

ide

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK
Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Tempus

Herausgegeben von Eva Maria Rastner

Heft 3/00
24. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck-Wien-München

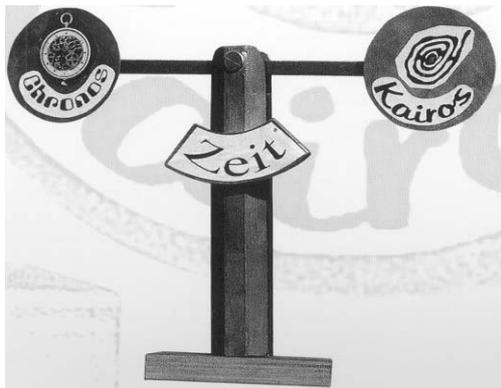
INHALT

EDITORIAL

<i>Eva Maria Rastner: Zur Versprachlichung der Zeit</i>	4
---	---

MAGAZIN

Veranstaltungen	9
Info	10
WIN	10
Kultur des Friedens	12
Bazar	13



Thema:

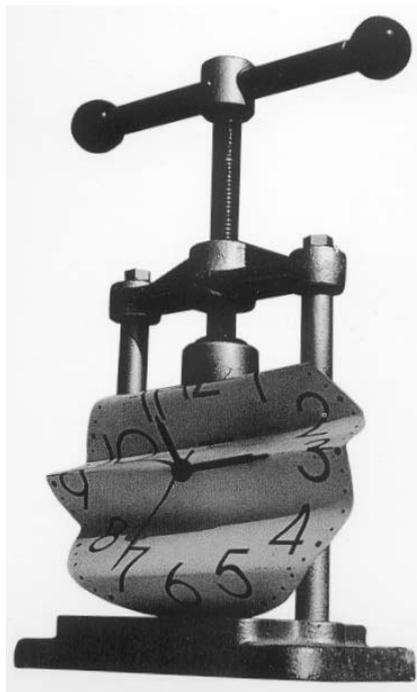
Tempus

Einführendes

<i>Peter Heintel/Larissa Krainer: Zeitenbildung – Bildungszeiten</i>	18
<i>Richard Schrod: Tempus, Zeit und Text. Von der Versinnlichung der Zeit im literarischen Umfeld</i>	27

Tempus kontrastiv

<i>Peter Krämer: Perfekt und Vergangenheit. Eine kritische Betrachtung</i>	41
<i>Gertraud Havranek: Das englische Verbalsystem im Vergleich mit dem deutschen ..</i>	48
<i>Eva Wieser-Krainer: Das Tempussystem im Italienischen. Differenzen und Parallelen zum Deutschen</i>	59



Tempus, Zeit und Text

Anne-Marie Gauthier-Lebersorger: Die gar nicht einfache Beziehung zwischen Passé simple und Passé composé. Konkurrierende Zeitformen der Vergangenheit im literarischen Text 67

Christian Schacherreiter: Die Zeit im Erzähltext. Poetologische Grundlagen für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe 77

Unterrichtsmodelle

Nikoline Poljski: »Das Lawinenspiel« von Ludwig Askenazy. Zur Wiederholung der Vergangenheit in der sechsten Schulstufe 88

Eva Maria Rastner/Hermann Wilhelmer: „Sommer 2000 – Was habe ich vor, was möchte ich erleben, wie wird es sein?“ Zur Versprachlichung der Zukunft – ein Unterrichtsmodell für die Oberstufe. 95

Materialien für den Unterricht

Ingrid Mörtl: Zeitstufen und Zeitformen – Grammatikwerkstatt109

Bibliographie

Friedrich Janshoff: Tempus und Temporalität. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht..... 120



Zur Versprachlichung der Zeit

Obwohl „Zeit“ eines der am meisten gebrauchten Wörter der deutschen Sprache ist, woraus man schließen könnte, dass es sich um einen wohlverstandenen Begriff handelt, scheint der berühmte und als einleitendes Zitat gewählte Ausspruch von Augustinus auch heute noch gültig zu sein. Wenn-

gleich gewisse Bilder unsere Alltagsvorstellungen von Zeit dominieren und diese etwa als an unserem Bewusstsein vorbeilaufendes und die Zeitebenen „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ widerspiegelndes Band zeichnen, oder das Symbol der Uhr bemühen, um das ständig fließende Element der Zeit zu veranschaulichen, stellt die Auseinandersetzung mit den verschiedensten historischen und disziplinären Zeitkonzepten beträchtliche Ansprüche an das Abstraktionsvermögen und an die Fähigkeit, einen Gesamtüberblick zum Thema zu gewinnen. Festzuhalten bleibt auf jeden Fall, dass wir „Zeit“ als eine geschichtliche, sozial und kulturell bestimmte Größe sehen können.

Was ist Zeit? (...)

Wenn niemand mich danach fragt,
weiß ich´s;
will ich´s aber einem Fragenden erklären,
weiß ich´s nicht.

(Aurelius Augustinus: Bekenntnisse. 11. Buch.
Zitiert nach der Übertragung von Wilhelm Thimme.
Zürich: Artemis Verlag, 1950. S. 312)

Zeit und Tempus in der linguistischen Diskussion

Was hat aber nun die grammatische Kategorie „Tempus“, die durch eine begrenzte Anzahl von Konjugationsmorphemen am Verb und durch die Zusammensetzung von Hilfs- und Vollverben gekennzeichnet ist, mit der Anschauungskategorie „Zeit“ zu tun?

Herkömmlicherweise wird angenommen, Tempus diene zur Kennzeichnung der Zeit, über die gesprochen wird: Präsens vornehmlich zur Kennzeichnung der Gegenwart, Präteritum zur Darstellung von Vergangenem. Dieser Gedanke aber muss relativiert werden. Die Tempora kennzeichnen nämlich nicht die tatsächliche Zeit, da das

Tempusystem weder einem Kalendarium noch einem Zeitplan vergleichbar ist. Vielmehr lässt es sich mit den Einstellungsmöglichkeiten einer Kamera vergleichen, die von einem bestimmten Standort aus, den Ablauf eines Geschehens perspektivisch erfasst. Somit sind also Tempora zeitliche Indikatoren aus der Sicht einer jeweiligen Sprechergegenwart und besitzen meist eine mehrfache Perspektive, indem sie sich auf verschiedene Zeitebenen beziehen können. So lässt sich etwa durch Präsens und Perfekt Gegenwärtiges, Vergangenes und Zukünftiges aus der Sprecherperspektive kennzeichnen. Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft sind dabei aber keine absoluten, kalendarisch-objektiv bestimmbar, sondern relative Größen, die sich in der Zeiterfahrung des/der Sprechenden/Schreibenden jeweils neu bilden.

Sprachdidaktische Perspektiven

Aus sprachdidaktischer Sicht ergeben sich daraus wichtige Erkenntnisse für den schulischen Sprachunterricht: Kinder, die häufig die Tempora wechseln, wechseln damit nicht unbedingt die Zeitperspektive, sie verwechseln auch nicht die realen Zeiten. Ein Tempuswechsel kann vielmehr eine beabsichtigte Änderung der Perspektive sein, denn Erzählen, Berichten, Vergangenes wiedergeben, kann man – wie zahlreiche literarische Textpassagen beweisen – mit Hilfe von Präsens, Präteritum, Perfekt. Die Zeit, von der man erzählt, wird dabei durch andere sprachliche Zeichen wie etwa Adverbien und Datenangaben festgelegt.

Trotzdem finden sich noch immer unter vielen SchülerInnenaufsätzen Anmerkungen wie: „Du wechselst zu häufig die Zeit!“, und Hyperkorrekturen bezüglich der Verwendung der Tempora belegen die feste Verankerung rigider Sprachnormen in den Köpfen mancher Lehrenden.

Umso mehr ist die Fachdidaktik Deutsch gefordert, Lehrenden wie Lernenden zu vermitteln, dass...

- * Zeit, Zeitebenen und Zeitformen nicht nur verschiedene Begrifflichkeiten sind, sondern auch Unterschiedliches bezeichnen;
- * der/die Sprechende/Schreibende mittels mehrerer Zeitformen auf ein und dieselbe Zeitebene bzw. auf unterschiedliche Zeitebenen mittels einer Tempusform Bezug nehmen kann (diesem Aspekt trägt die Beilage zu diesem Themenheft Rechnung);
- * die Wahl einer Zeitform nicht nur von der Zeitebene abhängt, auf die man sich bezieht, sondern auch vom Text und seinen kontextuellen Bedingungen (Mündlichkeit versus Schriftlichkeit, Sprachraum, Textsorte);
- * Wissen über die kommunikative Funktion der Tempora einen entscheidenden Beitrag zur Verbesserung des mündlichen wie schriftlichen Sprachgebrauchs und für eine bessere Textrezeption leistet;
- * eine Reflexion der Tempora sowohl im mutter- als auch fremdsprachlichen Unterricht ein differenziertes, sensibles und kritisches Verstehen und Verwenden fremder wie eigener Sprache fördert;

- * alte Lehrforderungen und Lehrgewohnheiten (z. B. Festhalten an rigiden Normvorstellungen mit alleiniger Betonung des Formalen) zugunsten einer Sprachreflexion bzw. -beobachtung in der Verwendung der Tempora beim Schreiben und Sprechen zu überdenken sind;
- * eine erhöhte Korrekturkompetenz gerade auf dem Gebiet der Tempora seitens der Lehrenden dringend angebracht ist.

Die AutorInnen des vorliegenden *ide*-Themenheftes wollen mit ihren Beiträgen die Diskussion eines wichtigen Bereichs der Grammatik neu beleben, um so an Sprache Interessierte zu sensiblen SprecherInnen, SchreiberInnen und LeserInnen werden zu lassen, wenn es um die funktional und kommunikativ angemessene Verwendung von Zeitformen zum Ausdruck zeitlicher Verhältnisse geht.

Der Zeit nähern sich zunächst im Kapitel *Einführendes* Peter Heintel und Larissa Krainer aus philosophischer Sicht. Das AutorInnenkollektiv setzt dabei historische und moderne Zeitmodelle in Bezug zur Bildung und hinterfragt deren Effizienz in konkreten Lehr- und Lernsituationen. Heintel und Krainer geben zu bedenken, dass die üblichen Zeitstrukturen unserer Bildungsinstitutionen der Tatsache kaum Rechnung tragen, wonach jede Wissensvermittlung mit Lernprozessen zu tun hat, die Zeit weder beliebig verdichten noch beschleunigen lassen. Die Autoren plädieren für adäquate Zeitmodelle, in deren Rahmen Schule und Universität den vielen an sie herangetragenen Bildungsansprüchen besser gerecht werden können.

Auch Richard Schrodts streift in seinem Beitrag philosophische Betrachtungen zum Phänomen Zeit, widmet sich aber – ganz seiner Profession als Sprachwissenschaftler entsprechend – vor allem dem Zusammenspiel von „Tempus, Zeit und Text“, indem er danach fragt, ob das deutsche Tempusystem überhaupt objektive Zeitverhältnisse wiedergeben kann. Vor dem Hintergrund verschiedener Tempustheorien und anhand literarischer Textpassagen führt Schrodts die spannende Aufgabe vor, Tempusformen und Orte des Tempuswechsels für eine Sinnerschließung von Texten – auch in der Schule – nutzbar zu machen.

Dass die Verwendung einzelner Zeitformen zum Ausdruck eines bestimmten Zeitverhältnisses oder einer bestimmten SprecherInnenperspektive schon in der Muttersprache nicht immer ganz einfach bzw. eindeutig und vor allem bei zu erlernenden Zielsprachen problembeladen ist, thematisieren die BeiträgerInnen des Kapitels *Tempus kontrastiv*. Peter Krämer eröffnet den Reigen mit seinen kritischen Betrachtungen zur dem Lateinischen entnommenen Terminologie des deutschen Tempusystems. So seien etwa Präsens, Perfekt usw. wohl als Bezeichnung einer formalen Größe zu akzeptieren, nicht jedoch deren Übersetzung ins Deutsche mit „Gegenwart, Vergangenheit“. Das formale Perfekt versprachliche nämlich nicht die Vorstellung von Vergangenem, sondern transportiere vielmehr die Vorstellung eines Handlungsvollzugs; ebenso stelle die formale Form Präsens noch keinen Gegenwartsbezug her, dieser werde vielmehr durch andere Zeitangaben wiedergegeben.

Aus der Sicht der Englisch-Lehrenden vergleicht Gertraud Havranek das englische Verbalsystem mit dem deutschen. Havranek diskutiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Verbalkomplexe beider Sprachen und zeigt, dass Schwierigkeiten für Lernende dort entstehen, wo zwar die Formen von Herkunfts- und Zielsprache einander ähnlich sind (wie etwa im Fall von Perfekt und Present Perfect), nicht aber der Bedeutungsgehalt des Verbalkomplexes.

Mit Havraneks Ausführungen thematisch verwandt ist der Beitrag von Eva Wieser-Krainer, die aus der Perspektive der AHS-Lehrerin für Italienisch das Tempussystem dieser Sprache im Hinblick auf Probleme untersucht, denen SchülerInnen mit deutscher Muttersprache beim Erlernen dieser Zielsprache begegnen. Besonders problembeladen erscheint hier die Verwendung der Vergangenheitstempora und ihrer Bedeutungsnuancen im Italienischen. Kritik übt die Autorin daran, dass dieser nicht unwichtige Bereich der italienischen Sprachstruktur – nicht zuletzt auch aufgrund des neuen Lehrplans für Italienisch an den AHS – in der Schulrealität nur gestreift und damit der realen Sprachsituation in Italien nicht entsprochen werde.

Auf Spurensuche nach der Existenz von (konkurrierenden) Zeitformen in literarischen Texten bzw. nach dem Umgang mit der Zeit im Erzähltext begeben sich schließlich Anne-Marie Gauthier-Lebersorger und Christian Schacherreiter im Kapitel *Tempus, Zeit und Text*.

Gauthier-Lebersorger geht von ihrer Herkunftssprache Französisch aus und bespricht die Verwendung der beiden Zeitformen der Vergangenheit – Passé simple und Passé composé – anhand authentischer literarischer Texte. Obwohl – so Gauthier-Lebersorger – eine endgültige Antwort in Bezug auf die Unterschiede in der Verwendung beider Tempora noch ausstehe, sei die Auseinandersetzung mit diesem Bereich für die Lernenden ein lohnendes, interaktives Unternehmen, das die Genauigkeit in der Beobachtung eines Textes schärfe, die Sensibilität für die Sprache eines Autors vertiefe und zu einer konstruktiven Analyse der eigenen wie der fremden Sprache anrege.

Die Bedeutung der grammatikalischen Zeit(en) für den Erzähltext spricht Christian Schacherreiter in seinem Beitrag ebenso an, wie weitere elementare Kriterien, nach denen im Literaturunterricht (der Oberstufe) die Zeitgestaltung im Erzähltext analysiert werden kann. Erzählzeit, erzählte Zeit, offener Schluss, offener Beginn, Raffung, Deckung, Dehnung, etc. – diese Begriffe gehören für Schacherreiter zum unentbehrlichen poetologisch-linguistischen Basisvokabular für die Interpretationsarbeit.

Thematisch verwandte ide-Artikel:

Karl Blüml: Nützliche Grammatik? Vorschlag für einen grammatischen Minimalcatalog. In: *ide*, H. 3/1995, Jg. 19, S. 16–23, besonders S. 18.

Rudolf Muhr: Ein schwieriges Verhältnis. Schulgrammatik versus Lernergrammatik im Deutschunterricht an Österreichs Schulen. In: *ide*, H. 3/1995, Jg. 19, S. 37–49, besonders S. 46.

Wolfgang Müller: Gibt es so etwas wie eine 'nützliche Grammatik'? In: *ide*, H. 3/1995, Jg. 19, S. 50–62, besonders S. 59f.

Die beiden *Unterrichtsmodelle* für die Unter- und Oberstufe verstehen sich als Anregung für den Umgang mit Zeit, Zeitebenen und Zeitformen im Fach Deutsch und als Beitrag zur Förderung von Sprachbewusstsein und -sensibilität der SchülerInnen.

So entwirft die Germanistik-Studentin Nikoline Poljski – ausgehend von einer Kurzgeschichte – in fünf Arbeitsschritten eine Wiederholung der Vergangenheitstempora für die sechste Schulstufe und ergänzt ihr Modell durch einen Bericht über den tatsächlichen Verlauf dieser im Rahmen ihres Schulpraktikums gehaltenen Unterrichtsstunde.

Hermann Wilhelmer und Eva Maria Rastner entwickeln in drei Unterrichtseinheiten zu je einer Doppelstunde ein Modell für die neunte Schulstufe, in dem es darum geht, SchülerInnen für die Versprachlichung von Zukünftigem zu sensibilisieren. Der Planungsphase bzw. der Beschreibung der einzelnen Arbeitsschritte folgt auch hier die Reflexion der Unterrichtspraxis.

Dass die Beschäftigung mit Grammatik bzw. einem ihrer Teilbereiche nicht langweilig sein muss, sondern interessante Einsichten in Sprache bietet, zeigt die Germanistik-Studentin Ingrid Mörtl. Die Autorin hat im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung mit dem Thema „Grammatik-Werkstatt“ *Unterrichtsmaterialien* zur Didaktik der Tempora gesammelt, kommentiert und plädiert bei ihrer Präsentation für einen spielerischen, entdeckenden Zugang der SchülerInnen zu grammatischen Phänomenen bzw. zum Umgang mit Zeit – Zeitebenen – Zeitformen in der Unterstufe. Vielleicht findet das eine oder andere Arbeitsblatt seinen Weg in die Unterrichtspraxis!

Mit seiner umfassenden, teilweise auch kommentierten, *Bibliographie* liefert Friedrich Janshoff in alt bewährter Weise all jenen wertvolle Hinweise, die sich dem Thema „Tempus und Temporalität“ nähern wollen. Es lohnt also, sich Zeit für die Zeit zu nehmen!

Ein kleiner, aber wichtiger Hinweis in eigener Sache: Dieser *ide* liegt ein grammatisches „Spiel“ zu Zeit, Zeitebenen und Zeitformen bei, das besonders für den Einsatz im Sprachunterricht der Unter- und Oberstufe konzipiert worden ist, aber auch all jene ansprechen möchte, die sich Zeit nehmen wollen, in das Zusammenspiel von Zeitformen und Zeitebenen einzutauchen. Nachdem die Beilage eine detaillierte Bastelanleitung enthält, bleibt der *ide*-Redaktion nur noch allen Sprachentdeckern viel Spaß auf ihrer Reise durch die Zeit zu wünschen.

Eva Maria Rastner



*20. Tagung des SAGV
Grenzen – neue, alte
und
Deutsch als Fremdsprache –
Vorträge und Workshops
29. bis 31. März 2001*

Anmeldung:
University of the Witwatersrand
Department of Modern Languages and
Literatures
Dr. Carlotta von Maltzan
Private Bag 3
WITS 2050, South Africa
Tel: +27/11/7174212
Fax: +27/11/4037289
E-Mail: 120car@muse.wits.ac.za oder
120mlf@muse.wits.ac.za

In unmittelbarem Anschluss an diese Tagung findet eine vom Department of Modern languages and literatures organisierte Tagung statt mit dem Titel »Africa and Europe: Myths, Masks and Masquerades, zu der Teilnehmer der SAGV-Tagung herzlich eingeladen sind.

*Internationale Tagung
Qualitätssicherung und
Qualitätsentwicklung in der
Lehrer/innen/bildung
28. bis 30. September 2000*

Anmeldung:
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck
Institut für Lehrer/innen/bildung
und Schulforschung
Schöpfstraße 3
A-6020 Innsbruck
Tel: (+43) (0)512/507-2481
Fax: (+43) (0)512/507-2815

Tagungsziele:
Austausch und Weiterentwicklung von Ideen, Konzepten und Erfahrungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrer/innen/bildung.

Zielgruppen:
Expertinnen und Experten im Bereich der Lehrer/innen/bildung, die in der Administration (Ministerien, Landesschulräte, Interessenvertretungen) und in Lehre und Forschung (Schulen, Pädagogische Akademien, Universitäten, Zentren für Schulentwicklung, Pädagogische Institute, Erwachsenenbildungseinrichtungen) im In- und Ausland tätig sind, sowie alle an der Lehrer/innen/bildung Interessierten.



*Pressemitteilung
Wissenschaftspreis für
Deutschdidaktik zum zweiten Mal
vergeben*

Den Erhard-Friedrich-Preis für besondere Leistungen in der Deutschdidaktik erhält in diesem Jahr *Prof. Dr. Bettina Hurrelmann* von der Universität zu Köln. Damit wird eine Wissenschaftlerin geehrt, die zu den herausragenden Vertreter(inne)n der Kinder- und Jugendliteraturforschung, der Literaturdidaktik und der Medienforschung gehört. In einzigartiger Weise verbinden sich im Schaffen von Bettina Hurrelmann historische und empirische Forschung, Literatur- und Medientheorie, Grundlagenforschung und Praxisorientierung in Bezug auf alle Schulstufen.

Auswahl aus den Publikationen:

Bücher: Kinderliteratur im sozialen Kontext (1982); Fernsehen in der Familie (1988); Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur (Hrsg., 1995); Kinderliteratur im Unterricht (Hrsg., zus. mit K. Richter, 1997); Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur (Hrsg., zus. mit K. Richter, 1997); Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1800 bis 1850 (Hrsg., zus. mit O. Brunken und K.-U. Pech, 1998)

Aufsätze: Erzähltextverarbeitung im schulischen Handlungskontext (1980); Zur Neuorientierung des Literaturunterrichts der Primarstufe (1983); Kreatives Schreiben in der Primarstufe (1983); Erzählen im Klassenzimmer (zus. mit D. Flader, 1984); Leseförderung (1994); Unterhaltungsliteratur (1998); Kinderliteratur oder: literarische Sozialisation als Beziehungsgeschichte (2000);

Mitherausgeberin der Zeitschrift Praxis Deutsch

Zum Preis:

Der Erhard-Friedrich-Preis (als einziger Wissenschaftspreis für Deutschdidaktik) wird gestiftet vom Friedrich-Verlag in Velber (Seelze). Die Auswahl wird von einer unabhängigen Jury getroffen; derzeitiger Vorsitzender der Jury ist Prof. Dr. Kaspar H. Spinner, Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg.

Der Preis wird am Montag, 25. September 2000 im Studio des Südwestrundfunks in Freiburg (im Breisgau), Kartäuser Straße 45 an Prof. Dr. Bettina Hurrelmann verliehen (mit Laudatio durch Prof. Dr. Horst Sitta/Zürich, Vortrag der Preisträgerin und Empfang). Beginn der Veranstaltung: 20.00 Uhr.

Weitere Informationen:

Prof. Dr. Kaspar H. Spinner
Universität, Philosophische Fakultät
D-86415 Augsburg
kaspar-h.spinner@phil.uni-augsburg.de



Die kleinen Brüder des großen Bruders

„Big brother is watching you.“ So lautete die Warnung von George Orwell vor einem Leben ohne Privatsphäre, ohne Recht auf Individualität, ohne Glück. Doch Orwell war weise genug hinzuzufügen, dass das Schlimmste daran ist, dass wir gar nicht mehr merken, was uns genommen wird. „Ich liebe den großen Bruder“, ist sein Held am Schluss des Romans überzeugt.

Offenbar kann die Anwendung der Literatur auf die Wirklichkeit die Literatur noch über-

treffen. Das „Leben“ imitiert die Literatur und macht den großen Bruder zum Programm, zum TV-Programm. Wie sich in den Händen von König Midas alles zu Gold verwandelte, so verwandeln seine heutigen Nachfahren alles zu Unterhaltung, um daraus Gold zu machen.

Unterhaltsame Entfremdung – das wäre vielleicht die kürzeste Formel für die TV-Zumutung, die sich „Big Brother“ nennt und die diesen Herbst wegen des großen Erfolges fortgesetzt wird. Was Orwell als Gefahr schilderte, wird hier zum Spaß, zur Hetz, wie man treffend im Wienerischen sagt. Wir dürfen alle Big Brother spielen, eine Gruppe von „Freiwilligen“ beobachten, und – um die Allmacht des großen Bruders zu erleben, unser Freiwild auch jeweils eliminieren. Die „demokratische Entscheidung des freien Marktes“ der Zuseher ist bloß die elektronische Variante der Menschenhatz in der Arena des imperialen Roms. Die soziale Funktion hingegen ist nicht neu. Indem wir die kleinen Brüder spielen, lernen wir den großen Bruder lieben.

Es geht darum, dass wir uns langsam an das Beobachtet- und Eliminiert-Werden, an ein Leben in totaler Offenheit und Ausgesetztheit, gewöhnen. Über Orwell hinaus führen uns die KandidatInnen im Container vor, was sich hinter den schönen Worten von Flexibilität und sozialer Intelligenz verbirgt: der zunehmende Zwang zur totalen Selbstvermarktung. Seid wie Zlatko!, lautet die Botschaft.

Christoph Schlingensief hat „Big Brother“ imitiert und damit dazu beigetragen, dessen Mechanismus aufzudecken. Seither sind ihm zwar nicht, wie bei Orwell, tägliche Hass-Sendungen im Rundfunk gewidmet, aber folgerichtig tägliche Hass-Leserbriefseiten in der Kronen-Zeitung. Diese Abwehr gegen ihn bestätigt, dass er recht hat.

Mit seiner Inszenierung hat er vor allem den Aspekt des Eliminierens hervorgehoben: der

Container als Behälter für die, die man nicht behalten will. Er macht damit auf eine zunehmende Kluft aufmerksam, die durch den TV-Voyeurismus nicht geschlossen, sondern erst richtig markiert wird. „Öffentliche Distanzlosigkeit paart sich mit einer immer größer werdenden sozialen Distanz im alltäglichen Umgang.“, wie der Flüchtlingsbetreuer Michael Chalupka (Standard, 20. 6. 2000) treffend feststellt.

Während wir „Big Brother“ und „Container“ bereits auf die Liste der Unwörter des Jahres setzen können, bleibt uns noch die Beschäftigung mit der Selbstbezeichnung der Sendung als reality-soap. Das ist natürlich Etikettenschwindel: Die dargestellte „Realität“ ist durch und durch künstlich, ein mediales Produkt. Aber vielleicht ist die Bezeichnung Realitäts-Seife in gewissem Sinn doch ganz passend. Wenn wir kleinen Brüder glauben, den großen Bruder spielen zu können, stehen wir ganz schön – und ganz real – auf der Seife. An ihren Worten sollt ihr sie erkennen!

☞ *Werner Wintersteiner, Deutschdidaktiker am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt. Herausgeber der „Informationen zur deutschdidaktik“ (ide). Universitätsstraße 65, A-9020 Klagenfurt.*



Kultur des Friedens



Krieg oder Frieden – P. A. K. T. Zamstreiten

*Vom Kult der Gewalt zur Kultur des Friedens. Katalog der burgenländischen Landesausstellung 2000. Eisenstadt 2000
(= Burgenländische Forschungen,
Sonderband XXIII)*



Der reich illustrierte Katalog führt in rund 20 Kapiteln in zentrale Bereiche der praktischen Friedensforschung ein. Dabei wird, dem Gestaltungskonzept der Ausstellung folgend, der Bogen von der Kriegsgewalt, der Alltagsgewalt, ökologischen Konflikten, globalen Krisen bis zum konstruktiven Umgang mit Konflikten, der Begegnung der Kulturen, künstlerischen und literarischen Zugängen, Friedens-Verträgen zur Friedens-Bewegung gespannt. Die kurzen Essays führen in die Thematik ein und sind somit unabhängig von der Ausstellung lesenswert. Aufgrund ihrer Kürze und Prägnanz empfiehlt sich ihr Einsatz im Unterricht. Die Bilder kommentieren

nicht bloß den Text, oft haben sie eine selbstständige Aussage und können als Impulsgeber für Diskussionen, für das Verfassen von Texten oder für eigenes künstlerisches Arbeiten genutzt werden.

Ein Rätsel, das nur die ganze Klasse gemeinsam lösen darf (Einsendeschluss 11. November 2000), ein Video mit Sketches zu Familienkonflikten, eine CD mit Liedern (Zamstreiten) und einige Broschüren voller Geschichten – das ist das siebenteilige Medienpaket zur Konfliktkultur, welches über das BMUK, Abt. 1/4 bzw. V/12 (für das Video) kostenlos für Schulen abgegeben wird. Das Material ist wohl für Zehn- bis Vierzehnjährige am besten geeignet und vermittelt in spielerischer Form Einsichten in Grundregeln konstruktiven Konfliktverhaltens. Das Paket ist eigentlich als Begleitprogramm zur burgenländischen Landesausstellung „Krieg oder Frieden“ entwickelt worden, steht aber nur im losen Zusammenhang mit ihr.





Walter Suntinger/Barbara Weber: *Alle Menschenrechte für alle. Informationen zu Menschenrechten und Menschenrechtsbildung. Mit Beispielen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.* Wien 2000.

ÖS 80,-

Diese aktuelle Broschüre wurde von zwei MitarbeiterInnen der Servicestelle für Menschenrechtsbildung des Ludwig Boltzmann Instituts für Menschenrechte gestaltet und kann auch dort bestellt werden: Heßgasse 1, A-1010 Wien. Die Servicestelle gibt übrigens auch eine Zeitschrift heraus, welche kostenlos abonniert werden kann: »Teaching Human Rights. Informationen zur Menschenrechtsbildung«.

✍ Werner Wintersteiner



Schule und LehrerInnenfortbildung

Ortwin Beisbart/Annemarie Mieth (Hrsg.): *Deutschlehrer-Bildung im Wandel. Konzepte und Strukturen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart.* Peter Lang GmbH, 1999. 227 Seiten. ISBN 3-631-34678-6. DM 69,-/ÖS 483,-/sfr 60,-.

Der Band vereint die im Rahmen des Siegener Symposi-

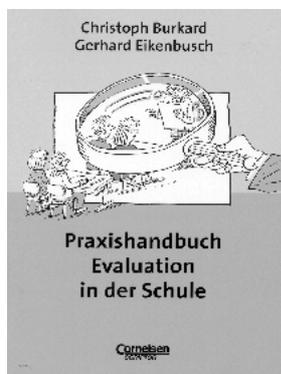
ons „Germanistik studieren – Deutsch lehren?“ 1998 für die historische Sektion erarbeiteten Beiträge. Er umfasst die vergangenen 150 Jahre: vom Deutschlehrer in klassisch-humanistischer Tradition bis zu seinen Herausforderungen durch die Postmoderne. Die Fokussierung auf das Bild, auf Ziele und Formen der (Aus)Bildung ist geeignet, hochinteressante, oft widersprüchliche, immer aber bedenkenswerte Entwicklungen offen zu legen. Die historische Analyse richtet sich auf Lehr- und Studienpläne und methodische Instrumentarien, auf Lehrer- und Lehrerbildnerpersönlichkeiten, die Fachgeschichte schrieben, Gespräche mit Zeitzeugen und literarische Abbildungen des (Deutsch)Lehrers. Für jeden Ansatz gilt der kri-

tisch-konstruktive Blick zurück voraus.



*

Christoph Burkard/Gerhard Eikenbusch: *Praxisbuch Evaluation in der Schule.* Cornelsen Scriptor, 2000. 208 Seiten. ISBN 3-589-21351-5. DM 28,-/ÖS 204,-/sfr 26,10.



„Evaluation“ im Sinne von Erfolgskontrolle pädagogischen Handelns wird von immer mehr Lehrerinnen und Lehrern entdeckt.

Dieses Praxishandbuch

- vermittelt Lehrkräften überschaubare und alltagsorientierte Konzepte und Verfahren, mit deren Hilfe sie die Unterrichtsinhalte und -leistungen, ihre eigene Lehrerarbeit und ihre Methoden evaluieren können, bietet Ideen und Instrumente an, um die fachlichen und erzieherischen Ergebnisse ihres Unterrichts konstruktiv unter die Lupe zu nehmen,
- konkretisiert, wie Evaluation gemeinsam mit Kollegen oder in Teams erfolgen kann,
- zeigt Wege, wie Evaluation mit der Schulentwicklungs- und Schulprogrammarbeit vernetzt werden kann.

*

Hermann Meidinger: Stärke durch Offenheit. Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit von Lehrern. Cornelsen Scriptor, 2000. 208 Seiten. ISBN 3-589-21252-7. DM 29,90/ÖS 218,-/ sfr 27,90.



Hermann Meidinger, seit mehr als zwei Jahrzehnten als Schulpsychologin tätig, kennt die Widersprüche und Belastungen, die LehrerInnen Tag für Tag erleben. Sein Konzept ist Mut zur Offenheit sich selbst und anderen gegenüber. Dadurch können Lehrerinnen und Lehrer in Gesprächen und Konflikten neue Stärke gewinnen.

Dieses Trainingsprogramm orientiert sich an Problemen des Schulalltags und eröffnet dafür Verhaltensoptionen. Konkrete Anleitungen und Übungen helfen, Schritt für Schritt persönliche Annahmen zu überprüfen und neue Verhaltensweisen zu erproben. Wer offen zu den eigenen Motiven, Gefühlen und

Überlegungen steht, der kann auch Einfühlungsvermögen und Verständnis für seine Gesprächspartner entwickeln.

*

Ruth Mitschka: Sich auseinander setzen – miteinander reden. Ein Lern- und Übungsbuch zur professionellen Gesprächsführung für LehrerInnen, SozialarbeiterInnen und BeraterInnen. Veritas, 200. 135 Seiten. ISBN 3-7058-5564-6. DM 34,-/ÖS 248,-/ sfr 31,50.



Täglich gibt es Gelegenheit zum Üben... Und doch: Personen, die in ihrem Beruf viele Gespräche führen, bemerken oft schmerzlich ihre Ausbildungsmängel.

Dieses Buch unterstützt besonders LehrerInnen, SozialarbeiterInnen und BeraterInnen durch kompakte Infos, anregende Texte und Übungen für die Praxis.

Die Ziele:

- Konflikte konstruktiv bearbeiten
- Meditationen durchführen

- sich selbstsicher vertreten
- zielorientiert verhandeln
- professionell beraten

„Sich auseinander setzen – miteinander reden“ bietet viele Informationen in pointierter sprachlicher Verpackung – eine Lebenshilfe speziell für LehrerInnen und Menschen in anderen Helferberufen.

Neue Medien

Ralf Wimmers: Lehrerbuch Kursbuch Internet. Einführung, Tipps, kommentierte Adressen. Cornelsen Scriptor, 2000. 192 Seiten. ISBN 3-589-21381-7. DM 24,90/ ÖS 182,-/sfr 23,20.



Immer mehr Schulen verfügen über eine Computer-Ausstattung, die es ihnen ermöglicht, das Internet zu nutzen. Das praxisorientierte Lehrer-Kursbuch Internet bietet zunächst eine Einleitung in das Medium, wobei ein Schwerpunkt auf Suchmaschinen und -strategien liegt. Der Hauptteil des

Buches ist eine nach Fächern geordnete, kommentierte Sammlung von hilfreichen Adressen für den Unterricht. Der besondere Clou: Das Buch wird auf der Homepage des Cornelsen Verlages online unterstützt durch Aktualisierungen, Leserkommentare und zusätzliche Adressempfehlungen.

Kinder- und Jugendliteratur

Günther Lange: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1 Grundlagen – Gattungen. ISBN 3-89676-237-0 Band 2 Medien – Themen – Poetik – Produktion – Rezeption – Didaktik. ISBN 3-89676-238-9 Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2000. 990 Seiten. DM 98,-/ÖS 686,-/sfr 85,-.

Der Gedanke bei der Entwicklung der Konzeption war, dass das „Taschenbuch“ möglichst viele Bereiche der Kinder- und Jugendliteratur erfassen und die Leserinnen und Leser in grundlegenden Artikeln in den Gesamtkomplex der Kinder- und Jugendliteratur einführen will. Seine Gliederung spiegelt diese Intention wider. Adressaten des „Taschenbuchs“ sind die Studierenden an Fachhochschulen und Universitäten, die sich in ihrer Ausbildung mit KJL beschäftigen, Lehrende an Schulen und Hochschulen

sowie alle an KJL Interessierten aus dem Buchhandel und Bibliothekswesen.

*

Gudrun Schulz: Geschichten lesen, erzählen, schreiben, gestalten. Kinderliteratur als Anreger für einen produktiven Unterricht. Cornelsen Scriptor, 2000. 111 Seiten. ISBN 3-589-05055-1. DM 21,90/ÖS 160,-/sfr 20,40.



Im Mittelpunkt des Buches stehen Lesebuchgeschichten, Kinderbücher, Märchen, Schwänke und Comics mit Anregungen für einen produktiven, handelnden Umgang, der die Kinder zum Lesen, Zuhören, Schreiben und Gestalten motivieren soll. In den Texten finden die Kinder vertraute, aber auch weniger bekannte Figuren – von Pippi Langstrumpf, Till Eulenspiegel und Rotkäppchen bis hin zu Tüffelchen oder Gritta vom Rattenschloss. Die

Vorschläge in diesem Buch zeigen Wege für einen kreativen Deutschunterricht: Da kann es passieren, dass Pinocchio Schneewittchen trifft, und ein Leporello, das die Kinder gestalten, von der Liebe zwischen Lorinde und Loringel erzählt.

Offenes Lernen

Gabriele Hofer: Offenes Lernen in der Oberstufe. Studienblätter zum Einstieg. Veritas Verlag, 2000. 108 Seiten. ISBN 3-7058-5556-5. DM 35,-/ÖS 248,-/sfr 31,-.



Schule soll auf das Leben vorbereiten. Dabei zählt reines Faktenwissen weniger als die so genannten Schlüsselqualifikationen. Genau diese Kompetenzen erlangen die SchülerInnen im Offenen Lernen, das auch in der Oberstufe immer wichtiger wird: selbstständige Informationsbeschaffung, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, vernetztes Denken, Eigenverantwort-

lichkeit, lebensbegleitendes Lernen ...

Die Unterrichtsmaterialien von Gabriele Hofer bieten LehrerInnen der Fächer Deutsch und Geschichte konkrete Einstiegsmöglichkeiten für das Offene Lernen in der Oberstufe an:

- Stundenbilder zu ausgewählten Themen
- Arbeitspläne und Materialien
- Hinweise zum Methodentraining u. v. m.

Portfolio

Ilse Brunner: Gerecht beurteilen. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. Veritas Verlag, 2000. 95 Seiten. ISBN 3-7058-5563-8. DM 34,-/ÖS 248,-/sfr 31,50.



Gerecht beurteilen wendet sich an alle GrundschullehrerInnen, die

- ihre Beurteilungspraxis weiterentwickeln wollen
- nach neuen, bereits erprobten Wegen suchen
- die Selbstständigkeit für SchülerInnen fördern wollen

- ihrem Unterricht entsprechend auch die Beurteilung individualisieren wollen
- die wahren Leistungen ihrer SchülerInnen beurteilen wollen
- anschauliche Beispiele und konkrete Anleitungen für die eigene Praxis suchen
- sich mit Gleichgesinnten vernetzen und austauschen möchten
- sich ihre Arbeit erleichtern und das Rad nicht neu erfinden wollen.

Sprachdidaktik

Eva Mertens/Ulrike Potthoff: Lern- und Sprachspiele im Deutschunterricht. Zusammenwirken von Lernen und Spielen. Spiele zu allen Sprachbereichen. Kopiervorlagen. Cornelsen Scriptor, 2000. 110 Seiten.

ISBN 3-589-05059-4. DM 21,90/ÖS 160,-/sfr 20,40.



Sinnvolles Spielen mit Sprache – das ist bereits in der

Grundschule von Bedeutung. Dieser Band stellt für jedes Schuljahr in fünf lernrelevanten Bereichen passende Spiele und Spielideen vor. Eine kurze didaktische Begründung sowie eine stichwortartige Übersicht der wichtigsten Zielsetzungen ermöglichen den raschen Zugriff für die tägliche Unterrichtspraxis. Eine reichhaltige Sammlung an Lern- und Sprachspielen für das Fach Deutsch.

*

*Karl-Dieter Büting/
Wolfgang Eichler/Ulrike
Pospiech: Handbuch der
deutschen Rechtschreibung.
Regeln, Übungen, Tipps.
Mit CD-Rom. Cornelsen
Scriptor, 2000. 160 Seiten.
ISBN 3-589-21350-7.
DM 29,90/ÖS 218,-/sfr 27,90.*

Das Handbuch wendet sich an alle, die Deutsch in der Sekundarstufe I und II unterrichten. Darüber hinaus hilft es z. B. in Redaktionen und Sekretariaten – überall dort, wo sichere Rechtschreibung ein Muss ist. Im Mittelpunkt stehen die Regeln – alte und neue – der deutschen Rechtschreibung:

- Was wird wie geschrieben und warum?
- Faustregeln und Tipps, um Fallen zu umgehen.

Die CD-ROM bietet neben dem amtlichen Regelwerk

eine Fülle von Arbeitsblättern und Kopiervorlagen für den schulischen Einsatz und für den Eigenbedarf. Interaktive Übungen erleichtern das Umstellen auf die neue Rechtschreibung.

Literatur im Unterricht

Klaus Merz: Jakob schläft. Eigentlich ein Roman. 5. Aufl. Innsbruck: Haymon 1998. ISBN 3-85218-229-8 DM 29,80/ÖS 198,- für Schüler ÖS 138,-/sfr 28,80.

Im rührigen Innsbrucker Haymon-Verlag sind zwei Bücher erschienen, die für den Literaturunterricht geeignet sind und vom Verlag daher auch zu begünstigten Konditionen für Schulen angeboten werden.

Der Schweizer Autor Klaus Merz erzählt in »Jakob schläft« in episodischen Skizzen vom Familienleben auf dem Lande in den fünfziger und sechziger Jahren. Ohne Pathos und Sentimentalität, aber auch ohne Polemik gibt der Autor sprachlich präzise Einblicke in das Alltagsleben von Menschen, ein recht normales Leben zwischen Krankheit und Liebe, zwischen Sorgen und Fröhlichkeit, dessen Besonderheit erst in der Erzählsprache herausgearbeitet wird.

Georg Paulmichl: Verkürzte Landschaften. Texte und Bilder. 5. Aufl. Innsbruck: Haymon 1999. ÖS 218,- für Schüler ÖS 148,-.

Georg Paulmichl lebt seit Jahren in einer Behindertenwerkstatt im Vinschgau, ist also „nach dem alltäglichen Sprachgebrauch“ (Verlagstext) ein geistig Behinderter. Paulmichl selbst sieht das nicht so. „Ich kann reden“, sagt er selbstbewusst. Die lyrische Sprache wird für Paulmichl zum Mittel der Selbstvergewisserung. Die Titel seiner Gedichte heißen „Oktoberfest“ oder „Innsbruck“ oder „Schützen“, sind also der alltäglichen Erfahrung entnommen. Vordergründig naiv reiht Paulmichl Hauptsatz an Hauptsatz, aber die ungewöhnliche Kombination der sprachlichen Elemente erzeugt verblüffende, witzige und erstaunlich kritische Wirkungen. Über den Lehrberuf heißt es bei Paulmichl zum Beispiel: „Der Lehrer lenkt die Gedanken im Kopf herum, daß es nur so rauscht, / Manche Lehrer sind Wüstlinge und Knallköpfe. / Jesus hat gesagt, du sollst kein falsches Zeugnis machen. / Die Schüler müssen aufspringen und guten Morgen durch die Klasse heulen.(...)“

THEMA

Einführendes

Peter Heintel/Larissa Krainer

Zeitenbildung – Bildungszeiten

„Zeit ist Geld“ lautet eine der zentralen Prämissen unserer (Arbeits-)Welt. In dieser verkürzten Formel steckt freilich eine lange Kette bereits vorgefasster Zusammenführungen. Sie umfassen Aspekte aus Ökonomie, Technologie und Beschleunigungsphilosophien einer Arbeitszeitkultur der Gegenwart. Freizeit kostet Geld, ließe sich in einer Umkehrung behaupten und auch hier ist Mehrfaches angesprochen: Nicht zu arbeiten kann einerseits einen Verdienstentgang bedeuten, andererseits ist auch die Freizeit selbst längst industriell bewirtschaftet und damit kostenintensiv geworden. Aber auch die Verkürzung von Freizeit verursacht mitunter erhebliche Kosten: Das „Burn-out-Syndrom“ ist nur ein Name moderner Stresskrankheiten, die nicht nur dem Gesundheitswesen Geld kosten, sondern auch Dienstgebern Einbußen verursachen. Sinkende Kreativität, Motivation und Leistungspotentiale der menschlichen Arbeitskräfte schlagen sich in Bilanzen nieder, ohne äquivalente Kostenstellen zu benennen.

Moderne Modelle von Zeitstrukturen

All das verweist auf unterschiedliche Modelle von Zeitstrukturierung¹, deren Unterscheidung möglicherweise hilfreich sein kann. Als erstes nennen wir hier das „technomorph“ orientierte „Maschinenmodell“, das eine potentiell unendliche Beschleunigung von außen zulässt. Es orientiert sich an Maschinen. In ihrer Beschleunigung muss einzig auf den Verschleiß von Material Rücksicht genommen werden. Die Maschine selbst wehrt sich nicht. Wird nun dieses Modell mit einer betriebswirtschaftlich gewinnorientierten Denkvariante verknüpft, werden Menschen als Maschinen gesetzt und eine maximale Steigerung der Produktivität durch menschliche Arbeitszeit angestrebt. In ihr haben scheinbar „unproduktive“ Zeiten (Pausen, Zeiten für Kommunikation oder soziale Ereignisse) keinen (betriebswirtschaftlich sinnvollen) Platz. Diese Verknüpfungen von technomorph-betriebswirtschaftlichen Modellvarianten dominieren das ökonomische Modell der Gegenwart.

Nachdem eine solche Denkvariante selbst im Hinblick auf Organisationen nicht ausreichend erscheint, ist nun als zweites das „biomorphe“ Modell zu nennen. Es orientiert sich am Lebendigen und versucht, Systeme nach organischem Vorbild zu begreifen. Nachdem Leben Eigenzeiten hat (Lebensrhythmen, Schlafenszeiten, Leistungszeiten, etc.) lässt es sich auch nicht gleich Maschinen beschleunigen. Zugriffe von außen sind zwar möglich, stoßen aber nicht selten auf Widerstand von innen. Und selbst wenn wir es im Kopf mitunter anders wollen: Unser Körper gehorcht nicht immer. Er meldet sich mit Bedürfnissen zu Wort und sendet manchmal auch Warnsignale aus. Sie zu oft zu ignorieren kann in Krankheit führen. Immer dort, wo Natürlich-Organisches von außen beschleunigt werden soll, drohen verhängnisvolle Konsequenzen. Die junge Geschichte der industriellen Landwirtschaft hat uns mit fragwürdigen Beispielen überhäuft. Wachstumsbeschleunigung bedeutet fast immer einen Qualitätsverlust.

In der Natur des Menschen gehören zum biomorphen Modell aber noch zwei weitere: das psychomorphe und das soziomorphe. Wir erleben mitunter gleiche Zeitemspannen psychisch sehr unterschiedlich: In der Internetnutzung verfliegen Stunden, die im Zahnarztstuhl von qualvoller Dauer sein können. In Bezug auf Sozialgefüge ist es bedeutsam, jene Eigen-Zeiten zu erkennen, die sie beanspruchen. Motivation lässt sich weder vorschreiben noch beschleunigen und die Bearbeitung von Konflikten braucht Zeit, die zu sparen zwar die Bearbeitungszeit verkürzen mag, in aller Regel aber die Konflikte nicht lösen kann (und sie zu Dauerthemen werden lässt). Das gilt auf allen Ebenen unseres Lebens in ähnlicher Form. Ob in unserem privaten Leben (Liebe, Familienbeziehungen, gemeinsame Freizeitgestaltungen), im Berufsalltag (Umgang mit Kolleginnen und Kollegen) oder auch für die Ebene der Politik: Wo Zeit für Partizipation an demokratischen Strukturen genommen werden soll, werden meist totalitäre Ansprüche sichtbar.

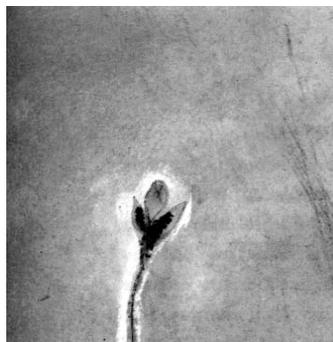
Historische Zeitmodelle und Vorstellungen

Im Blick auf historische Zeitvorstellungen lassen sich hier drei weitere wesentliche Zeitmodelle ergänzen: das zyklische, das topologische und das lineare. Sie folgen einander nicht bloß chronologisch im Sinne eines Sichegegenseitig-Ablösens. Dennoch sind das topologische und erst recht das lineare Zeitmodell jüngere.

Das zyklische Modell war (und ist) einzig am Naturkreislauf orientiert. Es rechnet mit der ewigen Wiederkehr des Gleichen. Anfang und Ende sind in ihm nicht auszumachen, das Leben folgt gleichsam einem unendlichen Kreislauf, der kein Ende kennt. Ihm zuzuzählen sind die Wiederkehr von Jahreszeiten, von naturbedingtem Werden und Vergehen. Die



Kontinuität dessen wird von außen (der Natur) vorgegeben. Sie stiftet Sicherheit, Verlässlichkeit. Das Leben orientiert sich an dem Kreislauf der Natur und ordnet sich ihm unter, es finden kaum Eingriffe in die Natur statt. Wohl aber werden die Prozesse der Natur durch Rituale beschwört. Insofern das Modell weder Anfang noch Ende kennt, kennt es aber auch keine Zukunft. Es lebt von gegenwärtiger Ausrichtung.



Das topologische Modell ist an Ereignissen ausgerichtet und zwar nicht bloß an jenen äußeren der Natur, sondern an solchen, die Menschen für historisch bedeutsam halten, die sie selbst definiert haben. Es beginnt eine neue Form der Zeitrechnung. „Ab urbe condita“, von der Stadtgründung an wird gezählt und nach „Christi Geburt“ rechnen wir – in unseren Breiten – noch heute. Solcherart werden Anfänge bewusst gesetzt und erstmals sichtbar. In topologischer Hinsicht können aber auch historisch festgelegte Zeiten durch die subjektive Wahrnehmung umgeschrieben werden: Für viele Menschen war das Kriegsende, obgleich offiziell schon lange erklärt, erst da, als die Ehemänner und Väter aus der Gefangenschaft zurückgekehrt sind. Neben dem Anfang in der Geburt wird im Tod aber auch ein Ende deutlich. Das Bewusstsein der Endlichkeit schafft zudem den Wunsch nach Antworten auf die Grundwidersprüche des Menschen. Zu ihnen zählen das Verhältnis zwischen Mensch und Natur, zwischen Jung und Alt, zwischen den Geschlechtern. Als zentrale Ereignisse im Leben stellen sich dann jene heraus, die Antworten auf diese Grundwidersprüche versprechen. In diesem Modell wird aber erstmals auch Gestaltungsmacht sichtbar und nicht mehr aus Naturzusammenhängen erklärt. Gott hat die Welt aus dem Nichts geschaffen. Das topologische Modell deutet die Unabhängigkeit des Menschen von der Natur an und bereitet solcherart erst das lineare Zeitmodell vor.

Zur Beschreibung des linearen Zeitmodells wurde immer wieder das Bild des Pfeils bemüht: Er schießt gleichsam aus der Vergangenheit – blitzschnell – in eine offene und



nicht mehr enden wollende Zukunft. Nur wer Zeit linear denkt, lässt Zukunft offen werden, eine neue Form von Ewigkeit wird sichtbar. Zugleich wird Zeit instrumentalisiert, messbar (gemacht) und in Takten gezählt. Mit dieser Formalisierung der Zeitmessung lässt der Mensch sie selbst zu seinem Werk werden. Damit ist die Loslösung von der Dominanz der Natur zwar endgültig gelungen, zugleich aber haben wir uns durch die eigene Bestimmung der Zeit(messung) ein Maß gegeben, dem wir uns alle unterordnen (müssen). Wir

messen in Schulstunden, in Arbeitszeit und Freizeit, kalkulieren in der Vierzig-Stunden-Woche, etc.

In der auf Ewigkeit ausgerichteten Offenheit liegen aber auch Unbestimmtheit und Unsicherheit. Die offene Zukunft gewinnt an Bedeutung und das gleich in mehrfacher Hinsicht: Sie eröffnet individuelle wie kollektiv-gesellschaftliche Gestaltungspotentiale („die Zukunft liegt in unserer Hand“), lässt Jenseitsvorstellungen entstehen und provoziert doch zugleich den Wunsch nach etwas definitiv Abschließendem (versucht beispielsweise in der Vorstellung vom „Jüngsten Gericht“). Umgekehrt eröffnet erst dieses Modell den Traum von der Überwindung des Todes. Fortschritt wird zu einem zentralen Motiv gesellschaftlicher Gestaltungskraft, an ihn werden zudem alle möglichen Heilserwartungen geknüpft. Zum Teil auch durchaus mit Recht. Das Problem aber liegt dennoch auf der Hand: Dass Zeit unendlich geöffnet wird, ist eine psychisch schwer erträgliche Vorstellung. Ein Ziel der Menschheit war es insofern immer schon, Zukunft zu kontrollieren, sie kontrollierbar zu machen. Und dafür wurden in der Geschichte mehrere Wege gewählt: erstens in unterschiedlichsten Zukunftsutopien mit dem Ziel, Gegenwärtiges zu transzendieren; zweitens aber in allen Versuchen, durch Produktivität Aufgaben in der Zukunft zu definieren, also gleichsam durch „Weltgestaltung“ Schienen in die Zukunft zu legen und Sachzwänge zu definieren, die uns Verpflichtungen, Aufgaben und Beschäftigung nicht nur auferlegen, sondern auch sichern. Unter ihnen hat sich der ökonomisch-technische Sachzwang inzwischen als das gewaltsamste Modell der Zukunftsversicherung erwiesen. Drittens schließlich immer dann, wenn durch Zerstörung der Welt (mindestens großer Teile von ihr) Grund für ihren Neuaufbau gelegt wurde. Solcherart ist an vergangene Weltkriege freilich ein anderer Blickwinkel anzulegen.

Das lineare Zeitmodell ist in unserer Gesellschaft dominant geworden. In ihm erst kann das technomorph-orientierte Maschinenmodell, das auf Beschleunigung zu potentiell unendlicher Gewinnmaximierung ausgerichtet ist, sich voll entfalten. Dennoch finden sich Elemente der beiden anderen Modelle durchaus auch in modernen Gesellschaften. Auch heute noch kehren Jahreszeiten wieder und wir erfreuen uns an den ersten Frühlingsblumen. In manchen Bereichen zeigt sich gar eine neue Sensibilität gegenüber einem zyklisch-orientierten Leben. Was heute als „alternative“ Landwirtschaft beschrieben wird, meint meist die Rückkehr zu ursprünglichen, uralten Grundsätzen des Beobachtens von Naturkreisläufen. Das Baumfällen in Akkordanz zum Rhythmus des Mondes sei



hier nur als ein Beispiel genannt, die Renaissance der Bauernkalender in privaten Haushalten ist ein weiterer Beleg dafür. Manche dieser wieder modern gewordenen Wünsche nach Natürlichkeit und Ursprünglichkeit haben auch Auswirkungen auf Forschung und Technologie gehabt, wie beispielsweise am steigenden Angebot im Bereich natürlicher Empfängnisverhütungsmethoden sichtbar wird, die sich am Menstruations-Zyklus von Frauen orientieren und ihre Körper von hormoneller Fremdsteuerung befreien sollen. Selbst im Kontext der Betriebswirtschaften lassen sich Indizien für das Respektieren individueller Zeitbedürfnisse anführen: Immer mehr Unternehmen eröffnen ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unterschiedlichste Modelle von Teilzeitarbeit und „Mobilzeiten“. Mancherorts wird bereits in Jahresarbeitszeiten gerechnet. Dass die meisten dieser Modelle natürlich vor dem Hintergrund harter betriebswirtschaftlicher Kalkulation entwickelt wurden, ist unbestritten. Dass viele auch ökonomische Nachteile für Arbeitnehmer in sich bergen, ebenfalls. Immerhin haben aber doch auch immer mehr Unternehmen erkannt, dass sie – vor allem wenn sie qualifiziertes Personal halten (oder beispielsweise Frauen nach der Kinderpause wiedergewinnen) wollen – diesen auch ein Stück weit in Bezug auf individuelle lebenszeitliche Interessen entgegenkommen müssen.²

Folgt man nun all den Modellbeschreibungen von der zyklischen über die topologische zur linearen Zeitausrichtung und der sich in ihr auftuenden Dominanz des technomorphen Maschinenmodells gegenüber den am Lebendigen bzw. am Menschen orientierten biomorphen, psychomorphen und soziomorphen Modellen, so stellt sich die Frage, wie sich diese in Bildungsprozessen der Gegenwart niedergeschlagen haben.

Zeit und Bildung



Ohne hier auf all das eingehen zu können, was Bildung meinen kann, dürfte es nicht uninteressant sein, angesichts der erläuterten Zeitmodelle und -ordnungsvorstellungen sich mit ihrem Verhältnis zur Bildung zu beschäftigen, überhaupt in einer Zeitschrift zur Didaktik. Als auffallend kann jedenfalls vermutet werden, dass unsere Bildungsinstitutionen (Schulen

wie Hochschulen) sich kaum mit ihren Zeitstrukturen befassen, oder selten ihren Einfluss auf Aneignungs- und Vermittlungsprozesse reflektieren. Bemerkenswert ist weiterhin, dass zwar recht unterschiedliche Bil-



edungsziele verfolgt werden, man aber offensichtlich der Meinung ist, sie alle einer gleichen Zeitorganisation unterwerfen zu können. Der Mangel an Übereinstimmung in dem, was denn heute zu einer Allgemeinbildung gehört, was an Stoffdichte in berufsbezogenem Wissen in Grundlage und Detail vermittelt werden soll, der Ruf nach Kompetenzvermittlung (z. B. Teamfähigkeit, soziale Kompetenz, Konfliktfähigkeit, etc.) oder auch die Tatsache, dass es Unterrichtsprinzipien gibt, die eigentlich überall untergebracht werden sollten, haben in den Schulen zu einer unübersichtlichen Komplexitätssteigerung geführt, die erst einmal berücksichtigt werden will. Quantitätssteigerung, Komplexität und der hinzukommende psychologische Faktor der Unsicherheitsbewältigung führen, wie wir wissen, zu einer immanenten Zeitverdichtung mit Beschleunigung, die zweifellos unseren technomorphen Vorstellungen entgegenkommt. Sind sie aber geeignet, „Bildung“ zu vermitteln?

Nicht anders die Problematik an unseren Universitäten: In ein- bzw. zweistündigem Vorlesungstakt wird versucht, uns Wissen „einzutrichtern“. Geblockte Seminare stören und sind in manchen Institutionen noch Sensation. Hinzu kommen der äußere und innere ökonomische Druck. Man soll möglichst rasch fertig studieren und dem Staat nicht zu lange auf der Tasche liegen, man ist oft gezwungen, nebenbei zu arbeiten, um studieren zu können. Was meist fehlt, ist die Zeit sich „umzuschauen“, zu experimentieren, einem breiteren Interesse zu folgen oder gar überhaupt erst ein eigenes Interesse zu entwickeln. Immer mehr wird außerdem die Universität zu einem Selbstverwaltungskörper, was an sich nichts Negatives ist, aber Zeit kostet. Insbesondere auch deshalb, weil man in der Kompetenz, die hier nötigen organisatorischen Leistungen zu vollbringen, nicht eingeübt wurde.

Man kann nun die Meinung vertreten, die Zeitstruktur unserer Bildungsinstitutionen diene eben hauptsächlich der Stoff- und Wissensvermittlung und für kognitives Lernen sei sie auch gut geeignet. Hierzu ist zumindest zweierlei zu sagen: Erstens ist Wissen nicht gleich Wissen und zweitens Lernen kein Prozess, der nach dem technomorphen Modell abläuft. Es gibt freilich Wissen, das gelernt, um nicht zu sagen „auswendig“ gelernt werden muss; erst ein Grundstock desselben öffnet Verständnis für das Weitere. Es gibt aber auch ein solches Wissen, das „von Anfang an“ verstanden werden muss, weil man sonst nicht weiterkommt; es ist ein Wissen, das „Verinnerlichung“ braucht, von dem ich überzeugt sein muss, zumindest in Ansätzen. Oder es muss mich zur Kritik, zur eigenen Stellungnahme herausfordern, weil es mich eben „berührt“. In der ersten Art des Wissens darf ich mich vergessen, soll mich geradezu als Subjekt ausschalten (Auswendiglernen ist ein solcher Akt der Selbstdisziplinierung), in der zweiten Art des Wissens werde ich zu persönlichem Engagement und zur Mitentscheidung herangezogen. Beide Aneignungsformen zeigen aber bereits, dass es sich um keinen linearen Vorgang handelt; dass man es in jeder Wissensvermittlung mit Lernprozessen zu tun hat, die Zeit weder beliebig verdichten noch beschleunigen lassen.

Zwar mag es den Anschein haben, in der ersten Art der Aneignung ließe sich dergleichen durchführen: Mit mehr Konzentration und Fleiß könne eben mehr „Stoff“

erlernt werden. Wie aber schon die Wendung sagt, Konzentration und Fleiß sind „zusätzliche“ Leistungen, die den ganzen Organismus in Anspruch nehmen; schließlich ist es auch nicht so leicht, sich selbst ständig vergessen zu müssen und alle Regungen und Antriebe auf eine Sache zu konzentrieren. Der damit verbundene ständige Verdrängungsakt fordert physische und psychische Energie und diese beiden unterliegen anderen Gesetzen, als sie im technomorphen Modell beschrieben werden können.

Im zweiten Wissenserwerb spielt sich Ähnliches mit umgekehrten Vorzeichen ab. Ich darf mich nicht wegdenken, ich muss mich hineindenken. Wenn ich versuche hier Wissen bloß äußerlich anzueignen, kann ich es zwar wie ein Automat oder Papagei repetieren, ich habe aber weder etwas verstanden, noch kann ich es mit mir identifizieren. In dieser Art des Wissenserwerbs geht es somit um einen Lernprozess der „Selbstwerdung“ und diese kann nicht bloß anstrengend sein, sie muss als Sinn des Lernens mit entdeckt werden. So berührt jede Wissensvermittlung in unterschiedlicher Form die „ganze Person“ und ihre Rhythmen des Lebens. Bio- und psychomorphe Modellvorstellungen entsprechen dieser Tatsache besser, als ein Zeitmodell, das beliebig Verdichtung und Beschleunigung zulässt.

Wie wir weiter noch wissen, geschehen Lernen und Lehren in ganz bestimmten sozialen Situationen. Auch sie nehmen Einfluss. Es ist weder egal, welchen „Stil“ Lehrende prägen, noch in welcher Position sich der Einzelne im Lernverbund befindet; wie mit Konkurrenzen und Identifikationen verfahren wird, wie Erfolg anerkannt und Misserfolg aufgearbeitet wird. Die üblichen Zeitstrukturen unserer „Bildungs“-Institutionen nehmen auf diese Voraussetzungen und Begleiterscheinungen unserer Lehr- und Lernsituationen kaum Rücksicht. Wesentliche Momente bleiben ausgeblendet und wirken im Hintergrund nachhaltig. Versuchen Lehrende ihnen einmal nachzugehen, treten sie nicht selten eine Lawine los und finden sich bald in einer Inselsituation. Sie öffnen förmlich das Ventil und bekommen vieles ab, was sich angesammelt hat, eigentlich aber gar nicht ihnen gilt. Und immer begleitet sie das Defizitgefühl, ob solcher Aktionen „den Stoff zu vernachlässigen, den Lehrplan nicht zu erfüllen“.

Vom rein Lerntechnischen her ist zu bemerken, dass Studentakt und rasch aufeinanderfolgende Gegenstandswechsel auch kein glückliches Strukturierungsprinzip darstellen. Sie verlangen – will man sie überhaupt erfolgreich sein lassen – hohe Konzentration und die Fähigkeit rascher Umstellung bei kurzen Pausen. Mag sein, dass einzelne Schüler oder Studentinnen diese schaffen, ja dass im „geheimen Lehrplan“ dieses Verhalten Unterrichtsziel ist. Die Gefahr gegenseitiger Behinderung oder Zuschüttung ist dennoch groß: Die jeweils nächste Unterrichtseinheit (Vorlesung) schüttert die vorhergehende wieder zu, überlagert sie und macht wesentliche Teile vergessen. Zur verinnerlichten Aneignung von Stoff gehört aber mehr als nur Informationsdarbietung. Was unsere Zeitordnungsvorstellungen betrifft, haben alle ihren Platz zu bekommen. Redundanzen sind wichtig und notwendig. Das Gleiche muss in gewissen Zyklen wiederkehren können. Auch Lernen hat so seine Ereignisse, wenn einem „der Knopf aufgeht“, wenn sich – aus welchen Gründen auch immer – etwas tief einprägt,

wenn Weltsichten eröffnet werden und man den Eindruck hat, sich plötzlich besser zurechtzufinden. Wir haben kaum eine kollektive Topologie dieser Lernereignisse entwickelt, überlassen sie ohne Rücksicht den Zufällen individueller Schicksale.

Wenn sich die geschilderte Zeitstruktur tatsächlich bereits für die „reine“ Wissensvermittlung als problematisch erweist, wie erst in Zusammenhang mit den weiteren Bildungszielen? „Erziehung zum mündigen Bürger“, Kompetenzerwerb (z. B. Team- und Konfliktfähigkeit, soziale Kompetenzen überhaupt), politische Bildung, Medien-erziehung u.s.w., all dies soll gleichsam „zwischen den Zeilen“ geschehen, was aber auch heißt: zwischen den Zeiten, die offiziell schon vollgefüllt sind. Kompetenzerwerb geschieht nie über eine Wissensaneignung, die sich dann wie von Zauberhand ins Können übersetzt. Er muss an Ort und Stelle eingeübt werden, was zunächst bedeutet, dass eigenes Erleben, die soziale Umgebung, in der es stattfindet, zum Ausgangspunkt und Thema genommen werden dürfen. Kompetenzenlernen kann nicht in den letzten zehn Minuten irgendwo angehängt werden, es braucht seine (soziomorphe) Zeit. Für diese ist die gegenwärtige Zeitordnung nicht eingerichtet, was Lehrzielforderungen auf diesen Gebieten zu reinen Appellen verkommen lassen muss.

Um mit einem der ehrgeizigsten Ziele abzuschließen: Was heißt nun aber „politische Bildung“, wenn es kaum möglich ist, die eigene Institution als politische Einrichtung zu erleben, zu begreifen und sinnvoll mitzugestalten? Sicher, der Schock ideologischer politischer Einflussnahme auf unsere Bildungsinstitutionen in jüngst vergangener Zeit sitzt noch tief in den Knochen. Illusionär wäre es allerdings ebenso zu meinen, man könne sie von Politik freihalten: Zumindest spielen bei Postenbesetzungen Parteien und Gewerkschaften in Schulen eine nicht unbedeutende Rolle und auch in Universitäten ist es zumindest nicht egal, wie Wissenschaftler zu gesellschaftlich relevanten Problemen stehen, ob sie diese aufnehmen oder eher verdrängen. Aber abgesehen von dieser indirekt politischen Wirksamkeit findet eine fatale Spaltung statt; man meint über ein Fach oder über die kritisch-theoretische Betrachtung von Politik außerhalb politisch bilden zu können, ohne die eigene Bildungseinrichtung selbst zum Lerngegenstand zu machen. Man lernt im Kopf über etwas, wo man nicht dabei ist und versäumt das naheliegendste Lernfeld; man lernt bestenfalls rasonieren und aus „neutraler“ Beobachtung zu analysieren, am eigenen Verhalten aber ändert sich nichts. Man wird kein besserer Demokrat, wenn man bloß weiß, wo andere Spielregeln verletzen. Politische Bildung muss Wissen und Verhalten betreffen und die Verbindung herstellen heißt, es an Ort und Stelle einüben können. In Schulen und Universitäten wurde hier auch viel vorgeschlagen und so manches versucht. In den Universitäten zuletzt häufigst diskutiert über monokratische und kollegiale Organisationsstrukturen. Die Diskussion verebbt aber in vollzogener Praxis und nur hin und wieder wird in Konfliktsituationen an sie erinnert. Kaum gestattet man es sich, gemachte Erfahrungen zu bündeln, zu besprechen und daraus Konsequenzen zu ziehen. Man lässt den Laden laufen.

Organisationen und Institutionen – und diese sind immer mögliche Orte politischer Reflexion und Einübung – neigen von sich aus nicht zu begleitender Selbstreflexion und Selbstthematization. Das hängt mit ihrem institutionellen Charakter zusammen, der Dauerhaftigkeit und Macht sichern sollte. Auch wenn diese Tradition zu Ende gegangen erscheint, die Konsequenzen daraus wurden erst in Ansätzen gezogen. Selbstreflexion kann nicht nur irgendwie zufällig, beiläufig geschehen. Sie müsste selbst institutionalisiert werden. Dafür aber müssten eigene Zeit-Räume eingerichtet werden. Will man in Sachen Demokratie weiterkommen und auch unser oft noch recht undemokratisch geprägtes Verhalten mitberühren, werden wir um diese Einrichtungen nicht herumkommen, ansonsten bleibt alles beim Alten, trotz aller anscheinenden Veränderungshektik. Denn Partizipation fordert unzweifelhaft Zeit ein und verlangt nach adäquaten Zeitmodellen.

Anmerkungen

- 1) Diese Unterscheidung wurde in dieser Form erstmals 1995 von Peter Heintel vorgeschlagen (vgl. Heintel 1995, S. 4 f.)
- 2) Vgl. Kölich 1999, S. 8 f. sowie München-Wienes 1999, S. 18 f.

Literatur

- Heintel, Peter: Beschleunigte und verzögerte Zeit. In: Hernsteiner Fachzeitschrift für Managemententwicklung, 4. 1995, S. 4–6.
- Heintel, Peter: Innehalten. Gegen die Beschleunigung – für eine andere Zeitkultur. Herder-Verlag, Freiburg 1999.
- Kölich, Sonja: Das „Diversity“-Programm von Hewlett Packard. Ein Konzept zur Förderung der Chancengleichheit. In: Krainer, Larissa (Hg.): „Nicht nur an der Waschmaschine ist Technik Frauensache“. Dokumentation des ersten Workshops des Villacher Frauen-Technologie-Programms am 23. November 1999 in Villach. Bezug: Studienzentrum für Weiterbildung, Universität Klagenfurt.

Illustrationen

- Renate Habinger, in: Friederun Pleterski/Renate Habinger: Vom natürlichen Umgang mit der Zeit. Verlag: Christian Brandstetter, 1999. S. 39, S. 29, S. 23, S. 58.

✉ *Peter Heintel, Universitätsprofessor für Philosophie und Gruppendynamik am Institut für Philosophie der Universität Klagenfurt. Gründungsvorstand des Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universitäten Klagenfurt, Wien, Innsbruck, Graz. Obmann des „Vereines zur Verzögerung der Zeit“. Sterneckstraße 15, A-9020 Klagenfurt.*

Larissa Krainer, Studium der Philosophie und Kommunikationswissenschaft an der Universität Klagenfurt, seit 1998 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Studienzentrum für Weiterbildung des iff. Sterneckstraße 15, A-9020 Klagenfurt.

Richard Schrod

Tempus, Zeit und Text

Von der Versinnlichung der Zeit im literarischen Umfeld

1. Probleme über Probleme

Wenn das deutsche Tempus objektive Zeitverhältnisse wiedergeben würde, wäre alles ganz einfach: Es gäbe ein „Hier und Jetzt“ als Sprechzeitpunkt, ein „Davor“ als Vergangenheit und ein „Danach“ als Zukunft mit den entsprechenden Tempora Präteritum, Präsens und Futur. Doch so einfach ist es nicht. Schon die Rede von einem Sprechzeitpunkt ist problematisch: Auch die Gegenwart hat eine gewisse Ausdehnung, und ein „unmittelbares Davor und Danach“ wird vielleicht ebenfalls zur Sprechgegenwart gehören. Bekanntlich bezeichnen aber die deutschen Tempora mehrere Zeiträume. Das ist besonders beim Präsens deutlich: Es bezeichnet mindestens gegenwärtige, zukünftige, vergangene und generelle Sachverhalte (aktuelles/futurisches/historisches und atemporales Präsens), doch diese vier Bedeutungsklassen können fast beliebig unterteilt werden (bis zu einer zweistelligen Zahl von Kategorien). Das grammatische Futur hat in den allermeisten Fällen eine modale Färbung und sollte daher vielleicht besser zu den modalen Kategorien gezählt werden. Für die Vergangenheit stehen zwei Tempora zur Verfügung, das Präteritum und das Perfekt. Für deren Unterscheidung genügt es nicht, die Verhältnisse auf einer Zeitachse zu bestimmen: Man muss eine weitere Kategorie hinzufügen, den Betrachtzeitpunkt oder Betrachtzeit – eine Kategorie, die weniger vom Sachverhalt selbst (wenn es ihn überhaupt gibt) als vielmehr von einer subjektiven Sicht des Sprechenden abhängt. Es gibt also zwei große Problembereiche des deutschen Tempus: das Problem der temporalen Bedeutungen und das Problem des Verhältnisses zwischen objektiven und subjektiven temporalen Kategorien. Das Bedeutungsproblem hat man meist dadurch gelöst, dass man für jede Kategorie eine möglichst abstrakte Grundbedeutung (strukturelle/paradigmatische/kontextunabhängige Bedeutung) von einer Vielzahl von aktuellen Bedeutungen (konkrete/syntagmatische/kontextabhängige Bedeutungen bzw. Bedeutungsvarianten) unterschied. Damit verlagerte sich aber nur das Problem der exakten Tempusbeschreibung, denn je abstrakter man die Grundbedeutung formulierte, desto weniger aussagekräftig wurde die Beschreibung, und das Verhältnis der abstrakten Bedeutung zu den konkreten Bedeutungen bleibt problematisch. Die Sprachwissenschaft hat sich der Herausforderung zur Lösung dieser Probleme gestellt, und die Literatur zu diesem Bereich ist kaum mehr übersehbar. Die Beschreibung der Forschungslage von Klein (1994: xii)

“It is simply impossible to read, let alone to discuss, all possibly relevant literature. This has often been said before (even this has been said before).” wird voraussichtlich jede Tempustheorie überdauern.

Einen guten, nicht formalistischen Einstieg in die sprachwissenschaftliche Problematik bietet ein Aufsatz von Ulrich Engel (1992). Seine Argumentation sieht etwa so aus: Herkömmlich werden vier bis sechs Tempora unterschieden. Tempora sind Verbformen und haben mit der Zeit zu tun. Es gibt aber unterschiedliche Ausdrucksformen und Bedeutungsschwankungen. Geht man von sechs Tempora aus, so erscheinen sie in zwei Verbformen (Präsens, Präteritum) und vier verbalen Komplexen, davon drei zweigliedrig (Perfekt, Plusquamperfekt, Futur) und einer dreigliedrig (Futur II). Das sind aber natürlich verschiedenartige Konstruktionen. In den klassischen Sprachen (Latein, Altgriechisch) sind alle Tempora (reine) Verbformen. Es liegt daher nahe, hier eine Übernahme der Struktur der klassischen Sprachen auf das Deutsche zu vermuten. Herkömmlich wird angenommen, dass Informationen über Zeitverhältnisse bezeichnet werden. Aber bekanntlich ist das Präsens zeitindifferent, so wird es jedenfalls in vielen Grammatiken dargestellt. Das Futur hat oft (meist) „modale“ Bedeutung (*Er wird krank sein*), das Futur II ebenso (*Sie wird es getan haben*). Daher ist nach Engel der Zeitwert fraglich. Zeitliche Informationen werden auch durch andere Konstruktionen bezeichnet (*ist am Bauen, will bauen, soll bauen, hofft zu bauen* usw.). Daher liegt die Schlussfolgerung nahe: Zeitlichkeit ist mehr als die Tempora, und einige Tempora sind nicht oder nur eingeschränkt zeitlich zu verstehen. Der weitere Schluss: Tempora lassen sich nicht semantisch definieren. Schließlich kann man fragen, ob es überhaupt verbale Ausdrücke gibt, die sich semantisch ausgrenzen lassen. Nach Engel sind es die *finiten Verben*. Sie sagen etwas über die *Realität* des entsprechenden Sachverhalts aus, im Gegensatz zu den infiniten Verbformen. Dazu kommen noch *zeitliche Bedeutungen* bei bestimmten finiten Verbformen: Präteritum – Vergangenheit, Imperativ – Zukunft. Im Präsens wird ein Sachverhalt einem bestimmten Zeitraum oder Zeitpunkt zugeordnet, doch bleibt dieser Raum/Punkt grundsätzlich offen. Eine weitere semantische Kategorie zeigt sich am folgenden Beispiel: *Alexander zerschnitt/zerschneidet den gordischen Knoten*. Sind diese Sätze bedeutungsgleich? Tatsächlich bezeichnen beide Sätze den Sachverhalt als real. Normalerweise wird der zweite Satz als ein Beispiel für das „historische Präsens“ angeführt: Ein vergangener Sachverhalt wird in die Gegenwart hereingeholt, wird gegenwärtig gemacht. Das ist aber nur möglich, wenn man das Präsens als „Gegenwart“ interpretiert; doch das wird bekanntlich bestritten. Hingegen kann man beim Satz im Präsens behaupten, dass der beschriebene Sachverhalt dem Sprecher näher steht als beim Satz im Präteritum. Das Präsens signalisiert also, dass ein Sachverhalt die Gesprächsbeteiligten unmittelbar angeht, für sie von Belang ist, und gehört damit einer *modalen Dimension* an. In einer Tabelle zusammengefasst:

Verbform	Realität	Zeit	Modalität
Präsens	real	bestimmt, aber offen	+
Präteritum	real	vergangen	0
Konjunktiv I	referiert	0	0
Konjunktiv II	bedingt real	0	0
Imperativ	zu realisieren	zukünftig	+

Engel hat im Gegensatz zur grammatischen Tradition eine andere Auffassung von Modalität. Darauf gehe ich hier nicht ein (s. dazu Schrodt 1999). Das größte Problem besteht in der Kategorisierung der verbalen Komplexe. Engel gibt folgende Funktionsbereiche für die deutschen Tempusformen an:

Perfekt – „real, zu einem bestimmten (aber grundsätzlich offenen) Zeitpunkt abgeschlossen und für die Gesprächsbeteiligten von Belang.“

Plusquamperfekt – „real, zu einem vergangenen Zeitpunkt abgeschlossen und ohne Belang für die Gesprächspartner.“

Futur I – „in der Zukunft real und für die Gesprächspartner von Belang“ oder „vermutlich real und für die Gesprächspartner von Belang.“

Futur II – „vermutlich real, zu einem bestimmten (aber grundsätzlich offenen) Zeitpunkt abgeschlossen und für die Gesprächspartner von Belang.“

Die Problematik dieser Kategorisierung zeigt sich besonders deutlich am viel diskutierten Verhältnis von Perfekt und Präteritum. Nach Engel gibt es keine Übergänge zwischen diesen beiden „Tempora“ (auch im Original in Anführungszeichen) und daher auch weder Verwechslungsmöglichkeiten noch Zweifel über ihre Anwendung: „[E]in präteritaler Vorgang ist vergangen und ohne Belang für die Gesprächsbeteiligten, ein perfektischer Vorgang hingegen ist abgeschlossen und für die Gesprächsbeteiligten belangvoll.“ (S. 62) Wenn auch kompetente Deutschsprecher „sich fragen, ob ‘abgeschlossen’ und ‘vergangen’ nicht zwei Namen für dieselbe Sache seien“ (S. 63), dann handelt es sich möglicherweise um eine Neutralisierung dieser Tempusopposition in bestimmten Nebensätzen wie: *Weißt du noch, wann sie hier eintraf/eingetroffen ist?* Zum berühmten Schluss aus Goethes »Werther« *„Handwerker trugen ihn. Kein Geistlicher hat ihn begleitet.“* erklärt Engel: „Demnach vermittelt der erste Satz, aus der Distanz gesehen, eine Hintergrundinformation. Der zweite aber bringt das Wesentliche, das den Leser anspricht, ihm keine Gelegenheit lässt, sich aus der Situation zu stellen, sich unbeteiligt zurückzulehnen. Dies geht ihn unmittelbar an. Hier ist nichts austauschbar. [-] Und im Grunde sind, sorgsam verwendet, Perfekt und Präteritum überhaupt nie austauschbar.“ (S. 63) Tatsächlich sind aber Perfekt und Präteritum oft weitgehend austauschbar, was in manchen Lehrbüchern als stilistischer Effekt beschrieben wird. Sätze wie *Kolumbus entdeckte Amerika/hat Amerika entdeckt* hält auch die

Duden-Grammatik (S. 150 [§ 262]) für austauschbar, wenn sie aus dem Zusammenhang gelöst werden. In der Belletristik wird das Perfekt oft am Textanfang/Textende und in emotionalen Passagen verwendet (v.a. in süddeutschen Texten). Wichtig ist hier auch der Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache: Texte, die der gesprochenen Sprache näher stehen, haben öfters das Perfekt. Sprachgeschichtlich ist das Perfekt bekanntlich ein „Präsens mit Vergangenheit“ (Zustand am Objekt/am Subjekt als Resultat einer vergangenen Handlung/eines vergangenen Geschehens). Als passende Kategorie bietet sich in dieser Sicht der Aspekt an. Im Sinn der Aspektauffassung des Perfekts ist das Perfekt aber eine subjektive grammatische Kategorie (im Gegensatz zu einer objektiven Kategorie wie etwa dem Numerus): Eine Wahlmöglichkeit des Sprechers ist dann (außer im Fall von Aspektkongruenz in bestimmten Nebensatztypen) weitgehend vorhanden, und damit auch eine Austauschbarkeit. Die Problematik dieses Beschreibungsansatzes zeigt sich auch in Engels großer Grammatik (Engel 1988): Zum Tempus gibt es nur ein kurzes Kapitel von drei Seiten (von insgesamt 850). Tatsächlich ist aber dort die Tempuslehre in den Zeitenfolge-regeln versteckt (Kap. S. 116, S. 260ff), und das ist nach meiner Meinung unakzeptabel und unpraktikabel.

2. Eine Lösung, oder doch keine Lösung? Die Aporie der deiktischen Tempustheorien

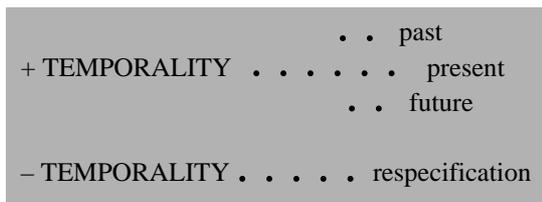
Deiktische Tempustheorien (gr. *deixis* „Zeigart“, d. h. Hinweis auf außersprachliche Gegebenheiten) bemühen sich, grammatische Kategorien als Abbildungen objektiver Zeitverhältnisse zu beschreiben. Nun wissen alle Sprachforscher schon längst, dass sprachliche Kategorien die außersprachliche Welt nicht im 1:1-Verhältnis abbilden. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Vermittlung von Sprache und Welt sprachwissenschaftlich zu fassen – etwa indem man eine „Zwischenwelt“, eine „innere Form“ ansetzt, Ergebnisse aus der Sprachhandlungsforschung heranzieht oder psychologische Erkenntnisse (auch aus der Erforschung der Kindersprache und der Sprachstörungen) verwertet. In letzter Zeit werden neurophysiologische und kognitivistische Theorien wichtig. Konstruktivisten sehen überhaupt die sprachlichen Kategorien als wissenschaftliche Konstruktionen, die dann letztlich nichts anderes sind als Folgen von Problembewältigungsprozessen und nicht Abbildungen von irgendwelchen außersprachlichen oder innersprachlichen Objekten. Dann ist es nur konsequent, dass es verschiedene Kategorisierungen gibt, die alle „dasselbe“ beschreiben und vielleicht sogar gleichermaßen praktikabel oder nicht praktikabel sind. Nur haben wir hier das Problem, dass wir noch viel zu wenig über den sprachlichen Zugriff zur Welt wissen, als dass wir daraus Konkretes für die grammatische Arbeit verwenden könnten. Die neuen bildgebenden Verfahren zeigen uns zwar Neues über Erregungsmuster im Gehirn, aber der genaue Zusammenhang mit sprachlichen Kategorien bleibt noch immer

fraglich und umstritten. Das physische Korrelat des deutschen Tempussystems wird uns noch lange (und vielleicht für immer) ein Rätsel bleiben. Als Ausweg bieten sich Konzeptualisierungen an, die pragmatische, psychologische und handlungstheoretische Überlegungen einbeziehen und sogar manchmal Methoden der (literaturwissenschaftlichen) Hermeneutik nicht verschmähen. Die Beiträge in Quintin/Najar/Genz (1997) dokumentieren dazu sehr verschiedene Beschreibungsversuche, v. a. zum Unterschied zwischen Präteritum (Imperfekt) und Perfekt (Distanz – Nähe/Bilanz/Rückschau, neutral – affektiv, Rückblick – Abgeschlossenheit zum Sprechzeitpunkt/gegenwärtig, Weltmodell aus dem Kontext übernommen – Modell einer direkt zugänglichen Welt), und Engels Perfekt-Merkmal „für die Gesprächsbeteiligten von Belang“ reiht sich nahtlos in die psychologisierenden Deutungen. Von diesen *nicht-deiktischen Tempustheorien* ist schon lange die Tempustheorie von Harald Weinrich im Gespräch. Weinrich (1964, 2. Aufl. 1971) behauptete, dass die Tempora die Sprechhaltungen „Gespanntheit“ und „Entspanntheit“ ausdrücken und teilte sie entsprechend ein in „besprechende“ (Präsens, Perfekt, Futur I und II) und „erzählende“ (Präteritum, Plusquamperfekt, Konditional I und II) Tempora. Seine Tempustheorie ist seither im Wesentlichen gleich geblieben (Weinrich 1993). Von der Literaturwissenschaft freudig begrüßt, wurde seine Theorie schon bald von der Sprachwissenschaft scharf kritisiert – zunächst vom Wiener Romanisten Wolfgang Pollak, doch auch in jüngster Zeit sind die Reaktionen vorwiegend kritisch. Tatsächlich sind seine Argumente zirkulär, und der Gegensatz zwischen Spanntheit und Entspanntheit ist an vielen Stellen schwer nachweisbar, ohne eben auf die Tempusformen zurückzugreifen. Dennoch ist vor allem in der philologischen Tempusdiskussion Weinrichs Theorie immer wieder ins Spiel gebracht worden, und zwar immer dann, wenn die deiktische Tempusauffassung an ihre Grenzen geriet. Diese Haltung könnte man umgangssprachlich etwa so ausdrücken: „An Weinrichs Theorie ist was dran, nur weiß man nicht, was.“

In letzter Zeit hat man aber diese Unsicherheit in manchen Bereichen aufklären können, mit Argumenten, die gar nicht so neu erscheinen, aber von Sprachwissenschaftlern gern ignoriert werden – wahrscheinlich deshalb, weil damit der Exaktheitsanspruch der modernen Linguistik unterlaufen wurde. Comrie (1986) und Bache (1986) konnten zeigen, dass im fiktionalen Erzählen die Tempora eine andere Funktion übernehmen: Sie verweisen nicht mehr auf das Hier und Jetzt des Sprechers (den deiktischen Nullpunkt), sondern bezeichnen verschiedene Erzählhaltungen. Bache (1986: 85f) beschreibt diesen Funktionsunterschied als Tempusaufhebung und Tempusumspezifizierung:

In the fictional mode, the deictic zero-point is as a rule wholly or partially suspended. There is no direct communication between locutionary agent and addressee. The production and reproduction of language in this mode is temporally unrelated, or rather, related only in the most general sense: production precedes reception. Typically, the author or poet does not intend his product to be received by a specific addressee or at a particular time or place. And

a work of literature can normally be understood and interpreted without knowledge of the 'deictic zero-point', i.e. the exact time and location of the 'locutionary agent' at the moment of writing (though, of course, a more general knowledge of 'when and where' may be useful). One immediate consequence of this is that past tense forms such as *saw* do not normally convey past situations relative to the moment of writing. Instead they are part of the literary convention used for establishing the literary universe of narration. Schematisch dargestellt (Bache 1986: 90):



Während im normalen, referierenden Modus das Präsens die unmarkierte Tempusform ist, ist im fiktionalen Modus das Präteritum unmarkiert. Der Unterschied zwischen historischem Präsens und Präteritum ist der zwischen einer nicht bestehenden bzw. bestehenden „fiktionalen Distanz“, wie ihn auch schon Weinrich (1993: Kap. 3.1.4.2) mit den Merkmalen BEREITSCHAFT und AUFSCHUB beschrieben hat. Ähnliches gilt übrigens auch für die Aspektualität (Bache 1986: 95, 1995), wo im „fiktionalen Modus der Beschreibung“ keine konkrete Distanz zwischen der erzählten Situation und dem Leser vorhanden ist, aus der das Geschehen als perfektiv oder imperfektiv dargestellt werden könnte, sondern der Leser ist Zeuge des ganzen Geschehens vom Beginn bis zum Ende. Tempus und Aspekt erhalten in der Fiktion performative Funktionen. Comrie (1986: 17) hat darauf hingewiesen, dass das Plusquamperfekt eine Situation vor einem kontextuell gegebenen Referenzpunkt, der selbst wieder vor dem Sprechzeitpunkt liegt, lokalisiert, und damit auch literarisch als Kategorie der Rückschau („flash-back“) eingesetzt werden kann. Ich lasse die Frage, ob man fiktionale und nicht-fiktionale Tempusfunktionen unter einer gemeinsamen Kategorie beschreiben kann und soll, wie Comrie meint, offen. Im Zusammenhang des literarischen Erzählens ist v. a. das Verhältnis von Präteritum und Perfekt wichtig. Als deiktisches Tempus enthält das Perfekt durch seinen Bezug auf den Referenzpunkt in der Sprechergewenwart aktualisierende Funktion. Weinrich (ebd. 3.1.4.3) beschreibt diese Funktionen so:

In seiner Bedeutung ist das Perfekt durch zwei Einstellungs-Merkmale bestimmt, und zwar durch das Register-Merkmal (BEREITSCHAFT) und das Perspektiven-Merkmal (RÜCKSCHAU). Vom Präsens unterscheidet es sich also durch sein Merkmal (RÜCKSCHAU), vom Präteritum ebenfalls durch dieses Merkmal, aber noch zusätzlich durch das Merkmal (BEREITSCHAFT). [...] im Gegensatz zum Präteritum bringt das Perfekt vergangene Zustände und Ereignisse nicht erzählend zur Sprache, sondern spielt sie im Rückgriff auf das

Gedächtnis in den Informationshaushalt einer besprechenden Situation ein. Zustände und Begebenheiten, ja ganze Ereignisketten, können daher im Perfekt zwar zusammengefasst und als »Fazit« zum Thema eines besprechenden Sprachspiels gemacht werden, sie werden aber deshalb noch nicht im Perfekt »erzählt«. Im Gegensatz zu dem eher gemächlichen Erzählfluss, der mit dem Präteritum hergestellt wird, hat das Perfekt daher häufig raffende Eigenschaften. Es wird aus diesem Grunde eher punktuell und gelegentlich gebraucht und ist von sich aus zum wiederholten Gebrauch in reihender Verwendung wenig geeignet [...]. Aus diesem Grund findet man das Perfekt häufig als Tempus des Übergangs an den Gelenkstellen zwischen besprechender und erzählender Rede, und zwar sowohl als Einleitung wie als Ausleitung einer Erzählung.

3. Literatur und Leben – Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung gegen die Schulgrammatik

In der sprachwissenschaftlichen Diskussion gelten deiktische und nicht-deiktische Tempustheorien meist als konkurrierende Modelle. Sie sind es aber nicht. In einem Text können beide Tempusfunktionen vorkommen, an anderen Texten wird sich vielleicht eine dieser Theorien insgesamt besser bewähren. Keineswegs kann man von der Fiktionalität von Texten direkt auf eine nicht-deiktische Tempusfunktion schließen. Texte in der Tradition des chronologischen Erzählens, der Wahrnehmung von Sachverhalten (Bericht, Protokoll), enthalten normalerweise deiktische Tempusformen; Texte der Verinnerlichung von Sachlagen, der Selbstwahrnehmung, sind prototypisch für das nicht-deiktische Tempus. Ich zeige das zunächst an einem Beispiel einer Erzählung mit recht komplexem chronologischen Aufbau. Die Erzählung von Bruno Frank »Chamfort erzählt seinen Tod« (aus: Benno von Wiese [Hg.]: Deutschland erzählt. Frankfurt/Main 1965 [Fischer Bücherei 500], S. 134ff.) hat die Form eines Berichtes: Der Erzähler, Chamfort (eine historische Persönlichkeit aus der Zeit der Französischen Revolution) sitzt an seinem Schreibtisch und verfasst seinen Bericht gewissermaßen vor den Augen der Leser. Das Grundtempus ist daher das Präsens mit den eingebetteten erzählten Abschnitten, wo es um seine Verhaftung geht, im Präteritum:

Es ist nun beinahe sieben Wochen her, dass ich versucht habe, mein Leben zu beenden, ein Versuch, der missglückt ist, sonst könnte ich ja nicht von ihm berichten, aber doch nicht völlig missglückt.

Damals, Mitte November, erschien in meiner Dienstwohnung, Rue Neuve des Petits-Champs Nummer 18, derselben, in der ich jetzt schreibe, ein Kommissar der republikanischen Polizei mit seinen Leuten und wies den Befehl vor, mich, Sebastien-Roch Nicolas, genannt Chamfort, Schriftsteller und Direktor der Nationalbibliothek, ins Gefängnis zu führen.

Es war nicht meine erste Verhaftung. [...]

Teile der Beschreibungen der Lokalität stehen als Resultate von Handlungen im Zustandspassiv mit perfektischer Funktion, wie hier in den Relativsätzen:

Der Tisch, an dem ich schreibe – in gezwungener und komplizierter Haltung, denn meine beschädigten Gliedmaßen schmerzen beinahe in jeder, steht zwischen den beiden Fenstern, von denen die blauen Ripsvorhänge zurückgezogen sind. Draußen hängt in der Höhe meines Gesichts, an einem Strick, der quer über die Straße gespannt ist, eine Öllaterne, [...]

Das Resultat einer soeben vergangenen Handlung steht im Perfekt:

Ich bemerke soeben, dass ich diese letzte Zeile hier über die vorletzte geschrieben habe, so dass ein schwer leserliches Gesudele entstanden ist, und ich besser beide kopiere.

Auch Zustände stehen im perfektischen Zustandspassiv wie in den folgenden Relativsätzen:

Wiewohl das Gehör zu jenen Funktionen meines Leibes zählt, die intakt geblieben sind, vernehme ich nichts. Unten auf der Straße im Flockenfall scheint sich kein Mensch zu bewegen. Und hinter meinem Rücken weiß ich die weiten, tiefen Räume der Bibliothek, wo im Dunkel die Hunderttausende von Bänden auf ihren Regalen gereiht stehen, Meile um Meile davon, das zu Milliarden Lettern schwarzgeronnene Herzblut derer, die ihre gierig wimmelnden, stolpernden Menschengenossen haben aufhorchen machen, zur Besinnung bringen und anleiten wollen.

Der zur Bewachung abgestellte Gendarm Louis Le Courcheux bringt Chamfort dazu, in seine Wohnung zu kommen und stellt ihm dort seine Nichte Denise vor mit der Absicht, sie Chamfort als Hilfe bei der Abfassung der Memoiren anzustellen. Chamfort lehnt zunächst diesen Vorschlag ab. – Bis hierher sind alle perfektischen Tempora innerhalb der Fiktion deiktisch zu verstehen, wie wenn sie in einem nicht-fiktiven Bericht stehen würden; sie können nicht durch das Präteritum ersetzt werden. An dieser Stelle aber ändert sich die Erzählhaltung:

Aber in diesen Wochen, sehr bald schon nach jenem Abstecher in die Wohnung meines Gendarmen, bin ich wankend geworden. Jemand hat mich wankend gemacht. Jemand ist aufgetreten, ein Freund, hat in das vor mir liegende Dunkel hinausgedeutet und mir in der Ferne ein kleines Licht gewiesen. Nicht völlig werde meine Spur vergehen, versichert der Freund und wiederholt es, höherem Nachdruck zuliebe, noch auf lateinisch. Einem ganz bestimmten Teil des von mir Erzeugten, den ich selber am geringsten geachtet, unpubliziert im Winkel abgelegt und da beinahe vergessen hatte, gerade dem spricht seine biedere Stimme ›Unvergänglichkeit‹ zu.

Das Perfekt könnte hier durch das Präteritum ersetzt werden. Es bezeichnet hier den Wendepunkt der Geschichte, das Motiv zur Abfassung der Memoiren. An dieser für den Erzählverlauf wichtigen Stelle beginnt ein neuer Abschnitt. Dieser Text zeigt also deutlich, dass innerhalb eines literarischen Werks auch Tempusformen mit deiktischer Funktion vorkommen können.

Eine ganz andere Tempussetzung zeigt der folgende kurze Text von Thomas Bernhard:

Nahe Sulden

Nahe Sulden, in einem abgelegenen Gasthaus, in welches ich mich vor Jahren für mehrere Wochen zurückgezogen habe, um so wenig Menschen als möglich zu sehen und nur mit dem Allernotwendigsten Kontakt zu haben, wofür sich die Gegend um Sulden wie keine zweite eignet, vor allem auch meiner kranken Lunge zuliebe war ich in die Abgeschiedenheit von Sulden gegangen, welche ich von früher her kannte, hat mir der einzige Gast außer mir, ein Herr Natter aus Innsbruck, welcher behauptete, einmal Rektor der Innsbrucker Universität gewesen zu sein, wegen einer Verleumdungssache aber von diesem Amt entlassen und tatsächlich sogar ins Gefängnis geworfen worden zu sein, obwohl sich dann bald seine Unschuld herausgestellt hatte, jeden Tag berichtet, was er die vergangene Nacht geträumt hat. Unter anderem, dass er auf Hunderte von Tiroler Ämtern gelaufen sei, um die Erlaubnis zu erhalten, das Grab seines Vaters öffnen zu lassen, was ihm aber verweigert worden war, worauf er selbst versucht habe, das Grab seines Vaters zu öffnen, was ihm schließlich nach Stunden angestrengtesten Schaufelns gelungen sei. Er habe seinen Vater noch einmal sehen wollen. Als er aber den Sarg öffnete und tatsächlich den Deckel abgenommen hatte, war in dem Sarg nicht sein Vater, sondern ein totes Schwein gelegen. Wie immer, hatte Natter auch in diesem Falle wissen wollen, was sein Traum bedeute.

(Aus: Thomas Bernhard, *Der Stimmenimitator*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. Main 1987)

Das Tempus entspricht hier in mehreren Fällen nicht der chronologischen Ordnung der Ereignisse. Im Satz *hat mir der einzige Gast ...berichtet, was er die vergangene Nacht geträumt hat* würde man das Plusquamperfekt im Objektsatz erwarten, im Satz *Als er aber den Sarg öffnete und tatsächlich den Deckel abgenommen hatte ...* überrascht der unmotivierte Tempuswechsel. Schon der Textanfang enthält mehrere Fälle von Tempuswechsel, die nicht deiktisch zu motivieren sind, unter anderem ein Plusquamperfekt mit gleicher Zeitreferenz wie ein Perfekt. Es überrascht nicht, dass auch Wendelin Schmidt-Dengler, ein profunder Kenner und sicherlich Liebhaber der Bernhard'schen Texte, den Tempusgebrauch des Autors kritisiert: In einer Fußnote ist von den „gewagten Plusquamperfektkonstruktionen“ die Rede, die, so wird gefürchtet, in die „Schulgrammatik Eingang finden könnten“. Weitere Ausdrücke sind „Verunglimpfung der deutschen Sprache“ und „Vernachlässigung und wohl Verachtung der einfachsten handwerklichen Qualitäten“. Eine flüchtige Beobachtung kann wohl nur als halbherzige Entschuldigung gelten: „Das unbeholfen wirkende Plusquamperfekt erzeugt Distanz und eine Patina der Künstlichkeit, die das krude Material imprägniert.“ Hinzugesetzt wird freilich noch, dass das Plusquamperfekt ohne Zweifel „in der Strategie des Autors seinen Platz hat und nicht ohne Kalkül eingesetzt wird“. Imelda Rohrbacher (1998: 106, dort auch die Zitate von Schmidt-Dengler) beschreibt die Textfunktion des Tempus bei Bernhard so: Das Plusquamperfekt bezeichnet eine unbestimmte Art der Distanzierung und kann oft als absolutes Erzähltempus gebraucht werden, während das Perfekt die Innensicht des Ich-Erzählers darstellt.)

Das Plusquamperfekt, das als absolutes Erzähltempus eingesetzt wird, kann als Zeichen der Transponierung gesehen werden. Es verdeutlicht den Übergang von den mündlichen Berichten im Perfekt zur protokollierenden Stimme des Erzähler-Ichs, wobei die zeitliche Distanzierung, die im Plusquamperfekt immer zum Ausdruck kommt, mit jener Distanz zusammenfällt, die das Erzähler-Ich zu den Figuren und „ihren“ Geschichten hat (was nicht zuletzt inhaltlich thematisiert wird, vgl. „Exempel“, vgl. „Expedition“).

Das Plusquamperfekt isoliert zwar diese Erzählerstimme, durch den formalen Zusammenhang mit dem Perfekt löst es sich im Unterschied zum Präteritum aber nie vollständig von der Allusion auf einen anwesenden Sprecher, das heißt, das Erzähler-Ich ist einmal selbst Figur und einmal reflexive Instanz.

Das indifferente, erzählerneutrale Präteritum hat im Plusquamperfekt als absolutes Erzähltempus einen Widerpart, der Differenz impliziert und auf die Notwendigkeit hindeutet, die Relationen zwischen den erzählenden Stimmen bzw. ihr Verhältnis zur Erzählung immer wieder neu zu bestimmen.

4. Ergebnisse und Folgerungen

Die literarischen Funktionen des deutschen Tempus zeigen deutlich, dass es in der Erzählung oft nicht darauf ankommt, das Erzählte in einem am Sprecherzeitpunkt orientierten Zeitraum absolut zu verorten. Oft ist es wichtiger, die persönliche Beteiligung des Autors darzustellen und das Geschehen nach der Relevanz für den Gesamtsinn des Textes zu gliedern. So kann aus dem Plusquamperfekt ein absolutes Erzähltempus werden, das gegenüber dem erzählerneutralen Präteritum die Geschehnisse protokollhaft aneinander reiht. Das Perfekt, in deiktischer Sicht mit dem Sprechzeitpunkt verbunden, wird dann zum Ausdruck der Innensicht. Das entspricht übrigens einem allgemeinen sprachlichen Entwicklungsgesetz, nach dem grammatische Kategorien textsemantische Funktionen annehmen können. Diese textsemantischen Funktionen dürfen freilich nicht nach einem logizistischen Schema beschrieben werden: Jeder Text kann ganz Unterschiedliches im Tempus signalisieren, und der literarische Gesamtsinn bestimmt die konkrete Tempuswahl. So kann es sein, dass in Kafkas Tagebüchern in den erzählerischen Passagen das Perfekt seelisch belastenden Begebnissen entspricht, während im Plusquamperfekt etwas zur Sprache gebracht wird, das als ungelöstes Geschehen vom Autor verdrängt wird. Hier bietet sich eine tiefenpsychologische Analyse an: Die Vor-Vergangenheit wird zum schützenden Raum zwischen Autor und Ereignis. In den neueren Arbeiten zum deutschen Tempus wurden wichtige Schritte zur Erforschung dieser Textfunktionen gemacht, vieles ist aber noch zu tun.

Was bleibt für die Schule? Zunächst einmal die faszinierende und spannende Aufgabe, Tempusformen und vor allem Orte des Tempuswechsels literarisch zu deuten und für eine Gesamtanalyse des Sinnes nutzbar zu machen. Wenn es eine exakte Literaturanalyse gibt (und wenigstens die Semiotik weist ja in eine solche Richtung), dann haben wir gerade hier einen ganzen Bund von Schlüsseln für den Zugang zur Sinner-

schließung von Texten. Man darf es den Grammatikern nicht verargen, dass sie uns oft zu grobe Schlüssel in die Hand geben: Der Übergang von grammatischen Funktionen zu Textfunktionen war immer schon ein schwieriges Gebiet, und so wird es wohl auch weiterhin bleiben. Dazu kommen noch logizistische und abbildungstheoretische Vorurteile, die besonders strukturalistischen Methoden anhaften. Doch auch bei allem guten Willen bleibt noch das Problem, wo sich der Lehrer oder die Lehrerin über diese Textfunktionen zureichend und, was in der Praxis vielleicht noch wichtiger ist, in angemessener Zeit orientieren kann. Dazu gebe ich in den Literaturangaben einige Hinweise. Ich gestehe aber gleich, dass gerade an diesem Punkt bisher das Unzulängliche zum Ereignis wurde. Also ist auch hier noch vieles zu tun.

5. Ausblick und Überblick: Die Zeit in der Welt und in der Sprache

Was ist die Zeit? – Man erinnert sich natürlich an die Worte von Augustinus: *Was also ist die Zeit? Wenn mich niemand danach fragt, weiß ich es; wenn ich es jemanden auf seine Frage hin erklären soll, weiß ich es nicht.* Man sollte sich aber auch an die Sätze von Robert Musil erinnern: *Der Zug der Zeit ist ein Zug, der seine Schienen vor sich herrollt, der Fluss der Zeit ist ein Fluss, der seine Ufer mitführt. Der Mitreisende bewegt sich zwischen festen Wänden und festem Boden, aber Boden und Wände werden von den Bewegungen der Reisenden unmerklich auf das Lebhafteste mitbewegt.* Und wir wissen natürlich, dass nach Kant die Zeit *nichts* ist, nur empirische, aber keine absolute Realität hat und *lediglich eine subjektive Bedingung unserer (menschlichen) Anschauung* ist.

Wohl keine andere grammatische Kategorie eignet sich so gut für die Behandlung in einem fächerübergreifenden Unterricht: Das Aufkommen einer subjektiven Zeit in der Sprache erinnert uns an die Ablösung des physikalischen Konzepts der irreversiblen Zeit durch die Selbstorganisation der Zeit in chemischen Prozessen wie der Belousov-Zhabotinsky-Reaktion („chemische Uhr“, ein periodischer Farbwechsel bei einer Simulation des Zitronensäurezyklus, der bei zunehmendem Grad von Komplexität der Übergangsstrukturen instabil wird). Die selbstbestimmte Zeit wird auch in sozialwissenschaftlichen Überlegungen zur Arbeitszeitgestaltung wichtig, und ohne Mathematik geht es in den Naturwissenschaften nicht. So kann man seine Grundkenntnisse der Integralrechnung auffrischen und auch im Grammatikunterricht etwas über die thermodynamischen Grundgesetze erzählen (vielleicht als kleine Abwechslung zur Satzgliedanalyse). Aus dem Bereich der Philosophie seien nur noch die Überlegungen zur „Verzeitlichung der Zeit“ von Bergson, Husserl und Heidegger erwähnt. Und immerhin hat auch Helmut Anz das Wesen der Poesie aus der Spätphilosophie Heideggers erschlossen: Nicht sachhaltige Mitteilung, sondern das Erscheinen von Seiendem ist hier die Funktion der Sprache. Wer will, kann hier das Konzept der dichterischen Sprache nach Coseriu anschließen: Coseriu betrachtet die dichterische Sprache nicht

als eine Abweichung gegenüber einer anders gegebenen Sprache, sondern als eine „entautomatisierte“ Sprache, also als eine Sprache in ihrer vollen Funktionalität (und entsprechend literarische Texte als funktionell reichste Art von Texten). Die Zeit ist in jedem dieser Bereiche eine faszinierende Erscheinung: Es ist lohnend, sich Zeit für das Nachdenken über die Zeit zu nehmen.

6. Literaturhinweise

Zusammenfassendes zur grammatischen Diskussion

Thieroff (1992), Radtke (1998: Kap. 4). Als allgemeine Einführung in die Tempustheorie ist Vater (1994) empfehlenswert. Literarisches Tempus: Cutrer (1994). Neuere Diskussion zu deiktischen und nicht-deiktischen Tempustheorien: Marschall (1997). Verschiedene Beschreibungen der temporalen Textfunktionen gibt es in den Beiträgen bei Quintin/Najar/Genz (1997). Eine gute, ausführliche Forschungsübersicht über die gängigen Auffassungen gibt Confais (1995: Kap. 2–3). Tiefenpsychologisches zum Tempus bei Kafka: Knotek (2000).

Allgemeines zur Zeit

Das Wichtigste kann man noch immer bei Vater (1994) nachlesen. Das Buch von Stephen W. Hawking »Eine kurze Geschichte der Zeit« (engl. 1988, dt. 1989) ist zum Bestseller geworden. Neuere findet sich bei Davies (1998). In Weis (1998) bekommt man viel Interdisziplinäres (auch Gesellschaft, Recht, Arbeitswelt, Religion); mit dem Schwerpunkt auf Naturwissenschaft, besonders Kosmologie: Fahr (1998). Cramer (1994) bietet eine gut lesbare, reich illustrierte Einsicht in eine allgemeine Zeittheorie (besonders interessant ist der biologische Teil). Bei der Lektüre dieser Werke sollte man sich vor mathematischen Formeln nicht fürchten (Davies ist sehr zurückhaltend, Fahr versteckt sie im Anhang).

Tempus im Unterricht

Beim Korrigieren ist es wichtig, nicht nur zur Duden-Grammatik zu greifen, sondern auch stilistische und textpragmatische Faktoren zu berücksichtigen. Es gibt Unterschiede: Texte, in denen selbst Erlebtes literarisch dargestellt wird; Texte, mit denen Geschehnisse chronologisch erzählt werden; Texte, die Vergangenes in seiner Relevanz für Gegenwartiges präsentieren. Man wird nicht von allen SchülerInnen sofort erwarten dürfen, dass alle diese Faktoren ausreichend in der sprachlichen Gestaltung berücksichtigt werden können. Entsprechende Hinweise erschließen sich wohl am besten im bewussten Umgang mit Literatur. Vielleicht ist es auch nicht so schlimm, wenn einmal ein Plusquamperfekt als narratives Tempus und ein „affektisches“ Perfekt vorkommt, im Fall dass Persönliches aus einer Sicht der Betroffenheit und des

Engagements erzählt wird. Im gleichen Text können unterschiedliche Tempusformen für Vergangenes (auch das historische Präsens) durchaus sinnvoll verwendet werden! Dass die Sprachformen der mündlichen Rede auch hier zunehmend in die literarische Sprache eindringen, muss man beachten. Wenn Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache (besonders aus nicht-indogermanischen Sprachen wie Ungarisch und Türkisch) am Unterricht teilnehmen, kann ein Vergleich mit Tempusformen in diesen Sprachen spannend und für den Literatur- und Sprachunterricht förderlich sein. Leider fehlt es noch immer an ausreichenden Unterrichtsmaterialien. Für das türkische Tempus gibt es immerhin die informative Darstellung von Kurt (1995; v. a. Kap. 8 zum Aorist im Türkischen!).

Besonders empfehlenswert

Wer einmal Sandbothe (1998) zur Hand nimmt, legt ihn nicht so bald wieder weg. Der erste Teil über Zeittheorien in der Physik ist tatsächlich allgemein verständlich und gibt einen faszinierenden Einblick in die Forschung zu den chemischen Uhren mit kleinen Ausflügen zur Chaostheorie (dort auch die Stellennachweise zu Musil, Augustinus und Kant). Im Internet wird man sehr schnell mit den bekannten Suchprogrammen fündig, am besten über das Stichwort „Brüsselator“ (Näheres sei hier nicht verraten). Auch MathematikerInnen kommen auf diese Weise auf ihre Rechnung, und man trifft auf wunderbare (manchmal sogar animierte) Grafiken renommierter Forscher. Einen biografischen Zugang erschließt man sich am besten mit der Suche nach „Ilya Prigogine“; derzeit (Juni 2000) gibt es einen sehr interessanten Text auf <http://home.t-online.de/home/hDunkhase/prigogi.htm> – er möge uns noch länger erhalten bleiben.

Literatur

- Anz, Heinrich (1976): Poetische Sprache. Euphorion 70, S. 340–358
Bache, Carl (1986): Tense and aspect in fiction. Journal of Literary Semantics 15, S. 82–97
Comrie, Bernard (1986): Tense and time reference: from meaning to interpretation in the chronological structure of a text. Journal of Literary Semantics 15, S. 12–22
Confais, Jean-Paul (1995): Temps – Mode – Aspect. Toulouse. (2. Aufl.)
Coseriu, Eugenio (1981): Textlinguistik: eine Einführung. Hrsg. u. bearb. von Jörn Albrecht. (2., durchges. Aufl.) Tübingen.
Cramer, Friedrich (1994): Der Zeitbaum. Frankfurt/Main – Leipzig. (insel taschenbuch 1849)
Cutrer, L. Michelle (1994): Time and tense in narrative and in everyday language. Diss. University of California, San Diego.
Davies, Paul (1998): Die Unsterblichkeit der Zeit. München. (Heyne-Sachbuch 19/625)
DUDEN Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim 1995. (5. Aufl.)
Engel, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik. Heidelberg.
Engel, Ulrich (1992): Der Satz und seine Bausteine. In: Vilmos Ágel / Regina Hessky (Hgg.), Offene Fragen – offene Antworten in der Sprachgermanistik, Tübingen 1992, S. 53–76
Fahr, Hans Jörg (1998): Zeit und kosmische Ordnung. München. (dtv 33013)

- Klein, Wolfgang (1994): Time in language. London – New York
- Knotek, Sonja (2000): Die deutschen Tempora auf Psychotrip. tribüne 2000/1, S. 8–11
- Kurt, Ahmet (1995): Tempusbedeutung und Tempusgebrauch in der Gegenwartssprache des Deutschen und des Türkischen. München.
- Marschall, Matthias (1997): Tempus und Modus im Text. In: Heinz Vater (Hg.), Zu Tempus und Modus im Deutschen. Trier 1997, S. 25–36
- Michaelis, Laura A. (1998): Aspectual Grammar and Past-Time Reference. London – New York.
- Quintin, Hervé / Margarete Najar / Stephanie Genz (Hrsg.) (1997): Temporale Bedeutungen – Temporale Relationen. Tübingen.
- Radtke, Petra (1998): Die Kategorien des deutschen Verbs. Tübingen.
- Rohrbacher, Imelda (1998): Tempussetzung in Thomas Bernhard „Der Stimmenimitator“. Dipl.-Arb. Wien.
- Sandbothe, Mike (1998): Die Verzeitlichung der Zeit. Darmstadt.
- Schrod, Richard (1998): Die grammatischen Kategorien des Deutschen – wie viele und welche? In: Zborník príspevkov zo IV. konferencie Spolocnost ‘ucitel’ov nemeckého Jazyka a germanistov Slovenska a Pedagogickú fakultu UK Bratislava MAPA Slovika Bratislava, Bratislava, S. 58–75.
- Thieroff, Rolf (1992): Das finite Verb im Deutschen. Tübingen.
- Weinrich, Harald (1971): Tempus. Stuttgart. (2. Aufl.)
- Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim.
- Weis, Kurt (Hg.) (1998): Was treibt die Zeit? München. (dtv 33021)
- Vater, Heinz (1994): Einführung in die Zeit-Linguistik. Hürth-Efferen. (3. Aufl.)

✉ *Richard Schrod ist Linguist am Institut für Germanistik der Universität Wien; Dr. Karl-Lueger-Ring 1, A-1010 Wien*

THEMA

Tempus kontrastiv

Peter Krämer

Perfekt und Vergangenheit

Eine kritische Betrachtung

Die Bezeichnungen der einzelnen Tempora sind bis heute der lateinischen Terminologie verpflichtet. Gemeinhin wird folgendes System als Ausgangsbasis für Analysen der Indikativformen des Verbuns vorausgesetzt:

Perfekt Plusquamperfekt	Präsens Imperfekt	Futur Futurum exactum
----------------------------	----------------------	--------------------------

Dagegen spricht auch nichts, solange man die genannten Termini als Etikettierungen ausschließlich der formalen Größen verwendet.

Problematisch wird es allerdings, sobald als deutsche Entsprechung für das formale „Präsens“ die Bezeichnung „Gegenwart“ Verwendung findet, denn die Leistung der formalen Größe Präsens ist in der deutschen Gegenwartssprache bei näherer Betrachtung nicht in der Versprachlichung gegenwärtiger Ereignisse zu erblicken: Der Gegenwartsbezug wird nicht durch die formale Form, sondern durch zusätzliche Zeitangaben hergestellt. Beispiele mögen dies erläutern:

Im Jahre 1955 erhält Österreich den Staatsvertrag.	(vergangen)
Heute scheint die Sonne.	(gegenwärtig)
Morgen fahre ich nach München.	(künftig)

Lässt man jegliche Zeitangaben weg, so zeigt sich die tatsächliche Leistung des formalen Präsens: *Im Osten geht die Sonne auf*. Die Präsensform transportiert demgemäß die Vorstellung eines allgemeinen Verlaufs ohne Zeitbezug.

Ähnlich verhält es sich auch beim Futur. Oder transportieren die nachstehend genannten Formen wirklich die Vorstellung zukünftigen Geschehens ?

- *Ich werde ungefähr um 18 Uhr eintreffen.*
- *Du wirst sofort still sein !*
- *Sie werden wohl gerade frühstücken.*

Allen drei Aussagen ist doch wohl einzig eine Erwartungshaltung gemeinsam, und diese Erwartung muss sich nicht unbedingt auf Künftiges beziehen.

Die Eindeutschung des grammatischen Terminus „Futurum exactum“ als „Vor-zukunft“ ist vollends irreführend: Wovon ist das angeblich künftige Geschehen anzusetzen? Einige Beispiele mögen hier die tatsächliche Leistung veranschaulichen:

- Nächste Woche um diese Zeit wird sie es geschafft haben,
wird sie schon weggefahren sein.* (künftig)
- Die Vorstellung wird wohl gerade begonnen haben.*
- Das Schiff wird wohl eben ausgelaufen sein.* (gegenwärtig)
- Sie werden wohl schon vorige Woche ihren Urlaub angetreten
haben/verreist sein.* (vergangen)

Lässt man alle zusätzlichen Zeitangaben weg, so lässt sich mit etwas Einfühlungsvermögen die Leistung der grammatischen Form unschwer festhalten.

Denn, was meint eine Aussage wie „Die Kinder werden sich doch hoffentlich nicht verlaufen haben“ wirklich ?

Die Leistung dieser verbalen Konstruktion kann doch wohl nicht anders interpretiert werden, als das hier die Vorstellung eines erwarteten Vollzugs versprachlicht wird.

Da die Formen des formalen Perfekts in gleicher Weise gebildet werden (*haben* oder *sein* + Partizip II, bloß ohne *werden*), liegt die Vermutung nahe, dass auch die Verwendung einer perfektiven Form die Vorstellung eines Vollzugs hervorruft. Und diese Vermutung stellt sich als richtig heraus. Auch hier wird der Zeitbezug ausschließlich durch zusätzliche Zeitangaben hergestellt:

- Gestern hat es geregnet/ist es kalt gewesen.* (vergangen)
- Verzeihen Sie, dass ich soeben auf Sie wie auf einen
Fremden zugegangen bin, ich habe Sie eben erst erkannt.* (gegenwärtig)
- Nächste Woche hat sie es geschafft/sind wir hoffentlich
schon wohlbehalten in unserem Urlaubsort angekommen.* (künftig)

Somit erweist sich das „Imperfekt“ als einzig wirklich temporal markierte Zeitform im Deutschen: *Ich ging im Walde so für mich hin und nichts zu suchen, das war mein Sinn*

„Vergangenheit“ wäre hier als Übersetzung angebracht. „Mitvergangenheit“ ist eine mehr als problematische Eindeutigung: Mit wem oder was soll denn diese Vergangenheit parallel gehen? Für dieses als einziges tatsächlich zeitlich markiertes Tempus hat sich in der jüngeren Vergangenheit übrigens die Bezeichnung „Präteritum“ (wörtlich „Vorangegangenes“) durchgesetzt, die dem Tatbestand zweifellos besser gerecht wird.

Vor diesem Hintergrund verwundert es auch nicht, dass die Formen des Plusquamperfekts ebenfalls ohne zusätzliche Zeitangaben die Vorstellung von Vergangenen erwecken. Sie werden ja mit den präteritalen Formen der Funktionsverben *haben* und *sein* gebildet: *Kaum hatte es zu regnen aufgehört, da schien auch schon wieder die Sonne.*

Die beiden Tempora „Präteritum“ und „Plusquamperfekt“ sind also die einzigen wirklich temporal markierten Formen. Sie beziehen sich auf Vergangenes und sind somit nicht zufällig als Tempora des Sich-Erinnerns die für Romane und Erzählungen typischen Formen.

Zusammenfassend lässt sich das bisher Erörterte in folgendem Schema veranschaulichen, wobei am besten von unterschiedlichen „Stufen der Eingliederung“ der außersprachlichen Realität in den Zeitbezug gesprochen werden sollte. Das deutsche Verb präsentiert sich hiermit in folgenden Formen:

VERLAUFSSTUFE:	a) allgemeiner Verlauf – realisiert durch das formale Präsens b) vergangener Verlauf – realisiert durch das formale Präteritum
VOLLZUGSSTUFE:	a) allgemeiner Vollzug – realisiert durch das formale Perfekt b) vergangener Vollzug – realisiert durch das formale Plusquamperfekt
ERWARTUNGSSTUFE:	a) allgemeine Erwartung – realisiert durch das formale Futur b) erwarteter Vollzug – realisiert durch das formale Futur II (Futurum exactum)

Das formale „Perfekt“ versprachlicht also nicht die Vorstellung von Vergangenen, es transportiert die Vorstellung eines „Vollzugs“.

Es wird unter Zuhilfenahme zweier unterschiedlicher Funktionsverben gebildet, nämlich mit *haben* und mit *sein*.

Dabei ergeben sich interessante Einblicke in das System unserer Gegenwartssprache: Die Verwendung der beiden Funktionsverben ist nämlich beileibe nicht willkürlich. Eine Unterscheidung zweier grober Kategorien wird sich dabei, wie sich zeigen wird, als förderlich erweisen, denn jedes Verbum schließt in sich zusätzlich zu seiner spezifischen lexikalischen Eigenbedeutung Assoziationen hinsichtlich zeitlicher Erstreckung oder zeitlichen Wandels mit ein.

So kann man beispielsweise, je nach ausgeprägter Ordnungsliebe, stundenlang *suchen*, *finden* ist eine momentane Erscheinung. Das Verb *altern* vermittelt die Vorstellung eines Wandels, einer Veränderung, das Verb *blühen* hingegen tut dies nicht.

Eine Kategorie von Verben gibt, so lässt sich nunmehr formulieren, eine „zeitliche Begrenzung“ wieder: Entweder ist der Beginn markiert, wie etwa bei *erkranken* oder *tagen*, oder aber das Ende, wie etwa bei *finden*, *treffen*, *aufhören* und anderen mehr.

Verben dieser Art meinen eine Handlung oder einen Verlauf, der terminiert ist. Man nennt sie neuerdings „terminative Verben“. Der ältere Terminus „punktuell“ trifft eigentlich streng genommen nur für wenige Verben wie *blitzen* zu.

Die Bezeichnung terminativ verdient daher den Vorzug: Verben wie *blitzen* sind ja ebenfalls begrenzt, wenn auch im Unterschied zu anderen dieser Kategorie sowohl am Anfang als auch am Ende.

Diese „terminativen“ Verben bilden ihr formales Perfekt mit dem Funktionsverb *haben*: *X hat etwas gefunden, hat etwas getroffen, hat jemandem die Tür geöffnet, hat aufgehört zu arbeiten, es hat getagt, es hat geblitzt...*

Einzig jene Verben dieser Kategorie, die die Vorstellung einer kontinuierlichen „räumlichen“ oder „zeitlichen Veränderung“ zusätzlich zu ihrer spezifischen lexikalischen Eigenbedeutung in die Gesamtbedeutung mit einbringen, weichen von diesem Prinzip ab und bilden ihr formales Perfekt mit *sein*: *Jemand ist erkrankt, ist gealtert, etwas ist zu Boden gefallen, gestürzt...*

Jene Verben, die „keine Begrenzung“ hinsichtlich „zeitlicher Erstreckung“ markieren, nannte man früher „durative“ Verben. Der charakteristische Unterschied zur oben vorgestellten Kategorie besteht jedoch nicht in Hinblick auf Dauer versus nicht dauerhafter Erscheinung, sondern hinsichtlich ihrer Eigenschaft, keine Terminiertheit von Beginn oder Ende zu versprachlichen. Man nennt sie daher besser „aterminative Verben.“

Auch diese Verben bilden die Vollzugsstufe vornehmlich mit dem Funktionsverb *haben*. Ebenso wie bei den terminativen Verben heißt es: *X hat etwas gewaschen, hat den Wagen in die Garage gefahren, hat jemanden gesucht oder gesehen, hat jemandem geholfen, gedient oder gehorcht, jemand hat geschlafen oder getanzt, es hat geregnet, gedonnert, geschneit.*

Und auch hier wird die Vollzugsstufe dann mit *sein* gebildet, wenn das betreffende Verb die Vorstellung einer „zeitlich – räumlichen Veränderung“ versprachlicht: *Wir sind gegangen, gefahren, gestiegen* und so weiter.

Doch anders als bei terminativen Verben, wo die lexikalische Eigenbedeutung die Betonung der Eingangs- oder Endphase unwiderruflich festgelegt hat, ist es hier durchaus möglich, ein von vornherein nicht terminiertes Verb gewissermaßen nachträglich zu markieren. Vor diesem Hintergrund wird das Nebeneinander von Bildungen wie *Wir haben die ganze Nacht getanzt/Wir sind aus der Reihe getanzt* durchaus verständlich.

Ein und dieselbe Erscheinung wird hier unter unterschiedlichem „Aspekt“ betrachtet: *Haben* versprachlicht den „imperfektiven“ (zeitlich theoretisch nicht begrenzten), *sein* den „perfektiven“ (zeitlich begrenzten) Aspekt, genau genommen eigentlich einen Zustand, und so ist es nicht verwunderlich, dass in diesen Fällen beinahe die selbe „ist-Prädikation“ vorliegt wie in den Fügungen *Der Baum ist grün, der Zaun ist gestrichen*. Es liegt hier ja offensichtlich eine dem so genannten Zustandspassiv vergleichbare Vorstellung zugrunde.

Wird bei einem an sich aterminativen Verbum mittels Präfixen eine Phasenabstufung vorgenommen, so ist die Vollzugsstufe im Aktiv mit dem Zustandspassiv des formalen Präsens identisch: *Die Kinder sind eingeschlafen. Die Rose ist erblüht*.

Die Identität besteht jedoch nur auf formaler Ebene! Solche Sätze sind inhaltlich doppeldeutig. Sie müssen, je nachdem, ob sie in einen präsentischen oder perfektiven Text eingebettet sind, unterschiedlich interpretiert werden: entweder als Perfekt aktiv oder als präsentische Form des Zustandspassivs.

Bei den beiden gegebenen Beispielen ist es sehr wohl möglich, von *eingeschlafenen Kindern* oder von einer *erblühten Rose* zu sprechen. Die Verwendung des Partizip II ist jedoch nicht immer möglich: Ein Satz wie *X ist geschwommen* oder *gesprungen* ist nicht transformierbar in *der geschwommene* oder *gesprungene X*.

Erst dann, wenn zusätzlich eine Zielangabe gegeben ist, wird die Transformation möglich: *Der über den See geschwommene* oder *ins Wasser gesprungene X* sind durchaus grammatisch korrekte Syntagmen.

Das Funktionsverb *sein* wird also nur dann verwendet, wenn ein „aterminatives Verb“ die Vorstellung einer „Veränderung“ vermittelt (*wir sind gegangen, gestiegen, geschwommen*), aber auch dann, wenn bei einem an sich in temporaler Hinsicht nicht begrenzten Verb „Beginn“ oder „Ende markiert ist“ (*wir sind eingeschlafen, die Rose ist erblüht* oder *verblüht, die Paare sind aus dem Saal getanzt*). In allen anderen Fällen wird das formale Perfekt mit *haben* gebildet.

Vergleicht man nun Äußerungen wie: *Er hat den Wagen in die Garage gefahren* und *Wir sind nach München gefahren*, so wird die Herkunft dieser Konstruktion deutlich: *Haben* war nicht immer bloß Funktionsverb. Im ältesten überlieferten Deutsch (8. – 11. Jahrhundert), in althochdeutscher Zeit also, war es noch nahezu ausschließlich Vollverb in der Bedeutung „halten, besitzen, über etwas verfügen“. *Ich haben fuoz gibrochan (an)* bedeutete demnach „ich habe einen gebrochenen Fuß“. Doch sind bereits damals gelegentlich Fügungen wie *Ich haben mir fuoz gibrochan* zu registrieren, wobei *mir* ursprünglich ein nicht obligatorischer Dativus commodi (im gegebenen Beispiel besser „incomodi“) gewesen sein dürfte.

Daraus wird verständlich, dass alle Verben, die ein Akkusativobjekt fordern, ihr formales Perfekt ausnahmslos mit *haben* bilden, ohne Rücksicht darauf, ob sie terminativ oder aterminativ sind und welcher Aspekt jeweils vorliegt.

Der Vergleich der beiden Aussagen *Er hat den Wagen in die Garage gefahren* mit *Wir sind nach München gefahren* lässt jedoch noch eine weitere Erscheinung erkennen:

Im ersten Satz ist die Beteiligung des Subjekts am Geschehen unmittelbar evident. Im zweiten Satz ist das Subjekt nicht tätig, also kein Agens.

Haben meint demnach einerseits „imperfektiven“ Aspekt, andererseits „Beteiligung des Subjekts“ am Geschehen.

Äußerungen wie *es hat geregnet, geschneit, geblitzt* ändern daran nichts, denn seit Immanuel Kant wissen wir, dass wir außerstande sind, nicht kausal zu denken.

Es steht demgemäß nicht nur aus Systemgründen, nämlich um zu gewährleisten, dass das finite Verb im Aussagesatz an funktional zweiter Stelle steht, sondern wohl auch für eine verursachende Kraft. *Es* (= das Numen, göttliches Prinzip ohne persönlichen Gestaltcharakter) lässt regnen (vgl. die lateinische Konstruktion *Jupiter pluit*), doch das nur nebenbei.

Sein hingegen meint einerseits „perfektiven“ Aspekt, andererseits „Nichtbeteiligung“ des grammatischen Subjekts am Geschehen.

Haben ist also „imperfektiv und täterbezogen“, *sein* „perfektiv und täterabgewandt“.

Die beiden Funktionen stehen somit jeweils nicht auf einer Ebene. Und so kommt es vor, dass gelegentlich regionale Unterschiede bei der Bildung der Vollzugsstufe zu verzeichnen sind.

So bilden die Verben *stehen, sitzen* und *liegen* im Oberdeutschen, im Süden des deutschen Sprachraums, die Vollzugsstufe mit *sein*: *Jemand oder etwas ist gestanden, gesessen, gelegen*. Im Mittel- und Niederdeutschen, also in Deutschlands Mitte und in Deutschlands Norden *hat* man irgendwo *gestanden, gesessen* und *gelegen*. Im Süden steht demnach die Nichtbeteiligung des Subjekts im Vordergrund (man tut ja nichts, wenn man steht, sitzt oder liegt), weiter nördlich ist die Vorstellung der theoretischen zeitlichen Ausdehnung (ohne Markierung von Beginn oder Ende) verantwortlich für die abweichende Bildung.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten:

- Verben, die ein obligatorisches Akkusativobjekt fordern, bilden die Vollzugsstufe ausnahmslos mit *haben*.
- Für Verben mit einem anderen als einem Akkusativobjekt gilt folgende Regel: Das Funktionsverb *sein* findet bei der Bildung der Vollzugsstufe überall dort Verwendung, wo das verbale Lexem die Vorstellung einer räumlich - zeitlichen Veränderung erweckt oder in Fällen, wo die Eingangs- oder Beginnphase des Geschehens markiert ist.
- In allen anderen Fällen wird die Vollzugsstufe mit *haben* gebildet.

So heißt es einheitlich: *Ich habe dich gesehen, ich habe mich gewaschen, ich habe mir den Fuß gebrochen, ich habe den Wagen in die Garage gefahren*, ohne Rücksicht darauf, ob bei der Aussage eine Änderung stattfindet oder Beginn bzw. Ende des Geschehens markiert ist.

Es heißt auch *Ich habe jemandem geholfen, gehorcht, gedient, ich habe gewacht, geschlafen, getanzt, an jemanden gedacht, über etwas gestaunt, die Rose hat geblüht* und so fort.

Aber es heißt *Ich bin jemandem gefolgt, nachgegangen, bin über etwas erstaunt, bin eingeschlafen, erkrankt, gealtert, die Rose ist erblüht,...*

Einzig und allein zwei Verben entziehen sich diesem Schema, nämlich *sein* und *bleiben*. Beide sind aterminativ und bilden dennoch die Vollzugsstufe im gesamten deutschsprachigen Raum und in der überregionalen Standardsprache ohne Ausnahme mit dem Funktionsverb *sein*.

Eine Subjektbeteiligung in Fügungen wie *ich bin gewesen, geblieben* ist allerdings in keiner wie immer gearteten Weise vorstellbar. Vielleicht ist dieser Umstand für die Abweichung von der Norm verantwortlich. Es sind dies die einzigen Ausnahmen von der hier formulierten Regel.

✂ *Peter Krämer lehrt am Germanistischen Institut der Universität Wien; Dr. Karl-Lueger-Ring 1, A-1010 Wien.*

Gertraud Havranek

Das englische Verbalsystem im Vergleich mit dem deutschen

Eine Besprechung des englischen Verbalsystems mit dem Aufzählen, Erklären und Vergleichen der einzelnen Verbformen zu beginnen, wäre nicht zielführend. Solche Erklärungen müssten unweigerlich unsystematisch und oberflächlich bleiben. In einem ersten Schritt soll daher geklärt werden, welche zeitlichen Beziehungen und Strukturen durch Tempussysteme im Wesentlichen ausgedrückt werden und welche semantischen Kategorien für das englische System von Bedeutung sind. Bei der anschließenden Besprechung der sprachlich-grammatischen Realisierung der zugrunde liegenden Kategorien soll durch den Vergleich mit dem Deutschen auf mögliche Probleme beim Englischlernen hingewiesen werden. Ziel ist nicht eine detaillierte Beschreibung aller möglichen Verbformen, sondern das Herausarbeiten wesentlicher Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Wenn dabei vom Sprecher einer Sprache die Rede ist, sind natürlich auch die Sprecherinnen gemeint.

Zeit als philosophisches oder naturwissenschaftliches Phänomen ist für die grammatischen Strukturen zur Darstellung zeitlicher Beziehungen von Situationen in verschiedenen Sprachen unwesentlich. Dennoch baut die Darstellung zeitlicher Strukturen auf der menschlichen Erfahrung von Zeit auf. Allen Menschen gemeinsam ist das Konzept der Gegenwart, des Hier und Jetzt, dem die Konzepte des bereits Gewesenen und des Erwarteten gegenüber stehen. Dabei ist das, was erlebt wird, nicht die Zeit selbst, sondern länger oder kürzer dauernde Situationen, deren Dauer und Abfolge Zeit erfassen lassen.

Objektiv betrachtet kann das Jetzt, die wirkliche Gegenwart, immer nur ein Augenblick sein, von dem aus alle anderen Augenblicke oder Situationen oder Geschehen als vergangen oder zukünftig erscheinen. Dieser Bezugspunkt ändert sich natürlich ständig und damit auch die Vorher-Nachher-Beziehung aus der Sicht des Sprechers. Die Möglichkeit, Situationen als vergangen, gegenwärtig oder zukünftig aber auch als gleichzeitig, vorher oder nachher im Sinne einer Reihenfolge des Geschehens zu kennzeichnen, ist in allen Sprachen gegeben. Dies bedeutet nicht, dass sich alle Sprachen dabei der gleichen Mittel bedienen oder regelmäßig die gleichen Unterscheidungen treffen. Sprachliche Systeme entsprechen nicht den objektiven zeitlichen Gegebenheiten. Sprachlich kann die Gegenwart gar nicht nur ein Augenblick, ein ob-

jektiver Zeitpunkt sein, da selbst eine kurze Äußerung eine messbare Zeitdauer hat. Die Dauer der Gegenwart ist aber nicht messbar, sondern hängt davon ab, was der Sprecher einbeziehen will oder, besser gesagt, davon, was er aus der Gegenwart ausschließen will.

Der Zeitpunkt des Sprechens liegt immer in der Gegenwart. Der Sprecher bestimmt die Reichweite der Gegenwart und ob er Situationen als Teil seiner Gegenwart akzeptiert oder sie definitiv als erinnert in der Vergangenheit oder als erwartet in der Zukunft ansetzt. Die als gegenwärtig empfundene und dargestellte Situation kann daher ebenso gut den Augenblick des Sprechens bezeichnen wie den psychologisch unbegrenzten Zustand des Universums.

Die Wahrnehmung und Darstellung zeitlicher Beziehungen ist nicht auf die Dimensionen Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft und vorher – gleichzeitig – nachher beschränkt. Auch die innere zeitliche Struktur einer Situation, ihre Dynamik, ihre Dauer und ihre Phasen können ausgedrückt werden. Wie bei der Unterscheidung zwischen Gegenwart und Nicht-Gegenwart bestimmt der Sprecher, was er in seiner Darstellung berücksichtigen möchte. In beiden Fällen hängt es von der jeweiligen Sprache ab, ob die Darstellung der genannten Kategorien mehr oder weniger systematisch durch spezifische grammatische Strukturen erfolgt oder ob unterschiedliche Ausdrucksmittel Verwendung finden.

Für das Englische stehen wie für das Deutsche zur Darstellung der Gegenwart-Vergangenheit-Beziehung grammatische Strukturen zur Verfügung. Im Englischen muss neben den grammatischen Strukturen für die zeitlichen Beziehungen eine Entscheidung zwischen *Simple* und *Progressive Form* der Verben getroffen und damit zwischen ganzheitlich dargestellten und strukturierten Situationen unterschieden werden. Im Deutschen ist die Unterscheidung dieser Sichtweisen natürlich auch möglich, aber sie geschieht nicht wie im Englischen durch bestimmte grammatische Formen, sondern meist durch Umstandsbestimmungen, und sie ist nicht obligatorisch.

Im Allgemeinen werden im Englischen nur die Formen von *Present Tense* und *Past Tense* als echte Tempora bezeichnet. *Present Tense* und *Past Tense* reichen nicht zur Darstellung der oben genannten zeitlichen Beziehungen. Sie werden durch Verbal-komplexe ergänzt, die vielfach als Aspektunterscheidungen und Modalformen bezeichnet werden. Es ist daher sinnvoller, vom englischen Verbalsystem statt vom englischen Tempussystem zu sprechen. Aus dem gleichen Grund wird auch von Verbalkomplexen statt von Tempora gesprochen, wobei darunter sowohl flektierte Verben wie *goes* oder *went* als auch syntaktische Strukturen aus einem finiten und einem oder mehreren infiniten Elementen wie *have seen*, *is going to see* verstanden werden.

Beim Erlernen des Verbalsystems einer Fremdsprache stellen die Lernenden unwillkürlich Vergleiche mit dem System der Muttersprache und anderen ihnen vertrauten Sprachen an. Häufig vergleichen sie dabei einzelne Formen miteinander und setzen sie einander gleich, sobald sie eine teilweise semantische Übereinstimmung fest-

stellen. Je ähnlicher die Formen in den beiden Sprachen sind, desto größer scheint die Gefahr. Das deutsche Perfekt und das englische *Present Perfect* sind ein typisches Beispiel. An diesen beiden Verbalkomplexen wird auch klar, dass Unterschiede zwischen verschiedenen Verbalsystemen beim Vergleichen einzelner Formen nicht vollständig erfasst werden können. Ausgangspunkt für jeden Vergleich müssen sprachübergreifende semantische Kategorien sein.

Traditionell wird bei semantischen Systemen zeitlicher Beziehungen angenommen, dass der Sprecher bei der Darstellung einer Situation drei zeitliche Komponenten zueinander in Beziehung setzt (vgl. Reichenbach 1947, Baumgärtner/Wunderlich 1969, Lucko 1982):

- den Zeitpunkt des Sprechens (S)
- den Zeitpunkt oder das Zeitintervall, auf den er sich in der Äußerung explizit oder implizit bezieht, die Bezugszeit (B)
- die Zeit der dargestellten Situation, die Ereigniszeit (E).

Dem entsprechend hat der Sprecher zwei grundsätzliche Möglichkeiten der Bezugnahme: Er kann die Bezugszeit mit der Sprechzeit gleichsetzen, unabhängig davon, ob ein Ereignis im Augenblick des Sprechens stattfindet oder nicht, oder er kann die Bezugszeit bewusst von seiner Sprecher-Gegenwart (und damit auch der Hörer-Gegenwart) lösen und in die Vergangenheit oder die Zukunft legen. Damit drückt der Sprecher drei zeitliche Sichtweisen aus: die der Gegenwart, bei der Bezugszeit und Sprechzeit zusammenfallen ($B=S$), die der Vergangenheit, bei der die Bezugszeit immer vor der Sprechzeit liegt ($B < S$), und die der Zukunft, bei der die Bezugszeit erst nach der Sprechzeit liegt ($S < B$). In jedem dieser drei zeitlichen Bezugsfelder kann ein Ereignis (a) während der Bezugszeit stattfinden, (b) vorher stattgefunden haben und rückblickend (retrospektiv) dargestellt werden oder (c) zur Bezugszeit erst erwartet werden und vorausschauend (prospektiv) dargestellt werden. „Während der Bezugszeit“ bedeutet zumindest eine teilweise Überschneidung der beiden Zeitintervalle, setzt

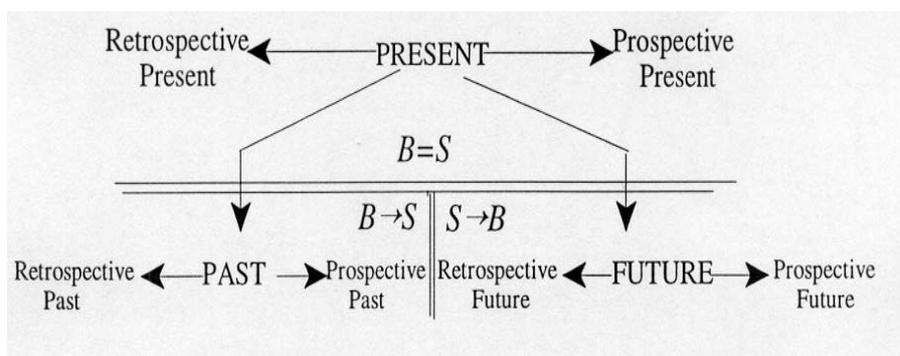


Abb. 1: Zeitliche Beziehungen aus der Sicht des Sprechers

aber keine vollständige Gleichzeitigkeit von Bezugszeit und Ereigniszeit voraus. Die Überschneidung von Ereigniszeit und Bezugszeit charakterisiert die drei primären, einander ausschließenden zeitlichen Kategorien PRESENT, PAST und FUTURE. Retrospektive und prospektive Darstellungsweisen sind sekundär. Die Betonung liegt auf der Verbindung zwischen Ereignis und späterer oder früherer Bezugszeit, nicht auf dem Unterschied zwischen Ereigniszeit und Sprechzeit. Abbildung 1 ist eine grafische Darstellung dieser Beziehungen.

Wichtig ist dabei, dass ein Ereignis, das objektiv eindeutig vergangen ist, je nach Sprecherorientierung auf zwei Arten dargestellt werden kann: bei gleicher Bezugs- und Sprechzeit rückblickend als Teil der Gegenwart oder, bei unterschiedlicher Bezugs- und Sprechzeit, definitiv der Vergangenheit angehörend. In der rückblickenden Darstellung sieht sich der Sprecher in einer „kausal verbundenen Folgesituation“ (Lucko 1982: 320), die ein Ergebnis des vergangenen Ereignisses, aber auch eine Erfahrung daraus sein kann. Auch für einen vergangenen Zeitpunkt wäre für vorausgegangene Geschehen eine Unterscheidung in eine definitive Vor-Vergangenheit und eine retrospektive Sichtweise von der Bezugszeit der Vergangenheit aus theoretisch möglich, ist aber kaum sinnvoll und wird sprachlich nicht durch verschiedene Verbalkomplexe unterschieden. Ähnliches gilt für nach einer zukünftigen Bezugszeit in der Nach-Zukunft erwartete Ereignisse.

Im Englischen werden Situationen, für die Bezugszeit, Sprechzeit und Ereigniszeit zusammenfallen, durch *Present Tense* dargestellt. Im Deutschen steht in diesem Fall das Präsens. Liegt die Bezugszeit definitiv vor der Sprechzeit, werden Situationen, die während der Bezugszeit stattgefunden haben, durch *Past Tense* dargestellt. Dabei ist der tatsächliche zeitliche Abstand zwischen Ereignis und Sprechzeit belanglos. Durch die *Past Tense* vollzieht der Sprecher die Trennung. Die Situation gehört damit der Vergangenheit an.

Bei der Realisierung der semantischen Kategorien durch Verbalkomplexe ist, wie schon erwähnt, zu bedenken, dass im Englischen für jede zeitliche Beziehung zwei Formen zur Verfügung stehen, die sich auf die Situation selbst beziehen. Die *Simple Form* [SF] beschreibt einfach die Existenz der Situation, während die *Progressive Form* [PF] die Dynamik der Situation und ihre begrenzte Dauer hervorhebt und die Situation sozusagen von innen, auch als Rahmen, betrachtet. Durch die zeitliche Perspektive erhält die ganzheitliche Darstellung vor allem bei vergangenen und retrospektiv dargestellten Situationen den Anschein des Abgeschlossenen, während durch die *Progressive Form* häufig der Eindruck erweckt wird, das Geschehen sei (noch) nicht abgeschlossen oder wurde unterbrochen.

- | | | |
|-----|---------------------|--|
| (1) | Past Tense, SF | <i>I read the newspaper.</i> |
| (2) | Past Tense, PF | <i>I was reading the newspaper [... when he came in].</i> |
| (3) | Present Perfect, SF | <i>I have worked hard on this paper.</i> |
| (4) | Present Perfect, PF | <i>I have been working very hard [... but the paper is still not finished]</i> |

Die Verwendung der *Progressive Form* für vergangenes Geschehen ist jedoch nicht auf unvollständige Situationen beschränkt. Nicht der tatsächliche Status eines Geschehens ist maßgeblich, sondern die Sichtweise des Sprechers, der das Geschehen als Ganzes durch die *Simple Form* darstellt oder durch die *Progressive Form* den Schwerpunkt auf das Fortschreiten des Geschehens, in Beispiel (4) auf seine Arbeit, lenkt.

Im Deutschen steht für die Darstellung vergangener Situationen neben dem Präteritum vor allem in Gesprächen auch das Perfekt gleichwertig zur Verfügung. Dies gilt nicht nur für das Oberdeutsche (Dieling/Kemptoner 1983). Das Perfekt kann außerdem die zusätzliche Bedeutung „abgeschlossen, resultativ“ haben. Hier besteht ein wesentlicher Unterschied zum Englischen.

Während im Englischen die Verwendung des *Present Perfect* vor allem bei definitiven Zeitangaben und anderen Verweisen auf die Vergangenheit nicht verwendet wird, ist im Deutschen im mündlichen Gebrauch das Präteritum beschränkt in seiner Verwendung. Es kann nicht in resultativer Bedeutung mit Gegenwartsbezug verwendet werden. Für das Perfekt gibt es in dieser Hinsicht keine Einschränkung. Jedoch ist seine Verwendung in der formellen geschriebenen Sprache bei reinem Vergangenheitsbezug selten.

(5)	Past Tense	<i>I saw him last week.</i>	<i>Ich sah ihn letzte Woche.</i> <i>Ich habe ihn letzte Woche gesehen.</i>
(6)	Present Perfect	<i>He has bought a new car.</i>	<i>Er hat sich (gestern) ein neues Auto gekauft.</i>

Die Funktion der retrospektiven Darstellung haben im Englischen die *Perfect*-Formen. Ist die Bezugszeit die Gegenwart, erfolgt die Darstellung im *Present Perfect*, ist die Bezugszeit die Vergangenheit, wird *Past Perfect* verwendet. Liegt die Bezugszeit in der Zukunft, wird Retrospektivität durch *Future Perfect* dargestellt:

(7)	Present Perfect	<i>Sue has lived in Vienna since 1998.</i>
(8)		<i>She has moved three times.</i>
(9)	Past Perfect	<i>Before coming to Vienna she had lived in Switzerland.</i>
(10)	Future Perfect	<i>By June she will have moved back to England.</i>

Dabei handelt es sich nach Ansicht vieler Sprachwissenschaftler nicht um Tempora, sondern um eine Aspektunterscheidung zu *Present* und *Past Tense* (Leech 1987²). Die deutsche Übersetzung der Beispiele (7) und (8) zeigt, dass für die retrospektive Darstellung mit gegenwärtiger Bezugszeit Präsens und Perfekt verwendet werden.

(11)	<i>Sue wohnt seit 1998 in Wien.</i>
(12)	<i>Sie ist schon drei Mal umgezogen.</i>

Die Verwendung der verschiedenen Verbformen im Deutschen ist durchaus semantisch begründet. RETROSPECTIVE PRESENT bildet offensichtlich keine einheitliche semantische

tische Kategorie. Die wahrscheinlich von den formalen Kategorien des Englischen (*Present Tense, Perfect, Past Tense*) oder des Deutschen (Präsens, Perfekt, Präteritum) beeinflusste traditionelle Dreiteilung in die semantischen Kategorien PRESENT, RETROSPECTIVE PRESENT und PAST ist aus semantischer Sicht nicht gerechtfertigt. An ihre Stelle muss eine Vierteilung treten mit zwei einander ausschließenden primären Kategorien PRESENT [PR] und PAST [P] und zwei verbindenden sekundären Kategorien PRESENT EXTENDED INTO THE PAST [PR P] (Gegenwart mit eingeschlossener Vergangenheit) und PAST LINKED WITH THE PRESENT [P PR] (Vergangenheit mit Gegenwartsbezug) (Vgl. Abb.2). Während im Englischen beide sekundären Kategorien durch *Present Perfect* ausgedrückt werden, wird im Deutschen nur Vergangenheit mit Gegenwartsbezug [P PR] durch das Perfekt ausgedrückt. Für die in die Vergangenheit erweiterte Gegenwart [PR P] wird Präsens verwendet.

- | | | | |
|------|------|---|--|
| (13) | PR P | <i>Tom has had this car since 1990.</i> | <i>Tom hat dieses Auto schon seit 1990.</i> |
| (14) | P PR | <i>His wife has bought a new car.</i> | <i>Seine Frau hat sich ein neues Auto gekauft.</i> |

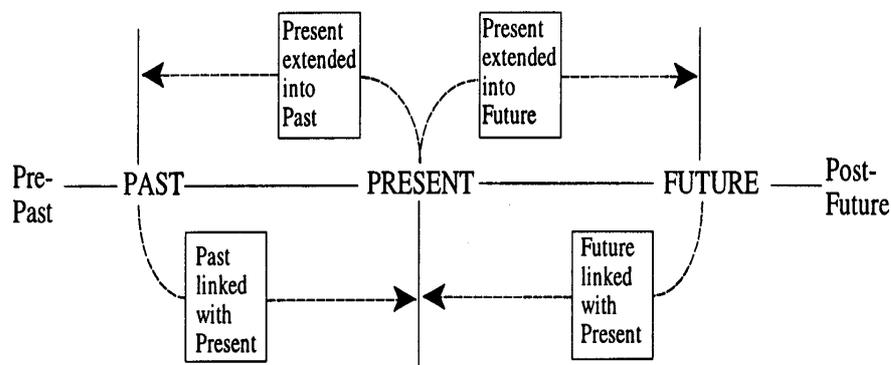
PRESENT, PAST und FUTURE werden als primäre semantische Kategorien bezeichnet, da Situationen objektiv immer in eine der drei Kategorien fallen. Die sekundären Kategorien enthalten eine zusätzliche Komponente. Es liegt im Ermessen des Sprechers, ob er die in PR P oder P PR enthaltene Zusatzinformation berücksichtigt will.

Wenn übrigens behauptet wird, im amerikanischen Englisch würde *Present Perfect* kaum verwendet, so entspricht das nicht den Tatsachen. Nur *Present Perfect*, das PAST darstellt, kann durch *Past Tense* ersetzt werden: (15) *I just bought a car.*

Dann wird der Gegenwartsbezug nicht durch die Verbform, sondern einzig durch das Adverb *just* ausgedrückt. PRESENT EXTENDED INTO THE PAST muss auch im amerikanischen Englisch durch *Present Perfect* ausgedrückt werden.

Wie Abb. 2 zeigt, bildet auch die PROSPECTIVE PRESENT keine einheitliche semantische Kategorie und muss durch die sekundären Kategorien PRESENT EXTENDED INTO THE FUTURE [PR F] (Gegenwart mit eingeschlossener Vergangenheit und FUTURE LINKED WITH THE PRESENT [F PR] (Zukunft mit Gegenwartsbezug) ersetzt werden. Die Gegenüberstellung der im Deutschen und Englischen verwendeten Verbalkomplexe in Abb. 2 macht deutlich, dass das englische Verbalsystem zeitliche Beziehungen mehr und anders differenziert als das deutsche. Dies gilt für zukünftige Situationen noch mehr als für vergangene.

Für Englisch wird häufig festgestellt, dass es keine Verbform habe, die einer *Future Tense* entspricht. (Jespersen 1931, Quirk et al. 1985) Die verschiedenen Möglichkeiten zur Darstellung von erwarteten Situationen würden eher Modalität als Temporalität ausdrücken, da zukünftige Ereignisse nicht wie gegenwärtige oder vergangene Ereignisse „Tatsachen“ sind. Für den Sprecher können zukünftige Situationen allerdings ebenso wirklich und selbstverständlich sein wie gegenwärtige oder vergangene. Ein



E	Past Perfect	Past Tense	Present Perfect	Present Tense	GOING TO	WILL
D	Plusquam perfect	Perfect Präteritum	Präsens			Futur

Abb. 2: Die semantischen Kategorien der zeitlichen Beziehungen im Englischen und Deutschen

Vergleich der verschiedenen Definitionen und Verwendungen (Havranek 1988) zeigt jedoch, dass Verbalkomplexe mit *WILL* (oder *SHALL*) der Definition eines Futurs entsprechen. Sie drücken „a colourless, neutral future“ aus. (Quirk et al. 1985: 213)

(16) *His new book will be on the market in about two months.*

Daneben darf nicht übersehen werden, dass *WILL* auch ein Modalverb ist, das Wollen und Vermutung ausdrückt:

(17) WOLLEN: *This is another of your tricks, I'll bet.*

(18) VERMUTUNG: *He'll be working upstairs at this time of day.*

Während *WILL*-Komplexe eine von der Gegenwart klar getrennte Zukunft beschreiben, drücken *GOING TO*-Komplexe eine vom Sprecher gewollte Verbindung der Zukunft mit der Gegenwart aus. Durch die Verwendung von *GOING TO* stellt der Sprecher die zukünftige Situation als das Ergebnis einer gegenwärtigen Absicht oder Ursache dar oder weist darauf hin, dass in der Gegenwart bereits Hinweise auf das zukünftige Geschehen vorhanden sind.

(19) *I'm going to meet her tomorrow.*

(20) *I am really going to miss all the travelling now that my wings have been cut.*

Bei der Realisierung der semantischen Kategorie PRESENT EXTENDED INTO THE FUTURE zeigt sich, dass auch das englische Verbalsystem nicht symmetrisch ist. Die in die Zukunft verlängerte Gegenwart wird nicht durch *Present Tense* ausgedrückt, nicht wie analog zum *Present Perfect* erwartet werden könnte durch *GOING TO*. Das zukünftige Geschehen ist dabei in der Gegenwart schon festgelegt. Die *Simple Form* stellt das Geschehen auch hier als Einheit dar; es kann daher vom Sprecher nicht mehr verändert werden. Die *Progressive Form* legt hingegen durch die Betonung der Dynamik eine Gestaltung des Geschehens durch die Beteiligten nahe.

(21) *Jane graduates next Wednesday.*

(22) *She is giving a party for all her friends that day.*

Im Deutschen stehen zwei Verbformen zur Verfügung, um erwartetes Geschehen auszudrücken: Präsens und die traditionell als Futur I bezeichneten Verbalkomplexe, wobei an Hand von Daten belegt werden konnte, dass in Gesprächen Zukünftiges in drei Viertel aller Fälle durch Präsens ausgedrückt wird (Brons-Albert 1982). Bei eindeutig zukünftigem Kontext scheint kaum ein Unterschied zwischen Präsens und Futur I zu bestehen.

(23) *In 15 Jahren sind Sie Millionär.*

(24) *Die Höchsttemperatur beträgt morgen 3 bis 5 Grad.*

(25) *Die Tagestemperaturen werden zwischen minus 3 und plus 2 Grad liegen.*

Brinkmann (1971: 333) nimmt an, dass sich der Sprecher für Futur I entscheidet, wenn er einen „Erwartungsschnitt“ zwischen Gegenwart und Futur setzen will. Dies entspricht der in Abb. 2 vorgenommenen Zuordnung des Futurs. Doch muss betont werden, dass zwar die Verwendung des Präsens für zukünftige Situationen dadurch nicht, wie im Englischen, eingeschränkt wird, temporales *werden* aber nicht zur Darstellung gegenwärtiger Situationen verwendet werden kann. (Modales *werden* bezieht sich jedoch auf die Sprechzeit und drückt gegenwärtige Vermutung aus.)

Wenn man in Betracht zieht, dass im Deutschen Präsens für zukünftige Geschehen und Perfekt für eindeutig vergangene Geschehen und in negativen Sätzen auch für die in die Vergangenheit verlängerte Gegenwart (PR P) verwendet werden kann, muss man feststellen, dass die Zuordnung von Verbalkomplexen zu temporalen semantischen Kategorien im Englischen weit enger ist als im Deutschen. Trotzdem gilt auch für das Englische, dass Bedeutungen und Verwendungen einzelner Formen nicht immer klar gegeneinander abgegrenzt sind. Verbalkomplexe lassen sich nicht immer eindeutig nur einer Bedeutung zuordnen. Durch Adverbien und die Verwendung im Zusammenhang hat der Sprecher die Möglichkeit, die Grundbedeutung einer Form zu modifizieren.

(26) *He works at home this week, and next week he works in Vienna. That's his schedule.*

(27) Brief im Mai: *I'm attending summer school from June 22 to August 9th. I start school again in the fall on August 28.*

- (28) Brief im Oktober: *Chesty died September 26. He has been in and out of the hospital lately and Margaret has been taking care of him all by herself when he has been at home.*
- (29) Encyclopedia: *In 1520 Turkish power is at its height.*

Das von Coates (1983) für die Charakterisierung der Modalverben aus der Mengenlehre entlehnte Konzept der „fuzzy“ Mengen beschreibt auch die temporalen Verbal-komplexe treffend. *Fuzzy* sind dabei die verschwommenen Grenzen. Jeder Verbal-komplex hat demnach eine spezifische Kernbedeutung, der ihn von anderen unterscheidet. Im Umfeld des Kerns sind Bedeutungen angesiedelt, die nur teilweise mit der Kernbedeutung übereinstimmen; periphere Bedeutungen weisen nur mehr eine lose Verbindung mit dem Kern auf und überlappen mit den Bedeutungen anderer Verbal-komplexe. Solche Überlappungen sind im Gebrauch der drei Formen für die Darstellung zukünftiger Situationen, nämlich *WILL*- und *GOING TO*-Komplexen und der *Progressive Form* der *Present Tense* besonders augenfällig.

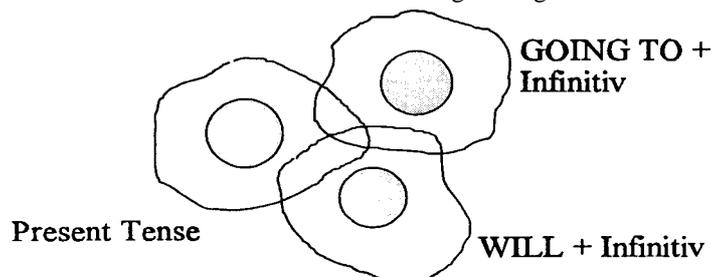


Abb. 3: Überlappungen bei der Darstellung zukünftiger Situationen

Deutliche Überlappungen gibt es auch bei der Darstellung von Vorzeitigkeit im Englischen, wie Abbildung 4 veranschaulicht.

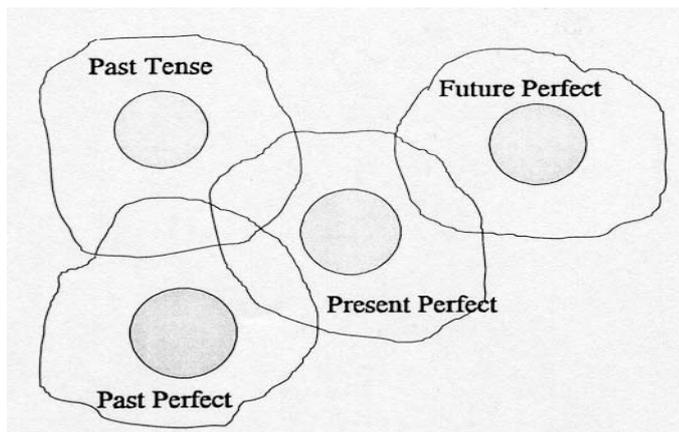


Abb. 4: Vorzeitigkeit als Überlappungsfaktor

Die Abbildungen drei und vier zeigen, warum es unmöglich ist, genaue Definitionen und Regeln für das Verbalsystem einer lebenden Sprache aufzustellen. Die Kernbedeutung der einzelnen Verbalkomplexe lässt sich relativ gut bestimmen. Sie kann und muss Lernenden allmählich im Zusammenhang des Gesamtsystems bewusst gemacht werden. Periphere Bedeutungen und Überlappungen machen jedoch auch fortgeschrittenen Lernenden (und Lehrenden) noch zu schaffen und führen immer wieder zu Verwunderung, neuen Entdeckungen und Unsicherheit. Zu den verschwommenen Abgrenzungen der einzelnen Verbalkomplexe bei der Darstellung zeitlicher Beziehungen kommt im Englischen hinzu, dass es praktisch keinen Konjunktiv gibt. *Past Tense* und *Past Perfect* haben daher auch die Bedeutung „irreale Modalität“ und „berichtete Modalität“ (in indirekter Rede). Ohne näher darauf einzugehen, soll auf die damit verbundenen Schwierigkeiten für Lernende hingewiesen werden.

Past Tense drückt auch in indirekter Rede Vergangenheit aus, da im Englischen durch das einleitende Verb (*he said*) die Vergangenheit als Bezugszeit auch für das berichtete Geschehen festgelegt wird. Im Deutschen hingegen wird die Wahl der Verbalkomplexe in indirekter Rede durch die Bezugszeit des Berichtens (*er sagt* oder *er sagte*) nicht beeinflusst. Dadurch ist für die indirekte Rede im Englischen ein vollkommenes Umdenken erforderlich:

- (30) *Ann said (that) her husband was in Vienna.*
Anna sagte, ihr Mann sei in Wien (dass ihr Mann in Wien ist/sei).

Umdenken ist auch bei der Darstellung der irrealen Modalität notwendig, da dabei *Past Tense* und *Past Perfect* auch für gegenwärtige und zukünftige Situationen verwendet werden:

- (31) *If you saw her tomorrow, would you tell her the truth?*
(32) *If she had known earlier, she would have attended next week's session.*

Den im Deutschen in solchen Sätzen stehenden Konjunktiv II in *Past Tense* oder *Past Perfect* zu „übersetzen“ scheint im Allgemeinen kein großes Problem zu sein. Irreführend ist eher die Tatsache, dass Konjunktiv II auch im Nebensatz ohne Vorbehalte durch *würde*-Konstruktionen ersetzt werden kann, was im Englischen nicht überall akzeptiert wird.

Abschließend wäre noch zu bemerken, dass Probleme beim Erwerb des englischen Verbalsystems nicht nur auf Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch zurückzuführen sind. *Present Perfect* für eindeutig Vergangenes und *Present Tense* für Zukünftiges wurden in einer mehrjährigen Untersuchung der englischen Lernaltersprache österreichischer Schüler (Havranek 1988) trotz der „Versuchung“ durch die im Deutschen verwendeten Verbalkomplexe kaum gefunden. Die primären Kategorien PRESENT, PAST und FUTURE wurden nach einer Anfangsphase ohne Tempusformen bald richtig durch *Present Tense*, *Past Tense* und WILL-Komplexe ausgedrückt. Die sekundären Kategorien wurden jedoch im freien Gespräch bis zum Ende der vierten Klasse AHS kaum

verwendet. Die Schüler zeigten in diesem Bereich auch größere Unsicherheit bei der Beurteilung richtiger und falscher Äußerungen. Semantisch komplexere Temporal-kategorien, die mehr Information als „gegenwärtig“, „vergangen“ oder „zukünftig“ enthalten, sind schwerer zu erfassen. Dies gilt besonders, wenn sie in der vertrauten Sprache anders oder gar nicht unterschieden werden.

Bibliografie:

- Baumgärtner, Klaus/Wunderlich, Dieter: Ansatz zu einer Semantik des deutschen Tempussystems. Wirkendes Wort, Beiheft 20: Der Begriff Tempus – eine Ansichtssache? 1969. S. 23–49.
- Brinkmann, Hennig: Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf: Schwann, 1971.
- Brons-Albert, Ruth: Die Bezeichnung von Zukünftigem in der gesprochenen deutschen Standard-sprache. Tübingen: Narr, 1982.
- Coates, Jennifer: The Semantics of the Modal Auxiliaries. London: Croom Helm, 1983.
- Dieling, Klaus/Kempton, Fritz: Die Tempora. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1983.
- Havranek, Gertraud: Das Verbalsystem in der Lernaltersprache. Tübingen: Narr, 1988.
- Jespersen, Otto: A Modern English Grammar on Historical Principles, part IV, Syntax, 3rd volume. London: George Allen & Unwin, 1931.
- Leech, Geoffrey: Meaning and the English Verb. London: Longman, 1987².
- Lucko, Peter: Zur Beschreibung des deutschen Tempussystems. Zeitschrift für Germanistik 3. 1982. S. 325–342.
- Quirk, Randolph; Greenbaum, Sidney; Leech, Geoffrey; Svartvik, Jan: A Comprehensive Grammar of the English Language. London: Longman, 1985.
- Reichenbach, Hans: Elements of Symbolic Logic (§ 51: The Tenses of Verbs). New York: Macmillan, 1947/1974.

✉ *Gertraud Havranek ist Sprachwissenschaftlerin und Sprachdidaktikerin am Institut für Anglistik der Universität Klagenfurt; Universitätsstraße 65, A-9020 Klagenfurt.*

Eva Wieser-Krainer

Das Tempussystem im Italienischen

Differenzen und Parallelen zum Deutschen

1. Vorüberlegungen

Voraus soll bemerkt werden, dass diese Arbeit keine kontrastive linguistische Untersuchung darstellt, sondern nur einige Überlegungen in Betracht zieht, die für den Italienischunterricht an den Mittelschulen relevant sein können. Es sollen einige Probleme im Italienischunterricht aufgezeigt werden, die aufgrund einer bestimmten Verwendung des Deutschen (österreichisches Deutsch) entstehen.

Beim Erlernen einer Fremdsprache (FS) in der Schule, die kein volles Eintauchen in das fremdsprachliche Ambiente erlaubt, sondern nur eine fiktive Situation darstellt, ergeben sich verschiedenste Probleme, die mit der Verwendung der Herkunftssprache der SchülerInnen zusammenhängen. Die FS-Produktion erfolgt fast ausschließlich über die Muttersprache Deutsch – die FS wird ständig mit der Muttersprache verglichen. Die Sprachsysteme des Deutschen und Italienischen sind sehr verschieden und einige Strukturen der zu erlernenden FS werden von den SchülerInnen nur sehr schwer erkannt und erlernt. Selbst kleine morphologische Unterschiede wie z. B. *die Blume – il fiore (m.) oder der Mond – la luna (f.)* werden von den SchülerInnen auch in der Oberstufe sehr oft mit Verwunderung – „so etwas gibt es doch gar nicht!“ – registriert.

Je komplexer die FS-Strukturen, umso schwieriger wird das Vergleichen mit dem Deutschen. Einzig und allein über Kommunikation (Hören, Verstehen, Imitieren, Produzieren) können fremdsprachliche Strukturen im Unterricht in der Schule nur schwer von den SchülerInnen übernommen werden, denn automatisch wird verglichen, werden Rückschlüsse auf das muttersprachliche Sprachsystem gezogen. Es wird nach „Ordnung“, „Regeln“ verlangt. Werden grammatikalische Strukturen nicht verstanden, kommt es in der Folge zu eigenartigen Produktionen in der FS (z. B. Modalverb + Verb – beide werden in finiter Form verwendet, Verwendung der Tempora und dabei Nichtbeachten von Sprechzeit und Zeit des Geschehens ...).

Die FS-LehrerInnen sind mit dem Grammatikverständnis der SchülerInnen nicht zufrieden. Oft wird angenommen, dass im Deutschunterricht keine Grammatikkenntnisse vermittelt werden und daher auch kein Verständnis für neue Grammatikstrukturen entstehen kann.

Der Lehrplan für Deutsch sieht einen „Grammatikunterricht“ nur in der Unterstufe vor. Außerdem hat der Deutschunterricht eher ein sprachpädagogisches und -didakti-

sches Anliegen, mit der Absicht die Sprachhandlungsfähigkeit der SchülerInnen zu verbessern und zu fördern. Wird gleichzeitig das Grammatikverständnis in der Muttersprache nicht gefördert, kommt es beim Erlernen einer FS vermehrt zu Schwierigkeiten.

Ausgangssituation

Gegenstand der Überlegungen ist der Italienischunterricht an der Oberstufe der Kärntner Mittelschulen. Im Augenblick ist die italienische Sprache äußerst beliebt und sie ist die meist gelehrt zweite Fremdsprache.

Problem

Besonders problematisch erweist sich das Erlernen und Verstehen beziehungsweise die weitere aktive Anwendung der Vergangenheitstempora im Indikativ im Italienischen.

Überlegung

- Wie wird dieses sprachliche Problem im Italienischunterricht gelöst?
- Oder wird es einfach ignoriert?
- Wird dem Problem in den Lehrbüchern Rechnung getragen?
- Ist den SchülerInnen die Funktion der Tempora im Textzusammenhang im Deutschen bewusst?
- Wie weit geht ihre sprachliche Kompetenz?
- Wie umfangreich oder reduziert ist ihre muttersprachliche Grammatik?

Sprachsituation

Die Sprachsituation der Kärntner SchülerInnen ist geprägt von einem starken Gegensatz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Die Muttersprache ist fast ausschließlich österreichisches Deutsch, das in den meisten Fällen von einer regionalen und sozialen Variante gefärbt ist. Es kann eine große Distanz zwischen muttersprachlicher Variante und Standardsprache bzw. geschriebener Sprache festgestellt werden.

2. Das italienische Tempussystem

Sowohl im Deutschen als auch im Italienischen gliedern drei Zeitstufen den Ablauf der Zeit: Vergangenes – Gegenwärtiges – Zukünftiges.

Um die Zeit (richtig) auszudrücken, kennt die deutsche Grammatik sechs Zeitformen:

- Präsens
- Präteritum (Mitvergangenheit)

- Perfekt (Vergangenheit)
- Plusquamperfekt (Vorvergangenheit)
- Zukunft I
- Zukunft II (Vorzeitung)

Im Italienischen unterscheidet man drei Klassen von Tempora im Indikativ:

- Tempora der Gegenwart: Presente
- Tempora der Vergangenheit: Imperfetto, Passato Prossimo, Passato Remoto, Trapassato Prossimo, Trapassato Remoto
- Tempora der Zukunft: Futuro I, Futuro II

In der Anwendung der Tempora im Indikativ der Gegenwart und der Zukunft bestehen zwischen dem Deutschen und dem Italienischen keine wesentlichen Unterschiede.

Große Unterschiede gibt es in der Verwendung der Vergangenheitstempora, da das Italienische über „mehr“ Vergangenheiten verfügt als das Deutsche.

Für die Übersetzung des deutschen Satzes im Präteritum *Franca kehrte nach Hause zurück* stehen im Italienischen drei Vergangenheitstempora zur Verfügung:

- a) *Franca tornava a casa, quando è stata investita da un autobus.*
Als Franca nach Hause zurückkehrte, wurde sie von einem Autobus überfahren.
- b) *Franca tornò a casa e si mise subito a preparare la cena.*
Als Franca nach Hause zurückkehrte, begann sie sofort das Abendessen zuzubereiten.
- c) *Franca è tornata a casa e si è messa subito a preparare la cena.*
(siehe Beispiel b)

Zwischen den drei Sätzen besteht für den italienischen Sprecher ein Bedeutungsunterschied, der den SchülerInnen mit Deutsch als Muttersprache nur sehr schwer begrifflich zu machen ist.

Um den Unterschied zwischen den drei Sätzen zu erklären, wird in den diversen Grammatiken auf den Begriff des Aspekts hingewiesen. Als Aspekt des Verbs versteht man die subjektive Art der Auffassung eines Sprechers von einem Sprechakt, der durch das Verb ausgedrückt wird.

Dardano/Trifone unterscheiden drei Aspekte: *aspetto imperfettivo* (imperfektiver Aspekt); *aspetto perfettivo* (perfektiver Aspekt); *aspetto compiuto* (abgeschlossener Aspekt).

Demnach wäre

- a) *Franca tornava a casa* – aspetto imperfettivo (die Handlung wird in ihrem Ablauf empfunden)
- b) *Franca tornò a casa* – aspetto perfettivo (die Handlung wird als völlig abgeschlossen gesehen und hat keine Beziehung zur Gegenwart)
- c) *Franca è tornata a casa* – aspetto compiuto (die Handlung wird als vollkommen abgeschlossen empfunden, ihre Auswirkungen reichen aber bis zur Gegenwart)

Die Opposition zwischen Passato Remoto, Passato Prossimo und Imperfetto ist im Deutschen nicht vorhanden.

Das Imperfetto

Das Imperfetto ist eine typische aspektuelle Zeit. Es signalisiert eine nicht vollendete Handlung in der Vergangenheit, deren Anfang und Ende auf der Zeitachse nicht zum Ausdruck kommen.

Im Bereich des Imperfetto unterscheidet man:

- a) Imperfetto descrittivo (Imperfekt der Beschreibung)
Faceva bel tempo, il sole splendeva, l'aria era tiepida ...
(*das Wetter war schön, die Sonne schien, die Luft war lau ...*)
- b) Imperfetto narrativo (Imperfekt der Erzählung)
Cristoforo Colombo scopriva l'America nel 1492.
(*C. C. entdeckte 1492 Amerika.*)
- c) Imperfetto iterativo (Imperfekt der Iteration)
Ogni giorno faceva un'ora di jogging.
(*Er joggte jeden Tag eine Stunde.*)
- d) Imperfetto conativo (bezieht sich auf Handlungen, die nicht eingetreten sind, aber fast eingetreten wären)
A momenti mi investiva l'autobus.
(*Fast hätte mich der Autobus überfahren.*)
- e) Imperfetto della modestia (Imperfekt der Höflichkeit bezieht sich auf keine Handlung in der Vergangenheit, sondern drückt vielmehr einen Wunsch mit Zurückhaltung aus, der eventuell auch einen Verzicht miteinschließen kann)
Volevo chieder Le una cortesia.
(*Ich wollte Sie um einen Gefallen bitten.*)
Venivo per parlarti.
(*Ich bin gekommen, um mit dir zu sprechen.*)
- f) Imperfetto irreali (Imperfekt im Konditionalsatzgefüge; besonders in der gesprochenen Sprache kann das Imperfetto im Konditionalsatz sowohl den Konjunktiv als auch den Konditional II ersetzen)

Se lo sapevo, venivo.

(Wenn ich es gewusst hätte, wäre ich gekommen.)

- g) Imperfetto prospettivo (kann anstelle des Condizionale II verwendet werden, um eine Zukunft in der Vergangenheit auszudrücken)

Ha detto che veniva (che sarebbe venuto).

Er hat gesagt, dass er kommen würde.

- h) Imperfetto onirico e ludico (Imperfekt, das bei der Wiedergabe der Träume und bei Kinderspielen verwendet wird)

Questo è un sogno che facevo da piccolo, sognavo di trovarmi in un letto che scivolava a grande velocità verso il vuoto. All'inizio di questo sogno cominciavo a gridare ...

(Diesen Traum habe ich geträumt, als ich klein war. Ich träumte, dass ich mich in einem Bett befand, das mit großer Geschwindigkeit gegen eine Leere rutschte ...)

Allora io facevo il ladro e tu la guardia.

(Ich bin der Räuber und du bist der Gendarm.)

Das Passato Prossimo und das Passato Remoto

Die Funktionen der beiden Zeitformen sind im Hinblick auf ihr reziprokes Verhältnis zueinander nicht einfach zu definieren. Grundsätzlich kann man Folgendes festhalten: Das „Passato Remoto“ bezeichnet eine Handlung, die auf der Zeitachse immer vor der Sprechzeit zu positionieren ist und keine objektive oder psychische Beziehung zur Gegenwart hat.

Das „Passato Prossimo“ beschreibt eine abgeschlossene Handlung in der Vergangenheit, die zeitlich nah betrachtet wird oder mit der Gegenwart irgendwie in Beziehung steht, d. h. die vergangene Handlung ist für die gegenwärtige Situation des Sprechers von Relevanz:

Tre giorni fa ho preso un brutto raffreddore.

(Vor drei Tagen habe ich mir eine schlimme Verkühlung zugezogen – und leide noch darunter.)

Stanotte ho dormito male.

(Heute Nacht habe ich schlecht geschlafen.)

Welcher Unterschied besteht nun zwischen Passato Remoto, Passato Prossimo und Imperfetto?

Vielleicht kann der Unterschied an einem Beispiel illustriert werden:

a) Da giovane facevo molto sport.

b) Da giovane feci molto sport.

c) Da giovane ho fatto molto sport.

Der beschriebene Prozess ist derselbe, aber die Perspektiven des Sprechers ändern sich. Die Vergangenheit wird verschieden empfunden:

- a) unterstreicht die Gewohnheit der Handlung;
- b) stellt die Handlung zwischen klare Zeitkoordinaten, markiert die Abgeschlossenheit und den Abstand zur Gegenwart;
- c) lässt den Prozess mit seinen Folgen wiederaufleben, verbindet die Tatsache „*aver fatto sport*“ – „*Sport getrieben zu haben*“ mit den aktuellen Resultaten (z. B. ich habe viel Sport getrieben – deshalb bin ich auch im Alter noch fit und gelenkig; ich habe einen kaputten Meniskus; ...)

Die oben erwähnten Tempusformen gelten allerdings nur für die Schriftsprache (Schriftitalienisch) und für den Sprachgebrauch in der Toskana.

In Norditalien und zum Teil in Mittelitalien tendiert der Sprecher (auch der gebildete) dazu, das Passato Remoto überhaupt nicht mehr zu verwenden. In Süditalien findet das Passato Remoto noch weitgehend Anwendung. Allerdings kann auch im Süden ein Ausweiten des Passato Prossimo zum Nachteil des Passato Remoto bemerkt werden.

Die Anwendung des Passato Remoto ist in der narrativen Prosa die Regel und wird auch – allerdings seltener – in der Zeitungssprache verwendet.

3. Die Verwendung der Vergangenheitstempora in der Schule

In welchem Umfang wird nun die Verwendung der Vergangenheitstempora im Lehrplan, in den approbierten Lehrbüchern und im Unterricht behandelt?

Lehrplan

Der noch gültige Lehrplan für Italienisch an der Oberstufe der AHS sieht im ersten Lernjahr das Erlernen der wichtigsten Tempora vor: Presente, Passato Prossimo, Imperfetto, Futuro. Im zweiten Lernjahr werden die restlichen grammatikalischen Strukturen erarbeitet. Demnach wird unter anderem auch das Passato Remoto in seinen Formen und Anwendungen erlernt und angewendet.

Nach dem Lehrplan '99 (Bundesgesetzblatt II Nr. 133/2000) werden die SchülerInnen in den ersten beiden Lernjahren lediglich das Presente und Passato Prossimo kennen lernen, wobei das Letztere im ersten Jahr nur im rezeptiven Bereich vorkommt und erst im zweiten produktiv angewendet werden kann.

Die Verwendung der Vergangenheitstempora – Passato Prossimo, Passato Remoto, Imperfetto – wird im dritten und vierten Lernjahr behandelt, wobei das Passato Remoto den SchülerInnen zwar „begegnen“ soll, diese müssen es aber nicht aktiv beherrschen.

Lehrbücher

Wie und in welchem Ausmaß behandeln die approbierten Lehrbücher die Verwendung der Vergangenheitstempora im Italienischen? Fast alle Lehrbücher stellen eine metasprachliche Erklärung mit verschiedenen Beispielen im Lehrbuch selbst zur Verfügung.

»Linea diretta« bietet eine Erklärung der Verwendung der Vergangenheitstempora nur in den Arbeitsbüchern an, die den SchülerInnen aus schulbuchbudgetären Gründen meistens nicht zur Verfügung stehen.

In »In italiano« findet man zum Gebrauch von Imperfetto und Passato Prossimo eine kurze graphische Darstellung. Die Verwendung des Passato Remoto wird in zwei Sätzen abgetan.

Fast alle Lehrbücher erklären auch die unterschiedliche Verwendung von Imperfetto, Passato Prossimo und Passato Remoto in Nord-, Mittel- und Süditalien und betonen den vorwiegenden Gebrauch des Passato Remoto in der Literatur.

ItalienischlehrerInnen

Befragt man nun die ItalienischlehrerInnen, wie sie mit der Erklärung der Vergangenheitstempora verfahren, so bekommt man größtenteils die Antwort, dass es sich dabei um ein leidiges Thema handle, das schwer zu erklären und plausibel zu machen wäre.

In der Schulrealität wird die Verwendung der Vergangenheitstempora meist nur gestreift, das Passato Remoto in seinen Formen nicht einmal mehr gelehrt (und gelernt), da die SchülerInnen es nur mehr passiv erkennen müssen.

In Zukunft wird die Verwendung der Vergangenheitstempora weitaus unproblematischer sein, da nach in Kraft treten des neuen Lehrplans für Italienisch an den AHS die Sprache nur mehr auf einfachstem Niveau unterrichtet und gelernt werden wird. Genaues Unterscheiden zwischen Passato Prossimo, Passato Remoto und Imperfetto wird nicht mehr nötig sein. Die FS wird auf einer etwas höheren Ebene allerdings kaum mehr erfasst werden.

Ob dieser Lehrplan der realen Sprachsituation in Italien entspricht und ein Verständnis für die italienische Sprachstruktur aufkommen kann, ist äußerst fraglich.

Bibliographie:

- Balboni, Paolo E: Didattica dell'italiano a stranieri. Roma 1994.
- Bertinetto, Pier Marco: Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Firenze 1986.
- Dardano, Maurizio/Trifone, Pietro: La nuova grammatica della lingua italiana. Bologna 1997.
- Schwarze, Christoph (Hrsg.): Bausteine für eine italienische Grammatik. Tübingen 1983.
- Schwarze, Christoph: Grammatik der italienischen Sprache. Tübingen 1995.
- Serianni, Luca: Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi. Milano 1997.

Approbierte Lehrbücher:

- Autorengemeinschaft Escher, Elisabeth/Obernosterer, Regina: Romeo und Giulia – 1. Teil (Lehrgang der italienischen Sprache). Veritas Verlags- u. Handelsges. Linz.
- Autorengemeinschaft Escher, Elisabeth: Romeo e Giulia – 2. Teil (Lehrgang der italienischen Sprache). Veritas Verlags- u. Handelsges. Linz.
- Blini, Lorenzo u.a.: UNO. Italienisch für Anfänger. Lehrbuch. ÖBV Pädagogischer Verlag. Wien.
- Brambilla, Rosanna/Crotti, Alessandra: Buongiorno 1. Lehrbuch, Neubearbeitung. ÖBV Pädagogischer Verlag. Wien.
- Brambilla, Rosanna/Lamio, Daniela/Mastinu, Maria/Pansini-Ziegler, Antonia/Hörburger, Michael: Buongiorno 2, Italienisch für Fortgeschrittene, Lehrbuch. ÖBV Pädagogischer Verlag. Wien.
- Chiuchiu, Angelo/Minciarelli, Fausto: in italiano 1 – Lehrbuch. Mohr Morawa. Wien.
- Chiuchiu, Angelo/Minciarelli, Fausto: in italiano 2 – Lehrbuch. Mohr Morawa. Wien.
- Conforti, Corrado/Cusimano, Linda: Linea diretta 1 – Lehrbuch. Mohr Morawa. Wien.
- Conforti, Corrado/Cusimano, Linda: Linea diretta 2 – Lehrbuch. Mohr Morawa. Wien.
- Katerinov, Katerin/Boriosi Katerinov, Maria Clotilde: Lingua e vita d'Italia 1 Lehrbuch. Langenscheidt. Wien.
- Katerinov, Katerin/Boriosi Katerinov, Maria Clotilde: Lingua e vita d'Italia 2 Lehrbuch. Langenscheidt. Wien.
- Mastinu, Maria u.a.: Corso Italia 1, Italienisch für Anfänger, Lehrbuch. ÖBV Pädagogischer Verlag. Wien.
- Mastinu, Maria u.a.: Corso Italia 2, Italienisch für Fortgeschrittene, Lehrbuch. ÖBV Pädagogischer Verlag. Wien.

✉ *Eva Wieser-Krainer ist AHS-Professorin für Italienisch und Französisch am Bundesgymnasium Viktring. Privatadresse: Linsengasse 23/2, A-9020 Klagenfurt.*

THEMA

Tempus, Zeit und Text

Anne-Marie Gauthier-Lebersorger

Die gar nicht einfache Beziehung zwischen Passé simple und Passé composé Konkurrierende Zeitformen der Vergangenheit im literarischen Text

Grammatik und Didaktik sind durch eine lange, bewegte Geschichte, die bis zur Antike zurückreicht, miteinander verbunden. Obwohl die Notwendigkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht niemals bestritten wurde, stellte sich doch in den siebziger Jahren die Frage nach ihrem Umfang und der Art ihrer Vermittlung. Dass die Grammatik im Zusammenhang mit literarischen Texten gerne verbannt wurde, liegt sicher daran, dass die grammatikalischen Probleme in der Literatur nicht so schön gestaffelt und didaktisch aufgebaut auftreten, wie Alain Robbe-Grillet es in seinem Roman »Djinn« exemplarisch-ironisch darstellte, sondern vereinzelt, bunt gemischt, ohne Rücksicht auf Vorkenntnisse. Zahlreiche, am Schnittpunkt von Literatur- und Sprachwissenschaft angesiedelte Arbeiten beweisen jedoch, dass es sich durchaus lohnt, auch im Unterricht die *grammaire du texte* zu untersuchen. Es wird sich herausstellen, dass die Grammatik wesentlich zur Analyse des literarischen Textes beiträgt.

Im Bereich der Tempus-Problematik unterscheiden die meisten didaktischen Modelle für den Französischunterricht¹ zwischen *temps de l'histoire* (Handlungszeit) und *temps de la narration* (Textzeit). Dabei wird besonderes Augenmerk auf die verschiedenen Möglichkeiten gelegt, den Zeitablauf einer Geschichte erzählerisch zu ordnen und zu gestalten. Die vom Autor gewählte Erzählperspektive verlangt ebenfalls eine Distribution der Tempora, deren Komplementarität sichtbar wird. Passé simple und Passé composé gelten etwa als Zeitformen der Vergangenheit, die sich in ihrer Funktion – sofern sie als Aoristen verwendet sind – nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Deshalb konnte im Fach Französisch als Fremdsprache das Beherrschen des Passé simple lan-

ge Zeit als überflüssig erscheinen. Sobald man sich jedoch mit authentischen Texten befasst, wird zumindest die passive Kenntnis des Passé simple unerlässlich, wobei gerade die Frage nach dem Unterschied zwischen Passé simple und Passé composé von den Lernenden oft gestellt wird. Eine genaue Beobachtung dieser beiden Tempora, im Text und im Kontext, lohnt sich im Unterricht um so mehr, als sie eine kritische Auseinandersetzung mit den verwendeten „Lerngrammatiken“ fördert und gleichzeitig zu einer präziseren Beschäftigung mit den Merkmalen eines literarischen Textes führt.

Passé simple und Passé composé in den Grammatiken

Ein kurzer Blick auf die wenigen in den letzten zwanzig Jahren erschienenen deutschsprachigen Schulgrammatiken der französischen Sprache genügt, um festzustellen, dass die Kapitel über die Tempora der Vergangenheit sich noch kaum an die von H. Weinrich 1964 dargelegte Theorie² anlehnen.

So werden in der 1994 erschienenen Grammatik von Reumuth und Winkelmann³ das Passé composé und das Passé simple in etwa gleichgesetzt mit der allgemein üblichen Einschränkung, dass das Passé simple nur in der geschriebenen Sprache und „in der Regel“ in der dritten Person Singular oder Plural vorkomme und nicht wie das Passé composé Prozesse darstelle, die mit der Gegenwart in Verbindung stehen.

Die 1984 erschienene »Grammatik der französischen Sprache« von H.-W. Klein und H. Kleinadam⁴ nimmt hingegen eindeutig das linguistische Modell Weinrichs zur Grundlage: In Anlehnung an Weinrichs Unterscheidung zwischen besprochener und erzählter Welt werden hier – nachdem die Begriffe *discours* und *récit* anhand von zwei, verschiedenen Ausdrucksregistern zugehörigen Texten erläutert worden sind – Passé simple als Erzähltempus des *récit* und Passé composé als Erzähltempus des *discours* definiert. Dabei wird der Unterschied zwischen Passé composé und Passé simple einerseits und Imparfait andererseits zwar wie bisher als eine aspektuelle Opposition dargestellt; zugleich werden jedoch ausführlich und sehr einleuchtend Abschnitte von zwei literarischen Texten (»Le Petit Nicolas« von Sempé/Gosciny und »Les petits chevaux de Tarquinia« von Marguerite Duras) als Beispiele genommen, um die Aufteilung zwischen Passé composé bzw. Passé simple und Imparfait nach Weinrichs Theorie der Reliefgebung als Tempora des Vordergrunds und des Hintergrunds zu erklären. Diese eindeutige Textbezogenheit sucht man in anderen Schulgrammatiken der französischen Sprache vergebens. Alle anderen Erklärungsversuche beschränken sich auf die Unterscheidung schriftlich/mündlich und behandeln nur die äußeren Merkmale der Texte (3. Person Singular oder Plural für einen Text im Passé simple). Dass dabei auch erstaunliche Vereinfachungen zur Regel erhoben werden, könnte man als einen Beweis für die Schwierigkeit der Materie werten.

So kann man in der 1987 erschienenen »Grammaire vivante du français« von Monique Callamand lesen: „Le passé simple n’apparaît pas à l’oral, sauf, de manière

très isolée, pour produire un effet comique.“⁵ (*Das Passé simple kommt in der mündlichen Sprache nicht vor, oder nur sehr vereinzelt, und um einen komischen Effekt zu erzielen.*)

Diese Aussage wird in »Le bon Usage« von Grevisse noch mehr eingeschränkt: Er behauptet nämlich, die mündliche Sprache würde das Passé simple überhaupt nicht kennen.⁶

Dagegen meinte schon die 1968 erschienene »Grammaire pratique du français d'aujourd'hui« von G. Mauger: „On peut affirmer que la connaissance du passé simple est toujours nécessaire à qui veut entendre et même écrire le français quotidien.“⁷ (*Man kann behaupten, dass die Kenntnis des Passé simple für denjenigen, der das Alltagsfranzösisch hören und sogar schreiben will, immer notwendig ist.*)

Bei so wenig Konsens über den Verwendungsbereich dieser beiden Tempora ist es kaum verwunderlich, dass die Meinungen – wenn überhaupt welche vorhanden sind – noch mehr auseinandergehen, wenn es sich darum handelt, diese Zeitformen als Konkurrenten innerhalb desselben Textes zu analysieren.

Die meisten Grammatiken übergehen das Problem: Eine Zeitform schließt die andere im selben Text aus. Dazu werden manchmal Erklärungsversuche unternommen. Im »Code du français courant«, einer 1983 erschienenen in den *lycées* häufig verwendeten Lerngrammatik, schreibt Henri Bonnard: „N'appartenant pas au même 'registre du discours' que le passé simple, le passé composé ne peut en principe alterner avec ce temps dans un même texte“⁸ (*Da es nicht demselben Sprachregister wie das Passé simple angehört, darf das Passé composé innerhalb eines selben Textes mit diesem Tempus grundsätzlich nicht alternieren*). Dennoch muss der Autor einräumen: „Les infractions ne manquent pas.“ (*Verstöße kommen häufig vor.*) Handelt es sich demnach um einen aufgrund der berühmten dichterischen Freiheit geduldeten Verstoß, wenn voneinander so unterschiedliche Autoren wie Albert Camus, Marcel Pagnol, Antoine de Saint-Exupéry, J.-M.G. Le Clézio⁹, in ihren Erzähltexten Passé composé und Passé simple alternieren lassen?

Der folgende kurze Blick auf einige relevante Textstellen soll in erster Linie für die Schulpraxis eine Anregung sein, durch eine genaue Analyse der Texte die Entscheidung eines Autors für die eine oder andere Zeitform im Zusammenhang mit der gesamten Interpretation zu begründen. Dass dabei in der Klasse manche grammatikalische Frage auftauchen, mancher Interpretationsvorschlag unbefriedigend erscheinen wird, ist ganz im Sinne der so genannten *nouvelle classe de grammaire*¹⁰, welche die Lernenden zu einer kritischen Reflexion über die in den Grammatiken angebotenen Erklärungen und zum selbstständigen Erarbeiten von eigenen Konzepten auffordert. Auf diese Weise erfolgt die *construction du sens* sowohl auf der metalinguistischen Ebene mit dem kollektiven Aufbau eines grammatikalischen Mikrosystems, als auch auf der literarischen Ebene in der individuellen, aktiven Auseinandersetzung mit dem Text.

A. Camus: Ein Roman im Passé composé?

Der Roman »L'Étranger« von Albert Camus ist durchgehend im Passé composé geschrieben. Die Erklärungsversuche für die Wahl dieser Zeitform fangen mit Sartres Interpretation bei der Erscheinung des Romans 1942 an und werden durch die Theorie von Weinrich verfeinert.¹¹ So verschieden die Deutungsmodelle für die Wahl einer in der Erzählung unüblichen Zeitform auch sind, sie decken ein grundsätzliches Problem auf, das bei einem noch sehr häufig als Schullektüre verwendeten Roman aufmerksamen SchülerInnen und LehrerInnen kaum entgehen dürfte.

Es stimmt nämlich nicht ganz, dass in »L'Étranger« keine Passé simple-Formen vorkommen. Wie M. G. Barrier¹² bemerkt, findet man doch fünfmal ein Passé simple. Diese Passé simple werden von Weinrich als kleine Unaufmerksamkeit von Camus gedeutet: „Es ist offenbar nicht so einfach, beim schriftlichen Erzählen auf ein Tempus zu verzichten, das für diesen Zweck da ist.“¹³ Heute scheint diese Erklärung immer noch Gültigkeit zu haben. Annie Vigneron zum Beispiel bezeichnet diese mittlerweile berühmt gewordenen Passé simple als einen „Ausrutscher“ des sonst sehr genauen Schriftstellers: „Trois (sic!) passé simple lui ont échappé.“¹⁴ (*Drei Passé simple sind seiner Aufmerksamkeit entgangen.*) Ob diese Erklärung zufriedenstellend ist, möge dahingestellt bleiben. In der Praxis des Unterrichts wird man ohnehin versuchen, wie Annie Vigneron ironisch anmerkt, sich nicht allzu lange bei diesen Stellen aufzuhalten. Und vielleicht fällt es ja auch gar keinem auf. Dennoch, und gerade bei Lernen, sollte dieses Problem, so meine ich, zumindest angesprochen werden.

M. Pagnol: Passé composé und Passé simple als Mischformen des récit und des discours in der Autobiographie

Dass die Suche nach einer und möglicherweise mehreren Erklärungen für das gemeinsame Vorkommen von Passé simple und Passé composé in einem schriftlichen Text legitim sind, haben die neueren Grammatiken offensichtlich erkannt. Sowohl M. Callamand als auch Klein/Kleinadam zitieren Textstellen, in welchen diese beiden Zeiten alternieren, und bemühen sich ihre jeweilige Verwendung zu begründen. Klein/Kleinadam sprechen von „Mischformen von Discours und Récit“¹⁵ und nehmen als Textbeispiel eine Lokalnachricht aus einer Tageszeitung, in welcher die Rahmeninformationen (am Anfang und am Ende des Artikels) im Passé composé stehen, während der mittlere Teil als erzählerischer Einschub den Ablauf des Ereignisses in Form eines *récit* berichtet, also im Passé simple. Nach Klein/Kleinadam soll mit dem Anfang bzw. dem Ende des Artikels der Bezug zum Leser hergestellt werden (deshalb Passé composé), während die eigentliche Erzählung von der Sprechperspektive her über eine gewisse Selbstständigkeit verfügt (deshalb Passé simple). Nach diesem Erklärungsschema verfahren grundsätzlich alle Grammatiken, die auf das Problem der

Opposition zwischen Passé composé und Passé simple eingehen. Neben der berühmten *règle des vingt-quatre heures*, die im 17. und zum Teil auch im 18. Jahrhundert¹⁶ das Passé composé für die Ereignisse vorsah, die weniger als 24 Stunden zurückliegen, und das Passé simple für die anderen, weisen alle Autoren darauf hin, dass das Passé simple das Ereignis als abgeschnitten von der Erfahrung des Erzählers auffasse, während das Passé composé einen gewissen Bezug zur Aktualität herstelle, was freilich mit der aspektuellen Opposition zwischen den beiden Zeitformen zusammenhängt.

So treten zum Beispiel Passé composé und Passé simple als Konkurrenten in autobiographischen Romanen wie »La Gloire de mon père« von M. Pagnol auf und dienen dazu, zwei Erzählebenen zu unterscheiden: Die Kindheitserinnerungen werden als kleine Szenen im Passé simple wiedergegeben und die auktorialen Einschübe des Ich-Erzählers, die die Erinnerung vom jetzigen Standpunkt kommentieren, sind im Passé composé:

La grande soeur fut tout à fait ravie, et décida qu'il fallait sur le champ installer ma mère chez elle, sur le bord de la mer latine: ce qui fut fait le soir même. On m'a dit que Joseph en fut charmé, et qu'il profita de sa liberté pour conter fleurette à la boulangère: voilà une idée déplaisante, et que je n'ai jamais acceptée.¹⁷ (*Die ältere Schwester war ganz entzückt und beschloss, man solle meine Mutter unverzüglich zu ihr bringen, ans Meer, was am selben Abend noch geschah. Man hat mir gesagt, dass Joseph sich darüber sehr freute und er seine Freiheit ausnützte, um der Bäckerin den Hof zu machen: das ist ein unerfreulicher Gedanke, den ich niemals akzeptiert habe.*)¹⁸

In diesem Beispiel tritt das Passé composé einerseits als die Zeitform auf, die weniger entfernt vom Sprechakt ist (on m'a dit... plus tard), und andererseits in seinem perfektiven Aspekt (que je n'ai jamais acceptée: que je refuse encore aujourd'hui, den ich heute noch ablehne). Diese perfektive Bedeutung des Passé composé ist für Benveniste das Merkmal, wodurch es sich vom Passé simple, welches als *Aoriste* die Zeitform des historischen Ereignisses ist, grundsätzlich unterscheidet:

Le discours est alors pourvu d'un temps passé symétrique de l'aoriste du récit et qui contraste avec lui pour la valeur: *il fit* objectivise l'événement en le détachant du présent; *il a fait*, au contraire, met l'événement passé en liaison avec notre présent.¹⁹ (*Der Diskurs verfügt nun über eine Zeitform der Vergangenheit, die dem Aorist in der Erzählung entspricht und sich in Bezug auf die Wertigkeit von ihm unterscheidet. „Il fit“ objektiviert das Ereignis, löst es von der Gegenwart los; „il a fait“ dagegen bringt das vergangene Ereignis in Verbindung zu unserer Gegenwart.*)

A. de Saint-Exupéry: Das Passé simple als Zeichen des Übergangs zur Fabel

Es verwundert nicht, wenn Erzählformen, in denen ein ständiges Hin und Her zwischen gegenwärtigem Standpunkt des Erzählers und vergangenen Ereignissen auftritt – also Mischformen des *récit* und *discours* – auf beide Zeitformen abwechselnd zurückgreifen.

Der Anfang von »Le petit Prince« von A. de Saint-Exupéry²⁰ illustriert besonders gut das Hineingleiten von einer Erzählform in die andere. Die Begegnung mit dem Petit Prince erfolgt im Passé composé, wie übrigens das ganze erste Kapitel. Dabei wird der fiktive Leser direkt angesprochen, was den Diskurscharakter noch unterstreicht:

Alors, vous imaginez ma surprise au lever du jour, quand une drôle de petite voix m'a réveillé. Elle disait: S'il vous plaît, dessine-moi un mouton ... J'ai sauté sur mes pieds...“
(*Sie können sich also meine Überraschung vorstellen, bei Tagesanbruch, als eine eigenartige kleine Stimme mich geweckt hat. Sie sagte: Bitte, zeichne mir ein Schaf... Ich bin aufgesprungen...*)

Nach dieser ersten Aufforderung beginnt die Erzählung im Passé simple, wobei die Zeichen des Diskurses noch den Kontakt zum Leser aufrechterhalten: „N'oubliez pas que je me trouvais à mille milles de toute région habitée.“ (*Vergessen Sie nicht, daß ich tausend Meilen entfernt war von jeder bewohnten Gegend.*) Der Petit Prince wiederholt seine Aufforderung und der Pilot/Erzähler fügt sich:

Dessine-moi un mouton. Alors j'ai dessiné. Il regarda attentivement, puis: Non, celui-là est déjà très malade. Fais-en un autre. Je dessinai. (*Zeichne mir ein Schaf. Also habe ich gezeichnet. Er schaute es genau an, dann: Nein, dieses ist schon recht krank. Mach ein anderes. Ich zeichnete.*)

Von nun an fährt die Erzählung der verschiedenen Episoden im Passé simple fort. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass der Übergang zum Passé simple über die Verwendung der 3. Person („Il regarda“) erfolgt. Diese Stelle jedoch, an der die beiden Zeitformen am selben Verb („j'ai dessiné“ – „je dessinai“) erprobt werden, illustriert den Augenblick, an dem die persönliche Geschichte des Piloten der poetischen Geschichte des kleinen Prinzen weicht und die Erzählung von einem anfänglichen Bericht ins Irreale kippt.

J.-M. G. Le Clézio: Der Rückgriff auf das Passé simple als stilistischer Hinweis auf Höhepunkte in der Erzählung

Die Erzählfiguren von J.-M.G. Le Clézio sind eigensinnige, geduldige Beobachter. Ob Kinder oder Erwachsene – meist jedoch in diesem unsicheren Alter dazwischen angesiedelt – sie führen ein eher monotones Leben, in welchem sie unbemerkt und nur ein wenig schweigsamer als die anderen etwas abzuwarten scheinen. Diese Zeit vor dem Ereignis, das eine Wende in ihrem Leben bedeuten soll, ist eine langsam vergehende, durchaus kontemplative: Sie erfassen ihre Umwelt und mit Vorliebe die Natur mit Genauigkeit, betrachten sie beharrlich, auf der Suche nach Zeichen, die ihr Schicksal ankündigen. So einschneidend das Ereignis, das dann ihr Leben verändert, auch ist, es

löst wiederum einen neuen Zustand aus, welcher wiederum durch Stunden, Tage, Monate der stillen Beobachtung gekennzeichnet ist. Ob die Geschichte mit dem Tod, mit dem Verschwinden des Protagonisten oder mit seiner Rückkehr in die Welt der Normalität endet, spielt im Grunde kaum eine Rolle. Diese Bewegung aus einem unfertigen Zustand heraus in eine erfüllte, glückliche Existenz, in der eine vormals unaussprechliche Sehnsucht befriedigt wird, liegt praktisch jeder Erzählung von Le Clézio zugrunde. Aus dieser Inhaltsstruktur ergibt sich ganz natürlich eine Aufteilung der Zeitformen, in der das Imparfait als Zeit der Beschreibung, bzw. das Plus-que-parfait als Zeit der Ereignisse vor dem Einschnitt den größten Anteil haben. Die verschiedenen Ereignisse jedoch, welche die Zeit nach dem entscheidenden Schritt strukturieren, werden entweder im Passé simple oder im Passé composé erzählt. Oft aber stehen in derselben Erzählung beide Tempora auffallend in Konkurrenz.

»Angoli Mala«²¹ heißt eine 1999 erschienene Erzählung, die Le Clézio bereits 15 Jahre früher geschrieben hatte und nun zusammen mit seinem letzten Roman »Hasard« veröffentlicht hat. Im Leben des Protagonisten Bravito ist das einschneidende Ereignis die Begegnung mit Nina. Die Handlung, die dieser Begegnung vorausgeht, wird im Passé composé wiedergegeben:

C'est à cette époque-là que Bravito a vu Nina pour la première fois ... Un jour, après les dernières pluies, Bravito est parti chasser dans la forêt... Ils ont suivi la piste d'un cerf pendant deux jours et le matin du troisième jour, ils l'ont tué Bravito a tué un hocco, un dindon sauvage... Alors ils ont marché...Ils ont fait cuire le dindon... Nina est apparue, elle s'est arrêtée. (p.222)

(Damals hat Bravito Nina zum ersten Mal gesehen... Eines Tages, nach dem letzten Regen, ist Bravito in den Wald auf die Jagd gegangen...Sie sind der Spur eines Hirsches zwei Tage lang gefolgt und am Morgen des dritten Tages haben sie ihn erlegt...Bravito hat einen hocco, einen wilden Truthahn, getötet... Dann sind sie weiter gegangen... Sie haben den Truthahn gebraten... Nina ist erschienen, sie ist stehen geblieben.)

Nach einer kurzen Beschreibung der Nina im Imparfait wechselt die Zeitform:

Elle avançait vers eux... Les jeunes gens devinrent tout à coup silencieux et timorés... Nina s'approcha d'eux. (p.223)

(Sie ging auf sie zu...Die jungen Leute wurden plötzlich schweigsam und ängstlich...Nina näherte sich ihnen.)

Die Geschichte wird im Passé simple fortgesetzt, bis Nina sich zurückzieht. Die nächste Begegnung erfolgt einige Zeit später. Bei dem bloßen Gedanken an Nina wechselt die Zeitform unvermittelt: „Un jour Bravito eut envie de revoir Nina.“ (p.229) *(Eines Tages hatte Bravito Lust, Nina wiederzusehen.)*

Er trifft sie, und die Szene wird ebenfalls im Passé simple erzählt, bis Bravito aus Herausforderung seine Herkunft preisgibt, was ihn dem Spott Ninas aussetzt:

Elle s'approcha et regarda Bravito avec curiosité comme si elle le voyait pour la première fois: „Qui es-tu?“ Elle ajouta presque aussitôt: „D'où es-tu?“ Bravito a dit: „Je suis un sespiem.“ Il a dit cela en montrant la forêt, par provocation. Nina a éclaté de rire.“ (p.229)

(Sie kam näher und betrachtete Bravito neugierig, als würde sie ihn zum ersten Mal sehen: „Wer bist du?“ Fast gleich darauf fügte sie hinzu: „Woher bist du?“ Bravito hat gesagt: „Ich bin ein Sespiem.“ Er hat es gesagt und herausfordernd auf den Wald gezeigt. Nina hat laut gelacht.)

Der Dialog wird ab dieser Stelle im Passé composé wiedergegeben. Die erste Liebesnacht mit Nina wird im Passé simple erzählt, bis die Realität die beiden Liebenden einholt:

Là, sous la voûte des arbres, dans le sable froid, ils firent l'amour longtemps, avec violence. Puis ils restèrent étendus l'un contre l'autre jusqu'à ce que leurs corps deviennent froids et frissonnent. Nina est allée se laver dans l'eau du torrent, et ensuite Bravito est allé chercher sa couverture de coton sur la plage. (p.249)

(Da, unter dem Gewölbe der Bäume, im kalten Sand, liebten sie sich lange, heftig. Dann lagen sie nebeneinander, bis ihre Körper kalt wurden und zitterten. Nina hat sich im Wasser des Baches gewaschen, dann hat Bravito seine Baumwolldecke vom Strand geholt.)

Mit der Ausnahme einer wichtigen Aussage von Nina bezüglich ihrer Vergangenheit und der erschrockenen Reaktion Bravitos wird der Rest der Szene im Passé composé erzählt.

Diese wenigen Beispiele haben eines gemeinsam: Die Verwendung des Passé simple scheint immer ein Hinweis auf eine besonders bedeutende, oftmals stilistisch leicht überhöhte Situation zu sein. Die Abwechslung beider Zeitformen in den Geschichten von Le Clézio tritt sehr häufig auf. Möglicherweise hängt sie mit der Struktur seiner Erzählungen zusammen, in welchen wichtige, sehr intensiv erlebte Episoden mit alltäglichen, realistischen Szenen alternieren. Möglicherweise macht sie auch auf gewisse Brüche in der Erzählung aufmerksam, auf Schlüsselerlebnisse der Protagonisten.

Die Anmerkungen, die zu diesen Autoren gemacht wurden, bewegen sich im weitesten Sinne im Bereich des Stilistischen. Da die semantischen Inhalte oft kaum auseinanderzuhalten sind, vermutet Mario Wandruszka²² sogar hinter diesen Abweichungen nichts anderes als ein Spiel des Autors mit Rhythmen und Klängen, die Lust an der Abwechslung.

Eine endgültige Antwort in Bezug auf die Unterschiede in der Verwendung des Passé simple und des Passé composé bei einem Autor wird man vermutlich solange schuldig bleiben, bis eine systematische Untersuchung im Rahmen einer Gesamtinterpretation gemacht wird, was natürlich die Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts bei weitem überschreitet.

Dennoch sollte man gerade solche auffälligen Abweichungen ernst nehmen und nach ihren Gründen fragen: Solche Abweichungen sind eigenständige Merkmale ei-

nes Textes und eben nicht nur zufällig vorhanden. Der Versuch, sie zu erklären, ist ein für die Lernenden lohnendes, interaktives Unternehmen, das die Genauigkeit in der Beobachtung des Textes schärft und die Sensibilität für die Sprache eines Autors vertieft. Zugleich offenbart sich die wechselseitige, oftmals rebellische Beziehung zwischen Grammatik und Literatur. Darüber hinaus werden die Lernenden zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit der fremden wie mit der eigenen Sprache angeregt:

Rappelons que ce qui n'est que nuance pour un professeur ou pour un francophone, est souvent une différence significative, une opposition pertinente, pour l'étranger qui apprend le français, simplement parce qu'il l'apprehende sur la base de sa langue de départ ... Ce qui est stylistique pour le professeur, peut être grammaire pour l'apprenant.²³

(Bedenken wir, dass das, was für einen Lehrer oder für einen Frankophonen nur eine Nuance ist, für den Fremden, der Französisch lernt, oft einen bedeutsamen Unterschied, ein distinktives Merkmal darstellt, schon alleine deshalb, weil er von seiner Muttersprache ausgeht... Was für den Lehrer Stilistik ist, kann für den Lernenden Grammatik sein.)

In diesem ständigen, offenen Dialog zwischen Fremdsprache und Muttersprache, Lehrenden und Lernenden, literarischem Text und grammatikalischem Lehrwerk lässt sich sowohl kollektiv als auch individuell an einer *quête du sens* arbeiten.

Bibliographie

- Benamou, M.: Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire. Paris: Hachette/Larousse, coll.BELC, 1971.
- Benveniste, E.: Problèmes de linguistique générale I. Paris: Gallimard, 1966.
- Besse, H.: „Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux“ in: Etudes de linguistique appliquée, Nr.25, 1977.
- Besse, H., Porquier, R.: Grammaire et didactique des langues. LAL. Paris: Crédif-Hatier, 1984.
- Bonnard, H.: Code du français courant. Paris: Magnard, 1983.
- Bouix-Leeman, D.: La Grammaire ou la galère. Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées, 1993.
- Boyer, H.: „L'opposition passé composé/passé simple dans le système verbal de la langue française. Un regard diachronique sur l'écrit“ in: Le Français moderne 47, 1979.
- Callamand, M.: Grammaire vivante du français. Paris: Larousse, 1987.
- Genette, G. : Figures III. Paris: Le Seuil,
- Grevisse, M.: Le bon Usage. Paris: Duculot, 1994.
- Klein H. W., Kleinadam, H.: Grammatik des heutigen Französisch. Stuttgart: Klett, 1984.
- Le Clézio, J.-M. G.: Hasard suivi de Angoli Mala. Paris: Gallimard, 1999.
- Mauger, G.: Grammaire pratique du français d'aujourd'hui. Paris: Hachette, 1968.
- Pagnol, M.: La Gloire de mon père. Paris: De Fallois, 1997 (1957).
- Reumuth, W., Winkelmann, O.: Praktische Grammatik der französischen Sprache. G. Egert Verlag, 1994.
- Saint-Exupéry A. de: Le petit Prince. Paderborn: Schöninghs, o.J.
- Schmitt, M. P., Viala, A.: Savoir lire. Paris: Didier, 1982.
- Vigneron, A. : „Passé simple, passé composé, imparfait, pour y voir plus clair“ in: Le Français dans le monde Nr. 307, nov.déc. 1999.

Wandruszka, M.: „Les temps du passé en français et dans quelques langues voisines“ in: *Le français moderne* 34, 1966.

Weinrich, H.: *Tempus – Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: W. Kohlhammer, 1977 (1964).

Anmerkungen

- 1) Siehe z. B. M. P. Schmitt/A. Viala, 1982, S. 55-75
- 2) Weinrich, 1977
- 3) Reumuth, Winkelmann, 1994
- 4) Klein, Kleinadam, 1994
- 5) Callamand, 1987, S. 135
- 6) Grevisse, 1994, S.1293-1294
- 7) Mauger, 1968, S. 242
- 8) Bonnard, 1983, S. 226
- 9) Im Gegensatz zur Erzählliteratur der ersten Jahrhunderthälfte lassen die Autoren der achtziger Jahre – man denke besonders an die „Minuit-Autoren“ J.-P. Toussaint, J. Echenoz u.a. – diese beiden Zeitformen fast systematisch in Konkurrenz auftreten. Die Effekte sind freilich von Text zu Text verschieden.
- 10) Unter dieser Bezeichnung wird von D. Bouix-Leeman (als Ersatz für die klassischen Grammatikübungen) eine Anleitung zu einer individuellen und gemeinsamen theoretischen Auseinandersetzung der Lernenden mit den grammatischen Inhalten angeboten. Die Konzeptualisierungsübungen von H. Besse bilden eine wichtige Grundlage zu diesen didaktischen Ansätzen.
- 11) Weinrich, 1977. Siehe auch Benamou, 1971, S. 31-32
- 12) Barrier, M.G., zitiert in: Weinrich, 1977, S. 266
- 13) Weinrich, 1977, S. 267 sq
- 14) Vigneron, 1999, S. 36-38
- 15) Klein, Kleinadam, 1984, S. 264-265
- 16) Siehe Boyer, 1979.
- 17) Pagnol, *La Gloire de mon père*, S. 23
- 18) In der deutschen Übersetzung wurde von mir zur Verdeutlichung das Passé simple durch ein Präteritum und das Passé composé durch ein Perfekt wiedergegeben; diese Distribution deckt sich freilich nur teilweise mit der Opposition zwischen diesen beiden Zeitformen im Deutschen.
- 19) Benveniste, Gallimard, 1966.
- 20) Saint-Exupéry, *Le petit Prince*, S. 13
- 21) Le Clézio, *Hasard suivi de Angoli Mala*, 1999. Die Seitenangaben im Text beziehen sich auf die in der Bibliographie angegebene Ausgabe.
- 22) Wandruszka, 1966, S. 15
- 23) Besse, Porquier, 1984, S. 164

✉ *Anne-Marie Gauthier-Lebersorger lehrt Französisch am Institut für Romanistik der Universität Klagenfurt; Universitätsstraße 65, A-9020 Klagenfurt.*

Christian Schacherreiter

Die Zeit im Erzähltext

Poetologische Grundlagen für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe

Erzählte Geschichten sind an Raum und Zeit gebunden. In der Erzählung gestalten Autoren und Autorinnen eine sekundäre, fiktionale Welt, deren Elemente unter anderem auch in eine zeitliche Ordnung gebracht werden müssen. Die Gestaltungsmöglichkeiten reichen dabei von der Nachahmung der realen Zeit bis zu deren Aufhebung in surrealen Zeitkonstrukten. Hier sollen die elementaren Kriterien dargestellt werden, nach denen im Literaturunterricht (insbesondere der Oberstufe) die Zeitgestaltung im Erzähltext analysiert werden kann: *Anfang und Schluss, Reihenfolge, Erzählzeit und erzählte Zeit, Grammatikalische Zeit.*

Das Wissen um diese Gestaltungsmittel ist immer wieder Voraussetzung für die Interpretationsarbeit, ähnlich wie das Wissen über die Erzählformen und -perspektiven, über die stilistischen Mittel oder die Möglichkeiten der Raumgestaltung im Erzähltext.¹ Es soll daher zu den Basiskonzepten der SchülerInnen gehören. Folgende methodische Vorgangsweise scheint bei der Erarbeitung zielführend zu sein. Bereits in der neunten Schulstufe (oder früher) sollen anhand von ausgewählten Textbeispielen die unterschiedlichen Varianten der Zeitgestaltung im Erzähltext systematisch erläutert werden. Im Laufe der weiteren Schuljahre können diese Kenntnisse immer wieder aktualisiert werden, wenn dies bei der Beschäftigung mit epischen Texten nützlich ist. Unentbehrlich erscheint mir in diesem Zusammenhang, dass die SchülerInnen ein poetologisch-linguistisches Basisvokabular beherrschen, das folgende Begriffe umfasst: *Erzählzeit, erzählte Zeit, offener Schluss, offener Beginn, Raffung, Deckung, Dehnung, Erzählpause, Aussparung, chronologisch, anachronisch, grammatikalische Zeiten.*

Manche Lehrziele können auch im Schreibunterricht erreicht oder gefestigt werden, zum Beispiel durch folgende Aufgaben:

- einen chronologischen Erzähltext in einen anachronischen umschreiben (oder umgekehrt)
- nach Vorgaben (Personenkonstellation, Raum, Zeit) einen Erzählbeginn schreiben
- Raffung, Deckung und Dehnung als erzählerische Gestaltungsmittel erproben
- die grammatikalische Zeit im Erzähltext bewusst und funktional einsetzen (z. B. auch durch Umschreibungen)

1. Anfang und Schluss

Der Erzähler muss sich dafür entscheiden, seine Fabel an irgendeinem Punkt des Zeitkontinuums beginnen zu lassen. Zum Beispiel so:

Am 28. August 1749, Mittags mit dem Glockenschlage zwölf, kam ich in Frankfurt am Main auf die Welt. Die Konstellation war glücklich; die Sonne stand im Zeichen der Jungfrau und kulminierte für den Tag; Jupiter und Venus blickten sie freundlich an, Merkur nicht widerwärtig; Saturn und Mars verhielten sich gleichgültig; nur der Mond, der soeben voll ward, übte die Kraft seines Gegenseins um so mehr, als zugleich seine Planetenstunde eingetreten war. Er widersetzte sich daher meiner Geburt, die nicht eher erfolgen konnte, als bis diese Stunde vorübergegangen. (Goethe, 1985, S.13)

Johann Wolfgang von Goethe beginnt seine Autobiographie »Dichtung und Wahrheit« mit der Geburtsstunde des „Helden“. Dieser „natürliche“ Beginn mag für das autobiographische Erzählen naheliegend sein. Allerdings wäre auch in diesem Fall eine ganz andere Entscheidung möglich. Thomas Bernhard eröffnet seine autobiographische Erzählung »Ein Kind« nicht mit der Geburtsstunde des Ich-Erzählers, sondern mit einem markanten Vorfall, den dieser als Achtjähriger erlebt hat:

Im Alter von acht Jahren trat ich auf dem alten Steyr-Waffenrad meines Vormunds, der zu diesem Zeitpunkt in Polen eingerückt und im Begriff war, mit der deutschen Armee in Rußland einzumarschieren, unter unserer Wohnung auf dem Taubenmarkt in Traunstein in der Menschenleere eines selbstbewußten Provinzmittags meine erste Runde. (Bernhard, 1982, S.7)

In der Folge beschließt der Achtjährige, einen Radausflug zur Tante Fanny nach Salzburg zu machen, ein abenteuerliches Vorhaben, das letztlich scheitern wird. Diese Episode als Erzählbeginn erstreckt sich über etwa 30 Seiten, wobei Bernhard rund um den missglückten Radausflug andere Erzählelemente lagert, die vor allem dazu beitragen, die familiäre Situation und die Rolle des Großvaters im Familiensystem darzustellen.

In der Erzählliteratur des 19. Jahrhunderts war es meist noch üblich, zunächst einmal in einer mehr oder weniger breiten Exposition die wesentlichen Personen vorzustellen, ihnen bestimmte Handlungsräume zuzuordnen und erst dann mit einem Vorfall, einer folgenschweren Entscheidung, einem unerwarteten Ereignis die Handlung in Gang zu setzen. Goethe beginnt zum Beispiel seinen Roman »Die Wahlverwandtschaften«, indem er uns den Landadeligen Eduard und seine Frau Charlotte als glückliches Ehepaar zeigt:

Eduard – so nennen wir einen reichen Baron im besten Mannesalter – Eduard hatte in seiner Baumschule die schönste Stunde eines Aprilmittags zugebracht, um frisch erhaltene Pflanzfreier auf junge Stämme zu bringen. (Goethe, 1987, S. 286)

Eduard und Charlotte kümmern sich um die Gartenanlagen ihres Guts und führen ein ausführliches Gespräch darüber, ob es für ihr gemeinsames Leben gut wäre, wenn Eduard seinen Freund, den Hauptmann, für längere Zeit auf das Gut einladen würde. Es dauert noch eine Weile, bis die (verhängnisvolle) Entscheidung fällt, und erst im dritten Kapitel trifft der Hauptmann, der sich später zwischen Charlotte und Eduard drängen wird, auf dem Gut des Barons ein.

Die Erzählerinnen und Erzähler des 20. Jahrhunderts verzichten oft auf die Exposition und konfrontieren uns unvermittelt mit einer Situation oder einem Geschehen, das bereits im Gang ist. Dazu ein berühmtes Beispiel:

Jemand mußte Josef K. verleumdet haben, denn ohne daß er etwas Böses getan hätte, wurde er eines Morgens verhaftet. (Kafka, 1976, S.7)

Was für Franz Kafka am Beginn des Jahrhunderts gut war, ist den Erzählerinnen und Erzählern der Gegenwart noch immer billig: der direkte Einstieg in die Geschichte. Ähnlich wie in Goethes »Wahlverwandtschaften« drängt sich auch in Arnold Stadlers Roman »Ein hinreißender Schrotthändler« (1999) ein Mann in eine Ehe. Anders als Goethe, der den Auftritt des bedrohlichen Dritten so ausführlich vorbereitet hat, lässt Stadler den Nebenbuhler gleich am Beginn mit der Tür ins Haus fallen:

Eines Morgens Anfang Mai stand ein junger Mann in einer Adidas-Hose mit schwarz-rot-goldenen Seitenstreifen und Fitneß-Equipmenttasche vor mir und fragte, ob ich ein Auto zum Ausschlichten hätte. (Stadler, 1999, S. 9).

Ähnlich unvermittelt lässt Ralf Rothmann seinen Roman »Flieh, mein Freund« (1998) beginnen. Ohne dass wir vorher etwas über die Identität des Ich-Erzählers und seine bisherige Geschichte erfahren hätten, hören wir ihn Folgendes sagen:

Ich will nicht mehr kämpfen. Ich bins leid. Sollen sie mich einkassieren. Sollen sie mich doch Lolly nennen. Ich habe keine Lust mehr. Schluß. Oder so ähnlich. (Rothmann, 1998, S. 7)

Alle diese Protagonisten haben also schon etliche Jahre gelebt, sie tragen allerhand Geschichte mit sich herum, aber die Autoren stellen nicht die Gestirnskonstellation der Geburtsstunde an den Beginn, sondern eine andere Stunde aus dem Leben des Protagonisten. Die Entscheidung für eine bestimmte Zeit des Beginns ist für die Erzählung von grundlegender Bedeutung.²

So wie die Fabel irgendwann beginnen muss, muss sie auch irgendwann (und irgendwie) enden. Das Ende kann zum Beispiel der Tod des Helden oder der Heldin sein. So etwa in der ersten Fassung von Gottfried Kellers »Der grüne Heinrich«, in Kafkas »Der Proceß« oder in Goethes »Die Leiden des jungen Werthers«. Der triviale Liebesroman endet immer damit, dass das glückliche junge Paar vor den Traualtar

tritt. Der Handlung des konventionellen Kriminalromans ist dann abgeschlossen, wenn der Täter überführt worden ist. Gerade in der Moderne des 20. Jahrhunderts ist aber das Romanende oft an kein auffälliges Ereignis gebunden. Ab einem bestimmten Zeitpunkt wird einfach nicht mehr weitererzählt. Die Zeit geht weiter, die Heldinnen und Helden leben weiter, aber wir nehmen nicht mehr Teil an ihrem Leben. Der Schluss bleibt offen. Schon Georg Büchner, in mehrfacher Weise ein Wegbereiter der Moderne, beendete seine Erzählung »Lenz« folgendermaßen:

Am folgenden Morgen, bei trübem, regnerischem Wetter, traf er in Straßburg ein. Er schien ganz vernünftig, sprach mit den Leuten. Er tat alles, wie es die andern taten; es war aber eine entsetzliche Leere in ihm, er fühlte keine Angst mehr, kein Verlangen, sein Dasein war ihm eine notwendige Last. – So lebte er hin. (Büchner, 1974, S. 40f.)

2. Reihenfolge

Die einfachste und geläufigste Form, die Erzählelemente im Text anzuordnen, ist die chronologische Folge. Sie muss hier nicht exemplarisch erörtert werden. Üblicherweise erzählen Schüler der Unterstufe ihre Erlebnisaufsätze auf diese Weise, im schlimmsten Fall leiten sie jeden dritten Satz mit der Formel „und dann (...)“ ein. Da auch die AutorInnen von Kinder- und Jugendbüchern immer wieder die chronologische Erzählfolge auflösen, sind aber SchülerInnen meist auch anachronische Formen des Erzählens vertraut. In der anachronischen Gestaltung gehen manche AutorInnen durchaus leserfreundlich vor. Sie bereiten die Leserinnen und Leser auf den Wechsel der zeitlichen Folge vor. Christoph Martin Wieland widmet das siebente Buch seines Romans »Geschichte des Agathon« der „ersten Jugend“ des Helden. Er macht also einen Rückblick. Um den bislang an einen chronologischen Verlauf gewöhnten Leser nicht zu verunsichern, bereitet Wieland den Wechsel der Zeitstufe am Ende des sechsten Buchs nach dem Gesetz der Wahrscheinlichkeit vor. Agathon, so heißt es, wird nun der schönen Danae sein Leben als junger Mann erzählen. Der auktoriale Erzähler zieht sich zurück und überlässt Agathon die Erzählerrolle.

Nicht nur ältere Erzähler wie Christoph Martin Wieland bedienen sich solch leserfreundlicher Gestaltungsmittel, wenn sie zum Rückblick oder zur Vorwegnahme ansetzen. Auch Lilian Faschingers 1999 erschienener Roman »Wiener Passion« weist ähnliche Zeitkonstrukte auf. Faschingers Fabel spielt hauptsächlich in der österreichischen Gegenwart. Eingeflochten in diese Fabel hat die Autorin das Leben und Sterben des Dienstmädchens Rosa Hawelka vor etwa hundert Jahren. Ähnlich wie Wieland gibt auch Faschinger diesem Blick zurück in die Vergangenheit eine realistische Grundlage; die Nebenhandlung wird in der Hauptfabel nach dem Wahrscheinlichkeitsprinzip verankert. Magnolia Brown, eine wichtige Frauenfigur im Roman, findet in der Wohnung ihrer alten österreichischen Tante die Lebensaufzeichnungen der Rosa Hawelka und liest darin. So werden Gegenwart und Vergangenheit „realistisch“ verklammert.

Einige Erzähler der mittlerweile schon klassischen Moderne des frühen 20. Jahrhunderts revolutionierten die zeitlichen Folgemodelle des realistischen Erzählens, indem sie nicht mehr die äußere Realität und damit die objektive zeitliche Folge, sondern die Denk- und Wahrnehmungsinhalte der Protagonisten in der Erzählsprache ausstellten. Das Gehirn geht mit seinen Inhalten äußerst sprunghaft und chaotisch um: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden nicht in sauberlicher Trennung als Folge gedacht, sondern sie durchdringen einander. Simultanstil und Bewusstseinsstrom sind die üblichen Verfahren für dieses perspektivische Erzählen, in dem sich die äußeren, physikalischen Zeitfolgen auflösen.³ Dazu ein Ausschnitt aus »Berlin Alexanderplatz« von Alfred Döblin. Franz Biberkopf ist soeben aus dem Gefängnis entlassen worden und besucht ein Kino. Einige Handlungselemente aus dem Film erfährt der Leser aus Franz' Perspektive:

(...) Einem Gänsemädchen soll Bildung beigebracht werden (...) Der Baron hatte sie allein gelassen, jetzt kippte sie aus der Hängematte und flog ins Gras, lag lang da. Franz stierte auf die Wand, es gab schon ein anderes Bild, er sah sie noch immer herauskippen und lang daliegen. Er kaute an seiner Zunge, Donnerkiel, was war das. Als dann einer, der aber der Liebhaber der Gänsemagd war, diese feine Frau umarmte, lief es ihm heiß über die Brusthaut, als wenn er sie selbst umarmte (...) Ein Weibsstück. (...) Daß er daran nicht gedacht hatte. Man steht am Zellenfenster und sieht durchs Gitter auf den Hof. Manchmal gehen Frauen vorbei, Besuch oder Kinder oder Hausreinigung beim Alten. Wie sie überall an den Fenstern stehn, die Sträflinge, und kucken, alle Fenster besetzt, verschlingen jedes Weib. Ein Wachtmeister hatte mal 14 Tage Besuch von seiner Frau aus Eberswalde, früher ist er bloß alle 14 Tage rübergefahren zu ihr, jetzt hat sie die Zeit weidlich ausgenützt, bei der Arbeit läßt er den Kopf vor Müdigkeit fallen, kann kaum noch laufen.

Franz war schon draußen auf der Straße im Regen. Wat machen wir? Ick bin frei. Ick muß ein Weib haben.(...) (Döblin, 1965, S.24f.)

Durch eine Filmsequenz wird Franz' Erinnerung an das Gefängnis aktiviert. Erotik im Film – entbehrte Sexualität im Gefängnis – Wunsch nach dem Zusammensein mit einer Frau. Bilder aus der erlebten Gegenwart verschmelzen mit Bildern aus der Vergangenheit. Franz Biberkopfs Erinnerungen an die Zeit im Gefängnis werden nur teilweise im Präteritum dargestellt (Wachtmeister-Episode), während ein großer Teil des Vergangenen im Präsens vergegenwärtigt wird und dadurch dieselbe Präsenz erhält wie die Filmbilder.

3. Erzählzeit und erzählte Zeit oder: Die Gestaltung der Dauer

Der Anspruch, die sinnlich erfahrbare Wirklichkeit im literarischen Werk konsequent nachzuahmen, bewog Schriftsteller des Naturalismus dazu, die Deckung von Erzählzeit und erzählter Zeit zu fordern.⁴ Insbesondere Arno Holz propagierte eine Schreibweise, in der die Realzeit der geschilderten Vorgänge exakt, also Sekunde für Sekun-

de, nachgeformt wird. Für diese Erzählweise prägte Adalbert von Hanstein den Begriff „Sekundenstil“⁴⁵, der mittlerweile untrennbar mit der Poetik des Naturalismus verbunden ist. Ganz konsequent ist der Sekundenstil wohl nur in kürzeren Erzählungen anzuwenden. In längeren Erzähltexten wird er auch von Naturalisten nur abschnittsweise verwendet. Als Bahnwärter Thiel aus Gerhart Hauptmanns gleichnamiger Novelle erfahren hat, dass wegen Lenes Unachtsamkeit sein geliebtes Söhnchen Tobias gestorben ist, wird er von heftigen Emotionen gequält, die ihn später zum Doppelmord treiben werden.

‘Der liebe Gott springt über den Weg’, jetzt wußte er, was das bedeuten wollte. ‘Tobias’ – sie hatte ihn gemordet – Lene – ihr war er anvertraut – ‘Stiefmutter, Rabenmutter’, knirschte er, ‘und ihr Balg lebt.’ Ein roter Nebel umwölkte seine Sinne, zwei Kinderaugen durchdrangen ihn; er fühlte etwas Weiches, Fleischiges zwischen seinen Fingern. Gurgelnde und pfeifende Laute, untermischt mit heiseren Ausrufen, von denen er nicht wußte, wer sie ausstieß, trafen sein Ohr.

Da fiel etwas in sein Hirn wie Tropfen heißen Siegellacks, und es hob sich wie eine Starre von seinem Geist. Zum Bewußtsein kommend, hörte er den Nachhall der Meldeglocke durch die Luft zittern.

Mit eins begriff er, was er hatte tun wollen: seine Hand löste sich von der Kehle des Kindes, welches sich unter seinem Griffe wand. – Es rang nach Luft, dann begann es zu husten und zu schreien. (Hauptmann, 1970, S. 36)

Das Vorlesen dieser Textstelle dauert ungefähr eine Minute und entspricht der realen Dauer des geschilderten Vorgangs. Aber Naturalismus hin, Sekundenstil her; der Erzähler Gerhart Hauptmann verzichtet trotz Verpflichtung auf die Mimesis keineswegs auf die *Raffung*, jenes Mittel der Zeitgestaltung, das aus der Epik kaum wegzudenken ist. Der Beginn von »Bahnwärter Thiel« liefert dafür ein besonders krasses Beispiel. Sieben Jahre im Leben des Bahnwärters werden von Hauptmann auf folgende Weise komprimiert:

Die ersten fünf Jahre hatte er den Weg von Schön-Schornstein, einer Kolonie an der Spree, herüber nach Neu-Zittau allein machen müssen. Eines schönen Tages war er dann in Begleitung eines schwächlichen und kränklich aussehenden Frauenzimmers erschienen, die, wie die Leute meinten, zu seiner herkulischen Gestalt wenig gepaßt hatte. Und wiederum eines schönen Sonntagnachmittags reichte er dieser selben Person am Altare der Kirche feierlich die Hand zum Bunde fürs Leben. Zwei Jahre nun saß das junge, zarte Weib ihm zur Seite in der Kirchenbank; zwei Jahre blickte ihr hohlwangiges, feines Gesicht neben seinem vom Wetter gebräunten in das uralte Gesangbuch –; und plötzlich saß der Bahnwärter wieder allein wie zuvor.

An einem vorangegangenen Wochentage hatte die Sterbeglocke geläutet; das war das Ganze. (Hauptmann, 1970, S. 3)

Seltener als die *Raffung* wird in Erzähltexten die *Dehnung*, also die Zeitlupe des Erzählens, verwendet. Als Meister dieser Technik der Zeitverzögerung erweist sich im-

mer wieder Adalbert Stifter. Unter anderem mag dies der Grund dafür sein, dass seine Erzähltexte bei heutigen RezipientInnen, die an die Wahrnehmung rasch wechselnder Bilder gewöhnt sind, Ungeduld oder den Eindruck von Langeweile auslösen.⁶ Im Roman »Der Nachsommer« lässt Stifter seinen Helden Heinrich Drendorf auf einer seiner Wanderung zum Gut des Freiherrn von Risach kommen. Diese erste Begegnung mit dem späteren Lehrmeister und väterlichen Freund zelebriert Stifter mit großer Ausdauer. Heinrich, der Ich-Erzähler, steht vor dem Zaun und berichtet uns zunächst einmal Genaueres von den Rosen an der Hauswand (Vorlesedauer etwa vier Minuten). Für die Suche eines geeigneten Eingangs verschwendet Heinrich eine weitere Vorleseminute. Dann hat er ihn gefunden. Wer aber meint, er würde nun einfach das Haus betreten, irrt gewaltig.

In dem Gitter, welches dem den Hügel heranführenden Wege zunächst lag, entdeckte ich die Tür oder eigentlich zwei Flügel einer Tür, die dem Gitter so eingefügt waren, daß sie von demselben bei dem ersten Anblicke nicht unterschieden werden konnten. In den Türen waren die zwei messingenen Schloßgriffe, und an der Seite des einen Flügels ein Glockengriff.

Ich sah zuerst ein wenig durch das Gitter in den Garten. Der Sandplatz setzte sich hinter dem Gitter fort, nur war er besäumt mit blühenden Gebüsch und unterbrochen mit hohen Obstbäumen, welche Schatten gaben. In dem Schatten standen Tische und Stühle; es war aber kein Mensch bei ihnen gegenwärtig. Der Garten erstreckte sich rückwärts um das Haus herum und schien mir bedeutend weit in die Tiefe zu gehen.

Ich versuchte zuerst die Türgriffe, aber sie öffneten nicht. Dann nahm ich meine Zuflucht zu dem Glockengriffe und läutete.

Auf den Klang der Glocke kam ein Mann hinter den Gebüsch des Gartens gegen mich hervor. (Stifter, o.J., S. 34)

Wer nun schon mit äußerster Ungeduld darauf wartet, dass Heinrich endlich durch das Gartentor tritt, muss noch einige Minuten lang vertröstet werden, denn bevor dieser kühne Schritt in die Privatsphäre des Freiherrn von Risach gewagt wird, breitet Stifter noch einen Dialog zwischen Heinrich und dem Freiherrn vor uns aus, und zwar über die packende Frage, ob es wahrscheinlich sei, dass demnächst ein Gewitter kommt. Der eine meint, dass es kommt, der andere, dass es nicht kommt. Dabei kann man schon einmal sieben oder acht Minuten zubringen. Geklärt wird die Sache freilich nicht, und so betritt Heinrich nun doch den Asperhof, um die Entwicklung der Witterung abzuwarten. Die langsame Ankunft des Protagonisten auf dem Asperhof wird also von Stifter obendrein genussvoll gedehnt. Das Gespräch zwischen Heinrich und Risach beruht natürlich, so wie jede direkte Rede, auf der Deckung von Erzählzeit und erzählter Zeit.

Zwei weitere erzählerische Gestaltungsmittel der Zeit sind die *Aussparung* und die *Pause*.⁷ Will ein(e) Autor(in) aus dem Zeitkontinuum der erzählten Zeit eine gewisse Zeitspanne – wenige Minuten, aber auch ganze Jahrzehnte – überspringen, so bedient

er (sie) sich der Aussparung. Anna Mitgutsch gestaltet in ihrem Roman »Haus der Kindheit« den Übergang vom ersten zum zweiten Kapitel des ersten Abschnitts folgendermaßen:

Im darauffolgenden Jahr trat Amerika in den Krieg ein. Mira und Saul unternahmen den zweiten Versuch, Sophie und Albert ein Affidavit und Schiffkarten nach New York zukommen zu lassen. Victor und Max wurden zum Militär eingezogen.

ALS MAX zum erstenmal seit seiner Emigration wieder nach H. zurückkam, war er zweiundzwanzig und trug die Uniform eines Corporal der US-Armee. (Mitgutsch, 2000, S. 34)

Die Zeit vom Kiegeseintritt der USA zum Kriegsende 1945, als Max wieder nach Europa kommt, wird von der Autorin ausgespart. Als Erzählpause kann eine Textstelle bezeichnet werden, in der das Geschehen angehalten wird, weil der Erzähler kommentierende Anmerkungen macht. Christoph Martin Wieland erzählt im Ersten Buch (zweites Kapitel) seiner »Geschichte des Agathon«, wie der Protagonist zu einem dionysischen Fest kommt, das nur von Frauen gefeiert werden darf. Als Agathon von den Frauen entdeckt wird, hält Wieland die Erzählung des Geschehens an, um uns Folgendes mitzuteilen:

Hier können wir unsern Lesern einen Umstand nicht länger verhalten, der in diese ganze Geschichte einen großen Einfluß hat. Agathon war von einer so wunderbaren Schönheit, daß die Rubens und Girardons seiner Zeit, weil sie die Hoffnung aufgaben, eine vollkommene Gestalt zu erfinden, oder aus den zerstreuten Schönheiten der Natur zusammen zu setzen, die seinige zum Muster nahmen, wenn sie den Apollo oder Bacchus vorstellen wollten. (...) (Wieland, 1979, S. 19)

4. Die grammatikalische Zeit

Die geläufigste grammatikalische Zeit für die Erzählung ist zweifellos das *Präteritum*. Von der »Genesis« und der »Ilias« über den Artus-Mythos und den »Wilhelm Meister« bis hin zu Thomas Bernhards »Auslöschung« hat sich das Präteritum weltweit zu allen Zeiten als bevorzugtes Tempus für das Erzählen so hartnäckig durchgesetzt, als hätten wir es hier mit einer anthropologischen Kategorie zu tun. Dass mit dem Präteritum im Erzähltext nicht nur ein tatsächlich vergangenes Geschehen bezeichnet werden muss, sondern auch eine völlig fiktive Handlung in einer fiktiven Zeit, muss hier nicht detaillierter ausgeführt werden.

Neben dem Präteritum kommt auch dem *Präsens* in Erzähltexten einige Bedeutung zu; es dient der Vergegenwärtigung des tatsächlich oder fiktiv Vorgefallenen ODER der Beschreibung eines dauerhaften Zustands. Thomas Mann beginnt die Erzählung »Tristan« folgendermaßen:

Hier ist 'Einfried', das Sanatorium! Weiß und geradlinig liegt es mit seinem langgestreckten Hauptgebäude und seinem Seitenflügel inmitten des weißen Gartens, der mit Grotten,

Laubengängen und kleinen Pavillons aus Baumrinde ergötzlich ausgestattet ist, und hinter seinen Schieferdächern ragen tannengrün, massig und weich zerklüftet die Berge himmelan. (Thomas Mann, 1989, S. 69)

Thomas Mann tut so, als stünden seine LeserInnen neben ihm und er zeige ihnen das Sanatorium Einfried. Auf den ersten zwei Seiten hält er das Präsens konsequent durch, um die Lebens- und Sterbensumstände im Sanatorium zu erläutern. Das Präsens dient in diesen Abschnitten weniger der Vergegenwärtigung, sondern eher der Beschreibung des Allgemeinen, Dauerhaften, das schon gestern und vorgestern so war, heute noch so ist und auch morgen aller Voraussicht nach so sein wird. Erst als er den konkreten Fall des Ehepaars Klöterjahn anspricht, wechselt Thomas Mann vom Präsens zum Präteritum.

Entscheidet sich ein Autor für eine personale Erzählperspektive und eine Darstellungsform, die an die Tradition des Bewusstseinsstroms anschließt, kommen den grammatikalischen Tempora oft nicht mehr die üblichen Bedeutungen zu. Die Bedeutungen sind manchmal nur aus dem Zusammenhang des Erzählten ablesbar. Ich ziehe exemplarisch noch einmal den oben zitierten Auszug aus »Berlin Alexanderplatz« heran. Franz Biberkopf sitzt, wie bereits erwähnt, im Kino. Die Filmszene schildert er zunächst im Präsens: „soll (...) beigebracht werden“. (Das Modalverb „sollen“ hat in diesem Zusammenhang freilich auch eine Bedeutung, die auf Künftiges verweist.) Franz hält das Präsens als Verlaufsstufe nicht durch. Er wechselt ins Präteritum („kippte“) und muss nun, um Vorzeitigkeit auszudrücken, auch das Plusquamperfekt bemühen („hatte gelassen“). Franz Biberkopfs Verhalten wird ebenfalls im Präteritum erzählt („Er kaute an seiner Zunge“). Die durch die Filmsequenz ausgelöste Erinnerung an den Gefängnisaufenthalt wird durch das Präsens vergegenwärtigt („Man steht am Zellenfenster...“). Die Wachtmeister-Episode, ebenfalls Teil der Erinnerung, wird zunächst im Präteritum wiedergegeben; noch im selben Satz wechselt Biberkopf zum Perfekt („ist rübergefahren“), um schließlich wieder im Präsens zu landen („läßt fallen“). Für diese grammatikalisch unlogischen Zeitwechsel gibt es keinen ersichtlichen Grund. Döblin stellt unter anderem auf der Ebene der Tempora den unüberlegten Sprachgebrauch eines Protagonisten aus der sozialen Unterschicht aus.

Als Beispiel aus der jüngsten Erzählliteratur kann hier der Großstadroman »schweine und elefanten« von Helmut Krausser herangezogen werden. Der Ich-Erzähler Hagen Trinker beginnt seine Geschichte im Präsens.

An den Wänden perlt Kondenswasser herab. Es ist finster, bis auf den blau verrauchten Streif, der durch die Lücke im Rolladen fällt. Warum ich nicht hinausgehe, in eine der Kneipen mit Spätlizenz, hinaus aus dieser, in eine andere Beklemmung? (Krausser, schweine und elefanten, 1999, S. 7)

Die Verlaufsstufe, so scheint es anfangs, ist das Präsens. Erzählt Hagen von vergangenen Ereignissen, wechselt er ins Präteritum, aber mehrmals lässt Krausser seinen salopp

erzählenden Protagonisten auch dann das Präteritum verwenden, wenn aufgrund der logischen Zeitfolge eigentlich das Präsens als Verlaufsstufe zu erwarten wäre.

Verwendete Primärliteratur:

- Bernhard, Thomas: Ein Kind. Salzburg: Residenz, 1982
Büchner, Georg: Lenz. Stuttgart: Reclam 1974
Döblin, Alexander: Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf. 17. Aufl., München: dtv 1976
Faschinger, Lilian: Wiener Passion. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1999
Goethe, Johann Wolfgang: Sämtliche Werke Bd.9. München: Hanser 1987
Goethe, Johann Wolfgang: Sämtliche Werke Bd.16. München: Hanser 1987
Hauptmann, Gerhart: Bahnwärter Thiel. Stuttgart: Reclam 1963
Kafka, Franz: Der Proceß. Frankfurt: Fischer 1976
Krausser, Helmut: schweine und elefanten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1999
Mann, Thomas: Der Tod in Venedig und andere Erzählungen. Frankfurt: Fischer 1980
Mitgutsch, Anna: Haus der Kindheit. Luchterhand: München 2000
Rothmann, Ralf: Flieh, mein Freund! Frankfurt: Suhrkamp 1998
Stadler, Arnold: Ein hinreissender Schrotthändler. Köln: Dumont 1999
Stifter, Adalbert: Der Nachsommer. München: Goldmann o. J.
Wieland, Christoph Martin: Geschichte des Agathon. Erste Fassung. Reclam: Stuttgart 1979

Anmerkungen

- 1) Siehe dazu unter anderem:
 - Fellinger, Raimund: Zur Struktur von Erzähltexten. In: Brackert/Stückrath (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Grundkurs 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1981
 - Lämmert, Eberhard: Bauformen des Erzählens. Stuttgart: Metzler 1972
 - Vogt, Jochen: Aspekte erzählender Prosa. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag 1972
 - Weinrich, Harald: Tempus. Besprochene und erzählte Welt. Stuttgart: Kohlhammer 1985
 - Wolff, Gerhart (Hrsg.): Theorie und Praxis des Erzählens. Stuttgart: Reclam 1988
- 2) Zur Poetik des Erzählbeginns siehe unter anderem:
 - Beck, Harald: Romananfänge. Rund 500 erste Sätze. Zürich: Haffmanns, 1992
 - Miller, Norbert (Hrsg.): Romananfänge. Versuch zu einer Poetik des Romans. 12 Essays. Berlin: Literarisches Colloquium, 1965
 - Piwitt, Hermann: Zum Problem des Romaneingangs. In: Akzente. Zeitschrift für Dichtung. Jg. 8, 1961, H. 3, S. 229–243
 - Piwitt, Hermann: „Aller Anfang ist schwer und das Ende nah“. Romananfänge von Heliodor bis zu mir. In: Sprache im technischen Zeitalter. Jg. 32, 1994, H.130, S. 229–235
 - Polt-Heinzl, Evelyne/Schmidjell, Christine: Romananfänge und die Magie des ersten Satzes. In: Die Rampe 3/97. Romananfänge. S. 197–212
 - Wellershoff, Dieter: Anfangen zu erzählen und zum Ende kommen. In: ders.: Der Roman und die Erfahrbarkeit der Welt. Köln: Kiepenheuer&Witsch, 1988, S. 477–518
 - Wolkerstorfer, Andreas: Der erste Satz. Österreichische Romananfänge 1960–1980. Wien: WUV-Universitäts-Verlag, 1994
- 3) Die personale Perspektive in der Form des Bewusstseinsstroms hat auch Konsequenzen für die Verwendung der grammatikalischen Tempora. Dazu einige Überlegungen im vierten Teil dieses Artikels.

- 4) Die Begriffe gehen zurück auf: Günther Müller: Die Bedeutung der Zeit in der Erzählkunst., In: Ders.: Morphologische Poetik. Gesammelte Aufsätze. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968.
- 5) Hanstein, Adalbert von: Das jüngste Deutschland. Zwei Jahrzehnte miterlebter Literaturgeschichte. 2. Aufl. Leipzig 1902
- 6) Zur erzählten Zeit als Rezeptionsphänomen siehe: Schacherreiter, Christian: Das Buch und sein Rhythmus. In: Falschlehner, Gerhard (Hrsg.): Lesen fördern im Medienzeitalter. Beiträge zum Grundsatzlerlass Leseerziehung. Wien 1999, S. 147–150
- 7) Die Begriffe Aussparung und Pause in der hier ausgeführten Bedeutung entnehme ich Eberhard Hermes: Abiturwissen Erzählende Prosa. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1988

✉ *Christian Schacherreiter, AHS-Professor und Leiter der ARGE Deutsch Oberösterreich; Lederergasse 42, A-4210 Gallneukirchen.*

THEMA

Unterrichtsmodelle

Nikoline Poljski

»Das Lawinenspiel« von Ludwig Askenazy

Zur Wiederholung der Vergangenheitstempora in der sechsten Schulstufe

I Einleitung

Als Grundlage für eine Wiederholung der Vergangenheitsformen wurde der Text »Das Lawinenspiel« von Ludwig Askenazy verwendet. Diese Unterrichtseinheit wurde im Rahmen meines Schulpraktikums im WS 1996/97 in der 2 C des Gymnasiums Mössingerstraße durchgeführt. Bei dieser Gelegenheit danke ich nochmals meiner Betreuungslehrerin Frau Prof. Macho, die mit vielen neuen Ideen den Unterricht abwechslungsreich und lustig, zugleich aber auch wissensvermittelnd gestaltete.

Kurzübersicht:

Schulstufe:	6. AHS
Dauer:	50 Minuten
Material:	OHP, Folienstifte, Kopien für die Schüler Text auf Folie

II. Voraussetzungen/Grundsätzliche Überlegungen

1. Diese Stunde war die letzte des Schulpraktikums, und daher hatte ich genügend Zeit, mich auf die Klasse und den zu behandelnden Stoff einzustellen.
2. Da die Betreuungslehrerin gerade die Tempusformen wiederholt hatte und die lateinischen Termini festigen wollte, hielt ich es für angebracht,
3. eine Wiederholung mit einem fremden bzw. neuen Text zu gestalten.

III. Ziele der Unterrichtseinheit

1. Wiederholung der Vergangenheitstempora
2. Ein Ziel war, anhand eines fremden Textes die bereits geübten Formen formal wiederzuerkennen.
3. In weiterer Folge sollten die SchülerInnen auch die funktionale Seite kennen lernen bzw. wiederholen. Dies konnte aus Zeitmangel nicht durchgeführt werden, wird aber in diesem Beitrag als kurzer theoretischer Teil (siehe Form und Funktion) angesprochen.

IV. Voraussetzungen

5. Schulstufe	6. Schulstufe
Satzarten und Redeabsichten	Tempora erkennen (Präsens, Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt, Futur)
Satzglieder abgrenzen/Verschiebeprobe	Satzglieder abgrenzen mit Hilfe von Verschiebe- und Ersatzprobe
Proformen (Pronomina)	– Aufgaben von Subjekt und Prädikat erkennen
Verb, Nomen und Adjektiva erkennen	– Ergänzungen mit/ohne Präposition
– Unterscheiden der Fälle	– Fallfremde Satzglieder feststellen und nach inhaltlichen Gesichtspunkten unterscheiden (Personen-, Sach- und Umstandsergänzungen)
– Übereinstimmung der Satzglieder in Geschlecht, Zahl und Fall	– Satzglieder verkürzen und erweitern – Attribute
– Dativ und Akkusativ unterscheiden	– Semantische Übereinstimmung zwischen Verb und Nomen, Nomen und Adjektiv üben
– Unterscheiden finiter und infiniter Verbformen	– Nomen und Pronomen, Verb und Präposition übereinstimmen
– Bestimmter und unbestimmter Artikel als Begleiter des Nomens	– Präposition mit dem richtigen Fall verbinden/Leistung der Wortart Präposition besprechen
Zeitstufen und Zeitformen/grammatische Zeitformen unterscheiden	– Adverb als fallfreie Wortart erkennen
– Verbformen von Präsens und Präteritum unterscheiden und den Gebrauch üben	Ableitungen mit Vor- und Nachsilben bilden

Tabelle 1 aus: Muhr, Rudolf: Ein schwieriges Verhältnis. Schulgrammatik versus Lernergrammatik im Deutschunterricht an Österreichs Schulen. In: „ide“, H. 3, 1995. S. 39.

Laut Lehrplan sollen die Schüler der fünften Schulstufe nicht nur Zeitstufen und Zeitformen, sondern auch Verbformen des Präsens und Präteritums formal unterscheiden lernen und deren Gebrauch üben. In der sechsten Schulstufe sollen sie diese Tempora letztlich (formal und funktional) erkennen können.

Vieles wird während der Sommerferien vergessen, so dass manche Wissensgebiete von neuem erobert werden müssen. Dies war zum Teil auch mit der 2 C der Fall, die schon im Vorjahr das Basiswissen bezüglich der Vergangenheitstempora erlangt hatte, dem nun die Erweiterung folgen sollte.

V. Die Unterrichtsstunde – Modell und Verlauf

Anmerkungen zur nachstehenden Präsentation

- Die geplanten Schritte sind in normaler Schrift gesetzt.
- Darauf folgt der kursiv gesetzte Kommentar, der zeigt, was tatsächlich in der Stunde passiert ist.
- Der Text wird im Anhang wiedergegeben.

1. Schritt

Das „Hängmännchen“ an der Tafel dient als Einstieg in den Text bzw. in das Thema. (B - - - - - R) (Der gesuchte Begriff: *Bernhardiner*)

Als ich an der Tafel die vorgegebenen Buchstaben und Striche angebracht hatte, konnte es losgehen. Die SchülerInnen haben mich mit Buchstaben förmlich bombardiert! Die Hälfte der Buchstaben war bereits gefunden und ich dachte: „Jetzt haben sie es aber!“ Doch prompt gab es einige Fehlversuche. „Bernhardiner“ war der gesuchte Begriff.

2. Schritt

Zunächst wird die Konzentration der SchülerInnen auf den Textinhalt gelenkt. Erst danach sollte mit dem Zuordnen der Zeiten begonnen werden.

Ich lege also die Folie mit dem Text auf den Overhead-Projektor. Die SchülerInnen lesen den jeweils freigelegten Absatz des Textes laut vor.

Ein Schüler meldete sich freiwillig um vorzulesen, was bestens klappte.

3. Schritt

Die an die SchülerInnen gerichteten Fragen werden von diesen sowohl schriftlich als auch mündlich beantwortet.

- a) So werden zum ersten und zweiten Textabsatz bis hin zu „Bernhardiner feiern nämlich immer ausgiebig“ folgende Fragen gestellt:
- Wie feiern Bernhardiner Geburtstag? Schreibe zwei Sätze in Dein Schulübungsheft.
 - Was passierte als Nächstes? Schreibe zwei Sätze in Dein Schulübungsheft.

Das Beantworten der Fragen lief prächtig ab. Die SchülerInnen schrieben die Antworten in ihre Hefte, die hier zwar nicht wiedergegeben werden.

- b) Der zweite „Lese-Stopp“ folgt nach dem Satz: „Und weil sie sich vor Lachen kugelten, war das ganz einfach.“ (3. Absatz) Folgende Fragen werden gestellt:
- Kennt ihr den Tango?
 - Wie hat das Lawinenspiel ausgesehen? Schreibe zwei Sätze in Dein Schulübungsheft.
 - Was passierte als Nächstes? Schreibe zwei Sätze in Dein Schulübungsheft.

- c) Die dritte Unterbrechung folgt nach dem Satz: „Zum Glück war an diesem Tag kein Verschollener in den Bergen.“ (Ende 4. Absatz) Folgende Fragen werden gestellt:
- Ist die Geschichte jetzt zu Ende?
 - Wie endet die Geschichte? Schreibt drei bis vier Möglichkeiten auf.

Die Antworten wurden von den Schülern und Schülerinnen jeweils in den Zeitformen aufgeschrieben, die der Frage entsprochen haben.

4. Schritt

Ein Arbeitsblatt, das sowohl den Text als auch dazu gestellte Aufgaben enthält, wird ausgeteilt.

5. Schritt

Die Angaben am Arbeitszettel werden erklärt, die Ergebnisse auf den SchülerInnen-Arbeitsböckern und der Overhead-Folie festgehalten.

Die SchülerInnen wurden gebeten, die Aufgaben am Arbeitszettel zu lösen, wofür sie hatten einige Minuten Zeit hatten. Ich betonte, dass sie für jede Zeitform eine andere Farbe verwenden können. Außerdem wurde ihnen freigestellt, ob sie mit ihren Sitznachbarn arbeiten wollen oder nicht. Während dieser Arbeitsphase bin ich durch die Reihen gegangen und beobachtete die Kinder. So einfach war die Geschichte gar nicht – mit einem Passiv im Plusquamperfekt, einem im Präteritum und einem Konjunktiv!

Nachdem die Schüler die Aufgaben gelöst hatten, wurden diese am Overhead-Projektor mit mir durchgeführt. Ein Schüler musste jeweils einen Satz laut vorlesen, das Verb separat nennen und die Zeitform, in der es stand. Ich unterstrich auf der Folie so, dass wirklich alle Schüler mitkommen konnten, auch die schwächeren.

Auf die Frage, welche Zeitform im Text am häufigsten verwendet wurde, antworteten die Jugendlichen korrekt mit Präteritum.

6. Schritt

Zeichenaufgabe mit Sprechblasen (alles, was auf der Zeichnung vorkommt, kann sprechen): Diese Aufgabe könnte man als Wiederholung oder Einführung der direkten und indirekten Rede weiterführen.

Sie fördert das Kreative der SchülerInnen und bietet zugleich eine Möglichkeit, für Lehrende, etwas mehr über das Sprachbewusstsein der SchülerInnen zu erfahren, denn diesmal gibt es keine Vorgabe wann Präsens, Präteritum oder Plusquamperfekt eingesetzt werden soll. Die Jugendlichen sind ganz allein ihrem Sprachgefühl ausgeliefert. Die Verwendung der Zeiten aus diesem „Comic“ kann als Diskussionsforum in der Klasse dienen.

Da dies meine letzte Schulpraktikumsstunde war, konnte der sechste Arbeitsschritt nicht mehr durchgeführt werden.

VI Form und Funktion

Was kann man noch verbessern und hinzufügen, um das Sprachbewusstsein zu fördern? Nach genauerer Beobachtung kann man feststellen, dass die Fragen zum Text nicht nur im Präteritum gestellt worden sind, sondern viele auch im Präsens. Demzufolge könnte die Lehrperson die Problematik ausweiten, indem sie gezielt den Gebrauch des Präsens bzw. des Präteritums anspricht.

z. B.: Warum wird in folgenden Sätzen Präsens verwendet?

1. *Natürlich dürfen Rettungsbernhardiner nicht den Rum aussaufen.*
2. *Tango ist ein nicht so wilder, aber doch feuriger Tanz.*
3. *Bei Lawinenalarm müssen die Rettungshunde sofort einsatzbereit sein.*

Erklärung:

Präsens wird für zeitübergreifende Aussagen verwendet: Regeln, Normen, wissenschaftlich gesicherte Fakten, unbestreitbare Tatsachen, allgemeine Wahrheiten, Vorurteile. Man drückt damit die Meinung aus, daß es immer schon so war und immer so bleiben wird.¹

Weiters können die Kinder als Hausübung den Text im Präsens schreiben und diesen dadurch verändern. Danach kann man in der Schule diskutieren, was jetzt anders ist.

Des Weiteren kann man darauf eingehen, welche Funktion Perfekt bzw. Präteritum im Text haben, ob man diese Formen mischen darf, welche Stilwirkungen sie haben, wie man damit umgeht, und ob es einen Unterschied in der Mündlichkeit und Schriftlichkeit gibt. Um den Unterschied zu veranschaulichen, empfiehlt sich folgendes Tafelbild:

Perfekt	Präteritum
größere Beteiligung mündlich, ich-bezogene Texte schriftlich in direkter Rede Gewichtung auf Handlung	Berichte, nicht emotional Nachrichten schriftliche Mitteilungen

Präteritum ist das Vergangenheits-Tempus für geschriebene und literarische Texte. Romane, Kurzgeschichten etc., die Vergangenes erzählen, verwenden bevorzugt das Präteritum; auch die Märchen, obwohl diese oft mündlich weitererzählt werden. (...) Wenn man selbst erlebte Geschichten mündlich erzählt, verwendet man dagegen meist Perfekt. Man drückt damit ein wenig aus, daß man mit Gefühl an dem Erlebten noch nahe dran ist. Kinder erzählen fast immer im Perfekt.²

Zusätzlich kann man auf regionale Differenzen eingehen, indem man hervorhebt, dass man in Norddeutschland eher als in Süddeutschland dazu neigt, auch beim mündlichen Erzählen das Präteritum zu verwenden.³

VII. Feedback von meiner Betreuungslehrerin und meinen Schulpraktikumskollegen

Der Einstieg wurde als sehr nett empfunden, weil er eine gewisse Spannung erzeugt hat. Diese Spannung hielt sich während des Vorlesens, da die SchülerInnen nie den ganzen Text gesehen haben.

Einer meiner Schulpraktikum-Kollegen hat sich beklagt, dass die Qualität der Folie schlecht gewesen sei, was auf die mangelnde Tinte des Druckers zurückzuführen war. Trotzdem haben die SchülerInnen, deren Mitarbeit übrigens fabelhaft war, den Text mühelos gelesen. Insgesamt war diese Unterrichtsstunde von einer lockeren und entspannten Arbeitsatmosphäre geprägt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die SchülerInnen sehr gut im Bestimmen der Zeiten waren, da der Stoff noch relativ frisch war. Sogar die lateinischen Begriffe wurden verwendet. Eine Schülerin hat als einzige das Plusquamperfekt gefunden und bestimmen können, aber nicht erkannt, dass es sich hier um ein Passiv handelt. Einem anderen Schüler ist der Konjunktiv aufgefallen, aber er wusste überhaupt nicht, wo er diesen einordnen sollte. Ich erklärte ihm, dass dies ein weiteres „Grammatikkapitel“ sei, was er auch akzeptierte.

Das Lawinenspiel

(Ludwig Askenazy)

Es waren einmal Bernhardiner-Zwillinge. Der eine hieß Josef und der andere Adolf. Sie waren, wie es bei Bernhardinern früher so üblich war, Rettungshunde in den hohen Bergen. Jeder von ihnen hatte vorn ein Glöckchen, hinten ein Lämpchen und um den Hals ein Fäßchen mit Rum. Das war die Bernhardiner-Ausrüstung für die Vermißten.

Selbstverständlich hatten sie als Zwillinge gemeinsam Geburtstag, was bei Bernhardinern so eine Sache ist. Bernhardiner feiern nämlich immer ausgiebig.

Sie öffneten das Fäßchen und schlürften genüßlich daran. Man kann das einem Bernhardiner an seinem Geburtstag nicht übelnehmen, aber eigentlich ist es verboten. Dann tanzten sie Tango im Schnee. Tango ist bei Bernhardinern sehr beliebt, weil er nicht so wild ist, aber doch feurig. Natürlich waren die Bernhardiner ganz beschwipst - und das im Dienst. Sie tranken beide Fäßchen bis zum letzten Tropfen aus. Dann kullerten sie die Berge hinunter. Sie machten wieder einmal ihr Lawinenspiel. Und weil sie sich vor Lachen kugelten, war das ganz einfach.

Unten im Tal war schon Lawinalarm gegeben worden. Selbstverständlich freuten sich alle, als statt der Lawine die beiden Bernhardiner angerollt kamen. Und die Kinder gratulierten ihnen zum Geburtstag. Zum Glück war an diesem Tag kein Verschollener in den Bergen. Aber die zwei Bernhardiner wurden trotzdem aus dem Dienst entlassen. Denn es geht nicht, dass ein Bernhardiner den Rettungsrum säuft. Wo käme man da hin?

Aufgaben:

- 1) Unterstreiche die Verben im Präteritum.
- 2) Male ein Rechteck um die Verben im Präsens.
- 3) Kreise die Verben im Plusquamperfekt (ein).
- 4) Findest Du Verben im Perfekt?

Literatur:

Askenazy, Ludwig: Das Lawinenspiel. In: Rug, Wolfgang; Tomaszewski Andreas: Grammatik mit Sinn und Verstand. München: Verlag Klett Edition Deutsch, 1993.

Muhr, Rudolf: Ein schwieriges Verhältnis. Schulgrammatik versus Lernergrammatik im Deutschunterricht an Österreichs Schulen. In: Informationen zur Deutschdidaktik. H. 3, 1995. S. 39.

Anmerkungen:

- 1) Rug, Tomaszewski, S. 65
- 2) Ebd. S. 66
- 3) Ebd. S. 66

✉ Nikoline Poljski, Diplomandin an der Universität Klagenfurt, studiert Englisch (Lehramt) und Deutsch (Lehramt). E-Mail: npoljski@edu.uni-klu.ac.at

Eva Maria Rastner/Hermann Wilhelmer

„Sommer 2000 – Was habe ich vor, was möchte ich erleben, wie wird es sein?“

Zur Versprachlichung der Zukunft – ein Unterrichtsmodell für die Oberstufe

1. Vorüberlegungen

1.1. Die Zielgruppe

Das folgende Unterrichtsmodell wurde für die neunte Schulstufe einer AHS bzw. BHS konzipiert und mit den Schülerinnen einer ersten Klasse der HBLA Klagenfurt (Abteilung für Mode und Bekleidungstechnik) praktisch erprobt. Ihnen und ihrem Deutschlehrer, Herrn Mag. Hermann Wilhelmer, ohne dessen Bereitstellung von Unterrichtszeit und Engagement zwar die Konzeption des Unterrichtsmodells, nicht aber dessen Erprobung in der Schulpraxis hätte durchgeführt werden können, gilt an dieser Stelle der besondere Dank für die kooperative und kreative Zusammenarbeit über drei Unterrichtseinheiten zu je einer Doppelstunde hinweg.

Wenn in der Folge auch schon in der Planungsphase nur das Femininum „Schülerinnen“ verwendet wird, so ist darin das Maskulinum „Schüler“ selbstverständlich miteingemeint. Durchgeführt wurde aber das nachstehende Modell in einer reinen Mädchenklasse (siehe Anmerkung oben).

1.2. Die Unterrichtsziele

Die Wiederholung der Tempora ist im Lehrplan der neunten Schulstufe für das Unterrichtsfach Deutsch fest verankert. Daher sollen die SchülerInnen über Tempusformen zu einer vertieften Wahrnehmung von Zeit geführt werden und erkennen lernen, dass sprachliche Mittel Zeit strukturieren. Das nachstehende Unterrichtsmodell versteht sich demnach als Beitrag zu Sprachreflexion und Sprachsensibilität und strebt folgende Lehr- und Lernziele an:

- * Jugendliche interessieren sich in ihrer Lebensgestaltung und -planung viel stärker für zukünftige Ereignisse als für Vergangenes. Grund genug, um sich gemeinsam mit Schülern und Schülerinnen auf Spurensuche danach zu begeben, mit welchen sprachlichen Mitteln auf die Zeitebene Zukunft Bezug genommen werden kann.

- * Ausgehend von eigenen schriftlichen Textproduktionen sollen die Jugendlichen auf dem Wege des entdeckenden und erforschenden Lernens sehen, dass sich unterschiedliche Zeitformen auf eine Zeitebene beziehen können. Dabei wird zu diskutieren sein, ob etwa zwischen den Tempora „Präsens“ und „Futur“ funktionale Unterschiede bestehen, die sich auf den kommunikativen Gehalt einer Sprechhandlung auswirken.
- * Die Schülerinnen sollen anhand ihrer eigenen Texte zur Überprüfung von in Grammatiken formulierten Regeln, wonach auf der Ebene der Schriftlichkeit vor allem das Futur I gegenüber dem Präsens zur Bezugnahme auf Zukünftiges überwiege, angeleitet werden. Dabei gilt es auch zu hinterfragen, ob präsentischen Aussagen wirklich ein höherer Wahrheitsanspruch zukomme als jenen im Futur I.
- * Dass das Futur I nicht nur temporal, sondern in den meisten Fällen auch modal zu interpretieren ist, weil es – im Unterschied zum Präsens – einer Aussage die Komponente Vermutung verleiht, sollen die Jugendlichen ebenso erkennen lernen wie die Tatsache, dass sich künftige Pläne, Absichten und Wünsche auch mittels anderer sprachlicher Mittel, wie etwa den Modalverben (wollen, können) oder dem würde-Konjunktiv realisieren lassen.
- * Die Schülerinnen sollen über diese Reflexion zu einer funktional und kommunikativ adäquaten Verwendung jener sprachlichen Mittel hingeführt werden, mittels derer auf die Zeitebene Zukunft Bezug genommen werden kann.
- * Die Wahl der Arbeitsmethoden (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Präsentation vor dem Plenum mit abschließender Diskussion) fördert auch die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen. In der Zusammenarbeit lernen sie einander zuzuhören, Fragen zu stellen, argumentativ nach Problemlösungen zu suchen, Teamfähigkeit zu entwickeln.
- * In der kreativen Phase der Plakatgestaltung lernen sie verschiedene Arbeitsmaterialien kennen und diese möglichst effizient einzusetzen.

1.3. Das Datenmaterial

Ausgangspunkt aller Überlegungen zur Versprachlichung von zukünftigen Plänen und Absichten bilden die Aufsätze der Schülerinnen zum Thema „Sommer 2000 – Was habe ich vor, was möchte ich erleben, wie wird es sein?“

1.4. Die Arbeitsmaterialien

Im Rahmen dieses Unterrichtsmodells ist es vorgesehen, dass die Schülerinnen in Kleingruppen jeweils ein Plakat entwerfen, das ihr Arbeitsergebnis widerspiegelt. Dafür und für die kreative Gestaltung eines von der ganzen Klasse entworfenen Posters werden folgende Arbeitsmaterialien benötigt:

- * Plakatpapier (pro Gruppe eventuell 2 Bogen, 3 Bogen für das Klassenposter)
- * ein Materialenkoffer, der neben Stiften in verschiedenen Farben und Stärken, Klebstoff, Klebeband und Schere beinhaltet.

- * eventuell eine Stellwand (Posterwand), um das jeweils zu präsentierende Plakat entsprechend zu positionieren.

1.5. Weitere Rahmenbedingungen

Um den Schülerinnen die Möglichkeit geben zu können, die im Unterrichtsmodell eingeplante Partner- und Gruppenarbeit möglichst effizient zu gestalten, sollte auch genügend Raum zur Verfügung stehen. Ein Klassenzimmer, das von seinen räumlichen Gegebenheiten die Arbeit der Jugendlichen nicht behindert, wäre hier wünschenswert.

Die Wahl der oben genannten Arbeitsmethoden erfordert aber auch eine Lernbegleitung, die von einer Lehrkraft allein – speziell bei einem größeren Klassenverband – kaum zu bewältigen ist. Für eine umfassende Betreuung der einzelnen Paare bzw. Kleingruppen, die die Möglichkeit haben sollten bei eventuell auftretenden Problemen rückzufragen und Hilfestellungen seitens des/der Lehrenden zu bekommen, bewährt sich „team-teaching“ bestens. Von der Präsenz zweier Lehrkräfte in der Klasse profitieren nicht nur die Schülerinnen, sondern auch für FachkollegInnen ist die gemeinsame Arbeit interessant und bereichernd.

2. Das Unterrichtsmodell (neunte Schulstufe)

2.1. Die Vorbereitungsphase

2.2.1. Erster Arbeitsschritt – der schriftliche Text

Die Schülerinnen erhalten den Arbeitsauftrag, einen schriftlichen Text zum Thema „Sommer 2000“ (genauer Titel siehe unter 1.3.) als Hausarbeit zu verfassen und in die nächste Deutschstunde mitzubringen.

Für diese Schreibaufgabe haben die Schülerinnen eine Woche Zeit, danach werden die Texte zunächst von dem/den Lehrenden gelesen (nicht jedoch korrigiert), um einen Einblick in die Art und Weise zu bekommen, wie Jugendliche in ihren schriftlichen Texterzeugnissen auf Zukünftiges Bezug nehmen.

2.2. Die Planungsphase – 1. Unterrichtseinheit (2 Stunden)

2.2.2. Erster Arbeitsschritt – die Arbeit mit und an den Texten als Partnerarbeit (Arbeitszeit: zweimal 45 Minuten)

Die Schülerinnen-Aufsätze werden von den Jugendlichen auf einer Sprachreflexionsebene danach hinterfragt, mit welchen sprachlichen Mitteln zukünftige Pläne und Absichten ausgedrückt werden können bzw. in den Arbeiten realisiert sind.

Für diesen ersten Diskussionsprozess erweist sich die Form der Partnerinnenarbeit als besonders günstig, da im gegenseitigen Lesen des eigenen wie fremden Textes eine größere Sensibilität für die Wahl der Sprachmittel geweckt und somit ein Sprachbewusstseinsprozess initiiert werden kann.

Die Ergebnisse der jeweiligen partnerschaftlichen Auseinandersetzung mit den Texten sollen von den einzelnen Paaren schriftlich festgehalten werden, um sie in die folgende Diskussion einbringen zu können.

2.3. Die Planungsphase – 2. Unterrichtseinheit (2 Stunden)

2.3.1. Erster Arbeitsschritt – Diskussion in der Kleingruppe (Arbeitszeit: 30 Minuten)

Die Jugendlichen formieren sich zu Kleingruppen von je vier bis fünf Personen und vergleichen ihre in der Partnerarbeit gewonnenen Erkenntnisse miteinander.

2.3.2. Zweiter Arbeitsschritt – ein Plakat entsteht (Arbeitszeit: 60 Minuten)

Die Schlussfolgerungen dieses mündlichen Diskussionsprozesses sollen schließlich in Form von Plakaten visualisiert und letztendlich von den jeweiligen Gruppen vor der gesamten Klasse präsentiert werden.

2.4. Die Planungsphase – 3. Unterrichtseinheit (2 Stunden)

2.4.1. Erster Arbeitsschritt – Vorbereitung der Gruppenpräsentation (Arbeitszeit: 30 Minuten)

Der Beginn der ersten Unterrichtsstunde sollte genutzt werden, um den Schülerinnen die Gelegenheit zu geben, eventuell nicht ganz fertig gewordene Plakate zu vervollständigen.

Des weiteren gilt es, den Jugendlichen genügend Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen, um sich auf die Gruppenpräsentation vor dem Plenum auch entsprechend vorbereiten zu können. Dies betrifft einerseits die entsprechende Positionierung der Plakate (an Stellwänden, an Wänden, an der Tafel etc.), andererseits das Durchdenken und Durchspielen der Präsentation (Wer in der Gruppe beginnt mit der Vorstellung, wie bringen sich alle ein?).

2.4.2. Zweiter Arbeitsschritt – die Posterpräsentation (Arbeitszeit: 40 Minuten)

Die einzelnen Gruppen präsentieren nun ihre auf dem Plakat festgehaltenen Arbeitsergebnisse, indem sie vor den Klassenkolleginnen und den Lehrenden kommentierend dazu Stellung nehmen. (Pro Gruppe sollten dafür 5 bis 10 Minuten eingeplant sein!)

Diese Präsentation trägt zur Sprachbewusstseinsförderung der Schülerinnen bei. Inhaltlich wird Folgendes anzusprechen sein:

- * Überwiegt in den Texten das Futur I gegenüber dem Präsens, oder deckt sich die Verwendung beider Formen auf schriftlicher Ebene?
- * Bestehen zwischen den beiden oben genannten Formen funktionale Unterschiede, d.h. verändert sich mit der Wahl einer bestimmten Form die inhaltliche Gewichtung der Aussage?
- * Kommt dem Futur I neben seiner temporalen auch eine modale Bedeutung zu?
- * Gibt es außer den beiden Formen Präsens und Futur I noch andere Tempora in den Texten, die Zukünftiges zum Ausdruck bringen (z. B.: Perfekt und Futur II)?
- * Welche anderen sprachlichen Mittel werden in den Texten verwendet, um sich auf die Zeitebene Zukunft zu beziehen (z. B.: Modalverben oder Verben bzw. Funktionsverbgefüge wie „ich beabsichtige, ich habe die Absicht“)?
- * Wird Bezug auf Zeitlichkeit nur durch Verben bzw. Verbalkonstruktionen zum Ausdruck gebracht, oder gibt es andere Wörter (z. B. temporale Adverbien), die auf die bestimmte Zeitebene (in diesem Fall „Zukunft“) hinweisen?

Über die Sensibilisierung für und das Eintauchen in Strukturen der Muttersprache hinausgehend, fördert dieser Arbeitsschritt – die Präsentation der Gruppendiskussion – eine wichtige soziale Kompetenz der Schülerinnen: So geht es den „Referentinnen“ darum, innerhalb einer zur Verfügung stehenden Zeit die jeweiligen Arbeitsergebnisse einer Kleingruppe gegenüber einer Öffentlichkeit (der Klasse) zu erklären und zu vertreten. Die Jugendlichen lernen dabei sich bzw. ihr Projekt vor anderen zu präsentieren, entwickeln Teamfähigkeit und kooperatives Verhalten. Das Plenum stellt sich wiederum den Aufgaben zuzuhören, sich auf vorerst Fremdes einzulassen und durch Rückfragen eventuell Unklares bzw. Nichtverstandenes zu klären. Präsentation und Kommunikation – eines der an berufsbildenden höheren Schulen auch gelehrteten Unterrichtsfächer – stehen somit im Zentrum dieser dritten Unterrichtseinheit.

Die Präsentation der einzelnen Gruppen mittels einer Filmkamera festzuhalten, erweist sich dabei aus zweierlei Gründen als lohnend: Erstens lassen sich damit unterschiedliche Präsentationsstile festhalten und auf einer Analyseebene (gemeinsam mit den Jugendlichen und dem/den Lehrenden)reflektieren; zweitens bietet sich dadurch die Möglichkeit, den Schülerinnen in einigen Jahren – etwa in der 5. Klasse einer BHS, wo dem Bereich „Präsentation und Kommunikation“ besondere Bedeutung zukommt, ihre ersten Gehversuche in diese Richtung vorzuführen und den darauf folgenden Entwicklungsprozess zu diskutieren.

2.4.3. Dritter Arbeitsschritt – Resümee mit Klassenposter (Arbeitszeit: 15 Minuten)

Nachdem sich die einzelnen Gruppen präsentiert haben, werden die gewonnenen Erkenntnisse der Diskussion mit allen Jugendlichen auf einem gemeinsamen Klassenposter festgehalten.

Dieses weist inhaltlich eine dreifache Gliederung auf, indem folgende Bereiche angesprochen und graphisch visualisiert werden:

- * Die formale Ebene: Welche sprachlichen Mittel zeigen die Zeitebene „Zukunft“ an?
- * Die funktionale Ebene: Welche Funktionen erfüllen die vorhandenen Formen innerhalb des Textes (Parallelen und Unterschiede?)
- * Die Beispiele: Ausgewählte Textpassagen sollen das theoretisch Erarbeitete illustrieren und so auf den tatsächlich vorhandenen Schreibgebrauch hinweisen.

Die Ergebnisse des Klassenposters werden von den Schülerinnen in ihr Heft übertragen.

2.4.4. Vierter Arbeitsschritt – das Feedback der Schülerinnen (Abschließende Diskussion, ca. 5 Minuten)

Für Lehrende gehört bzw. sollte es zu einer Selbstverständlichkeit ihres Tuns gehören, nicht nur die Lernprozesse und -erfolge der ihnen Anvertrauten zu begleiten und zu beobachten, sondern auch ihre eigene Unterrichtstätigkeit selbstkritisch zu überprüfen und zu hinterfragen. Ein abschließendes Gespräch zwischen Lernenden und Lehrenden hinsichtlich der gemeinsamen Arbeit über sechs Deutschstunden hinweg leistet sicher für beide Seiten wertvolle Rückmeldungen über die bisherige und positive Impulse für die weitere Unterrichtsarbeit.

Einen offiziellen Fragenkatalog an die Schülerinnen hier vorzuführen hieße, an der Unterrichtsrealität vorbei zu gehen. Vielmehr wird jede(r) Unterrichtende einen individuellen Diskussionsprozess initiieren bzw. – und das erscheint uns hier noch wichtiger – bereit sein, auf das hinzuhören, was die Schülerinnen ihm/ihr mitteilen wollen. Dennoch sollen exemplarisch einige Fragen an dieser Stelle formuliert werden. Sie wollen sich als Anregung, nicht jedoch als Regelanleitung dafür verstanden wissen, wie in der Unterrichtspraxis ein Schülerinnen-Feedback in Gang gebracht werden könnte:

- * Wie habe ich (als Schülerin) die drei doppelstündigen Unterrichtseinheiten zur Sprachreflexion empfunden?
- * Wie ist es mir beim erstmaligen Einstieg in die Thematik, wie am Ende der letzten Unterrichtseinheit ergangen?
- * Hat sich durch die Auseinandersetzung mit der Thematik meine Einstellung zur Sprache und ihren grammatischen Strukturen verändert?
- * Bin ich sprachsensibler geworden und gehe ich nun bewusster mit sprachlichen Strukturen in meinen eigenen wie in fremden Texten um?
- * Welcher Arbeitsschritt hat mich weitergebracht, wo bin ich vor Schwierigkeiten gestanden, wie habe ich diese lösen können?
- * Hat sich meine Haltung gegenüber den Wörtern „Grammatik“ und „Nachdenken über Sprache“ verändert?

3. Zur Durchführung des Unterrichtsmodells – ein Bericht aus der Praxis

Vorbemerkung

Die Klasse: 1. HBLA (Mode und Bekleidungstechnik), 21 Schülerinnen

Die Lehrenden: Team-teaching (Wilhelmer/Rastner)

Der Zeitrahmen: Drei Unterrichtseinheiten zu je einer Doppelstunde in einwöchigen Intervallen.

Anmerkungen zur Vorbereitungsphase

Mag. Wilhelmer erteilt seinen Schülerinnen eine Woche vor Beginn der ersten Unterrichtseinheit den Arbeitsauftrag, Aufsätze zum Thema „Sommer 2000“ (genauer Titel siehe Punkt 1.3. dieses Beitrags) zu schreiben. Den Schülerinnen steht für diese Hausübung ein zeitlicher Rahmen von einer Woche zur Verfügung.

Nachdem die Schülerinnen ihre Texte abgeliefert haben, werden diese kopiert und an die Fachkollegin (Rastner) weitergeleitet.

3.1. Die erste Unterrichtseinheit – 17. Mai 2000 (zweistündig)

3.1.1. Vorbemerkung

Jede der nachfolgenden Unterrichtseinheiten wurde als Doppelstunde gehalten, wodurch es Lehrenden wie Lernenden ermöglicht wurde, sich arbeitsintensiver mit dem Thema auseinanderzusetzen. Diese angenehme Rahmenbedingung war nicht durch den Stundenplan vorgegeben, sondern verdankt sich der Tatsache, dass Mag. Wilhelmer in der genannten Klasse nicht nur Deutsch, sondern auch Englisch unterrichtet und so in Absprache mit den Jugendlichen Stundenverschiebungen vornehmen konnte. Jeweils die dritte und vierte Unterrichtsstunde an drei aufeinander folgenden Mittwochen war also dem Fach Deutsch bzw. unserem Projekt „Zur Versprachlichung der Zukunft“ gewidmet. In jeder Unterrichtsstunde hielt eine Protokollführerin den gemeinsamen Arbeitsprozess und die daraus resultierenden Ergebnisse dokumentarisch fest, was auch uns Lehrenden in der Reflexion der Unterrichtseinheiten zugute kam.

3.1.2. Die Einstiegsphase – Grammatik, nein danke!

Nach Begrüßung und Klärung von organisatorischen Fragen (Wer schreibt das Protokoll in dieser Stunde?) bedanken wir (das sind die Lehrenden) uns bei den Jugendlichen für ihre Texte, in denen sie über ihren ganz persönlichen Sommer 2000, ihre damit verbundenen Wünsche, Pläne, Absichten, Hoffnungen und Träume geschrieben haben.

Die Bitte, sich in Partnerarbeit (Zweiergruppen, eine Dreiergruppe) auf das Experiment einzulassen, darüber nachzudenken, wie „Zukünftiges“ in den jeweiligen Texten versprachlicht wurde, stößt bei den Schülerinnen auf eine Abwehrhaltung, die in der Frage gipfelt: „Haben wir das jetzt nur schreiben müssen, damit wir dann doch wieder Grammatik machen?“ (Die Mimik einzelner verrät deutlich die ablehnende Haltung gegenüber jedweder Beschäftigung mit Grammatik.) Als wir die Jugendlichen fragen, wie denn „Grammatik“ in ihrer bisherigen schulischen Laufbahn erlebt worden sei, fallen Wörter und Phrasen wie „langweilig, fad, nur zu Prüfungen..., ich kann das nicht...“. Grammatik wird – so viel ist vorerst klar – von allen als Schreckgespenst empfunden und eine Auseinandersetzung mit (Teilbereichen aus) ihr fördert Unlust und weckt Frustrationsgefühle.

Das wollen wir natürlich ändern, indem wir – wie bereits in unserer Planung der Unterrichtseinheiten und unserem Sprachverständnis zufolge – von einem erweiterten Grammatikbegriff ausgehen und diesen unliebsamen Terminus durch ein „Nachdenken über Sprache“ ersetzen.

Als Lehrende sind wir aber zunächst gefordert, darauf zu reagieren, dass die Aufsätze der Jugendlichen nicht im Sinne eines „Motivationstricks“ missbraucht werden, sondern dass es natürlich auch um Inhaltliches – dies allerdings erst auf einer späteren Stufe – gehen soll, denn schließlich haben die Schülerinnen mit ihren Texten ein Stück ihrer Identität offenbart, sich geoutet. Logisch, dass hier eine reine Sprachanalyse fehl am Platz ist.

Diese Erklärung und die Feststellung, dass wir uns zunächst auf ein Nachdenken über Sprache einlassen wollen, und die Aussicht, in einigen Monaten die Arbeitsergebnisse in einer Zeitschrift für Didaktik nachlesen zu können, stimmt die Jugendlichen doch zufrieden(er).

3.1.3. Die Arbeitsphase – Teamwork und erste AHA-Erlebnisse

Unserer Bitte, sich jeweils eine Partnerin für die Besprechung des eigenen Textes zu wählen, kommen die Jugendlichen zunächst noch etwas zögerlich nach, zumal einigen von ihnen nicht ganz klar zu sein scheint, wer mit wem zusammenarbeiten möchte.

Schließlich haben sich die Schülerinnen paarweise gefunden und beginnen über ihre Arbeiten zu diskutieren, wobei ihnen die Reflexionsebene, d.h. das Nachdenken über ihr eigenes sprachliches Handeln und das der anderen vorerst erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Es fällt den Jugendlichen offensichtlich schwer, das täglich sowohl mündlich wie schriftlich gebrauchte Medium „Sprache“ von einer Außenperspektive zu betrachten.

So fragen die in der Klasse und am Gang verteilten Paare – die räumlichen Bedingungen erweisen sich für diesen Arbeitsprozess als ideal – uns Lehrende nochmals, was sie genau tun sollen. Wir erklären den fragenden Schülerinnen, dass es darum geht, ihre Texte in Bezug auf sprachliche Formen, die Zukünftiges zum Ausdruck

bringen, zu untersuchen und über deren Funktion nachzudenken. Dabei müssen wir Lehrende uns zurücknehmen, da wir nicht zu „Hypoerklärungen“ in dem Sinne greifen wollen, dass wir den Schülerinnen schon vorgeben, was sie eigentlich selbstständig entdecken und erkennen sollen. Wir wollen betreuen, aber nicht überbetreuen, und erfahren, dass es gar nicht so einfach ist, hierbei das richtige Maß zu finden.

Wie wichtig „team-teaching“, also das Agieren von zwei Lehrenden in einer solchen Situation ist, erfahren wir hautnah.

Entgegen unseren Erwartungen geht die Textanalyse in der ersten Unterrichtsstunde relativ schleppend voran, dafür aber werden in der darauf folgenden Stunde kleine „Aha-Erlebnisse“ wach. Wir geben den Schülerinnen daher noch ca. 25 Minuten Zeit, um in Paargesprächen weiter zu diskutieren. Wichtig ist uns dabei der ablaufende kommunikative Prozess: Die Jugendlichen gehen aufeinander ein, sie hören zu, stellen Fragen, beantworten diese, entdecken gemeinsam etwas an Sprache und formulieren erste Regeln.

So wird etwa erkannt, dass Zukünftiges über verschiedene Tempora und Modi des Verbs (Präsens, Futur I, Konjunktiv II) ausgedrückt werden kann, deren funktionale Unterschiede besprochen werden. Uns fällt auf, dass es den Schülerinnen schwer fällt, die richtigen Begrifflichkeiten für ihre Beobachtungen zu finden. So wird etwa die Zeitform „Futur I“ immer wieder als „Zukunft“ bezeichnet, das „Präsens“ als „Gegenwart“. Auf die Frage, ob sie denn Bezeichnungen wie Präsens, Futur schon einmal gehört hätten, nicken die Jugendlichen, verweisen jedoch gleichzeitig darauf, dass das wohl irgendwo im Grammatikheft bzw. Grammatikbuch stehe und „*eigentlich eh gekonnt werden sollte*“, dass man es aber immer wieder vergesse, weil halt Grammatik nicht so beliebt sei.

3.1.4. Ein erstes Schülerinnen-Feedback

Wir Lehrende wollen die erste Unterrichtseinheit nicht enden lassen, ohne den Schülerinnen die Möglichkeit zu geben, sich zum bisher Erarbeiteten und Entdeckten zu äußern. Daher nutzen wir die verbleibenden 15 Minuten der Unterrichtseinheit bzw. die verbleibende Zeit der zweiten Stunde dazu, um mit den Jugendlichen ihre erste Arbeitsphase zu reflektieren.

Dabei kommt es zu einem ehrlichen und offenen Feedback: „Am Anfang war’s schon ein bisschen schwierig, weil ich einfach nicht genau gewusst habe, wo und wie ich anfangen soll, weil ich mich in Grammatik auch nicht so gut auskenne, weil es einfach ungewohnt für mich ist/war, über Sprache in der Art nachzudenken...“ – soweit zum Tenor der Schülerinnen-Rückmeldungen.

Auf unsere Frage, wie es ihnen denn jetzt mit ihrem Arbeitsauftrag gehe, antworten viele Jugendliche, dass man nun besser Bescheid wisse. Nachgefragt nach bereits gefundenen Erkenntnissen kommt schließlich das – im Plan der ersten Unterrichtseinheit gar nicht vorgesehene – erste Tafelbild zustande, welches festhält, dass verschiedene Zeitformen des Verbs sich auf Zukünftiges beziehen können, wobei allerdings

funktionale Unterschiede berücksichtigt werden müssen. Dass das Präsens einen fixen zukünftigen Plan zum Ausdruck bringt, das Futur I jedoch größere Unsicherheiten bezüglich zukünftiger Ereignisse inkludiert, mit dem Konjunktiv II nur Vorgestelltes, nicht wirklich Existierendes angesprochen wird, sind erste – und wie uns scheint reife – Erkenntnisse für Fünfzehnjährige, die zu Beginn der Unterrichtseinheit (erste Stunde) noch ziemlich unmotiviert schienen und sich von Grammatik und einem Nachdenken über Sprache eher distanzieren.

3.1.5. Die Hausübung

Nachdem die Zeit der ersten zweistündigen Unterrichtseinheit nicht ausreicht, um die begonnene Textanalyse in Partnerinnenarbeit zu vollenden, bitten wir die Schülerinnen ihre Aufsätze zuhause fertig zu besprechen und ihre gewonnenen Erkenntnisse in die Kleingruppendiskussion, die für die nächste Unterrichtseinheit in einer Woche geplant ist, einzubringen.

3.2. Die zweite Unterrichtseinheit – 31. Mai 2000 (zweistündig)

3.2.1. Vorbemerkung

Entgegen unserer Intention hinsichtlich der zeitlichen Planung und Koordinierung der Termine, findet unsere zweite Unterrichtseinheit aufgrund einer anderen dienstlichen Verpflichtung von mir (Rastner) erst nach vierzehn Tagen ihre Fortsetzung.

Zu Beginn der ersten Doppelstunde kommt es zu einer kleinen Zeitverzögerung, da die Schülerinnen erst nach und nach in ihr Klassenzimmer und somit zur Deutschstunde zurückkehren, nachdem sie zuvor in anderen Räumlichkeiten unterrichtet worden waren. Die Jugendlichen sind aufgewühlt, kommen erst langsam zur Ruhe, und als sich der Lärmpegel senkt, beginnen wir – nach kurzer Begrüßung – mit einer Erklärung des weiteren Verlaufs der vor vierzehn Tagen begonnenen Unterrichtseinheit zum Thema „Sprachreflexion“.

3.2.2. Diskussion in Kleingruppen – die erste Stunde

Wir bitten die Schülerinnen, Kleingruppen zu vier bis fünf Personen zu bilden und nochmals die Erkenntnisse der Partnerinnen-Arbeit auf dieser Ebene zu diskutieren. Die Ergebnisse, mit welchen sprachlichen Mitteln in den einzelnen Texten auf Zukünftiges Bezug genommen wurde, sollen auf einem Gruppenposter festgehalten werden.

Nach einigen Minuten haben sich die Jugendlichen zu vier Kleingruppen formiert, die eigentlichen Arbeitsgespräche laufen aber zunächst nur zögerlich an. Es kommt zu einigen Rückfragen und wir formulieren den Arbeitsauftrag neu: „Diskutiert gemeinsam darüber, wie ihr in den Texten auf Zukünftiges Bezug genommen habt

und versucht ein Gruppenposter zu gestalten, das euren Diskussionsprozess und die daraus ableitbaren Erkenntnisse widerspiegelt.“

Auch diesmal bewährt sich für uns Lehrende das Zusammenspiel als Team, da wir so den einzelnen Gruppen zu zweit für Rückfragen zur Verfügung stehen. Dabei sehen wir uns neuerlich mit der Schwierigkeit des „Sich-selbst-Zurücknehmens“ konfrontiert. Die Jugendlichen sollen ja nicht von uns belehrt werden, sondern selbst zu Entdeckungen von sprachlichen Formen und deren Funktionen gelangen. Dass wir dabei mit hilfreichen Instruktionen zur Seite stehen und damit den Diskussionsprozess innerhalb der Gruppe fördern helfen wollen, versteht sich von selbst.

Am Ende der ersten Unterrichtsstunde scheint – zumindest auf den ersten (oberflächlichen) Blick des/der Lehrenden – (noch) nicht viel passiert zu sein: Die Jugendlichen haben zwar diskutiert, mit ersten zögerlichen Skizzen den Plakatentwurf in Angriff genommen, aber das von uns vorbereitete Arbeitsmaterial (Plakatpapier, Stifte, Klebstoff etc.) bleibt vorerst ungenutzt... Aber, sind Lehrende manchmal nicht einfach viel zu ungeduldig, um zu erkennen, dass gerade in Nachdenkprozessen ungeheures kreatives Potential freigelegt wird? Wir sehen jedenfalls der zweiten Stunde dieser Unterrichtseinheit voll Spannung entgegen...

3.2.3. Die Arbeit am Poster – die zweite Stunde

Erstaunlich, wie rasch die Jugendlichen nun ans Werk gehen und mit der „bildnerischen“ Umsetzung ihrer zuvor geführten Diskussionen beginnen. Es herrscht reges, geschäftiges und interessiertes Treiben in der Klasse, und das zuvor Besprochene beginnt Gestalt anzunehmen.

Erste Blicke auf halbfertige Plakate, die teilweise auch ganz unterschiedlich gestaltet werden (rein typographisch, mit Comic-Elementen, mit Tabellen), lassen für die nächste zweistündige Unterrichtseinheit der darauf folgenden Woche eine spannende Präsentation erwarten.

Auf allen Plakaten beginnt sich abzuzeichnen, was von uns Lehrenden als Lehr- und Lernziel formuliert worden war: Die Schülerinnen haben erkannt, dass eine Zeitebene (hier die Zukunft) durch unterschiedliche sprachliche Mittel (vorwiegend über die Tempora des Verbs) realisiert werden kann und dass diese Sprachformen eine differenzierende stilistische Wirkung im Text ausüben.

Es fällt schwer, diese kreative Phase der Schülerinnen am Ende der Stunde zu unterbrechen. Da uns leider keine weitere Deutschstunde im Anschluss an diese Sitzung zur Verfügung steht, bitten wir die Jugendlichen, eventuell nicht fertig gewordene Poster bis zu unserem nächsten Treffen (also bis in einer Woche) zu vollenden, um diese dann den übrigen Kolleginnen präsentieren zu können.

3.3. Die dritte Unterrichtseinheit – 7. Juni 2000 (zweistündig)

3.3.1. Die Vorbereitungsphase der Poster- Präsentation

Zu Beginn der dritten Unterrichtseinheit lassen wir den Schülerinnen noch eine halbe Stunde Zeit, um an ihre Plakate den letzten Schliff anzulegen, diese entsprechend zu positionieren (alle Gruppen kleben ihr Poster an die hellen, schmucklosen Wände ihres Klassenzimmers) und sich auf die Präsentation ihrer Gruppenarbeit auch inhaltlich vorzubereiten. Da und dort bemerken wir Lehrenden ein wenig Nervosität unter den Jugendlichen und Fragen wie „Kann ich so anfangen?“ bzw. Unsicherheiten in Form von Aussagen wie „Ich weiß nicht, wie ich beginnen soll...“ werden laut. Wir ermutigen die Mädchen und wie wir später sehen werden, gelingt es allen ausgezeichnet, die eigenen Arbeitsergebnisse den anderen zu präsentieren.



3.3.2. Die Posterpräsentation der einzelnen Gruppen

Die verbleibende Zeit der ersten Stunde wird gleich für die Poster-Präsentation durch die erste Gruppe, die sich freiwillig gemeldet hat, genutzt. Diese und die anderen drei Gruppen, deren Vorstellungen ca. 20 Minuten der zweiten Unterrichtsstunde einnehmen, zeigen, dass die anfängliche Nervosität vor der Präsentation einer entspannten Atmosphäre gewichen ist. Allen Schülerinnen gelingt es, sich entsprechend einzubringen. Auch die ursprüngliche Skepsis gegenüber der laufenden Filmkamera, die von einer Mitschülerin bedient bzw. geführt wird, scheint verflogen, und die Jugendlichen nehmen diese kaum noch wahr.

Die Bilder sprechen für sich und spiegeln das Gestaltungspotential der an diesem Arbeitsprozess Beteiligten wider. Das inhaltliche Ergebnis der Diskussionen wird als Zusammenfassung (siehe Punkt 3.3.3.) präsentiert.

3.3.3. Ein Klassenposter entsteht

Die Ergebnisse der einzelnen Gruppenpräsentationen münden schließlich in den nächsten zwanzig Minuten in die Erstellung eines Gesamtposters, an dessen inhaltlicher Konzeption alle Jugendlichen beteiligt sind. Eine Schülerin (mit gut leserlicher Handschrift) übernimmt die graphische Gestaltung bzw. die Schreibearbeit. So können wir Lehrende uns besser auf den Diskurs mit den Schülerinnen konzentrieren, Vorschläge sammeln und sortieren. In der Hitze des Gefechts unterlassen wir es jedoch, die Schülerinnen zu bitten, die auf dem Poster festgehaltenen Ergebnisse in ihr Heft zu übertragen. Schade, aber die unterrichtliche Praxis läuft eben manchmal der theoretischen Planung zuwider!

Aus der Endpräsentation geht Folgendes hervor:

- * Die Jugendlichen haben erkannt, dass Zeitform und Zeitebene terminologisch nicht ident sind.
- * Sie haben entdeckt, dass sich mehrere Tempora auf ein und dieselbe Zeitebene beziehen können, womit aber auch funktionale Unterschiede verbunden sein können.
- * Die Jugendlichen haben gesehen, dass nicht nur über die Tempora des Verbs – obwohl in der Unterrichtsarbeit hauptsächlich darauf Bezug genommen worden ist –, sondern auch über andere sprachliche Mittel (temporale Adverbien) das Verhältnis des/der Sprechenden/Schreibenden zur Zeitlichkeit zum Ausdruck gebracht werden kann.
- * Die Schülerinnen haben ihre Erkenntnisse mit entsprechenden Beispielen zu belegen gelernt.

Für uns Lehrende sind damit die unter Punkt 1.2. formulierten inhaltlichen Lehr- und Lernziele am Ende dieser dritten Unterrichtseinheit erreicht und es bleibt zu hoffen,

dass die Jugendlichen auch in Zukunft sprachsensibler hinsichtlich der Sprachverwendung in eigenen wie fremden Texten sein werden.

3.3.4. Die drei Unterrichtseinheiten – Feedback und Resümee

Wenn auch manches theoretisch noch so perfekt Geplante oft dazu verurteilt ist, an der Unterrichtsrealität vorbeizugehen – so lassen sich, wie auch an dem vorgeführten Modell ersichtlich, Arbeitsschritte wohl zeitlich planen, selten jedoch im unterrichtlichen Tun 1:1 umsetzen –, hatten wir Lehrende das Gefühl, dass sich unsere Konzeption der drei Unterrichtseinheiten gut in die Praxis umsetzen ließ. Die beste Rückmeldung erhielten wir aber von den Schülerinnen selbst, als wir sie in den letzten verbleibenden Minuten unserer sechsständigen Zusammenarbeit fragten, wie ihnen dieses Projekt gefallen habe und was sie daraus gelernt hätten. Wir geben im Folgenden einige Schülerinnen-Äußerungen so wortident wie möglich wieder:

- * *Grammatik kann ja auch spannend sein, es kommt nur darauf an, wie man etwas macht!*
- * *Endlich einmal eine andere Art, sich mit Grammatik zu beschäftigen!*
- * *Nachdenken über Sprache ist interessant!*
- * *Anfangs habe ich gar nichts verstanden, aber dann kamen erste Aha-Erlebnisse, und ich bin selbst zu Regelformulierungen gekommen.*
- * *Jetzt verstehe ich auch die ganzen Begrifflichkeiten viel besser und weiß, dass z. B. Präsens nicht mit der Gegenwart gleichzusetzen ist.*

Für uns Lehrende war und ist es ein schönes Gefühl, Fünfzehnjährige auf ihrer sprachlichen Entdeckungsreise begleitet und dabei gesehen zu haben, wie aus Grammatik-Gegnern an Sprache Interessierte geworden sind. Zurück bleibt davon hoffentlich nicht nur ein buntes Bild von Grammatik in Form kreativ gestalteter Plakate, sondern Sensibilität im Umgang mit Sprache in den Köpfen von Lehrenden wie Lernenden!

✉ *Eva Maria Rastner arbeitet als Vertragsassistentin für Deutsche Sprache und Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt; Universitätsstraße 65, A-9020 Klagenfurt. Email: eva.rastner@uni-klu.ac.at*

Hermann Wilhelmer unterrichtet Deutsch und Englisch an der Höheren Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Klagenfurt; Ginzkeygasse 41, A-9020 Klagenfurt. Email: Hermann.Wilhelmer@uni-klu.ac.at

THEMA _____

Materialien für den Unterricht

Ingrid Mörtl

Zeitstufen und Zeitformen

Grammatikwerkstatt

Die im Rahmen einer Grammatikwerkstatt zusammengetragenen Arbeitsblätter verstehen sich als Anregung dafür, wie LehrerInnen ihren SchülerInnen das Thema Zeitstufen und Zeitformen in der Unterstufe näher bringen können.

Der Zeitbegriff

Grundsätzlich kann man sagen, dass die Zeitbegriffe – etwa im Gegensatz zu den Raumbegriffen – SchülerInnen nicht ganz selbstverständlich sind. Zeitliche Verhältnisse sind – im Unterschied zu den räumlichen – nicht anschaulich vorstellbar.

Der Begriff „Zeit“ ist eigentlich nichts weiter als ein Orientierungsmittel. Uns ist sie nicht von Anfang an gegeben, wir entwickeln erst mit der Zeit bestimmte Vorstellungen dazu. Zeit ist nicht wahrnehmbar, man sieht, hört und spürt sie nicht, und trotzdem ist sie vorhanden. Um die Zeit leichter zu verstehen, gibt es verschiedenste Modelle, diesen Begriff zu veranschaulichen. So ist es beispielsweise nicht von ungefähr, dass die meisten Ziffernblätter von Uhren rund sind: Sie symbolisieren den rhythmisch sich wiederholenden Lauf der Sonne und der Gestirne, die schon seit Jahrhunderten ein Zeitmessstab der Menschen waren.

Durch die heute weit verbreiteten Digitaluhren geht diese Vorstellung allerdings immer mehr verloren, Kinder haben noch kein ausgeprägtes Zeitgefühl. Obwohl sie meist schon relativ früh eine Digitaluhr besitzen, bedeutet das noch lange nicht, dass sie den Zeitbegriff auch verstehen.

Ein weiteres recht anschauliches Modell für den Begriff „Zeit“ ist der Zug. Der Zug, der sich in der Gegenwart befindet, fährt der Zukunft entgegen und lässt die Vergangenheit hinter sich. Außerdem steigen andauernd Leute ein und aus.

Kinder schauen in ihrem Leben eher nach vor als zurück: „Wann habe ich Geburtstag? In wievielen Tagen ist Weihnachten?“ Spannend ist eben, was in der Zukunft passieren wird. Denn, was vorbei ist, ist vorbei.

Eigenartigerweise ist es in der Schule genau umgekehrt: Die Schüler lernen zuerst die Vergangenheit und erst anschließend die Zukunft kennen.

Kommentare zu den Arbeitsblättern bzw. Spielen

Bevor man mit den SchülerInnen sofort die einzelnen Regeln in Angriff nimmt, wäre es vielleicht ratsam, erst über die Zeit zu reden.

Man könnte sie zum Beispiel fragen, was sie am Vortag nach der Schule gemacht haben und was sie z. B. in den Sommerferien machen werden. Aber auch durch einen Stammbaum kann man die Kinder auf die Zeitlichkeit es eigenen Lebens und das ihrer Vorfahren aufmerksam machen. So können die Schüler die Unterschiede zwischen den drei Zeitstufen entdecken.

Außerdem könnte man jede Zeitstufe mit einer eigenen Farbe darstellen: Blau für das Vergangene, rot für das Gegenwärtige und grün für das Zukünftige. Damit hätten die Kinder eine zusätzliche Orientierung, die ihnen den Umgang mit den Zeiten erleichtert.

„Kommissar Knobl“ (Aus: Die Deutsch Stunde 1¹)

Anhand dieser Geschichte werden die Zeitstufen und die wichtigsten Zeiformen erklärt. Neben der Grammatik, um die es ja eigentlich geht, können die Kinder mit dem Kommissar mitraten. Die Arbeitsblätter sind für die fünfte und sechste Schulstufe geeignet. Sie fordern kein besonderes Vorwissen ein.

Anmerkung:

- 1) Wolfgang Pramper, Helmut Hammerschmid, Stefan Hochwind: Die Deutsch Stunde 1. Veritas Verlag.

✉ *Ingrid Mörtl studiert Germanistik an der Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.*

Die drei Zeitstufen

das Vergangene
gestern
was war



woran wir uns erinnern

das Gegenwärtige
heute
was ist



was wir jetzt erleben

das Zukünftige
morgen
was sein wird



was geschehen wird

Kommissar Knobels neuester Fall:

Das Rätsel der verschwundenen Gummibären

„Kommissar, Sie wissen doch ganz genau, dass ich mir aus Gummibärchen nichts mache. Außerdem kann ich gestern auf gar keinen Fall die Konditorei überfallen haben, mir ist nämlich etwas Schreckliches passiert. Sie sehen doch selbst, dass ich mit diesem Gipsfuß nicht laufen kann.

Schon zeitig am Morgen *ging* ich die Schillerstraße entlang, als mir ein Passant von gegenüber aufgeregt *zurief*: ‘Achtung, ein Dachziegel *hat sich gelockert*, er *wird* wahrscheinlich *herunterfallen!*’

Ich *werfe* mich geistesgegenwärtig zur Seite, aber ausgerechnet in diesem Moment *öffnet* ein Autofahrer, der dort schon seit einer Ewigkeit *geparkt hat*, seine Tür.

Ich *stoße* mit dem Kopf ganz kräftig dagegen und von hinten *stolpert* eine dicke Dame über mich.



Sie fällt mit ihrem ganzen Gewicht auf mein linkes Bein.
Ich höre noch, wie jemand *sagt*: 'Gleich *wird* der Krankenwagen *kommen*', und schon bin ich in Ohnmacht *gefallen*. Erst Stunden später *erlangte* ich wieder das Bewusstsein. Da *war* der Fuß schon im Gips.“

Kommissar Knobl betrachtet den Verdächtigen eine Weile, dann sagt er: „Eine nette Geschichte, Herr Rauhbein, aber mich legen sie nicht herein! Zwar weiß ich noch nicht, wo sie die beiden Gummibären versteckt haben, aber ihr Beinbruch ist mit Sicherheit nur vorgetäuscht.“



Welchen Fehler hat der Verdächtige gemacht?

Übrigens: Im Augenblick höchster Gefahr wird niemand so umständlich warnen: „Achtung, ein Dachziegel hat sich gelockert, er wird wahrscheinlich herunterfallen!“



Wie würdest du in dieser Situation besser jemanden warnen? Gib mehrere Möglichkeiten an!



Die Sätze der Geschichte stehen in verschiedenen Zeitstufen. Zeichne einen solchen Peil <- ein, wenn die Vergangenheit zurückschauend erzählt wird, diesen Peil ->, wenn die Zukunft vorausblickend erzählt wird, und dieses Zeichen _____, wenn erzählt wird, als ob etwas gerade jetzt geschieht.



Schreibe die Verben der Geschichte heraus und ordne sie!

Vergangenes: _____, _____, _____,
_____, _____, _____, _____

Gegenwärtiges: _____, _____, _____,
_____, _____, _____, _____

Zukünftiges: _____, _____



Ordne die Personalformen nach Zeitstufen!

ich habe geglaubt – ich schreibe – er war gesprungen – sie wird lesen – wir hoffen –
ich werde lesen – sie sprachen – ich werde kommen – er läuft – wir nahmen – sie singt
– wir werden sprechen

Vergangenes: _____

Gegenwärtiges: _____

Zukünftiges: _____

Das Verb als Prädikat

Das Verb teilt uns mit, **was** geschieht.

Das Verb teilt uns mit, **wann** etwas geschieht,

Beispiel: Kommissar Knobel wird die Gummibärchen finden.



Wo ist das Verb im Satz?

Unterstreiche es!

Guten Tag, Sie wünschen?

Guten Tag, haben Sie frische Schokolade?

Natürlich, sehen Sie selbst auf das Ablaufdatum!

Also, dann geben Sie mir bitte zwanzig Deka!

Welche Sorte wünschen Sie?

Ich nehme Nougatschokolade!

Wünschen Sie sonst noch etwas?

Nein danke, das war alles!

Merke dir!

Die folgenden Wörter helfen die Zeitformen zu bilden. Man nennt sie Hilfsverben:

haben (ich habe, du hast, er, sie, es hat ...)

sein (ich bin, du bist, er, sie, es ist...)

werden (ich werde, du wirst, er, sie, es wird...)

Wo ist das Verb jetzt?

Unterstreiche es und verbinde es mit dem Hilfsverb!

Die beiden gehören zusammen.



Ich bin ganz ruhig in den Laden gegangen. Dann habe ich dem Konditor fest in die Augen geschaut. Der hat auch gleich nach meinem Wunsch gefragt. Ich habe eiskalt zwanzig Deka Schokolade verlangt. Der Verkäufer hat sie gleich rausgerückt und ich habe bar bezahlt. Das war wirklich kinderleicht. In Zukunft werde ich mich öfter traun alleine einzukaufen.

Die Zeitformen des Verbs

Das Präsens

Alles verändert sich ständig. Was gerade jetzt geschieht, ist einen Atemzug später schon Vergangenheit. Die Jetztzeit, das Heute, das, was in diesem Augenblick ist, nennt man Präsens.

Kommissar Knobl ist noch immer auf der Suche nach den Gummibären. Er vermutet, dass sie im Haus von Frau Fröhlich versteckt sind. Herr Rauhbein wohnt dort nämlich als Untermieter. *Kannst du etwas Verdächtiges feststellen?*



Beschreibe, was du auf dem Bild siehst! Verwende dazu das Präsens!

Beispiel: Im Erdgeschoss kocht ein Mann ein Huhn.



In den folgenden Reihen sind Verben zu finden, die nicht im Präsens stehen. Streiche sie durch und schreibe die entsprechende Präsensform auf!

ich koche – er arbeitete – sie glaubt – wir lachten – ihr antwortet – sie hielt – er trägt – sie wandern – ich kam – du suchst – es dunkelt – wir besichtigen – es frisst – ich

erkannte – ihr probiertet – es ist – wir durften – ich hole – er sagt – du ziehst – wir graben – sie fahren – ich gehe – er dachte – du schläfst – sie schenken – es klang – ich gab – du erklärst – er holte – wir leben

Das Perfekt

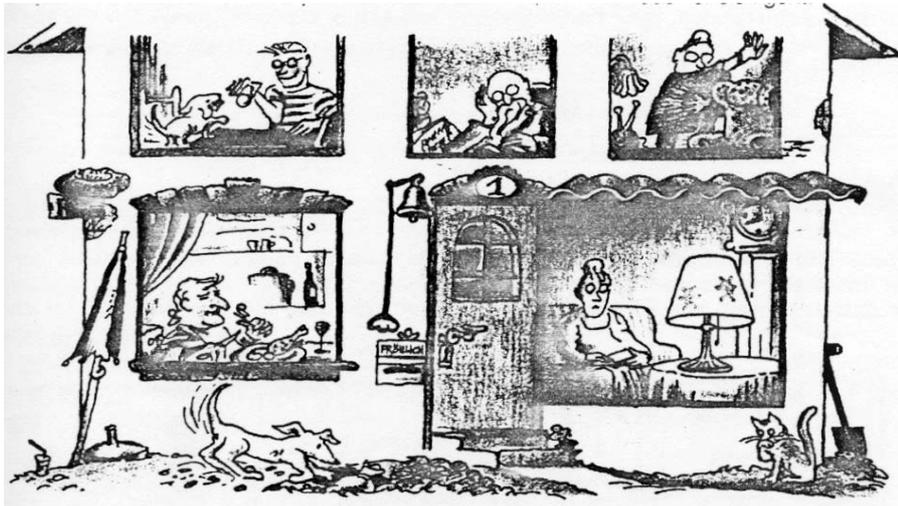
Wenn eine Tätigkeit beendet ist, verwenden wir im mündlichen Bericht, also beim Erzählen, die Zeitform Perfekt, um dies deutlich zu machen.

Merke dir!

Das Verb erhält in der Perfektform meist die Vorsilbe **ge-**.

Beispiel: Ich habe **gedacht**. (denken – dachte – gedacht)

Kommissar Knobls Suche nach den Gummibären geht weiter. Der Kommissar lässt das Haus beobachten, in dem er die Beute aus der Konditorei vermutet. Sein junger Assistent berichtet ihm jede Stunde telefonisch, was im Haus vor sich geht.



Nach den Berichten des Assistenten runzelt Kommissar Knobl die Stirn. Damit dürfte der Fall gelöst sein, findest du nicht auch?



Gedächtnistraining:

Hier siehst du dasselbe Haus wie vorhin, aber einiges hat sich verändert. Du solltest, ohne nachzuschlagen, herausfinden, was jetzt anders ist!



Gib an, was die Personen und Tiere vorher getan haben und was sie jetzt tun!

Beispiel: Der Mann, der vorhin das Huhn gekocht hat, isst es jetzt.

TIPP: Verwende am besten die Wörter „vorher, zuerst, davor, vorhin, zuvor“!

Merke dir!

Verbformen des Perfekts:

sie ist gekommen, ich bin gewesen;
wir sind gelaufen, ich habe gekauft

Vervollständige die Perfektform!

	denken		fallen	
ich habe		wir haben	ich bin	wir sind
du hast		ihr habt	du bist	ihr seid
er, sie, es hat		sie haben	er, sie es ist	sie sind

Das Präteritum

Wenn wir von einer Tätigkeit, die in der Vergangenheit liegt, schriftlich berichten, benutzen wir die Zeitform Präteritum.

Merke dir!

Die Form des Präteritums:

ich ging, ich war, sie vergaß, sie suchte

Kommissar Knobl löst den Fall.

„Herr Rauhbein, Sie werden zugeben, dass Sie mit dem Diebstahl der beiden Gummibärchen in der Konditorei eine Dummheit gemacht haben. Mein junger Assistent wird jetzt Ihr Geständnis in den Computer tippen. Also, erzählen Sie mal der Reihe nach, wie alles gekommen ist!“



So ist Herr Rauheins Geständnis dann im Protokoll zu lesen:

Vor zwei Tagen fasste ich den Entschluss, die Gummibärchen aus der Auslage der Konditorei zu entführen. Die beiden taten mir so leid, weil...



Setze das Geständnis fort!

Der Sprachcomputer

Kommissar Knobl hat sich vor kurzem einen so genannten Sprachcomputer gekauft. Diese Maschine kann Verben ins Präteritum übertragen. Aber auch Maschinen machen Fehler. Wo sind die Fehler und wie heißt es richtig?



Streiche die Fehler durch und schreibe die richtige Präteritumsform auf die Leerzeilen!

schneidete

zahlte

beißte

schreibte

tröstete

duftete

singte

rechnete

schimpfe

sagte

färbte

gehte

wartete

führte

stellte

liebte

kochte

bindete

verlierte

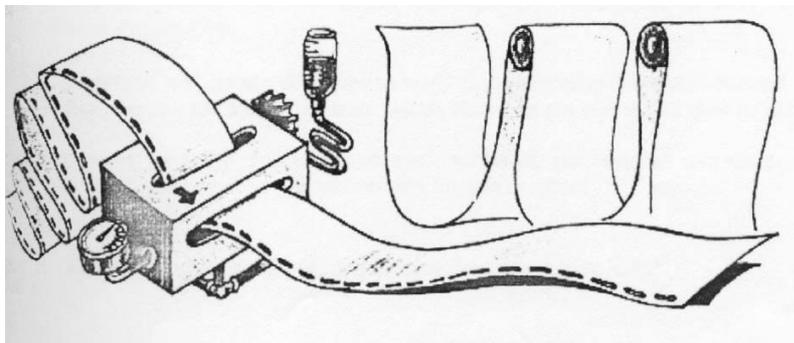
machte

ruftete

putzte

glaubte

schaute



Das Futur

Wenn etwas erst geschehen ist, zeigt das Verb dies durch die Zeitform Futur an.

Merke dir!

*Das Futur wird mit dem Hilfszeitwort **werden** (**wird**) gebildet.*

*Beispiel: Der Dackel **wird** einen Finderlohn bekommen.*

Träume werden wahr

Für die Wiederbeschaffung seiner geliebten Gummibärchen spendete der Konditor großzügig eine Million Schilling, die die übergläckliche Frau Fröhlich bekam. Sie hatte die Bärchen entdeckt, die ihr Untermieter versteckt hatte. Die Fröhlichs begannen gleich darüber nachzudenken, welchen Wunsch sie sich sofort erfüllen werden.



Trage ein, welchen Wunsch sie sich sofort erfüllen könnten!



Schon während der ersten Nacht nach dem Gewinn tauchen neue Überlegungen auf, wie man das Geld besser verwenden könnte. In der Früh beschließen die Fröhlichs, das Geld nicht sofort auszugeben, sondern für einen späteren Wunsch aufzuheben. Aber jeder hat eine andere Idee.



Überlege, wie sie mit dem Gewinn möglichst sorgfältig umgehen könnten!

Bsp.: Wir werden ein Haus bauen. Jedes Kind wird ein eigenes Zimmer haben.

Später entdeckt Familie Fröhlich, dass es auch schön ist, mit anderen sein Glück zu teilen. Sie wollen auch anderen Menschen eine Freude breiten!



Gib an, wie sie anderen Menschen eine Freude machen könnten!



Erzähle deinen Freunden und Schulkollegen, was du noch alles machen wirst!



Sprecht darüber, was ihr mit einem so plötzlichen Gewinn machen würdet! Immer wieder hört man, dass Menschen, die plötzlich reich werden, mit dieser Situation nicht fertig werden. Sie leben zwar mit mehr Luxus, aber nicht zufriedener. Was könnte die Ursache dafür sein?



Was wäre, wenn eure Klasse bei einem Flohmarkt fünftausend Schilling eingenommen hätte? Was würdet ihr mit dem Geld machen?



Kannst du die unterschiedliche Bedeutung der beiden Sätze feststellen und erklären?

- a) Ich würde gerne an deiner Geburtstagsfeier teilnehmen?
- b) Ich werde gerne an deiner Geburtstagsfeier teilnehmen?

THEMA

Bibliographie

Friedrich Janshoff

Tempus und Temporalität

Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Grammatische Inhalte dürfen nicht als fertige Produkte vermittelt werden, sondern müssen den Schülern im Kontext der Prozesse erfahrbar gemacht werden, in denen sie Gestalt gewonnen haben. Die Schüler müssen dazu angeregt werden, die jeweiligen Inhalte als Erschließungswerkzeuge für andere Inhalte zu benutzen. Welche grammatischen Kategorien solche Schlüsselfunktionen haben können, kann allerdings nicht die Didaktik allein beantworten, sondern eher eine didaktisch sensibilisierte Fachwissenschaft. (Köller 1983, 27)

Zu den grammatischen Phänomenen, die – laut einer in Einecke (1995, 15–23) im Zusammenhang mit Überlegungen zu einem grammatischen Basiskatalog referierten Erhebung – nach Einschätzung von Deutschlehrerinnen und -lehrern der Sekundarstufe I „in der Schullaufbahn von Schülern die wichtigsten sind, (...) weil sie eine Funktion in anderen Teilbereichen haben, z. B. für den Umgang mit Texten oder die Textproduktion;“ oder „weil sie eine Funktion im Spiralcurriculum haben, indem sie in verschiedenen Jahrgängen eine Rolle spielen“, gehören: „1. Tempusgebrauch (Zeitformen/-stufen/-perspektiven), 2. Aktiv – Passiv (Genus verbi), 3. Modus: Indikativ – Konjunktiv (+ Imperativ, Modalverben)“. (Einecke 1995, 22)

Die – zumindest exemplarische – Beschäftigung mit dem Formenbestand, den Bedeutungsvarianten sowie den Gebrauchsmöglichkeiten und -weisen der zentralen grammatischen Kategorien des Verbs gehört demnach zu den wichtigsten Themenbereichen eines integrierten, funktional ausgerichteten Grammatikunterrichts, der darauf abzielt, Schülerinnen und Schülern sowohl auf kognitivem als auch auf prototypischem Weg dasjenige Sprachwissen und Sprachkönnen zu vermitteln, das ihnen ermöglicht, ihre Sprachhandlungs- und -reflexionskompetenz, also u. a. ihre Textverstehens-, Textanalyse- und Textgestaltungscompetenz, zu verbessern und zu erweitern.

Jede Grammatik der deutschen Gegenwartssprache bietet eine mehr oder weniger umfassende Darstellung des Temporalfeldes der deutschen Gegenwartssprache als der „Gesamtheit lexikalischer und grammatischer Einheiten mit temporaler Bedeutung“ (Flämig 1991, 401), ebenso wie die Vermittlung der Tempora und anderer Bereiche des Temporalfeldes zum selbstverständlichen Bestandteil von Sprachbüchern für den muttersprachlichen Deutschunterricht und von Lehrwerken und Übungsbüchern für den DaF-Unterricht gehören. Dabei werden in der Regel im Sinne einer Ausdrucksgrammatik den jeweiligen Formen Bedeutungen, Inhalte und/oder Funktionen zugeordnet. Sprachdidaktische Überlegungen zu einer Didaktik des Temporalfeldes, die aus inhaltsgrammatischer Perspektive auf neuere Forschungen zur Tempusgrammatik und -semantik Bezug nehmen, als auch davon abgeleitete konkrete Vorschläge und Modelle für den Grammatikunterricht, fehlen unter den wenigen einschlägigen in den vergangenen zwei Jahrzehnten erschienenen fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Veröffentlichungen für den Deutschunterricht und sind im Bereich Deutsch als Fremdsprache erst ansatzweise erkennbar.

Zum Temporalfeld gehören – nach Flämig (1991, 401) –

die Tempora, temporale Adverbien, Temporalsätze, in Verbindung damit auch Präpositionen und Konjunktionen sowie bestimmte attributive Fügungen. Aus dem Zusammenwirken der Tempusformen des Verbs mit temporalen Bestimmungen des Textzusammenhangs ergibt sich die temporale Gesamtbedeutung, die Temporalität eines Satzes (...), die in den Gebrauchsvarianten der Tempora (...) ihren Ausdruck findet.

Die folgende Zusammenstellung der entsprechenden Hauptkapitel aus zehn Gegenwartsgrammatiken und einer Grammatikskizze, unter denen die am Institut für deutsche Sprache erarbeitete 1993 abgeschlossene und mit rund 2500 Seiten bisher umfassendste Darstellung (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997) und die inhaltsseitig ausgerichtete auch Wortschatzbereiche einbeziehende Beschreibung von Glinz (1994) hervorzuheben sind, ermöglicht den vergleichenden Zugang zu verschiedenen theoretischen Beschreibungs- und Erklärungsansätzen und den damit verbundenen Problemen.

- 2.3.1 Das Tempus: Die Zeitformen. In: [Duden-Grammatik 1998], 145–156.
- 3.4.2 Die Verhältnissätze im einzelnen: Temporalsätze. In: [Duden-Grammatik 1998], 795–800.
- V7. Zum Problem der Tempora im Deutschen. In: [Engel 1991], 494–496.
- 3.2.3.1 Das Tempus. In: [Flämig 1991], 386–401.
- 11/I Einbettung in den Fluß der Zeit – Reihenfolgen – speziellere zeitliche Zusammenhänge – Einmaligkeit, Wiederholung, Häufigkeit – Zuweisung zu Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. In: [Glinz 1994], 555–580.
- 2.1.5 Tempora. In: [Helbig/Buscha 1993], 115–136.

- 3.3 Tempus. In: [Hentschel/Weydt 1994], 86–106.
- 2.6 Die Zeitformen und ihr Gebrauch. In: [Hoberg/Hoberg 1997], 116–126.
- 3.1 Operationen zur zeitlichen Einbettung. In: [Sommerfeldt 1993], 68–73.
- 2.2.4.2 Tempus und Temporalität. In: [Sommerfeldt/Starke 1998], 65–73.
- 3.1 Der Indikativ und seine Tempusformen. In: [Weinrich 1993], 183–239.
- F1 Tempus. In: [Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997], 1684–1721.

Die nachfolgenden bibliographischen Notizen sind das Ergebnis des Versuchs, für den Deutschunterricht wichtige Veröffentlichungen (Bücher, Aufsätze und Materialien) zu ermitteln, die sich, an Beiträge aus den 80er Jahren (wie Menzel 1980) anschließend, aus sprachdidaktischer und sprachwissenschaftlicher Perspektive mit den Tempora und anderen Bereichen des Temporalfeldes der deutschen Gegenwartssprache beschäftigen.

Neben 25 Beiträgen zur sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Beschreibung und Diskussion wurden als Hilfsmittel für weitere Recherchen Bibliographien zur deutschen Grammatik und eine – gegenüber Janshoff (1995, 128–132) aktualisierte – Auflistung von Grammatiken der deutschen Gegenwartssprache aufgenommen sowie die folgenden Veröffentlichungen, die aus sozialwissenschaftlicher und kulturhistorischer Sicht beispielhaft Einblicke in den kulturellen, regionalen, gesellschaftlichen und individuellen Umgang mit dem Phänomen Zeit ermöglichen, indem sie Hintergrundinformationen und Materialien für die Auseinandersetzung mit Themen, wie Zeitmessung und Zeitgefühl, Zeitwahrnehmung und Zeitbewusstsein, Uhrzeit und Ereigniszeit, soziale Zeit und psychische Uhr oder monochrome und polychrone Zeitplanung bieten.

Adam, Jürgen: Projekt Zeit. Projektanregungen und Materialien. Teilw. aktualis. Neuaufl. Mülheim: Verl. an der Ruhr 1996. ISBN 3-86072-029-5

Beck, Klaus: Medien und die soziale Konstruktion von Zeit. Über die Vermittlung von gesellschaftlicher Zeitordnung und sozialem Zeitbewußtsein. Opladen: Westdeutscher Verl. 1994. ISBN 3-531-12629-6

Levine, Robert: Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. München. Piper 1999. (Serie Piper. 2978). ISBN 3-492-22978-6

Müller-Funk, Wolfgang (Hrsg.): Zeit. Mythos, Phantom, Realität. Wien: Springer 2000. ISBN 3-211-83414-6

Die Zeit ist ein Mythos, weil der Mythos als zeitlich strukturierter Geschehensablauf, (als Erzählung und Narrativ) und die Zeit sich wechselseitig bedingen, (sie) ist aber auch ein Phantom, weil sie eine sekundäre, 'gespenstische' Wirklichkeit besitzt. Sie existiert nur in der Welt unserer Vorstellung, sie ist ein 'Hirngespinnst', eines der mächtigsten, das die

Menschheit je hervorgebracht hat. Mit dieser sozialen Mächtigkeit hängt auch zusammen, daß die Zeit eine gesellschaftliche Realität darstellt, die man nicht ungestraft beiseite schieben kann.“ (Müller-Funk 2000, 10)

Hilfsmittel für weitere Recherchen

Bibliographien zur deutschen Grammatik

Eisenberg, Peter; Gusovius, Alexander: Bibliographie zur deutschen Grammatik. 1965–1983. Tübingen: Narr 1985. (Studien zur deutschen Grammatik. 26).

Eisenberg, Peter; Wiese, Bernd: Bibliographie zur deutschen Grammatik. 1984–1994. 3., aktualis. u. überarb. Aufl. Tübingen: Stauffenburg 1995. (Studien zur deutschen Grammatik. 26). ISBN 3-86057-416-7

Janshoff, Friedrich: Grammatik(en) und Grammatikunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen. Informationen zur Deutschdidaktik 19.1995, H. 3, 122–135.

Grammatiken der deutschen Gegenwartssprache

Duden-Grammatik. 6., neu bearb. Aufl. Mannheim: Dudenverlag 1998. (Duden. 4). ISBN 3-411-04046-7

Eisenberg, Peter: Grundriß der deutschen Grammatik. Das Wort. Stuttgart: Metzler 1998. ISBN 3-476-01639-0

Eisenberg, Peter: Grundriß der deutschen Grammatik. Der Satz. Stuttgart: Metzler 1999. ISBN 3-476-01642-0

Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik. 3., korr. Aufl. Heidelberg: Groos 1996. ISBN 3-872776-752-6

Flämig, Walter: Grammatik des Deutschen. Einführung in Struktur- und Wirkungszusammenhänge; erarbeitet auf der theoretischen Grundlage der „Grundzüge einer deutschen Grammatik“. Berlin: Akademie 1991. ISBN 3-05-000686-2

Glinz, Hans: Grammatiken im Vergleich. Deutsch – Französisch – Englisch – Latein. Formen, Bedeutungen, Verstehen. Tübingen: Niemeyer 1994. (Reihe Germanistische Linguistik. 136). ISBN 3-484-31136-3

Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 15., durchges. Aufl. München: Langenscheidt, Enzyklopädie 1993. ISBN 3-89129-244-9

Hentschel, Elke; Weydt, Harald: Handbuch der deutschen Grammatik. 2., durchges. Aufl. Berlin: de Gruyter 1994. ISBN 3-11-014566-9

Hoberg, Rudolf; Hoberg, Ursula: Der kleine Duden – Deutsche Grammatik. 2., überarb. Aufl. Mannheim: Dudenverlag 1997. ISBN 3-411-05572-3

Sommerfeldt, Karl-Ernst: Operationale Grammatik des Deutschen. Eine Skizze. München: Iudicium 1993. ISBN 3-89129-250-3

Sommerfeldt, Karl-Ernst; Starke, Günter: Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 3., neu bearb. Aufl. Tübingen: Niemeyer 1998. ISBN 3-484-73001-3

Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag 1993. ISBN 3-411-05261-9

Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bodo: Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. Berlin: de Gruyter 1997. (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache. 7). ISBN 3-11-014752-1

Tempus (und Temporalität) in der sprachwissenschaftlichen Diskussion

Wenige Forschungsgebiete sind in der letzten Zeit so intensiv bearbeitet worden wie gerade das Tempus, insbesondere unter semantischem Aspekt. (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, 1685)

Fabricius-Hansen, Catherine: Tempus. In: Stechow, Armin von; Wunderlich, Dieter (Hrsg.): Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Berlin: de Gruyter 1991. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 6), 722–748.

Hennig, Mathilde: Die Darstellung des Tempussystems in deutschen Grammatiken. Deutsch als Fremdsprache 34.1997. 220–227.

Tempus (und Temporalität) in Forschungsmonographien

Breuer, Christoph; Dorow, Ralf: Deutsche Tempora der Vorvergangenheit. Trier: WVT 1996. ISBN 3-88476-190-0

Dieling, Klaus; Kempter, Fritz: Die Tempora. München: Langenscheidt, Enzyklopädie 1993. ISBN 3-324-00510-8 [1. Aufl. 1983]

Keuler, Gudrun: Die Tempora und der Tempusgebrauch in zusammengesetzten Sätzen. Frankfurt am Main: Lang 1993. (Europäische Hochschulschriften, Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur. 1400). ISBN 3-631-45528-3

Marschall, Matthias: Textfunktionen der deutschen Tempora. Genf: Editions Slatkine 1995.

Radtke, Petra: Die Kategorien des deutschen Verbs. Zur Semantik grammatischer Kategorien. Tübingen: Narr 1998. (Tübinger Beiträge zur Linguistik. 438). ISBN 3-8233-5104-4

Thieroff, Rolf: Das finite Verb im Deutschen. Tempus, Modus, Distanz. Tübingen: Narr 1992. (Studien zur deutschen Grammatik. 40). ISBN 3-8233-4741-1

Vater, Heinz: Einführung in die Zeit-Linguistik. 3. Aufl. Hürth-Efferen: Gabel 1994. (Kölner Linguistische Arbeiten – Germanistik. 25). ISBN 3-921527-19-8

Zeller, Jochen: Die Syntax des Tempus. Zur strukturellen Repräsentation temporaler Ausdrücke. Opladen: Westdeutscher Verl. 1994. ISBN 3-531-12556-7

Tempus (und Temporalität) in der sprachdidaktischen Diskussion

Grammatik und der Unterricht über sie können den Kindern und Heranwachsenden Möglichkeiten des Sprachsystems vorstellen und gleichsam zum Gebrauch anbieten, sie können für die Textrezeption den Blick auf das Beobachtbare lenken und dafür eine fachliche Beschreibungssprache bereitstellen, und sie können die Reflexion über die Sprache und den Sprachgebrauch anregen. (Klotz 1996, 15)

Die folgende Zusammenstellung fachdidaktischer und unterrichtspraktischer Veröffentlichungen enthält neben Beiträgen mit grundsätzlichen Überlegungen (Menzel 1980) und Unterrichtsmodellen (Baumann 1990, Hug 1998) aus der deutschdidaktischen Zeitschrift, die 1980 das bislang einzige einschlägige Themenheft („Zeitformen“) vorgelegt hat, einzelne Unterrichts- oder Lerneinheiten aus Materialien für die Unterrichtsvorbereitung (Einecke 1995) und aus Übungsbüchern für den Deutschunterricht (Schwengler 2000) bzw. den DaF-Unterricht (inhaltsorientiert: Sommerfeldt u. a. 1991) und einzelne Kapitel aus Lern- und Übungsgrammatiken für den Deutschunterricht (Schülerduden-Grammatik 1998) bzw. den DaF-Unterricht (exemplarisch: Engel/Tertel 1993 u. Rug/Tomaszewski 1993) sowie Arbeiten, die das Verhältnis von Sprachwis-

senschaft und Sprachunterricht und/oder Sprachdidaktik untersuchen und diskutieren (Klotz 1991, Klotz 1996, Köller 1997) und eine „Grammatik in Feldern“ (Buscha u. a. 1998) als Modell einer auswählenden Inhaltsgrammatik, in der allerdings das Temporalfeld nicht berücksichtigt wurde.

Zeitformen. Praxis Deutsch 7.1980, H. 42.

Menzel, Wolfgang: Zur Didaktik der Tempora. Praxis Deutsch 7.1980, H. 42, 12–20.

Baurmann, Jürgen: Verbformen bilden: präteritum und partizip 2. Praxis Deutsch 17.1990, H. 102, 21-24.

Einecke, Günther: Unterrichtsideen Integrierter Grammatikunterricht. Textproduktion und Grammatik. 5.–10. Schuljahr. 4. Aufl. Stuttgart: Klett 1995. ISBN 3-12-922652-4 (+ Materialien: ISBN 3-12-922653-2) [1. Aufl. 1991]

- 3. „Zeitsprünge“ (Jg. 5/6). (73–79).

Schwengler, Gerhard: Training Deutsche Grammatik. Nebensätze – Indirekte Rede. 7./8. Schuljahr. 4. Aufl. Stuttgart: Klett 2000. ISBN 3-12-922073-9 [1. Aufl. 1991]

- Temporalsatz. (20–24).

Sommerfeldt, Karl-Ernst u. a.: Grammatisch-semantische Felder. Einführung und Übungen. München: Langenscheidt, Enzyklopädie 1991. ISBN 3-324-00549-3

- Feld der Temporalität. (8–20).

Engel, Ulrich; Tertel, Rozemaria K.: Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln. München: Iudicium 1993. ISBN 3-89129-253-8

- 12. Vergangenheit und sonstige Zeitlichkeit. (120–131).

Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas: Grammatik mit Sinn und Verstand. 20 Kapitel deutsche Grammatik für Fortgeschrittene. München: Klett Edition Deutsch 1993. ISBN 3-12-675335-3

- 4. Sich Zeit nehmen. Zeit und Tempus. (59–70).

Hug, Winfried: Zeitliche Beziehungen. Praxis Deutsch 25.1998, H. 151, 42–46.

Schülerduden-Grammatik. Eine Sprachlehre mit Übungen und Lösungen. 4., aktual. u. erw. Aufl. Mannheim: Dudenverlag 1998. ISBN 3-411-05634-7

- Das Tempus (Die grammatische Zeit). (61–75).

Schüler *lernen* (...) auf zwei Wegen, einem kognitiven Weg, der allmählich zu bewußteren Schreibentscheidungen führt, und einem prototypischen Weg, weil die Massierung der einzelnen Mikro- und Makrostrukturen nicht nur nicht auf einmal gelehrt und gelernt werden kann, sondern weil sie in ihrer Gesamtheit Didaktikern und Linguisten auch noch nicht zugänglich bzw. für ihre Lehre verfügbar ist. (Klotz 1996, 78)

Buscha, Joachim u. a.: Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Ismaning: Verlag für Deutsch 1998. ISBN 3-88532-681-7

Klotz, Peter: Grammatisches Grundwissen und Schulgrammatik – am Beispiel des deutschen Modalsystems. Diskussion Deutsch 22.1991, 494–508.

Klotz, Peter: Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz. Theorie und Empirie. Tübingen: Niemeyer 1996. (Reihe Germanistische Linguistik. 171). ISBN 3-484-31171-1

Köller, Wilhelm: Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1997. ISBN 3-89676-013-0 [zuerst veröffentlicht 1983]

Auf dem Hintergrund der didaktisch-methodischen Ausführungen und Vorschläge von Köller (1997), die erstmals bereits Anfang der 80er Jahre vorgelegt wurden und die nicht nur Einecke (1995) in seinem didaktischen Kommentar aufgreift, sondern auch Klotz (1996, 31–33) weiterführend referiert, ist die Beschäftigung mit dem Verhältnis von Grammatikwissen und Schulgrammatik in Klotz (1991) ebenso wie mit den Ergebnissen der Untersuchung der Auswirkungen von Grammatikunterricht auf bestimmte grammatische Strukturen in Schülertexten in Klotz (1996, 171–256) von entscheidender Bedeutung für Versuche, am Beispiel des Temporalfeldes die Möglichkeiten eines funktional orientierten integrierten Grammatikunterrichts zu erproben und/oder – angeregt durch die Ausführungen zur Lösung des „und-dann-Problem(s)“ (Klotz 1996, 240–254), die knappe Beschreibung des „Feld(es) der Temporalität“ (Sommerfeldt 1991, 8–14) und anderer kommunikativ-semantischer Felder in Buscha u. a. (1998) oder durch die Beiträge im vorliegenden Heft – weiter auszuloten.

✉ Friedrich Janshoff, Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der ›ide‹; Moosburgerstraße 47, A-9201 Krumpendorf.

Zeitformen

Die Vergangenheit
will nicht enden,
und die Zukunft
ist schon da;
deshalb haben wir
gegenwärtig
viel zu tun.

(Armin Juhre, zitiert nach:
Schülerduden-Grammatik 1998, 69)