführt mit folgender Bemerkung:

In der Lyrik ist der irreale Komparativsatz mit "als (ob)" ein gern gebrauchtes Stilmittel; warum wohl? <sup>14)</sup>

3.1.2.2 Im irrealen Konsekutivsatz erscheinen die Konjunktivformen nur im Nebensatz:  
 Das Buch ist so interessant, daß man es immer wieder lesen könnte. (...  
 daß man es immer wieder lesen kann.)

3.1.2.3 Aufforderung, Bitte, Ratschlag, Vorwurf ...

In gesprochener Standardsprache in direkter Kommunikation (mit Sprechpartner) ist dieser Gebrauch des Konjunktivs sehr frequent. In diesen Fällen hat der Konjunktiv vor allem die Aufgabe, die Äußerungen abzumildern, höflicher zu gestalten <sup>15)</sup>, Er kann zwar durch andere sprachliche Mittel ersetzt werden, aber diese entsprechen dann nicht völlig der konjunktivischen Ausdrucksweise.

In höflichen Aufforderungen  
 als Fragesatz: ...  
 Könntest du so nett sein und ... Könnten Sie so nett sein ...  
 (Kannst du so nett sein ...) (Können Sie bitte so nett sein ...)  
 Würdest du bitte ... Würden Sie bitte ...

In Rat- und Vorschlägen:  
 Du könntest/müßtest ... Sie könnten (aber) auch ...  
 Du brauchtest ja nur ...  
 Wie wär's, wenn du (mal mehr arbeiten würdest)?  
 Du solltest mal (darüber nachdenken)!  
 Wir könnten (auch morgen darüber reden).

und in möglichen Rückfragen:  
 Meinst du/Meinen Sie wirklich, ich sollte ...?

Bei Angeboten (in Kaufsituation):  
 Du könntest auch (den anderen Pullover nehmen).  
 Der andere Pullover würde Ihnen auch gut stehen.  
 Mit dem würden Sie auch zufrieden sein.

In Vorwürfen:  
 Du hättest aber auch besser aufpassen können! (Warum hast du nicht besser aufgepaßt?)  
 Sie hätten (sich (wirklich) ein bißchen mehr Mühe geben können)!

In Wunschäußerungen, vorsichtigen Bitten:  
 Wenn Sie diese Angelegenheit erledigen könnten, wäre ich Ihnen sehr dankbar.  
 (in Kaufsituation): Ich hätte gern ein Buch von ... (Ich möchte gern ...)  
 Über einen Brief von dir würde ich mich sehr freuen. (Ich freue mich schon auf deinen nächsten Brief.  
 Ob Sie mir wohl helfen könnten?  
 Hätten Sie vielleicht noch ein Exemplar?

Man kann sich denken, daß solche Höflichkeiten leicht erstarren, zur For-

mel werden und dann in der Gefahr stehen, ihren ursprünglichen Sinn zu verlieren. Das ist in vielen Fällen geschehen. Formelhaft verwenden wir:

*Ich würde meinen, denken, glauben, sagen usw., daß ...*

*Könnten Sie mir sagen, wie spät es ist?*

*Wer hätte das gedacht!*

*Das hätte ich nicht gedacht!*

*Würden Sie bitte die Tür schließen?*

*Wer wäre der nächste?*

*So weit wären wir! usw. 16)*

### 3.1.3 Redewiedergabe

Wie der Konjunktiv Präsens (s. 3.2) kann der Konjunktiv Präteritum auch Indikator von Redewiedergabe (indirekter Rede) sein, und zwar hauptsächlich in den Fällen, in denen der Konjunktiv Präsens nicht eindeutig ist (1. Pers. Sing./Plural, 3. Pers. Plural). Zu beachten ist vor allem die 3. Person Plural. Jede beliebige Tageszeitung bietet reichlich Beispiele:

Ein Sprecher des Aussenministeriums in Delhi sagte, laut einem Bericht des indischen Botschafters auf den Malediven seien die Putschisten Srilanker; sie *hätten* ausser tamilisch auch singhalesisch gesprochen. 17)

Der Konjunktiv Präteritum kann aber auch in fast allen anderen Fällen in der Redewiedergabe verwendet werden:

Zur Wiedergabe der Gegenwart:

Sie hat mir gesagt, sie *lese* gerade einen Roman von Thomas Mann.  
sie *läse* ...  
(sie *würde* gerade einen Roman von Mann lesen.)

Zur Wiedergabe der Vergangenheit:

Sie hat mir gesagt, sie *habe* den Roman schon früher gelesen.  
sie *hätte* ...

Zur Wiedergabe der Zukunft:

Sie hat mir gesagt, sie *werde* den Roman bald lesen.  
sie *lese/läse* den Roman bald.  
(sie *würde* den Roman bald lesen.) 18)

Diese Wahlmöglichkeit ist wahrscheinlich damit zu erklären, daß der Modus Konjunktiv im Nebensatz nicht eigentlich temporale Bedeutung hat, sondern die Tempusangabe dem übergeordneten Satz zu entnehmen ist. Außerdem ist *lese* gegenüber *läse* in gesprochener Sprache keine eindeutige Form.

Selbst in schriftlichen Texten, in denen die Konjunktiv I-Form eindeutig sein könnte, stehen die drei oben gegebenen Formen zur Wahl:

Der Minister erklärte, er *übernehme* den Auftrag.

er *übernähme* den Auftrag.

er *würde* den Auftrag übernehmen.

Aus den bisher gegebenen Beispielen ist zu ersehen, daß hauptsächlich der Konjunktiv II von

- den Verben *sein* und *haben*

- den *Modalverben*

gebraucht wird und nur von

*wenigen unregelmäßigen Vollverben* wie z.B. *wissen, geben, kommen, finden, nehmen, tun, gehen*.

Die Paradigmen dieser Formen müssen also in einer Grammatik für alle Personen vollständig sein, und ihre Bildung muß erklärt werden. Als Beispiel sei die übersichtliche Darstellung von Nieder gegeben 19).

44 Konjunktiv II einfache Form							
ich	-(t)e	hätte	würde	müßte	wartete	käme	wäre
du	-(t)est	hättest	würdest	müßtest	wartetest	käm(e)st	wär(e)st
er	-(t)e	hätte	würde	müßte	wartete	käme	wäre
wir	-(t)en	hätten	würden	müßten	warteten	kämen	wären
ihr	-(t)et	hättet	würdet	müßtet	wartetet	käm(e)t	wär(e)t
sie	-(t)en	hätten	würden	müßten	warteten	kämen	wären
Konjunktiv II komplexe Form							
Konjunktiv II von haben + Partizip II:					er hätte gewartet		
Konjunktiv II von sein + Partizip II:					er wäre angekommen		
					+ Infinitiv II Passiv: er wäre gesehen worden		

*Konjunktiv II* der schwachen Verben ist in der einfachen Form gleichlautend mit *Präteritum*. Er wird in der geschriebenen Sprache verwendet, wenn er aus dem Kontext erkennbar ist. Sonst wird er durch *würde* + *Infinitiv I* ersetzt.

*Konjunktiv II* der starken Verben wird vom *Präteritum* abgeleitet:

*Präteritumstamm* + *Konjunktivendung*: Ich *blieb* - ich *bliebe*.

Stammformen auf -a-, -o-, -u- bilden Umlaut: Ich *war* - ich *wäre*. Auch einige schwache Präterita bilden den Konjunktiv II mit Umlaut. Ausnahmen s. 567



Starke Formen:		Mischformen:	
ich war - wäre	ich ging - ginge	ich hatte - hätte	ich mußte - müßte
ich bekam - bekäme	ich lief - lief	ich wurde - würde	ich wußte - wüßte
ich fand - fände	ich ließ - ließe	ich durfte - dürfte	aber:
ich kam - käme	ich stand - stünde/	ich konnte - könnte	ich sollte - sollte
ich blieb - bliebe	stände	(ich mochte - möchte)	ich wollte - wollte

Der Konjunktiv II anderer starker Verben wird gewöhnlich durch Formen von *würde* + *Infinitiv* ersetzt.

In Übungen/Übungsbüchern müssen diese Formen häufig vertreten sein, so daß ihr Gebrauch keine Schwierigkeiten bedeutet: sie gehören zur **Produktionsgrammatik**. Zur besseren Einprägung kann man "Verse" machen und verwenden wie z.B. die folgenden:

Wenn ich *könnte*, wie ich *wollte*,  
wenn ich *dürfte*, was ich *möchte*,  
wenn ich *sollte*, was ich *wollte*,  
wenn ich *müßte*, was ich auch *könnte*,  
*wär* das Leben nicht so schwer,  
*hätt* ich keine Sorgen mehr. <sup>20)</sup>

Für das rezeptive Verständnis, für die Verstehens- oder Dekodiergrammatik ist wichtig: die Regeln zur Bildung des Konjunktivs Präteritum der unregelmäßigen Verben müssen gegeben werden, so daß sie in Lesetexten erkannt werden, sie brauchen jedoch nicht aktiv beherrscht zu werden. Die Kenntnis der Regel erleichtert auch das Nachschlagen der Infinitivform im Wörterbuch.

Als Übungstexte eignen sich viele Gedichte, die hier im einzelnen nicht aufgezählt werden können. Als Prosatexte im Anfängerunterricht sind u.a. zu empfehlen: *Wenn die Haifische Menschen wären* aus den Keunergeschichten von Brecht oder *Was wäre, wenn die Dichter zaubern könnten?* von Urs Widmer. <sup>21)</sup> Nützliches Material ist auch dem dem Konjunktiv gewidmeten Heft 71 (1985) der Zeitschrift *Praxis Deutsch* zu entnehmen.

### 3.2 Konjunktiv I oder Konjunktiv Präsens

#### 3.2.1 Redewiedergabe (Redeerwähnung, referierte Äußerung)

Der Hauptverwendungsbereich des Konjunktivs Präsens ist, soweit er deutlich erkennbar ist und nicht mit dem Indikativ verwechselt werden kann, die Wiedergabe fremder Rede, und zwar in schriftlichen, offiziellen Texten, in denen er die Funktion der Neutralisierung hat:

Der Autor nimmt zum Gesagten weder positiv noch negativ Stellung. <sup>22)</sup>

Es handelt sich dabei hauptsächlich um die 3. Person Singular, was mit einem Ausschnitt aus der Glosse "Kleine Rede über den Konjunktiv" demonstriert werden soll:

In früheren Jahren sei der Konjunktiv vom Aussterben bedroht gewesen, erzählte mir kürzlich ein Sprachkritiker, heute jedoch könne man geradezu von einem Grassieren des Konjunktivs sprechen, obgleich er oft falsch gebraucht werde. Er denke dabei nicht nur in erster Linie an Schriftsteller wie Thomas Bernhard, der ganze Romane im Konjunktiv verfaßt habe. Er denke vor allem an das gigantische Verlautbarungs- und Distanzierungssystem der öffentlichen Rede in der Politik und den Medien, das einen Modus erfordere, sich indirekt, abgesichert und folglich risikoärmer äußern zu können. Auch der von Gegendarstellungen, von politischer Kontrolle und von Hasenherzigkeit bedrohte Journalismus sei dringend auf den Konjunktiv angewiesen, weil der es gestatte, gewisse Dinge nahezu legen, ohne sie direkt zu behaupten. <sup>23)</sup>

Die Redewiedergabe kann formal gekennzeichnet werden durch:

- 1) Konjunktiv
- 2) redееinleitende Verben
- 3) Nebensatz.

Keines dieser Mittel ist obligatorisch, doch ist gewöhnlich zumindest eines vorhanden, um die Redewiedergabe als solche zu kennzeichnen. <sup>24)</sup>

Im oben gegebenen Zitat z.B. ist das redееinleitende Verb (*erzählen*) vorhanden, der Konjunktiv I (*sei* bedroht gewesen), der Nebensatz ohne einleitende Konjunktion. Die fortgesetzte Redewiedergabe ist dann nur noch durch den Konjunktiv I charakterisiert.

In der Umgangssprache wird statt des Konjunktivs I der Indikativ bevorzugt oder der Konjunktiv II. Dieser Usus wird oft als Nachlässigkeit oder Unwissen Deutschsprachiger ausgelegt. Er ist aber auch damit zu begründen, daß das Paradigma "defekt" ist, d.h., es hat nur eindeutige Formen in der 2. Person Singular und Plural und in der 3. Person Singular, wobei der Gebrauch der 2. Person unüblich ist. *Du habest - ihr habet* - das könnte man nur in bewußt altertümlicher Sprache sagen oder schreiben. Deshalb gibt Nieder in seiner

Lerngrammatik berechtigterweise folgende Übersicht:

### Konjunktiv

#### 43 Formen

Konjunktiv I einfache Form								
ich	-e	-	-	dürfe <sup>1)</sup>	wisse	-	-	sei
du	-est	(habest)	(werdest)	(dürfest)	(wissest)	(fahrest)	(nehmest)	seiest
er:	-e	habe	werde	dürfe	wisse	fahre	nehme	sei
wir	-en	-	-	-	-	-	-	seien
ihr	-et	-	-	-	-	-	-	(seiet)
sie	-en	-	-	-	-	-	-	seien

1) Dasselbe gilt für die übrigen Modalverben können, mögen, müssen, sollen, wollen.

Konjunktiv I komplexe Form	
Konjunktiv I von haben + Partizip II: er habe gewartet	
Konjunktiv I von sein + Partizip II: er sei angekommen / gesehen worden (Inf. II)	

Für die fehlenden Formen des Konjunktiv I tritt Konjunktiv II ein, oder auch würde + Infinitiv I.

25)

Die Kenntnis der 3. Person Singular und der Formen des Konjunktivs I von *sein* ist sowohl für die Dekodiergrammatik wie für die Enkodier- oder Produktionsgrammatik nötig, wenn Texte wie Protokolle, Artikel, Stellungnahmen u.ä. geschrieben werden. Für die gesprochene Umgangssprache ist sie jedoch nicht nötig, da dazu indikativische Formen gebraucht werden.

Zoch wendet sich in ihrem Artikel zur Behandlung des Konjunktivs gegen eine Überbetonung des Konjunktivs Präsens in der indirekten Rede in Lehrbüchern und schlägt vor, verstärkt Hinweise auf andere sprachliche Mittel zu geben:

Damit kämen wir den praktischen Bedürfnissen des FU entgegen, die darauf abzielen, grammatische und lexikalische Mittel unter einem einheitlichen semantischen und kommunikativen Aspekt zu vermitteln.

Indirekte Rede:

Peter behauptet, er *hätte/habe* mir mehrmals geschrieben. (Konjunktiv)

Peter behauptet, daß er mir mehrmals geschrieben *hat*. (Indikativ)

Paraphrasen:

Peter *will* mir mehrmals geschrieben haben. (Modalverb)

Peter hat mir *angeblich* mehrmals geschrieben. (Modalwort)

*Nach seinen Angaben* hat Peter mir mehrmals geschrieben. (Präpositionale Gruppe)

*Wie Peter sagt*, hat er mir mehrmals geschrieben. <sup>26)</sup>

Die weiteren, weniger wichtigen Verwendungsbereiche des Konjunktivs I sind:

#### 3.2.2 Irrealer Vergleich

In irrealen Vergleichssätzen mit *als ob*, *als* sind die beiden Konjunktive in den meisten Fällen austauschbar (vgl. 3.1.2.1), oder der Indikativ kann gebraucht werden:

Ihre Stimme klingt wie das Dröhnen einer großen Glocke, und wenn sie leise sprechen, dann ist es, *als ob* man diesen Glockenklang von fern hört. <sup>27)</sup>

#### 3.2.3 Auffordernd oder adhortativ

In dieser Funktion steht der Konjunktiv u.U. in Instruktionstexten wie Gebrauchsanweisungen und in Fachtexten, kann aber leicht umgangen/vermieden werden mit Hilfe des Indikativs oder anderer Ausdrucksweisen:

Als Vorgabe: Gegeben *sei* das Dreieck ...

Es *sei* daran erinnert, daß ... (Es *ist* daran zu erinnern, daß...)

In diesem Zusammenhang *sei* darauf hingewiesen, daß ... (In diesem Zusammenhang *ist* darauf hinzuweisen/*muß* hingewiesen werden auf ...)

Falls eine Person nicht direkt angesprochen werden soll oder kann, kann der Konjunktiv I für den Imperativ eintreten, was in moderner Umgangssprache allerdings immer mehr vermieden wird. Aus der Literatur lassen sich leicht Beispiele finden:

Edel *sei* der Mensch, hilfreich und gut. (Goethe)

Ein Redner *sei* kein Lexikon! (Tucholsky)

Für den Muttersprachenunterricht stellt Ludwig dazu fest:

Ob der Konjunktiv I in seiner Funktion als Aufforderung unbedingt im Unterricht thematisiert werden sollte, erscheint mir fraglich. Es ist anzunehmen, daß die Schüler mit dieser Form des Konjunktivs umgehen können. Und wenn sie es nicht können, ist es auch nicht schlimm. Darum neige ich der Auffassung zu, daß ein praktisches Interesse an seiner Behandlung nicht besteht. <sup>28)</sup>

Dann muß für den Fremdsprachenunterricht erst recht gelten, daß diese Funktion des Konjunktivs bei Lektüre von Fach- und literarischen Texten nur erkannt,

nicht produktiv verwendet zu werden braucht.

Der Ausdruck *man nehme* ... findet man nur noch in alten Kochrezepten. Heutzutage heißt es: *man nimmt/braucht; gebraucht werden* ...

### 3.2.4 In konzessiven Nebensätzen

In formelhaften Wendungen wie:

Sei dem, wie ihm *wolle* ...

Wie dem auch *sei* ...

*Komme*, was da *wolle* ... 29)

## 4. Abschließende Bemerkungen

Fassen wir zusammen:

Die **Hauptanwendungsbereiche** des Konjunktivs sind:

- Redewiedergabe
- Nennung irrealer Bedingungen
- Äußerung höflicher, vorsichtiger Bitten, Aufforderungen, Ratschläge etc.

Zu unterscheiden ist für den Gebrauch:

- (gesprochene) **Umgangssprache**
- **Schriftsprache**.

**Umgangssprachlich** kann man auf den Konjunktiv I bei Redewiedergabe verzichten und indikativische Formen verwenden.

In der **Schriftsprache** sind für die Redewiedergabe die Formen der 3. Person Singular wichtig.

Für die 3. Person Plural werden - abgesehen von *seien* < *sein* - die Formen des Konjunktivs II eingesetzt, vor allem von *haben*, den Modalverben und einigen unregelmäßigen Verben (wie z.B. *wissen*, *kommen*, *tun*, *gehen*). Die regelmäßigen Verben werden zur Verdeutlichung mit *würde* + *Infinitiv* gebraucht, die meisten unregelmäßigen ebenfalls, weil ihre Konjunktiv II-Formen veraltet wirken.

Für irrealer Bedingungssätze nach dem Muster:

Wenn ich das *machen würde*, *würde* ich vielleicht mehr Geld *verdienen*.

Wenn ich das damals *gemacht hätte*, *hätte* ich wahrscheinlich mehr Geld *verdient*.

gilt ebenfalls die allgemeine Regel:

Konjunktiv II bei *haben*, *sein*, Modalverben und einigen unregelmäßigen Verben, sonst: *würde* + *Infinitiv*.

Ich habe mich in meinen Ausführungen hauptsächlich auf in den letzten Jahren erschienene Grammatiken berufen wie die 4. Auflage der Duden-Grammatik, Helbig/Buscha, Engel, Nieder, Kars/Häussermann<sup>30)</sup>, die m.E. klare, übersichtliche und mehr oder minder ausführliche Darstellungen von Formen und Funktionen des Konjunktivs enthalten, je nachdem ob sie vorrangig für Lehrende oder Lerner bestimmt sind. Besonders die Grammatiken für DaF-Lerner verfahren nach dem empfehlenswerten Prinzip:

Die Formen des Referierens ("Konjunktiv I") werden so dargestellt, wie sie wirklich vorkommen; das alte, längst leere Konjunktivschema nach lateinogrammatischem Muster hat in unserem Buch keinen Platz.<sup>31)</sup>

Damit wären wir wieder am Ausgangspunkt unserer Betrachtungen angelangt: siehe Crystal! Nach allem Gesagten muß es verständlich sein, daß ich folgende Empfehlung von Potgieter für ungerechtfertigt und sogar gefährlich halte:

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 (? Sk.) Verwendung gezwungen, sich älterer Werke zu bedienen.<sup>32)</sup>

Die von Potgieter nicht erwähnten neueren Grammatiken richten sich deskriptiv nach dem Sprachgebrauch, der sowohl im Muttersprachen- wie im Fremdsprachenunterricht maßgebend sein muß. Warum sollte dann der deutschsprachigen Jugend in Südafrika ein Vorwurf daraus gemacht werden, wenn sie sich nach dem heutigen allgemeinen Sprachgebrauch richtet:

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 ausnahmslos, daß nicht nur blindlings auf die Konjunktiv I-Form zugunsten der

Konjunktiv II-Formen verzichtet wird, sondern auch, daß häufig nur noch die Konjunktiv II-Form der Hilfsverben (wäre/hätte/würde) und der Modalverben benutzt wird. 33)

Die deutschsprachigen Jugendlichen in Südafrika tun nur, was die meisten Sprachbenutzer in den deutschsprachigen Ländern auch tun, und so werden sie bei der Begegnung mit ihnen nicht als "Ausländer" empfunden.

Die Wahl zwischen Konjunktiv II oder würde + Infinitiv ist eigentlich keine Frage der Grammatik mehr, also von Richtig oder Falsch, sondern eine Frage des Stils. Ich kann als Lehrer/in darauf hinweisen, daß es eine "elegantere" Ausdrucksweise gibt als:

Wenn ich das tun würde, würde ich wahrscheinlich mehr Geld verdienen.

Nämlich: Wenn ich das täte, würde ich ...

wobei die Wiederholung von würde vermieden ist. Aber, wie gesagt, das ist eine Stilfrage.

#### ANMERKUNGEN UND QUELLENACHWEISE

- 0) Rosen und Porree. Karlsruhe, 1959. Auszug daraus in: *Praxis Deutsch* 71/85, S.65
- 1) Crystal, David (1988): *Rediscover Grammar*. Harlow, Essex: Longman
- 2) Löschmann, Martin (1984): *Zu einigen aktuellen Tendenzen, Ergebnissen und Problemen der Gestaltung von Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache*. In: DaF 4/1984
- 3) Kleineidam, Hartmut (1986): *Fremdsprachengrammatik: Analysen und Positionen. Beiträge mit dem Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Narr, S.51
- 4) Stickel, Gerhard (Hrsg.) im Vorwort (S.7) zu: *Pragmatik in der Grammatik*. Düsseldorf: Pädagog. Verl. Schwann, 1984. (*Sprache der Gegenwart*.60)
- 5) Kleineidam a.a.O. 17
- 6) Zoch, Irene (1984): Zur Behandlung des Konjunktivs unter besonderer Berücksichtigung der Sprachnorm im Deutschen. In: DaF 5/84, 288-292, hier S.288

- 7) Drosdowski, Günther/Henne, Helmut (1980): *Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. In: *Lexikon der Germanistischen Linguistik (LGL) III*, S.625
- 8) *Deutsche Sprache. Kleine Enzyklopädie*, Fleischer, Wolfgang et al. (Hg.) (1983): Leipzig, VEB Bibliographisches Institut, Abschn. 4.4.2. *Zur Entwicklung des Sprachsystems der Literatursprache - Entwicklungstendenzen*, S.691
- 9) Dieser Beitrag ist damit als Ko-Referat zu dem Artikel von Johan Potgieter zu sehen: *Konjunktiv: ein unentbehrlicher Modus im Deutschen*. In: DUSA 2/1988, S.2-22
- 10) Engel, Ulrich (1988): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos
- 11) Zur Terminologie: Statt *Konjunktiv I* und *II* findet man auch *Konjunktiv Präsens* und *Konjunktiv Präteritum* (oder Imperfekt): *Der sogenannte Konjunktiv des Imperfekts wird so nicht genannt, weil er Vergangenes im Imperfekt ausdrückt, sondern weil er vom Imperfekt des jeweiligen Verbs gebildet wird: hatte - hätte, lief - liefe, fing - finge, war - wäre ... und so weiter. Er hieße richtiger "Irrealis"; denn er sagt etwas aus, was eben nicht stattgefunden hat. Musterbeispiel: "Wenn er gekommen wäre ..."; und das will sagen: er ist eben nicht gekommen*. Rudolf Walter Leonhardt: *Konjunktiv ja - aber wie?* In: *Die Zeit*, 6.9.85, S.45  
Helbig/Buscha benutzen nur die Bezeichnungen Konjunktiv Präsens, Konjunktiv Präteritum, Konjunktiv der zusammengesetzten Tempora (Perfekt, Plusquamperfekt). Siehe dazu den Artikel von J. Buscha: *Zur Darstellung des Konjunktivs in der Deutschen Grammatik für Ausländer*. In: DaF1/1980, 31-37
- 12) Vgl. Drosdowski, Günther (Hg.) (1984): *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Bibliographisches Institut. 4. Aufl, S.172: - Rund 90% aller eindeutigen Konjunktiv-I-Formen entfallen auf die 3. Pers. Singular.  
Die restlichen 10% verteilen sich vor allem auf die 1. Pers. Sing. und besonders die 3. Pers. Plural.  
In der 2. Pers. Sing./Plur. und der 1. Pers. Plur. kommen - schriftsprachlich - eindeutige Konjunktiv-I-Formen so gut wie nicht vor.
- 13) Kars, Jürgen/Häussermann, Ulrich (1988): *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, S.51
- 14) Edelhoff, Christoph et al. (1984): *Deutsch aktiv 3, Teil 1*. Berlin: Langenscheidt, S.69
- 15) Vgl. Engel op. cit. 49. Engel und Nieder (Nieder, Lorenz (1987): *Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber) widmen dieser

Funktion des Konjunktivs II mehr Aufmerksamkeit im Abschnitt *Sprechakte* als im Abschnitt über den Konjunktiv II im Kapitel über das *Verb*.

- 16) Ludwig, Otto (1985): *Könnten wir uns abfinden mit einer Sprache ohne Flügel?* In: *Praxis Deutsch*, 71/85, S.20
- 17) Neue Zürcher Zeitung, 4.11.88, S.1
- 18) vgl. Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1984): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, S.195-196
- 19) Nieder (s. Anm. 15) S.43
- 20) Skorge, Silvia et al. (1987): *Deutsch ZA 9*. Kapstadt: Maskew Miller Longman, S.131
- 21) In: Stöppfgeshoff, Dieter (Hg.) (1981): *Kontakt mit der Zeit*. München: Hueber, S.46-48
- 22) Melenk, Hartmut (1985): *Der Konjunktiv in journalistischen Texten*. In: *Praxis Deutsch* 71/85 S.53
- 23) Greiner, Ulrich (1987): *If I a had a hammer. Kleine Rede über den Konjunktiv*. In: *Die Zeit* Nr.38, 11.9.87, S.56
- 24) vgl. u.a. Helbig/Buscha a.a.O. 195
- 25) Nieder a.a.O. 42-43
- 26) Zoch a.a.O. 290
- 27) Nieder a.a.O. 51 (Das Beispiel ist - wie viele in der Grammatik - der *Unendlichen Geschichte* von Michael Ende entnommen.)
- 28) Ludwig, Otto a.a.O. 19
- 29) vgl. Engel a.a.O. 420
- 30) Zu ergänzen wäre noch: Latour, Bernd (1988): *Mittelstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber
- 31) Kars/Häussermann a.a.O. 255
- 32) Potgieter, Johan, s. Anm.9
- 33) *ibid.* 5

## Rezensionen

ULRICH KLINGMANN: *DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. EIN GRAMMATIKORIENTIERTES ARBEITS- UND ÜBUNGSBUCH FÜR DIE MITTELSTUFE*. SCRIPTOR 1988

Da das vorliegende Buch außer der Karikatur auf dem Umschlag keine Illustrationen enthält, fielen mir beim ersten Durchblättern zunächst einmal die interessanten Kurztexte auf, die den Übungen zugrunde liegen. Man liest in Auszügen eine bunte Palette authentischer Texte aus den verschiedensten Bereichen: Landeskunde, Politik, Philosophie, Kulturgeschichte, Literatur, Linguistik, Friedensforschung, Geschichte u.a. Auch an Textsorten gibt es ein reiches Angebot: Essay, Sachbuch, Roman, Zeitschriftartikel, Brief, Tagebucheintragung und Lyrik sind - zumeist in Auszügen - vertreten.

Es ist jedoch nicht meine Aufgabe, das Buch als Textsammlung zu würdigen, sondern es auf seine Anwendbarkeit als grammatikorientiertes Arbeits- und Übungsbuch für den DaF-Unterricht zu prüfen. Laut Einleitung soll es sowohl als "Handbuch für den Klassenunterricht" wie als "Fachbuch zur Unterrichtsvorbereitung" dienen. Dabei soll es "grammatisch-theoretisches Wissen" mit einem "breiten Übungsangebot" verbinden. Es erhebt den Anspruch, das ihm zugrundeliegende syntaktische Modell systematisch einzuführen und dem Benutzer anhand "einfacher grammatischer Kategorien" einen Zugang zu seinem Gliederungssystem zu verschaffen.

Diesem Anspruch wird das Buch leider nicht gerecht. Das von der Dependenz-Verb-Grammatik abgeleitete Modell wird an keiner Stelle übersichtlich dargestellt. Es wird nicht einmal klar, ob es von einer Produktions- oder von einer Identifikationsgrammatik ausgeht. Dem ausdrücklichen Hauptlernziel: "Erweiterung der Schreib- und Lesefähigkeit" zufolge könnte man auf beide Ansätze schließen, die Übungstypen jedoch beziehen sich, wenn überhaupt, überwiegend auf eine (verborgene) Erkennungsgrammatik.

Auch eine Analyse der Gliederung weist keine logische Progression auf. So werden zum Beispiel bereits im 1. Kapitel unter der Überschrift "Der Satz als Einheit sprachlicher Äußerung" verschiedene Arten des einfachen Satzes, das Satzgefüge, die Satzverbindung und der Nebensatz behandelt, bevor im 2. Kapitel die Teile des einfachen Satzes identifiziert und geübt werden. Entsprechend unverständlich erscheint dazu die Progression der Übungen: im 1. Kapitel wird z.B. schon vom Lerner verlangt, elliptische Ausdrücke zu ergänzen, während die Information, was einen Satz überhaupt konstituiert, erst im nächsten Kapitel zu finden ist.

Auch die kurzen Einleitungen, die neue grammatische Teilaspekte darstellen sollen, erklären weder genau, in welchem Zusammenhang sie jeweils zu anderen Teilaspekten stehen, noch, in welchem Zusammenhang die ihnen folgenden Übungen zu diesem "neuen Wissen" stehen. Auch dazu ein Beispiel: Nachdem auf S. 13 die knappe Definition der "Ergänzungsfrage" gegeben wurde:

"Auf eine Ergänzungsfrage kann nicht mit JA oder NEIN geantwortet werden. Bestimmte Informationen werden verlangt (...). Ergänzungsfragen werden mit Fragewörtern (...) eingeleitet",

folgt auf S. 15 Übung 5:

"Versuchen Sie, zu den (sic) nachstehenden Ergänzungsfragen Antworten zu geben:

1. Wo findet man Eselsohren?
2. Unter welchen Umständen ist eine Ausrede faul?
3. Was läßt sich nicht unter einen Hut bringen?
4. Wie sieht die Kehrseite der Medaille aus?"

Die didaktische Frage drängt sich auf, was diese Aufgabe mit der vorangestellten Information überhaupt zu tun hat. Soll hier wirklich geprüft werden, ob der Lerner über das nötige grammatische Wissen verfügt, eine Ergänzungsfrage zu identifizieren und mit ihr umzugehen? Und ist das Wissensdefizit eines Lerners, der die Antworten nicht geben kann, unbedingt ein grammatisches? Da kein Lösungsschlüssel für die Übungen gegeben ist, bleibt dem Lerner (und Lehrer!), der die entsprechenden Redewendungen nicht kennt, kein anderer Weg, als ein Wörterbuch zu Rate zu ziehen. Dieser Schritt ist immer löblich, aber die inhärente Schwäche der Übung wird damit nicht behoben. Die Übung ist

didaktisch nicht vertretbar, da sie nicht auf die Fähigkeit abhebt, die durch sie erarbeitet werden soll.

Es fragt sich übrigens, ob man Lernern, die das sprachliche Niveau erreicht haben, dergleichen Redewendungen zu verwenden, eine derartige Auseinandersetzung mit dem grammatischen Phänomen "Ergänzungsfrage" überhaupt zumuten kann. Ist dieses "neue Wissen" für so fortgeschrittene DaF- (nicht Linguistik-) Studenten in irgend einer Weise relevant?

Diese Beispiele dürften genügen, um die didaktische Unzulänglichkeit des Buches anzudeuten: Es ist weder ein systematisch erläutertes Fachbuch für den Lehrer noch ein geeignetes Handbuch für den Klassenunterricht im Bereich DaF, da es den Zugang zur deutschen Sprache nicht vereinfacht, sondern durch seinen unklaren grammatischen Ansatz eher erschwert. Gemessen an der Norm der didaktischen Durchsichtigkeit, die sich mit hervorragenden Lehrwerken wie z.B. Deutsch aktiv und Themen in den letzten Jahren etabliert hat, erscheint mir das Buch als Grundlage für DaF-Kurse nicht geeignet, obwohl man sicherlich viele seiner Übungen in einen übersichtlich geplanten Unterricht mit einbeziehen könnte.

(Ruth Bodenstein)

Im Vorwort dieser Grammatik, deren Titel bereits ihr Verwendungsgebiet nennt, heißt es zu Umfang und Adressatenkreis:

Die Lernergrammatik beschreibt den theoretischen Sprachstand des idealen Lernalters, der das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache erworben hat. Sie bezieht implizite Erwartungen ein, die über die Aufgaben der Zertifikatsprüfung hinausgehen.

Sie ist also vorgesehen für Lerner, die bereits Grundkenntnisse in der deutschen Grammatik haben oder ist - laut Verlagswerbung -:

besonders geeignet für Lernende, die sich zum Ende eines Grundstufenlehrgangs oder für die Arbeit in einer Mittelstufe einen systematischen Überblick über ihr sprachliches Wissen verschaffen und eventuell bestehende Lücken schließen wollen.

Die Grammatik wird eröffnet mit *Fragen der Terminologie* (S.13-17), einer Liste mit Fachausdrücken, die weniger gebräuchlich sind oder unterschiedliche Verwendung finden. Leider scheint so etwas heutzutage unumgänglich, denn selbst im Rahmen der Dependenz-Verb-Grammatik, nach deren Prinzipien z.Z. die am meisten verwendeten Grammatiken des Deutschen aufgebaut sind, ist die Terminologie nicht einheitlich. Nieder übernimmt (wie auch das Zertifikat <sup>1)</sup>) im großen und ganzen die Terminologie von Ulrich Engel <sup>2)</sup>, leider auch die abstrakt wirkende und das Gedächtnis strapazierende Bezifferung für Verbergänzungen mit Nominativ = E<sub>0</sub>, Akkusativ = E<sub>1</sub>, Genitiv = E<sub>2</sub>, Dativ = E<sub>3</sub>. Engel selbst hat in seiner kürzlich erschienenen umfangreichen Grammatik <sup>3)</sup> die sprechenderen und im Unterricht leichter zu verwendenden Bezeichnungen E<sub>subj</sub> = Subjekt, E<sub>akk</sub> = Akkusativergänzung, E<sub>gen</sub> = Genitivergänzung, E<sub>dat</sub> = Dativergänzung etc. gewählt.

Abweichend von den meisten anderen deutschen Grammatiken sind die Bezeichnungen:

Konstativsatz = Aussagesatz, Stativ = sein-Passiv, Zustandspassiv.

Es wäre für Benutzer der Grammatik vielleicht besser gewesen, eine vollständige Liste der verwendeten Fachausdrücke vorzufinden, in der die abweichenden oder weniger gebräuchlichen fett gedruckt worden wären, zumal als Abschluß nur ein

Register der ausdrücklich erwähnten Funktionswörter und Partikeln vorhanden ist, kein vollständiges Sach- oder Fachausdruck-Register. Ein noch nicht so versierter Lerner, der sich z.B. unterrichten will, was Nieder mit *Außerung* meint, findet dazu keine Definition.

Der auf dem Rückumschlag gegebene Hinweis ist berechtigt:

Die Lernergrammatik bezieht von Anfang an solche sprachlichen Elemente in die Beschreibung mit ein, die nur im Textzusammenhang wirksam werden. Es handelt sich auch insofern um eine textbezogene Grammatik, als ihr Belegmaterial zum größten Teil aus originalen Texten stammt und in den übrigen Fällen zumindest anhand solcher Texte nachgeprüft werden kann.

Es handelt sich, was Organisationsform und Textbelege aus authentischen Texten (vor allem aus: *Die unendliche Geschichte* von Michael Ende) anbetrifft, um eine textgrammatisch orientierte Darstellung, und die Wahl dieses Ansatzes ist an sich schon verdienstvoll, da auf diese Weise Gelegenheit gegeben wird, grammatische Phänomene aus dem Kontext zu verstehen. Ist in umfangreichen Grammatiken dieser Ansatz gekennzeichnet durch den deszendente Aufbau *vom Text zum Wort* (oder Morphem), so ist es in einer Lernergrammatik angebracht, *aszendent, vom Wort zum Text*, zu verfahren, da die Adressaten Lerner sind, die ihre satzgrammatische Kompetenz noch aufbauen müssen. <sup>4)</sup> So verfährt Nieder. Seine Grammatik ist in drei Teile gegliedert:

- Wortklassen und Wortstrukturen
- Satzstrukturen
- Textstrukturen,

wobei der den Wortstrukturen gewidmete Abschnitt der umfangreichste ist (S.19-157).

Im Teil *Wortklassen* wird ein Überblick über flektierbare und nicht flektierbare Wörter gegeben, was vor allem dem Verständnis dessen, was sich unter der übergreifenden Bezeichnung *Partikel* verbirgt, zugute kommt. Im Abschnitt *Wortbildung* wird auf die Bildung neuer Wörter durch Zusammensetzung, Ableitung und Umwandlung aufmerksam gemacht. Darauf folgen die *Wortstrukturen* mit den Gruppen *Verb, Nomen, Nomenbegleiter, Pronomen, Zahl- und Mengenbezeichnung, Partikeln*, jeweils mit Formen und Verwendung.

Im Abschnitt *Verbformen und ihre Verwendung* ist m.E. die übersichtliche und -

wie es einer kommunikativ orientierten Produktionsgrammatik gemäß ist - auf die aktuelle Sprachverwendung abgestimmte Darstellung des Konjunktivs als besonders geglückt hervorzuheben. Es ist erfreulich, daß der Verfasser einer Lerngrammatik alle ungebräuchlichen Formen als unnötigen Lernballast wegstreicht und konsequent nur das Paradigma der gebräuchlichen bietet und die wichtigsten Funktionen der Konjunktive I und II (indirekte Rede und Irrealis) deutlich herausgehoben von den weniger wichtigen darstellt. (Vgl. dazu auch den Artikel von Skorge Abschn. 3.1 in diesem Heft.)

Nützlich ist die Anführung konkurrierender Ausdrucksweisen für den Imperativ als Ausdruck der Aufforderung, auch die ausführliche Darstellung der Verwendung von Infinitiv und Partizip II.

Weniger gelungen scheint mir die Darstellung der Genera Verbi. Sie wirkt in ihrer Ausführlichkeit etwas umständlich, vielleicht sogar verwirrend für Lerner. Außerdem weicht Nieder hier vom Prinzip der Textorientiertheit ab und bringt Einzelsätze als Beispiele der Verwendung statt Texten oder Textauschnitten, wo doch eine Verzahnung mit dem Teil *Textstrukturen* nahegelegen hätte.

So erfreulich die textgrammatische Verankerung und Erklärung von Artikelwörtern als Nomenbegleiter und von Pronomen ist, so sehr ist m.E. zu bedauern, daß diese nicht konsequent benannt sind. Nieder unterteilt den Gebrauch von Nomenbegleitern in einen attributiven und autonomen, wobei der attributive der des Artikels, also Nomenbegleiters ist, der autonome jedoch als selbständig stehender der des Nomenvertreters, also des Pronomens. Die Funktionen sind zwar korrekt gekennzeichnet, die Benennungen jedoch m.E. inkonsequent und irreführend, wie es leider noch in manchen (meist traditionellen) Grammatiken vorkommt, obwohl Heringer und Keller-Bauer bereits 1981 überzeugend für eine klar unterscheidende Terminologie plädiert haben.

Der Teil *Satzstrukturen* beruht auf dem zweiten Grundprinzip, nach der die Grammatik gestaltet ist: der Dependenz-Verb-Grammatik. Er ist im Vergleich zum vorhergehenden (*Wortstrukturen*) relativ kurz, allerdings wird vielfach auf die Wortstrukturen zurückverwiesen (z.B. bei Satzgefügen zur Wortklasse Partikel - Subjunktionen (= subordinierende Konjunktionen) und somit Wiederholung vermieden. Der syntaktische Teil beginnt damit, daß die durch die Verbklammer geschaffene Einteilung des Satzes in Vor-, Mittel- und Nachfeld erklärt wird, wobei verständlicherweise der Behandlung des Mittelfeldes besondere Aufmerksamkeit gewidmet ist.

Der Abschnitt *Rektion und Valenz* ist schematisch übersichtlich, könnte in seiner Knappheit aber vielleicht auf Lerner etwas einschüchternd wirken, *Verbvalenz und Satzmodell* sind dagegen durch die Liste von Verben des Grundwortschatzes (580 an der Zahl) im Anhang (S.245-282) gut dokumentiert und in einer Lernergrammatik sehr angebracht. Erfreulich ist auch, daß der *Attribution* ausführlich gedacht ist (S.180-193). Listen von präpositionalen Nomen-Ergänzungen und Ergänzungen zum Adjektiv werden gegeben. (Auf sie hätte schon in der Übersicht (S.171) verwiesen werden können.)

Mit dem Teil *Textstrukturen* bearbeitet Nieder in einer Lernergrammatik Neuland. Er ist gegliedert in die Abschnitte

- Textelemente - Sprechakte
- Textkonnexion - Textkohärenz
- Textsorten
- Arbeit mit Texten.

Nach einer Übersicht der Sprechakttypen (wie in der Grammatik von Engel <sup>6)</sup>) werden einzelne Sprechakte mit Redemitteln exemplifiziert. Wieder verdeutlichen Querverweisungen den Zusammenhang zwischen Sprechakten, morphosyntaktischen Strukturen und Textsorten. Nicht immer scheint mir der Verweisungsapparat vollständig, beim Konjunktiv z.B. sind die Verweisungen zu Sprechakten etc. nicht vollständig. Diesen Abschnitt halte ich für geglückt.

Im Abschnitt *Textkonnexion - Textkohärenz* sind die Erklärungen/Definitionen z.T. so knapp, daß man sich fragt, ob sie für Lerner in dieser Kürze noch sinnvoll sein kann, z.B. die Thema-Rhema-Gliederung (zudem nach dem Prinzip unbetont - betont?). Es wäre m.E. sinnvoller gewesen, an zusammenhängenden Texten, die sich auch zu nachahmender Texterstellung eignen, zu demonstrieren, wie bestimmte Konstruktionen, z.B. das Passiv, thematische Progression und Informationsgewichtung regulieren. Auch nicht sehr nützlich kann ich eine Aufzählung von Textsorten finden, die zu knapp oder gar nicht mit Beispielen belegt ist.

Bemerkenswert ist jedoch wieder, daß eine Lernergrammatik den Textstrukturteil mit einem Abschnitt zur rezeptiven Textarbeit (*Arbeit mit Texten*) abschließt, einer Anleitung zur Texterschließung: *Segmentieren, Analysieren, Textverstehen im Zusammenhang* (Verweisformen) und mit einer Einführung in *Kursorisches Lesen und Hören von Texten*, jeweils mit Querverweisungen zu Textsorten etc. Diese Hinweise geben dem Lerner sicher nützliche Anweisungen zum selbständigen Weiterlernen.

Die Grammatik wird abgeschlossen mit der bereits erwähnten Verbliste, außerdem



mit Listen von *akkusativischen und präpositionalen analytischen Verbverbindungen*, die im Zertifikat aufgeführt sind (also Verbindungen wie *ein Angebot machen/bekommen/haben* etc. mit entsprechenden Beispielsätzen), und von *präpositionalen analytischen Verbverbindungen - Funktionsverbgefügen (zum Ausdruck bringen/kommen* etc.) mit Beispielsätzen.

Alles in allem ist die Grammatik von Nieder eine wichtige Publikation, da sie für die Gattung Lernergrammatik Wege weist. Lehrende und Lernende finden darin gute Übersichten und sicher auch reizvolle Anregungen. Ich könnte mir jedoch denken, daß extensive Terminologie und manchmal zu knappe Darstellung das Verständnis zuweilen erschweren. Mir fehlt noch die Erfahrung, wie Lerner des anvisierten Niveaus bei selbständigem Gebrauch der Grammatik reagieren. Kritisieren ist jedoch einfach, das Bessermachen einer Lernergrammatik, die einen gewissen Umfang nicht überschreiten darf und doch relativ umfassend sein soll, keine leichte Aufgabe. Daß sie versucht wurde und zum größten Teil auch geglückt ist, ist Nieder als Verdienst anzurechnen.

#### ANMERKUNGEN UND BIBLIOGRAPHISCHE HINWEISE

- 1) Steger, Hugo (Hg.) (1985): *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Bonn/München, 3. Auflage
- 2) Engel, Ulrich (1982): *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: Schmidt, 2. Aufl.
- 3) ders. (1988): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos
- 4) vgl. Kleineidam, Hartmut (1986): *Fremdsprachengrammatik: Analysen und Positionen*. Tübingen: Narr, S.41
- 5) Heringer, Hans Jürgen/Keller-Bauer, Frieder (1981): *Probleme einer gebrauchsgrammatischen Terminologie*. In: *Sprache und Literatur* 1/81, 65-86
- 6) Engel a.a.O. 16

Silvia Skorge (Universität Westkapland)

Jürgen KARS/Ulrich HÄUSSERMANN unter Mitarbeit von Gerhard Koller und Sieglinde Gruber: *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt a.M./Wien/Aarau: Diesterweg/Österreichischer Bundesverlag/Sauerländer, 1988. 286 S., DM 22,80.  
ISBN 3-425-06100-3

Erwähnt sei kurz die 1988 erschienene *Grundgrammatik*, die, ohne daß besonders darauf hingewiesen wird, die Lehrwerkserie *Sprachkurs Deutsch* desselben Verlages ergänzen könnte, an der Ulrich Häussermann als Verfasser beteiligt ist. Die Grammatik kann aber auch sehr gut unabhängig vom Lehrwerk benutzt werden.

In den *Informationen für den Lehrer*, die sich den zwölf Kapiteln der Grammatik anschließen, findet man u.a. zur Erläuterung des Titels und der Auswahl:

Unser Buch heißt *Grundgrammatik Deutsch*, weil es ein Buch ist für Lernende im Bereich der Grundstufe. Da würde eine Darstellung der komplexen Wirklichkeit wie ein naturalistisches Schlachtgemälde jede Lust an der Betrachtung erschlagen. Unsere Auswahl der grammatischen Schwerpunkte folgt im wesentlichen den Vorschlägen des Leitfadens *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (3. Auflage 1985). Darüber hinaus versuchen einige Kapitel die Brücke zu schlagen von der Morphologie und Syntax zu einer freieren, kommunikativ orientierten Linguistik. (S.253)

Das Programm in nuce: Klarheit und Verständlichkeit, Konzentration auf das Wesentliche ("Welche Erklärung genügt?" S.253), so wenig Metasprache (Terminologie) wie möglich, didaktische Verwertung von Dependenzgrammatik, Textlinguistik, von Erkenntnissen aus der Wortbildungslehre und der Kommunikationsforschung.

Vieles an dieser Neuerscheinung ist rühmend wert und wird sich in der Praxis des Unterrichts wahrscheinlich gut bewähren:

Die Aufmachung: Im gleichen, etwas aus dem üblichen herausfallenden Format wie die Exemplare des *Sprachkurs*, Mehrfarbendruck (für Paradigmen und systematische Darstellungen), auflockernde Zeichnungen, Schwarz-Weiß-Fotografien (z.T. von Kunstwerken). Die bunte Reproduktion des Gemäldes von Oskar Schlemmer *Bauhaus-treppe* wird von den Verfassern kommentiert:

Das Baugesetz soll dem lebendigen Geist dienen. Die Form soll eine Treppe sein, die der Mensch benützt und überwindet. Ähnlich wie Schlemmer diese Treppe sieht, sehen wir die Rolle der Grammatik im Dienst des Dialogs zwischen Menschen. (...)

Die Auffassung, Grammatik als Plädoyer für eine humane Grammatik zu gestalten, die konsequent vom Menschen ausgeht und nicht von der Gesetzestafel (und ihren Ausnahmen):

Grammatik muß nicht garstig sein. Sie ist in Wirklichkeit ein Gebäude von großer Schönheit und Harmonik, eine ausgewogene Verbindung aus kristallinen und biologisch-beweglichen Elementen. (S.253)

Die gelungene Darstellung der Grammatik als kommunikativer Grammatik:

Stellenwert, Stil und Inhalte des Grammatikunterrichts sollten so sein, daß Grammatik nicht zur Mauer wird, sondern zur Tür. Bekannt ist jener Professor, der alle Regeln im Trockenen beherrscht, aber nicht schwimmen, nicht in den sprachlichen Kontakt eintreten kann. Bekannt ist ebenso jener Arbeiter, der alles sagen kann, aber alles falsch sagt. Sein Deutsch diskriminiert ihn, er hat kaum berufliche Aufstiegschancen.

Grammatik sollte so gelehrt werden, daß sie die Entwicklung des Sprachbewußtseins einerseits fördert, andererseits aber den kommunikativen Instinkt, die persönliche Sicherheit und die Dynamik des Sprachgefühls nicht schwächt. (S.253-254)

Die Zurückhaltung, was grammatische Terminologie anbetrifft: Es bleibt im großen und ganzen bei traditioneller Terminologie, neue Bezeichnungen werden nicht eingeführt, dafür aber alte gemieden und statt dessen Definitionen, Beschreibungen eingeführt, die dem Lernenden bewußt machen, was "eigentlich gemeint ist".

Beispiele: Verben tragen meistens vier Hinweise: auf die Person, auf die Zeit, Nähe zur Wirklichkeit, Interesse (Aktiv - Passiv) (S.16).

Statt "Modus" wird der Abschnitt über Konjunktiv und Imperativ also mit *Der Hinweis auf die Nähe zur Wirklichkeit* überschrieben:

Nicht alle Worte sind objektiv wahr. Die Nähe zur Wirklichkeit kann ich ausdrücken: Durch eine Bewegung der Hand, durch ein Lächeln, durch ein Augenzwinkern, durch meine Stimme, durch Wörtchen wie *vielleicht*, *wahrscheinlich*, oder durch grammatische "Tonart". Es gibt vier "Tonarten":

- Indikativ (Wirklichkeit)
- Konjunktiv II (Hypothese / vorsichtige Bitte)
- Imperativ (Bitte)
- Formen des Referierens. (S.50)

Bei *Imperativ* wäre vielleicht einzuwenden, daß er nicht nur *Bitten* ausdrückt, sondern auch mehr oder weniger scharfe Aufforderungen, Befehle. *Bitte* ist m.E. nicht umfassend genug.

Die Bezeichnung *Konjunktiv I* wird später eingeführt, in untergeordneter Stellung. Oberbegriff ist *Referieren*.

Aktiv und Passiv werden als *Hinweis auf das "Interesse"* eingeführt: im Fall des Aktivs interessiert der *Macher*, im Falle des Passivs interessiert der *Vorgang* selbst. Ausgangspunkt der Darstellung ist die Sprechereinstellung, die Funktion, nicht die grammatische Form.

Passiv bedeutet übrigens immer "werden-Passiv" ("Vorgangs-Passiv"). Die Begriffe *Zustandspassiv/sein-Passiv* oder *Stativ* werden vermieden (vgl. S.61), statt dessen das Partizip II in der Rolle eines Adjektivs gezeigt (*Der Stein ist geschliffen*). Sicherlich "lernerfreundlicher":

Die Ausweitung zu Textgrammatik: Durch klug gewählte authentische Texte als Ausgangspunkt zur Erklärung grammatischer Phänomene und ein gesondertes Kapitel *Der Text*, in dem "Einsicht in die inneren ("Denk"-) Strukturen verschiedener Textformen" vermittelt werden soll, "mit dem Ziel, Hilfen zur Entwicklung eines "risikofreudigen" Lesestils zu geben" (S.255)

Die Einbeziehung von Sprechsprache unter besonderer Berücksichtigung von Erscheinungen, die einem deutschlernenden Ausländer im allgemeinen zu schaffen machen: u.a. die Verschiebung von Elementen ins Nachfeld, die Ellipse, häufige regionale Sprachgewohnheiten (vgl. S.255).

Das einleitende Kapitel behandelt *Sätze und Wörter* mit dem Abschnitt *Das Verb dirigiert den Satz* als Überleitung zu Kapitel 2: *Das Verb*, mit Kap. 3 *Die Nomengruppe* am umfangreichsten. Die weiteren Kapitel sind betitelt *Die Partikeln, Wortbildung, Der Satz, Negation und Verstärkung, Die gesprochene Sprache, Orthographie, Interpunktion, Der Text, Stil*. Außer den bereits erwähnten *Informationen für den Lehrer* und einer Bibliographie sind im *Anhang* zu finden: *Abkürzungen, die wir im Deutschen oft verwenden, Unregelmäßige Verben* und ein *Register*.

Es macht Spaß, das Buch in die Hand zu nehmen und darin zu blättern, wie es Spaß macht, es zu rezensieren und wahrscheinlich damit zu arbeiten! Deshalb ist man gar nicht geneigt, nach kleineren Mängeln zu suchen, die man vielleicht bei ganz genauem und kritiksüchtigem Hinsehen hier und da entdecken könnte.

Hoffentlich haben Sie nach der Besprechung Lust, sich als Deutschlehrender die Grammatik anzusehen und zu gebrauchen! Anhand dieser Grammatik müßte m.E. Sprachunterricht interessant und anregend geraten und Lerner bald in die Lage versetzen können, diese Grammatik selbständig zu gebrauchen.

Silvia Skorge (Universität Westkapland)

Hartmut Aufderstraße /Werner Bönzli/Walter Lohfert:

*Themen 3. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch.* München: Hueber, 1986. 180 S., DM 21,- ISBN 3-19-001373-X.

Heiko Bock/Jutta Müller:

*Themen 3. Arbeitsbuch.* München: Hueber, 1987. 166 S., DM 16,80  
ISBN 3-19-011373-4.

Das Lehrwerk *Themen* ist gedacht für Deutsch als Fremdsprachenlerner ab 16 Jahren, wobei die ersten beiden Bände, *Themen 1* und *2* (siehe Rezensionen in DUSA 1/84, S.9-14; 2/84, S.57-62 und 1/86, S.63-66), zum Grundbaustein Deutsch als Fremdsprache hinführen und der dritte Band zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, d.h. laut Autoren, daß "... der Umgang mit längeren Texten verschiedener Art und die Benützung argumentativer Redemittel im Vordergrund (stehen)." (*Themen 3*, Kursbuch, S.6)

Das Kursbuch *Themen 3* gleicht im Aufbau und in der Gestaltung (Einteilung der Lektionen in A-, B-, C-Teile, Farbdruck, Grammatikübersicht und alphabetische Wortliste am Ende) denen von *Themen 1* und *2*. Es enthält 10 Lektionen, die die folgenden Themen decken:

Wohnen: Ideal und Wirklichkeit

Freizeit: Erlebnisse und Erfahrungen

Arbeitsleben

Lernen

Konsum und Lebensstandard

Feste, Bräuche, Kirche

Welt erkennen, Welt darstellen

Die Sechziger Jahre

Zivilcourage

Prüfungen

Die Auswahl der Themen läßt vermuten, daß junge Erwachsene sie interessant und aktuell finden. Verschiedene Aspekte eines Themas werden behandelt, mögliche Problematik dargestellt, aber nie so ausführlich, daß es langweilig werden könnte. Aus dem Quellenverzeichnis ist deutlich zu erkennen, daß dazu authentische oder leicht bearbeitete authentische Texte benutzt werden. Sehr erfreulich ist die große Variation vorkommender Textsorten, z.B. Statistiken,

Zeitschriftenartikel, Geschäftsbriefe, Dialoge, Collagen usw.

Die Collagen am Anfang jeder Lektion, die sich bereits beim Gebrauch von *Themen 1* und *2* gut bewährt haben, sind beibehalten worden.

Die Art der Übungen im Kursbuch, von Multiple-Choice-Aufgaben bis hin zu freier mündlicher und schriftlicher Textproduktion anhand von z.B. Redemitteltabellen, sind vielseitig und m.E. ausreichend. Reine Grammatik- und Wortschatzübungen kommen nicht im Kursbuch, sondern im Arbeitsbuch vor. Es ist deutlich zu erkennen, daß im Kursbuch auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit (Meinungsäußerung, berichten, über ein Thema diskutieren usw.) und Lesefertigkeit im Unterricht Wert gelegt wird. Daher auch die wenigen Übungen zur Schreibfertigkeit und vor allem zur freien Textproduktion. Dies entspricht jedoch den Anforderungen des Zertifikats, an die sich die Autoren von *Themen 3* anscheinend so genau wie möglich gehalten haben. M.E. liegt hier ein Problem für den Gebrauch von *Themen* in S.A., worauf ich später zurückkommen möchte.

Hörverstehensübungen bestehen aus interessanten, variationsreichen Texten und Aufgaben, die auch versuchen, die Fertigkeiten Hören, Lesen und Sprechen miteinander zu kombinieren.

In diesem Band werden literarische Texte bewußt eingeführt, die anfangs einfach und relativ kurz sind und am Ende länger und anspruchsvoller werden (z.B. Gedichte von Tucholsky und Brecht, Auszüge aus *Max und Moritz* von W. Busch, *Die Physiker* von Dürrenmatt usw.). Vor den literarischen Texten findet man in jeder Lektion entweder ein Spiel, Wortspielereien oder ein Rollenspiel, welche angeregte Mitarbeit und Diskussionen fördern sollen.

Hervorheben möchte ich als besonders gut die Wahl des Themas Prüfungen (Lektion 10). Von Lernenden wird immer wieder verlangt, Prüfungen abzulegen, aber selten wird über sie gesprochen oder werden sie erklärt. Hinzu kommt, daß die Zertifikatsprüfung erläutert wird, auf die ja im Lehrwerk *Themen* hingearbeitet wird.

Wie in den vorangegangenen Bänden sind auch diesmal die Antworten zu den Übungen im Arbeitsbuch in einem Schlüssel im Anhang. Großer Wert wird auf selbständige Arbeit gelegt. Als störend empfinde ich, daß die möglichen Antworten der meisten Lückenübungen bei den Übungen zur Auswahl stehen und

keine Eigenproduktion verlangen. Einige Übungen zum Wortschatz, zu Wortbedeutungen und textlinguistischen Aspekten sind anspruchsvoll und werden gewiß die Ausdrucksvariation der Lernenden vertiefen. Zu bemängeln ist, daß die Mehrheit der Übungen aus Einzelsätzen besteht, die meistens, aber nicht immer, thematisch zusammengehören, aber bei einem kommunikativ orientierten Ansatz wie bei *Themen* wäre ein Ganztext mit Lücken nicht fehl am Platz gewesen.

Eine große Hilfe beim Gebrauch des Kurs- und Arbeitsbuches sind die ständigen Querverweise zwischen Lektionen, Kurs- und Arbeitsbüchern und den verschiedenen Bänden.

Die Hauptkritik, die bis jetzt am 3. Band geäußert wurde, läßt sich m.E. zurückführen auf die Diskrepanz zwischen den Zielsetzungen des Lehrwerks (Vorbereitung auf die Zertifikatsprüfung) und denen der Sprachkurse an südafrikanischen Universitäten. Die meisten Universitäten könnten vielleicht bei intensivem Unterricht in ihren einjährigen Anfängerkursen die ersten beiden Bände einsetzen. Da es meistens keinen fortgeschrittenen Anfängerkurs gibt, entfällt der Bedarf an *Themen 3* hier. Die erstjährigen Kurse für Lernende mit Matrikdeutsch setzen jedoch kurz vor oder bei der Mittelstufe an. In dieser Phase sollte den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, sich in verschiedenen Textsorten schriftlich frei zu äußern. Hier liegt m.E. der Mangel von *Themen 3*, für den die Autoren jedoch nicht verantwortlich gemacht werden können, da die anvisierten Zielgruppen und die Zielgruppen in diesem Lande nicht zu vergleichen sind. Trotzdem bin ich der Meinung, daß man *Themen 3* im universitären Bereich im 1. Jahr und an den Schulen in den Klassen 9 und 10 in Südafrika auszugsweise benutzen könnte, da das farbige Kursbuch motivierend wirkt, die Themen aktuell und interessant sind und es dem Lehrenden viele Möglichkeiten bietet, Übungen zur freien Textproduktion selbst zu gestalten.

Die Grammatikterminologie und -darstellung, die schon in den anderen Rezensionen kritisiert wurde, bleibt ein Problem für den Lernenden und müßte vom Unterrichtenden vereinfacht und/oder geändert werden.

Trotz einiger Kritik bin ich der Meinung, daß Lernende und Lehrende mit Hilfe der bisher sehr hilfreichen Lehrerhandbücher - das Lehrerhandbuch zu *Themen 3* liegt mir jedoch nicht vor - erfolgreich mit *Themen 3* arbeiten können.

Renate du Toit (Universität Westkapland)

E.W. FUNCKE

An Unterrichtswerken zur Literaturgeschichte besteht heute kein Mangel. Wie in anderen Bereichen unserer Überflußgesellschaft sorgen auch hier Verfasser- und Verlagsinteressen laufend für Neues. Wer dabei im Rennen bleiben will, muß das Gute durch das Bessere und das Bessere durch das Beste überbieten können.

Bei Literaturgeschichtswerken ist eine solche Verbesserung schwerer als bei neuen Automodellen. Der Verfasser kann hier weder Daten oder Lebensläufe der einzelnen Dichter willkürlich verändern noch die Reihenfolge, Themen und Inhalte ihrer Werke. Er kann jedoch anders und übersichtlicher gliedern, er kann besonders betonen, was ihm wichtig erscheint und er kann es mit neuen Bildern, Karten und Schautafeln noch deutlicher als seine Vorgänger anbieten. Zuletzt kann er kürzer oder ausführlicher über jemanden und sein Werk schreiben und schon damit die Bedeutung des Besprochenen anzeigen.

Behörden, Lehrer und Dozenten suchen die passenden Werke aus und schreiben sie vor. Einen Mißgriff will sich dabei niemand leisten - ist ein Werk erst einmal eingeführt, dann bleibt es auch längere Zeit im Gebrauch. Neue Bücher lassen sich darum selten genug 'einmal so rasch ausprobieren'. Meist werden sie an den Erfahrungen gemessen, die man bisher mit anderen und ähnlichen gemacht hat. Manch einer resigniert bei solchem Vergleich und bleibt vorsichtshalber bei jenen Werken, denen er nach ihrer zehnten oder zwölften Auflage die erwiesene literaturdidaktische Brauchbarkeit zutraut. - Hand aufs Herz: Gehören wir nicht auch zu der Gruppe der vorsichtigen Praktiker?

Trotzdem sollte man sich einmal eine Reihe neu erschienener Werke anschauen. Sie sind nicht deshalb schon gut, weil sie neu sind. Sie sind deswegen genauso wenig schlecht. Was sie versprechen, ist viel. Wenn eine ganze Gruppe von Büchern sich dem Betrachter vorstellt, so reizt das immer, sie miteinander zu vergleichen. Das soll hier erst zum Schluß geschehen. Zunächst mögen die Werke einmal einzeln und auf ihre Besonderheiten hin angesehen werden. Ein umfangreiches sechsbändiges Werk bildet den Anfang:

Bark, Joachim / Steinbach, Dieter / Wittenberg, Hildegard (Herausgeber): **Geschichte der deutschen Literatur**, 6 Bände, Verlag Ernst Klett, Stuttgart 1983 - 85.

Die sechs in Einzelbänden erschienenen Teile sind

Bd. 1 Aufklärung/Sturm und Drang (ca. 180 S.)

Bd. 2 Klassik/Romantik (165 S.)

Bd. 3 Biedermeier - Vormärz/Bürgerlicher Realismus (173 S.)

Bd. 4 Vom Naturalismus zum Expressionismus. Literatur des Kaiserreichs (189 S.)

Bd. 5 Von der Weimarer Republik bis 1945 (191 S.)

Bd. 6 Von 1945 bis zur Gegenwart (273 S.)

Die drei genannten Herausgeber sind gleichzeitig Verfasser einzelner Abschnitte. Beispielsweise stammt der 3. Band ausschließlich von Joachim Bark. Weitere zehn Mit-Autoren des Gesamtwerkes sind Klaus D. Bertl, Theo Buck, Hans-Peter Franke, Ludger Grenzmann, Wilhelm Große, Theo Herold, Ulrich Müller, Ulrich Staehle, Gisela Ullrich und Dietmar Wenzelburger.

Dieses Literaturgeschichtswerk, das erst mit der Aufklärung beginnt, zielt noch deutlicher als viele andere auf die Gegenwart. Man glaubt den kritischen Gedankenwind Adornos und Horkheimers durch die Blätter wehen zu spüren. Sozialkritische Themenbehandlung bedingt den Aufbau des Werkes. Einzelne Dichter und ihre Werke werden nicht geschlossen behandelt. Gliederungspunkte sind vielmehr, wie sich einzelne gesellschaftliche Ereignisse in ihrem Schaffen widerspiegeln.

Zur Veranschaulichung diene ein Beispiel. Von Thomas Mann bringt der 4. Band des Werkes in dem Kapitel 'Erzählte Krisen - Krise des Erzählens' (4, 131 ff.) vier Titel. Es sind diese **Die Buddenbrooks**, **Der kleine Herr Friedemann**, **Tonio Kröger** und **Der Tod in Venedig**. Der 5. Band geht an zwei verschiedenen Stellen auf weitere Werke Manns ein. Der Abschnitt 'Individuelle Entwicklung als Epochen- und Generationsbilanz' bespricht den **Zauberberg** (5.52-54), im dritten Teil von Band 5 wird die Literatur im Exil behandelt und dessen Abschnitt 'Vom Ende der bürgerlichen Epoche' liefert die Besprechung von Manns **Dr. Faustus**. Im 6. Band schließlich gehen die Seiten 16 u. 19 - 21 auf Mann im Zusammenhang mit der Nachkriegszeit ein, die Seiten 191 und 194 erwähnen ihn nochmals.

Moderne Literatur ist ganz gewiß oftmals 'Dichtung der Zerrissenheit'. So logisch die vom gesellschaftskritischen Standpunkt aus erfolgte Gliederung des Werkes auch erscheinen mag - die über drei Bände verteilte Darstellung des Mann'schen Gesamtwerkes läßt ungewollt den Gedanken an solche Zerrissenheit aufkommen. Andere Titel des Dichters werden gar nicht besprochen. Man vermißt beispielsweise Manns **Tristan** oder **Königliche Hoheit**. Sie erscheinen auch im Index nicht, dafür aber in den beigegebenen Daten-Tafeln zur 'Literatur, Poli-

tik und Kulturgeschichte'. Wer zufällig 1903 und 1909 als die Erscheinungsjahre der beiden Werke kennt, der hat Glück und findet sie leicht. Was aber wird aus dem Lernenden, der erst am Anfang steht?

Die themen- statt der personengeordneten Darstellung findet sich in Barks Werk durchgehend. Sie hat ihre Vor- und Nachteile. Den Anfänger und ungeübten "Such-Blätterer" kann sie leicht verwirren, dem an den sozialgeschichtlichen Hintergründen der Dichtung Interessierten wird sie dagegen als die bestangemessene Form erscheinen. Neu an dem Werk ist also, daß es nicht Literaturgeschichte in der bisher üblichen Weise darbietet, sondern gesellschaftskritisch Entwicklungstendenzen zeigt und diese nach Bedarf mit Beispielen aus der Literatur belegt.

Es gibt kaum einen Index, an dem nicht etwas zu bemängeln wäre. Trotz aller Reichhaltigkeit und Gründlichkeit des Bark'schen Index', die man ihm ohne weiteres gerne bescheinigt, sei dennoch ein negatives Beispiel gebracht. Einst hatte der ehemalige Bundesaußenminister Heinrich von Brentano bei einer Gelegenheit gesagt, die Lyrik des Herrn Brecht sei nur mit der von Horst Wessel zu vergleichen. Wegen dieser hingeworfenen Äußerung eines Politikers erscheinen beider Namen im Register des 6. Bandes: Herr von Brentano und Horst Wessel. Dafür kommt letzterer, dessen Lied einmal fast im Rang einer Nationalhymne stand, sonst nirgendwo vor, auch nicht im 5. Band, dessen zweiter Teil ab S. 81 sich ausführlich unter der Überschrift "Dichtung unter dem Nationalsozialismus" mit jener Epoche beschäftigt. Gleichermäßen verwirrend bleibt es, wenn im Index des 6. Bandes dort unter der Überschrift "Register der Autoren und Werke" Namen wie Heinrich Himmler, Walter Ulbricht und Otto Grotewohl genannt werden. Sie alle haben in der jüngstvergangenen deutschen Geschichte ihre Rolle gespielt, aber als Autoren schöngeistiger Dichtung sind sie ganz gewiß nicht aufgetreten. Warum erfolgt dann die Nennung solcher Namen? Ist hierfür vielleicht die elektronische Datenverarbeitung verantwortlich zu machen, die alle im Textkorpus erscheinenden Namen gewissenhaft aufgeführt hat? Trotz alledem: lieber einen solchen zu umfangreichen als einen zu schmalen Index!

Das Werk von Bark und seinen Mitherausgebern nennt am Schluß eines jeden Bandes die wichtigste, bis zur Drucklegung erschienene Sekundärliteratur, und gruppiert sie sehr übersichtlich. Damit bietet es erstklassige bibliographische Hilfe an.

Neu auf dem Büchertisch ist auch das Werk von

Baumann, Barbara / Oberle, Birgitta: **Deutsche Literatur in Epochen**, 336 Seiten, Verlag Max Hueber, München 1985.

Dazu erschien als Zusatzband

Baumann, B / Oberle, B.: **Deutsche Literatur in Epochen: Arbeitsaufgaben**, 112 Seiten, Hueber, München 1986.

Das Werk von Baumann und Oberle entspricht den herkömmlichen Erwartungen, die es solide, gründlich und leicht hantierbar wünschen. Neu sind in dem Buch die Dichter-Kurzbiographien, die jeweils am Ende einer Epochendarstellung erscheinen.

Auch die "Zeittafeln zur Geschichte und Literatur" (S. 299 - 313) gehen in ihrer Darbietungsform neue Wege. Dem Werk ist als ein kurzer Zusatzband das Heft **Arbeitsaufgaben** beigegeben. Dessen Inhalt besteht aus Fragen zum behandelten Stoff des Hauptwerkes und auch aus größeren Textauszügen von Werken der Dichtung, die als Belege und als Stoffe für mündliche oder schriftliche Aufgaben dienen können. Das Erscheinen in gesonderter Form sollte wohl einmal den Hauptband entlasten und seine Übersichtlichkeit erhalten, zum zweiten wird unnötiges Blättern vermieden: Lehrbuch und Aufgabenheft können beide aufgeschlagen nebeneinanderliegend gebraucht werden. Das Heft ist ebenso sinnvoll in der Hand der Schüler oder Studenten wie im Alleinbesitz des Lehrers oder Dozenten. Im letzteren Fall würde es ihm alle die klugen Prüfungsfragen liefern, die er sich bisher zum Stoff selber ausdenken mußte - ein Buch also, das sich mancher schon lange gewünscht hat!

Ein kleines, aber höchst gehaltvolles Werk stammt von

Kabisch, Eva-Maria: **Literaturgeschichte kurzgefasst**, 48 Seiten, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1985.

Das Büchlein ist für alle gedacht, die einen raschen und dennoch gründlichen Überblick gewinnen wollen. Von den 48 Seiten bilden 38 den eigentlichen Textkorpus, die restlichen bieten "Erläuterungen literarischer Grundbegriffe", auf den Seiten 42 bis 45 lobenswert kurz und dennoch deutlich dargestellt. Am Schluß folgt ein Autorenverzeichnis.

Neu ist die leichte Hantierbarkeit des kleinen Werkes. An den Seitenrändern in Rot- oder Grunddruck stehende Teilüberschriften lassen sofort alles Gesuchte finden. Als Beispiel der durchgehend verwendeten Systematik sei hier die zur Barock-Dichtung von den Seiten 8 und 9 gebracht:

Begriff - Historischer Hintergrund -

Tendenzen - Merkmale - Autoren u. Werke -  
Textbeispiel.

"In welcher Enge welche Fülle!" könnte mancher angesichts des kleinen und doch so inhaltvollen Werkes schwärmen. Ohne systematische Unterrichtsarbeit würde es, mit dem Lernenden alleingelassen, diesem freilich wenig nützen. Viel zu gedrängt erschiene dem dann alle Fülle, mit der er ohne die nötigen Erläuterungen kaum viel anfangen könnte. Hervorragendes könnte Kabischs kleines Buch dagegen leisten, wenn es den systematischen Unterricht begleiten dürfte. Der kurze Text des Werkes ersetzte dann, was am Ende einer Stunde als Zusammenfassung diktiert zu werden pflegte. Das Buch von Kabisch kostet nicht die Welt. Jeder sollte es sich darum anschaffen.

Ebenfalls durch ausgezeichnete Klarheit beeindruckt

Wucherpfennig, Wolf: **Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Geschichte der deutschen Literatur**, 345 Seiten, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1986.

Die Kapitel 4 bis 14 zeigen alle die gleiche Ordnung. Eines von ihnen möge als Beispiel für alle anderen stehen:

- 7. Romantik
- 7.1 Bild der Epoche
- 7.2 Literarisches Leben
- 7.3 Theorie und Formen der Literatur
- 7.4 Autoren
- 7.4.1 Frühromantik: Wackenroder, Tieck ... usw.

Für Leute, die elektronische Datensystematik bevorzugen, findet sich hier die ideale Reihenfolge.

Das Werk bezieht in seinem ersten Kapitel auch die Antike mit ein, in der so viele Wurzeln unseres geistigen Lebens liegen. Dafür freilich gönnt es den folgenden 850 Jahren auf den Seiten 45 bis 61 "Mittelalter und Reformation (750 - 1600)" nur spärliche Beachtung. Die Jahreszahl 750 als Beginn des Mittelalters erscheint ungewohnt und willkürlich. Einige Jahrhunderte zwischen dem Ende des Römerreiches und dem genannten Datum hängen bei solcher Epochen-Einteilung dann in der Luft.

Originell ist der "Längsschnitt in Bildern" (S. 7 - 35), den Wucherpfennig seinem Buch voranstellt. Bildmaterial und kurze Begleittexte vermitteln einen guten Überblick und heben das Wesentliche hervor.

Ganz auf die Praxis ausgerichtet ist auch das Werk von

Wetzels, Christoph: **Lexikon der Autoren und Werke**, 321 Seiten, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1986.

Wetzels Werk erscheint in gleicher Aufmachung wie das von Wucherpfennig in derselben Reihe "Geschichte der deutschen Literatur" bei Klett. Es ist als Zusatzband gedacht und unterrichtet über Leben und Denken deutscher Dichter. Es nennt deren Werke und bietet von den wichtigsten gute Inhalts- und Problemangaben. Damit steht es in der Mitte zwischen den rein personenbezogenen Nachschlagewerken wie G. v. Wilperts **Deutschem Dichterlexikon** und den nur werkorientierten wie **Kindlers Literatur Lexikon**. Für den Mann der Praxis und den Studierenden ist dies eine gute Lösung, wenn er rasche und dennoch gute Informationen wünscht. Die etwa 250 Werkbeschreibungen sind am Schluß auf den Seiten 318 - 321 nochmals in chronologischer Folge genannt. Diese vier Seiten bieten einen guten Überblick über die Entwicklung von Roman und Drama, müssen jedoch die Lyrik dabei unberücksichtigt lassen. Müssen sie das wirklich?

Jakob Michael Reinhold Lenz ist in Wetzels Lexikon mit zwei Seiten berücksichtigt (S. 206 - 207), von denen die eine sein Leben, die andere seine beiden Werke **Der Hofmeister** und **Die Soldaten** bespricht. Gut, aber warum erhält sein heute lebender und für uns ungleich wichtigerer Namensvetter Siegfried Lenz dann nicht ein wenig mehr Raum? Warum werden nur die Inhalte seines Dramas **Zeit der Schuldlosen** und des Romans **Deutschstunde** wiedergegeben? Der Gedanke, Siegfried Lenz kenne und lese doch jeder, Reinhold Lenz aber müsse vor dem Vergessenwerden bewahrt werden, dieser Gedanke kann nicht das Auswahlkriterium gewesen sein, wenn gleichzeitig Fontane und seinem Werk sechs Seiten zugeteilt werden (kein Neid, es sei ihm vergönnt!). Wer eine Auslese trifft, muß immer damit rechnen, daß seine Wahl - so wie hier - von anderen kritisiert wird. Alles in allem genommen bleibt Wetzels Lexikon ein ausgezeichnetes Buch, das in seiner Art eine Lücke füllt und das schon längst nötig war.

Fragen solcher Auswahl rühren jedoch an ein allgemeines Problem: an das der Raumzuteilung in allen Literaturgeschichtswerken. Raumzuteilung ist immer auch Bedeutungs-Einstufung. Die vorliegenden fünf Werke sollen auf dieses Problem hin untersucht und miteinander verglichen werden. Zugegebenermaßen recht willkürlich werden dazu einige Autorennamen herausgegriffen, aus älterer Zeit Hölderlin und Büchner, aus der unseren Eich, Bachmann und Dürrenmatt. Dabei werden die Literaturgeschichtswerke einfach danach befragt, wieviel Raum sie

der Darstellung des einzelnen Dichters und seines Werkes geben, wieviele ganze und halbe Seiten das jeweils sind. Rein quantitativ ergibt sich dabei folgendes Bild:

Literaturgeschichte	Hölderlin	Büchner	Eich	Bachmann	Dürrenmatt
Bark ca. 1160 S.	7	7	2	2,5	5
Baumann beide Titel zus. 448 S.	4,5	3,5	1	1,5	4,5
Kabisch 48 S.	0,5	0,5	erwähnt	erwähnt	erwähnt
Wucher= pfennig 345 S.	2,5	2	erwähnt	erwähnt	1,5
Wetzel 321 S.	3,5	4	1	0,5	5

Die Tabelle zeigt, daß in allen untersuchten Werken die Raumzuteilung ziemlich ausgewogen erscheint. Günter Eich oder Ingeborg Bachmann sollte man freilich in manchen von ihnen ein wenig mehr Platz gönnen. Die Tabelle ließe sich noch um viele Autoren erweitern. Gleichermaßen ließen sich Prozentzahlen daraus gewinnen. Wenn beispielsweise in Barbara Baumanns zwei Büchern mit 448 Seiten Gesamtumfang davon 4,5 Seiten Hölderlin gewidmet sind, so ergibt das genau 1 %. Dürrenmatt erhält bei ihr ebenfalls 1 % des Gesamttraumes. Wenn sich bei Bark dagegen für Hölderlin 0,6 % und für Dürrenmatt trotz aller Gegenwartsbezogenheit gar nur magere 0,43 % finden lassen, so liegt das wohl an der ganz anderen Struktur und Zielsetzung des Werkes. Es bringt viele Fakten und Namen, die in anderen Literaturgeschichten ganz wegbleiben. Dabei wird der zu vergebende Prozent- und Seitenraum für die einzelnen knapper. - Dies alles mag als Zahlenspielerei erscheinen, zugegeben. Ganz ohne Aussagewert bleiben solche Überprüfungen und Vergleiche dennoch nicht.

Das Wichtigste freilich ist der Gebrauchswert der besprochenen Werke für den Unterricht. Bark empfiehlt sich dann schon durch Umfang und Aufbau allein für Fortgeschrittene. Eine solche Gruppe könnte einen der ohnehin getrennt erscheinenden Teile verwenden, etwa den 2. Band über die Klassik oder den 6. über die Gegenwartsdichtung. Die Unterrichtswerke von Baumann und Wucherpfennig fügen sich gut in die Reihe derer ein, die wir schon kennen und verwenden: Fricke/Schreiber, Krell/Fiedler und ähnlicher.

Von den besprochenen Werken verdienen alle ihre Empfehlung. Ihre Verwendung hängt allerdings davon ab, welcher Gruppe von Lernenden das jeweilige Werk dienen soll. Eine Besprechung wie diese ist nur eine winzige Entscheidungshilfe. Sie kann nur vorstellen und allererste Hinweise geben.

Zum Schluß jedoch ein ganz persönliches Gedankenbild, das man aufnehmen mag oder auch nicht. Wie wäre es mit einer Gruppe, die mit den Büchern von Kabisch und Wetzel arbeiten würde? Das erstgenannte preiswerte Werkchen vermittelt den durchlaufenden Gesamtüberblick, der bei unserer - es sei geklagt! - unvermeidlichen Schwerpunktarbeit immer wieder zu kurz kommt. Wetzels Autoren-Werk-Lexikon brächte gerade von der anderen Seite her spürbare Hilfe gerade bei der genannten Schwerpunktarbeit. Zudem bliebe es wohl für Jahrzehnte auch über das Studium hinaus ein Nachschlagewerk, das nicht zu verachten wäre. (Ich habe in Deutschland vor Jahrzehnten in einer Schule gute einschlägige Erfahrungen mit Schüler-Lexika im Unterricht gemacht, die vielen damaligen Schülern noch heute ihren Dienst leisten.) Kabisch plus Wetzel beziehungsweise Gesamtüberblick plus Einzelbetrachtung könnten darum als eine durchaus brauchbare Kombination gute Arbeitsergebnisse versprechen. - Dies wäre, wie schon erwähnt, nur eine auf eine ganz bestimmte Gruppe und Unterrichtssituation gerichtete Möglichkeit. Ebenso gut, ebenso brauchbar und ebenso zu empfehlen sind auch alle anderen hier besprochenen Werke.

E.M. Funcke



# 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,  
Sprachenzentren 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!