

ide

Informationen zur Deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

## Konjunktiv

Herausgegeben von Eva Maria Rastner

Heft 4-2004  
28. Jahrgang

---

**Editorial**

EVA MARIA RASTNER

Wer braucht schon »bräuchte«? . . . . 5

**Magazin**

Termine . . . . . 112

Deutsch-Standards . . . . . 114

Das Gedicht im Unterricht . . . . . 121

ide empfiehlt . . . . . 125

Neu im Regal . . . . . 127

**Einführendes**

RICHARD SCHRODT: Der Konjunktiv.  
Eine unendliche Geschichte ..... 8

PETER KRÄMER: Konjunktiv und Wahrscheinlichkeit.  
*Eine* Funktion und *drei* Systeme – anwenderfreundlich aufbereitet. .... 17

**Essayistisches und Empirisches**

ALOIS BRANDSTETTER: Konjunktivitis ..... 26

MONIKA DANNERER: Können Kinder keinen Konjunktiv?  
Eine empirische Untersuchung mündlicher  
und schriftlicher Erzählungen ..... 29

**Grenzen überschreiten**

MANUELA GLABONIAT: Der Konjunktiv im Mutter- und  
Fremdsprachenunterricht.  
Didaktische Betrachtungen aus verschiedenen Perspektiven ..... 41

EVANGELIA KARAGIANNAKIS: Was wäre, wenn ...  
Zum kreativen Umgang mit dem Konjunktiv in  
Schule und Erwachsenenbildung ..... 62

**Unterrichtsmodelle**

HERBERT STAUD: Die Aussageweise kann gegen Sie verwendet werden.  
Unterrichtsanregungen für die siebente bis achte Schulstufe ..... 71

KARL SCHIMPL: Zur Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede.  
Mit einem Unterrichtsmodell für die vierte Klasse (achte Schulstufe) ..... 77

ERICH PERSCHON: Der Konjunktiv I in journalistischen Texten.  
Eine Unterrichtsidee für die Oberstufe ..... 90

CHRISTIAN SCHACHERREITER: »O schmelze doch dies allzu feste Fleisch!«  
Zum Konjunktivgebrauch in literarischen Texten  
– Unterrichtsanregungen (ab der zehnten Schulstufe) ..... 99

**Service**

FRIEDRICH JANSHOFF: Konjunktiv.  
Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht ..... 110

*Das Thema »Grammatik«  
in bisherigen ide-Heften*

- ide 4-1994 Über Sprache nachdenken  
ide 3-1995 Nützliche Grammatik  
ide 3-2000 Tempus

*Das nächste ide-Heft*

- ide 1-2005 Adalbert Stifter – *erscheint im März 2004*

*Vorschau*

- ide 2-2005 Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache  
ide 3-2005 Wege zum wissenschaftlichen Arbeiten  
ide 4-2005 Thomas Bernhard

[www.uni-klu.ac.at/ide](http://www.uni-klu.ac.at/ide)

Besuchen Sie die *ide* Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die *ide* auch online bestellen.

Eva Maria Rastner

## Wer braucht schon »bräuchte«?

Der Ort: Lüneburg, Tourismusbüro. »Wie viele Marken bräuchten Sie denn?«, werde ich von einer freundlichen jungen Frau am Informationsschalter gefragt. An sich eine durchaus erwartbare Sprachäußerung, zumal ich mich ja nach Marken erkundigt habe, wenn da nicht das kleine Wort »bräuchte« bzw. der Umlaut in diesem wäre, das mich als Sprachwissenschaftlerin/Sprachdidaktikerin aufhorchen lässt: ein »bräuchte«, das von der *Duden-Grammatik* (1998, S. 126, Fußnote 1) als süddeutsch und umgangssprachlich markiert wird, auch im Norden Deutschlands? »Ja«, so versichert mir die gebürtige Lüneburgerin, »das sagt man bei uns so.« Mich freut es auf jeden Fall, die im *Österreichischen Wörterbuch* (2004, S. 114) als standardsprachlich geführte Form »bräuchte« auch in einer norddeutschen Umgebung zu hören, wenngleich diese dort noch ausschließlich der Umgangssprache zugerechnet wird, wie beispielsweise ein Blick in den neuen Duden *Die deutsche Rechtschreibung* (2004, S. 224) zeigt. Dass also bezüglich der korrekten Formenbildung des Konjunktivs II von »brauchen« die Fachmeinungen auseinander gehen, ist damit offenkundig. Und auch in diesem The-

menheft wird »bräuchte« von zwei österreichischen Autoren (Richard Schrodt und Karl Schimpl) kontroversiell diskutiert, doch dazu später.

Das skizzierte Beispiel spiegelt freilich nur einen Teilaspekt der komplexen Verbalkategorie Konjunktiv – oder korrekter formuliert: der beiden Konjunktivsysteme I und II. Es lässt aber zunächst einmal sprachaufmerksam werden und sensibilisiert für die weitere Auseinandersetzung mit Formenbildung und Gebrauch von Konjunktiv I und II in unterschiedlichen Kontexten. Und Sprachsensibilisierung scheint gerade in diesem grammatischen Bereich besonders angebracht, zumal noch immer viele Menschen – Jugendliche wie Erwachsene – nicht selten große Schwierigkeiten haben, Konjunktivformen zu erkennen und richtig zu bilden sowie deren Funktionen zu interpretieren und in ihren eigenen Sprachäußerungen situationsadäquat einzusetzen.

Den Gründen für diese Anwendungsschwierigkeiten nachzuspüren und gangbare Wege aufzuzeigen, die im schulischen Deutschunterricht zu einer »Entkomplifizierung« in der Vermittlung und Aneignung der beiden Konjunktivsysteme beizutragen vermögen, ist ein wichtiges Anliegen der Sprachdidaktik. Mit dem vorliegenden Themenheft »Konjunktiv« wird ein Schritt in diese Richtung getan.

So kommen im Kapitel »Einführendes« mit *Richard Schrodt* und *Peter Krämer* zwei Autoren zu Wort, die sich mit profunden linguistischen Fachkenntnissen dem Gegenstandsfeld annähern. Ausgehend von einer literarischen Passage, in welcher der Konjunktiv zum Streitthema der beiden Protagonisten wird und letztlich sogar deren Mann-

Frau-Beziehung infrage zu stellen droht, thematisiert Richard Schrodts das Phänomen Konjunktiv und sensibilisiert mit seinen Überlegungen zu Bildung und Bedeutung konjunktivischer Formen Lehrende wie Lernende für die richtige Moduswahl in eigenen wie fremden Texten. Für einen bewussteren Umgang mit der grammatischen Kategorie Konjunktiv – sowohl auf sprachproduktiver wie sprachrezeptiver Ebene – spricht sich auch *Peter Krämer* in seinem Beitrag aus und diskutiert die Thematik unter Einbeziehung des Aspekts »Wahrscheinlichkeit«, wobei ein kurzer Exkurs in die Literatur und Hinweise auf die didaktische Verwertbarkeit des Dargestellten nicht fehlen.

Unter »Essayistisches und Empirisches« erzählt zunächst *Alois Brandstetter* sowohl aus der Perspektive des freien Schriftstellers als auch aus jener des dozierenden Universitätsprofessors über seinen teilweise sehr unterschiedlichen Umgang mit dem Thema Konjunktiv und diskutiert in diesem Zusammenhang Konjunktivisches in dialektaler und standardsprachlicher Varietät, wobei sprachkontrastive Aspekte durch ein kurzes Eintauchen in das lateinische Modusystem angesprochen werden. Eine wunderbare Anregung für weitere Sprachenbegegnungen im Sinne von Language Awareness!

Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede geht es auch in der empirischen Untersuchung zum Gebrauch konjunktivischer Formen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen Jugendlicher von *Monika Dannerer*. Nach eingehender Analyse ihrer erhobenen Daten kommt die Autorin zum Schluss, dass die SchülerInnentexte – mündliche wie schriftliche – bezüglich der Konjunktiv-

verwendung zwar den Ansprüchen einer normativen Grammatik nicht genügen, wohl aber einer am aktuellen allgemeinen Sprachgebrauch orientierten Grammatik entsprechen.

Didaktische Betrachtungen aus verschiedenen Perspektiven stellt *Manuela Glaboniat* an, wenn sie sich für die Vermittlung des Konjunktivs im Mutter- und Fremdsprachenunterricht interessiert. Mit dieser wichtigen »Grenzüberschreitung« macht die Autorin nicht nur auf unterschiedliche Zugangsweisen zu Sprache und deren grammatischen Phänomenen im mutter- und fremdsprachlichen Unterricht aufmerksam, sondern bietet – nicht zuletzt auch über eine Sprachbuchkritik – Lösungsansätze, wie SchülerInnen multilingualer Klassen den Konjunktiv erarbeiten könnten. In einem gemeinsamen Lehrwerk für SchülerInnen deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache und damit in einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden der Bereiche Deutsch als Muttersprache sowie Deutsch als Fremd-/Zweitsprache sieht Glaboniat ein wichtiges Desiderat. Einen ersten Beitrag dazu liefern die im Anhang gestalteten Konjunktiv-Tabellen, die, im Unterricht eingesetzt, muttersprachlichen wie nicht-muttersprachlichen LernerInnen einen guten Überblick über das Konjunktivsystem der deutschen Standardsprache bieten.

Grenzen zu überschreiten gehört auch zum Selbstverständnis der nächsten Autorin: *Evangelia Karagiannakis* entwickelt in ihrem Artikel Ideen zum kreativen Umgang mit dem Konjunktiv in Schule und Erwachsenenbildung, die einfach Lust aufs Ausprobieren wecken! Die formulierten Anregungen zeigen, dass ein zunächst vielleicht noch als

schwierig eingestuftes Grammatikthema nicht als trocken und langweilig, sondern durch das eigene Handeln mit Sprache als spannend und interessant erlebt wird.

Die Reihe der Unterrichtsmodelle eröffnet *Herbert Staud* mit seinen unterrichtspraktischen Vorschlägen für eine dritte Klasse (siebentes Schuljahr) der AHS-Unterstufe. Dabei motiviert Staud die Lernenden für sprachreflexive Arbeit am Konjunktiv, indem er von sprachlichen Formulierungen in Cop-Movies bzw. Thrillern ausgeht, die den Jugendlichen zumindest auf einer rezeptiven Ebene bestens vertraut sind. Anhand von Textbeispielen und Übungen erkennen die SchülerInnen, wie die entsprechende Moduswahl den Inhalt einer Aussage nuanciert, und lernen schließlich, diesen Erkenntnisgewinn bewusst für die eigene Textproduktion zu nutzen.

Ein weiteres Unterrichtsmodell für die Unterstufe (vierte Klasse/achtes Schuljahr) präsentiert *Karl Schimpl* und zeigt, wie Jugendliche für die Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede sensibilisiert werden können. Dabei bilden die zuvor vom Autor analysierten Textbeispiele aus Tagespresse und Literatur ein reiches Datenmaterial für den Einsatz im Unterricht.

Form und Funktion des Konjunktivs I in journalistischen Texten zu erkennen und für das eigene (journalistische) Schreiben umsetzen zu lernen, dazu will *Erich Perschon* die Lernenden befähigen und entwirft seine Unterrichtsideen für Klassen der Oberstufe (einzusetzen ab der neunten Schulstufe). Weitere Unterrichts Anregungen für die Oberstufe (einsatzbar ab der zehnten Schulstufe) liefert *Christian Schacherreiter*, indem er gemeinsam mit seinen SchülerInnen dem

Konjunktivgebrauch in literarischen Texten nachspürt und damit zeigt, dass grammatische Analysen durchaus wichtig sind, um die Eigenart und Qualität von Texten (noch besser) zu erkennen.

Was wäre, wenn es *Friedrich Janshoffs* Beitrag nicht gäbe? Dann wäre diese *ide* um wichtige bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht ärmer. Doch zum Glück ist sie dies nicht, denn es gibt Janshoffs bewährte Recherchen zum jeweiligen Themenschwerpunkt selbstverständlich auch in diesem Heft. Angesichts der vielfältigen Literaturangaben könnte man nun zu dem Schluss gelangen, dass der Konjunktiv doch eine unendliche Geschichte sei ...

Aber vielleicht teilen wir – Lehrende wie Lernende – am Ende unserer Reise durch die Welt des Möglichen und Irrealen doch die Erkenntnis jener beiden Protagonisten, die nach ihrer launigen Konjunktivplauderei zu folgendem Schluss gelangen:

Der Konjunktiv, sagte der Kritiker, ist einfach, allerdings sind die Köpfe der Menschen oft kompliziert. [...] In der Tat, die Menschen machen oft aus etwas sehr Einfachem etwas sehr Schwieriges, sie verwirren noch die leichtesten Dinge.

#### Literatur

- MAIER, ANDREAS: Kümmelchen im Konjunktiv.  
In: *Die Zeit*, 9. Jänner 2003.
- DUDEN: *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Bd. 4. Mannheim–Wien–Zürich: Dudenverlag 1998, 4. Aufl.
- Österreichisches Wörterbuch*. Schulausgabe.  
Wien: öbv et hpt 2004, 39. Aufl. (Nachdruck).
- DUDEN: *Die deutsche Rechtschreibung*. Bd. 1.  
Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich: Dudenverlag, 2004, 23. völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl.

Richard Schrodtt

# Der Konjunktiv

## Eine unendliche Geschichte

[*Karin und Ludwig beim Scrabble*] Die Zeit vergeht. »Ich bräuchte jetzt ein M«, sagt Karin. »Und ich käufte mir dann Zigaretten und räuchte mir eine an«, antwortet Ludwig. »Was soll das«, fragt sie, »willst du mich verarschen?« »Schwache Verben bilden den Konjunktiv ohne Umlaut, es heißt ich brauchte oder ich würde brauchen«, sagt er und bemerkt im selben Moment, dass seine Bemerkung überflüssig ist, dass Karin sich ärgert, und ihm scheint, als überlege sie, das Spiel abubrechen, mit der Hand in die schon aufgelegten Wörter zu fahren. Mund halten, Mund halten, denkt Ludwig, Mund halten und auf ihre Titten schauen, auf ihre Titten und nicht auf ihre Grammatik. »Was ist eigentlich ein Konjunktiv?« »Nichts Wesentliches«, sagt Ludwig; [...]. (Silberbauer 2002, S. 43)

### 1. Grundsätzliches

Tatsächlich: Es mag wesentlichere Dinge geben als den Konjunktiv, sofern man von *wesentlich* überhaupt den Komparativ bilden kann. Der männliche Blick auf den Konjunktiv trifft wohl nicht auf das, was Mann und Frau verbinden könnte. Der Konjunktiv stört. Er schiebt sich in eine sich anbahnende Beziehung hinein, trotz lat. *coniunctivus* (*verbindend*), er bringt zwei Menschen auseinander, vielleicht zwei Menschen, die ohnehin nicht füreinander bestimmt sind, einen grammatischen Pedanten und eine Frau, die – jedenfalls in dieser Situation – nicht an einer grammatischen Belehrung interessiert ist. Dabei ist es zweifellos kein Zufall, dass es gerade

um den Konjunktiv geht und nicht etwa um den attributiven Genitiv oder das Plusquamperfekt. Der Konjunktiv gilt als schwierig, ihn grammatisch richtig und stilistisch angemessen zu verwenden gilt als Zeichen hoher Sprachkunst, Könnern und Kennern vorbehalten, die Könnerrinnen und Kennerinnen mögen in der Minderzahl sein. So jedenfalls legt es uns das Zitat nahe; es ist manchen verbreiteten Meinungen durchaus ähnlich. Elitärer Sprachdünkel oder grammatischer Notstand? Um diese Frage soll es hier gehen, aber auch um Grundsätzliches.

Ein einfach zu lösendes Problem ist die Form *bräuchte*: Ist sie wirklich falsch? Der Rechtschreib-Duden bezeichnet sie in seiner 22. Auflage 2000 als »umgangssprachlich«, der Grammatik-Duden (6. Auflage 1998, S. 125, Anm. 2) als »landschaftlich«. Hier wird der nicht-umgelautete Konjunktiv ausdrücklich als »standardsprachlich« erklärt. In vielen Grammatiken, die sich zu dieser Form äußern, wird *bräuchte* schlichtweg als falsch erklärt. Jede auch nur oberflächliche Recherche im Internet zeigt hingegen, dass die umgelautete Form weit verbreitet ist. Gibt man sie in Google ein, erhält man in 0,21 Sekunden 174.000 Seiten (August 2004), keineswegs nur aus dem »Süden des deutschen Sprachgebiets«, wie die Duden-Grammatik meint. Im *Österreichischen Wörterbuch* (39. Auflage 2001) wird sie neben *brauchte* ohne Einschränkung angeführt – sie gehört also jedenfalls zum österreichischen Standard, recht so. Irgendwann einmal wird auch die Duden-Grammatik ihren Frieden mit *bräuchte* schließen müssen. Die Frage, warum übrigens die schwachen Verben im 2. Konjunktiv keinen Umlaut haben (und deswegen nicht vom Indikativ zu unterscheiden sind), ist nur sprachgeschichtlich zu klären. Man kann darauf nicht antworten, ohne sich ausführlich auf die vergleichende Laut- und Formenlehre der germanischen Sprachen zu beziehen, also lassen wir diese Frage hier offen.

Ein Problem muss aber hier wenigstens kurz erwähnt werden: Der Unterschied zwischen Konjunktiv und Indikativ ist oft im Formensystem nicht deutlich; nur in der dritten Person Singular Präsens ist dieser Unterschied durchwegs bezeichnet. Ein schwaches (regelmäßiges) Verb wie *lieben* unterscheidet im Präsens nur in der zweiten Person Singular und Plural den 1. Konjunktiv vom Indikativ, und auch hier sind die Konjunktivformen *liebest* und *liebet* (gegenüber dem Indikativ *liebt*) auffällig und selten. Der 2., vom Präteritalstamm abgeleitete Konjunktiv unterscheidet sich überhaupt nicht vom Indikativ. Bei den starken (unregelmäßigen) Verben ist der Befund im Singular ähnlich, nur der Plural ist in den umgelauteten Formen deutlich vom Indikativ unterschieden. Der Konjunktiv leidet also unter einer Bezeichnungsschwäche. Sie wird noch dadurch verstärkt, dass manche Konjunktivformen sehr auffällig sind und kaum gebraucht werden. *Flöhe* kann eben nicht nur der Plural von *Floh*, sondern auch der 2. Konjunktiv von *fliehen* sein – doch wer traut sich, diese Form gesprächsweise zu gebrauchen? *Bärste, dänge, föchte, göre, glömmе, klömmе, köre, lüde, pflöge, ränge, schnöbe, schwänge, sötte, wüschе* – alle diese Formen stehen zwar in der Duden-Grammatik, aber bald werden sie wohl nur mehr noch dort stehen. Doppelformen wie *begänne/begönne, dröschel/dräsche, empföhle/empfähle, gewönne/gewänne, höbe/hübe, hülfе/hälfe, ränne/rönne, schwömmе/schwämmе, schwürelschwöre, sänne/sönne, spönnel/spänne, stündel/stände* machen es auch den Liebha-

bern schöner alter Formen nicht leicht, das Richtige zu treffen (gelegentlich ist eine dieser Formen veraltet). Als Ersatzform bietet sich die würde-Umschreibung, der Konditional, an. Dazu ein schönes Beispiel:

**Wenn wir Schnecken wären**

Gingen wir als Schnecken, Peter,  
in der Stunde gar fünf Meter,  
sprächen wir: »Welch große Tat!«

Wir schwärmten sehr für Kopfsalat,  
und würden nach Gemüse schießen  
mit unsern Augen, hoch auf Stielen.

Wir gingen in die Welt hinaus,  
und blieben doch stets halb zu Haus.  
Wie gut, sein Haus dabeizuhaben!

Was gibt's nicht alles: Mädchen! Knaben!  
Und käm ein Kind, uns anzutupfen,  
gleich würden wir ins Häuslein schlupfen.  
(Guggenmoos 1967, S. 14)

Gelegentlich wird daher ein »Mischparadigma« konstruiert: *ich gäbe – du gebest/gäbest – er gebe – wir gäben – ihr gebet/gäbet – sie gäben* (Fourquet, Schulz/Griesbach; siehe Bausch 1979, S. 62), wobei der 2. Konjunktiv in der zweiten Person Singular/Plural als Form der gesprochenen Sprache gilt. Doch in der gesprochenen Sprache ist der Konditional bei den Vollverben im Grunde schon der regelhafte Ausdruck des Konjunktivs (Bausch 1979). Weitere Ersatzformen des Konjunktivs sind Modalverben (*wollen, sollen, müssen, dürfen, können, mögen*), modale Adverbien (*hoffentlich, fast, beinahe*), modale Wortgruppen (*meiner Meinung nach, meines Erachtens*) und Satzpartikeln (manchmal auch »Modalwörter« genannt) wie *vielleicht, möglicherweise*. Es gibt also ein komplexes Feld von Ausdrücken der Modalität im Deutschen.

**2. Was bedeutet der Konjunktiv?**

Soweit zu den Ausdrucksformen des Konjunktivs. Für die Beschreibung der Bedeutung dieser grammatischen Kategorie gibt es eine verwirrende Vielzahl von Fassungen. Die deutsche Bezeichnung für den Konjunktiv lautet gewöhnlich »Möglichkeitsform«, und das gibt immerhin einen ersten Hinweis. Doch trifft diese Bezeichnung nicht alle Verwendungsweisen, denn der Konjunktiv wird auch für den Ausdruck von Annahme, Zweifel, Wunsch, Aufforderung usw. gebraucht. Dem entspricht auch die Vielzahl der lateinischen Bezeichnungen: Apodiktiv, Assertiv, Desiderativ, Dubitativ, Hortativ, Hypothetikal, Intentional, Jussiv, Kompulsiv, Konditional, Konzessional, Necessitativ, Obligativ, Optativ, Permissiv, Potential, Prekativ, Presumptiv, Promissiv, Voluntativ – das ist nur eine Auswahl von Bezeichnungen, die sich in der wissenschaftlichen Literatur zum Konjunktiv finden (die meines Wissens längste Liste kommt auf 27 Benennungen, aber man könnte sich beliebig viele ausdenken – eine unendliche Geschichte).

Für eine grammatische Beschreibung ist eine solche Vielzahl unbrauchbar und auch theoretisch fragwürdig. Jede Grammatik besteht aus einem endlichen Inventar von Zeichen, daher sollte man auch mit einem endlichen Inventar von inhaltlichen Funktionen auskommen. Diese Funktionen müssen dann allerdings sehr abstrakt angesetzt werden, um jeder Gebrauchsweise zu entsprechen. Man muss also zwischen Grundbedeutung und abgeleiteter Bedeutung oder zwischen paradigmatischer Bedeutung und potenziellen Bedeutungsvarianten (Kontextbedeutungen, Nutzwerten) unterscheiden. Als abstrakter Grundwert bietet sich eine logizistische Formulierung an, die sich auf die Funktion eines Aussagesatzes bezieht. Ein Aussagesatz entspricht seiner Funktion nach einem logischen Urteil; er kann wahr oder falsch sein: *Der Mensch ist ein vernunftbegabtes Wesen*. Der gleiche Satz im Konjunktiv ist kein logisches Urteil und hat somit keinen bestimmten Wahrheitswert: *Der Mensch sei ein vernunftbegabtes Wesen*. *Der Mensch wäre ein vernunftbegabtes Wesen*. ... *dass der Mensch ein vernunftbegabtes Wesen sei/wäre*. Diese Aussagen sind weder wahr noch falsch, sondern unbestimmt. Der Konjunktiv ist demgemäß die verbale Kategorie, welche die Urteilsfunktion eines Aussagesatzes aufhebt, ein Urteil zurückhält. Das ist die abstrakteste Formulierung. Alle anderen Benennungen beziehen sich auf die Nutzwerte (Kontextbedeutungen). Auch hier ist es nicht sinnvoll, eine allzu große Zahl von Benennungen einzuführen. Es empfiehlt sich, zunächst zwischen zielgerichteter und nicht-zielgerichteter Modalität zu unterscheiden: Zielgerichtet sind die Nutzwerte Befehl, Verbot und Wunsch, nicht-zielgerichtet sind Annahme und Eventualität. Damit ist der größte Teil der Gebrauchsweisen des Konjunktivs erfasst; für besondere Gebrauchsweisen kann man noch immer eigene Nutzwertbezeichnungen einführen.

Der Konjunktiv als Zeichen des Nicht-Urteils: Wenn das so ist, dann müsste man erwarten, dass es nur *einen* Konjunktiv gibt. Das ist gar nicht so unplausibel, denn unser Mischparadigma zeigt immerhin, dass sich beide Konjunktivformen in bestimmten Gebrauchsweisen nicht unterscheiden. Dennoch aber bleibt die Tatsache, dass es im Deutschen zwei unterschiedliche Formen gibt: einen vom Präsensstamm abgeleiteten Konjunktiv (*sei*) und einen vom Präteritalstamm abgeleiteten Konjunktiv (*wäre*). In älteren Grammatiken ist daher noch vom Konjunktiv Präsens (oder Konjunktiv Präsens) und vom Konjunktiv Präteriti (oder Konjunktiv Präteritum) die Rede. Es gibt aber keinen temporalen Unterschied zwischen diesen beiden Formen, sondern nur einen modalen: Der vom Präteritalstamm abgeleitete Konjunktiv hat meist die Funktion der Bezeichnung einer Irrealität, also eines nur denkmöglichen Sachverhalts. Deshalb werden schon seit längerem fast nur mehr die Bezeichnungen »Konjunktiv I« und »Konjunktiv II« (oder 1. und 2. Konjunktiv) verwendet. Nur in den zusammengesetzten Tempora ergibt sich ein temporaler Unterschied (... *dass er das Haus verlassen habe*; ... *dass er vorher die Haustür zugesperrt hätte*; ... *dass er die Stadt verlassen werde*). Dieser Unterschied wird aber vom Hilfsverb bezeichnet, so dass es ungerechtfertigt ist, hier von einem temporalen Unterschied zu sprechen (wie das leider in manchen Grammatiken geschieht). Bei diesen Beispielen ist auffällig, dass der temporale Unterschied zwischen Konjunktiv Perfekt und Konjunktiv

Plusquamperfekt undeutlich ist. Man erkennt das sehr gut in den Fällen, wo es in der deutschen Standardsprache noch eine Zeitenfolgeregel gibt. Ein Beispielsatz ist:

(1) *Nachdem sie die Probezeit bestanden hatte, war es für sie leichter, ...*

Das Plusquamperfekt bezeichnet eine in der Vergangenheit vollzogene und damit auch abgeschlossene Handlung. Wenn man das Plusquamperfekt durch ein Präteritum ersetzt, ergibt sich eine kausale Implikatur:

(2) *Nachdem sie die Probezeit bestand (= weil sie die Probezeit bestand), war es für sie leichter, ...*

Die Kausalität selbst besteht zum Sprechzeitpunkt. Der Hauptsatz kann daher auch im Präsens stehen: ... *ist es für sie leichter*. Wir bleiben beim temporalen Verhältnis. Wenn wir den Satz in den Konjunktiv setzen, etwa im Fall einer indirekten Rede, erhalten wir:

(3) *Sie behauptete, nachdem sie die Probezeit bestanden habelhätte, sei/wäre es für sie leichter / sei/wäre es für sie leichter gewesen, ...*

Das durch die Folge Plusquamperfekt-Präteritum bezeichnete Zeitgefüge des Ausgangssatzes löst sich auf, die Formen sind frei kombinierbar und bezeichnen modale Schattierungen. Auch das ist ein Hinweis auf die Atemporalität des Konjunktivs. Wie und warum die beiden verschiedenen Konjunktivformen entstanden sind, ist eine recht komplexe Frage, auf die man eine sprachgeschichtlich begründete Antwort geben müsste. Das wollen wir uns hier ersparen. Der Konjunktiv II sagt also mehr aus als der Konjunktiv I, nämlich, dass der entsprechende Sachverhalt *nicht* besteht; der Konjunktiv I sagt hingegen über Bestehen oder Nicht-Bestehen des Sachverhalts nichts aus (= enthält kein logisches Urteil). Nun wird auch klar, warum der Konjunktiv II vom Präteritum aus gebildet ist: Er bezeichnet eine *Negation* des Sachverhalts, und auch das Präteritum drückt ja eine Negation aus, die nämlich, dass der bezeichnete Sachverhalt *in der Gegenwart* nicht besteht. Die Irrealität ist so gesehen eine Art Tempusmetapher.

Ein letztes, dafür aber recht schwieriges, Problem sind manche Gebrauchsbereiche des Konjunktivs. Der Konjunktiv war schon immer ein Lieblingskind aller Sprachpfleger und Sprachreiner, und auch sein stilistischer Effekt wird oft diskutiert. So haben sich manche Regeln in die Grammatik eingeschlichen, die mit einer vorurteilsfreien Beschreibung des Sprachgebrauchs nach sprachwissenschaftlichen Prinzipien nichts zu tun haben. Dazu gehört zum Beispiel das berühmte *wenn-würde*-Verbot (in *wenn*-Sätzen darf kein Konditional stehen), das in den wissenschaftlichen Grammatiken schon längst verschwunden ist, aber in manchen Kreisen noch immer hochgehalten wird. Der beste Zugang zu dieser Problematik ist die Frage, wo

der Konjunktiv seiner Funktion nach stehen *muss*. Er steht zum Beispiel immer in *irrealen* Vergleichssätzen:

(4) *Er schreit, als wäre der Teufel hinter ihm her.*

Hier werden auch kaum »Fehler« gemacht. »Fehlerhafter« Sprachgebrauch ist für einen schon erwähnten Fall, die indirekte Rede, typisch. *Muss* hier der Konjunktiv stehen oder nicht, und wenn ja, welcher? Dazu muss man erst fragen, nach welchen Hauptsatzverben der Konjunktiv regelhaft im Nebensatz auftritt. Man kann hier allgemein zwei große Klassen von Verben unterscheiden: Verben, deren Nebensatzprädikat (meist im Objektsatz) das Bestehen (oder Nicht-Bestehen) des gemeinten Sachverhalts voraussetzen oder implizieren (*faktive Verben*), und Verben, die eben das nicht tun (*non-faktive Verben*). Das klingt sehr kompliziert, die Regelhaftigkeit selbst ist aber sehr einfach und einleuchtend. Ein faktives Verb ist zum Beispiel *wissen*. Ein Satz wie

(5) *Hans weiß, dass Paula einen erwachsenen Sohn hat.*

verpflichtet auch den Sprecher dazu, den Inhalt des Objektsatzes

(6) *Paula hat einen erwachsenen Sohn.*

als wahr anzuerkennen. Das ist auch bei der Negation von (5) so:

(7) *Hans weiß nicht, dass Paula einen erwachsenen Sohn hat.*

Paula hat da noch immer einen erwachsenen Sohn, nur weiß das Hans eben nicht (der Sprecher hingegen weiß es). Zu den faktiven Verben gehören alle Verben, die einen Bewusstseinsindruck bezeichnen, der sich auf einen mit dem Sprecher geteilten Wirklichkeitsausschnitt richtet (*erkennen, bedauern, vergessen, begreifen* usw.). Es gibt noch andere Verben, die sich nur in der bejahten oder verneinten Form auf einen feststehenden Sachverhalt beziehen, doch können diese Verben hier zunächst beiseite gelassen werden. Es gibt aber auch noch eine große Gruppe von Verben, die weder bei Verneinung noch bei Bejahung einen feststehenden Sachverhalt voraussetzen, und das sind natürlich alle Verben der Annahme, des Wollens, des Befehls, der Überlegung usw. Zu diesen *nonfaktiven Verben* gehören natürlich auch die Aussageverben, denn der Aussageinhalt muss ja nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmen. Wenn diese Verben einen Objektsatz haben, so kann man geradezu erwarten, dass dort der Konjunktiv steht. *Muss* er aber dort gebraucht werden? An sich nicht, denn diese »Unsicherheit« im Realitätsbezug wird ja schon durch das Hauptsatzprädikat bezeichnet. Wenn der Konjunktiv dennoch steht, ist er für die Information überflüssig (redundant). Dann gibt es zwei Möglichkeiten:

- Er übernimmt eine andere Aufgabe, nämlich die eines *grammatischen Zeichens für die syntaktische Abhängigkeit*. Das ist in den mit dem Deutschen verwandten

Sprachen sehr oft der Fall, und nach dieser Funktion der syntaktischen Verbindung und Unterordnung hat der Konjunktiv (bzw. Subjunktiv in den romanischen Sprachen) auch seinen Namen erhalten.

- Er wird durch den Indikativ als Neutralmodus ersetzt.

Beide Möglichkeiten werden im Deutschen (und in den verwandten Sprachen) ausgenützt. Auch sprachgeschichtlich zeigt sich diese Redundanz: Bis zum Mittelhochdeutschen gab es keine eigene Konjunktion für Finalsätze; Konsekutiv- und Finalsätze wurden gleichermaßen durch *dass* eingeleitet. Finalsätze unterschieden sich von Konsekutivsätzen nur dadurch, dass sie den Konjunktiv hatten. Sobald eine eigene finale Konjunktion (*damit*) vorhanden war, wurde der Konjunktiv zunehmend vom Indikativ verdrängt.

Zu diesen nonfaktiven Verben gehören auch die Aussageverben, also auch die indirekte Rede. Als kommunikationstheoretisch begründete Regel kann gelten: Wenn der syntaktische Zusammenhang bereits (irgendwie) bezeichnet ist, kann im Nebensatz der Indikativ stehen. Das kann man in Satzfolgen bemerken:

(8) *Der Minister sagte, dass die Verhandlungen erfolgreich waren. Die wichtigsten Probleme seien bereits überwunden worden.*

Im Nebensatz steht der Indikativ, weil die Geltung als Aussageinhalt bereits durch das Hauptsatzverb feststeht. Im folgenden Satz wird hingegen der Konjunktiv gesetzt, weil er sonst als Feststellung des Sprechers (der sich für den Wahrheitsgehalt seiner Aussage verbürgen muss) aufgefasst werden kann. Aber auch hier wirkt unser allgemeines Gesetz: Wenn aus Kontext und/oder Konsituation die Geltung als Aussageinhalt feststeht, kann auch der Indikativ stehen. So kann der Bericht etwa folgendermaßen fortgesetzt werden:

(9) *Die wichtigsten Probleme sind bereits überwunden worden. Alle Parteien haben sich auf ein gemeinsames Vorgehen geeinigt. Der Präsident hat bereits dazu seine Zustimmung gegeben. Das alles sagte der Minister während der letzten Pressekonferenz.*

Der Konjunktiv kann aber auch im Nebensatz seine gewöhnliche Funktion wie in normalen Sätzen haben. In einem Satz wie

(10) *Hans sagte, Paula käme, wenn sie könnte.*

kann der Konjunktiv II das Zeichen für die syntaktische Verbindung oder das Irrealiszeichen sein. Hans kann also gesagt haben:

(11) *Paula kommt, wenn sie kann.*

(12) *Paula käme, wenn sie könnte.*

### 3. Was ist nun schwierig am Konjunktiv?

In Hauptsätzen ist der Gebrauch fest: Der Konjunktiv I steht bei Wunsch, Bitte oder Aufforderung, ist aber selten und eher literatursprachlich: »Edel *sei* der Mensch ...«. In bestimmten Textsorten (Gebrauchsanweisungen, Kochbücher usw.) kommen Formen vor wie »Man *nehme* ...«. In diesen Fällen richtet sich der Wunsch usw. nicht an eine persönlich angesprochene Person, ebenso in »*Werfe* niemand den ersten Stein«. Ist der potenzielle Werfer anwesend, wird man besser den Imperativ *wirf* gebrauchen. Der Konjunktiv II ist das typische Irrealis-Zeichen und steht auch bei höflicher Anrede: »*Wärest* du bereit, uns die Konjunktiv-Regeln zu erklären?« In der gesprochenen Sprache hat sich außer bei bestimmten Hilfs- und Modalverben statt der »reinen« (synthetischen) Konjunktiv-Formen schon weitgehend der Konditional durchgesetzt. Man kann den Konditional geradezu als »strukturelle Hauptvariante« betrachten; die synthetischen Konjunktive wären dann das Ergebnis sprachpflegerischer Bemühungen, die auch von den Grammatiken getragen werden (vgl. Bausch 1979).

Wenn es etwas Problematisches beim Konjunktiv gibt, dann ist das seine Verwendung in der indirekten Rede. Hier muss man zwischen gesprochener Sprache und geschriebener Sprache (unter Einschluss der offiziell gesprochenen Sprache, der »Lesesprache«) unterscheiden. In der geschriebenen Sprache gilt noch immer in den meisten Grammatiken der Konjunktiv I als Normalfall, der Konjunktiv II als zusätzliches Distanzzeichen. In der gesprochenen Sprache ist hier Konjunktiv I selten, es herrscht der Konditional vor; doch setzt sich immer mehr auch der Indikativ durch. Da Ausdrucksformen der gesprochenen Sprache zunehmend in die geschriebene Sprache eindringen, gerät die eben angeführte Grammatikregel für die geschriebene Sprache unter Druck; die Duden-Grammatik § 1356 nimmt hier einen wohlthuend liberalen Standpunkt ein. Man wird also auch in der geschriebenen Sprache den Indikativ nicht als falsch erklären dürfen. Der Konjunktiv ist hier sehr oft ein Merkmal einer bestimmten Nachrichtensprache, vor allem mit politischen Inhalten (vgl. Braun 1993, S. 143 ff.). Ein sprachsoziologisches Moment zeigt sich auch in Objektsätzen nach manchen *verba dicendi* (wie *behaupten*): Hier gilt der Konjunktiv I als Merkmal des öffentlichen Sprachgebrauchs, der Konjunktiv II als eine Form, die sich eher in privaten Sprechsituationen findet. Man muss hier aber auch die Dynamik der Sprachentwicklung berücksichtigen, und daher sei Peter von Polenz (1999, S. 348f.) das letzte Wort erteilt:

Das Konjunktiv-Problem, das der Kabarettist Dieter Hildebrandt einmal treffend satirisch zugespitzt hat: »Wir Deutschen haben die Welt beherrscht, fremde Völker, die Nordsee und die Natur – den Konjunktiv nie«, beruht großenteils auf einer Fehlentwicklung der Sprachbewusstseinsgeschichte: Der Konjunktiv »ist nicht nur ein Modus, er ist auch eine Weltanschauung« (Glück/Sauer 1997, S. 63). Vor dem Hintergrund der sehr langfristigen Entwicklungstendenz der allmählichen Ersetzung flexivischer Ausdrucksmittel (synthetischer Sprachbau) durch morphosyntaktische (analytischer Sprachbau), hier durch Verbgefüge mit Modalverben, liegt die Annahme nahe, dass lateingebildete Sprachexperten und akademische Stilmeister dieses Problem von der späthumanistischen Kultivierung der deutschen Sprache bis ins heutige Gymnasium unnötig hochgespielt haben: »Man hat, dem griechisch-lateinischen Vorbild nacheifernd, be-

stimmte Kategorien, die im Deutschen morphologisch nicht existent sind (Optativ, Konditionalis, Irrealis und dergleichen) [...] dem Konjunktiv subsumiert, was unausweichlich zu Problemen führen musste« (Glück/Sauer 1967, S. 67); eine ähnliche späthumanistische Übertreibung wie beim Tempussystem und in einigen Bereichen der Syntax.

#### 4. Exkurs

Wenn dieses Thema im Deutschunterricht besprochen wird, ist ein Vergleich mit den Modussystemen in anderen Sprachen sehr aufschlussreich, besonders dann, wenn Schüler/innen mit fremden Muttersprachen dem Unterricht beiwohnen.

In einigen Sprachen gibt es eigene Verbformen für manche Bedeutungsgruppen unseres Konjunktivs, zum Beispiel den Admirativ im Albanischen (er hat einen weiten Bedeutungsbereich wie Fremdbezeugtheit, indirektes Erlebnis, Staunen, Begeisterung, Überraschung, Besorgnis, Zweifel, Ironie und kann selbst wieder im Konjunktiv stehen). Komplex gegliedert ist der Modusbereich im Türkischen: Dort gibt es eine Wunschform, eine Notwendigkeitsform, eine Möglichkeitsform, eine Unmöglichkeitsform und eine Bedingungsform in zwei Gestalten (wirklich/unwirklich). Es gibt leider keine brauchbaren Unterrichtsmaterialien zu diesem Thema. Fürs Türkische kann man Brigitte Moser-Weithmanns *Türkische Grammatik* (Hamburg 2001) benutzen; für die anderen Sprachen kann das im Anhang zitierte Werk von Palmer aushelfen.

#### Zitierte Literatur

- BAUSCH, KARL-HEINZ: *Modalität und Konjunktivgebrauch in der gesprochenen deutschen Standardsprache*. Teil I. München: Hueber 1979.
- BRAUN, PETER: *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache*. Stuttgart: Kohlhammer 1993, 3. Aufl.
- DUDEN: *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Bd. 4. Mannheim: Dudenverlag 1998, 6. Aufl.
- GLÜCK, ROLF; SAUER, WOLFGANG WERNER: *Gegenwartsdeutsch*. Stuttgart: Metzler 1997, 2. Aufl.
- GUGGENMOOS, JOSEF: *Was denkt die Maus am Donnerstag?* Recklinghausen: Georg Bitter 1967.
- POLENZ, PETER VON: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Bd. III. 19. und 20. Jahrhundert. Berlin: de Gruyter 1999.
- SILBERBAUER, NORBERT: *Die elf Gebote*. Wien–Frankfurt/M.: Deuticke 2002.

#### Weitere Literatur

##### *Empfehlungen zum Konjunktivgebrauch*

GÖTZE, LUTZ; HESS-LÜTTICH, ERNEST W. B.: *Grammatik der deutschen Sprache*. Gütersloh: Bertelsmann 1999, S. 131 f. (*Bräuchte* ist dort allerdings fälschlicherweise als »falsch« gewertet.)

##### *Neuere Grammatik*

CONFAIS, JEAN-PAUL: *Temps – Mode – Aspect*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail 1995, 2. Aufl.

ZIFONUN, GISELA; HOFFMANN, LUDGER; STRECKER, BRUNO: *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin–New York: de Gruyter 1997. Bd. 1, Kap. D2; Bd. 3, Kap. F2.

##### *Sprachvergleichend*

PALMER, FRANK ROBERT: *Mood and Modality*. Cambridge: University Press 2001, 2. Aufl.

Peter Krämer

# Konjunktiv und Wahrscheinlichkeit

*Eine Funktion und drei Systeme –  
anwenderfreundlich aufbereitet*

## 1. Verlauf – Vollzug – Erwartung

An anderer Stelle<sup>1</sup> wurde zu zeigen versucht, dass von den indikativischen Tempora einzig den Formen des Präteritums (und folgerichtig auch des mit präteritalen Formen des Funktionsverbs gebildeten Plusquamperfekts) ein Zeitbezug zu eigen ist. Sie allein transportieren die Vorstellung von Vergangenenem: *Ich ging im Walde so für mich hin, und nichts zu suchen, das war mein Sinn. Kaum hatten wir den Unterstand erreicht, da brach das Gewitter los.*

Sie dienen der Darstellung eines zeitlich zurückliegenden Verlaufs oder Zustands (Präteritum) bzw. eines vollzogenen Vorgangs (Plusquamperfekt). Als Tempora des Sich-Erinnerns werden sie deshalb auch in erzählenden Texten verwendet. Alle anderen Tempora gewinnen ihren Zeitbezug erst über zusätzliche Angaben.

So dient das formale Präsens, für sich genommen, lediglich der Versprachlichung eines Allgemeinzustands oder, und dies häufiger, eines allgemeinen Verlaufs und wird deshalb neuerdings *Verlaufsstufe* genannt: *Sirius ist der hellste Stern am nächtlichen Himmel. Die Sonne geht im Osten auf und geht im Westen unter.*

Erst durch zusätzliche Zeitangaben gewinnt es temporalen Charakter im eigentlichen Sinn: *Da öffnet mich **gestern** dieser unverschämte Kerl trotz mehrfacher Ermahnung schon wieder nach, und **diesmal** sogar auf offener Straße. Mir reicht es **jetzt**. **Morgen** beantrage ich eine Disziplinarkonferenz.*

---

PETER KRÄMER ist Oberrat in Ruhe und Lektor an der Universität Wien. Dr. Karl Lueger-Ring 1/7, A-1010 Wien.

1 *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, Heft 3/2000 (Tempus), S. 41–47.

Ähnlich verhält es sich mit dem formalen Perfekt. Für sich allein genommen markiert es bloß einen Vollzug ohne Zeitbezug, daher neuerdings auch *Vollzugsstufe* genannt: *Der Mond ist aufgegangen, die gold'nen Sternlein prangen ...*

Auch hier gewährleisten erst zusätzliche Zeitangaben die Einordnung in einen zeitlichen Ablauf: *Bei der **gestrigen** Arbeit habe ich die Aufgabenstellung nicht wirklich nachvollziehen können. Erst **jetzt** habe ich verstanden, wie es geht. Ich bin sicher, ich habe **bald** das Lernziel erreicht.*

Im Gegensatz dazu versprachlicht, wie oben bereits angedeutet, die präteritale Form der Vollzugsstufe, das Plusquamperfekt, als Form selber, ohne zusätzliche Angaben, die Vorstellung von Vergangenem: *Zunächst **hatte** ich nicht verstanden, doch bald **hatte** ich den Dreh heraus.*

Ein vergleichbares Bild zeigt sich bei den angeblich futurischen Formen: Das einfache Futur transportiert lediglich eine Erwartungshaltung. Als Beispiel für diese *Erwartungsstufe* seien hier genannt: *Die Schwellung wird ohne Behandlung abklingen. Du wirst sofort still sein! Sie werden wohl damit nicht recht haben.*

Das Futurum exactum, auch Futur II genannt, dient der Versprachlichung eines erwarteten Vollzugs: *Die Kinder werden sich doch hoffentlich nicht im Wald verlaufen haben. Sie wird wohl noch nicht nach Hause gekommen sein.*

Bei beiden Formen der Erwartungsstufe, also sowohl bei Futur I als auch bei Futur II, werden für eine zeitliche Einordnung wie bei den anderen temporal markierten Tempora auch, zusätzliche Angaben benötigt: *Sie werden schon **gestern** ihre Reise angetreten haben. **Morgen** werde ich den Antrag stellen. **Demnächst** werden wir die Schwierigkeiten überwunden haben.*<sup>2</sup>

Stellen wir nun den indikativischen Formen der drei Tempusstufen die formal entsprechenden konjunktivischen Größen gegenüber:

<b>Verlaufsstufe</b>	
Jemand geht, verliert ging, verlor	gehe, verliere ginge, verlöre
<b>Vollzugsstufe</b>	
ist gegangen, hat verloren war gegangen, hatte verloren	sei gegangen, habe verloren wäre gegangen, hätte verloren
<b>Erwartungsstufe</b>	
wird gehen, wird verlieren	werde gehen/werde verlieren würde gehen/würde verlieren
wird gegangen sein/verloren haben	werde gegangen sein/verloren haben würde gegangen sein/verloren haben

<sup>2</sup> Die meines Erachtens ausführlichste und gleichermaßen anschaulichste Präsentation der Tempusstufen findet sich in: *Kleine Enzyklopädie. Die deutsche Sprache*. Hrsg. von E. Agricola, W. Fleischer, H. Protze und W. Ebert. Leipzig 1970, Bd. II, S. 877ff.

Die Formen des Konjunktivs I werden, wie unschwer zu erkennen ist, auf der Grundlage des formalen Präsens, diejenigen des Konjunktivs II ausgehend von Präteritalformen gebildet. Dies gilt auch für die Umschreibungen mit *werde*, obwohl ein *wurde gehen/gegangen sein* als absolut sinnlose Form nicht einmal von Vertretern experimenteller Poesie jemals geprägt worden ist. Gleichwohl besteht offensichtlich das Bedürfnis, auch in der Erwartungsstufe jeweils einen zweiten Konjunktiv zu bilden, und die Vermutung dürfte berechtigt sein, dass dieses Bedürfnis in der jeweiligen Funktion der beiden Konjunktive begründet ist.

Um diese Funktion zu veranschaulichen, dürfte es wohl nicht allzu verkehrt sein, wieder einmal von konkreten Beispielsätzen auszugehen.

## 2. Der referierende Konjunktiv

Ein Schüler hat beispielsweise vor Unterrichtsbeginn seine Lehrkraft angerufen und ihr wörtlich mitgeteilt: *Ich bin krank*. Die Lehrkraft informiert nun die Klasse wie folgt:

- a) *Euer Mitschüler hat mir mitgeteilt, dass er krank ist.*
- b) *Euer Mitschüler hat mir mitgeteilt, er sei krank.*
- c) *Euer Mitschüler hat mir mitgeteilt, er wäre krank.*

Variante a) lässt erkennen, dass sie den Schüler als zuverlässigen und aufrichtigen Menschen kennt: Sie ist von der Richtigkeit der Mitteilung überzeugt. Variante b) transportiert die Konnotation »Das kann stimmen, muss aber nicht.« Variante c) bringt zum Ausdruck, dass die Lehrerin den Anrufer als jemanden zu kennen glaubt, der der Wahrheit üblicherweise nicht wirklich verpflichtet ist: »Er wäre wieder einmal, wie schon so oft, einer *merkwürdigen* Krankheit erlegen.«

Die Konjunktive versprachlichen demnach, verglichen mit dem Indikativ, zumindest in der indirekten Rede eine mehr oder minder starke Distanzierung vom Gültigkeitsgrad der referierten Aussage: Der *Indikativ* signalisiert »real gegeben«, der *Konjunktiv I* »nicht unbedingt real gegeben, doch wahrscheinlich« und der *Konjunktiv II* »weniger wahrscheinlich bis unwahrscheinlich«.

Damit aber haben die auf der Grundlage des formalen Präteritums gebildeten Formen des Konjunktivs im Unterschied zu den indikativischen Formen des Präteritums keinerlei Zeitbezug! Eine zu referierende Aussage kann nun etwa gelautet haben:

### Ohne Erwartungshaltung

- a) in der Verlaufsstufe: *Ich gehe spazieren. Ich nütze das schöne Wetter.*
- b) in der Vollzugsstufe: *Ich bin spazieren gegangen. Ich habe das schöne Wetter genützt.*

### Mit Erwartungshaltung

- a) in der Verlaufsstufe: *Morgen wird sie verreisen. Sie wird das schöne Wetter nützen.*
- b) in der Vollzugsstufe: *Morgen wird sie es geschafft haben. Die Rose wird morgen bereits verblüht sein.*

Nun die konjunktivischen Entsprechungen, gekennzeichnet mit den Symbolen  $+w$  (= eher wahrscheinlich) und  $-w$  (= weniger wahrscheinlich):

**Ohne Erwartungshaltung** (seitens der referierten Aussage)

a) in der Verlaufsstufe:

$+w$  (Konjunktiv I): *Sie/Er gehe spazieren/nütze das schöne Wetter.*

$-w$  (Konjunktiv II): *Sie/Er ginge spazieren/nützte das schöne Wetter.*

b) in der Vollzugsstufe:

$+w$  (Konjunktiv I): *Er/Sie sei spazieren gegangen/habe das schöne Wetter genützt.*

$-w$  (Konjunktiv II): *Er/Sie wäre spazieren gegangen/hätte das schöne Wetter genützt.*

**Mit Erwartungshaltung** (seitens der referierten Aussage)

a) in der Verlaufsstufe:

$+w$  (Konjunktiv I): *Er/Sie werde verreisen/werde das schöne Wetter nützen.*

$-w$  (Konjunktiv II): *Er/Sie würde verreisen/würde das schöne Wetter nützen.*

b) in der Vollzugsstufe:

$+w$  (Konjunktiv I): *werde sie es geschafft haben/werde die Rose verblüht sein.*

$-w$  (Konjunktiv II): *würde sie es geschafft haben/würde die Rose verblüht sein.*

Dabei sind allerdings bereits alle verfügbaren Konjunktivformen erschöpft. Wie aber lässt sich dann etwa Cäsars bekanntes Dictum »Ich kam, sah und siegte.« referieren, wenn zum Ausdruck gebracht werden soll, dass der Wahrheitsgehalt des Ausspruchs mehr oder minder zu bezweifeln ist? Die oben bereits »verbrauchten« Formen *er käme, sähe und siegte* kommen ja hier aus nunmehr mühelos nachvollziehbaren Gründen nicht in Frage! Hier bleibt nichts anderes übrig, als auf die Vollzugsstufe zur Kennzeichnung von Vorgegangenem in der Form des Abgeschlossenen auszuweichen, denn die Konjunktive II verfügen, wie oben ausgeführt, über keinerlei Zeitbezug. Somit lautet Cäsars Ausspruch in referierter Form bei geringer Distanzierung *er sei gekommen, habe gesehen und gesiegt* und bei stärkerer Distanzierung *er wäre gekommen, hätte gesehen und gesiegt*.

Sollte die referierende Aussage nun gar gelautet haben *Kaum hatte ich den Unterstand erreicht, brach das Unwetter los*, wird man sich wohl nicht anders aus der Affäre ziehen können, um in der referierten Rede unterschiedliche Grade der Wahrscheinlichkeit markieren zu können, als durch folgende merkwürdig anmutende Doppelsetzung des Funktionsverbs: *Kaum habe bzw. hätte er/sie den Unterstand erreicht gehabt, sei bzw. wäre das Unwetter losgebrochen*.

Damit ist nun das Inventar aller Formen des Aktivs in jenem System vorgestellt, welches *referierender Konjunktiv* genannt wird. Die Passiv- und Stativformen, also die Formen des Vorgangs- und Zustandspassivs nach älterer (und nicht ganz zutreffender) Terminologie folgen demselben Prinzip. Sie werden aus Platzgründen hier ausgespart.

Zu erwähnen bleibt noch, dass überall dort, wo der Konjunktiv I mit dem Indikativ identisch wäre, der Konjunktiv II gewählt werden muss, wenn der Wahrheitsgehalt der ursprünglichen Aussage in Zweifel gezogen werden soll. Es ist in diesem Fall offensichtlich wichtiger, die Distanzierung überhaupt zum Ausdruck zu bringen als eine Nuancierung anzustreben, die das System in diesem Fall nicht zulässt.

Wenn also jemand referiert *Sie behauptet, sie habe bei uns angerufen, aber wir hätten uns nicht gemeldet*, so besteht in diesem Fall kein an die unterschiedlichen Konjunktivformen gebundener Unterschied im Gültigkeitsgrad: Der Konjunktiv II steht hier in *Ersatzfunktion*. *Wir haben uns nicht gemeldet*, käme ja einer Bestätigung der Richtigkeit der als unzutreffend eingeschätzten Behauptung gleich!

### 3. Der voluntative Konjunktiv

Nun zu den Konjunktiven in der direkten Rede, auch spontane Äußerung genannt.

Hält man etwas für real gegeben, so verwendet man auch hier den Indikativ: *Der Chef ist heute bester Laune*. Hält man hingegen etwas für real nicht existent, erwartet jedoch nicht, dass dies so bleibt, so hält man es für realisierbar. Schätzt man die Realisierbarkeit als durchaus bis höchst wahrscheinlich ein, so verwendet man auch hier den Konjunktiv I.

Steht etwa in einem Kochbuch über die Zubereitung eines Gugelhupfs *Man nehme ...*, so ist bei Einhaltung der Empfehlung durchaus anzunehmen, dass die angestrebte Süßspeise reale Form annimmt. Man vergleiche zu dieser Funktion des Konjunktivs etwa auch den biblischen Bericht *Es werde Licht*, und siehe da: *es ward Licht!* Damit ist bereits die erste Form des *voluntativen Konjunktivs* vorgestellt: Sie versprachlicht die Vorstellung eines gewünschten Verlaufs.

Gesetzt nun den Fall, ein junger Mann wartet sehnsüchtig auf das Eintreffen seiner Angebeteten, so wird er in seiner Ungeduld denken *Käme sie doch endlich!*, besonders dann, wenn er ihren Hang zur Unpünktlichkeit kennt und annehmen darf, dass sie wieder einmal unpünktlich ist. Beginnt dann der Blumenstrauß in seinen Händen zu welken und die nachweislich letzte Straßenbahn hat die Haltestelle bereits wieder verlassen, wird ihm vermutlich in den Sinn kommen *Wäre sie doch gekommen!*, ein recht treffliches Beispiel des Konjunktivs II der Vollzugsstufe, der die Unwahrscheinlichkeit, dass sie doch noch kommt, unschwer erkennen lässt.

Zu beachten ist dabei, dass der Konjunktiv II in den beiden letztgenannten Beispielen am Satzanfang steht. Über diese Stirnstellung des finiten Verbs, auch Inversion genannt, wird noch zu sprechen sein. (Bei »gerader« Wortfolge steht das finite Verb ja sonst generell an funktional zweiter Stelle: *Sie ist noch nicht gekommen, gekommen ist sie noch nicht.*)

Folgende Formen des voluntativen Konjunktivs sind damit vorgestellt:

#### Gewünschter Verlauf

+w (Konjunktiv I): *Man nehme ... Die Erde sei ihm leicht!*

-w (Konjunktiv II): *Käme sie doch! Wäre die Plage doch schon vorbei!*

#### Gewünschter Vollzug

-w (Konjunktiv II): *Wäre sie doch gekommen! Hätte sie sich das doch zuvor überlegt!*

Wie lässt sich nun ein Wunsch versprachlichen, von dem man hofft, es sei ihm, noch ehe man ihn geäußert hat, bereits entsprochen worden? Der zu erwartende Kon-

junktiv der Vollzugsstufe (etwa: *Man habe mir gestattet ...*) bringt das Angestrebte offenbar nicht adäquat zum Ausdruck. Gemeint ist ja eigentlich, dass dem eben geäußerten Wunsch bereits nachgekommen worden ist (*Es sei gestattet ...*), bzw. dass etwas virtuell bereits Existentes in die Realität umgesetzt wird (*Gegeben sei ein Dreieck ...*): Man weicht hier auf eine Ist-Prädikation, das so genannte Stativ, aus.

Damit präsentiert sich der *voluntative Konjunktiv* insgesamt in folgenden Formen:

<b>Verlauf:</b>	+w (Konjunktiv I):	<i>Man nehme ...</i>
	-w (Konjunktiv II):	<i>Käme sie doch!</i>
<b>Vollzug:</b>	+w (Konjunktiv I):	<i>Es sei gestattet ...</i>
	-w (Konjunktiv II):	<i>Hätten wir doch anders gehandelt!</i>

#### 4. Der hypothetische Konjunktiv

Nun zur dritten Verwendungsweise des Konjunktivs, die sich, wie sich herausstellen wird, in einem wiederum gänzlich anderen System manifestiert, die Grundfunktionen der beiden Konjunktive jedoch unverändert beibehält.

Hält man also etwas für real nicht gegeben und erwartet, dass dies auch so bleibt, eine Realisierungsmöglichkeit also nicht besteht, so bleibt eine Überlegung »Was wäre, wenn ...?« rein hypothetisch, eine Unterscheidung nach plus und minus erweist sich als müßig. Und da keine Veränderung erwartet wird, dokumentiert sich der *hypothetische Konjunktiv* zunächst einmal in Formen ohne das Funktionsverb *werden*:

<b>Verlauf:</b>	<i>Jemand käme, wenn ...</i>
<b>Vollzug:</b>	<i>Jemand wäre gekommen, wenn ...</i>

Damit ist auf formaler Ebene dem Umstand Rechnung getragen, dass eigentlich keine Änderung erwartet wird. Auf der Inhaltsseite ist eine solche Überlegung jedoch gleichbedeutend mit der Erwartung, dass bei den Gegebenheiten keine Veränderung eintreten wird.

Da nun das Merkmal »plus Erwartung« mit dem Funktionsverb *werden* markiert wird, das Merkmal »minus Erwartung« unmarkiert bleibt, wie dies ja bereits mehrfach zu beobachten war, wird es wohl nunmehr nicht erstaunen, dass im System des hypothetischen Konjunktivs, und zunächst ausschließlich in diesem, die Formen *käme* und *würde kommen* bzw. *wäre gekommen* und *würde gekommen sein* jeweils nebeneinander ohne Bedeutungsunterschied verwendet werden können.

Somit präsentiert sich das dritte System, der hypothetische Konjunktiv, in folgenden Formen:

**Hypothetischer Konjunktiv:**

+Erwartung (mit *werden*) / –Erwartung (ohne *werden*): bedeutungsgleich, ausschließlich Formen des Konjunktivs II, da Änderungen äußerst unwahrscheinlich.

**Verlauf:** *Jemand käme, wenn ...*  
*Jemand würde kommen, wenn ...*

**Vollzug:** *Jemand wäre gekommen, wenn ...*  
*Jemand würde gekommen sein, wenn ...*

Im unmittelbaren Vergleich dazu die beiden anderen Systeme:

**Voluntativer Konjunktiv:**

–Erwartung (ohne *werden*): Es wird nicht erwartet, dass etwas unreal bleibt.

**Verlauf:** +wahrscheinlich (Konjunktiv I): *Man nehme ...*  
 –wahrscheinlich (Konjunktiv II): *Käme sie doch!*<sup>3</sup>

**Vollzug:** +wahrscheinlich (Konjunktiv I): *Es sei gestattet, ...*  
 –wahrscheinlich (Konjunktiv II): *Wäre sie doch gekommen!*

**Referierender Konjunktiv:**

–Erwartung (seitens der referierten Aussage)

**Verlauf:** +wahrscheinlich (Konjunktiv I): *..., sie komme ...*  
 –wahrscheinlich (Konjunktiv II): *..., sie käme ...*

**Vollzug:** +wahrscheinlich (Konjunktiv I): *..., sie sei gekommen ...*  
 –wahrscheinlich (Konjunktiv II): *..., sie wäre gekommen ...*

+Erwartung (seitens der referierten Aussage)

**Verlauf:** +wahrscheinlich (Konjunktiv I): *..., sie werde kommen ...*  
 –wahrscheinlich (Konjunktiv II): *..., sie würde kommen ...*

**Vollzug:** +wahrscheinlich (Konjunktiv I): *..., sie sei gekommen ...*  
 –wahrscheinlich (Konjunktiv II): *..., sie wäre gekommen ...*

<sup>3</sup> Auch hier ist zugegebenermaßen auf der Inhaltsseite die Interpretation »+Erwartung«, also beispielsweise »ich erwarte, dass der Fall nicht eintritt«, und damit der Austausch durch das Syntagma *würde sie doch kommen* durchaus nahe liegend, doch ist die Variante *würde sie doch gekommen sein* schon aus euphonischen Gründen nicht zu erwarten, und keinesfalls würde jemand auf den Gedanken verfallen, die Formen mit dem Merkmal »+wahrscheinlich« durch Formulierungen mit dem Funktionsverb *werden* zu ersetzen. Der Ansatz des Merkmals »–Erwartung« erweist sich daher als für den gesamten Bereich des voluntativen Konjunktivs und damit für alle seine Ausprägungen gerechtfertigt.

Die einheitliche Funktion des Konjunktivs, die Graduierung von Wahrscheinlichkeit, dokumentiert sich hiermit in drei unterschiedlichen Systemen, nämlich als referierender, voluntativer und hypothetischer Konjunktiv.

Die formal unterschiedlichen Formen gleichen Inhalts beim hypothetischen Konjunktiv (*käme* versus *würde kommen*, *wäre gekommen* versus *würde gekommen sein*) lassen den Ersatz kakophoner Formen in den beiden anderen Systemen zu: Er *flöhe* klingt ja wirklich nicht sehr ansprechend, und so wird man aus euphonischen Gründen (aus Gründen des Wohlklangs) in diesem Fall die Formulierung *würde fliehen*, die zunächst nur im System des hypothetischen Konjunktivs bedeutungsgleich war, analogisch in das System des referierenden Konjunktivs übertragen, obwohl bei *er flöhe* die zu referierende Aussage ursprünglich *ich fliehe*, bei *er würde fliehen* hingegen *ich werde fliehen* gelautet haben müsste!

Vor dem Hintergrund des Gesamtsystems wird nunmehr auch die notwendige Stirnstellung des Verbs bei zwei Formen des voluntativen Konjunktivs erklärbar: Die Formen des Konjunktivs II der Verlaufs- und der Vollzugsstufe (z. B. *käme* und *wäre gekommen*) kommen als einzige in spontaner (direkter) Rede sowohl im System des hypothetischen als auch in dem des voluntativen Konjunktivs vor, sie sind also doppeldeutig.

Um nun die an sich doppeldeutigen Formen eindeutig zu machen, wird beim hypothetischen Konjunktiv die gerade Wortfolge beibehalten (*Sie käme, wenn ...*), beim voluntativen Konjunktiv hingegen wird die an sich doppeldeutige Form jeweils durch Stirnstellung des Verbs eindeutig als voluntativ gekennzeichnet; und dies nicht zufällig, sondern in Analogie zum Imperativ, dem zweiten voluntativen Modus, für den diese Inversion ja typisch ist.

Ausgehend von der Synopse aller drei (Sub-)Systeme des Konjunktivs wird unter anderem auch eine stilistische Variante aus längst verklungenen Tagen verständlich: *Man nehme ... Der Tag komme ...* sind eindeutig voluntative Fügungen.

Formulierungen wie *Nehme er doch Vernunft an!* oder *Komme er her!* sind durch die zusätzliche Stirnstellung des Verbs gewissermaßen doppelt voluntativ markiert, und so war diese Ausdrucksweise wohl nicht zufällig im Zeitalter des Absolutismus, in dem der Wunsch eines Höhergestellten gleichsam einem Befehl gleichkam, weit verbreitet.

## 5. Konjunktiv in literarischen Texten – ein Beispiel

Auch für die Interpretation von dichterischen Zeugnissen, die von der üblichen Redeweise abweichen, kann die hier versuchte Zusammenschau dienlich sein.

So verwendet etwa Ernst Jandl in seiner Sprechoper *Aus der Fremde* ausschließlich Aussagen im Konjunktiv. Es fällt dabei allerdings auf, dass er in spontaner (direkter) Rede ausschließlich Formen aus dem System des referierenden Konjunktivs verwendet. Jandl lässt das Paar auf der Bühne Aussagen in direkter Rede tätigen, jedoch unter Verwendung jenes Forminventars, das sonst nur der referierten, also abhängigen Redeweise vorbehalten ist und versprachlicht so die Abhängigkeit des zunehmend ritualisierten, stets in gleicher Weise wiederkehrenden Tuns der beiden Akteure von einer außerhalb ihrer freien Entscheidung befindlichen Macht, sei es

auch nur die Macht der Gewohnheit. Der Zuhörer wird im zweiten Teil dieser Sprechoper sogar unmissverständlich darauf hingewiesen, dass er die dort angesprochenen Verhaltensmuster doch eigentlich bereits kennen sollte: Wenn es in der zweiten Szene etwa geheißen hat »an der decke suche er nach der markierung für das fuß-ende«<sup>4</sup>, so heißt es in der siebten Szene: »daß er an der decke nach der markierung fürs fuß-ende suche«<sup>5</sup>, die Phrase ist durch den eingeleiteten Gliedsatz als Zitat gekennzeichnet.<sup>6</sup>

Die hier vorgestellte Systematisierung lässt übrigens durchaus auch Begründungen von in Grammatiken als starre Regeln formuliertem Sprachgebrauch zu, die die Lehrenden nicht selten in eine Art von Argumentationsnotstand versetzen. Eine solche Regel etwa lautet, dass überall dort, wo eine persönliche Stellungnahme unge-rechtfertigt erscheint, also beispielsweise im Polizeiprotokoll, ausnahmslos der Konjunktiv I oder allenfalls der Ersatzkonjunktiv zu verwenden ist. Aus dem hier Gesagten ist mühelos ableitbar, dass der Indikativ in diesem Falle, wo Objektivität des Protokollführers gefordert ist, nicht in Frage kommt: Er würde ja signalisieren, dass der Schreiber vom Wahrheitsgehalt der aufgenommenen Aussage überzeugt ist. Der Konjunktiv II kann hier ebenfalls nicht gesetzt werden, da er (mit dem Merkmal »minus wahrscheinlich« konnotiert) die Aussage als nicht der Realität entsprechend kennzeichnen würde.

Bleibt also lediglich der Konjunktiv I, und das aus gutem Grund: Nach dem allgemein gültigen Rechtsgrundsatz darf ja der Wahrheitsgehalt einer auch noch so subjektiven Sichtweise so lange nicht in Zweifel gezogen werden, bis der objektive Tatbestand nicht einwandfrei geklärt ist. Dort, wo die Fakten eindeutig gegeben sind, zum Beispiel bei der Abfassung eines Beschlussprotokolls, wird selbstverständlich grammatisch korrekt der Indikativ verwendet.

## 6. Didaktische Verwertbarkeit – ein Ausblick

Zuletzt noch ein Beispiel für die didaktische Verwertbarkeit des hier gebotenen Zugangs zum Phänomen Konjunktiv. Gesetzt den Fall, einem Mitschüler wird über einen anderen mitgeteilt, dieser habe dies oder jenes getan, so lässt sich für die Weitergabe einer solchen Mitteilung an weitere Personen folgender pragmatischer Rat erteilen: »Glaubst du an die Richtigkeit des Geschilderten, so sage, dass er dies oder jenes getan *hat*; willst du dich heraushalten, so sage, dass er dies oder jenes getan *habe*, und schließlich, wenn du es ganz und gar nicht glauben willst oder kannst, so sage, er *hätte* dies oder jenes getan, aber du bist völlig anderer Meinung.«

Weitere Anwendungsbereiche zu entdecken sind die geneigten LeserInnen nunmehr aufgefordert.

---

4 Ernst Jandl: *Aus der Fremde*. Darmstadt–Neuwied 1980, 2, S. 28–31.

5 *Ibid.*, 7, S. 14–17.

6 Dies ist dem Verfasser erst nach der Veröffentlichung des folgenden Beitrags klar geworden: Peter Krämer: Der unbedingte Konjunktiv – Bemerkungen zu Ernst Jandls Sprechoper *Aus der Fremde*. In: *Ernst Jandl. Materialienbuch*. Hrsg. von W. Schmidt-Dengler. Darmstadt–Neuwied 1982 (Sammlung Luchterhand 364), S. 129–137.

Alois Brandstetter

## Konjunktivitis

Der Konjunktiv ist eine sprachliche Kostbarkeit, über die ich in vielen Übungen über Grammatik und Historische Grammatik mein langes Lehrerleben viel doziert habe, der ich aber als praktizierender Schriftsteller bewußt oder unbewußt eher ausgewichen bin. Als Schriftsteller leide ich an Konjunktivitis, es tränen mir also wie einem an den Lidern leidenden Menschen die Augen, wenn ich einen Konjunktiv verwenden soll. Ich wünschte aber, ich könnte es ohne Hemmungen ... Ich habe zum Modus Konjunktiv ein ähnliches Verhältnis wie zum Tempus Imperfekt, das ich öfter vermieden als verwendet habe. Viel habe ich über meine Jugend und Kindheit erzählt, *habe ich erzählt* und nicht: *erzählte* ich. Immer *bin* ich *gegangen* und selten *ging* ich, oft *habe* ich etwas *gesagt* und nicht: *sagte* ich etwas. Durch die Verwendung der mit *haben* oder *sein* gebildeten Perfektformen, die der Mundart eigentümlich sind, entsteht eine Art epischer Volkstümlichkeit und Gemüthtigkeit. Sie sind der *entsprechende* Ausdruck dafür. Nie hätte ich es schon als Kind im Internat übers Herz gebracht, in den Briefen an meine Mutter das Präteritum zu verwenden ...

Mundart und Umgangssprache kennen aber nun durchaus Konjunktive. Jeder, der die bairisch-österreichische Mundart spricht, kann sich etwa anhand der Konjugation von *geben* davon überzeugen, es gibt in meiner mittelbairischen Regional-

varietät den Konjunktiv I (Präsens): i *gebat* und den Konjunktiv II: i *gabat*. Der Konjunktiv I ist in der Mundart, was die Gestalt betrifft, sogar deutlicher markiert als in der Schriftsprache (*gebat* gegen *gebe*). Wie in der Schriftsprache auch klingt der Konjunktiv II von den sogenannten starken Verben sehr preziös und auch ausgefuchste Standardvarietät-Sprecher werden selten sagen: *schwiege, böge, böte, ränne, hülfe* (oder *hälfe*), *stähle*. Je seltener, sprachstatistisch gesehen, ein starkes Verbum gebraucht wird, umso größer ist die Gefahr, daß es schwach wird, und umso unwahrscheinlicher und statistisch nicht signifikant ist der Gebrauch seiner Konjunktiv II-Formen. Bei den häufig gebrauchten starken Verben wie *werden* ist der Konjunktiv II freilich so geläufig, daß er sogar den statistisch unterlegenen Konjunktiv I ersetzt. Das gilt auch für die schwachen Verben und die Reste anderer Konjugationsklassen: So wie *würde werde* ersetzt, ersetzt auch *täte tue*. Aufs ganze gesehen verhält es sich wohl so, daß immer dann, wenn der Konjunktiv Präsens ganz ähnlich oder überhaupt identisch klingt wie der Indikativ, auf den Konjunktiv des Präteritums ausgewichen wird. Dementsprechend wird es wohl heißen: Angenommen, ich *würde gekündigt* (für *werde gekündigt*). Aber: Angenommen, du *werdest* oder er *werde* gekündigt. Dies deshalb, weil *werdest* nicht mit *wirst* und *werde* schon gar nicht mit *wird* verwechselt werden könnte.

Wie dem auch *sei* und die Grammatiken beschreiben auch, wie es mit dem Konjunktiv im Deutschen *ist*, daß er stellenweise schwindet und vom Modus Indikativ ersetzt wird, wer ein durchstrukturiertes System der Modi Indikativ, Konjunktiv und Imperativ erleben will, wird immer noch mit Staunen und Bewunderung auf das Lateinische blicken. Mir Bauernkind und lange Zeit Nurmundartsprecher hat dieses System gleichwohl schon sehr früh als Lateinschüler am Kollegium Petrinum großen Eindruck gemacht. Vor allem sind es lateinische Sentenzen und Responsorien, also kirchensprachliche Wörter, Sätze oder Syntagmen, die ich gründlich internalisiert und mein Lebtage nie vergessen habe. Am Aufruf *Oremus*, »lasset uns beten«, habe ich begreifen gelernt, was ein Adhortativ, ein Aufforderungsmodus, der mit dem Konjunktiv bewerkstelligt wird, wirklich ist. Er drückt anders als ein Imperativ eine dringliche Einladung aus. Natürlich ertönt auch oft ein *Orate*, etwa in *Orate fratres*, was in gewisser Weise zweifach inkorrekt ist, weil es erstens nur die Brüder nennt und die Schwestern verschweigt, und weil es zweitens gegen den Grundsatz verstößt, den ich bei aller Strenge oft von meinem Vater gehört habe: »Zum Essen und zum Beten soll man die Leut nicht neten (nötigen).« – Es gibt schließlich Verben, deren semantische Tiefenstruktur den Gebrauch des Imperativs problematisch macht. In diesem Sinn ist mir etwa der Befehl *Gaudete* nach *gaudere* zum Problem geworden. Auch *jubilare et exsultare*. Es ist schwer, auf Befehl froh und lustig zu sein. So wie andererseits auch das sogenannte Melancholieverbot im Kommunismus (ähnlich wie im Christentum des Mittelalters) anthropologisch nicht plausibel, um nicht zu sagen inhuman ist. Es gibt viele Verben, die, altertümlich inhaltsbezogen betrachtet, nur den Optativ als Funktion des Konjunktivs zulassen: *Gaudeamus igitur*. Das Lateinische hat freilich auch eine ungemein sympathische Möglichkeit, einer modalen Festlegung auszuweichen. Sie liegt in der möglichen Prädikatslosigkeit. Wer *Dominus vobiscum* sagt, lässt die Aussageweise offen, wie auch der, der mit

*Et cum spiritu tuo* antwortet. Man wird diese »Setzungen« (unvollständigen Sätze) als Wunsch, als frommen Wunsch eben, desideratum pium, verstehen. Bei den Verben selbst gibt es wiederum inhaltlich derart strukturierte, daß der Konjunktiv als Subjunktiv, als präsumptive Annahme oder Unterstellung zu verstehen sein wird. Und oft liegt der Irrealis inhaltlich nahe ...

Eine besondere Freude machen mir im Anschluss an das lateinische Vorbild und die Vorlage des Lateinischen der Vulgata die deutschen Konjunktive der Bibel. Sie können mir gar nicht zu fremd und merkwürdig sein. Diese Freude an der Alterität ist weit größer als die Zufriedenheit mit der Einfachheit der neuen Einheitsübersetzung. Mir geht sprachlich und sachlich, das heißt inhaltlich, nahe, wenn Jesus mit dem Blick auf Jerusalem weinend sagt: »Ach wenn du doch *erkenntest*, was dir zum Heile dient.« Und nirgends hat der Indikativ eine solche Kraft und Berechtigung wie in einigen *verba ipsissima*: »Ja ich *bin* ein König.« Er sagt nicht *sozusagen* oder *gewissermaßen*, braucht also keine Modaladverbien, wie sie heute so modern sind, sozusagen naturgemäß, und keine Konjunktive, verwendet vielmehr das sogenannte »verbum substantivum« *sein* in seiner sozusagen reinsten Form, unverdünnt und hart.

Je älter man wird, umso öfter möchte man freilich anderen und auch sich zureufen: Si tacuisses, philosophus mansisses. Taceamus igitur!

Monika Dannerer

# Können Kinder keinen Konjunktiv?

## Eine empirische Untersuchung mündlicher und schriftlicher Erzählungen

### 1. Vorbemerkungen

Der folgende Artikel bietet Einblick in die Verwendung von Konjunktiv I und II in mündlichen und schriftlichen Erzählungen (Bildgeschichten) von Schülerinnen der 5. bis 8. Schulstufe einer AHS.

Nach einem kurzen Überblick über die Konjunktivverwendung anhand einiger neuerer Grammatiken (Kapitel 2) und der Beschreibung des Datenkorpus (Kapitel 3) werden die Befunde zur Konjunktivverwendung in Indirektheitskontexten (Kapitel 4) und Modalitätskontexten (Kapitel 5) dargestellt. Kapitel 6 bietet eine zusammenfassende Interpretation der Daten im Hinblick auf die Darstellungen und Empfehlungen in den Grammatiken.

Obwohl in den Grammatiken häufig von »Konjunktiv Präsens« und »Konjunktiv Präteritum« gesprochen wird, soll hier in weiterer Folge die – ebenfalls übliche – Terminologie Konjunktiv I und II verwendet werden, da sie sich auch im didaktischen Gebrauch eingebürgert zu haben scheint. Andere Terminologien wie zum Beispiel »Indirektiv/Restriktiv« (Weinrich 2003) bleiben unberücksichtigt.

## 2. Zur Darstellung des Konjunktivs in ausgewählten Grammatiken

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die Grammatiken bzw. die Monographien von Buscha/Zoch (1999), Duden (1998), Helbig/Buscha (1986), Engel (1996), Weinrich (2003) und Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997). Als grundlegende Darstellung wird die dreibändige IdS-Grammatik von Zifonun u. a. (1997) herangezogen, da sie sehr ausführlich die mündliche Sprachverwendung berücksichtigt und stark deskriptiv und weniger normativ vorgeht. Für eine ausführlichere Darstellung sei auf den Artikel von Richard Schrodtt in diesem Band verwiesen.

Zifonun u. a. (1997) unterscheiden als wesentliche Kontexte für die Verwendung von Konjunktiv/Indikativ den *Indirektheitskontext* (vs. Direktheitskontext), wie er in der indirekten Rede vorliegt, den *Modalitätskontext* (vs. Faktizität; z. B. in Konditionalgefügen) und den *indirekten Modalitätskontext*, in dem weder Direktheit noch Faktizität vorliegen.

### 2.1. Konjunktiv in Indirektheitskontexten

Als indirekte Rede wird in Folge gewertet, wenn zur Redeeinleitung Verben des Sagens, Fragens, Aufforderns, Denkens und Fühlens verwendet werden (vgl. Buscha/Zoch 1999, S. 39) und damit keine direkte Rede eingeleitet wird. Weiters wurden die relativ seltenen Vorkommen von innerem Monolog und erlebter Rede hinzugezählt, wie dies zum Teil auch in den Grammatiken üblich ist (vgl. z. B. Duden 1998, S. 786).

Übereinstimmung herrscht in den Grammatiken darüber, dass in Indirektheitskontexten sowohl der Konjunktiv I als auch Konjunktiv II und Indikativ verwendet werden. Zifonun u. a. (1997) halten fest, dass »nach der Norm« Indirektheit durch mindestens *ein* sprachliches Mittel markiert werden müsse. Neben der Verwendung des Konjunktivs stehen dafür auch der Einsatz von Subjunktionen und gegebenenfalls die Pronominal- bzw. Adverbialverschiebung zur Verfügung.<sup>1</sup> Diese Norm gelte vor allem in Textsorten der öffentlichen Kommunikation, besonders in massenmedialen (Nachrichten-)Texten (Zifonun u. a. 1997, S. 1767).<sup>2</sup> In »Text- und Diskurssorten der nicht-öffentlichen, informellen Kommunikation«, vor allem in Alltagsdiskursen, konstatieren sie jedoch eine fehlende Konsequenz in der Markierung von Indirektheit, »sofern die Sprecher sich in ihrem persönlichen Sprachgebrauch nicht an normativen Konventionen oder Stilgewohnheiten des öffentlichen Sprachgebrauchs mit seinem möglichen sozialen Prestigewert orientieren.« (Zifonun u. a. 1997, S. 1768 f.) Häufig werde zum Beispiel in den Indikativ gewechselt, wenn durch einen vorangehenden Konjunktiv die Indirektheit schon ausreichend markiert

---

1 Duden (1998) erklärt die Tendenz zur Einfachkennzeichnung in der gesprochenen Sprache mit dem Ökonomieprinzip (S. 781).

2 Vgl. dazu Duden (1998, S. 782), dass in 35% bis 40% der Nachrichtentexte nach einer dass-Transformation der Indikativ verwendet werde.

scheint (Zifonun u. a. 1997, S. 1769). Für die Alltagssprache sei eine Mischung von Indikativ und Konjunktiv II in Indirektheitskontexten üblich, ohne dass ein »Gebrauchsunterschied zwischen den Modi im Sinne unterschiedlich starker Distanzierung des akutalen Sprechers vom Gesagten« vorliege (Zifonun u. a. 1997, S. 1774).

Während die Darstellung in Duden (1998) dem weitgehend entspricht, ist Weinrich (2003) in seiner Einordnung hier etwas »strenger«: Die durchgehende Verwendung des Konjunktivs I bzw. eventuell als Ersatzform des Konjunktivs II in indirekter Rede werde von »normbewußten Sprechern der deutschen Sprache [...] tatsächlich mehr oder weniger befolgt, vorzugsweise jedoch in schriftlichen Texten und in einem anspruchsvollen Stilregister.« (Weinrich 2003, S. 261 f.). Explizit vermerkt wird von ihm allerdings, dass der Konjunktiv in Nebensätzen nicht obligatorisch sei: »Das wird von der Norm der deutschen Sprache nicht unbedingt verlangt; und man kann [...] die Reihe der Konjunktive [...] ohne weiteres für eine indikativische Tempusform unterbrechen.« (Weinrich 2003, S. 264).

Zur Überlegung, ob in der indirekten Rede Konjunktiv I oder II zu bevorzugen sei, gibt Duden (1998) für die geschriebene Standardsprache Empfehlungen: Generell sei Konjunktiv I vorzuziehen, Konjunktiv II ist als Ersatzform zu sehen, die wiederum selbst durch die *würde*-Formen ersetzt werden kann, wenn es sich um Formgleichheit mit dem Indikativ oder um veraltete Formen handelt bzw. wenn man sich »formal an der gesprochenen Sprache orientieren« möchte (Duden 1998, S. 784 f.).

Auch Helbig/Buscha (1986, S. 196) und Zifonun u. a. (1997) stellen fest, dass die Wahl zwischen Konjunktiv I und II vor allem von der Varietät beeinflusst ist und nicht von der Absicht, eine bestimmte Sprecherintention (z. B. größere Distanziertheit zum Redehalt) auszudrücken (vgl. auch Engel 1996, S. 423). Die »Ersatzregel« gelte nur für Texte der öffentlichen Kommunikation (Zifonun u. a. 1997, S. 1773) bzw. für die literarische Sprache (Helbig/Buscha 1986, S. 197). Die Ursache dafür liegt darin, dass der Konjunktiv I textsortenspezifisch und soziostilistisch markiert ist, d. h. er ist auf die Literatursprache und massenmediale Kommunikation beschränkt; in der gesprochenen Alltagssprache kommt er höchstens bei *haben* und *sein* vor und signalisiert einen höheren Prestigewert (Zifonun u. a. 1997, S. 1783 f.). Demgegenüber wird der Konjunktiv II (von bestimmten Verben, ansonsten die *würde*-Form) »varietäten-, textsorten-, verwendungssituations- und sprechergruppenübergreifend« verwendet (Zifonun u. a. 1997, S. 1784 f.).

## 2.2. Konjunktiv in Modalitätskontexten

Modalitätskontexte umfassen nach Zifonun u. a. (1997, S. 1744) sowohl den Potentialis als auch den Irrealis, wobei sie davon ausgehen, dass der Irrealis vom Potentialis nicht klar trennbar sei, sondern dass durch entsprechende Kontexte eine »Verschärfung« zum Irrealis eintrete (ähnlich auch Buscha/Zoch 1999, S. 28).

Nach Zifonun u. a. (1997, S. 1745–1752) liegen Modalitätskontexte u. a. vor in Konditionalgefügen, kontrafaktischem (oder potentialem) Argumentieren, kontrafaktischen Konsekutivsätzen, kontrafaktischen Vergleichssätzen, kontrafaktischen Relativsätzen und in Höflichkeitskontexten. Zu ergänzen ist noch das Vorkommen

in irrealen Wunschsätzen (z. B. Helbig/Buscha 1986, S. 206; Weinrich 2003, S. 251; Engel 1996, S. 424).

Zur Markierung der Modalität dient der Konjunktiv II (in irrealen Vergleichssätzen auch der Konjunktiv I; vgl. Engel 1996, S. 419). Allerdings stellen Zifonun u. a. (1997, S. 1747) fest, dass in Konditionalgefügen auch Mischformen von Konjunktiv und Indikativ möglich sind. In den von ihnen genannten Beispielen steht jeweils der Bedingungssatz im Indikativ, der Folgesatz im Konjunktiv (z. B. »Wird auf x verzichtet, wäre y zu wählen«). Duden (1998, S. 801) vermerkt dazu: »Eine solche Modusmischung ist nicht einfach als falsch zu beurteilen: Man kann ja durchaus der Bedingung und der Folge einen unterschiedlichen Wahrscheinlichkeitsgrad zuweisen.«

Generell können Modalitätskontexte auch eingebettet in Indirektheitskontexte vorkommen, zum Beispiel indem in indirekter Rede ein Konditionalgefüge wieder gegeben wird. In diesen Fällen gelten die gleichen Bedingungen wie in den Modalitätskontexten.

### 3. Datenkorpus

Das Datenkorpus wurde in einer Längsschnittstudie erhoben, die 2000 bis 2003 in einer Unterstufenklasse eines Privatgymnasiums für Mädchen im oberösterreichischen Zentralraum durchgeführt wurde. Den 18 freiwillig teilnehmenden Schülerinnen wurde in der 5., 7. und 8. Schulstufe eine Bildgeschichte vorgelegt. Nach einer kurzen Vorbereitungszeit erzählte jede Schülerin die Geschichte mündlich (die Aufnahmen erfolgten jeweils einzeln in einem gesonderten Raum). Etwa eine Woche später musste die Geschichte im Rahmen einer Schulübung auch schriftlich erzählt werden. Im zweiten Semester der 5. Schulstufe fand lediglich eine Erhebung schriftlicher Erzählungen statt.

Das Korpus besteht damit aus 123 Erzählungen – 53 mündlichen, 70 schriftlichen –, die von 18 verschiedenen Schülerinnen stammen und aufgrund von vier unterschiedlichen Bildvorlagen entstanden sind. Das mündliche Datenkorpus umfasst fast 100 Minuten (durchschnittliche Länge der Erzählungen 1 min 53 sec<sup>3</sup>), das schriftliche Datenkorpus umfasst insgesamt 18.692 Wörter (durchschnittliche Länge der Erzählungen ca. 268 Wörter).

Die Zahl der Texte, die einen Indirektheits- oder Modalitätskontext aufweisen, nimmt mit den Jahren deutlich zu (im Mündlichen von 50 % in der 5. Schulstufe auf 88 %, im Schriftlichen sogar von 28 % auf 88 % bzw. 89 %). Damit nimmt auch die Einsatzmöglichkeit bzw. die Notwendigkeit für die Verwendung des Konjunktivs zu. Die Frage ist nun, ob sich dies auch in einer stärkeren Verwendung des Konjunktivs spiegelt.

---

3 Es wurde die Textlänge in Sekunden als Vergleichsmaß herangezogen, da die Zahl der Wörter aufgrund von Abbrüchen, Wiederholungen und »Füllwörtern« eine problematische Kategorie darstellt.

## 4. Konjunktivverwendung in Indirektheitskontexten

### 4.1. Quantitativer Überblick

Für einen ersten Überblick seien zunächst die Ergebnisse der quantitativen Analyse dargestellt. Jeweils für die mündlichen und schriftlichen Erzählungen getrennt wurde ausgewertet,

- in wie vielen Texten indirekte Rede überhaupt vorkommt (Spalte 1),
- die Zahl der finiten Verben, die in der indirekten Rede stehen (Spalte 2),
- wie häufig der Konjunktiv I bzw. der Konjunktiv II verwendet werden in absoluten Zahlen (Spalte 3) und
- in Prozentanteilen an den finiten Verben in der indirekten Rede (Spalte 4).

In Spalte 2 gibt die darunter stehende Zahl an, wie sich die Vorkommenshäufigkeit in Relation zur Textmenge verhält.<sup>4</sup> Dabei wurde – relativ willkürlich – in den mündlichen Texten die Relation zu 60 Sekunden gewählt, in den schriftlichen Texten zu 100 Wörtern. Diese Zahl lässt sich somit nur innerhalb der Varietät vergleichen, erlaubt aber keinen Vergleich zwischen den Varietäten Mündlichkeit/Schriftlichkeit.

Es ist noch wesentlich festzuhalten, dass als Konjunktiv-Formen nur die eindeutig vom Indikativ unterscheidbaren Formen gezählt wurden, bei Formgleichheit wurde die Form als Indikativ gewertet. Eine andere Zählung hätte das Ergebnis in Richtung einer normativen Interpretation der Daten verfälscht.

Generell lässt sich eine kontinuierliche Zunahme an Texten mit indirekter Rede feststellen (Spalte 1), wobei es keine signifikanten Unterschiede zwischen dem

	Anzahl der Texte	mündliche Erzählungen				schriftliche Erzählungen			
		Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3	Spalte 4	Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3	Spalte 4
5. Schulstufe	18+18	7	18 0,524	1+2	16,7%	5	6 0,184	1+2	50%
5. Schulstufe (2. Semester)	0+17	–	–	–	–	5	11 0,231	2+1	27,3%
7. Schulstufe	18+18	13	40 1,010	0+3	7,5%	10	17 0,280	3+8	64,7%
8. Schulstufe	17+17	14	61 2,389	1+6	11,5%	13	43 0,934	15+7	51,2%

<sup>4</sup> Hier wurden selbstverständlich alle Texte herangezogen, d. h. nicht nur diejenigen, in denen indirekte Rede vorkommt. Die Ermittlung dieser Zahl ist notwendig, da die Textlänge nach Schulstufen stark variiert.

mündlichen und dem schriftlichen Erzählen gibt. Die Zahl der mündlichen Texte mit indirekter Rede liegt geringfügig höher als die der schriftlichen. Die Zahl der finiten Verben in der indirekten Rede nimmt noch deutlicher zu (2. Spalte): Im Mündlichen ist eine mehr als viereinhalbfache Steigerung feststellbar (2. Zeile), im Schriftlichen ist die Entwicklung bis zur 7. Schulstufe schwächer, in der 8. Schulstufe ergibt sich jedoch plötzlich ebenfalls eine Verfünffachung der finiten Verben.

Signifikant ist allerdings der *Unterschied in der Verwendung des Konjunktivs* in der indirekten Rede zwischen den mündlichen und den schriftlichen Texten, vor allem wenn man die Relation zur Gesamtheit der Verben in der indirekten Rede betrachtet (Spalte 4): In den mündlichen Erzählungen schwankt der Anteil der finiten Verben im Konjunktiv an der Gesamtheit der finiten Verben in indirekter Rede zwischen 7,5% (7. Schulstufe) und 16,7% (5. Schulstufe), der Wert in der 8. Schulstufe liegt in etwa in der Mitte (11,5%).

Durchgehend und zum Großteil sehr deutlich darüber liegen die Prozentzahlen in den schriftlichen Erzählungen: Hier schwanken sie von 27,3% (5. Schulstufe, 2. Semester) bis zu 64,7% (7. Schulstufe), in der 5. und 8. Schulstufe liegen sie bei 50% bzw. 51,2%.

Allerdings bleibt die Verwendungshäufigkeit des Konjunktivs I in den schriftlichen Texten bis zur 7. Schulstufe in etwa gleich (ca. 16% der finiten Verbformen) und steigt in der 8. Schulstufe ganz sprunghaft auf mehr als das Doppelte (ca. 34,9%) an.

Die Entwicklung des Anteils des Konjunktivs II variiert offenbar unsystematisch (mündlich zwischen 7,5% und 11,1% und schriftlich zwischen 9,1% und 47,1%).

#### 4.2. Qualitative Analyse der Ergebnisse nach Schulstufen

Die oben genannten Zahlen allein ergeben noch kein aufschlussreiches Bild, wesentlich ist festzustellen, in welchen Kontexten Indikativ, Konjunktiv I und Konjunktiv II in der indirekten Rede verwendet werden.<sup>5</sup>

In den *mündlichen Texten der 5. Schulstufe* wird in der indirekten Rede systematisch der Indikativ verwendet, Konjunktiv I und II kommen nur in Indirektheitskontexten *mit* Modalitätskomponente vor.

Besonders auffallend an der indirekten Rede ist, dass es sich fast immer um nichteingeleitete Nebensätze handelt, d. h. auf die Konjunktion *dass* wird – sowohl in den sieben standardnahen als auch in den zwei dialektnahen Erzählungen – verzichtet. Die Markierung der Indirektheit erfolgt damit entweder nur durch die Pronominalverschiebung (Verschiebung der Personendeixis; Beispiel 1) oder sie entfällt, was aber nur einmal vorkommt (Beispiel 2):

<sup>5</sup> Eine nähere Analyse, welche Verben im Konjunktiv I oder II und welche in der *würde*-Form vorkommen, muss aus Platzgründen leider entfallen.

- (1) *da fritzchen sågt dänn owa er måg des net essn wei eam \*schmeckt des net* ↑ (Hie 5m)<sup>6</sup>  
 (2) *da fritzi denkt si scho jå des kån jå nix wearn* ↑ (Kir 5m)

Der Verzicht auf die *dass*-Transformation und den Konjunktiv entspricht zum Beispiel laut Zifonun u. a. (1997) und Duden (1998, S. 782) der Situation in der Alltagssprache.

In den *schriftlichen Texten der 5. Schulstufe*<sup>7</sup> fehlt die einleitende Konjunktion demgegenüber außer in einem Fall nicht, dieser Fall ist zugleich der einzige, in dem die indirekte Rede durch den Konjunktiv I markiert wird: *Sie dachten er möge die Suppe*. (Kro 5s)

Die beiden Fälle der Konjunktiv II-Verwendung betreffen zum einen die Wiedergabe eines inneren Monologs in einem unabhängigen Satz (»obligatorische« Konjunktivverwendung; Beispiel 3) und zum anderen den Ausdruck eines zukünftigen Sachverhaltes (4), wobei der Konjunktiv an sich in diesem Fall fakultativ ist, da bereits eine Zweifachmarkierung (Pronominalverschiebung, Subjunktion) vorliegt:

- (3) *Er [der Vater, M. D.] machte Erbsensuppe, eine Suppe die Fritzchen nicht leiden konnte. Und sein Vater würde die Suppe sicherlich wieder versalzen*. (Pür 5s)  
 (4) *Der Vater versprach Max, dass er nie mehr selber Suppe kochen würde*. (Kur 5s)

Beide Konjunktiv II-Formen sind weder morphologisch (als Ersatzformen) noch semantisch (durch einen Modalitätskontext) begründet.

Auch in den *schriftlichen Texten aus dem 2. Semester der 5. Schulstufe* kommen nur eingeleitete und damit zumindest einfach gekennzeichnete Formen der indirekten Rede vor. Zweimal kommt zusätzlich der Konjunktiv I vor, einmal der Konjunktiv II, der in einem Modalitätskontext (Folgesatz eines Konditionalsatzes) steht, wobei der Folgesatz Zukünftiges ausdrückt:

- (5) *Er geht zu ihm ins Haus und schlägt ihm vor, dass er den Roboter besser behandeln würde, wenn er wieder in seine Dienste tritt*. (Frie 5; 2s).

In den *mündlichen Texten der 7. Schulstufe* kommt die indirekte Rede zwar deutlich häufiger vor, allerdings sind 36 der 39 finiten Verbformen im Indikativ, der Anteil an finiten Verbformen im Konjunktiv ist damit gegenüber den mündlichen Texten der

6 Für die Transkription wurde durchgehend Kleinschreibung verwendet und auf die übliche Interpunktion verzichtet. Pausen unter einer Sekunde Länge werden durch \* markiert, steigende und fallende Intonation mit ↑ bzw. ↓, Abbrüche innerhalb eines Wortes oder in einer Konstruktion mit Schrägstrich, eine Dehnung von Lauten mit einem Doppelpunkt und paraverbale Anmerkungen werden in spitze Klammern davor gesetzt. Die Siglen am Ende des Beispiels enthalten eine Chiffrierung des Namens sowie das Schuljahr und die Varietät (mündlich [m]/schriftlich [s]).

7 Alle schriftlichen Texte werden unkorrigiert wiedergegeben.

5. Schulstufe deutlich gesunken. Der Konjunktiv I kommt überhaupt nicht vor, die drei Formen des Konjunktivs II, die auftreten, dienen zur Markierung der Höflichkeitsform und würden also auch in der direkten Rede vorkommen. Damit ist die Konjunktivverwendung nicht auf den Indirektheitskontext zurückzuführen, sondern auf den Modalitätskontext.<sup>8</sup>

Bei der Analyse, ob der Indirektheitskontext in diesen Texten mit anderen Mitteln gekennzeichnet ist, ist festzuhalten, dass in den fünf standardsprachlich realisierten Erzählungen die indirekte Rede immer durch eine einleitende Konjunktion markiert ist. In den acht dialektnahen Erzählungen hingegen fehlt eine solche Markierung fast durchgehend. In den meisten dieser Fälle erfolgt die Kennzeichnung als indirekte Rede durch die Pronominalverschiebung, fallweise aber auch nur durch das unmittelbare Folgen auf eine durch Pronominalverschiebung gekennzeichnete indirekte Rede:

(6) *hat ea gsagt jã ea hãt no termitn? ↑ \* u:nd \* jã die san hoit recht klan und kostn nua zehn sent ↑ (Pür 7m)*<sup>9</sup>

Da die prosodische Markierung der indirekten Rede nicht immer zuverlässig ist, muss man in insgesamt drei Fällen davon sprechen, dass eine Nichtmarkierung des Indirektheitskontextes vorliegt, zum Beispiel:

(7) *da \* berata sãgt hoit des is a / a \* schönes exemplar ↑ und des is a vogelspinn ↑ \** (Schmi 7m)

In den *schriftlichen Texten der 7. Schulstufe* tritt die indirekte Rede etwas seltener auf als in den mündlichen Texten, jedoch stehen hier fast zwei Drittel der finiten Verbformen im Konjunktiv (dreimal im Konjunktiv I, achtmal im Konjunktiv II).

Von den drei Vorkommen des Konjunktivs I (immer vom Verb *sein*) handelt es sich einmal um die einzige Markierung der Indirektheit:

(8) *Es sei viel zu groß, meinte sie.* (Kur 7s)

Der Konjunktiv II wird zweimal als einzige Markierung von Indirektheit verwendet. In diesen und vier weiteren Fällen könnte aber auch der Konjunktiv I stehen (zweimal müsste es der Konjunktiv I Futur sein).

Nur in einem Fall erfüllt der Konjunktiv II eine Ersatzfunktion, in einem weiteren Fall ist er auf das Vorhandensein einer Modalitätskomponente im Indirektheitskon-

<sup>8</sup> Dass Indirektheit nicht durch Konjunktivverwendung gekennzeichnet ist, entspricht damit genau dem Befund in den mündlichen Texten der 5. Schulstufe.

<sup>9</sup> Ganz eindeutig lässt es sich in diesem Fall allerdings nicht entscheiden, ob hier indirekte Rede oder eine allgemeine Feststellung bzw. ein Erzählerkommentar vorliegt, direkte Rede kann aber ausgeschlossen werden.

text zurückführbar. Insgesamt fehlt in diesen Texten nur einmal eine eindeutige Markierung der Indirektheit (der Indikativ entspricht hier dem Konjunktiv II):

(9) *Der Junge war begeistert. Er sollte eine richtige, große Spinne bekommen!* (Lan 7s)

In den *Texten der 8. Schulstufe* ist ein signifikanter Anstieg der Verwendung von indirekter Rede zu verzeichnen, zugleich treten erstmals gehäuft komplexere Satzgefüge und Satzreihen in der indirekten Rede auf, wodurch die Zahl der finiten Verben stark zunimmt.

Bei den *mündlichen Texten* wird der Konjunktiv I allerdings lediglich einmal verwendet, der Konjunktiv II ist immer durch eine Modalitätskomponente motiviert. Anders als in der 7. Schulstufe kommt in diesen Texten aber selbst bei der Verwendung des Indikativs keine unmarkierte indirekte Rede vor. Generell dominiert hier auch in den dialektnahen Erzählungen die Markierung durch eine Konjunktion – sie entfällt nur dann, wenn mehrere Sätze in der indirekten Rede aneinandergereiht werden, doch stellt in diesen Fällen der Kontext eine ausreichende Markierung dar.

(10) *eakleat ea ebn dem polizistn dass ea oazt is ↑ u:nd \* dass \* a notfoipatient woa und ea hât si unbedingt dâ hinstön miassn ↑ \** (Kur 8m)

In den *schriftlichen Texten der 8. Schulstufe* ist der Konjunktiv I erstmals gehäuft zu finden. Nur noch knappe 50% der 41 finiten Verbformen stehen im Indikativ, mehr als ein Drittel im Konjunktiv I (15), sieben im Konjunktiv II.

Die Formen des Konjunktivs I, die in acht verschiedenen Texten auftreten (damit gebrauchen nun fast drei Viertel der Schülerinnen, die die indirekte Rede verwenden, zumindest einmal den Konjunktiv I!), beschränken sich jetzt nicht mehr nur auf das Verb *sein*. In der Mehrzahl der Fälle wird der Konjunktiv I zusätzlich zu einer einleitenden Konjunktion verwendet. Die längste Passage, die durchgehend im Konjunktiv I und II formuliert ist, ist syntaktisch relativ komplex:

(11) *Er schrie Dr. Humer sogar an! Von wegen, er stehe im Halteverbot und er dürfe da nicht stehen; und dass er auch bei ihm keine Ausnahme machen könne, denn wenn das jeder so machen würde, wisse er nicht, wo das enden solle.* (Trei 8s)

Üblicherweise jedoch steht der Konjunktiv I häufig in unmittelbarer Nachbarschaft mit dem Indikativ oder dem Konjunktiv II, ohne dass der Konjunktiv II eine Ersatzform darstellen würde:

(12) *Nach 15 Minuten brachte der Arzt seinem Patient schonend bei, dass er Herzinfarkt gefährdet ist und den morgigen Tag nicht mehr überleben werde.* (Schmi 8s)<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Dies ist zugleich die einzige Belegstelle für eine korrekte Verwendung des Konjunktivs I Futur.

(13) [...] er dachte, dass der Polizist mit Sicherheit an Übergewicht leide und bald an einem Schlaganfall sterben würde. (Kur 8s)

In (12) wird das Faktische im Indikativ referiert, die Prognose im Konjunktiv I. In (13) wird der Konjunktiv II als Ersatz für den Konjunktiv I Futur verwendet (vgl. Beispiel 4 und Hinweise auf die 7. Schulstufe). Während es in diesem Fall stilistisch nicht notwendig scheint, ist es in (14) zur Umschreibung des Konjunktivs I Futur von *werden* funktional, da *werden werde* vermieden wird (vgl. Duden 1998, S. 167):

(14) Der geduldige Arzt [...] meinte, das alles wieder gut werden würde. (Mai 8s)

Die übrigen vier Konjunktiv II-Formen stellen weder Ersatzformen dar noch sind sie durch Modalitätskontexte motiviert. Keine der Indikativformen steht in einer völlig unmarkierten indirekten Rede, meist liegt eine Konjunktion vor, in selteneren Fällen auch nur der Kontext von markierter indirekter Rede:

(15) Völlig außer Atem erklärte er dem Polizisten, dass er einen Notfall hatte und sich beeilen musste damit die Frau nicht verblutet, also überlegte er nicht lange wo er sein auto hinstellt. (Kir 8s)

In den Texten der 8. Schulstufe kommt somit kein einziger Fall von unmarkierter indirekter Rede vor. Wie das letzte Beispiel zeigt, ist es offenbar nicht (mehr) die korrekte Markierung von Indirektheitskontexten, sondern vielmehr der Ausdruck von komplexeren temporalen Beziehungen, der den Schülerinnen Probleme bereitet.<sup>11</sup>

## 5. Konjunktivverwendung in Modalitätskontexten

Insgesamt zeigt sich bei der Auswertung des Datenkorpus, dass die Modalitätskontexte quantitativ eine geringere Rolle spielen als die Indirektheitskontexte. Überdies gibt es weder eine signifikante Entwicklung noch einen großen Unterschied zwischen schriftlichen und mündlichen Texten. Dies lässt sich damit erklären, dass die Verwendung des Konjunktivs II nicht schicht-, dialekt-, textsortenspezifisch ist (siehe oben). Konjunktiv II-Formen bzw. die entsprechenden *würde*-Formen sind auch in der Umgangssprache bzw. im Dialekt vorhanden.

Die auftretenden Modalitätskontexte stehen überwiegend mit der (in)direkten Rede im Zusammenhang, wo sie dem Ausdruck von *Höflichkeit* dienen.

Beim Einsatz des Konjunktivs in *Konditionalsätzen* ist auffallend, dass der Bedingungssatz durchgehend im Indikativ (bzw. bei indirekter Rede auch im Konjunktiv I) steht – sowohl in den schriftlichen als auch in den mündlichen Texten:

<sup>11</sup> Tempusprobleme, Tempuswechsel und Probleme mit der Bildung von korrekten Präteritalformen sind ein Phänomen, das sich generell durch die Texte zieht, auf das in diesem Kontext aber lediglich hingewiesen sei.

(16) *wås warat* ↑ *wänn ma jetzt in die: \* / in die konditorei gengan* ↓ *auf des hob i jetzt so an richtign gusta* ↓ (Frie 5m)

Es wurde bereits festgestellt, dass eine solche Modusmischung laut Zifonun u. a. (1997) und Duden (1998) möglich ist. Die Ausschließlichkeit, in der sie in diesem Korpus vorkommt, scheint mir aber bemerkenswert, auch wenn aufgrund der relativ geringen Anzahl der Fälle keine Generalisierungen möglich sind.

Auffallend ist dieser Befund u. a. im Hinblick darauf, dass auch fallweise andere Nebensätze (z. B. Temporalsätze) im Indikativ stehen:

(17) *Er hätte so lange schulfrei bis die Schule wieder aufgebaut ist.* (Schmi 7s)

Relativ häufig kommen auch *irreale Vergleichssätze* bzw. *Modalsätze* vor, wobei hier durchgehend der Konjunktiv II verwendet wird. Eingeleitet werden sie mit *als* bzw. in den dialektnahen mündlichen Texten mit *wia wänn* und (bei einer Schülerin zweimal) mit *so wia dass*<sup>12</sup>:

(18) *Ganz verduzt, als wäre er schwerhörig, sah Herr Sieber auf das rot, blau glänzende Schild über seinem Auto. Eindeutig ... Halteverbot.* (Frie 8s)

(19) *und dänn <LANGSAMER> rü:hrt hoit da fritzi so a weng umanãnda wi wänn ea=s \* toa tad* (Kir 5m)

(20) *ea tuat so wia dass er sein puls fühlhat* ↑ (Trei 8m)

Die Konjunktivverwendung im *Finalsatz*, die stilistisch sehr gehoben wirkt, ist auf ein einmaliges Vorkommen beschränkt:

(21) *Er brachte dem Mann das Essen, danach musste er abwaschen, dann musste er Holz hacken für den Abend, dass dem Mann nicht friere, er musste putzen, saubermachen, kehren, und, und, und ...* (Trei 5/2s)

Duden (1998, S. 159) hält dazu fest, dass in diesem Kontext auch ein Indikativ möglich ist. Die Wahl des Konjunktivs signalisiere, dass die Absicht eines anderen mitgeteilt werde, d. h. dass es sich dabei um eine Art der indirekten Rede handle.

## 6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die »Konjunktivprüfung« auf dem Prüfstand einer traditionellen und normativen Grammatik bestehen diese Texte nicht. Vergleicht man sie aber mit den am aktuellen allgemeinen Sprachgebrauch orientierten deskriptiven Grammatiken, so schneiden

<sup>12</sup> Bei *so wie dass* handelt es sich um eine gleichzeitige Markierung von syntaktischer Relation (Subordinierung durch *dass*) und semantischer Relation (Vergleich durch *so wie*), die allerdings eher aus Relativsätzen bekannt zu sein scheint. – Für diesen Hinweis danke ich Hannes Scheutz.

sie sehr gut ab. Im Schriftlichen gibt es nur einen Fall von unmarkierter Indirektheit (in der 7. Schulstufe) und auch im Mündlichen, wo Markierungen auch in anderen Korpora häufig fehlen (Duden 1998, S. 781), sind zumindest Einfachmarkierungen überwiegend vorhanden. Unmarkierte Indirektheit kommt insgesamt nur viermal vor, einmal in der 5. und dreimal in der 7. Schulstufe.

Der Konjunktiv (I und II) als Markierung von Indirektheit wird gehäuft allerdings erst in der 8. Schulstufe auch in anderen Situationen als in Modalitätskontexten verwendet. Sehr auffallend ist, dass die beiden Konjunktivformen ohne erkennbare Bedeutungsdifferenzierung variiert und häufig mit dem Indikativ kombiniert werden – dies entspricht allerdings dem Befund in den Grammatiken. Die Daten deuten darauf hin, dass der Konjunktiv II möglicherweise dann systematisch bevorzugt wird, wenn Zukünftiges ausgedrückt werden soll. Es stellt sich die Frage, ob die Schülerinnen im Ausdruck der Zeitstufen hier unsicher sind und den ihnen weniger vertrauten Konjunktiv I daher meiden.

In der Klasse, aus der die Daten stammen, wurde im zweiten Semester der 7. Schulstufe der Konjunktiv I und II behandelt und in der 8. Schulstufe – etwa zur Zeit der Aufnahmen – im Rahmen der Textsorte Inhaltsangabe kurz wiederholt. Es ist damit nicht auszuschließen, dass die gesteigerte Verwendung des Konjunktivs I in Indirektheitskontexten auf ein durch den Unterricht gefördertes Sprachbewusstsein zurückzuführen ist. Hier sind noch Vergleichskorpora auszuwerten.

Die in komplexeren Mitteilungsabsichten auch weiterhin auftretenden Probleme mit der Tempusgestaltung (vor allem in Indirektheitskontexten) weisen allerdings darauf hin, dass die sprachliche Kompetenz auf diesem Gebiet noch auszubauen ist bzw. dass Normen hier offenbar im Fluss sind.

Die Tatsache, dass die Konjunktivverwendung in Modalitätskontexten keine eindeutig interpretierbare Entwicklung aufweist und mit einer Ausnahme in etwa gleich bleibender Häufigkeit auftritt, bestätigt die Annahme, dass sie alltagssprachlich gefestigt ist und daher der Grammatikunterricht in diesem Bereich eher die analytischen Fähigkeiten fördert als eigenes Sprachverhalten beeinflusst.

#### Literatur

- BUSCHA, JOACHIM; ZOCH, IRENE: *Der Konjunktiv*. Leipzig u. a.: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie 1999, 5. Aufl.
- DUDEN: *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim u. a.: Dudenverlag 1998, 6. Aufl.
- ENGEL, ULRICH: *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos 1996, 3. Aufl.
- HELBIG, GERHARD; BUSCHA, JOACHIM: *Deutsche Grammatik*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1986, 9. Aufl.
- WEINRICH, HARALD: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim u. a.: Olms 2003, 2. Aufl.
- ZIFONUN, GISELA; HOFFMANN, LUDGER; STRECKER, BRUNO: *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin–New York: de Gruyter 1997 (= Schriften des Instituts für deutsche Sprache 7).

Manuela Glaboniat

# Der Konjunktiv im Mutter- und Fremdsprachenunterricht

## Didaktische Betrachtungen aus verschiedenen Perspektiven

### 1. Ziel und Problemstellung

In Zeiten zunehmend multilingualer Klassen stehen viele Lehrer im Deutschunterricht oft vor dem Dilemma, zumindest zwei sehr unterschiedliche Zielgruppen gleichzeitig bedienen und fördern zu müssen. Der eine (je nach Standort in unterschiedlicher Stärke meist größere) Teil der Klasse spricht Deutsch als Muttersprache<sup>1</sup> (in Folge kurz: DaM), der andere (meist kleinere) Teil besteht aus MigrantInnenkindern, die die deutsche Sprache als eine Fremd- bzw. Zweitsprache (in Folge kurz: DaF) erlernen bzw. erworben haben und deren sprachliche (kommunikative) Kompetenzen auf recht unterschiedlichen Niveaus liegen.<sup>2</sup> Die Ausgangsvorausset-

---

MANUELA GLABONIAT arbeitet am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt, Fachbereich Deutsch als Fremdsprache, Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.  
E-Mail: manuela.glaboniat@uni-klu.ac.at

1 Zur Terminologie: Im Folgenden werden aus Gründen der Einfachheit und leichteren Verständlichkeit für Kinder mit Deutsch als Erstsprache die Begriffe »Muttersprache« bzw. »muttersprachige« Kinder benutzt, für Kinder mit einer anderen als deutscher »Erstsprache« der Begriff »Fremdsprache« oder auch »fremdsprachige« Kinder. Es wird aus den selben Gründen nicht zwischen »Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache« unterschieden, auch wenn in den meisten Fällen der Begriff »Deutsch als Zweitsprache« treffender wäre. Es ist mir bewusst, dass diese Bezeichnungen nicht ideal sind, hoffe aber, dass sie nicht missverstanden oder gar als diskriminierend empfunden werden.

2 Vgl. dazu Portmann-Tselikas 1998, S. 39 ff.

zungen und somit auch die Bedürfnisse dieser beiden Zielgruppen sind sehr unterschiedlich und die Anforderungen an LehrerInnen entsprechend hoch, insbesondere im Deutschunterricht, in dessen Mittelpunkt neben anderen Zielen ja gerade die Sprachförderung steht.

In diesem Beitrag<sup>3</sup> soll anhand des Grammatikbeispiels »Konjunktiv« gezeigt werden, welche spezifischen Problembereiche sich in sprachsystematischer Hinsicht und im Sprachgebrauch für fremdsprachliche/nichtmuttersprachliche LernerInnen (in Folge kurz: FL) und andererseits für muttersprachliche LernerInnen (in Folge kurz: ML) ergeben können und wie die DaF-Didaktik diesbezüglich vorgeht.<sup>4</sup> Möglicherweise ergeben sich über diesen Perspektivenwechsel neue Sichtweisen und Lösungsmodelle zur Überbrückung der Gräben zwischen DaF- und DaM-Zugang zum Spracherwerb. Ein erstrebenswertes Ziel wäre beispielsweise die Entwicklung von Sprachbüchern, die beiden Zielgruppen in angemessener Form gerecht werden und so eine gemeinsame Basis in einem bilingualen Unterricht bilden könnten.

Im Folgenden sollen zunächst die grundsätzlichen Unterschiede aus der DaF- und DaM-Perspektive thematisiert und anhand eines Beispiels aus der Lehrerfortbildung für DaF verdeutlicht werden. Im Anschluss daran werden einige Punkte vorgestellt, die sich auf typische Schwierigkeiten in Bezug auf die Vermittlung der zwei Konjunktive beziehen und die verschiedenen Problembereiche bewusst machen sollen. Diese Punkte sollen in einem weiteren Schritt als Bezugskriterien der Analyse eines häufig verwendeten Lehrbuchs für den muttersprachlichen Deutschunterricht in Hinblick auf seine Tauglichkeit für fremdsprachige Kinder dienen. Dieser Blick aus der anderen Perspektive soll nicht nur mögliche Desiderate und Problembereiche aus der Sicht der DaF-SchülerInnen aufdecken, sondern gleichzeitig auch Anregungen geben, wie man Sprachbücher gestalten müsste, damit sie im multilingualen Klassenzimmer eingesetzt werden können.

Wichtig dabei ist zu betonen, dass ein solches Unterfangen auch den muttersprachigen Kindern Vorteile bringen könnte.

## 2. Exkurs: Befund aus einem Proseminar

Wie in diesem Band des Öfteren angesprochen wird, haben selbst SprecherInnen der Muttersprache oft größte Probleme bei der Verwendung der Konjunktivformen. Selbst Personen, die sich aus beruflichen Gründen intensiver mit der Sprache beschäftigen (wie z. B. LehrerInnen, LektorInnen usw.), stoßen hier bei Erklärungsversuchen oft an ihre Grenzen. In der häufig verwendeten *Grundgrammatik Deutsch*

3 An dieser Stelle sei insbesondere dem »Grammatik-Spezialisten« Robert Saxer für seine wertvolle Unterstützung bei der Ausarbeitung dieses Artikels sowie auch Beate Baumgartner für ihre »Erfahrungsberichte« gedankt.

4 Dabei muss betont werden, dass Grammatik nur einen kleinen Bereich von vielen Kompetenzbereichen darstellt, die Sprachbeherrschung und somit die unterschiedlichen Sprachlernbedürfnisse ausmachen.

findet sich im entsprechenden Konjunktiv-Kapitel folgende Formulierung: »In der Umgangssprache hört man alle drei<sup>5</sup> Formen – weil viele Deutsche die Konjunktiv-Regeln nicht kennen und alles bunt durcheinander mischen.« (Kars/Hässermann 1988, S. 57)

Ich selbst erlebe das zum Beispiel immer wieder in Lehrerbildungs- und -fortbildungsveranstaltungen für angehende DaF/DaZ-LehrerInnen, wie etwa in einer universitären Lehrveranstaltung zum Bereich Methodik und Didaktik DaF<sup>6</sup>, in welcher u. a. exemplarisch einzelne linguistische Phänomene der deutschen Sprache unter dem Aspekt ihrer Vermittlung an FL erarbeitet wurden. Die Gruppe bestand aus ca. 35 Studierenden, wovon ca. die Hälfte Germanistik und die andere Hälfte meist andere Fremdsprachenphilologien studieren. Sieben Personen waren ausländische Studierende mit nichtdeutscher Muttersprache (größtenteils Erasmus-StudentInnen).

Die TeilnehmerInnen wurden aufgefordert, sich in Gruppenarbeit näher mit dem Konjunktiv zu befassen. Die Aufgabe lautete, einer imaginären Gruppe von DeutschlernerInnen den Konjunktiv möglichst klar und umfassend näher zu bringen, d. h. sich zunächst einmal selbst über Bildung und Gebrauch der verschiedenen Konjunktivformen klar zu werden, um sich dann in einem weiteren Schritt um Fragen der Didaktisierung bzw. der weiteren methodischen Umsetzung zu bemühen.

Wie auch schon in anderen Seminaren endete bereits die Phase 1 in großen Diskussionen innerhalb der Gruppen und es zeigte sich, dass spontan keine/r (!!!) der muttersprachlichen Studierenden den Konjunktiv in Bezug auf seine morphologische Bildung und seinen funktional-intentionalen Gebrauch befriedigend erklären bzw. darstellen konnte. Mehrmals wurde beispielsweise eine zeitliche Korrelation zwischen Konjunktiv I und II hergestellt (d. h. Konjunktiv I wurde mit der Gegenwart und Konjunktiv II mit der Vergangenheit ident gesetzt). Auch der Vergleich zum englischen »Conditional I und II« wurde mehrmals gesetzt. Einige definierten Konjunktiv I als die »Umschreibungsform mit würde« und den Konjunktiv II als den »echten« Konjunktiv.

Licht ins Dunkel brachten – auch das war keine Überraschung für mich – erst die ausländischen Studierenden, die teilweise in noch recht gebrochenem Deutsch die Bildungsregeln und Verwendungsarten sehr umfassend und weitgehend korrekt präsentieren konnten und damit ihre muttersprachlichen KollegInnen mehr als verblüfften. Andererseits gaben die ausländischen Studierenden auf die Frage nach ihren spezifischen Problemen mit dem Konjunktiv mehrheitlich an, dass sie als Nicht-MuttersprachlerInnen oft nicht so gut einschätzen können, wann eine Konjunktiv-Form veraltet, »hochgestochen« oder für gewisse Kommunikationssituationen (z. B. umgangssprachlicher versus formaler Kontext) inadäquat klingt. Diese unterschiedlichen Defizite bei ML und FL zeigen, wie notwendig eine gründliche Reflexion über den Umgang mit den beiden Konjunktiven im Rahmen der Sprachvermittlung ist.

5 Gemeint sind hier die »drei« Formen Konjunktiv I, Konjunktiv II, die Konjunktiv II-Ersatzform mit *würde*; vgl. Kars/Hässermann 1988, S. 57.

6 Proseminar »Basiskurs Deutsch als Fremdsprache«, abgehalten an der Universität Klagenfurt.

### 3. Grundsätzliche Unterschiede zwischen DaF- und DaM-Grammatikunterricht

Auch wenn sich das Beispiel auf bereits erwachsene Personen und fremdsprachige LernerInnen mit bereits sehr hoher Sprachkompetenz und (daraus resultierend) auch sehr ausgeprägter Sprachbewusstheit bezieht, zeigt es meines Erachtens recht deutlich die unterschiedlichen Kompetenzen der DaM- und DaF-Studierenden und die daraus resultierenden Konsequenzen für eine zielgruppenspezifische Didaktik. Bevor davon die Rede ist, soll näher auf die meist vorherrschenden und grundsätzlich sehr heterogenen sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen zwischen ML und FL in multilingualen Klassen eingegangen werden.<sup>7</sup>

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass es auch innerhalb der ML bezüglich ihres Ausdrucks- und Sprachvermögens enorme Unterschiede gibt und auch hier gezielte und lernerzentrierte Sprachförderung notwendig ist. Im Unterschied zu den FL verfügen ML in der Schule (im Fall dieser Analyse auf der 7. Schulstufe) in der Regel bereits über eine praktische allgemeine »Grundsprachkompetenz«, die es ihnen ermöglicht, sich in ihrem alltäglichen Bereich, aber auch darüber hinaus, mehr oder weniger sicher, variantenreich, situationsadäquat und korrekt zu verständigen. Zu Schulbeginn besteht oft noch ein größerer Unterschied zwischen den Kompetenzen in der alltäglich gebrauchten, meist dialektalen Umgangssprache und der in der Schule verwendeten Standardsprache, dies betrifft jedoch meist nur die produktive Ebene. Auf rezeptiver, also auf der Verstehensebene, sind die Kompetenzen noch einmal höher, d.h. verstehen können die SchülerInnen so gut wie alles, solange es sich nicht um fachspezifische oder komplexe Lese- oder Hörtexte handelt. Kurz gesagt: Verständigungsprobleme, die aus sprachlichen Schwierigkeiten resultieren, kommen im Alltag eher selten vor.

Anders sieht das für fremdsprachige Kinder aus. Viele von ihnen müssen sich überhaupt erst Grundkenntnisse erarbeiten oder verfügen in manchen Bereichen bereits über höhere Kompetenzen (z. B. in alltäglichen, mündlichen Kommunikationssituationen), haben aber in anderen Kommunikationssituationen und Fertigkeiten (z. B. Schreiben, formellere Kommunikation, nicht alltägliche Themen) noch große Defizite. Gerade dieser Umstand verleitet Lehrende oft dazu, fremdsprachige Kinder zu überfordern oder falsch einzuschätzen, da sie von den guten Kenntnissen in einem Bereich ausgehen und daher deren Schwierigkeiten in anderen Bereichen übersehen. Das Vorhandensein von Dialekten macht ihnen das Leben nicht gerade leichter.

Ohne näher auf einzelne Problembereiche eingehen zu können, kann zusammenfassend festgestellt werden, dass Spracharbeit in multilingualen Klassen auf ganz unterschiedliche Bedürfnisse eingehen muss. Dem entsprechen auch die unterschiedlichen Ansätze der DaM- und DaF-Didaktik: Im DaM-Unterricht geht es mehr um *Reflexion über und Bewusstmachung von* – sowohl produktiv als auch rezeptiv mehr oder weniger bewusst beherrschter – *Sprache* bzw. unbewusst angewandten und praktizierten Formen. Im Vordergrund steht das Erkennen von gram-

---

7 Vgl. dazu Portmann-Tselikas 1998, S. 49ff.

matischen Phänomenen und deren funktionalen und intentionalen Aspekten; das grundlegende Anlernen und Einüben von grammatischen Formen spielt dabei in der Regel nur eine untergeordnete Rolle, kann aber zuweilen auch für muttersprachliche Kinder durchaus notwendig sein.

Im DaF-Unterricht hingegen muss die sprachliche »Grundkompetenz« mehr oder weniger erst aufgebaut werden, es geht also vorrangig um das *Erlernen, Erarbeiten und Verfestigen von Neuem (durch Üben und Anwenden)*.<sup>8</sup> Bei den Konjunktiven müssen also sowohl auf morphologischer und syntaktischer Ebene als auch auf funktional-intentionaler Ebene grundsätzlich und systematisch die Formenbildung und die unterschiedlichen Anwendungsarten erarbeitet und geübt werden. Dabei spielt natürlich die methodisch-didaktische Vorgehensweise und die Form der Darstellung eine große Rolle. Insbesondere stellt sich die Frage, wie weit auch den ML die Bildung und der Gebrauch der Konjunktiv-Formen explizit und genau vermittelt werden soll.

Im Folgenden soll auf diese verschiedenen Bereiche der Bedürfnisse fremdsprachiger LernerInnen näher eingegangen und es sollen gleichzeitig damit Kriterien für die Analyse des muttersprachlichen Lehrwerks *Deutschstunde 3* aufgestellt werden.

#### **4. Spezifische Problembereiche für fremdsprachige LernerInnen und Kriterien für die Lehrwerksanalyse**

Aus Sicht von DaF-Lernenden ergeben sich erfahrungsgemäß immer wieder ähnliche Problemfelder, die ihrer Form nach in folgende drei Fragenkomplexe gebündelt werden können:

- Morphologische Fragestellungen
- Syntaktische und funktional-intentionale Fragestellungen
- Methodische Fragestellungen

Es stellt sich dabei natürlich immer wieder die Frage, inwieweit diese Problembereiche jeweils auch für muttersprachliche SchülerInnen relevant sind.

##### **4.1. Morphologische Fragestellungen**

Unter morphologischen Fragestellungen sind hier vor allem jene Bereiche angesprochen, die die korrekte Formenbildung und den angemessenen Formengebrauch betreffen. Hier soll vor allem auf besondere Problemstellungen zu drei Punkten eingegangen werden, nämlich auf grundsätzliche Fragen

- der Terminologie,
- der Darstellung der Formenbildung und
- der Darstellung und Bewertung des Formengebrauchs.

---

<sup>8</sup> Ein Vorteil des fremdsprachlichen Unterrichts liegt wiederum darin, dass sich beim Erlernen einer Fremdsprache Sprachbewusstheit und Reflexion wie von selbst ergeben, d. h. dass die mehr oder weniger mühsam erlernten Formen meist auch bewusster eingesetzt werden können.

#### 4.1.1. Terminologie und Reihenfolge Konjunktiv I/II

Grundsätzlich führen die unterschiedlichen Begriffsbezeichnungen unter Lehrenden immer wieder zu intensiven Diskussionen, insbesondere wenn es um die Frage geht, deutsche oder lateinische Termini zu verwenden. Ähnlich wie zum Beispiel das Verb gern als Tun- bzw. Zeitwort, das Passiv als Leideform oder Pronomen als Fürwörter eingeführt werden, finden sich für den *Konjunktiv* auch gerne die deutschen Bezeichnungen *Möglichkeits-* oder *Höflichkeitsform* (unter anderem z. B. auch in einer als Zusatzmaterial zu *Deutschstunde 3* empfohlenen Grammatikübersicht, die über die Homepage des Verlages Veritas<sup>9</sup> abrufbar ist). In Hinblick auf den DaF-Unterricht haben sich aus leicht nachvollziehbaren Gründen meist die »internationaleren« und daher für Lernende häufig schon aus anderen Sprachen bekannten lateinischen Termini durchgesetzt. Dementsprechend stellt sich auch im muttersprachlichen Unterricht die Frage, inwieweit hier die Einführung deutscher Bezeichnungen sinnvoll ist.

Ganz allgemein gesehen spricht für die möglichst frühe Einführung fremdsprachlicher Fachtermini (metasprachlicher Fremdwörter) im Muttersprachenunterricht das Argument, dass sich die SchülerInnen spätestens beim Erlernen der ersten Fremdsprachen leichter tun. Dies gilt natürlich auch für bilingualen Unterricht oder andere Formen von Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Zusätzlich ist im konkreten Fall der beiden Konjunktive von gängigen deutschen Ersatzbezeichnungen wie *Möglichkeitsform* oder *Höflichkeitsform* aus folgenden Gründen abzusehen: Zum einen bezeichnen diese Begriffe eher die *Funktionen und Intentionen* dieses grammatischen Phänomens und nicht die morphologische Form des Verbs selbst, vermischen also – um ein für Lernende oft hilfreiches Bild zu benutzen – das Werkzeug (die nach grammatischen Regeln gebildeten Formen) mit den verschiedenen Möglichkeiten und Zwecken, zu welchen man dieses Werkzeug benutzen kann.

Zum zweiten schließen Bezeichnungen wie diese natürlich die vielen anderen Funktionen (Graduierung zwischen wahr und unwahr, indirekte Rede etc.) aus und vermitteln damit ein falsches Bild. Unzulässig und daher verwirrend sind außerdem generelle Aussagen über *den* Konjunktiv, da der Konjunktiv I und der Konjunktiv II im sprachlichen Ausdruck ganz unterschiedliche Funktionen erfüllen und außerdem die Lernenden sowohl in der Formenbildung als auch im Gebrauch der Formen vor unterschiedliche Probleme stellen.

Darüber hinaus ergibt sich im DaM-Unterricht ein weiteres Problem: Man spricht allgemein von *Möglichkeits-* oder *Höflichkeitsformen* und beginnt – wie anhand des genannten Lehrwerks noch gezeigt wird – in chronologischer Reihenfolge mit der Darstellung des Konjunktivs I, der ja schwerpunktmäßig weder zum Ausdruck von Höflichkeit noch von Möglichkeit gebraucht wird. Nicht zuletzt aus die-

---

9 Vgl. <http://www.veritas.at>

sem Grund herrschen bei den meisten Muttersprachigen immer noch die auch oben erwähnten falschen temporalen Vorstellungen und Erklärungsversuche zu den beiden Konjunktivformen vor, hört man doch selbst unter LehrerInnen oft noch die irreführenden Bezeichnungen *Konjunktiv des Präsens* und *Konjunktiv des Präteritums*. Dadurch wird überdies verschleiert, dass sowohl der Konjunktiv I als auch der Konjunktiv II eine Gegenwarts- und eine Vergangenheitsstufe hat, der Konjunktiv I überdies auch noch eine Zukunftsstufe (siehe Anhang).

Hier herrscht im fremdsprachlichen Deutschunterricht Erklärungsbedarf, da in der DaF-Didaktik in der Regel mit Konjunktiv II begonnen wird.<sup>10</sup> Die Gründe dafür liegen schlicht und einfach darin, dass der Konjunktiv II viel häufiger vorkommt und für den Ausdruck zentraler Intentionen viel wichtiger und relevanter ist als der Konjunktiv I.

DaF-Lehrende helfen sich daher manchmal so weiter, dass sie bei der Bearbeitung der Höflichkeitsform, irrealer Wünsche, indirekter Rede u. Ä. zunächst nur von einem Konjunktiv sprechen und dabei den Konjunktiv II meinen. Dabei wird vor allem die *würde*-Form in den Vordergrund gestellt, »echte« Konjunktivformen werden nur für Modal- und Hilfsverben sowie für sehr häufig verwendete Formen unterrichtet.

Erst auf einer höheren Stufe des Deutschlernens wird dann gewissermaßen als eine »Sonderform« des Konjunktivs für bestimmte Zwecke (indirekte Rede, Anweisungstexte) der Konjunktiv I eingeführt, wobei auch hier nochmals zwischen produktiv und lediglich rezeptiv zu beherrschenden Formen unterschieden wird.

In beiden Fällen wird bei den beiden Konjunktiven nicht oder nicht ausreichend unterschieden zwischen dem morphologischen Sachverhalt und der Perspektive ihrer Anwendung. Morphologisch gesehen steht der Konjunktiv I an erster Stelle, weil seine Formen aus der Basis-Konjugation (dem Indikativ Präsens) abgeleitet sind, während sich der Konjunktiv II gewissermaßen »zweitrangig« aus den Formen des seinerseits schon abgeleiteten Präteritums/Imperfekts herleitet. Aus methodischer Sicht der Anwendung wird der Konjunktiv II jedoch von Anfang an – gleichermaßen für MS und FS – im Sprachgebrauch dringend benötigt (vor allem in Höflichkeitswendungen mit Hilfs- und Modalverben), während der Konjunktiv I, vor allem in der indirekten Rede, auch für MS erst in einem fortgeschrittenen Stadium der Sprachreflexion und der daraus resultierenden Anwendung von Belang ist.

<sup>10</sup> Aus Platzgründen können hier nicht sämtliche DaF-Lehrwerke angeführt werden, die dieser Reihung folgen. Stellvertretend daher hier nur der Hinweis auf *Profile Deutsch*, einem Grundlagenwerk für DaF, das sowohl LehrbuchautorInnen als auch CurriculumerstellerInnen als Orientierung dient. In Bezug auf die sechs Niveaustufen des Europarats findet sich Konjunktiv II bereits auf der zweiten Stufe (A2) für den Ausdruck von Höflichkeit. Für die indirekte Rede wird auf dieser Stufe explizit auf die Redewiedergabe mit Indikativ (er sagt, er kommt) hingewiesen. Auf der nächsten Stufe (B1) folgt Konjunktiv II von haben, sein, werden, können, mögen sowie die Umschreibung von würde + Infinitiv für den Ausdruck von Höflichkeit, Wunsch, Vorschlag und Aufforderung. Erst auf der vierten der sechsstufigen Skala findet sich Konjunktiv I der Gegenwarts- und Vergangenheitsstufe zum Ausdruck indirekter Rede. Vgl. Glaboniat u. a. 2002, S. 156f.

Die Konsequenz: Sowohl aus Sicht der FL als auch der ML ist nicht nur die generelle Verwendung der lateinischen Bezeichnung *Konjunktiv* anzustreben, sondern auch die klare und konsequente Trennung und Unterscheidung von Konjunktiv I und Konjunktiv II. Aus didaktischer Sicht bzw. in Anbetracht der Häufigkeit und Relevanz ist es notwendig, im Unterricht mit dem Konjunktiv II zu beginnen. Bei exakter Erläuterung des oben Gesagten sollte es kein Problem sein, den Lernenden klar zu machen, weshalb der Konjunktiv II vor dem Konjunktiv I durchgenommen wird.

#### 4.1.2. Darstellung der Formenbildung bzw. des Formengebrauchs

Mit den zuletzt genannten Punkten gelangt man bereits mitten in den Themenkomplex der Darstellung der Formenbildung. Hier ist insbesondere auf Kriterien wie sachliche Richtigkeit, gut selektierte, aber ausreichende Informationsmenge, Einfachheit und (visuelle) Klarheit zu achten. Wie diese Kriterien schon andeuten, steht in der Fremdsprachendidaktik nicht die Erklärung grammatischer Phänomene, sondern deren exemplarische Darstellung im Vordergrund. Ein Beispiel zur Darstellung der beiden Konjunktive findet sich im Anhang zu diesem Beitrag, in dem versucht wird, die wichtigsten »Bildungsregeln« übersichtlich, einfach und umfassend darzustellen, mit anschließenden Erläuterungen für die Lernenden.<sup>11</sup> Daraus ergeben sich zusätzlich zur grundlegenden Regelbildung die folgenden Hinweise für die Lernenden, um ihnen ein klares Bild zu bieten.

##### *Konjunktiv I*

###### *Formenbildung*

- Unterscheidung der Zeitstufen (Gegenwarts-, Vergangenheits-, Zukunftsstufe)
- Feststellung der Konjunktiv I-Formen, die mit dem Indikativ identisch sind.
- Rücknahme der Umlautung in der Konjunktiv I-Form bei jenen Verben, die im Indikativ der zweiten und dritten Person Singular den Stammvokal umlauten (z. B. geben: *er gibt* > *er gebe*).
- Sonderformen bei Hilfs- und Modalverben und einigen anderen Verben
- Perspektivenwechsel beim Personal- und Possessivpronomen und bei Raum- und Zeitadverbien

###### *Formengebrauch*

- Ersetzung jener Konjunktiv I-Formen, die mit dem Indikativ identisch sind, durch die entsprechenden Konjunktiv II-Formen.
- Im alltäglichen Sprachgebrauch vielfach Gebrauch der Konjunktiv II-Formen, wenn eigentlich Konjunktiv I-Formen korrekt wären.

---

<sup>11</sup> Die Darstellung stammt von Robert Saxer.

## **Konjunktiv II**

### *Formenbildung*

- Unterscheidung der Zeitstufen (Gegenwarts- und Vergangenheitsstufe)
- Unterscheidung zwischen unregelmäßigen (starken) und regelmäßigen (schwachen) Verben
- Bei den unregelmäßigen (starken) Verben Unterscheidung zwischen jenen, deren Stamm im Präteritum auf *-i-* oder *-ie-* ablautet und die daher im Konjunktiv II keinen Umlaut haben (*ging* > *ginge*, *lief* > *liefe*), und jenen mit Ablaut *-a-*, *-o-* oder *-u-*, die daher im Konjunktiv II umlauten (*gab* > *gäbe*, *zog* > *zöge*, *wurde* > *würde*).
- Bei den regelmäßigen (schwachen) Verben ist die Konjunktiv II-Form identisch mit dem Indikativ.
- Sonderformen bei Hilfszeitwort *sein*, bei Modalverben und bei einigen wenigen Hauptverben (z. B. *er weiß* > *er wisse*)

### *Formengebrauch*

- Gegenwartsstufe: Nebeneinander einer einteiligen (*er ginge*) und einer zweiteiligen Konjunktiv II-Form (*er würde gehen*); Dominanz der *würde*-Form im Sprachgebrauch.
- Gegenwartsstufe: Präsentation jener eher kleinen Gruppe von unregelmäßigen (starken) Verben, deren einteilige Konjunktiv II-Formen häufig oder regelmäßig gebraucht werden.
- Gegenwartsstufe: Bei den regelmäßigen (schwachen) Verben wird fast ausschließlich die *würde*-Form verwendet, weil die einteilige Form mit dem Indikativ identisch ist und daher zumeist vermieden wird; kommt fast nur in schriftlichen Texten vor.
- Vergangenheitsstufe: Auch hier besteht die Möglichkeit der *würde*-Form (*er hätte studiert* = *er würde studiert haben*; *sie wäre gegangen* = *sie würde gegangen sein*), wirkt aber umständlich und sollte vermieden werden.

## **4.2. Syntaktische Anwendung, Funktionen und Intentionen**

Dieser Fragenkomplex umfasst vor allem die Fragen:

- Welche Funktionen bzw. Intentionen werden als Anwendungsweisen der Konjunktive I und II dargestellt (Wunsch, Vorschlag, Irreales, Wiedergabe der Äußerungen Dritter etc.) und welche nicht?
- Welche syntaktischen Formen, in denen Konjunktiv I und Konjunktiv II angewendet werden, werden dargestellt (Ausrufesatz, Konditionalsatz etc.), welche nicht?

Die entsprechende Auswahl ist natürlich Teil einer curricularen Progression und zeigt, welche Funktions- und Anwendungsweisen von den AutorInnen (bzw. den dahinter stehenden Verfassern von Lehrplänen) für die jeweilige Zielgruppe bzw. die jeweilige Schulstufe vorrangig als relevant und wichtig angesehen werden. In

Hinblick auf die Bedürfnisse fremdsprachiger SchülerInnen muss hier aber vielleicht in manchen Fällen nochmals hinterfragt und genauer differenziert werden, inwieweit die ausgewählten Anwendungsweisen des Konjunktivs wirklich relevant und häufig sind, inwieweit vielleicht wichtigere fehlen und ob gewisse Gebrauchsformen des Konjunktivs nicht produktiv, sondern nur rezeptiv beherrscht werden müssen.

Solche Fragestellungen sind durchaus auch für MS von Interesse, auch wenn es den Anschein hat, als würden sie aufgrund ihres alltäglichen Muttersprachgebrauchs die Anwendung der Formen schon irgendwie »von selbst« beherrschen. Als Beispiel seien hier einige Aspekte zum Konjunktiv I angeführt:

- Die zwei grundlegenden syntaktischen Anwendungsvarianten für die indirekte Rede: entweder als *dass*-Satz (*Er behauptet, dass er jetzt in die Schule gehe.*) oder als uneingeleiteter Nebensatz in der Form des Hauptsatzes (*Er behauptet, er gehe in die Schule.*); und damit verbunden die Information, dass in der Regel die zweite Variante vorzuziehen ist, weil sie flüssiger und nicht schwerfällig wirkt.
- Die Entkoppelung zwischen dem Zeitbezug im übergeordneten Hauptsatz und der Zeitstufe im Konjunktiv I-Nebensatz (*Er behauptet/behauptete/hat behauptet/wird behaupten, er gehe in die Schule.*).
- Bezugswörter im Hauptsatz, an die ein Konjunktiv I-Nebensatz angeschlossen werden kann (*es heißt, man sagt, sie schwört* u. a.).

Die Beschäftigung mit solchen Fragen trägt durchaus zu einem bewussteren Umgang mit der eigenen Muttersprache und damit zu einer Erweiterung der Sprachkompetenz bei.

### 4.3. Methodische Umsetzung

Dieser Themenkomplex betrifft vor allem die Art und Weise der Kombination zwischen Darstellung der Formenbildung, des Formengebrauchs und der syntaktisch-funktionalen Verwendung. Eine Frage dabei ist zum Beispiel, von welcher Seite methodisch ausgegangen wird, also von formaler (Formenbildung) oder funktional-intentionaler Seite her. In diesem Zusammenhang sind sowohl die verwendeten Texte als auch die eingesetzten Aktivitäten und Übungsformen auf ihre Eignung und Ausrichtung hin zu betrachten. Weiters wurde schon darauf hingewiesen, dass die beiden Konjunktive getrennt voneinander anhand von für sie typischen Situationen und Texten bearbeitet werden müssen und dass in jedem Fall der Konjunktiv II zuerst und schon sehr früh behandelt wird, während der Konjunktiv I später, und da auch hauptsächlich rezeptiv, thematisiert werden kann (z. B. zu einem Zeitpunkt, da SchülerInnen Interesse an der Zeitungslektüre entwickeln). Beim Konjunktiv II ist außerdem zu beachten, dass im alltäglichen Sprachgebrauch die zweiteilige Form mit *würde* weitgehend dominiert und die einteilige Form nicht so häufig angewandt und in vielen Fällen aus guten Gründen auch vermieden wird.

Für multilinguale Klassen ist auch zu überlegen, inwieweit die beiden Zielgruppen MS und FS mit ihren unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen auch unterschiedlich angesprochen und gefordert werden, d. h. ob man unterschiedliche Übungen

entwickeln kann, in welchen zum Beispiel die muttersprachlichen Kinder Erklärungs- und Darstellungsmodelle für den Konjunktiv-Gebrauch überlegen sollen (Sprachreflexion, Language Awareness), währenddessen beispielsweise die DaF-SchülerInnen die Bildungsformen üben und trainieren, über ähnliche Phänomene in ihren Ausgangssprachen nachdenken u.Ä. Und im Sinn interkultureller Kommunikation sollten auch Möglichkeiten der Gruppenarbeit bzw. des Gruppenunterrichts ventiliert werden, in deren Rahmen MS und FS gemeinsam – jeder aus seiner/ihrer Perspektive – die grammatische und inhaltliche Problematik bearbeiten. Methodisch-didaktische Anregungen für den Unterricht in multilingualen Klassen finden sich sehr wohl in einschlägigen Publikationen<sup>12</sup>, es geht also eigentlich nur um die Frage, wie solche Impulse in ein allgemeines Lehrbuch (Sprachbuch) für den Deutschunterricht integriert und im vorliegenden Fall auf die Konjunktiv-Problematik angewandt werden können.

### 5. Lehrwerkanalyse: *Deutschstunde 3*

*Deutschstunde 3* ist ein Sprachbuch für die 7. Schulstufe des muttersprachlichen Deutschunterrichts in Österreich. Es besteht aus einem Basisteil (Arbeitsbuch) und zwei Zusatzteilen mit ergänzenden Übungen (Zusatzteil A für die AHS und die erste Leistungsgruppe der Hauptschulen und Zusatzteil B für die zweite und dritte Leistungsgruppe der Hauptschulen). Seit kurzer Zeit gibt es dazu auch ein e-learning-Heft.

#### 5.1. Konjunktiv I

Die Einführung des Konjunktivs beginnt auf Seite 49 des Basisteils mit dem Konjunktiv I. Anhand eines wiedergegebenen Interviews wird auf die Form und seine Funktion in indirekter Rede aufmerksam gemacht.

Darunter findet man unter »Unbedingt MERKEN!« die entsprechenden Erklärungen und Merkgeln:

Die wörtliche Wiedergabe eines Gesprächs heißt **direkte Rede**. In der direkten Rede stehen die Verben im **Indikativ** (Wirklichkeitsform).

Beispiel: *Eine Tournee ist geplant.*

Wenn eine Person wiedergibt, was die andere gesagt hat, nennt man das **indirekte Rede**. In der indirekten Rede ist die Verbform der **Konjunktiv I** (Möglichkeitsform).

Beispiel: *Er sagt, eine Tournee sei geplant.*

Bildung des Konjunktivs:

Der **Konjunktiv I** wird mit dem **Infinitiv** gebildet. Er unterscheidet sich nur wenig von der Form des Präsens.

Beispiel: *er wolle (wollen), sie stehe (stehen), es regne (regnen)*

(Pramper u. a. 2002, S. 49)

---

<sup>12</sup> Vgl. dazu vor allem die kommentierte Bibliographie in Portmann-Tselikas 1998, S. 134 ff.

Hier finden sich schon die ersten Problemfälle:

- Die Regel »Der Konjunktiv I wird mit dem Infinitiv gebildet« ist eine nicht sachgemäße, weil unzulässig vereinfachende Darstellung der Formenbildung und daher verwirrend. Die sachlich richtige Herleitung aus dem Indikativ muss auch nicht eigens erklärt werden, sondern kann anhand einer Tabelle (siehe Anhang) den Lernenden visuell präsentiert werden, sodass sie die Gesetzmäßigkeit selbst erkennen und erarbeiten können.
- Auf Grund der unter »Bildung des Konjunktivs« angeführten drei Beispiele könnten die Lernenden davon ausgehen, dass alle Konjunktiv I-Formen unabhängig von Person oder Numerus mit der Endung »-e« gebildet werden. Eine falsche Schlussfolgerung, die vielleicht noch in der nächsten Übung (Ü17), in der es lediglich um die Bildung der Konjunktiv-Formen zu Indikativ-Formen der dritten Person Singular geht, nicht auffallen würde. Bis zur letzten Umformungsaufgabe, in der plötzlich in die erste Person Plural gewechselt wird und *wir sind* in den Konjunktiv gesetzt werden muss: Heißt das dann also *wir sein* (Infinitivregel) oder *wir seie* (Endungs-e-Regel)?

Geht man der nächsten Spielidee nach, bei welcher die SchülerInnen von ihren Sitznachbarn eingeflüsterte Sätze in die indirekte Rede setzen sollen (z. B. *Elke hat gesagt, ...*), könnten sich ebenfalls Schwierigkeiten ergeben. Da man hier die Ausgangssätze nicht leiten kann, ist es durchaus möglich, dass Schüler auch Sätze indirekt wiedergeben müssen, die nicht nur in der dritten Person Singular formuliert werden können (z. B. *Elke hat gesagt, wir habe/n (?) jetzt Pause; alle Schüler dürfen (?) jetzt nach Hause gehen; ich seie (?) doof*). Auch die nächste Übung beinhaltet Formen, die sich nicht nur auf die dritte Person Singular stützt (*Peter sagt, seine Eltern seien gegen Popmusik*).

Bei allem Verständnis für Vereinfachung fehlen hier wichtige Hinweise für die Konjunktivbildung in anderen Personalformen (Singular/Plural). Hier wird an falscher Stelle mit Information »gespart« und es hätten eingangs auch Beispiele in anderen Personen/Personalformen gezeigt werden müssen.

Sicherlich haben die meisten deutschsprachigen Kinder bei den Übungen wenige Probleme damit und setzen intuitiv die richtigen Formen ein. Bei Unsicherheiten könnte es aber auch unter ihnen zu Verwirrung führen. Aus diesen Gründen und insbesondere mit Rücksicht auf SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache sollte die Darstellung jedoch korrekt und ausreichend (so wenig wie möglich, aber dennoch so viel wie notwendig) sein.

- Da die dargestellten drei Beispiele lediglich in der dritten Person Singular gebildet wurden, erübrigt es sich für die Autoren auch, auf jene Fälle einzugehen, in welchen die Indikativ- und Konjunktiv I-Formen ident sind, wie zum Beispiel meist in der ersten Person Singular sowie in der ersten und dritten Person Plural. Wie oben gezeigt, ergeben sich aus den vorgeschlagenen Übungen durchaus solche Fälle (*Elke sagt, wir haben ..., ich habe*), es gibt jedoch keine Angaben dazu, wie in diesen Fällen verfahren werden muss. Dies erklärt sich natürlich auch daraus, dass man noch nicht auf Konjunktiv II als Ersatzform verweisen kann – er wird ja erst im nächsten Kapitel eingeführt.

Hier zeigt sich, dass die Einführung des Konjunktivs II vor Konjunktiv I auch aus dieser Sicht sinnvoll wäre (abgesehen von der Begründung, dass der Konjunktiv II ohnehin viel häufiger und relevanter ist).

Verwunderlich ist jedoch, dass es keinen Hinweis darauf gibt, dass in vielen Fällen (vor allem in der umgangssprachlichen mündlichen Kommunikation oder wenn die Konjunktivform veraltet/unüblich klingt) die indirekte Rede im Indikativ stehen kann (*Elke hat mir erzählt, du **laufest/läufst** jeden Tag eine Stunde*).

## 5.2. Konjunktiv II

Auf der übernächsten Seite des Sprachbuchs wird dann der Konjunktiv II eingeführt, indem zwei Kinder über ihre Wünsche und Träume nachdenken (*Ich wäre gerne ein Star, mein Bild käme ins Jugendmagazin*). Unter »Unbedingt MERKEN!« finden sich folgende Informationen:

Der **Konjunktiv II** wird verwendet, wenn Wünsche, Ratschläge, höfliche Bitten oder Zweifel ausgedrückt werden sollen.

Beispiel:

Wenn er doch endlich **käme!** (Wunsch)

Du **solltest** das Angebot annehmen. (Ratschlag)

**Könntest** du mir helfen? (Bitte)

**Wäre** Benno wirklich geeignet? (Zweifel)

**Bildung:** Der Konjunktiv II wird mit dem Stamm des Präteritums gebildet.

Beispiel: sie **käme** (sie kam), es **wäre** (es war), er **gäbe** (er gab)

(Pramper u. a. 2002, S. 51)

Erst am Ende der nächsten Seite, also nachdem bereits eine Palette von verschiedenen Aufgaben (vor allem Umformungsübungen) zu bewältigen war, findet sich ein zweites »Merkblatt« mit folgendem Inhalt:

Manchmal klingen die Formen des Konjunktiv II ungewöhnlich oder veraltet. In solchen Fällen kann man auch die Umschreibungsform verwenden.

a) Umschreibung mit »würde«

ich **flöhe** > ich **würde fliehen**

ich **bäte** dich > ich **würde** dich **bitten**

b) Umschreibung mit einem Modalverb (können, mögen, sollen, wollen, müssen, dürfen)

ich **flöhe** > ich **könnte fliehen**

ich **bäte** dich > ich **möchte** dich **bitten**

(Pramper u. a. 2002, S. 52)

Wie man sieht, wird auch hier wieder nur sehr kurz auf die Bildung der Formen eingegangen und es besteht berechtigter Zweifel, ob die SchülerInnen (nicht nur die fremdsprachigen) auf Grund dieser Informationen bereits eigene Formen bilden bzw. die einzelnen Übungen bewältigen können. Aus morphologischer Sicht fehlen hier vor allem die oben erwähnten Informationen zu folgenden Punkten:

- Hinweise zur Unterscheidung zwischen unregelmäßigen (starken) und regelmäßigen (schwachen) Verben (*ich legte* vs. *ich ginge*) sowie deren Formenbildung (Endungen), insbesondere der starken Verben mit Umlautbildung (a, o, u > ä, ö, ü).

- Hinweise zur grundsätzlichen Unterscheidung zwischen der Gegenwarts- und Vergangenheitsstufe im Konjunktiv II sowie Angaben zur Formenbildung (*ich kämelginge* vs. *ich wäre gekommen/gegangen*).
- Hinweise zu jenen Formen, die nicht oder kaum verwendet werden, weil sie identisch mit Indikativformen sind (vor allem bei den regelmäßigen Verben), weil sie veraltet/gekünstelt/fremd klingen. Vor allem fehlt hier ein Hinweis darauf, dass bei den schwachen Verben, die gegenüber den starken Verben den zahlenmäßig weitaus größeren Anteil haben, der Konjunktiv II identisch mit dem Indikativ ist und daher nur selten verwendet wird. Diesbezüglich wäre auch eine Unterscheidung des Gebrauchs in Schriftsprache oder mündlicher Alltagskommunikation wichtig. Im Sinne fremdsprachiger SchülerInnen wäre hier eine kleine Liste von häufig verwendeten Konjunktiv II-Formen wünschenswert, da den Lernenden oft das »Gespür« für veraltete/gekünstelte/fremde Formen fehlt.
- Hinweise auf die Wichtigkeit und Dominanz der zweiteiligen Form mit *würde* in der alltäglichen Kommunikation und damit verbunden keine Angaben von Verben, bei denen in der Alltagskommunikation trotzdem häufig die einteilige Form angewandt wird.
- Hinweise zu Sonderformen bei Hilfsverben, Modalverben und einigen anderen Verben.

Falsch und daher verwirrend ist die letzte Information bezüglich der Umschreibung mit Modalverben, stellen doch Modalverben im Gegensatz zur *würde*-Form in der Regel keinen Ersatz für eine Konjunktiv-Form dar, sondern modifizieren (wie der Name schon sagt), d. h. verändern eine Aussage: *Ich flöhe* und *ich würde fliehen* sind inhaltlich idente Aussagen, nicht aber *ich würde fliehen*, *ich möchte fliehen*, *ich sollte fliehen*, *ich müsste fliehen* usw.

### 5.3. Übungen zu den Konjunktiven I und II

So viel zu den Erklärungen und erläuternden Darstellungen im Buch. Werfen wir nun einen Blick auf die Übungen.

In Übung 20 müssen die Schüler wieder ausschließlich in der dritten Person Singular vorgegebene Präteritumformen in den Konjunktiv II setzen. Es handelt sich dabei ausschließlich um starke Verben (bzw. die Hilfsverben *haben* und *sein*). Der Schluss, dass Konjunktiv II immer »irgendwie anders aussieht« als der Indikativ liegt also nahe.

In der folgenden Übung 21 wird es schon schwieriger. In einem Lückentext fehlen Verben, die alle im Konjunktiv II eingegeben werden müssen; als Vorgabe dienen Infinitive in Klammern. Dabei wird sowohl mit starken als auch schwachen Verben und mit verschiedenen Personalformen gearbeitet, ohne dass die SchülerInnen vorher über die differenzierte Formenbildung informiert worden wären. Die nächste, mit einem Symbol als besonders schwierige Übung gekennzeichnet (Knotensymbol), ist in der Tat nicht sehr einfach.

*Die Anweisung:*

Du hast als Reporterin/Reporter eines Jugend-Magazins den Sänger Jimmy McPraler interviewt und seine Aussagen notiert. Gib das Interview [beigefügte Textvorlage; Anm. d. V.] in deinem Heft wieder und drücke mit dem Konjunktiv II deine Zweifel aus.

*Die Textvorlage (Interview) beginnt folgendermaßen:*

Mit diesem Song muss ich bald auf den ersten Platz der Charts kommen. Meine Fans sind von meiner Darbietung auf der Bühne begeistert ...

*Die Übung wird dann so eingeleitet:*

Er (Jimmy Mc Praler) meinte, ...

*Zu vervollständigen ist also:*

Er (Jimmy Mc Praler) meinte, dass er mit diesem Song bald auf den ersten Platz der Charts kommen müsste.

(vgl. Pramper u. a. 2002, S. 52)

Wie diese Beispiele zeigen, ist diese Übung wohl deshalb so schwierig, da hier plötzlich die vorher unter dem Dach Konjunktiv I eingeführte indirekte Rede ohne weitere Erläuterung mit Konjunktiv II und dem Ausdruck von Zweifeln verbunden wird. Was passiert, wenn Schüler im ersten Satz (brav wie vorher gelernt) den Konjunktiv I einsetzen (also: *Er meinte, dass er mit diesem Song bald auf den ersten Platz der Charts kommen müsse.*); wäre das semantisch nicht »richtiger«? Geht man im anderen Fall (*müsste*) nicht eher davon aus, dass sich der Sänger auch schon in der direkten Rede im Konjunktiv geäußert hat (*Mit diesem Song müsste ich bald auf den ersten Platz der Charts kommen.*)?

Wie man sieht, braucht es hier weitere Hinweise und Erklärungen seitens der/des Lehrers/-in, andernfalls sind Verwirrung und Unsicherheiten vorprogrammiert. Es stellt sich die Frage, ob es überhaupt notwendig ist, hier so differenziert (um nicht zu sagen diffizil) vorzugehen, währenddessen man in anderen Bereichen mit relevanten und wichtigeren Informationen weit sparsamer umgeht. Hier kommt also vor allem das Kriterium der Auswahl nach Relevanz und Häufigkeit zu tragen und es wäre (nicht nur unter Berücksichtigung fremdsprachiger Kinder) zu überlegen, welche Facetten der Konjunktivverwendung auf dieser Schulstufe stärker, welche weniger stark akzentuiert werden sollten.

In Übung 22 sind in einem kurzen Text ungewöhnlich klingende Formen zu unterstreichen. Wie oben bereits erwähnt, ist dies für Deutschsprachige leicht zu erkennen, für fremdsprachige Schüler kann das jedoch ein Problem sein (klingt für viele doch beinahe alles fremd!).

Auf der nächsten Seite finden sich zum Konjunktiv noch zwei *Übungen zum selbstständigen Lernen*: Übung C befasst sich mit der Übertragung von direkter in indirekte Rede, in Übung D sind innerhalb eines Lückentextes wiederum Infinitive in den Konjunktiv II zu übertragen.

Ähnliches gilt für die oben erwähnten Zusatzhefte. Auch hier finden sich lediglich Übungen zu Konjunktiv I und II ohne weitere Erklärungen oder übersichtliche Darstellungen. Erstaunlicherweise ist auch der Terminus *Konjunktiv* nicht im Begriffsverzeichnis am Ende des Buches zu finden (*Wichtige Begriffe der Sprachlehre*, S. 155–157).

## 6. Resümee

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf das hier erörterte Konjunktiv-Kapitel sagen, dass ein DaM-Lehrwerk wie das hier behandelte Lehrwerk *Deutschstunde 3* für die Arbeit mit FL nur wenig geeignet ist, dass es aber auch für die ML keine klare Information bietet, die eine ausreichende Grundlage für die Bewältigung der in den Übungen enthaltenen Probleme darstellen könnte. Es reicht daher als Unterrichtsmittel in multilingualen Klassen nicht aus. Insbesondere auf morphologischer Ebene der Formenbildung herrschen viele Defizite vor. Aber auch im Bereich der funktional-intentionalen Verwendung sowie im Bereich der methodischen Umsetzung zeigen sich viele Aspekte, die man in Hinblick auf fremdsprachige SchülerInnen bzw. multilinguale Klassen optimieren, ergänzen oder anders darstellen müsste.

Viele der daraus gewonnenen Anregungen und Vorschläge sind aber – darauf wurde schon hingewiesen – auch für muttersprachige SchülerInnen von Vorteil, nicht nur, weil sie die eigene Sprache aus fremder Sicht betrachten lernen und damit das eigene Sprachbewusstsein fördern, sondern auch, weil die DaF-Didaktik bei der Darstellung komplizierter (Grammatik-)Phänomene der deutschen Sprache – notgedrungen – oft einen einfacheren, klareren und verständlicheren Weg findet.

Zielführend wäre in diesem Zusammenhang eine enge Kooperation zwischen DaF/DaZ- und DaM-Didaktikern, die bestehende DaM-Lehrwerke analysieren und mit Anleihen aus dem DaF/DaZ-Unterricht sowie aus Interkulturalitäts-, Sprachaufmerksamkeits- und Mehrsprachigkeitskonzepten überarbeiten. In weiterer Folge ist es ein Desiderat und in einer Zeit steigender internationaler Kontakte und Verknüpfungen eine Notwendigkeit, auf diese Weise ein Sprachbuch für den Deutschunterricht zu entwickeln, das beide Zielgruppen, sowohl MS als auch FS, beim Ausbau ihrer sprachlichen Entwicklung optimal unterstützen und fördern kann.

### Literatur

- GLABONIAT, MANUELA; MÜLLER, MARTIN; RUSCH, PAUL; SCHMITZ, HELEN; WERTENSCHLAG, LUKAS: *Profile Deutsch*. CD-Rom plus Handbuch. Berlin–München–Wien–Zürich–New York: Langenscheidt 2002.
- KARS, JÜRGEN; HÄSSERMANN, ULRICH: *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt/M.: Verlag Moritz Diesterweg 1988ff.
- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL: *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli Verlag 1998.
- PRAMPER, WOLFGANG; HAMMERSCHMID, HELMUT; HOCHWIND, STEFAN; NÖMAIR, ELISABETH: *Deutschstunde 3. Basisteil. Sprachbuch für die 7. Schulstufe*. Neubearbeitung. Dazu: Zusatzteil A für die AHS und die 1. Leistungsgruppe der HS und Zusatzteil B für die 2. und 3. Leistungsgruppe der HS. Linz: Veritas Verlag 2002.

## Anhang: KONJUNKTIV II und KONJUNKTIV I

### Syntaktische Anwendung zur Wiedergabe von Sprechabsichten und Relationen

Konjunktiv II	
Standardisierte Höflichkeitsformen	<i>Hätten</i> Sie einen Kuli? <i>Würden</i> Sie ihn mir kurz <b>leihen</b> ? <i>Wären</i> Sie so nett, ... <i>Möchten</i> Sie ..., <i>Könnten</i> Sie ...
Ausdruck vorsichtiger Zurückhaltung (meist mit Hilfs- und Modalverben)	<i>Würdest</i> du mir bitte die Tasche <b>tragen</b> ? <i>Könntest</i> du mir <b>helfen</b> ? <i>Dürfte</i> ich dich um etwas <b>bitten</b> ? Ich <i>könnte</i> Folgendes <b>machen</b> ... <i>Sollte</i> ich mir das <b>leisten</b> ? Ich <i>würde</i> sagen / meinen / etc., ... Ich <i>hätte</i> einen Vorschlag: ... <i>Ginge</i> das? Wir <i>würden</i> um fünf Uhr <b>losfahren</b> .
Irreale Haupt- und Nebensätze	
Irrealer Wunschsatz	<i>Käme</i> er doch einmal im Leben pünktlich! <i>Wenn</i> er doch einmal im Leben pünktlich <i>käme</i> !
Irrealer Konditionalsatz (je nach Situation potenziell realisierbar)	<i>Wenn</i> wir genug Geld <i>hätten</i> , <i>würden</i> wir uns ein Auto <b>kaufen</b> und nach Griechenland <b>fahren</b> . <i>Wenn</i> wir genug Geld <i>gehabt hätten</i> , <i>hätten</i> wir uns ein Auto <b>gekauft</b> und <i>wären</i> nach Griechenland <b>gefahren</b> .
Irrealer Konsekutivsatz	Er fuhr <b>so</b> schnell vorbei, <b>dass</b> ich ihn fast nicht <b>gesehen hätte</b> .
Irrealer Vergleichssatz	Er joggt in einem Tempo, <b>als ob</b> es um sein Leben <b>ginge</b> .
Konjunktiv I	
Indirekte Rede (Ergänzungssatz)	Es heißt, <b>dass</b> der Tourismus heuer wieder einen Aufschwung <b>erlebe</b> . Es heißt, der Tourismus <b>erlebe</b> heuer wieder einen Aufschwung.
Wunschsatz	Ich bat ihn, <b>dass</b> er mich am Abend <b>anrufe</b> . // ..., er <b>möge</b> ... <b>anrufen</b> . <b>Möge</b> dein Unternehmen <b>gelingen</b> ! Wir wünschen dir, <b>dass</b> ... <b>gelingen</b> !
Aufforderungssatz	Der Chef trug ihm auf, er <b>solle</b> ihm in zwei Stunden den Bericht <b>abgeben</b> . Man <b>nehme</b> 1 kg Mehl, 2 cl Rum, ...

### Perspektivenwechsel zwischen Sprecher (direkte Rede) und Referent (indirekte Rede)

*Personalpronomen:* »Ihr müsst **uns** besuchen.« > Er schrieb, wir müssten **sie** besuchen.

*Possessivpronomen:* »Ist das **dein** Auto?« > Er fragte mich, ob das **mein** Auto sei.

*Lokaladverb:* »Bei euch **dort** war es schön.« > Sie schreibt, **hier** sei es schön gewesen.

*Direktivadverb:* »Ich komme zu euch **hinauf**.« > Er sagt, er komme zu uns **herauf**.

*Temporaladverb:* »Ich komme **morgen**.« > Gestern sagte er, er komme **heute**.

## K ONJUNKTIV II

## Gegenwartsstufe

Regelmäßige (schwache) Verben		Unregelmäßige (starke) Verben	
Indikativ Präteritum →	Konjunktiv II	Indikativ Präteritum →	Konjunktiv II Ablaute I, ie: ohne Umlautung
<i>ich legte du legtest er/sie legte</i>	<ich legte> <sup>1</sup> <du legtest> <er/sie legte>	<i>ich ging du gingst er/sie ging</i>	ich ging-e du ging-e-st er/sie ging-e
<i>wir legten ihr legtet sie legten</i>	<wir legten> <ihr legtet> <sie legten>	<i>wir gingen ihr gingt sie gingen</i>	<wir gingen> ihr ging-e-t <sie gingen>
Indikativ Präteritum →	Konjunktiv II Ablaute a, o, u mit Umlautung zu ä, ö, ü	<i>ich kam du kamst er/sie kam</i>	ich käm-e du käm-e-st er/sie käm-e
<i>wir kamen ihr kamt sie kamen</i>	wir kämen ihr käm-e-t sie kämen		

## Vergangenheitsstufe

Regelmäßige (schwache) Verben		Unregelmäßige (starke) Verben	
Indikativ Plusquamperfekt →	Konjunktiv II	Indikativ Plusquamperfekt →	Konjunktiv II
<i>ich hatte gelegt du hattest gelegt er/sie hatte gelegt</i>	ich hätte gelegt du hättest gelegt er/sie hätte gelegt	<i>ich war gegangen du warst gegangen er/sie war gegangen</i>	ich wäre gegangen du wär(e)st gegangen er/sie wäre gegangen
<i>wir hatten gelegt ihr hättet gelegt sie hatten gelegt</i>	wir hätten gelegt ihr hättet gelegt sie hätten gelegt	<i>wir waren gegangen ihr wart gegangen sie waren gegangen</i>	wir wären gegangen ihr wär(e)t gegangen sie wären gegangen

1 <...>: nicht so häufig verwendet, weil identisch mit dem Indikativ Präteritum; meist in schriftlichen Texten und in der öffentlichen Kommunikation.

## Formenbildung

### Bildung des Konjunktivs II

#### Gegenwartsstufe:

An den Präteritum-Stamm des Verbs wird ein -e angefügt.

- Beim Präteritum-Ablaut der starken Verben -i- bzw. -ie- bleibt der Stammvokal unverändert: ging > **ginge**, lief > **liefe**
- Bei den Präteritum-Ablauten der starken Verben -a-, -o-, -u- lautet der Stamm auf > -ä-, -ö-, -ü- um: gab > **gäbe**, bot > **böte**, trug > **trüge**
- Bei den schwachen Verben ist der Konjunktiv II identisch mit dem Indikativ Präteritum.

#### Vergangenheitsstufe:

Abgeleitet aus dem Indikativ Plusquamperfekt mit »haben« und »sein«:

Ich **hätte** ... getragen; ich **wäre** ... gegangen.

#### Alternative in beiden Zeitstufen mit »würde«:

- Gegenwartsstufe: »würde« + Infinitiv des Hauptverbs: **würde gehen / tragen**
- Vergangenheitsstufe: »würde« + Partizip II des Hauptverbs mit anschließendem Infinitiv von »haben« oder »sein«: er/sie **würde getragen haben / gegangen sein**.

### Unregelmäßige (starke) Verben

Liste von starken Hauptverben, die *mehr* oder weniger häufig in der Alltagskommunikation verwendet werden, geordnet nach Ablauten (für den produktiven/aktiven Sprachgebrauch)

-ä- bäte, bräche, empfände, **fände**, **gäbe**, gelänge, gälte, geschähe, **käme**, **läge**, nähme, sähe, säße, spräche, spränge, stände (s. *stünde*), träfe, träte, tränke, **täte**, vergäße, zwänge  
-i- empfinde, finge, **ginge**, gliche, griffe, hinge, schliche, wiche  
-ie- **bliebe**, fiele, geriete, **hielte**, **hieße**, **ließe**, riete, riefe, **schiene**, schliefte, schriebe, schwiege, stiege, stieße  
-ö- böte, zöge  
-ü- schüfe, **stünde** (s. *stände*), trüge, wüchse

### Verben mit Besonderheiten

*Hilfsverben:* haben-hatte > **hätte**, sein-war > wäre, werden-wurde > **würde**

*Modalverben:* konnte > **könnte**, mochte > **möchte**, durfte > **dürfte**, musste > **musste**

*Hauptverben:* bringen-brachte > **brächte**, denken-dachte > **dächte**, wissen-wusste > **wüsste**

## Formengebrauch

- *Gegenwartsstufe:* Im Sprachgebrauch dominiert beim Konjunktiv II der Gebrauch der Hilfs- und Modalverben; bei den Hauptverben dominiert die zweiteilige Form mit »würde«. Daneben werden bei einer kleinen Gruppe von starken Verben häufig die einteiligen Formen verwendet. Bei den schwachen Verben werden sie, weil sie mit dem Indikativ Präteritum identisch sind, nur selten verwendet, meist in der schriftlichen Kommunikation und in der öffentlichen Sprache.
- *Vergangenheitsstufe:* Die zweiteilige Form mit »würde« wird eher vermieden, weil sie schwerfällig wirkt, kommt aber trotzdem in der Umgangssprache oft vor.
- Verwendung des Konjunktivs II anstelle des Konjunktivs I: siehe Tabelle Konjunktiv I – Kommentar: Formengebrauch

## KONJUNKTIV I

### Gegenwartsstufe

Indikativ Präsens ->	Konjunktiv I
<i>ich lege / gehe du legst / gehst er/sie legt / geht</i>	<i>&lt;ich lege / gehe&gt;<sup>2</sup> du leg-e-st / geh-e-st er/sie leg-e / geh-e</i>
<i>wir legen / gehen ihr legt / geht sie legen / gehen</i>	<i>&lt;wir legen / gehen&gt; ihr leg-e-t / geh-e-t &lt;sie legen / gehen&gt;</i>

### Vergangenheitsstufe

Indikativ Perfekt ->	Konjunktiv I	Indikativ Perfekt ->	Konjunktiv I
<i>ich habe gelegt du hast gelegt er/sie hat gelegt</i>	<i>&lt;ich habe gelegt&gt; du hab-e-st gelegt er/sie hab-e gelegt</i>	<i>ich bin gegangen du bist gegangen er/sie ist gegangen</i>	<i>ich sei gegangen du sei(e)st gegangen er/sie sei gegangen</i>
<i>wir haben gelegt ihr habt gelegt sie haben gelegt</i>	<i>&lt;wir haben gelegt&gt; ihr hab-e-t gelegt &lt;sie haben gelegt&gt;</i>	<i>wir sind gegangen ihr seid gegangen sie sind gegangen</i>	<i>wir seien gegangen ihr seiet gegangen sie seien gegangen</i>

### Zukunftsstufe 1

Indikativ Futur I ->	Konjunktiv I
<i>ich werde legen / gehen du wirst legen / gehen er/sie wird legen / gehen</i>	<i>&lt;ich werde legen / gehen&gt; du w-erde-st legen / gehen er/sie w-erde legen / gehen</i>
<i>wir werden legen / gehen ihr werdet legen / gehen sie werden legen / gehen</i>	<i>&lt;wir werden legen / gehen&gt; &lt;ihr werdet legen / gehen&gt; &lt;sie werden legen / gehen&gt;</i>

### Zukunftsstufe 2

Indikativ Futur II ->	Konjunktiv I	Indikativ Futur II ->	Konjunktiv I
<i>du wirst gelegt haben er wird gelegt haben</i>	<i>du werdest gelegt haben er werde gelegt haben</i>	<i>du wirst gegangen sein er wird gegangen sein</i>	<i>du werdest gegangen sein er werde gegangen sein</i>

2 <...>: identisch mit dem Indikativ, daher nicht verwendet.

## Formenbildung

### *Bildung des Konjunktivs I*

#### *Gegenwartsstufe:*

An den Präsens-Stamm des Verbs wird ein -e angefügt.

- Die 1. Person Singular und die 1. und 3. Person Plural sind identisch mit dem Indikativ Präsens.
- Bei Verben, deren Stamm in der 2. und 3. Person Singular umlautet, kommt es im Konjunktiv I zur Rücknahme des Umlauts:
  - a- > -ä- (fahren – fährt): er fährt > er **fahre**
  - au- > -äu- (laufen – läuft): du läufst > du **laufest**
  - e- > -i- (geben – gibt): er gibt > er **gebe**
- Bei Verben, deren Verbstamm auf -d (reden), -t (bieten), -tt (bitten) endet, hat nur die 3. Person Singular eine vom Indikativ abweichende Konjunktiv I-Form:  
*er/sie rede, biete, bitte*

#### *Vergangenheitsstufe:*

Abgeleitet aus dem Indikativ Perfekt – gebildet mit dem Konjunktiv I von »haben« oder »sein« + Partizip II des Hauptverbs

#### *Zukunftsstufe 1:*

Abgeleitet aus dem Futur I – gebildet mit dem Konjunktiv I von »werden« + Infinitiv des Hauptverbs.

#### *Zukunftsstufe 2:*

Abgeleitet aus dem Futur II – gebildet mit dem Konjunktiv I von »werden« + Partizip II des Hauptverbs mit anschließendem »haben« oder »sein«.

### *Verben mit Besonderheiten*

*Hilfsverben:* haben – hat > **habe**, sein – bin > **sei**, werden – wird > **werde**

*Modalverben:* kann > **könne**, mag > **möge**, darf > **dürfe**, muss > **müsse**, will > **wolle**

*Hauptverb:* wissen – weiß > **wisse**

## Formengebrauch

### *Konjunktiv II anstelle von Konjunktiv I*

Anstelle des Konjunktivs I wird in folgenden Fällen der Konjunktiv II verwendet:

- wenn der Konjunktiv I identisch mit dem Indikativ ist:  
Er behauptet, ich **hätte** (*statt: <ich habe>*) einen Fehler gemacht.
- wenn der Referent Zweifel bzw. Distanzierung von der Aussage ausdrücken will:  
Er glaubt, er **wäre** (*statt: er sei*) der Größte.

### *Zeitstufe der indirekten Rede*

Die Zeitstufe der indirekten Rede im Nebensatz ist unabhängig vom Tempus im Hauptsatz:

Er behauptet / hat behauptet / wird behaupten, er **verdiene** nicht viel Geld.  
er **sei** gestern Abend zu Hause **gewesen**.  
er **werde** seine Schulden **bezahlen**.

Evangelia Karagiannakis

## Was wäre, wenn ...

### Zum kreativen Umgang mit dem Konjunktiv in Schule und Erwachsenenbildung

#### 1. Vorbemerkung

Alle, die sich intensiv auf elaboriertem Niveau mit der deutschen Sprache beschäftigen, sei es als SprachlehrerIn, sei es als SprachbenutzerIn, wissen um die Misere des deutschen Konjunktivs: Sowohl Jugendliche als auch Erwachsene haben viel zu oft große Schwierigkeiten, die Formen des Konjunktivs nicht nur richtig zu gebrauchen, sondern sie überhaupt erst einmal grammatisch korrekt zu bilden. Deshalb weichen sie lieber auf gewohnte und daher einfacher erscheinende Indikativformen oder auf Umschreibungen mit *würde* + *Infinitiv* aus.

In der gesprochenen Alltagssprache sind Ersatzformen schon längst zum Standard geworden. Sie fallen kaum jemandem als ungewöhnlich oder verbesserungsfähig auf. Problematisch wird es, wenn schriftliche Texte, in denen nicht nur die Grammatik der deutschen Standardsprache, sondern auch das Stilempfinden vieler SprachbenutzerInnen den Konjunktiv verlangen, produziert werden sollen. Da konjunktivische Formen im Alltag wenig gehört werden, werden sie nicht – wie andere grammatische Formen – automatisch richtig gebildet und gebraucht, mehr noch, die Regeln für Bildung und Gebrauch können auch nach bewusster Reflexion nicht ohne weiteres abgerufen und umgesetzt werden. Dies betrifft grundsätzlich den Konjunktiv I ebenso wie den Konjunktiv II.

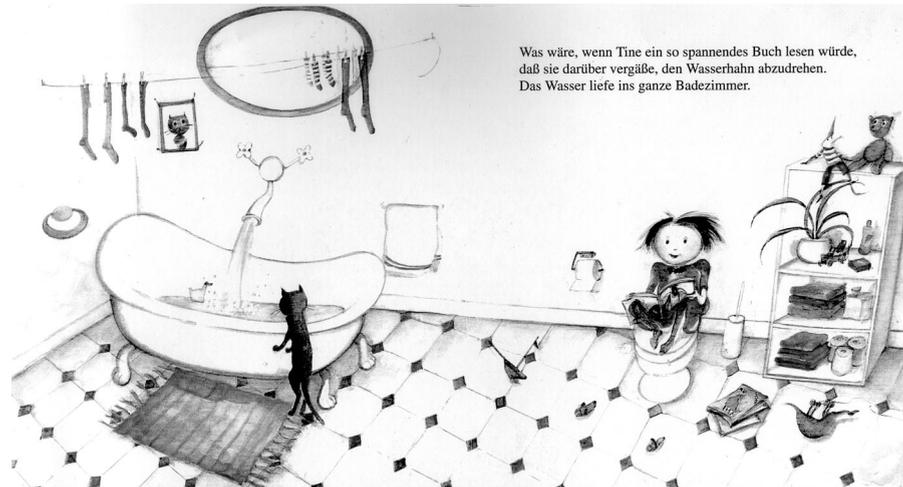


Abbildung 1: Jutta Mirtschin (1993)

Will man den Konjunktiv in der Schule behandeln, muss man sich mitunter Äußerungen wie die folgende anhören: »Den Konjunktiv I sieht man ja wenigstens in der Zeitung oder hört ihn in den Nachrichten. Aber wozu braucht man den Konjunktiv II überhaupt, den benutzt doch sowieso niemand!« – Schwierig, unter solchen Bedingungen für die Arbeit am Thema zu motivieren.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf den Konjunktiv II. Es werden Beispiele für vertiefende Übungen vorgestellt, d. h. Übungen, die zur Anwendung und Festigung dieses Grammatikkapitels geeignet sind. Die Beispiele erheben nicht den Anspruch besonders genial und revolutionär zu sein. Es handelt sich vielmehr um Vorschläge, die im Unterrichtsalltag leicht umzusetzen sind, mit denen etwas Abwechslung in den Grammatikunterricht einkehren kann und die vor allem in der Praxis vielfach erprobt wurden und sich in der Arbeit mit jungen und erwachsenen, deutschen und nicht-deutschen LernerInnen als anregend und motivierend bewährt haben.

## 2. Ein Bilderbuch als Grundlage für die Unterstufe bzw. Grundstufe DaF

Bilderbücher mit wenig und einfachem Text bieten eine gute Grundlage für die Arbeit an sprachlichen Phänomenen. Die Anzahl der grammatischen (oder sonstigen sprachlichen) Beispiele ist begrenzt, der Text ist leicht verständlich, die Bilder regen die Phantasie an und setzen kreatives Potential frei – insgesamt eine motivierende Art der Spracharbeit. Wie dies konkret aussehen kann, soll das folgende Beispiel verdeutlichen.

Den Vorschlägen und Erläuterungen liegt das Buch *Was wäre, wenn der Wasserhahn ...* von Jutta Mirtschin (1993) zugrunde. Auf insgesamt neun Doppelseiten, die jeweils einen kurzen Text von zwei bis drei Sätzen und ein dazu passendes Bild, wel-

ches die gesamte Doppelseite bedeckt (vgl. Abbildung 1), beinhalten, wird folgende Geschichte erzählt<sup>1</sup>:

Was wäre, wenn Tine ein so spannendes Buch lesen würde, daß sie darüber vergäße, den Wasserhahn abzdrehen. Das Wasser liefe ins ganze Badezimmer.  
 Das Wasser liefe in die Wohnung. Die Mutter käme und würde versuchen, den Wasserhahn abzustellen, doch es gelänge ihr nicht.  
 Und der Hausmeister käme und würde versuchen, den Wasserhahn abzustellen, doch es gelänge ihm nicht. Das Wasser liefe auf die Treppe.  
 Und ein Polizist käme und würde versuchen, den Wasserhahn abzustellen, doch es gelänge ihm nicht. Das Wasser liefe auf die Straße.  
 Und die Feuerwehr käme und würde versuchen, den Wasserhahn abzustellen, doch es gelänge ihr nicht. Das Wasser liefe in den Keller, in den Gemüseladen und in die ganze Stadt.  
 Und das Wasser würde steigen und steigen ... über die Stadt hinaus.  
 Nur einer hätte eine gute Idee, der Kanalarbeiter Paul nämlich. Er würde abtauchen und die Wasserleitung von der Hauptleitung zur Hausleitung abdrehen. So könnte kein Wasser mehr ins Haus fließen.  
 Das Wasser würde in den Guli abfließen, in die Kanalisation, in den Fluß, bis ins Meer.  
 Doch alle Aufregung war umsonst, denn Tine hat daran gedacht, den Wasserhahn abzustellen. Sie sitzt in der Badewanne, liest ein sehr spannendes Buch und nichts ist passiert.  
 (Mirtschin 1993, o. S.)

Die Autorin benutzt insgesamt lediglich elf konjunktivische Formen, von denen einige in fast jedem Abschnitt wiederholt werden, nämlich *Das Wasser liefe ... und X käme und würde versuchen ... doch es gelänge ihm/ihr nicht*. Begrenzung und Wiederholung ergeben einen überschaubaren Korpus an grammatischen Konstruktionen, die unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert werden können.

In einem ersten Schritt suchen die LernerInnen die im Text vorhandenen konjunktivischen Formen heraus und stellen sie in zwei Gruppen zusammen. Daraus ergeben sich folgende Listen:

- *vergäße, liefe, käme, gelänge, hätte, könnte* → reine Konjunktivformen
- *würde lesen, würde versuchen, würde steigen, würde abtauchen, würde abfließen*  
→ Umschreibungen mit *würde* + *Infinitiv*

Anhand der ersten Liste kann zunächst die Bildung des Konjunktivs Präteritum vertieft werden. Ausgehend von den Beispielen, kann anschließend auf die Unterschiede bei Konstruktionen mit Voll-, Hilfs- bzw. Modalverb eingegangen werden. Die hier verwendete Form von *haben* bietet zusätzlich die Möglichkeit, auf die Doppelfunktion der Verben *sein* und *haben* einzugehen. Schließlich können andere Verben herangezogen und denen aus dem Text formal zugeordnet werden.

Die zweite Liste bietet eine gute Grundlage, um die Verwendung der Umschreibung mit *würde* + *Infinitiv* zu vertiefen. Die Grammatiken<sup>2</sup> geben hierfür u. a. folgende Gründe an:

<sup>1</sup> Die Rechtschreibung des Originaltextes wurde beibehalten.

<sup>2</sup> Meine Ausführungen folgen den Grammatiken von Helbig/Buscha 2002, Duden 1998 und Dreyer/Schmitt 2000, die exemplarisch für Grammatiken unterschiedlichen Typs stehen.

- a) die Formen des Konjunktivs und des Indikativs sind identisch und lassen sich nicht unterscheiden;
- b) die Formen des Konjunktivs gelten als veraltet;
- c) die Ausdrucksweise steht der gesprochenen Sprache nahe;
- d) beim Schreibenden besteht der Wunsch nach Abwechslung.

Die LernerInnen können zunächst versuchen, die mit *würde + Infinitiv* gebildeten Formen den genannten Kategorien zuzuordnen. Dies ist bei bestimmten Formen eindeutig (z. B. *würde versuchen* oder *würde abfließen*), bei anderen hingegen gibt es unterschiedliche Begründungen (z. B. *würde lesen*). Gerade diese nicht eindeutigen Konstruktionen geben Anlass zu Überlegungen, für die einerseits eine allgemeinsprachliche Sensibilität, stilistisches Bewusstsein u. a. wichtige übergeordnete Aspekte von Sprache und Sprachunterricht vorhanden sein müssen, die andererseits durch das Gespräch darüber gleichzeitig weiter geschult werden. Wie bei den Verben der ersten Liste, können hier in einem nächsten Arbeitsschritt für die Kategorien a) und b) weitere Beispiele gesammelt und entsprechend zugeordnet werden.

Nach einer solchen oder ähnlichen Arbeit am vorgegebenen Text sollten die LernerInnen schließlich Gelegenheit erhalten, selbstständig eigene Texte zu produzieren. Phantasieren und Zukunftsträume spinnen wird meist als anregend empfunden und gern gemacht. Dies ist in Einzelarbeit ebenso wie in Partner- und Gruppenarbeit möglich und sinnvoll. Das Thema kann vorher festgelegt werden oder völlig frei bleiben, es kann ein Bild als Denkanstoß verwendet werden usw. Entscheidend ist, dass sich die LernerInnen am vorgegebenen sprachlichen Muster orientieren, sich genau überlegen, wann sie welche grammatische Form wählen und ihre Wahl später begründen können.

Auch für die Illustration der Geschichten, sei es durch selbst gemalte, sei es durch hinzugeholte Bilder, sollte Zeit vorhanden sein. Nicht selten sind es gerade diese außersprachlichen Aspekte, welche sich sehr förderlich auf Motivation und Kreativität auswirken und dadurch sowohl ungewöhnliche sprachliche Leistungen ermöglichen als auch Persönlichkeit und Individualität der Ergebnisse unterstützen. Was dabei herauskommen kann, mögen zwei Beispiele aus einem DaF-Kurs für Erwachsene der Grundstufe III verdeutlichen:

Was wäre, wenn ich so faul wäre, dass ich meine Hausaufgaben nicht machen würde? Ich würde meine Deutschkenntnisse nicht verbessern und könnte nichts verstehen. Meine Lehrerin käme und würde versuchen, mir zu helfen, aber ich verstände sie nicht. Ich bekäme eine schlechte Note. Meine Frau käme und würde versuchen, mir zu helfen, aber ich verstände sie nicht. Sie wäre böse auf mich und ginge weg. Eine Nachbarin käme, um etwas für mich zu kochen, aber ich verstände sie nicht. Sie wäre beleidigt und ginge weg. Ich hätte bald nichts mehr zu essen und müsste verhungern. Aber ich mache immer meine Hausaufgaben und lerne fleißig Deutsch. Meine Frau ist nicht böse und kocht jeden Tag für mich. Und deshalb bin ich leider zu dick.

Was wäre, wenn ich viel Geld gewinnen würde? Ich würde eine Reise planen. Meine Freundin würde versuchen, mich zurückzuholen, aber es gelänge ihr nicht. Ich würde nach Australien reisen. Mein Bruder würde versuchen, mich zurückzuholen, aber es gelänge ihm nicht. Ich



Abbildung 2

würde mich in Australien verlieben und heiraten. Meine Mutter würde versuchen, mich zurück-zuholen, aber es gelänge ihr nicht. Ich würde mit meinem Mann zum Mond fliegen wollen. Mein Vater würde versuchen, mich zurückzuholen, aber es gelänge ihm nicht. Mein Raumschiff würde kaputt gehen und ich würde mich im Weltall verlaufen und nicht mehr zur Erde kommen. Doch zum Glück habe ich kein Geld gewonnen, ich bin nicht zum Mond geflogen und bin hier geblieben.

### 3. Die Konjunktivreihe und andere Spiele<sup>3</sup> für die Mittel- und Oberstufe bzw. den fortgeschrittenen DaF-Unterricht

Die folgenden Spiele gelingen umso besser, je höher das Sprachniveau der LernerInnen ist. Ebenfalls spielt das Alter der LernerInnen eine Rolle. Besonders phantasievolle und komplexe Sätze werden in Gruppen mit Jugendlichen und Erwachsenen gebildet. Aus der Sicht der Lehrenden haben diese Spiele den nicht zu unterschätzenden Vorteil, dass sie so gut wie keine Vorbereitungszeit benötigen. Dennoch können sie zu sehr intensiven und tief gehenden Übungen ausgeweitet werden.

#### 3.1. Die Konjunktivreihe

Für dieses Spiel ist eine gerade Anzahl an SpielerInnen erforderlich. Die Lehrperson sollte hier gegebenenfalls einspringen. Die SpielerInnen stellen sich in zwei Reihen A und B (siehe Abbildung 2) gegenüber. Jeweils die beiden sich genau gegenüber stehenden Personen spielen zusammen.

<sup>3</sup> Für viele Lernspiele und andere Übungsformen ist es oft schwierig, eine Originalquelle anzugeben. Gute Übungen werden meist im KollegInnenkreis weitergereicht und dann mal auf die gleiche Art verwendet, mal nach eigenen Überlegungen abgewandelt und an die konkrete LernerInnengruppe angepasst. Auf diese Weise entsteht mit der Zeit ein individueller Korpus an Übungen, auf den man als Lehrende zurückgreifen kann, ohne immer im Detail nachvollziehen zu können, wie jede einzelne entstanden ist. Aus einem eben solchen Korpus stammen die hier vorgestellten Lernspiele.

In der ersten Runde stellen alle Personen der Reihe A ihrem Gegenüber eine Frage nach dem Schema *Was wäre, wenn ...?* Der jeweilige Partner aus der Reihe B gibt eine Antwort nach dem Satzmuster *Dann <Verb im Konjunktiv> ...* In dieser Runde ist es wichtig, dass die zusammengehörenden Partner leise sprechen, damit ihre Nachbarn die Frage und die Antwort nicht hören. Nachdem alle SpielerInnen der Reihe A eine Frage gestellt und alle anderen eine Antwort gegeben haben, müssen sich die Personen der Reihe B die Frage merken, die der Reihe A die Antwort. Jeder Lerner merkt sich also das, was sein Gegenüber in der ersten Runde gesagt hat. Dann geht der erste Spieler aus der Reihe B an das Ende der Reihe, die ganze Reihe rückt einen Platz auf, so dass sich die Reihen A und B wieder genau gegenüber stehen.

Nun beginnt die zweite Runde, in der laut und für alle hörbar gesprochen wird. Die erste Person der Reihe B stellt nun ihrem neuen Gegenüber die Frage, die sie in der ersten Runde gehört hat, der neue Partner gibt die Antwort, die er gehört hat. Die nächsten Paare verfahren der Reihe nach ebenso. Es werden also Fragen und Antworten gemischt, die eigentlich nicht zusammengehören. Dadurch entstehen Frage-Antwort-Gebilde, die in der Regel sehr witzig sind und zu großem Amüsement führen. Das Erstaunliche ist, dass die neuen Satzpaare zwar oft etwas absurd oder grotesk wirken, aber meist dennoch so gut zusammenpassen, als seien sie von Anfang an bewusst zusammengesetzt worden. Spätestens ab der zweiten Runde, wenn die LernerInnen das Prinzip verstanden haben und genau wissen, worum es bei dieser Übung geht, werden die Fragen und Antworten immer verrückter und die entsprechenden Lachanfänge immer heftiger. In einer solchen Atmosphäre bemühen sich die LernerInnen meist sehr um grammatisch korrekte Formen, unterstützen und korrigieren sich gegenseitig, ohne dabei das Gefühl von »Ich mache das falsch, ich kann das nicht!« zu entwickeln. Meiner Erfahrung nach handelt es sich bei dieser Übung um eine sehr entspannte und amüsante Art, eine eher »trockene« grammatische Form zu üben.

### 3.2. Halbschriftliche Varianten

Alternativ zu der mündlichen Form der *Konjunktivreihe* kann das Spiel auch halbschriftlich erfolgen. Die Gruppe wird dann in zwei Hälften geteilt, die eine Hälfte schreibt eine *Was-wäre-wenn-Frage* auf eine Karteikarte o. Ä., die andere Hälfte notiert eine *Dann-Konjunktiv-Antwort*. Um die Frage- und Antwortkarten leichter auseinander halten zu können, nimmt man am besten zwei verschiedene Farben. Danach werden die Karten in zwei Stapeln eingesammelt, gemischt, wieder verteilt und abwechselnd je eine Frage und eine Antwort vorgelesen.

Statt der Fragen und Antworten kann auch jeweils der erste bzw. zweite Teil eines Konditionalsatzes auf die Karten geschrieben werden. Auch hierfür wird die Gruppe in zwei Untergruppen geteilt. Die eine schreibt den ersten Teilsatz nach dem Muster *Wenn ich ..., die zweite ..., dann ...* (Abbildung 3). Obwohl es eigentlich keinen logischen Grund dafür gibt, hat es sich in der Praxis dennoch erwiesen, dass diese Variante besser klappt, wenn vorher ein Pronomen festgelegt wird. Nach dem Schreiben der Teilsätze geht man genau so vor, wie bei der ersten halbschriftlichen Variante.

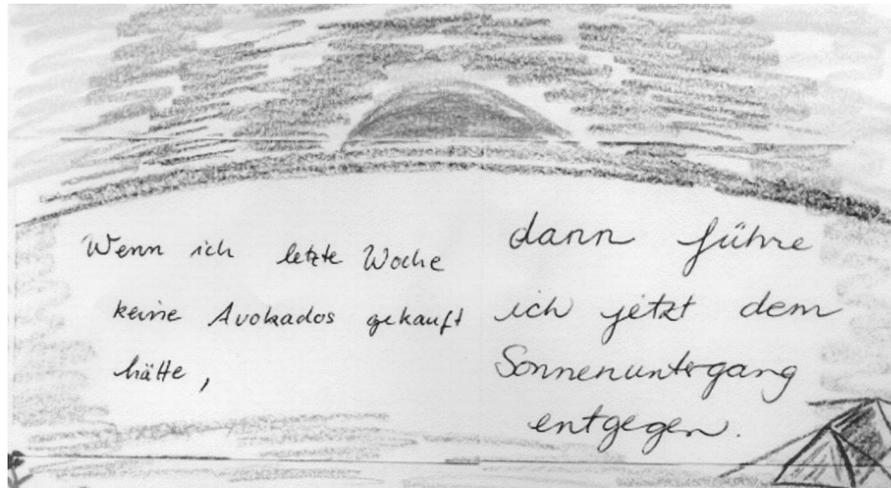


Abbildung 3

Die beiden beschriebenen Übungsformen verlaufen zwar meistens etwas ruhiger als die mündliche *Konjunktivreihe*, sie haben aber den Vorteil, dass schriftliche Sätze produziert werden. Diese können als Grundlage für anschließende Aufgaben und Übungen genutzt werden.

In einer Fortbildungsveranstaltung für SprachlehrerInnen wurde zunächst die *Konjunktivreihe* und anschließend die Variante *Konditionalsätze* durchgeführt. Bei der zweiten Übung entstanden die folgenden Sätze:

Wenn ich heute nicht rechtzeitig aufgestanden wäre, dann wäre ich nicht faul.  
 Wenn ich die Fahrkarte nach Freiburg nicht bezahlt hätte, dann würde ich ein Pferd kaufen.  
 Wenn ich nicht immer so müde wäre, dann hätte ich meine Wut an dir ausgelassen.  
 Wenn ich im Winter keine Schuhe hätte, dann hätte ich jetzt keine Glatze.  
 Wenn ich nicht Spanisch-Lehrerin wäre, dann hätte ich nie geheiratet.  
 Wenn ich letzte Woche keine Avocados gekauft hätte, dann führe ich jetzt dem Sonnenuntergang entgegen.

Anschließend entwickelten die TeilnehmerInnen gemeinsam Vorschläge für fortführende Übungen. Auf rein formaler Ebene könnten die Sätze beispielsweise nach den verwendeten Zeitformen analysiert und sortiert werden und den Anfang einer Sammlung von weiteren Beispielen des jeweiligen Typs bilden. Für eine inhaltliche Fortführung könnten Paare oder Kleingruppen gebildet werden, die je einen der Sätze auswählen und ihn als Einleitungssatz für eine Geschichte verwenden.

Der zweite Vorschlag wurde später in einem Seminar für angehende DeutschlehrerInnen tatsächlich realisiert und zwar mit den oben zitierten Sätzen aus der Fortbildungsveranstaltung. Die Studierenden erhielten dazu folgende Aufgabenstellung:

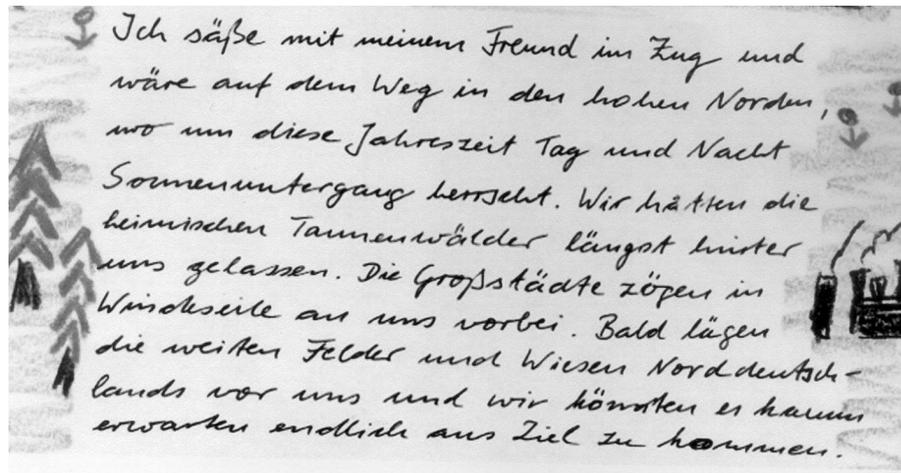


Abbildung 4

Der vorliegende Satz bildet den Anfang einer kurzen Geschichte. Bitte schreiben Sie diese Geschichte weiter. Benutzen Sie dabei möglichst viele »echte« Konjunktivformen – nicht nur Umschreibungen mit *würde* + Infinitiv! Wenn Sie möchten, können Sie Ihre Geschichte auch illustrieren.

Alle Gruppen schrieben mit erstaunlich großer Begeisterung eine Geschichte und malten dazu ein Bild. Aus »konjunktivischer« Sicht ist ein Aspekt besonders hervorzuheben: Die Studierenden mit Deutsch als Muttersprache »ertapten« sich selbst dabei, dass sie spontan fast nur Umschreibungen mit *würde* + Infinitiv verwendeten und in vielen Fällen nicht wussten, wie der Konjunktiv II überhaupt korrekt gebildet wird. Für die ausländischen Studierenden stellten Bildung und Gebrauch des Konjunktivs kein Problem dar. Von der Möglichkeit, den Konjunktiv II mit *würde*-Konstruktionen zu umschreiben, hatten sie in ihren DaF-Kursen zwar gehört, waren aber überrascht, dass diese von ihren deutschen KommilitonInnen so vorrangig gebraucht wurden. Die Muttersprachler fanden die Entdeckung, dass sie so große Schwierigkeiten mit dem Konjunktiv hatten, etwas beschämend, sowohl vor ihren ausländischen KommilitonInnen als auch mit Blick auf die Tatsache, dass sie dieses Kapitel der deutschen Grammatik einmal selbst würden unterrichten müssen. Sie entwickelten deshalb den Ehrgeiz, besonders gute Geschichten zu produzieren. Der Anfang einer so entstandenen Geschichte wird in Abbildung 4 gezeigt.

### 3.3. Mündliche Kettenübung

Eine weitere Alternative, in spielerischer Form gemeinsam Sätze mit dem Konjunktiv II zu bilden, stellt eine mündliche Kettenübung dar. Hierbei bildet die erste Person einen vollständigen Konditionalsatz, zum Beispiel: *Wenn mein Wecker heute*

*Morgen nicht geklingelt hätte, hätte ich verschlafen.* Der/Die Zweite in der Reihe greift den zweiten Teilsatz auf und leitet damit einen neuen Konditionalsatz ein: *Wenn ich verschlafen hätte, wäre ich zu spät in die Schule gekommen.* Der/Die Dritte greift den neuen zweiten Teilsatz auf *Wenn ich zu spät in die Schule gekommen wäre, ...* usw. Reihum hängen alle SchülerInnen einen nach dem beschriebenen Muster neu gebildeten Satz an.

Im Gegensatz zu den zuvor erläuterten Varianten sind Kettenübungen dieser Art stets Übungen, bei denen alle LernerInnen jeden Teilschritt mitverfolgen können. Es ist zwar Aufgabe der einzelnen SchülerInnen, ihre Beispielsätze selbstständig zu bilden, allerdings hören die anderen dabei zu und können bei Bedarf unterstützend eingreifen. Auf diese Weise können alle SchülerInnen mehr als nur die Konstruktion der eigenen Sätze und Formen nachvollziehen bzw. aktiv mitgestalten. Nebenbei werden nicht nur grammatische Phänomene, sondern auch soziale Kompetenzen geübt (Wann und wie greife ich unterstützend/korrigierend ein?).

Diese Kettenübung lässt sich auch als mündlich-schriftliche Übung mit Wettbewerbscharakter durchführen. Hierzu wird die Klasse je nach Größe in zwei oder mehr Gruppen unterteilt. Jede Gruppe erhält den Auftrag, in einer vorher festgelegten Zeit auf die oben beschriebene Art und Weise so viele Sätze wie möglich zu bilden und diese aufzuschreiben, es kann also mehrere Runden geben. Die Sätze werden später im Plenum vorgelesen und gemeinsam korrigiert. Für jeden Satz gibt es eine bestimmte Anzahl von Punkten, für jeden (grammatischen) Fehler werden Punkte abgezogen. Wer die meisten Punkte hat, gewinnt.

#### Literatur

DREYER, HILKE; SCHMITT, RICHARD: *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Verlag für Deutsch 2000.

DUDENREDAKTION (HRSG.): *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich: Dudenverlag 1998.

HELBIG, GERHARD; BUSCHA, JOACHIM: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin–München–Wien: Langenscheidt 2002.

MIRTSCHIN, JUTTA: *Was wäre, wenn der Wasserhahn ...* Lohr am Main: Verlag Modus Vivendi 1993.

Herbert Staud

## Die Aussageweise kann gegen Sie verwendet werden

### Unterrichtsanregungen für die siebente bis achte Schulstufe

Wir kennen sie alle, die Rechtsauskunft, die Beschuldigten in den USA bei ihrer Festnahme zur Kenntnis gebracht wird: »Sie haben das Recht zu schweigen. Alles, was Sie sagen, kann und wird vor Gericht gegen Sie verwendet werden.« Auch unseren Schülerinnen und Schülern ist diese Formel aus unzähligen Cop-movies und Thrillern vertraut. Ein wenig bewusst wird ihnen auch sein, dass man als Beschuldigter nicht nur darauf achten sollte, *was* man aussagt, sondern auch darauf, *wie* man es sagt. Schon weniger vertraut werden sie aber mit dem Umstand sein, dass oft nicht nur die Aussage, sondern auch die *Aussageweise*, der Modus, eine wichtige Rolle bei der polizeilichen Ermittlungsarbeit spielt.

Schließlich besteht die Aufklärung einer kriminellen Tat neben der Auffindung, Untersuchung und Analyse dinglicher Quellen (Spuren, Fingerabdrücke, genetisches Material, Tatwaffe ...) zu einem gehörigen Teil aus der Arbeit mit sprachlichem Material: Zeugenaussagen müssen zusammengetragen werden, Befragungen durchgeführt, Verdächtige vernommen, Telefonmitschnitte, E-mails, Briefe, Tagebuchaufzeichnungen und dergleichen mehr ausgewertet werden. All diese Sprachzeugnisse müssen ebenfalls analysiert, miteinander verglichen, kombiniert werden und Übereinstimmungen bzw. Widersprüche festgestellt werden.

Den ermittelnden Behörden bzw. Beamten geht es darum, eine Straftat aufzuklären und vor allem auch eine/n Täter/in vorweisen zu können. Dem Gericht muss es um die Wahrheitsfindung gehen. Das muss sich nicht, kann sich aber widersprechen. Nicht alle von Polizei und Staatsanwalt dem Gericht als tatverdächtig Präsentierte haben die ihnen zur Last gelegten Untaten tatsächlich vollbracht. Nicht einmal dann, wenn ein Geständnis vorliegt. Schließlich kann sich herausstellen, dass ein Tatgeständnis abgelegt wurde, weil jemand mittels Selbstbezeichnung auf sich aufmerksam machen wollte, weil er/sie damit ein anderes von ihm/ihr tatsächlich verübtes, viel schwereres Verbrechen vertuschen will, weil er/sie unter psychischen und/oder physischen Druck geraten war u. a.

Bis es jedoch zu einem eventuellen Geständnis kommen kann, steht meistens die Befragung von Zeugen und Zeuginnen und das Verhör von Tatverdächtigen. Doch auch beim Umgang mit Aussagen kann es zu unterschiedlichen Zugangsweisen von Ermittlungsbehörden und Gericht kommen. Und wie vorsichtig mit Zeugenaussagen umgegangen werden muss, wissen wir und unsere Schüler/innen aus eigenen Erfahrungen (Aussagen über den Konflikt in der letzten Pause), aus der Literatur und aus zahlreichen Filmen.

Vor allem Court room-movies führen uns das immer wieder vor Augen und Ohren: »Einspruch, Euer Ehren, die Zeugin kennt das nur vom Hörensagen!«, »Einspruch, Euer Ehren, das ist eine Suggestivfrage!« In Verhören und Befragungen dagegen können Hörensagen, Suggestivfragen u. a. m. sehr wohl gezielt eingesetzt werden.

Das Jugendbuch *Unter Verdacht* von Joyce Carol Oates (2003), geeignet ab 13 Jahren, zeigt, wie schnell man in die Mühlen der Justiz gerät, wenn man seinen Mund nicht halten kann, wenn man ein Sprücheklopfer ist. Denn leicht entwickeln sich aus Sprüchen Widersprüche: Zwei FBI-Beamte holen den 14-jährigen Matt in der fünften Stunde aus dem Klassenraum der Rocky River High School. Er wird beschuldigt, ein Attentat auf seine Schule zu planen. Und das alles, nur weil er in der Cafeteria geblödel hat, dass er die Schule in die Luft jagt, wenn sein erstes Theaterstück nicht aufgeführt wird. Dabei wissen doch alle, dass er »Big Mouth« ist. (Der Roman heißt im Untertitel: *Die Geschichte von Big Mouth & Ugly Girl*.)

Der Text bietet viele Facetten des Konjunktivs, denn in ihm geht es u. a. um Wahrheit und Lüge, um Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit, um die deutliche Abgrenzung eigener Aussagen von denen anderer. In all diesen Situationen ist der Konjunktiv mit seinen ihm eigenen Möglichkeiten gefordert.

## 1. Gerüchte

Am Anfang stehen Gerüchte, denn wie ein Lauffeuer spricht es sich herum, dass Matt von der Polizei mitgenommen worden ist. Wiedergegeben wird die Gerüchteorgie von »Ugly Girl«, einer Schulkollegin, die das alles nicht glauben kann:

Das Gerücht ging um, dass es am Nachmittag in der Schule eine telefonische Bombendrohung gegeben habe. Oder vielleicht war auch tatsächlich eine Bombe gefunden worden, in der Cafeteria – oder in der Bibliothek? Ein Junge sagte, er habe gehört, die Bombe – »eine Rohrbombe« – sei in einem der Räume des Wachpersonals gefunden worden, in der Nähe der

Turnhalle. »Wann? Wann soll das denn gewesen sein?«, fragte ich skeptisch. »Dann hätten sie doch wohl unser Spiel abgebrochen und die Schule evakuiert?« Aber keiner achtete groß auf mich. Mit hochroten Gesichtern redeten alle durcheinander. Ein paar ältere Schülerinnen kamen mit neuen Nachrichten: Sie hätten soeben gehört, ein Junge aus dem Junior-Jahrgang sei mit einer Pistole in die Schule gekommen – oder war es eine 22.er? [...] Irgendjemand sagte, er habe gehört, der Junge sei verhaftet worden, [...]. Ein paar Jungs sagten, der Schulleiter, Mr. Parrish, habe den Schüler entwaffnet und die Polizei gerufen [...]. Irgendwer meinte, er habe gehört, das sei Mr. Weinberg gewesen. Alle redeten gleichzeitig. Ein Mädchen berichtete, sie habe Stacey Flinn bleich und weinend an ihrem Schließfach gesehen; sie sei vorzeitig nach Hause gegangen. »Aber sie wollte mir nicht sagen, was los war, kein Wort.« Vielleicht hatte der Typ mit der Knarre sie ja bedroht? (Oates 2003, S. 31 f.)

Redebericht, indirekte Rede, direkte Rede sind hier mit dem jeweils entsprechenden Modus ausgestattet: die direkte Rede mit dem Indikativ und die indirekte Redewiedergabe mit dem Konjunktiv I bzw. bei gleichlautendem Indikativ mit der Ersatzform Konjunktiv II. Einen Spezialfall bilden jene Sätze im Indikativ, mit denen Aussagen aus der Sicht der Gerüchteverbreiter zusammengefasst werden, die aber nicht indirekt wiedergegeben werden (»vielleicht war...?«, »oder war es ...?«, »Vielleicht hatte ...?«).

In der folgenden Übung, die noch vor der Lektüre der letzten Passage erfolgen muss, geht es natürlich einerseits um den Einsatz des richtigen Modus, andererseits aber um die äußerst wichtige Frage nach dem stilistischen Wert von Indikativ und Konjunktiv.

#### Übung 1:

Nachdem Matt aus der Klasse geführt worden ist, kommt es unter seinen Schulkollegen und -kolleginnen bald zu vielfältigen Gerüchten:

- Am Nachmittag hat es in der Schule eine Bombendrohung gegeben (allgemeines Gerücht).
- Möglicherweise ist eine Bombe in der Bibliothek oder Cafeteria gefunden worden (spezielles Gerücht).
- Eine Bombe ist in einem Raum des Wachpersonals gefunden worden (hat ein Junge gehört).
- Ein Junge aus dem Junior-Jahrgang ist mit einer Pistole in die Schule gekommen (haben einige ältere Schülerinnen gehört).
- Der Junge ist verhaftet worden (hat einer von den Schülern gehört).
- Mr. Parrish – der Schulleiter – hat den Schüler entwaffnet und die Polizei gerufen (sagen einige Jungs).
- Nein, das war Mr. Weinberg (sagt jemand anderer).
- Stacey Flinn – eine Schülerin – ist weinend an ihrem Schließfach gestanden und vorzeitig nach Hause gegangen (sagt ein Mädchen).

*Gruppe 1:* Verfasse nun einen entsprechenden Text, der die Gerüchte vor allem in der direkten Rede wiedergibt.

*Gruppe 2:* Verfasse nun einen entsprechenden Text, der die Gerüchte indirekt wiedergibt (achte auf die entsprechenden Formen des Konjunktivs I und II!).

Ergebnisse beider Versionen werden danach verglichen und über die unterschiedliche Wirkung von direkter und indirekter Wiedergabe gesprochen.

Natürlich werden die Versionen in der direkten Rede als lebendiger, unmittelbarer, ja aufregender empfunden, und eindeutig kommt heraus, dass die indirekte Wiedergabe den Charakter der Aussagen als Gerüchte unterstreicht, dass man eher geneigt ist, den Aussagen skeptisch gegenüberzustehen.

## 2. Befragung (oder doch Verhör?)

Auch die Autorin hat sich wohl aus diesen Gründen dazu entschieden, die Gerüchte vorwiegend indirekt wiederzugeben. Allein durch die indirekte Wiedergabe (mit dem dabei gebräuchlichen Konjunktiv I bzw. wo erforderlich Ersatzform Konjunktiv II) ergibt sich ein erster Schritt der Distanz, da muss gar nicht erst der Konjunktiv II als Mittel der besonderen Distanzierung herhalten. Erst der abschließende Erzählrinkingommentar erfolgt im Konjunktiv II, jedoch nicht als Distanzierung von Aussagen anderer, sondern zur Kennzeichnung der Nichtwirklichkeit: »Niemand war Zeuge eines solchen Schauspiels gewesen, aber geredet wurde darüber, als wäre das alles tatsächlich geschehen.« (Oates 2003, S. 37) Verstärkt wird die Distanz zusätzlich durch dreimaliges Hinweisen auf Hörensagen (»er habe gehört«).

Wie gehen nun die befragenden Beamten mit den Beschuldigungen um? Schließlich waren ja auch sie nicht in der Cafeteria, sie können den in Verdacht geratenen Matt nur mit Aussagen vom Hörensagen konfrontieren.

### Übung 2:

»Uns liegen zwei Aussagen von Zeugen vor, die dich gehört haben.« (Oates 2003, S. 39), mit diesen Worten beginnt die Befragung.

Welche Formulierungen würdest du als Polizist/in in einer Befragung verwenden? Begründe!

- Du hast gedroht
- Du habest gedroht
- Du hättest gedroht

Und wie würdest du den Inhalt der angeblichen Drohung formulieren?

- ..., die Schule in die Luft zu jagen
- ..., dass du die Schule in die Luft jagen wirst
- ..., du werdest die Schule in die Luft jagen
- ..., du würdest die Schule in die Luft jagen

Bringe den folgenden Satz auch in diese Muster:

»Du hast angekündigt, so viele Leute zu massakrieren wie möglich.«

Im anschließenden *Unterrichtsgespräch* werden Gründe festgehalten, die für die jeweilige Version sprechen. *Ergebnis:* Beim Begleitsatz entscheiden sich fast alle SchülerInnen für die Version »Du hast gedroht«. Der Konjunktiv I wurde von beinahe allen abgelehnt, da niemand so spreche. Der Konjunktiv II wurde »netten Polizisten« zugeschrieben oder Beamten, die so tun, als ob sie auf Matts Seite stünden. Dieselben Argumente wurden für die bezeugte Äußerung angeführt. Favorisiert wurden daher für Polizisten, die Matt unter Druck setzen wollen, die Gesamtsätze: »Du hast gedroht, die Schule in die Luft zu jagen.« und: »Du hast gedroht, dass du die Schule in die Luft jagen wirst.« Ebenfalls akzeptabel erschien die Lösung: »Du hast gedroht,

du würdest die Schule in die Luft jagen.«, weil es ja nicht tatsächlich oder noch nicht zur Durchführung gekommen ist.

Matt bestreitet die Beschuldigungen und möchte, dass seine Freunde befragt werden, außerdem sieht er nicht ein, dass sein Spind durchsucht werden soll. Die Beamten wollen weiterhin Druck ausüben.

#### Übung 3:

Welcher Satz dient eher dazu, auf Matt Druck auszuüben?

- Wir hatten gehofft, wir könnten die Sache klären, ohne dich aufs Kommissariat mitzunehmen.
- Wir hatten gehofft, wir können die Sache klären, ohne dich aufs Kommissariat mitzunehmen.

Die *Antworten* auf diese Frage fielen durchaus unterschiedlich aus. Berechtigterweise wurde darauf hingewiesen, dass hier all die zusätzlichen Mittel der Mündlichkeit eine große Rolle spielen (im Speziellen Tonfall, Blickkontakt, Mimik, Körpernähe ...). *Könnten* wurde insofern als drohender empfunden, weil damit eine bestimmte Hoffnungslosigkeit einhergeht. Die Sache scheint gelaufen, es gibt fast keine andere Möglichkeit mehr, als Matt aufs Kommissariat mitzunehmen.

### 3. Aussage

Nachdem Matts Beteuerungen kein Glauben geschenkt wird, schlägt er eine andere Verteidigungsstrategie ein, indem er auf die Absurdität der Anschuldigungen hinweisen will.

#### Übung 4:

Matt möchte die Anschuldigungen von sich weisen. Versetze dich an seine Stelle, zu welchen Formulierungen würdest du ihm eher raten? In welchen Fällen empfindest du den Indikativ, in welchen den Konjunktiv stärker?

- Ich werde meiner Schule so etwas nie antun. / Ich würde meiner Schule so etwas nie antun.
- Ich habe ja gar kein Motiv. / Ich hätte ja gar kein Motiv.
- Ich kann nicht einmal einer Fliege etwas tun. / Ich könnte nicht einmal einer Fliege etwas tun.
- Ich habe nicht einmal Zugang zu einer Waffe. / Ich hätte nicht einmal Zugang zu einer Waffe.

Formuliere weitere dieser »Verteidigungssätze«!

Auch hier kam es zu unterschiedlichen *Ergebnissen*: Bei Aussage eins gewann eindeutig die Konjunktivvariante; sie unterstreicht die Unmöglichkeit des Gedankens. Aus denselben Gründen tendierte die Mehrheit auch bei Aussage vier zum Konjunktiv.

Relativ unentschieden fiel die Entscheidung bei Aussage zwei aus: Die Indikativvariante wurde aber letztlich als klarere Aussage empfunden. Ebenfalls unentschieden war das Votum bei Aussage drei: Auch hier wurde der Indikativ als klare Aussage gewertet, andererseits vergrößerte der Konjunktiv noch mehr den Abstand zu der

Vorstellung, Matt könnte auch nur irgendeiner Kreatur ein Leid antun. Als weitere Verteidigungssätze formulierten die Jugendlichen u. a.:

Nicht einmal im Traum würde ich so etwas tun.  
Ich wäre viel zu feig für so etwas.  
Ich schaffte es gar nicht, einem Menschen etwas anzutun.

Angeregt und aufgezeigt werden können mit dieser Sequenz folgende Effekte:

- Anwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede;
- unterschiedliche Funktion von direkter und indirekter Redewiedergabe in erzählender Literatur;
- Aufmerksamkeit für unterschiedliche Wirkungen des Konjunktivs (II) in der Kommunikation;
- Hellhörigkeit beim eigenen Gebrauch des Konjunktivs;
- bewusster fortgesetzte Lektüre eines Jugendbuches.

#### Zwei Beispiele zu Übung 1:

Als ich aus der Sporthalle trat, wehte mir ein kühler Wind entgegen. Auf dem Schulhof waren größere Gruppen von Schülern versammelt. Einige der Schüler kannte ich, sie waren mein Jahrgang. Ich wusste nicht, was los war, wollte weitergehen, doch ich hatte keine Chance: »Hey, hast du es schon gehört? Ein Junge aus dem Juniorjahrgang –«, schrie mir Mathilda aus der Nebenklasse zu, doch sie wurde unterbrochen: »Es war Matt Donaghy!« »Auf jeden Fall ist er mit einer Pistole in die Schule gekommen!«, erzählte sie weiter. »Mr. Parrish hat ihn entwaffnet!«, sagte ein Junge aus einer Klasse über mir. »Nein, es war Mr. Weinberg!«, wetteuerte ein Mädchen, das ich nicht kannte. Ich wollte verschwinden, ich glaubte das alles nicht. »Eine Bombendrohung hat es gegeben. Und im Büro des Wachpersonals wurde sogar eine Bombe gefunden!«, meinte da ein Junge, er sah noch sehr jung aus. Doch Maxine, die älter war, rief: »Nein, es war in der Bibliothek!« »Wisst ihr eigentlich schon, dass Stacey Flinn –«, fing da ein Mädchen an. Ich drängte mich durch die riesige Mensentraube, die sich inzwischen gebildet hatte, und rannte so schnell ich konnte nach Hause. (*Julia, 13*)

Als ich niedergeschlagen nach meinem verlorenen Basketball-Match zurück in die Schule ging, kamen mir Alex und Daniela entgegen und fingen an wild auf mich einzureden. Ich verstand nur, dass Alex meinte, es sei eine Bombe in der Bibliothek gefunden worden, wobei Daniela wieder glaubte, die Bombe sei im Raum des Wachpersonals gewesen. Nachdem ich die beiden wieder abwimmeln konnte, stand bereits Claudia vor mir und schwor, dass Stacey Flinn weinend an ihrem Schließfach gestanden sei und von ihrer Mutter abgeholt worden sei. Allerdings meinte Claudia auch, dass sie von einer Bombendrohung gehört habe. Als ich meinen Weg zur Schule fortsetzte, hörte ich, wie eine Oberstuflerin ihrer Freundin ganz aufgeregt berichtete, dass ein Junge aus dem Junior-Jahrgang mit einer Waffe in die Schule gekommen sei und anschließend von Mr. Parrish wieder entwaffnet worden sei. Dann meldete sich ein daneben stehender Junge zu Wort und erklärte den beiden Mädchen, dass Mr. Parrish zwar die Polizei gerufen habe, Mr. Weinberg allerdings den Jungen entwaffnet haben soll. (*Anna, 14*)

#### Literatur

OATES, JOYCE CAROL: *Unter Verdacht. Die Geschichte von Big mouth & Ugly Girl*. München: Hanser 2003.

Karl Schimpl

## Zur Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede

Mit einem Unterrichtsmodell für die vierte Klasse  
(achte Schulstufe)

### 1. Vorüberlegungen

Zwei Fragen müssen an den Anfang gestellt werden:

- Ist der Konjunktiv der indirekten Rede als Unterrichtsinhalt noch lehrplan- und zeitgemäß?
- Gibt es Unterrichtsziele, für deren Erreichung dieser Unterrichtsinhalt wichtig ist?

Die Beantwortung der ersten Frage ist bezüglich des Lehrplans leicht. Mit »Wissen über Sprache erwerben, wie es für einen möglichst fehlerfreien Sprachgebrauch notwendig ist. Einblicke in Struktur und Funktion von Sprache gewinnen, und zwar aus den Bereichen der Pragmatik, der Semantik und der Text-, Satz- und Wortgrammatik.« sind die inhaltlichen Anforderungen des geltenden Lehrplans für die fünfte bis achte Schulstufe vollständig zitiert. Ob die indirekte Rede notwendiger Teil dieses Wissens über Sprache ist, bleibt in der Verantwortung der Lehrenden. Die Frage, ob denn der Konjunktiv der indirekten Rede noch zeitgemäß ist, ist schon bedeutend schwieriger zu beantworten: Mit dem Blick auf die tatsächliche Sprachverwendung soll es zumindest versucht werden.

Die Frage zwei ergibt sich aus der Notwendigkeit, die Lehrplananforderungen zu konkretisieren. Zwei mögliche Ziele – eines aus dem Bereich der literarischen, das andere aus dem der medialen Bildung – müssen zur Veranschaulichung genügen:

- Ziel 1: Die SchülerInnen können in medialen Texten zwischen Meinung und Tatsachenbericht klar unterscheiden, speziell im Zusammenhang mit der Wiedergabe der Aussagen Dritter.
- Ziel 2: Die SchülerInnen erkennen den Stil- und Ausdruckswert der indirekten Rede in literarischen Texten, etwa im Zusammenhang mit der Erzählweise und der Erzählperspektive.

In Hinblick auf diese Fragen und Zielvorstellungen sehen wir uns im Folgenden die geltende Norm und die sprachliche Realität in der schülerischen Sprachverwendung und in einigen Texten aus Literatur und Medien an.

## 2. Die geltende Norm

Konkrete Lerninhalte aus dem Bereich der Sprachbetrachtung finden sich im Umkreis des Lehrplans zuletzt im *Kommentarheft 2* aus dem Jahr 1988. Dort wird ein direkter Zusammenhang zwischen dem Modusgebrauch und der Gültigkeit der Aussage hergestellt:

Die Wahl des 1. oder 2. Konjunktivs gibt darüber Aufschluß, wie der Schreiber (Sprecher) die Gültigkeit der Aussage beurteilt:

Er behauptet, er sei wieder gesund – 1. Konjunktiv: Die Behauptung wird als wahrscheinlich wiedergegeben.

Er behauptet, er wäre wieder gesund – 2. Konjunktiv: Die Behauptung wird in Zweifel gezogen. Soll die Gültigkeit der Aussage besonders unterstrichen werden, ist in der indirekten Rede auch der Indikativ möglich.

Er erklärt, dass er nach seiner langen Krankheit wieder völlig gesund ist.

(Lehrplan-Service Deutsch AHS, Kommentarheft 2, 1988, S. 94f.)

Diese Eindeutigkeit der Unterscheidung findet sich im Band 9 der *Duden*-Reihe unter dem Stichwort »Indirekte Rede« nur teilweise. Zwar gilt auch hier die Grundregel, dass für die Kennzeichnung der indirekten Rede der Konjunktiv I steht, mit der Ergänzung, dass der Konjunktiv II gebraucht werden kann »wenn der Berichtende das Wiedergegebene für zweifelhaft hält« (Duden 2001, S. 453), der Indikativ gilt hier aber als Signal für »erklärende Bemerkungen des Berichters« (Duden 2001, S. 453) außerhalb der Redewiedergabe. Dazu kommen noch die Formen des Konjunktivs II als Ersatzformen für die Formen des Konjunktivs I, die wegen Formgleichheit mit dem Indikativ nicht als Konjunktiv erkennbar sind bzw. als formale Varianten »in der Alltags- und Umgangssprache und in einigen Landschaften [...], wenn die eindeutigen Konjunktiv-I-Formen zur Kennzeichnung der indirekten Rede zwar genügten, aber als allzu gewählt, als geziert angesehen werden« (Duden 2001, S. 453). Konjunktiv II bleibt schließlich auch dann erhalten, wenn er schon in der direkten Rede steht (Duden 2001, S. 454).

Auf meine E-Mail-Anfrage bei der Servicestelle für richtiges Deutsch an der Universität Salzburg/Fachbereich Germanistik, ob die im Kommentarheft 2 zum Lehrplan genannte Regelung des Modusgebrauchs noch Gültigkeit habe, antwortete Gerlinde Weiss wörtlich:

Diese Anschauung wird weiterhin von den Grammatikern vertreten, allerdings wird auch häufig bereits zwischen geschriebener und gesprochener Sprache unterschieden. In der gesprochenen Sprache seien auch Sätze wie: *Der Minister erklärte, dass er dem Vorschlag zustimmt.* zulässig, ebenso die Umschreibung des Konjunktivs mit »würde« (*Sie sagt, sie würde wieder gesund sein.*). Sie sehen, es geht ziemlich durcheinander. Die klassische Norm wird jedoch immer noch folgendermaßen angeführt: *Sie sagt/sagte, dass sie wieder gesund sei/sie sei wieder gesund.*<sup>1</sup>

Das Einzige, was also mit Sicherheit bleibt: Für die Kennzeichnung der indirekten Rede ist der Konjunktiv üblich, aber – besonders in der gesprochenen Sprache – nicht zwingend. Eine weitere Differenzierung nach dem Identifizierungsgrad des Berichtenden wäre zwar in sich durchaus logisch: Sie kann aber nicht als allgemeine Norm vorausgesetzt werden. Es muss daher auf weitere sprachliche Signale, wie zum Beispiel die Wahl des *verbum dicendi* (»er sagt/behauptet/versichert/stellt fest«) oder den Gebrauch von die Aussage färbenden Adverbien geachtet werden. Im Bereich des mündlichen Sprachgebrauchs sind außerdem auch nonverbale Signale wie Tonfall, Mimik u. Ä. zu bedenken.

### 3. Die sprachliche Realität bei SchülerInnen

Eine kleine Stichprobe, durchgeführt in einer ersten, einer vierten und einer siebenten Klasse soll ein Bild des tatsächlichen Sprachgebrauchs liefern: Die Aufgabenstellung des dafür erstellten Arbeitsblattes<sup>2</sup> vermeidet bewusst den Begriff »indirekte Rede«, Anstoß der Umformung ist lediglich das in der bekannten Szene aus *Lumpazivagabundus* ständig auftretende Missverständnis, das der vorgeschlagene Wechsel des Pronomens vermeiden helfen soll. Nach den *Duden*-Regeln müsste die Umformung etwa so lauten:

[...] seine traurige Lage mache es unmöglich. Er sei krank und liege in Nürnberg im Spital. Er habe vor vier Monaten, wie er von Wien fortgegangen sei, hundert Taler zurückgelassen für den Fall, dass ihr ebenfalls nichts mehr haben solltet und ein Reisegeld braucht(et) [Ersatzform für die ungebräuchliche Konjunktivform: »brauchen würdet«, evtl. auch freier: *dass ihr ebenfalls nichts mehr haben und ein Reisegeld brauchen solltet*]. Er hoffe euch vor seinem Ende noch einmal zu sehen.

Das Ergebnis in der ersten Klasse (23 SchülerInnen), in der die indirekte Rede noch nicht Gegenstand des Unterrichts war, ist erwartungsgemäß der Gebrauch des Indikativs. Die folgende Umformung einer Schülerin ist für den Modusgebrauch in dieser Gruppe typisch:

[...] seine traurige Lage macht es unmöglich. Er ist krank und liegt in Nürnberg im Spital. Er hat vor vier Monaten, als er von Wien fortgegangen ist, hundert Taler zurückgelassen für den Fall, dass ihr ebenfalls nichts mehr haben solltet und ein Reisegeld braucht. Er hofft uns daher vor seinem Ende noch einmal zu sehen.

---

<sup>1</sup> Mail an den Verfasser, 26. April 2004 (gerlinde.weiss@sbg.ac.at)

<sup>2</sup> Arbeitsblatt »Ein Brief von Leim«, siehe Seite 87.

Abweichungen von dieser Lösung betreffen vor allem den Gebrauch des Pronomens im Dass-Satz (das den vorlesenden Hobelmann einschließende »Wir« wurde bedeutend häufiger verwendet) und teils fehlerhaften Tempusgebrauch, speziell im Bereich der Vorzeitigkeit (z. B. »hatte zurückgelassen«). Indikativ Präsens findet sich sechzehnmal in der Wiedergabe von »... ebenfalls nichts mehr haben solltet«, während der regelgemäße Konjunktiv II nur sechsmal verwendet wurde. Der erste Konjunktiv findet sich insgesamt viermal bei »Er sei krank« und zweimal bei »... fortgegangen sei«. Nur ein einziger Schüler hat den ganzen Text lückenlos im Konjunktiv I (und unter Vermeidung der schwierigen Konjunktivform von »brauchen«!) folgendermaßen wiedergegeben:

[...] Er sagt, er sei krank und liege in Nürnberg im Spital. Er habe vor vier Monaten, als er von Wien fortgegangen sei, hundert Taler zurückgelassen. Er sagt, falls wir kein Geld haben sollten, sei dies unser Reisegeld und er hoffe, uns vor seinem Ende noch einmal zu sehen.

In der vierten Klasse verwenden acht von 23 SchülerInnen den Konjunktiv I durchgehend, zwei weitere vermengt mit Indikativformen, ein Schüler verwendet überwiegend den Konjunktiv II. Auch in dieser Klasse überwiegt das einschließende »Wir« und in Verbindung damit die Ersatzform »brauchten« bzw. in einigen Fällen die gebräuchliche, aber inkorrekte Form »bräuchten«. Die Indikativ-Lösungen sind sehr ähnlich wie in der ersten Klasse.

Erst in der siebenten Klasse (14 SchülerInnen) überwiegt eindeutig der Konjunktiv, aber immerhin noch vier der Umformungen sind indikativisch. Bei den Konjunktiven überwiegt bei weitem der Konjunktiv I; in einem Fall wurde konsequent der Konjunktiv II verwendet. Wenn es Abweichungen gibt, dann in Richtung Konjunktiv II, und zwar auch an Stellen, wo er nicht als Ersatzform für den Konjunktiv I eingesetzt werden müsste. Überraschend ist für mich, dass auch in dieser Schulstufe der Perspektivenwechsel Schwierigkeiten macht und das »Wir« noch immer überwiegt.

Als Ergebnis dieser Stichprobe – und mit aller Vorsicht, die bei den Zufälligkeiten einer solchen geboten ist – kann gelten, dass die Sicherheit in der Anwendung der geltenden Regeln zwar über die Gymnasialjahre deutlich zunimmt, aber auch am Ende der siebenten Klasse noch immer nicht bei allen SchülerInnen vorausgesetzt werden kann. Außerdem müsste noch überprüft werden, ob der im mündlichen Sprachgebrauch ja mögliche Indikativ nicht vielleicht auch durch die im Text vorgegebene Gesprächssituation provoziert wurde.

#### 4. Beobachtungen in Tageszeitungen

Auch hier wieder eine kleine Stichprobe: Die Texte 1 bis 4 sind jeweils Ausschnitte aus längeren Zeitungstexten, die Auswahl beschränkt sich auf jene Passagen, in denen Äußerungen anderer wiedergegeben werden.

Zu beobachten sind unterschiedliche Verfahrensweisen: Konsequente Wiedergabe in der indirekten Rede mit normgemäßem Modusgebrauch (Text 1), normgemäße indirekte Rede mit eingestreuten wörtlichen Passagen (Text 2), Wiedergabe im Indikativ mit wörtlichen Passagen (Text 3) und gemischt indikativische und konjunktivische Wiedergabe (Text 4).

**Text 1:**

Linz (SN). Zu freizügig gekleidete Schülerinnen und Schüler werden zunehmend zu einem heiß diskutierten Streitthema. Mehrere Schulen in Oberösterreich und Salzburg haben bereits mit Kleiderordnungen das Tragen von bauch- oder rückenfreien T-Shirts und ähnlichen »unpassenden« Kleidungsstücken verboten.

Was ein Schüler anziehe, sei nach wie vor dessen private Angelegenheit, meinte eine Bundessprecherin der Lehrgewerkschaft. Derartige Dinge könnten unkompliziert bereits in der Klasse zwischen Lehrer und Schüler gelöst werden. Schulweite Kleiderverordnungen seien nicht notwendig, zudem könne nicht jedes Problem auf die Schule abgewälzt werden. Klagen von Lehrern, die sich durch »aufreizend« gekleidete Schülerinnen belästigt fühlen, gebe es nicht.<sup>3</sup>

**Text 2:**

Trotz aller Unkenrufe von Sittenwächtern und Moralaposteln habe das Abendland derartige textilreduzierte Sittenangriffe auf Anstand und Moral bisher eigentlich ganz gut überstanden, kann sich auch der Jugendforscher Bernhard Heinzlmaier nicht ganz zwischen Kopfschütteln und Häme unterscheiden. Freilich, so Heinzlmaier, sei die medial transportierte Ohlsdorfer Fixierung auf die angebliche Sexualisierung ohnehin verlogen: »Dieser grandiose Pädagoge zieht da auch gegen Schlabberhosen und weite T-Shirts zu Felde – also gegen alles, was jugendliches Modegefühl heute ausmacht. Da führen ein paar Alte einen Kreuzzug gegen eine Kultur, die sie nicht mehr verstehen.«<sup>4</sup>

tivische Wiedergabe (Text 4). Ob in den Indikativ-Texten eine Annäherung an mündlichen Sprachgebrauch oder weitgehende Identifizierung mit dem Gesagten durch den Berichtenden vorliegt, lässt sich m. E. nicht eindeutig entscheiden.

Es wäre sicher aufschlussreich, solche Texte in der Klasse daraufhin einschätzen zu lassen und damit bewusst zu machen, wie fließend – um nicht zu sagen undeutlich – die Grenzen zwischen reiner Sachinformation und mittransportierter Meinung sein können. Ebenfalls viel versprechend erscheint eine Analyse, in welchen Medien ein bestimmter Typ vorherrscht. So ist mir etwa der Typ »Indikativ + direkte Zitate« bei der Durchsicht in der *Krone* häufig begegnet: Die These, dass mit dieser Annäherung an das Mündliche auf weniger geübte LeserInnen Bedacht genommen wird, scheint nicht allzu gewagt.

## 5. Die indirekte Rede in literarischen Texten

Hier zeigt sich ein deutlich anderes Bild: Während in den Medien Abweichungen, wenn sie vorkommen, eher in Richtung mündliche Sprache und damit Vereinfachung zielen, lassen sich in der Literatur sehr differenzierte Formen beobachten. Bereits die hier vorgelegte Stichprobe (Texte 5–9) hat eine beachtliche Bandbreite: Text 5 (Margit Schreiner) steht im Kontext einer mehrere Seiten umfassenden Erzählung (*Safari Lodge* »Ernest Hemingway«), die aus der Perspektive einer Ich-Er-

<sup>3</sup> Schulen im Kampf gegen nackte Haut. In: *Salzburger Nachrichten*, 22. April 2004.

<sup>4</sup> Das Dekolletee des 21. Jahrhunderts. In: *Der Standard*, 24./25. April 2004.

**Text 3:**

Während in den USA die Zahl der Raucher schrumpft, nimmt sie in Europa ständig zu. »Vor allem in den Ballungsgebieten ist das Einstiegsalter der Kinder inzwischen 11 oder 12 Jahre«, klagt Dr. Martina Pötschke-Langer vom Deutschen Krebsforschungszentrum in Heidelberg. Besorgniserregend findet die Leiterin des WHO-Zentrums für Tabakkontrolle vor allem die Tatsache, dass in den meisten europäischen Ländern immer mehr Mädchen mit dem Rauchen anfangen. Österreich ist hier Spitzenreiter: Etwa ein Viertel aller 15-jährigen Mädchen und ein Fünftel aller gleichaltrigen Burschen rauchen regelmäßig. »Nur in Südeuropa sind die Mädchen deutlich zurückhaltender«, so Pötschke-Langer zur »Krone«. Rauchen genießt bei uns gesellschaftliche Akzeptanz, die Zeiten, wo Frau schief angeschaut wurde, wenn sie sich eine »anzündete«, liegen weit zurück. Die Tabakindustrie »entdeckte« vor langer Zeit die Frauen. »Rauchen macht schlank« war ein beliebter Slogan. Der Zusatz »und krank« fehlte damals noch.<sup>5</sup>

**Text 4:**

SALZBURG (SN-job). Jeder dritte Salzburger hatte schon selbst ungemütliche Erfahrungen mit einem Hund. Zehn Prozent sagen sogar, dass sie selbst oder ein Familienmitglied »schon öfter« Opfer eines Hundebisses oder eines Angriffes durch einen Hund geworden seien. Das geht aus der jüngsten Befragung der SN-Leserinnen und Leser hervor. Noch größer ist die Zahl derer, die sich selbst Hunden gegenüber »eher unsicher und ängstlich« fühlen. 37 Prozent gaben an, das sei manchmal der Fall. 10 Prozent haben »ziemlich häufig« Angst vor Hunden. Die größte Gefahr wird für Kinder und Radfahrer gesehen. 74 Prozent sehen Kinder durch Hunde gefährdet, 65 Prozent Radfahrer, 17 Prozent Fußgänger. Trotzdem meinen die SN-Leserinnen und Leser nicht, dass Hunde überall und unter allen Umständen an die Leine gehören. Nur 34 Prozent sprachen sich für eine generelle Leinenpflicht aus. Im Ortsgebiet und auf Spazier- und Radwegen sind allerdings die Hälfte der Salzburger dafür, dass Hunde an der Leine geführt werden müssen.<sup>6</sup>

**Text 5:**

Der Mann entschuldigte sich für seinen Ausbruch. Er errege sich eben so leicht, sagte er, denn dies sei sein Land. Es sei schon immer sein Land gewesen, seit er sich erinnern könne, nur daß eben alles anders gewesen sei. Seine Farm habe aus rotgestrichenem Holz bestanden. Über der Eingangstür habe eine große Uhr gehangen. Der Rasen vor dem Haus sei grün gewesen, und in den Akazien hätten die Glanzstare gesessen und den ganzen Tag gesungen. Die Antilopen habe er vom Fenster seines Hauses aus schießen können. Er habe einen zahmen Geparden gehabt, der habe den ganzen Tag in der Sonne gesessen und gegähnt. Angebaut habe er hauptsächlich Weizen. Der Mann schwieg.  
(Schreiner 1990, S. 115f., Textausschnitt)

zählerin präsentiert wird und die Begegnung mit einem recht eigenartigen Charakter schildert. Dem entsprechend ist die Wiedergabe des von ihm Gesagten eine völlig normgerechte indirekte Rede mit nur wenigen direkt wiedergegebenen Kernsätzen. Auf sehr ähnliche Weise setzt Kathrin Röggla die indirekte Rede in ihrem Roman *wir schlafen nicht* (Text 6) ein. Ausgehend von Interviews mit den Repräsentanten der modernen Arbeitswelt macht sie diese an ihrer Sprache fest und führt so vor, wie

<sup>5</sup> Tödlicher Qualm: Kein feiner Zug. In: *Krone bunt*, 27. Juni 2004.

<sup>6</sup> Jeder Zweite fürchtet Hunde. In: *Salzburger Nachrichten*, 28. Juni 2004.

**Text 6:**

Der senior associate: man solle ihn ruhig warnen, wenn er mit zu vielen anglizismen um sich schmeiße, das gehe bei ihm nämlich schon automatisch. manchmal merke er gar nicht mehr, in welchem fachjargon er wieder einmal rede und was für vokabular er wieder rauslasse. das passiere schnell, daß man für außenstehende einfach nicht mehr verständlich sei, gerade an einem ort wie diesem, wo man doch sehr viel mit kollegen spreche.

aber die unverständlichkeit sei ja genau einer der gründe, warum es überhaupt beratungen gebe – weil die unterschiedlichen bereiche eines unternehmens oftmals nicht richtig kommunizierten, und weil die problemlagen so komplex geworden seien, da bedürfte es immer öfter eines blickes von außen – aber ob man überhaupt schon reden könne, ob das band schon laufe?

gut: nach außen hin herrsche ja mehr das bild des beraters vor, der die bösen sachen sage, der sage: »ihr braucht weniger leute, ihr seid ineffizient«, und das sei ja auch richtig, das werde natürlich auch gemacht. (Röggla 2004, S. 9 f.)

**Text 7:**

der gleichmut des gekrümmten raums

er wolle ein engel sein und überm pazifischen ozean seine kreise ziehn. käme ein schiff, so sei er dessen beschützer. unsichtbar gehe er nachts durch die kabinen. er sehe den menschen beim schlafen zu, höre auf ihren atem, setze sich manchmal bei einem unruhigen kind an den bettrand. die flugzeuge meide er. aber nach einem absturz flechte er den toten am meeresgrund plankton ins haar. (Wenger 1990, S. 8., ungekürzter, vollständiger Text)

**Text 8:**

[...] wie Konrad vor fünfeinhalb Jahren das Kalkwerk gekauft hat, sei das erste die Anschaffung eines Klaviers gewesen, das er in seinem im ersten Stock gelegenen Zimmer habe aufstellen lassen, heißt es im Laska, nicht aus Vorliebe für die Kunst, so Wieser, der Verwalter der mußnerschen Liegenschaft, sondern zur Beruhigung seiner durch jahrzehntelange Geistesarbeit überanstrengten Nerven, so Fro, der Verwalter der trattnerschen Liegenschaft, mit Kunst, die er, Konrad, hasse, habe sein Klavierspiel nicht das geringste zu tun gehabt, er improvisierte, so Fro, und habe, so Wieser, an jedem Tag eine sehr frühe und eine nicht sehr späte Stunde bei geöffneten Fenstern und bei eingeschaltetem Metronom auf dem Instrument dilettiert [...]. (Bernhard 1970, S. 7)

jene, die sich für die Treibenden halten, in Wirklichkeit selbst Getriebene sind. Die über mehr als 200 Seiten fast durchgehenden indirekten Reden, innerhalb derer nur wenige Kernsätze direkt wiedergegeben werden, lässt die Sprechenden in merkwürdiger Distanz erscheinen. In dem ausgewählten Textausschnitt zeigt sich der Sprecher zwar durchaus kritisch seiner eigenen Sprechweise gegenüber, kann aber doch nicht aus seinem Jargon heraus. Im Text von Wolfgang Wenger (Text 7) fehlt ein solcher Kontext völlig: Er besteht ausschließlich aus indirekter Rede; einen Hinweis, wen das »er« bezeichnet, gibt es nicht; es gibt aber auch keine wie immer geartete Erzählerfigur: Während üblicherweise die indirekte Rede eine Zwischenposition zwischen zwei Sprechern ist (einem erzählenden/berichtenden und einem, über dessen Aussage erzählt/berichtet wird), verweist hier nur die Form auf diesen doppelten Aspekt, die zweite Seite bleibt aber völlig ausgespart.

Eine völlig andere Form der Abweichung vom »normalen« Schema ist die Verschränkung mehrerer Redewiedergaben, wie sie für Thomas Bernhard typisch ist (Text 8).

Text 9:	Text 10:
Wenn du noch einmal Geld aus dem Nachtkästchen nimmst bist du nicht mehr mein Kind.	erste scene – abend: er, sie
Als ich noch einmal Geld aus dem Nachtkästchen nahm erwischte mich meine Mutter.	1 sie: ob er noch was essen wolle
Ich hielt fünf Schilling in der Hand und sagte ihr dass ich gar kein Geld genommen hätte. Dass ich es schon genommen hätte weil ich ein Schulheft gebraucht hätte und ein Freund mir fünf Schilling geliehen hätte und der Freund jetzt im Hofe warte und natürlich hätte ich warten können bis sie vom Einkaufen zurückgekommen wäre aber solange hätte der Freund nicht warten können und vielleicht warte er ohnehin nicht mehr ...	2 er: ob sie auch tatsächlich satt sei
Ich merkte dass man Geschichten erfinden muss wenn man das Kind der Mutter bleiben will. (Turrini 41992, S. 22)	3 das verderbliche werde er hinaus in kühlenschrank tun
	4 sie: das geschirr werde sie rasch noch abwaschen
	5 er: er werde das auch gern selber tun
	6 sie: sie wolle un- reines nicht zurücklassen (Jandl 1992, S. 9)

Auf wieder andere Art (durch)bricht Peter Turrini (in Text 9) die geltende Norm: Er verwendet fast durchgehend den (irrealen/distanzierenden) Konjunktiv II: Die Rechtfertigung für den berichteten Diebstahl bleibt damit in einer eigenartigen, aber der Situation genau angemessenen Schwebelage zwischen Irrealität (der Sprecher weiß ja, dass seine Rechtfertigung nicht der Wirklichkeit entspricht, sondern eine Ausrede ist) und folglich Distanzierung von der solcherart wiedergegebenen eigenen Aussage.

Noch befremdlicher wirkt die Abweichung in Jandls *Aus der Fremde* (Text 10). Diese »Sprechoper« ist wie ein Dramentext mit jeweiliger Bezeichnung des/der Sprechenden notiert. Anstatt der im Drama üblichen direkten Redewiedergabe ist aber alles, was die Personen (direkt!) sagen, in der Form der indirekten Rede. Dazu schreibt Peter Landerl:

Jandl hat es mit diesem Stück dem Rezipienten nicht leicht gemacht. Das Stück verwehrt sich einer stringenten Auslegung, erscheint als monolithischer Monolog, von Dialogen durchsetzt zwar, aber wird hier wirklich kommuniziert? Der Inhalt ist nur schwer destillierbar, weil Jandl

das Stück mit Verfremdungsschleiern verhüllt hat. Einer davon ist der Konjunktiv, die Möglichkeitsform, die als ein Distanzhalter fungiert. Möglichkeit schafft Illusion, aber keine Identifizierung. Diese erschwert auch die Rede in der 3. Person. Ein dreifacher Motor, wie es einmal im Stück heißt: Objektivierung, Relativierung, Zerschneiden der Illusion.<sup>7</sup>

Das wenig überraschende Ergebnis: Bei den literarischen Texten wird die indirekte Rede sehr differenziert verwendet. Sie leistet in dieser Textauswahl wesentlich mehr als nur die neutrale Wiedergabe eines Redehalts durch einen Dritten. Abweichungen von der Norm sind bewusst eingesetzt als Ausdrucksmittel, die dem Text Vielschichtigkeit und ästhetische Qualität verleihen.

## 6. Unterrichtsmodell für eine vierte Klasse (achte Schulstufe)

Die Beherrschung der formalen Regeln für die indirekte Redewiedergabe ist für SchülerInnen aller Schulstufen nicht leicht. Die Normen bzw. die Fähigkeit zu ihrer Anwendung zu vermitteln ist hauptsächlich Sache der Unterstufe. Um die nötige Sicherheit im Umgang zu gewährleisten, ist darüber hinaus bis in die Oberstufe immer wieder Übung erforderlich. Ziel dieses Modells ist es einerseits, die SchülerInnen zur sicheren Beherrschung der Formen vermittelter Redewiedergabe hinzuführen, andererseits sollen sie deren Stil- und Ausdruckswert speziell in medialer und literarischer Sprache erkennen und einschätzen lernen.

### *Einstieg*

Ausgangspunkt ist eine Alltagssituation: Eine Sportgruppe wird von ihrem Trainer informiert: *Peter hat eben angerufen. Er sagt, es ... ihm Leid, aber er ... krank und ... daher heute nicht zum Training kommen. Es ... nichts Schlimmes und er ... am Sonntag auf jeden Fall wieder fit sein.*

Die SchülerInnen werden aufgefordert, die Sätze zu ergänzen. Wahrscheinlich ist das Ergebnis unterschiedlich und die SchülerInnen wollen wissen, welche ihrer Lösungen die »richtige« ist. Daher folgt ...

### *Vertraut machen mit der Norm*

*Arbeitsmaterial:* Der Duden 9, S. 451–457

*Arbeitsform:* Gruppenarbeit

*Aufgabenstellung:* Fasse die Grundregeln für die Umformung von wörtlicher in indirekte Rede zusammen (Plakat oder Overheadfolie).

*Alternative Arbeitsform:* LehrerInnenvortrag, unterstützt durch Folie/Tafelbild, abschließend erhalten die SchülerInnen das Merkblatt (S. 86).

<sup>7</sup> Peter Landerl: *Ernst Jandl. aus der fremde. eine sprech-oper.*  
<http://www.literaturhaus.at/buch/hoerbuch/rez/jandlfremde/>

**Merkblatt: Indirekte Rede**

Während die direkte Rede eine Äußerung wörtlich und unmittelbar wiedergibt, wird diese Äußerung in der indirekten Rede durch einen Erzähler/Berichtenden aus dessen Perspektive vermittelt:

**Direkte Rede** (so sagt es die Person tatsächlich):

Peter (am Telefon): *Ich bin krank und kann nicht zum Training kommen.*

**Indirekte Rede** (so gibt der Trainer den Inhalt des Gesprächs aus seiner Perspektive wieder):

*Peter sagt(e), dass er krank sei und nicht zum Training kommen könne.*

Oder: *Peter sagt(e), er sei krank und könne nicht zum Training kommen.*

**Grundregeln:**

- Die indirekte Rede ist von einem Begleitsatz abhängig, der den Sprecher benennt und mit einem Verb des Sagens oder Denkens verbindet. Sie ist von diesem durch einen Beistrich getrennt. Es wird kein Anführungszeichen gesetzt:  
*Peter sagte, er sei krank.*
- Durch die Änderung des Sprechers kann auch eine Änderung des Pronomens notwendig sein:  
Peter: *Ich bin krank.* – Trainer: *Peter sagt(e), er sei krank.*
- Die Personalform in der indirekten Rede steht in der Regel im Konjunktiv I, unabhängig davon, in welcher Zeitform das Verb im Begleitsatz steht:  
*Peter sagt(e), er sei krank.*
- Manchmal ist der Konjunktiv I nicht vom Indikativ zu unterscheiden. In diesem Fall wird Konjunktiv II verwendet:  
*Er meinte, wir **brauchten** (statt: brauchen) ohnehin kein weiteres Training mehr.*
- Wenn der Konjunktiv II nicht eindeutig als Konjunktiv erkennbar oder ungebräuchlich geworden ist, kann auf die Fügung *würde* + Infinitiv ausgewichen werden:  
*Er warf mir vor, ich **würde** zu oft meine Termine **absagen**. (statt: ...ich **sag(t)e** zu oft meine Termine ab). Sie behauptete, ihr Freund **würde** nicht gerne **schwimmen**. (statt: ihr Freund **schwämme** nicht gerne).*
- Konjunktiv II bleibt erhalten, wenn er schon in der direkten Rede steht:  
*Peter sagt, dass er heute sehr gern dabei **wäre**.*

**Ergänzende Regeln:**

- Durch die Wahl einer anderen Tempus-/Modusform und/oder eines entsprechenden Verbs des Sagens kann der Berichtende seine Wiedergabe färben:  
Konjunktiv I (neutral, ohne eigene Stellungnahme):  
*Der Arzt sagte mir, der Eingriff **sei** völlig ungefährlich.*  
Konjunktiv II (lässt Zweifel durchklingen):  
*Der Arzt sagte / behauptete, der Eingriff **wäre** völlig ungefährlich.*  
Indikativ (macht die Aussage zu seiner eigenen):  
*Der Arzt hat mich informiert, dass der Eingriff **völlig ungefährlich ist**.*
- In der Alltagssprache wird Konjunktiv II auch dann gebraucht, wenn Konjunktiv I als geziert empfunden wird.
- Wenn ein Einleitewort die grammatikalische Abhängigkeit ausreichend deutlich macht, kann auch Indikativ stehen:  
*Peter sagte, **dass** er krank **ist**.*
- In gesprochener Sprache steht oft Indikativ oder die Umschreibung mit *würde* statt Konjunktiv I:  
*Sie sagt(e), sie **ist** wieder gesund.* Oder: *Sie sagt(e), sie **würde** wieder gesund **sein**.*

**Arbeitsblatt: Ein Brief von Leim**

Klasse \_\_\_\_\_

Die drei Handwerksburschen Knieriem, Leim und Zwirn haben einen Lottogewinn gemacht, den sie unter sich aufteilen. Sie trennen sich, um jeder sein Glück mit dem neuen Reichtum zu machen, beschließen aber, sich in genau einem Jahr beim Meister Hobelmann in Wien zu treffen.

An diesem Tag kommen Knieriem und Zwirn wie vereinbart hin, Leim – so Hobelmann – habe nicht kommen können, habe ihnen aber einen Brief geschickt. Diesen liest er ihnen jetzt vor. Dabei kommt es zu allerlei Missverständnissen:

**Hobelmann** (*Liest.*) »*Sehr gern wär' ich heute bei euch, aber meine traurige Lage macht es unmöglich. Ich bin krank –*«

**Zwirn** Da sollten S' doch mit ein' Doktor reden.

**Hobelmann** Warum denn?

**Zwirn** Sie sagen ja, Sie sein krank.

**Hobelmann** Das schreibt ja der Leim, der ist krank!

**Zwirn** Ja, von wem ist denn der Brief?

**Hobelmann** Von Leim.

**Knieriem** Von Leim.

**Zwirn** Ah so – von Leim.

**Hobelmann** (*liest weiter*) »*Ich bin krank und liege in Nürnberg im Spital –*«

**Zwirn** Herr Hobelmann, foppen müssen S' mich nicht! Ich kann auch grob sein. Wie können Sie denn sagen, Sie liegen in Nürnberg im Spital, und stehen da neben meiner?

**Hobelmann** Aber den Brief schreibt ja der Leim.

**Knieriem** Der Leim.

**Zwirn** Ah so – der Leim.

**Hobelmann** (*liest*) »*Ich habe vor vier Monaten, als ich von Wien fortgegangen bin, hundert Taler zurückgelassen –*«

**Zwirn** Wer?

**Hobelmann** No, der Leim.

**Knieriem** Der Leim.

**Zwirn** Aha, der Leim.

[...]

**Hobelmann** Jetzt lass' Er mich einmal zum Schluss kommen. (*Liest.*) »*hundert Taler zurückgelassen für den Fall, dass Ihr ebenfalls nichts mehr haben solltet und ein Reisegeld braucht. Ich hoff' Euch daher vor meinem Ende noch einmal zu sehen. –*

*Euer Bruder – Johann Leim.*«

(Johann Nestroy, Text gekürzt und bearbeitet)

Vielleicht hätten Zwirn und Knieriem ihn besser verstanden, wenn er ihnen den Inhalt des Briefes anders wiedergegeben hätte.

Setze so wie im vorgegebenen Anfang fort und beschränke dich auf die im Text kursiv gesetzten Sätze:

*Leim schreibt, dass er heute sehr gern bei uns wäre, aber seine traurige Lage ...*

### **Übungsphase**

*Einzel- oder Partnerarbeit:* Festigen der Regelanwendung mit geeigneten Texten, zum Beispiel aus dem Lesebuch (kurze Dialogpassagen, Vorgangsbeschreibungen, Berichte ...) oder aus Medien (z. B. Interviews), eventuell auch das Arbeitsblatt »Ein Brief von Leim« (siehe Seite 87).

#### **Indirekte Rede in den Medien**

*Partner- oder Gruppenarbeit:* An Texten aus Tageszeitungen (Texte 1–4) beobachten die SchülerInnen, wie Redehalte wiedergegeben werden.

*Aufgabenstellung:* Beschreibe die Form der Wiedergabe (direkt, indirekt, Modusgebrauch) und stelle fest, ob die Haltung des Berichterstatters gegenüber den Redehalten zustimmend, ablehnend oder neutral ist.

*Zusatzaufgaben:* Durchspielen aller drei Haltungen durch Umformen (eines) der Texte; Umformung wörtlich wiedergegebener Interviews (Presse, Radio ...) in indirekte Rede nach Muster der Texte 1 bis 4.

#### **Ausweitung auf Medienerziehung**

*Selbstständige Recherche:* Die SchülerInnen bringen geeignete Berichte aus den Medien (auch Rundfunk- und Fernsehnachrichten) zu einem gemeinsam festgelegten tagesaktuellen Thema mit und vergleichen die dort verwendeten Formen der Redewiedergabe.

*Aufgabenstellung (Einzel- oder Partnerarbeit):* Stelle fest, ob der Bericht durch die gewählte Form sach- oder meinungsorientiert ist. Ist diese Haltung für dich klar erkennbar oder uneindeutig? In welcher Form werden Äußerungen wiedergegeben, welches Verb des Sagens wird verwendet?

*Zusatzaufgabe für eine Arbeitsgruppe:* Beobachte zwei oder drei unterschiedliche Medien über einen längeren Zeitraum: Gibt es jeweils eine bevorzugte Wiedergabeform, die für dieses Medium als typisch angesehen werden kann?

*Ziel dieser Aufgaben:* Die SchülerInnen sollen für Möglichkeiten und Gefahren der Beeinflussung durch die Art der Berichterstattung sensibilisiert werden.

#### **Indirekte Rede in literarischen Texten**

*Einzel- oder Partnerarbeit:* Die SchülerInnen wählen einen der literarischen Texte (5–10) für folgende Aufgabenstellung aus: Beschreibe möglichst genau die Form der Redewiedergabe! Entspricht sie den üblichen Regeln? Wenn nicht, welche Wirkung hat diese Regelabweichung? Versuche zu rekonstruieren, was die zitierte Person wörtlich gesagt hat: Ist das in dem von dir gewählten Text leicht oder schwierig? Wie ändert sich durch diese Umformung sein Ausdruckswert?

*Einzelarbeit:* Nimm dir einen der Texte als Vorlage für einen eigenen kurzen Text zu einem selbst gewählten Thema. Du kannst auch nach dem Muster der anderen Texte deinen Text in verschiedenen Varianten durchspielen.

*Kleingruppe* (2 bis 4 SchülerInnen): Tauscht eure Texte untereinander aus und gebt einander Rückmeldung, wie gut die gewählte Vorlage getroffen wurde bzw. welche der Varianten am besten gelungen ist.

*Zielvorstellungen:* Im Bereich der literarischen Bildung sollen die SchülerInnen dazu befähigt werden, Besonderheiten der Redewiedergabe so zu interpretieren, dass sie zum Verständnis des Textes beitragen. Zugleich sollte ihre Auseinandersetzung mit literarischen Texten so auf den eigenen kreativen Umgang mit Sprache zurückwirken, dass sie selbst über ein breites Repertoire von Ausdrucksmitteln verfügen.

#### ***Abschluss: Reflexion über sprachliche Normen***

In dieser Unterrichtseinheit sind die SchülerInnen immer wieder auf Regelabweichungen gestoßen: Diese besondere Situation, dass einerseits eindeutige Regeln für den Tempus/Modus-Gebrauch existieren, andererseits aber nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Anwender diese auch beachten, ergibt Gelegenheit und Anlass, ein Klassengespräch über sprachliche Regeln und Normen zu führen, insbesondere darüber, was den Unterschied zwischen kreativem und schlichtweg falschem Sprachgebrauch ausmacht.

#### **Literatur**

BERNHARD, THOMAS: *Das Kalkwerk*. Roman. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970 (suhrkamp taschenbuch, 128).

JANDL, ERNST: *Aus der Fremde. Sprechoper in 7 Szenen*. Hamburg–Zürich: Luchterhand 1992.

NESTROY, JOHANN: *Lumpazivagabundus*. Projekt Gutenberg:

<http://gutenberg.spiegel.de/nestroy/lumpazi/lumpazi.htm>

RÖGGLA, KATHRIN: *wir schlafen nicht. roman*. Frankfurt/M.: S. Fischer 2004, 3. Aufl.

SCHREINER, MARGIT: *Mein erster Neger*. Afrikanische Erinnerungen. Wien: Donauland 1990.

TURRINI, PETER: *Ein paar Schritte zurück. Gedichte*. Wien–Zürich: Europa Verlag 1992, 4. Aufl.

WENGER, WOLFGANG: *weit weg in den filmen*. Salzburg: Residenz 1990.

DUDEN: *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Bd. 4. Hrsg. von der Dudenredaktion. Bearb. von Peter Eisenberg u. a. Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich: Dudenverlag 1998, 6., neu bearb. Aufl.

DUDEN: *Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. Bd. 9. Hrsg. von der Dudenredaktion. Bearbeitet von Annette Klosa. Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich: Dudenverlag 2001, 5., neu bearb. Aufl.

LANDERL, PETER: *Ernst Jandl. aus der fremde. eine sprech-oper*.

Rezension: <http://www.literaturhaus.at/buch/hoerbuch/rez/jandlfremde/>

*Lehrplan-Service Deutsch AHS. Kommentarheft 2*. Wien: ÖBV 1988.

Erich Perschon

# Der Konjunktiv I in journalistischen Texten

## Eine Unterrichtsidee für die Oberstufe

Diese Unterrichtsvorschläge befassen sich mit der Verwendung des Konjunktivs I in berichtenden, journalistischen Texten, vor allem in Nachrichten, Berichten, die Meinungen, Äußerungen, Stellungnahmen von betroffenen bzw. involvierten Personen vermitteln. Oft handelt es sich um Kernaussagen aus Interviews bzw. um eine Zusammenschau wesentlicher Aussagen zu einem bestimmten aktuellen Thema aus unterschiedlichen Quellen oder um die Ergänzung von Tatsachenberichten.

### 1. Lehr- und Lernziele

- Die SchülerInnen sollen den Konjunktiv I und seine Ersatzformen im Konjunktiv II richtig bilden und bei indirekter Redewiedergabe anwenden können.
- Sie sollen dabei durch den Einsatz des Konjunktivs I die stilistischen Distanzierungsmöglichkeiten in berichtenden Texten bewusst einsetzen können.
- Die SchülerInnen sollen unterschiedliche Möglichkeiten der direkten sowie indirekten Redewiedergabe in berichtenden Texten verschiedener Nachrichtenmedien kennen lernen.
- Sie sollen Umformungen aus gesprochener Rede in sachlich richtige und abwechslungsreiche indirekte Redewiedergabe in berichtenden Texten einüben.

### 2. Zielgruppe

Fünfte Klasse Oberstufe/neunte Schulstufe (je nach Thematik und Komplexität der Übungstexte und Eigenständigkeit der Arbeitsweise auch sechste bis siebente Klasse).

Auch als weiterführendes Übungsangebot zum Sprachbuch *Aktion Sprache 1* von Eva und Gerald Rainer und zum entsprechenden Zusatzband (Rechtschreibung – Grammatik) geeignet.

### 3. Voraussetzungen – Informations-Input (als Lehrerinformation bzw. Schülerhandout)

Die grammatischen Grundkenntnisse zur Bildung des Konjunktivs I aus der Unterstufe lassen sich kurz anhand des Sprachbuchs der neunten Schulstufe wiederholen – dazu vor allem auch *Aktion Sprache 1-Zusatzband* (S. 35–37) oder entsprechende Grammatikblätter aus dem Internet.<sup>1</sup>

Laut *Duden* ist der wichtigste Funktionsbereich des Konjunktivs die indirekte Rede (vgl. *Duden-Grammatik* 1998, S. 164). Die indirekte Rede berichtet nicht von einem Ereignis, sondern von Behauptungen, Meinungen, Äußerungen anderer. Der Berichterstatter, also der Hörer der Äußerungen, wird zum Sprecher, zum Vermittler der Äußerungen. Der *Duden* schreibt für die Verwendung des Konjunktivs klare Regeln und Ausnahmen vor, deutet aber auch die Probleme in der Sprachpraxis an. Letztlich ist die Verwendung des Konjunktivs I in der indirekten Rede durch Kann-Bestimmungen geregelt. Die *Duden-Grammatik* äußert sich folgendermaßen dazu:

Da die indirekte Rede nicht allein durch den Konjunktiv als solche markiert ist, kann er anstelle des Indikativs in der indirekten Rede gewählt werden, er muss es aber nicht. Als Grundregel gilt: Der Normalmodus der indirekten Rede ist der Konjunktiv. Er kann immer gewählt werden und ist daher niemals falsch. (*Duden-Grammatik* 1998, S. 165)

Gerade bei der Ersetzung des Konjunktivs I durch den Konjunktiv II spricht der *Duden* auch von Gebrauchstendenzen und nicht von starren Regeln.

In journalistischen Handreichungen – besonders auch für den Unterricht –, teils von Zeitungsredaktionen herausgegeben, wird die Handhabung des Konjunktivs pragmatisch und leserorientiert gesehen. Hier gelten vor allem folgende Grundregeln:

- Es ist unbedingt darauf zu achten, dass die geäußerte Meinung dem jeweiligen Sprecher eindeutig zugeordnet werden kann. Der Wechsel von indirekter Rede in den Indikativ zum Beispiel markiert deutlich den »Sprecherwechsel«:

Die Wirtschaftskammer behauptet, es handle sich nur um Einzelfälle. Die Betriebe würden sich nichts ersparen, weil sie bei Krankenständen zu Entgeltfortzahlungen verpflichtet seien. Die Wahrheit liegt in der Mitte. (*Kronenzeitung*, 18. Mai 2004, S. 4)

- Als zweiter Aspekt wird der stilistische Eindruck angeführt, d. h. das Prinzip der Abwechslung, also nicht immer nur eintönig Konjunktiv verwenden. Aus den Internet-Handreichungen »Zeit für die Schule« der deutschen Wochenzeitung *Die Zeit*:

---

<sup>1</sup> Zum Beispiel: <http://www.wolfgang.richardt.info/6-12.htm> oder <http://karlsgymnasium.bestnetz.de/Deutsch/sprachlehre/konjunktivregeln.htm>

Gebrauchen Sie den Konjunktiv, aber übertreiben Sie es nicht mit ihm! Der Konjunktiv als Modus wird immer dann gebraucht, wenn Sie zitieren. Als Faustregel können Sie sich merken: Indikativ bei überprüften Tatsachen, Konjunktiv bei ungeprüften oder unprüfaren Angaben. Der Konjunktiv ist jedoch immer dann entbehrlich, wenn aus dem Kontext hervorgeht, wer etwas behauptet. ([http://apollo.zeit.de/schule/gesamt\\_zfds.pdf](http://apollo.zeit.de/schule/gesamt_zfds.pdf), S.73, 26. Juli 2004)

Ähnlich Roman Looser in *Wie schreibt man eine Zeitungsnachricht oder einen -bericht?*:

Also sollte der Redakteur auf Mittel sinnen, den Konjunktiv zwar stets korrekt zu verwenden, aber sich auch seine hartnäckige Wiederholung zu ersparen. Drei solcher Mittel stehen zur Verfügung:

Die direkte Rede, das Zitat in Gänsefüßchen. Ein angenehmer Lesefluss ergibt sich dann, wenn der Schreiber im großen und ganzen in jedem Absatz zwei Sätze in indirekter Rede mit einem Satz in Anführungszeichen kombiniert [...]. Das wörtliche Zitat muss stets mit der Nennung des Urhebers einhergehen. Sie würde auf diese Weise automatisch einmal pro Absatz erfolgen, wie es ohnehin geboten ist.

Zweites der drei Mittel, sich trotz einer Zitierung in indirekter Rede den Konjunktiv auf korrekte Weise zu sparen: die Hilfskonstruktionen »Wie Meier sagte ...«, »Nach Meiers Worten« oder »Laut Meier« verbieten den Konjunktiv in dem Satz, in dem sie stehen.

Das dritte Mittel zur korrekten Ersparung von Konjunktiven ist eine [...] Klausel von der Art: »Nach Darstellung des Zeugen hat sich der Unfall folgendermaßen abgespielt: ...« Sie erspart den Konjunktiv nicht nur im selben Satz, sondern einen ganzen Absatz lang.

(<http://mypage.bluewin.ch/Looser.Roman/SchreibenBericht.rtf>, S. 2, 26. Juli 2004)

### 3.1. Formen der Redewiedergabe

Es gibt nun neben der direkten Rede/dem direkten Zitat verschiedene Möglichkeiten mündliche Äußerungen bzw. aus anderen Quellen übernommene Aussagen indirekt wiederzugeben, so genannte »Formen der Redewiedergabe« (siehe auch *Aktion Sprache 1*, S. 151):

**Gliedsatzkonstruktion** (eingeleitet mit *dass/ob* oder *uneingeleitet*)

Kritik erntete Pröll von den Grünen dafür, dass er die aktualisierte Reformumsetzungsstrategie »bewusst unter Verschluss« halte. (*Der Standard*, 24./25. Juli 2004, S. 18)

Theologe Ulrich Körtner erklärt, dass die Verfassung der Präimplantatsdiagnostik nicht im Weg steht. (*Der Standard*, 24./25. Juli 2004, S. 1)

Er stellte zur Diskussion, ob er die Firma an das Ausland verkaufen könne. (*Bei Entscheidungsfragen*)

Die negativen Folgen einer möglichen Zufuhr von Donau-Wasser in den Neusiedler See würden überwiegen, meinten Umweltschützer am Donnerstag bei einer Diskussion in Illmitz. (*Die Presse*, 3. Juli 2004, S. 13)

### Quellenangabe mit Hilfskonstruktionen

Wie XY sagt, ist sie sofort ...

Laut Meiers Aussage hat/habe er keinerlei ...

Dem Wochenmagazin *Profil* zufolge ist seine Täterschaft umstritten.

### ***Infinitivkonstruktion***

Sie sagte aus, den Flüchtenden nicht erkannt zu haben.

### ***Modalverbgefüge***

Er soll die Tat gestanden haben.  
Laut Angaben der oberösterreichischen Sicherheitsdirektion soll der 21-Jährige die Kinder seit August 2003 regelmäßig zu Unzuchthandlungen verführt haben.  
(*Der Standard*, 24./25. Juli 2004, S. 8.)

### ***Zwischensatz / Nachsatz***

Der Schuss – so der mutmaßliche Täter – habe sich von selbst gelöst.  
Oder direkt: »Der Schuss hat sich von selbst gelöst«, so der mutmaßliche Täter.

### ***Indirekte Rede mit Wortzitat***

Es besteht die Möglichkeit, Äußerungen, einzelne Wörter, Wendungen direkt zu zitieren. Dadurch erhöht sich die Authentizität des Beitrags und oft geht es auch darum, die Originalität, Ungenauigkeit u. a. der Ausdrucksweise hervorzuheben oder auf bestimmte Wortkreationen des Sprechers hinzuweisen.

Krenn besteht aber weiterhin darauf, dass an den Vorwürfen bezüglich kinderpornografischer Darstellungen im Priesterseminar »nichts dran« sei. (*diepresse.com*, 26.07.2004)  
Man habe mit Atemschutz vorgehen müssen, es habe aber »keine Gefährdung der Umwelt« bestanden. (*Der Standard*, 24./25. Juli 2004, S. 9)

Sorgfalt ist auch auf die *Gestaltung des Begleitsatzes*, die Wahl des Verbs (Sprechverb) zu legen. Hier ist die Gefahr der subjektiven Meinungsäußerung, der Kommentierung, der Interpretation besonders groß. Da ein Zeitungsbericht auf Objektivität bedacht sein sollte, muss sich der Berichterstatter immer den Bedeutungsumfang der verwendeten Verben bewusst machen und sie mit der Aussageabsicht des Sprechers prüfend vergleichen. Die Spannweite reicht über neutrale Verben wie »sagen, meinen, äußern, antworten, entgegen, heißt es in ...« über »darauf hinweisen, bemerken ...« zu »betonen, beharren, beklagen« etc.

### **3.2. Zwei Beispiele aus der Tagespresse**

Das erste Beispiel demonstriert nicht nur verschiedene Formen der Redewiedergabe und völlig neutrale Sprechverben, sondern zeigt darüber hinaus auch, wie sich Distanzierung bzw. die unsichere Faktenlage deutlich stilistisch zeigen kann. Letztlich ist dies aber nur das Produkt einer sachlich distanzierten Berichterstattung ohne Kommentierung und Vorverurteilung durch den Berichterstatter.

**Asylanten gegen Gendarmerie**

**Wien** (apa) In Einkaufszentrum Thalham bei St. Georgen (Bezirk Vöcklabruck) in Oberösterreich *sollen* zwei Asylwerber am Freitag Gendarmen mit den Splintern eines Spiegels *attackiert haben*. Zuvor *sollen* die beiden den Besitzer eines Kebab-Standes *gezwungen haben*, ihnen die Tageslosung zu übergeben.

Bei der Einvernahme der zwei Verdächtigen zertrümmerte *laut Exekutive*, ein Asylwerber mit seinem Kopf plötzlich einen Spiegel. Beide hätten nach den Scherben gegriffen und die anwesenden Beamten attackiert, *so die Gendarmerie*. Zwei Beamte wurden leicht verletzt, hätten die Verdächtigen aber überwältigen können.

Derzeit ist der Posten im Erstaufnahmezentrum in der Nacht mit »zwei bis vier« Beamten besetzt, *so Alois Liffl von der OÖ-Sicherheitsdirektion*. Nach dem Vorfall würden in der Nacht nun ständig vier Beamte im Dienst sein. (*Die Presse*, 3. Juli 2004, S. 12, Chronik)

Kommentar zum folgenden Beispiel – Mögliche Rekonstruktion der Recherche: Ein Reporter erfährt von einer Verhaftung wegen Missbrauch von Minderjährigen und bekommt einen Gesprächstermin mit der zuständigen Staatsanwältin. Diese gibt, dem Ermittlungsstand entsprechend, juristisch abgesicherte Informationen preis, die sprachlich der Forderung nach der Unschuldsvermutung nachkommen und auch vom Journalisten in keiner Weise reißerisch oder vorverurteilend zu einem Bericht zusammenfasst werden. Dabei helfen unterschiedliche Techniken des Zitierens der Auskunftsource. Diese Schreibhaltung ist besonders in der Kriminalberichterstattung zu beachten und unterscheidet oft die seriösere Berichterstattung vom populistischen Boulevardblatt-Stil.

**Arbeiter missbrauchte vier Minderjährige**

Sexübergriffe blieben ein Jahr unentdeckt (Markus Rohrhofer)

**Steyr** – Ein 21-jähriger Arbeiter aus dem Bezirk Steyr-Land steht unter dringendem Tatverdacht, seit mindestens einem Jahr vier Mädchen im Alter von vier bis neun Jahren mehrfach sexuell missbraucht zu haben. Laut Angaben der oberösterreichischen Sicherheitsdirektion soll der 21-Jährige die Kinder seit August 2003 regelmäßig zu Unzuchthandlungen verführt haben.

Die sexuellen Übergriffe dürften alle an der Arbeitsstelle der Lebensgefährtin passiert sein. »Die Frau ist in einem Familienbetrieb beschäftigt, wo sich auch der mutmaßliche Täter öfter aufgehalten hat. Zumindest zu einem Teil der Kinder besteht ein Verwandtschaftsverhältnis mit der Lebensgefährtin, nicht aber zu dem 21-Jährigen«, hält sich die leitende Staatsanwältin der Staatsanwaltschaft Steyr, Brigitte Loderbauer, aufgrund der laufenden Ermittlungen im Gespräch mit dem STANDARD bedeckt.

**Opfern Pornos gezeigt**

Zusätzlich zu den sexuellen Übergriffen habe der Arbeiter – laut Sicherheitsdirektion – den Kindern in der Wohnung der Lebensgefährtin auch des Öfteren Pornofilme gezeigt. Aufgeflogen ist der Missbrauch durch die Anzeige der Mutter eines Opfers. Der 21-Jährige soll versucht haben, auch diese Frau zu missbrauchen.

»Die Mutter konnte den Übergriff aber rechtzeitig abwehren und befragte zu Hause ihre Tochter über mögliche ähnliche Vorfälle. Das Kind erzählte dann von dem Missbrauch«, so Loderbauer. Nach einer Anzeige wurde der 21-Jährige bereits vergangene Woche verhaftet und in die Justizvollzugsanstalt Steyr eingeliefert. »Der Mann ist nicht geständig, die von den Opfern beschriebenen Tatmittel konnten aber bei dem 21-Jährigen sichergestellt werden«, erklärte Loderbauer.

Die Ermittlungen laufen noch auf Hochtouren. »Nach derzeitigem Stand rechnen wir aber nicht mit weiteren Missbrauchsfällen«, so die Staatsanwältin. Die minderjährigen Opfer werden derzeit psychologisch betreut. (*Der Standard*, 24./25. Juli 2004 – Österreich-Chronik, S. 8)

Gemeinsam mit der Lehrkraft oder in Gruppenarbeit können exemplarisch die unterschiedlichen Formen der Redewiedergabe und des Begleitsatzes herausgearbeitet werden.

Die nun unten vorgeschlagenen Übungen und angeführten Übungsmaterialien sollen richtige und abwechslungsreiche Umformung von Redeteilen aus Interviews bzw. Berichten einüben.

Neben der Bildung von Konjunktiv I-Sätzen und anderer Formen der Redewiedergabe soll auch auf die bewusste Gestaltung des Begleitsatzes und die Wahl des Sprechverbs geachtet werden.

#### 4. Möglicher Ablauf der Unterrichtssequenz

- Wiederholung der grammatischen Regeln zur Bildung des Konjunktivs bzw. der indirekten Rede (siehe Sprachbuch bzw. Internet-Seiten) je nach Bedarf.
- Informations-Input (durch LehrerIn und als Handout und Arbeitsmaterial): Bedeutung der indirekten Rede in der journalistischen Berichterstattung; Besprechung und Bestimmung der Redewiedergabeformen anhand von Beispieltexten (siehe oben »Asylanten gegen Gendarmerie« oder »Arbeiter missbrauchte ...«); Hinweis und eventuell weitere Erarbeitung der Begleitsatzgestaltung/Sprechverb-Wahl.
- Aufgabe 1 (siehe Abschnitt 5) in Partnerarbeit im Unterricht bearbeiten, LehrerIn unterstützt, einige Produkte exemplarisch vorlesen, vergleichen.
- Im Unterricht oder als Hausübung in Partnerarbeit: Ein Interview aus Aufgabe 2 bearbeiten.
- Besprechung der Hausübungsergebnisse
- Aufgabenstellung 3 durchführen, Ergebnisse digital sammeln, Ergebnismappe zusammenstellen, ausdrucken bzw. auf Klassen-/Fachgegenstands-/Schulhomepage stellen. (Möglichst SchülerInnen in die mediale Publikationsarbeit involvieren!)

#### 5. Aufgabenstellungen – Übungsmaterialien

##### 5.1. Bericht bearbeiten

Im folgenden Beispiel-Bericht aus der Online-Version der Tageszeitung *Die Presse* werden Aussagen des Interviewten aus mehreren Quellen (Interviews in anderen Medien) zusammengestellt. Dieser Bericht geht mit der indirekten Rede im Konjunktiv I recht sparsam um und zitiert, vermutlich auch wegen manch origineller Wortwahl des Interviewten, häufig direkt.

*Aufgabe:* Forme die Passagen mit den direkten Zitaten in indirekte Rede um. Dabei müssen ja nicht immer Konjunktiv I-Formen vorkommen (siehe Transformierung ohne Konjunktiv). Die in Klammer stehenden Strukturhinweise lasse aber in deiner Fassung weg.

**Priesterseminar-Affäre:****Krenn vor Aus?**

Diözesanbischof Kurt Krenn nimmt dieser Tage zu Vertuschungsvorwürfen und persönlichen Konsequenzen in der Sankt Pöltner Kinderporno-Affäre Stellung. [Einleitung]

So schließt er gegenüber der bayrischen *Passauer Neue Presse* [1. Quelle] eine Abberufung von seinem Posten nicht aus. Auf die Frage ob er nächstes Jahr noch Bischof in Sankt Pölten sei, [Nennung der Fragestellung] antwortet Krenn: »Das kann ich nicht sagen. Ich könnte in der Zwischenzeit hinaufgefallen sein. Oder hinunter.« [Direktes Zitat/direkte Rede]

**Krenn zu den Vorwürfen: Da ist »nichts dran«.**

In einem anderen Interview [2. Quelle] besteht Krenn aber weiterhin darauf, dass an den Vorwürfen bezüglich kinderpornografischer Darstellungen im Priesterseminar »nichts dran« sei. [Indirekte Rede mit Wortzitat] Gegenüber dem *Neuen Volksblatt* erklärt er: »Es wird so getan, als wäre das eine Riesengeschichte, die zu bewältigen ist. Das ist es nicht. Es ist ein Student gefunden worden, der was gemacht hat.« [Direktes Zitat/direkte Rede]

**»Manipulation an Fotos möglich«**

Auch eine Manipulation der Fotos von außen hält Krenn für möglich. [Indirekte Aussagennennung] Das *Neue Volksblatt* zitiert den Bischof weiter: »Es gibt ja auch die Möglichkeit, dass an den Fotos herumgepfuscht worden ist.« [Direktes Zitat/direkte Rede] Weiter wollte er auf diese Vermutung jedoch nicht eingehen.

Laut gewordene Vertuschungsvorwürfe weist Krenn vehement zurück: »Am ersten Tag, nachdem mir das bekannt geworden ist, im November, habe ich es sofort dem Sicherheitsdirektor angezeigt.« [Direktes Zitat/direkte Rede]

(diepresse.com, 26. Juli 2004; www.diepresse.com/Artikel.aspx?channel=p&ressort=i&id=434455)

**5.2. Interview-Aussagen in Bericht umformen**

*Vorlage:* Zwei Interview-Ausschnitte zur Auswahl

*Aufgabenstellung:* Bericht über ein Interview – Fasse einzelne wichtige Aussagen zusammen, die dir interessant bzw. mitteilungswürdig erscheinen. Versuche dabei abwechslungsreich indirekte und direkte Rede (Zitate) zu mischen.

**Interview 1:**

Schreibe einen kurzen Bericht über Aussagen der neuen Justizministerin Karin Miklautsch aus einem Interview des Wochenmagazins *Profil* anlässlich ihrer Amtsübernahme.

[...]

*profil:* Soll Gott in die Verfassung?

*Miklautsch:* Nein. Ich glaube, dass es in Österreich weiterhin das Prinzip der Religionsfreiheit geben soll. Es ist nicht sinnvoll, unseren Glauben in der Verfassung einzuzementieren.

*profil:* In einigen europäischen Ländern wurde über ein Kopftuchverbot in öffentlichen Gebäuden diskutiert. Wie stehen Sie dazu?

*Miklautsch:* Ich kenne die Debatte gut, weil ich selbst drei Monate in Belgien gelebt habe, wo der Anteil der Moslem-Frauen höher ist als hier. Ich habe relativ wenig Verständnis für diese Diskussion gehabt. Ich will nicht regeln, ob jemand ein Kopftuch tragen darf oder nicht. Mir ist die Freiheit des Einzelnen wichtiger. Wenn man Kopftücher verbietet, ist die nächste Frage, ob jemand ein Kreuz tragen darf. Da bin ich grundsätzlich liberal eingestellt.

*profil:* Man könnte das Kopftuch auch als Symbol der Unterdrückung moslemischer Frauen sehen.

*Miklautsch:* Ob sie ein Kopftuch tragen oder nicht, müssen die Frauen selbst entscheiden. Wie kommen wir dazu, sie zu bevormunden?

*profil:* Warum sind Sie so sicher, dass sich die Frauen frei entscheiden können?

*Miklautsch:* Meine Lebensdevise ist: Jeder soll so leben, wie er will. Im Rahmen des Rechtsstaates natürlich. Ich maße mir nicht an, nur weil ich nicht freiwillig mit einem Kopftuch herumlaufen würde, Frauen, die das machen, zu verurteilen. Ich habe Achtung vor dem Anderssein.

*profil:* Sind Sie für eine Legalisierung weicher Drogen?

*Miklautsch:* Ich halte nichts von einer Freigabe, weil ich glaube, dass der Konsum weicher Drogen zu einer Einfahrtsschneise für härtere Drogen werden kann.

*profil:* Studien zufolge probiert ein erheblicher Anteil von Jugendlichen Cannabis einfach einmal aus, ohne später an harten Drogen hängen zu bleiben.

*Miklautsch:* Ich will Jugendliche nicht kriminalisieren, aber man muss den Drogenkonsum auch nicht fördern.

[...]

(Ausschnitte aus dem Interview von Edith Meinhart und Oliver Pink mit Justizministerin Karin Miklautsch – *Profil* Nr. 31, 26. Juli 2004, S. 24–26)

### **Interview 2:**

Stelle ein paar Aussagen des Radprofis zu einem Kurzbericht zusammen.

**Interview: »Habe mehr Spaß als je zuvor«**

Einige Dinge reizen Lance Armstrong, den sechsfachen Gesamtsieger des schwersten Radrennens noch

Besancon/Frankreich – Lance Armstrong hat am Sonntag Radsport-Geschichte geschrieben. Als erster Radprofi in der 101-jährigen Geschichte der Tour de France hat der US-Amerikaner aus dem Team US Postal Services sechs Gesamtsiege gefeiert [...]. Schon am Samstag, nach seinem sechsten Etappensieg bei der 91. Auflage, sprach der 32-Jährige über seine Überlegenheit, seine Gegner und seine weitere Karriere:

[...]

*Frage:* Kommen Sie 2005 zur Tour zurück, um zu gewinnen?

*Armstrong:* Ich will jetzt noch nicht an 2005 denken. Ich muss heimfahren, Spannung abbauen, mich erholen. Und dann werde ich nachdenken, die Auswirkungen der Pro-Tour ansehen, mein Programm und das des Teams. Die Tour ist das Rennen, das ich am meisten liebe. Ich kann mir nicht vorstellen, die Tour nicht zu fahren. Wenn ich zurückkomme, dann in perfekter Kondition und um zu gewinnen, nicht um spazieren zu fahren. Wir werden in den nächsten Wochen über das Programm entscheiden.

*Frage:* Wie erklären Sie sich Ihre Serie, die Tatsache, dass es niemanden gibt, der Sie schlagen kann?

*Armstrong:* Ich glaube, nein, ich weiß, dass das eine Mischung aus Talent und Arbeit ist. Viele Leute fragen sich, wie das möglich ist. Es klingt sensationell, aber die Antwort ist einfach. Man muss sich nur ansehen, wie ich arbeite. Es ist das totale Engagement während des gesamten Jahres, sogar während der Weihnachtsfeiertage. Das ist das Geheimnis. Auch im Winter gibt es keinen Tag, an dem ich nicht mit Johan Bruyneel telefoniere.

*Frage:* Sie haben heuer einige neue Sachen versucht, warum?

*Armstrong:* Ja, ich bin auch in den USA Rennen gefahren. Ich bin jetzt fast 33, fahre seit zwölf oder 13 Jahren und habe mehr Spaß als je zuvor. Ich fahre nicht, um Geschichte zu machen oder Geld zu verdienen, ich will einfach aufs Rad steigen und gegen 200 andere Burschen antreten.

*Frage:* Wollen Sie nicht etwas zurückstecken, mehr mit den Kindern beisammen sein?

*Armstrong:* Natürlich will ich etwas vom Leben haben, eine schöne Zeit verbringen. Derzeit ist es am schwierigsten, dass ich so lange von meinen Kindern getrennt bin. Daher plane ich, mein Programm zu adaptieren und auf beiden Kontinenten zu sein. Ich könnte den Giro d'Italia fahren, ein sehr schönes Rennen, würde gerne wieder an einer WM teilnehmen, der Stunden-Weltrekord reizt mich sehr. Aber ich bin 33, eines Tages muss ich ans Aufhören denken. (<http://derstandard.at/> 26. Juli 2004, 10:29)

### 5.3. Interview durchführen – Bericht verfassen

Schlüpfe selbst in die Rolle des Reporters/der Reporterin (auch als Partnerarbeit möglich). Denke dir ein interessantes Thema aus und stelle dir dazu drei bis fünf Fragen (Ergänzungsfragen entwerfen!) zusammen. Dann interviewe zwei oder drei Personen zu diesem Thema. (Genau aufschreiben oder besser mit Recorder aufnehmen, vorher um Erlaubnis fragen!) Schreibe die Tonbandaufnahmen ab. Fasse daraufhin wichtige/interessante Aussagen aus den Interviews (oder aus einem besonders ergiebigen Interview) zu einem Bericht zusammen. Achte auf richtige und abwechslungsreiche indirekte und direkte Redewiedergabe!

Stelle Interviewtext und deinen Bericht für die Präsentation in der Ergebnismappe bzw. fürs Internet digital zur Verfügung.

#### Literatur

DUDEN: *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Bd. 4. Mannheim 1998, 6., neu bearb. Aufl.

DUDEN: *Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. Bd. 9. Mannheim 1997, 4. neu bearb. u. erw. Aufl.

RAINER, EVA; RAINER, GERALD: *Aktion Sprache 1. Deutsch für die Oberstufe*. Linz 2004 (Schulbuchnummer 116132).

RAINER, EVA; RAINER, GERALD: *Aktion Sprache 1. Zusatzband – Rechtschreiben, Grammatik*. Linz 2004 (Schulbuchnummer 116026).

#### Internet-Adressen (alle URLs am 28. August 2004 noch aktuell)

<http://www.wolfgang.richardt.info/6-12.htm> – Grammatikarbeitsblatt zum Konjunktiv

<http://karlsgymnasium.bestnetz.de/Deutsch/sprachlehre/konjunktivregeln.htm> – Grammatikarbeitsblatt zum Konjunktiv

[http://apollo.zeit.de/schule/gesamt\\_zfds.pdf](http://apollo.zeit.de/schule/gesamt_zfds.pdf) – Internet-Handreichungen »Zeit für die Schule«

[http://apollo.zeit.de/schule/weg\\_zum\\_schreiben.pdf](http://apollo.zeit.de/schule/weg_zum_schreiben.pdf) – »Wege zum journalistischen Schreiben«

<http://mypage.bluewin.ch/Looser.Roman/SchreibenBericht.rtf> – Wie schreibt man eine Zeitungsnachricht oder einen -bericht?

Linkliste zu Zeitungsportalen: <http://www.zis.at/links/links.htm>

Christian Schacherreiter

## »O schmelze doch dies allzu feste Fleisch!«

Zum Konjunktivgebrauch in literarischen Texten  
– Unterrichts Anregungen (ab der zehnten Schulstufe)

Die grammatikalische Analyse literarischer Texte löst – euphemistisch formuliert – nicht bei allen DeutschlehrerInnen ungeteilte Zustimmung aus. Eher im Gegenteil. Seit Jahrzehnten begegne ich immer wieder dem Argument, diese Art rationaler Analyse zerstöre das spontane Leseerlebnis. Ich habe bereits in einem anderen Artikel (*ide* 3/1995, S. 92–101) meine Gegenmeinung formuliert: Die Textanalyse – auch die grammatikalische – macht die Eigenart und die Qualität von Texten erkennbar und bildet auf diese Weise nicht nur ein Fundament für ernstzunehmende ästhetische Bildung, sondern stärkt auch das ästhetische Vergnügen an der Kunst. Dieses (gewiss angreifbare) didaktische Vorverständnis prägt auch diesen Artikel.

Im hier skizzierten Unterrichtsblock zum Konjunktivgebrauch, den ich etwa ab der zehnten Schulstufe einsetze<sup>1</sup>, konzentriere ich mich auf folgende Lehr- und Lernziele:

- Die wesentlichen Gebrauchsweisen des Konjunktivs sollten (wieder einmal) ins Bewusstsein geholt werden. Die Erfahrung zeigt nämlich, dass SchülerInnen das Grammatikwissen, das sie sich in der Unterstufe (mehr oder weniger) angeeignet haben, wieder vergessen, sofern es nicht in regelmäßigen Abständen aufgefrischt wird.

---

CHRISTIAN SCHACHERREITER ist Direktor des Georg von Peuerbach-Gymnasiums Linz, freier Mitarbeiter des Adalbert Stifter-Instituts und der Oberösterreichischen Nachrichten. Peuerbachstraße 35, A-4040 Linz. E-Mail: schacherreiter@georgvonpeuerbach.at

<sup>1</sup> Für den gesamten hier skizzierten Unterrichtsblock benötigt man ungefähr drei bis vier Unterrichtseinheiten.

- An einigen Beispielen will ich plausibel machen, dass in literarischen Texten der Konjunktiv meist dieselben Aufgaben übernimmt wie in nonfiktionalen Texten. Ausnahmen finden wir lediglich in der sprachexperimentellen Literatur (zum Beispiel Ernst Jandl: *Aus der Fremde*<sup>2</sup>), die ich aber in diesem Artikel nicht behandle.
- Eine vertiefende Auseinandersetzung erfahren zwei Bereiche des Konjunktivgebrauchs, die in literarischen Texten häufig zu finden sind: der Konjunktiv in der indirekten Rede und der Konjunktiv in Vergleichssätzen.

### 1. Grammatikalisches Basiswissen zum Konjunktiv

Als Basiswissen zum Konjunktiv betrachte ich folgende Teilbereiche<sup>3</sup>:

- Die Bildung von Konjunktiv I (vom Präsensstamm) und Konjunktiv II (vom Präteritumstamm) bei Voll- und Modalverben.
- Die Bildung von Konjunktiv I und Konjunktiv II bei den Hilfsverben *haben*, *sein* und *werden*.
- Die Bildung des Konjunktivs II durch die Formel *würde + Infinitiv*.
- Anwendungsbereiche des Konjunktivs I: in der indirekten Rede; zur Formulierung eines Wunsches oder einer Aufforderung (eventuell in Form eines Ausrufs); in Vergleichssätzen.
- Anwendungsbereiche des Konjunktivs II: in irrealen Wunsch- und Bedingungssätzen; in irrealen Vergleichssätzen; als Ersatz für den Konjunktiv I, wenn dieser nicht vom Indikativ zu unterscheiden ist; als Ausdruck des Zweifels am Gesagten in der indirekten Rede; in höflich formulierten Wunsch-, Aussage- und Fragesätzen.

### 2. Beispiele für Konjunktivverwendung in literarischen Texten

Nachdem ich die Bildung des Konjunktivs mit den SchülerInnen wiederholt habe, lege ich folgende Texte bzw. Textauszüge vor und lasse die Anwendungsweisen des Konjunktivs bestimmen:

2 Jandl hat sein 1979 entstandenes Stück im Konjunktiv geschrieben. Der Autor selbst interpretiert die Konjunktivverwendung im inhaltlichen Zusammenhang: »Aus der Fremde ist die Darstellung einer Depression, die einen etwa fünfzigjährigen Schriftsteller nahezu vollständig isoliert. Er klammert sich an eine gleichaltrige Kollegin, seine langjährige Freundin, und, weniger heftig, an einen um eine Generation jüngeren Freund. Sein Zustand spiegelt sich in einer Sprache, in der es kein Ich, kein Du und keine bestimmte Aussageweise gibt; an ihre Stelle sind ausschließlich die dritte Person und der Konjunktiv getreten.« (Jandl 1985, S. 352)

3 Ich orientiere mich bei der Bestimmung des Basiswissens nicht an detaillierten, komplexen Darstellungen, zum Beispiel in der Duden-Grammatik, sondern eher an Werken, die für den Schulgebrauch bestimmt sind, vor allem an: Ebner 2003.

### Beispiele 1a und 1b:

Die Hauptfigur in Adalbert Stifters Erzählung *Der Condor* wird zum Zeugen einer Ballonfahrt. Eine Frau, die er liebt, ist Fahrgast im Korb des Heißluftballons, und der besorgte Erzähler schreibt in sein Tagebuch:

- (1a) Cornelia, armes verblendetes Kind! Möge dich Gott retten und schirmen.  
(Stifter 2001, S. 16)

Robert Walser schreibt in einem Aufsatz über Heinrich von Kleist:

- (1b) Wolle doch um Gottes Willen der Leser nicht glauben, ich sei bestrebt, Kleist von seinem Ruhm zu befreien [...] (Walser 1981, S. 152)

In beiden Beispielen dient der Konjunktiv I zur Darstellung eines Wunsches. Der sprachliche Gestus ist der des Ausrufs.

### Beispiele 2a und 2b:

In Stifters Erzählung *Der Condor* lesen wir:

- (2a) Da auf einmal, in einem lichten Gürtel des Himmels, den zwei lange Wolkenbänder zwischen sich ließen, war mir's, als schwebe langsam eine dunkle Scheibe [...].  
(Stifter 2001, S. 16)
- (2b) Erschrocken wandte die Jungfrau ihr Auge zurück, als hätte sie ein Ungeheuer erblickt.  
(Stifter 2001, S. 21)

Die beiden Formulierungen sind insofern interessant, als es sich hier um zwei Vergleichssätze handelt, Stifter aber in (2a) den Konjunktiv I, in (2b) den Konjunktiv II verwendet. Der Grund ist der, dass in (2b) ein irrealer Sachverhalt benannt wird, während die vom Erzähler-Ich in (2a) geäußerte Vermutung mit der Tatsache übereinstimmt. Die »dunkle Scheibe« ist der Heißluftballon.

### Beispiel 3:

Titus Feuerfuchs, die Hauptfigur aus Nestroys Posse *Der Talisman*, bewirbt sich bei der Schlossgärtnerin Flora um die Stelle eines Gehilfen, aber seine Ambitionen reichen weiter:

Flora: Der Herr is ein Knecht?

Titus: Zur Gärtnerei verwendbar.

Flora: Als Gehilfe?

Titus: Ob Sie mich Gehilfe nennen oder Gärtner oder – das is alles eins; selbst – ich setz nur den Fall – wenn es mir *gelingen sollte*, Gefühle in Ihr Herz zu pflanzen – ich setz nur den Fall, und Sie mich zum unbeschränkten Besitzer dieser Plantage *ernennen sollten* – ich setz nur den Fall –, selbst dann *würde* ich immer nur Ihr Knecht *sein*. (Nestroy 1993, S. 22)

Wie die Formel »ich setz nur den Fall« schon ausdrückt, spricht Titus von einer Möglichkeit, der er selbst wenig Realisierungschancen einräumt (daher Konjunktiv II bzw. die Umschreibung mit »würde + Infinitiv« im Bedingungssatz).

**Beispiel 4:**

Die erste und die letzte Strophe aus Goethes Gedicht *Das Göttliche*:

Edel *sei* der Mensch,  
 Hülfreich und gut!  
 Denn das allein  
 Unterscheidet ihn  
 Von allen Wesen  
 Die wir kennen.  
 [...]  
 Der edle Mensch  
*Sei* hülfreich und gut!  
 Uermüdet *schaffer*  
 Das Nützliche, Rechte  
*Sei* uns ein Vorbild  
 Jener geahndeten Wesen.  
 (Goethe 1987, S. 90 f.)

Mithilfe des Konjunktivs I spricht das lyrische Ich eine Aufforderung aus.

**Beispiel 5:**

Shakespeares Hamlet greift in seinem Weltekel zu einem drastischen Bild der Selbstzerstörung, wobei der Konjunktiv II hier einen unerfüllbaren Wunsch bezeichnet.

O *schmölze* doch dies allzu feste Fleisch,  
*Zerging'* und *löst'* in einen Tau sich auf!  
 (Shakespeare 1969, S. 22)

**Beispiel 6:**

Heinrich von Kleist entwickelte in seinen Erzählungen – hier ein Auszug aus *Michael Kohlhaas* – eine ausgeprägte Liebe zur indirekten Rede. Der Rosshändler Kohlhaas wird, obwohl er bereits seinen Zoll entrichtet hat, von einem Burgvogt angehalten:

Der Burgvogt, indem er sich noch eine Weste über seinen weitläufigen Leib zuknüpft, kam und fragte, schief gegen die Witterung gestellt, nach dem Paßschein. – Kohlhaas fragte: »Der Paßschein?« Er sagte, ein wenig betreten, dass er, soviel er *wisse*, keinen *habe*, dass man ihm aber nur beschreiben *möchte*, was dies für ein Ding des Herrn *sei*, so *werde* er vielleicht zufälligerweise damit *versehen sein*. Der Schlossvogt, indem er ihn von der Seite ansah, versetzte, dass ohne einen landesherrlichen Erlaubnisschein kein Rosskamm mit Pferden über die Grenze *gelassen würde*. Der Rosskamm versicherte, daß er siebzehnmal in seinem Leben ohne einen solchen Schein über die Grenze *gezogen sei*, dass er alle landesherrlichen Verfügungen, die sein Gewerbe *angingen*, genau *kennte*, dass dies wohl nur ein Irrtum *sein würde*, wegen dessen er sich zu bedenken *bitte*, und dass man ihn, da seine Tagereise lang *sei*, nicht länger unnützerweise hier aufhalten *möge*. Doch der Vogt erwiderte, dass er das achtzehntemal nicht durchschlupfen *würde*, dass die Verordnung deshalb erst neuerlich *erschieden wäre* und dass er entweder den Paßschein noch hier lösen oder *zurückkehren müsse*, wo er *hergekommen sei*. (Kleist o. J., S. 8 f.)

Heinrich von Kleist verwendet für die indirekte Rede meist den Konjunktiv I, bisweilen aber auch den Konjunktiv II, wobei er bei der Differenzierung nicht den heute üblichen Regeln folgt.

Zum Beispiel gibt es keinen nachvollziehbaren Grund für die Verwendung von *möchte*, *kennnte* und *sein würde*. Die Entscheidung für Konjunktiv I bzw. Konjunktiv II wirkt eher zufällig.

### 3. Focus 1: Die Umwandlung der direkten in die indirekte Rede

Laut *Duden-Grammatik* ist die direkte Rede der »wichtigste Funktionsbereich des Konjunktivs [...]. Zählungen bestätigen, dass hier der Konjunktiv am häufigsten auftritt« (Duden 1998, S. 164). In der direkten Rede wird eine Äußerung wörtlich wiedergegeben. In der indirekten Rede hingegen wird eine Äußerung mittelbar wiedergegeben. Es wird von ihr sinngemäß berichtet.

Für die Umwandlung der direkten in eine indirekte Rede (oder umgekehrt) müssen einige »Regeln« beachtet werden:

- Der Aussagesatz und der Fragesatz der direkten Rede werden durch die Umformung zur indirekten Rede zu abhängigen (dependenten) Sätzen.  
*»Ich kenne die Vorschrift nicht.« – Der Händler sagte, dass er die Vorschrift nicht kenne.*  
*»Kennst du die Vorschrift nicht?«, fragte er. – Er fragte ihn, ob er die Vorschrift nicht kenne.*
- Personenangaben werden verändert. Das zeigt sich vor allem bei der Verwendung der Pronomen.  
*»Deine Ansichten interessieren mich nicht«, sagte Peter zu mir.*  
*Peter sagte zu mir, dass ihn meine Ansichten nicht interessierten.*
- Raum- und Zeitangaben müssen bisweilen verändert werden.  
*Der mittlerweile verstorbene Postmeister sagte damals zu mir: »Morgen werden wir mehr wissen.« – Der mittlerweile verstorbene Postmeister sagte damals zu mir, dass wir am nächsten Tag mehr wissen würden.*
- Normalerweise wird in der indirekten Rede der Konjunktiv I verwendet. Der Konjunktiv II kommt zum Einsatz, wenn
  - a) der Konjunktiv I formal nicht vom Indikativ zu unterscheiden ist:  
*Ich sagte, ich ginge vor dem Einkauf noch zu meiner Freundin.*  
*(Ich sagte, ich gehe vor dem Einkauf noch zu meiner Freundin.)*
  - b) Zweifel am Wahrheitsgehalt der Aussage angemeldet werden:  
*Fritz behauptet, er wäre gestern in der Englischstunde gewesen.*
- Die Umschreibung mit *würde* + *Infinitiv* kann immer verwendet werden. Die Entscheidung erfolgt meist nach stilistischen Kriterien.
- Das Tempus in der indirekten Rede hängt von der Zeitstufe ab, auf die sich die Äußerung bezieht. Der Konjunktiv Perfekt steht für Vergangenes (*Er sagte, er habe meinen Auftrag ausgeführt*), der Konjunktiv Präsens für Gegenwärtiges (*Er sagte, er führe soeben meinen Auftrag aus*), der Konjunktiv Futur für Zukünftiges (*Er sagte, er werde meinen Auftrag ausführen*).

### Übung 1: Anekdote von Thomas Mann

In Thomas Manns kleiner Erzählung *Anekdote* berichtet ein Erzähler von einem skandalösen Vorfall in einem gutbürgerlichen Haus. Bankdirektor Becker ist mit einer wunderbaren Frau verheiratet, um die er von allen beneidet wird. Während einer Abendgesellschaft steht aber der »totenbleiche« Mann plötzlich auf und enthüllt die angebliche Wahrheit über seine Frau. Ob dies tatsächlich die Wahrheit ist oder ob Becker geisteskrank ist, wird offen gelassen. Beckers »Enthüllungsrede« gestaltet Thomas Mann in der Form einer indirekten Rede:

Einmal – stößt er aus ringender Brust hervor – einmal *müsse* er es sagen! Einmal sich von der Wahrheit entlasten, die er solange allein *getragen!* Einmal endlich uns Verblendeten, Betörten die Augen öffnen über das Idol, um dessen Besitz wir ihn so sehr *beneideten!* [...] Die Frau – die dort –, wie falsch, verlogen und tierisch grausam sie *sei*. Wie liebeleer und widrig verödet. Wie sie den ganzen Tag in verkommener und liederlicher Schaffheit *verliege*, um erst abends, bei künstlichem Licht, zu einem gleisnerischen Leben zu erwachen. Wie es tagsüber ihre einzige Tätigkeit *sei*, ihre Katze auf gräulich erfinderische Art zu martern. Wie bis aufs Blut sie ihn selbst durch ihre boshaften Launen *quäle*. Wie sie ihn schamlos betrogen, ihn mit Dienern, mit Handwerksgehilfen, mit Bettlern, die an ihre Türe gekommen, zum Hahnrei *gemacht habe*. Wie sie vordem ihn selbst in den Schlund ihrer Verderbtheit *hinabgezogen*, ihn *erniedrigt, befleckt, vergiftet habe*. Wie er das alles *getragen, getragen habe* um der Liebe willen, die er ehemals für die Gauklerin *gehegt*, und weil sie zuletzt nur elend und unendlich erbarmenswert *sei*. Wie er aber endlich des Neides, der Beglückwünschungen, der Lebehochs müde *geworden sei* und es einmal, – einmal *habe sagen müssen*. (Mann 2001, S. 157 f.)

Ich empfehle, den SchülerInnen die Aufgabe zu stellen, diese indirekte Rede in eine direkte zu übertragen, weil durch die Transformation nicht nur die Änderung der Verbformen, sondern auch die Änderung der Pronomen erfahrbar wird. Und noch ein weiteres Problem der Sprache wird erkennbar, das mit den Verwendungsmöglichkeiten des Wortes »wie« im Zusammenhang steht. Ab dem Satz »Wie sie den ganzen Tag in verkommener und liederlicher Schaffheit ...« erweisen sich die mit »wie« eingeleiteten Sätze, sobald sie in die direkte Rede transformiert werden, als wenig überzeugende Formulierungen. Besser ist es, diese Sätze in der direkten Rede als Aussagesätze zu formulieren: »Sie verliert den ganzen Tag in verkommener und liederlicher Schaffheit ...« usw. In den Sätzen »wie falsch, verlogen und tierisch grausam sie sei« und »Wie liebeleer und widrig verödet« gibt »wie« ein hohes Maß an und leitet einen Ausrufesatz ein. Die folgenden Wie-Sätze können nur bedingt als Ausrufesätze verstanden werden, sie haben aber eine andere grammatikalische Funktion. Sie hängen nämlich – textgrammatikalisch betrachtet – vom Hauptsatz »einmal müsse er es sagen« ab, auch wenn dieser schon weit entfernt ist (Einmal müsse er sagen, wie es tagsüber ihre einzige Tätigkeit sei ...). »Wie« wird hier als Konjunktion eingesetzt und ersetzt »dass«, »wie« leitet also hier eine Reihe von Objektsätzen ein.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Zu den Verwendungsmöglichkeiten von »wie« siehe Duden *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache* 1999, S. 4510 f.

**Übung 2:** *wir schlafen nicht* von Kathrin Röggla

Kathrin Rögglas Roman *wir schlafen nicht* beruht auf Interviews, welche die Autorin mit Menschen geführt hat, die aus typischen Berufsfeldern der New Economy kommen: Online-Redakteurin, Key Account Managerin, IT-Supporter etc. Röggla hat daraus keinen Erzähltext im traditionellen Sinn des Wortes gemacht. Es gibt keine Erzählerfigur, somit auch keinen Erzählerkommentar, ja nicht einmal einen neutralen Erzählbericht.

Es gibt nur die Personenreden, die – von wenigen direkten Reden (Zitaten) abgesehen – in Form der indirekten Rede mehr als 200 Seiten füllen: Eine wahre Fundgrube für Konjunktive, deren Form und Funktion von den SchülerInnen bestimmt werden können!

nein, sie *werde* sich nicht darüber aufregen, daß herr belting noch immer nicht zurück *sei*, sie *werde* es nachher nicht einmal erwähnen, wenn er wieder da *sei*, daß er einige termine hier schon wieder *habe* platzen lassen, sie *werde* sich auch nicht beschweren über mister rieder, der weiß gott wo wieder zugange *sei*, sie *werde* erst gar nicht reden von der abwesenheit der beiden, sie *werde* sich auch nicht beklagen, daß das mit dem telefonkontakt nicht *klappe*. nein, das *mache* sie alles nicht. sie *werde* hier auch nicht alles liegen und stehen lassen und sagen: »ich geh jetzt auf mittag«, denn sie *müsse* auch nicht um halb fünf uhr nachmittags noch auf mittag gehen. ja, sie *wisse* durchaus, sie *könne* immer noch die praktikantin zum essenholen schicken, »aber wer weiß, wo die sich wieder rumtreibt«.

er *könne* es nur wiederholen: nein, man *könne* nicht vorschlafen, das *ginge* nicht. auch wenn sie es nicht wahrhaben *wolle*, das *funktioniere* einfach nicht. genetischer defekt von anfang an sozusagen – keine ahnung! aber man *müsse* sich mal vorstellen, was da los *wäre*, wenn man es *könnte*, wenn man das entwickeln *könnte*, die fähigkeit, schlaf zu speichern. da *wären* die meisten doch nicht mehr zu halten. ganze kindheiten *würden* da investiert, nur um genügend schlaf für später zusammenzukratzen. oder wenn man schlaf übertragen *könnte*: so von einem menschen zum anderen, das *wäre* es doch, ganze schlafbanken *würden* da angelegt.  
– so ein umgekehrtes koks!  
(Röggla 2004, S. 22)

Diese Textausschnitte erweisen sich in mehrfacher Hinsicht als »ergiebig«. Röggla setzt den Konjunktiv ganz konsequent nach den heute gängigen Regeln ein (Konjunktiv I für die indirekte Rede).

Weiters werden Konjunktive im Präsens, im Futurum und im Perfekt gebildet, also können auch die Tempora bestimmt werden. Im zweiten Textausschnitt verwendet die Autorin den Konjunktiv II zur Darstellung einer Situation, die unreal ist (Schlaf speichern und Schlaf auf andere Personen übertragen).

#### 4. Focus 2: Der Konjunktiv im Vergleichssatz

In literarischen Texten findet man häufig Konjunktive als grammatikalischen Bestandteil von Vergleichssätzen. Der Vergleichssatz eignet sich gut zur Formulierung poetischer Metaphorik, so zum Beispiel in Eichendorffs berühmtem Gedicht *Mondnacht*:

Es war, als hätt der Himmel  
Die Erde still geküsst,  
Daß sie im Blütenschimmer  
Von ihm nun träumen müsst.  
[...]  
Und meine Seele spannte  
Weit ihre Flügel aus,  
Flog durch die stillen Lande,  
Als flöge sie nach Haus.  
(Eichendorff 1997, S. 83)

Eichendorff bemüht in diesen acht Versen viermal den Konjunktiv II. Dieser ist Bestandteil irrealer Vergleichssätze, denn tatsächlich hat weder der Himmel die Erde geküsst, noch fliegt die Seele des lyrischen Ichs nach Hause. Die Vergleiche teilen die Stimmung mit, in die das lyrische Ich durch die Natur gerät. Insbesondere in der letzten Strophe wird ein weiterer »Inhalt« erfahrbar. Unerfüllte oder kaum erfüllbare Sehnsüchte bilden in Eichendorffs Werk eine dominante Motivschicht. Der Konjunktiv II erleichtert es dem Autor, dieses emotionale Defizit ins Medium Sprache zu bringen.

Auch in der Lyrik Rainer Maria Rilkes finden wir oft Vergleichssätze, wie zum Beispiel:

Die Blätter fallen, fallen wie von weit, / als welkten in den Himmeln ferne Gärten«  
(Rilke 1973, S. 39)

Hier haben Vergleichssatz und Konjunktiv II eine ähnliche Funktion wie in Eichendorffs *Mondnacht*: Eine Empfindung, eine Stimmung, eine Vorstellung wird in ein poetisches Bild transformiert, und der irrealer Charakter der Vergleichsebene wird durch den Konjunktiv II erkennbar gemacht. Weitere Beispiele für diese Art des poetischen Bildes – wobei sich die Liste noch lange fortsetzen ließe – sind folgende:

[...] und die Minute, welche weiter will, / ist bleich und still, als ob sie Dinge wüsste, / an denen jeder sterben müsste [...] (Rilke 1973, S. 36)

Es war, als ob die Dinge sich bekränzten, / sie standen licht, unendlich leicht besonnt [...] (Rilke 1973, S. 26)

Und wieder rauscht mein tiefes Leben lauter, / als ob es jetzt in breitem Ufern ginge.  
(Rilke 1973, S. 41)

### Literatur

- EICHENDORFF, JOSEPH VON: *Gedichte*. Hrsg. von Peter Horst Neumann. Stuttgart: Reclam 1997 (RUB 7925).
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG: *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens*. Hrsg. von Karl Richter u. a., Band 2.1. München–Wien: Carl Hanser Verlag 1987.
- JANDL, ERNST: *Gesammelte Werke*. Hrsg. von Klaus Siblewski, Bd. 3. Darmstadt–Neuwied: Luchterhand 1985.
- KLEIST, HEINRICH: *Erzählungen*. Leipzig: Insel o. J.
- MANN, THOMAS: *Schwere Stunde. Erzählungen 1903–1912*. Frankfurt/M.: FTB 2001, 9. Aufl.
- NESTROY, JOHANN: *Der Talisman*. Posse mit Gesang in drei Akten. Stuttgart: Reclam 1993 (RUB 3374).
- RILKE, RAINER MARIA: *Das Buch der Bilder*. Frankfurt/M.: Insel 1973.
- RÖGGLA, KATHRIN: *wir schlafen nicht*. Roman. Frankfurt/M.: S. Fischer 2004.
- SHAKESPEARE, WILLIAM: *Hamlet. Prinz von Dänemark*. Tragödie. Stuttgart: Reclam 1969 (RUB 31).
- STIFTER, ADALBERT: *Studien*. Mit einem Nachwort von Fritz Krökel. Düsseldorf–Zürich: Artemis & Winkler Verlag 2001, 10. Aufl.
- WALSER, ROBERT: *Maler, Poet und Dame. Aufsätze über Kunst und Künstler*. Hrsg. von Daniel Keel. Zürich: Diogenes 1981.
- DUDEN: *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich: Dudenverlag 1998, 6., neu bearbeitete Aufl.
- DUDEN: *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*. Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion, Bd. 10. Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich: Dudenverlag 1999, 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl.
- EBNER, HELGA: *Deutsch Grammatik. Grammatik-Training für alle Lernjahre*. Linz: Veritas 2003.
- SCHACHERREITER, CHRISTIAN: Grammatikkenntnisse und Lyrikverständnis. In: *ide* 19. Jg., Heft 3/1995, S. 92–101.

Friedrich Janshoff

## Konjunktiv

### Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht

Die folgenden bibliographischen Hinweise sind als Weiterführung, Ergänzung und Erweiterung der bibliographischen Notizen zum Lernbereich Sprache bzw. Grammatik (Janshoff 2000 u. 2003) gedacht. Verzeichnet sind rund 30 Veröffentlichungen aus den Jahren 1990 bis 2004, die sich aus sprachwissenschaftlicher, sprachdidaktischer oder unterrichtspraktischer Perspektive mit dem/den Konjunktiv/en in der deutschen Gegenwartssprache beschäftigen sowie Überlegungen zum Stellenwert des Lernbereichs Sprache bzw. Grammatik in der Sekundarstufe (I und II) allgemein bieten.

Janshoff, Friedrich: Tempus und Temporalität. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 24.2000, H. 3, 120–127.  
Zeitformen und Zeitgestaltung. Praxis Deutsch, 31.2004, H. 186.

Janshoff, Friedrich: Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewußtheit. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 26.2003, H. 3, 125–128.

Die im Berichtszeitraum nachzuweisenden unterrichtspraktischen Beiträge sind nicht sehr zahlreich, wichtig bleibt daher weiterhin ein bereits 1985 erschienenes Themenheft (vgl. Ludwig 1985). Exemplarisch behandelt Steets (2003, 234–237) das Thema Konjunktiv (Die indirekte Rede und der Konjunktiv; für die Unterstufe vgl. Schwengler 2004, 89–115: II Indirekte Rede) in ihren Ausführungen zur Beschäftigung mit grammatischen Fragen in der Oberstufe. Als wissenschaftliche Darstellung unentbehrlich ist das umfangreiche Kapitel in Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997, 1731–1787: F2 Verbmodus, 3. Konjunktiv (und Indikativ).

Vielfältig und materialreich sind die folgenden Übersichten und Übungen zum Thema Konjunktiv aus Übungsgrammatiken und -büchern für Deutsch als Fremdsprache, die auch für den muttersprachlichen Deutschunterricht genutzt werden können (und sollten):

- Engel/Tertel 1993, 242–251: Kap. 26 Textwiedergabe.
- Buscha u. a. 1998, 79–116: Feld der Bedingung (Konditionales Verhältnis).
- Gerngroß/Krenn/Puchta 1999, 48–73: Konjunktiv.
- Dreyer/Schmidt 2000, 257–281: Teil IV Der Konjunktiv.
- Hall/Scheiner 2001, 91–113 und 115–126: § 6 Konjunktiv II, § 7 Konjunktiv I.
- Heringer 2001, 256–259: G19–G22 Wie wird der Konjunktiv I / der Konjunktiv II / die würde-Umschreibung gebraucht?
- Rug/Tomaszewski 2001, 47–57 und 101–110: Kap. 4 Wenn ich ein Vöglein wär'. Konjunktiv II. & Kap. 9 Was die anderen sagen. Indirekte Rede und Konjunktiv I.
- Hansen 2004, 121–126: Konjunktiv I und II (Formen, Gebrauch, Alternativen).

### 1. Grammatik(en) und Grammatikunterricht

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

Grammatik und Grammatikunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 48.2001, H. 1.

Henning, Mathilde: Welche Grammatik braucht der Mensch? Grammatikführer für Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2001. ISBN 3-89129-806-4

Scherner, Maximilian: Grammatik und Textualität. In: Brendel, Ursula u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn: Schöningh, 2003, 476–486.

Steets, Angelika: Lernbereich Sprache in der Sekundarstufe I. In: Kämper van den Boogaart, Klaus (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2003, 210–231.

Steets, Angelika: Lernbereich Sprache in der Sekundarstufe II. In: [Deutsch-Didaktik] 2003, 232–248.

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: E. Schmidt, 2004. (Grundlagen der Germanistik. 38). ISBN 3-503-06185-1

## 2. Sprachwissenschaftliche Beiträge zum Konjunktiv

- Buscha, Joachim; Zoch, Irene: Der Konjunktiv. 3., durchges. Aufl. München: Langenscheidt, Enzyklopädie, 1992. (Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer). ISBN 3-324-00510-8
- Eisenberg, Peter: Konjunktiv als Flexionskategorie im gegenwärtigen Deutsch. In: Debus, Friedhelm; Leirbukt, Oddleif (Hrsg.): Aspekte der Modalität im Deutschen – auch in kontrastiver Sicht. Hildesheim: Olms, 1997. (Studien zu Deutsch als Fremdsprache. 3), 37–56.
- Fabricius-Hansen, Cathrine: Der Konjunktiv als Problem des Deutschen als Fremdsprache. In: [Debus/Leirbukt], 1997, 13–36.
- Radtke, Petra: Die Kategorien des deutschen Verbs. Zur Semantik grammatischer Kategorien. Tübingen: Narr 1998. (Tübinger Beiträge zur Linguistik. 438). ISBN 3-8233-5104-4

## 3. Unterrichtsmodelle (und -anregungen) für den Deutschunterricht

- Konjunktiv. Praxis Deutsch, 12.1985, H. 71.
- Ludwig, Otto: Könnten wir uns abfinden mit einer Sprache ohne Flügel? Zum Konjunktiv. Praxis Deutsch, 12.1985, H. 71, 16–24.
- Karg, Helmut: Modusfehler in der Redewiedergabe. Praxis Deutsch, 17.1990, H. 102, 44–48.
- Lehmann, Ulrike: Wäre »würde« richtig? Eine Unterrichts Anregung zum Konjunktiv II. Praxis Deutsch, 17.1990, H. 102, 37–42.
- Menzel, Wolfgang: Grammatik und Textanalyse am Beispiel eines Textes von Thomas Bernhard. 22.1995, H. 129, 61–66.
- Jürgens, Frank: Sprachübungen für die Sekundarstufe – Der Konjunktiv in der indirekten Rede. Deutschunterricht, 53.2000, 148–152.
- Schwengler, Gerhard: Training Deutsche Grammatik. Nebensätze – Indirekte Rede. 7./8. Schuljahr. Stuttgart: Klett, 2004. ISBN 3-12 927028-0

## 4. Übungsgrammatiken (und -materialien) Deutsch als Fremdsprache

- 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
- Buscha, Joachim u. a.: Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Ismaning: Verlag für Deutsch 1998. ISBN 3-88532-681-7
- Gerngroß, Günther; Krenn, Wilfried; Puchta, Herbert: Grammatik kreativ. Materialien für den lernerzentrierten Grammatikunterricht. München: Langenscheidt, 1999. ISBN 3-468-49479-3
- Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard: Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Neubearb. München: Hueber, 2000. ISBN 3-19-007255-8

- Hall, Karin; Scheiner, Barbara: Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber, 2001. ISBN 3-19-007448-8
- Heringer, Hans Jürgen: Fehlerlexikon Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen, 2001. ISBN 3-464-20911-3
- Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas: Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe. Neufass. Stuttgart: Klett, 2001. ISBN 3-12-675425-2
- Hansen, Margarete: Grammatik (noch mal) von Anfang an. Ein Grammatikbuch der deutschen Sprache zum Lesen, Nachlesen und Wiederlesen. München: Iudicium, 2004. ISBN 3-89129-769-6

Ein funktionaler Grammatikunterricht fördert sprachliches Wissen, das (für Muttersprachler und v. a. für Nicht-Muttersprachler) nützlich ist, um normgerecht, situationsangemessen und differenziert zu sprechen und v. a. zu schreiben und um sich über sprachliche Phänomene und kommunikative Probleme zu verständigen. Darauf aufbauend kann über die Einsicht in die Form-Funktionszusammenhänge von Sprache ein Wissen über gängige sprachliche Handlungsformen und Textarten erarbeitet sowie ein Bewußtsein für die Wirkungsmöglichkeiten von Sprache entwickelt werden. In allen Bereichen ist der Zusammenhang mit dem Schreib- bzw. Aufsatzunterricht und dem Literaturunterricht offensichtlich. (Steets 2003, 216)

## Termine

**Tagung 30 Jahre  
»informationen zur deutschdidaktik«**  
Universität Klagenfurt  
3. und 4. März 2005

*Deutschdidaktik und  
Deutschunterricht vor neuen  
Herausforderungen*

Die Bildungslandschaft des 21. Jahrhunderts steht vor vielfältigen neuen Herausforderungen – Stichworte: PISA, Schulautonomie, Qualitätsstandards, Schlüsselkompetenzen, Schule als Lernraum und als Sozialraum. Oder anders formuliert: Der Professionalisierungsdruck auf Lehrende wie Lernende wird immer stärker. Zusätzlich kommen – in der multikulturellen Mediengesellschaft – auf das Fach Deutsch weitere Anforderungen zu: die Neuformulierung und Sicherung der Grundkompetenzen *Sprechen und Hören, Lesen und Schreiben* wie auch eine Neudefinition *literarischer Bildung*. Diese Veränderungen stellen das Selbstverständnis des Faches und vieler DeutschlehrerInnen und DeutschdidaktikerInnen in Frage. Einige Neuerungen sind umstritten, andere sind fragwürdig. Und selbst wenn manchen Maßnahmen – wie etwa der PISA-Untersuchung – hohe Qualität bescheinigt wird, bleiben eine Reihe von Kritikpunkten und offenen Fragen. Eine gründliche Analyse und Orientierung auf Basis fachdidaktischer Reflexion und Forschung tut also not.

Die ARGE Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt, das sich als österreichweites Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik versteht, bemüht sich, die laufende Entwicklung kritisch zu kommentieren und brauchbare Konzepte zu entwickeln. Ein wichtiges Instrument dazu ist die fachdidaktische Zeitschrift *informationen zur deutschdidaktik (ide)*, die sich seit Beginn ihres nunmehr dreißigjährigen Bestehens bemüht, durch fundierte Themenhefte, aktuelle Debatten sowie einschlägige Fachkonferenzen die Professionalisierung der DeutschlehrerInnen zu beobachten, zu begleiten und zu fördern.

In dieser Tradition steht auch die zweitägige Tagung des Jahres 2005: Der erste Tag ist eine deutschdidaktische Fachtagung und soll Marksteine für die deutschdidaktische Entwicklung der nächsten Jahre setzen. Der zweite Tag dient der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats der *ide* und soll die Zeitschrift für die Aufgaben in ihrem viernten Jahrzehnt ausrichten.

### Programm

#### *Donnerstag, 3. März 2005*

*9.00 bis 13.00 Uhr:*

Begrüßung und thematische Einführung: 30 Jahre »informationen zur deutschdidaktik«

*Plenarreferate:*

- Herausforderung PISA: »Bildungsstandards« und Qualitätssicherung (Dr. KARL BLÜML)
- Herausforderung Grundkompetenzen: Sprachlichkeit, Kommunikation, Medialität im gesellschaftlichen Wandel (Prof. PETER KLOTZ)

- Herausforderung Medien: Literaturunterricht in der Medienlandschaft (Ao. Prof. Dr. WERNER WINTERSTEINER)
- Herausforderung Globalisierung: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht (Dr. EVA MARIA RASTNER)

14.30 bis 17.00 Uhr:

*Arbeitsgruppen:*

»Bildungsstandards« und Qualitätssicherung; Mündliche Kommunikation; Lesen; Schreiben; Literatur- und Medienunterricht.

Ziel der Arbeitskreise ist es, die jeweiligen Themen der Referate zu vertiefen und die Aufgaben des Deutschunterrichts vor dem Hintergrund der schulischen Anforderungen (Leistungsstandards) und gesellschaftlichen Herausforderungen (Mehrsprachigkeit, mediale Veränderungen) zu konkretisieren.

*Plenum:*

Zusammenfassung und Ausblick

**Freitag, 4. März 2005**

9.00 bis 16.00 Uhr:

Sitzung des Wissenschaftsbeirats der *ide*

*Zielgruppen:*

Diese Tagung wendet sich im Speziellen an die ARGE-LeiterInnen Deutsch aller Schultypen, PI-MitarbeiterInnen für Deutsch, UniversitätslektorInnen für Deutschdidaktik und BetreuungslehrerInnen. Keine Tagungsgebühr!

*Organisation:*

ARGE Deutschdidaktik des Instituts für Germanistik in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftsbeirat der *ide*.

*Informationen und Anmeldung:*

Institut für Germanistik, Frau Gertraud Perfler  
Universitätsstraße 65, A-9020 Klagenfurt  
Tel. ++ 43/463/2700-2704  
E-Mail: gertraud.perfler@uni-klu.ac.at

**XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrer/innen**

Karl Franzens-Universität Graz

1. bis 6. August 2005

*Begegnungssprache Deutsch*

*(Motivation – Herausforderung – Perspektiven)*

An dieser Tagung nehmen 1.500 bis 2.000 DeutschlehrerInnen und wissenschaftliche ExpertInnen aus der ganzen Welt teil.

*Fachprogramm*

Sektionen zu den verschiedenen Teilbereichen des Faches Deutsch und seiner Vermittlung (das Herzstück der Tagung); Vorträge zu Fachthemen und Workshops (Präsentationsmöglichkeiten für TeilnehmerInnen); Foren für Lernende, Projekte und Länderberichte; Podien zur Diskussion aktueller und kontroversieller Themen; Treffzonen und Fenster zu Begegnung und Austausch, zur Herstellung von Kontakten und Entwicklung von Netzwerken.

*Kultur- und Rahmenprogramm*

Präsentationen von einschlägigen Institutionen und Verlagen; Ausstellungen, Lesungen, Liederabende und Konzerte; Stadtführungen, Ausflugs- und Besichtigungsprogramme; Empfang des Landes Steiermark und der Stadt Graz.

*Tagungsbüro IDT:*

Universität Graz – Institut für Germanistik  
Mozartgasse 8, A-8010 Graz  
Tel: ++ 43/650/273 49 68  
Fax: ++ 43/316/380 97 64  
E-Mail: brigitte.sorger@idt-2005.at  
<http://www.idt-2005.at/bussiw>

## Deutsch-Standards

### Im Spiegel der Praxis

*Mit dem folgenden Beitrag schreiben wir die ab ide 2/04 begonnene Debatte um Bildungsstandards im Fach Deutsch fort. Rückblickend auf das Schuljahr 2003/04 dokumentiert und reflektiert diesmal Dr. Hildegard Zuschin, Lehrerin für Deutsch und Bildnerische Erziehung an einer beteiligten Pilotschule aus dem APS-Bereich, der Hauptschule 2 in St. Veit an der Glan, offen und kritisch ihre Erfahrungen im Umgang mit Deutsch-Standards aus der Sicht der Unterrichtspraxis. – Dieser Artikel findet sich – wie alle bisherigen Diskussionsbeiträge zum Thema – unter <http://www.uni-klu.ac.at/ide> (Red.).*

Als ich im Frühjahr 2003 gefragt wurde, ob ich als Deutschlehrerin an der Entwicklung von Standards mitarbeiten wolle, stimmte ich sofort zu. Es ist besser, Neuerungen mitzutragen als später Fertiges akzeptieren zu müssen.

Allerdings glaubte ich zu diesem Zeitpunkt noch, in lebhaftes Diskussions- und dynamische Entwicklungen eingebunden zu werden. Daher war ich ziemlich enttäuscht, als ich im Herbst 2003 anlässlich der Informationstagung in Wien erfahren musste, dass die Vorgaben bereits fertig sind und die Aufgabe der Praktiker lediglich darin besteht, die auf Lesestandards beschränkte Version auf Verständlichkeit, Plausibilität, Angemessenheit, Brauchbarkeit, Orientierungsfunktion und etwaige Nebenwirkungen hin zu erproben.

Nun sind die theoretischen Überlegungen hinlänglich bekannt. Wenn man aber tagtäglich in der Klasse steht, »übersetzt« man Theorie natürlich in die »Sprache der Praxis« und spürt jenen Widerhaken nach, die von den Theoretikern nicht erkannt oder nur zu gerne verschwiegen werden.

»Standard« empfinde ich als ein etwas armseliges Wort. Wer strebt schon bloßen Standard an, das langweilige Normalmaß? Wir wollen doch alle ein wenig mehr! Wenn nicht, dann doch lieber Substandard, aber mit einer Brise Pfiff! Ist das öffentliche Schulwesen schon so tief gesunken, überlege ich, dass nur mehr Standard angestrebt wird? Und was bitte bedeutet Standard im Feld der Sprache, die alle Bereiche des menschlichen Lebens tangiert und die von jedem anders eingesetzt wird?

Vor mir sehe ich meine 14-Jährigen, jede/r ein eigenes Persönchen, jede/r ausgestattet mit besonderen Stärken und Schwächen. Nun sollen sie aus dem breiten Spektrum ihrer gegebenen und erarbeiteten sprachlichen Fähigkeiten nur ihre Lesekompetenz unter Beweis stellen dürfen. Sie sollen Texte flüssig, betont und sinnerfassend lesen

können, sollen imstande sein, daraus Informationen zu ermitteln, sollen möglichst auch interpretieren und reflektieren können.

Ich empfinde Lesestandards als Einschränkung, muss aber zugeben, dass sie selbstverständlich durchführbar sind, denn im Lehrplan ist alles vorgegeben. Im Unterricht wird dem Teilbereich Lesen und Texterfassung natürlich einiges an Zeit eingeräumt, aber eben nur ein Teil. Verwende ich doch einen guten Teil der Unterrichtsarbeit auch darauf, den Schülern und Schülerinnen Grammatik und Orthographie beizubringen, damit sie sowohl in weiterführenden Schulen als auch in der Berufswelt bestehen können. Fremdsprachenlehrer klagen über mangelhafte Grammatikkenntnisse der 14-Jährigen, Lehrherren darüber, dass die Schulabgänger nicht rechtschreiben können.

Ein großer Teil der Zeit wird dem Verfassen verschiedenster Textsorten gewidmet. Daneben wird viel Eigenes geplant und durchgeführt, Feste gestaltet, Theater gespielt. Werden nicht hier ebenso wichtige Kompetenzen erworben wie Lesekompetenz?

Der Deutschunterricht hat doch so viele Facetten, warum beschränkt man sich auf die Überprüfung der Lesekompetenz? Druck der PISA-Studie? Oder ist es nur Hilflosigkeit angesichts des Bewusstseins, dass das Messen in diesem Gegenstand äußerst schwierig, wenn nicht gar unmöglich ist?

Das waren meine Überlegungen vor dem Einstieg in die Pilotphase, natürlich

mit der Überzeugung, dass die vorliegende Version noch nicht das Gelbe vom Ei sein könne. Trotzdem war eine nicht geringe Portion Neugier dabei, als ich daran ging, die vorgegebenen Texte für die Erprobung zu adaptieren.

Unsere Schule ist eine Hauptschule mit Italienisch-Schwerpunkt, was für Deutsch von großem Vorteil ist, denn wir können in den Italienisch-Klassen mit sehr sprachbegabten Schülerinnen und Schülern arbeiten, die in Deutsch nahezu ausnahmslos der ersten Gruppe angehören und daher mit AHS-Schülern verglichen werden können.<sup>1</sup>

Aus diesem Grunde nehme ich an, dass meine Erfahrungen und Beobachtungen im Großen und Ganzen auch für den AHS-Bereich gelten dürften.

Als einer der Hauptgründe für die Einführung der Standards wird das Kriterium der Qualität genannt, Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle, Qualität des Unterrichts und Qualität der Ergebnisse. Also sollte ich auch beobachten, ob mein Unterricht durch die Einbeziehung der Standarderprobung an Qualität zunehmen wird.

Was aber bedeutet – bezogen auf den Gegenstand Deutsch – Qualität?

Nicht umsonst steht der Gegenstand im Zeugnis ganz oben, die anderen sind ihm untergeordnet, er strahlt auf alle übrigen ab, macht sie von sich abhängig. Die Fähigkeiten also, welche in diesem Gegenstand erworben werden, werden zu einem großen Teil dazu beitragen, dass der künftige Erwachsene sein berufliches, öffentliches und priva-

---

<sup>1</sup> In der Hauptschule werden in den Gegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik drei Leistungsgruppen unterrichtet.

tes Leben qualitativ voll gestalten kann. Es handelt sich also um ein Bündel von »Kompetenzen«, die weniger auf der formalen und mehr auf der zwischenmenschlichen Ebene wachsen. Da wird Qualität schwer messbar. Hat man wirklich an Qualität zugelegt, wenn man zum Informationsjäger geworden ist?

Wer aber misst die Qualität, die durch jenes Lachen erzeugt wird, das eine Schülergruppe befällt, wenn ein Text als improvisiertes Theaterstück auf den »Brettern der Klasse« steht und plötzlich so ganz anders ist als das, was er war, weil er mit Phantasie weiterentwickelt wurde, weil er mit neuen Inhalten gefüllt wurde?

Manche meiner exzellenten Akteure »stoppeln« beim Lesen von Texten, wollen nicht laut lesen, schneiden bei dieser Grundkompetenz möglicherweise jämmerlich ab, während sich auf einer wichtigen Nebenebene etwas entwickelt, was im künftigen Berufsleben viel wichtiger werden könnte als das »Erlesen« eines Textes unter Zeitdruck und mit der Erwartung auf entsprechende Betonung.

#### **Standard 1: Lesefähigkeit und Sinnerfassung**

Ich habe Lesetests, die eine Stoppuhr voraussetzen, immer abgelehnt und werde sie auch nicht den Standardforderungen zuliebe einführen. Ich glaube nicht, dass dies die Qualität meines Unterrichts verbessern würde. Ich glaube auch nicht, dass die Lesequalität dadurch zu steigern wäre. Ich habe eine unüberwindbare Scheu davor, das auch nur auszuprobieren. Jeder hat sein eigenes Lesetempo, das man durch individuelle Tipps und durch konsequentes Lesetraining bis zu einem gewissen Grad beeinflussen kann. Die Erfahrung

zeigt jedoch, dass langsamere Leser meist langsamere Leser bleiben, weil das Teil ihrer Persönlichkeitsstruktur ist. Sie gleichen ihre Schwäche auf anderen Gebieten wieder aus. Nicht jeder ist Sprinter oder Jogger. Ein gemächlicher Spaziergänger nimmt die Umgebung ja auch gründlicher wahr als ein hastiger Durcheiler der Landschaft. Doch in unserer von sportlicher Dynamik geprägten Welt wird auch das Lesen vielfach von der Stoppuhr bestimmt.

Lesetemposteigerungen durch gezieltes Lesetraining konnte ich allerdings bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache feststellen, jedoch mit dem Ergebnis, dass durch eine Verbesserung der Leseflüssigkeit das Textverständnis nicht zugenommen hatte, weil der Wortschatz nicht parallel dazu erweitert werden konnte.

Ein weiteres Problem ergab sich bei der Forderung, Betonung, Lautstärke und Stimmführung beim lauten Lesen einer Beurteilung unterziehen zu müssen. Ich kann immer wieder feststellen, dass Schüler und Schülerinnen im ersten und zweiten Jahr der Sekundarstufe wesentlich modulierter lesen als am Ende der achten Stufe. Aber nicht ihre Fertigkeiten haben nachgelassen, sondern ihre Bereitschaft, sich lesend gefühlsmäßig zu »outen«.

Während SchülerInnen vor der Pubertät keine Scheu zeigen, auf Gefühlsinhalte, die in Texten transportiert werden, einzugehen, »leiern« und »stolpern« Pubertierende beim Lesen absichtlich, weil sie es einfach »blöd« finden, laut lesen zu müssen. Es gilt als »uncool«, der Forderung des Lehrers nach flüssigem und betontem (was auch gefühlbetont bedeutet) Lesen nachzukommen. Diese »emotionale Verschleierungsphase« der

Pubertierenden muss respektiert werden! Es ist schon länger als zwei Generationen her, dass man in diesem Alter noch bereit war, Texte »schön« vorzulesen. In diesem Punkt erweisen sich für mich die Standard-Forderungen als etwas verzopft.

Einen weiteren Irrtum sehe ich darin, dass man davon ausgeht, flüssiges Lesen würde selbstverständlich eine gute Sinnerfassung des Textes bewirken.

Es war für mich eine große Überraschung, bei der Arbeit mit den Vorgaben so deutlich vorgeführt zu bekommen, dass das eine das andere nicht unbedingt zur Folge haben muss.

Unter meinen Schülern und Schülerinnen gibt es immer einige, die beim Lesen jämmerlich »stoppeln« und trotzdem immer wissen, was »Sache« ist. Die Erfassung des Sinnes bahnt sich bei solchen Lesetypen einen anderen Weg als den üblichen, sie läuft über andere Sensorien als bei »Normalfällen«.

Ich konnte weiters feststellen, dass diese Gruppe von Lesern zwei Typen zugeordnet werden kann: Die einen bezeichne ich als »Realisten«, da sie instinktiv jede »Textausschmückung« als unnötig erachten und entsprechende Passagen schlampig »überlesen«, dabei aber ein besonderes Sensorium für »Schlüssel formulierungen« besitzen. Sie können dadurch die wichtigsten Informationen aus dem Text filtern. Diese Gruppe bevorzugt Sachtexte. Die anderen scheinen den Text über die Gefühlskomponente, die jeder gute Text ausstrahlt, zu erfassen. Sie »erfühlen« sozusagen die Tiefendimension eines Textes und können von dieser Warte aus manchmal sehr originell und überraschend Stellung beziehen. Diese Gruppe bevorzugt literarische Texte.

Solchen Schülertypen werden die Lesestandard-Forderungen nicht gerecht, denn Reaktion und Arbeitsweise unterlaufen bei ihnen die vorgegebenen Normen, sie können ihren Platz in diesem Schema nicht finden.

Aber gerade diese Schülertypen leisten später manchmal Ungewöhnliches. In meiner Funktion als Berufsberaterin bin ich stets bestrebt zu erfahren, welche Berufswege unsere Abgänger eingeschlagen haben. Dabei konnte ich feststellen, dass eine nicht unbeträchtliche Zahl der einstigen »Lesekämpfer« aufgrund ungewöhnlicher Ideen in der Wirtschaft erfolgreich geworden ist.

In diesem Zusammenhang möchte ich das Beispiel eines Schülers anführen, der, hätte man ihn nach seiner messbaren Lesekompetenz beurteilt, über den Standard eines Grundschülers nicht hinausgekommen wäre. Vier Jahre lang kämpften wir gemeinsam gegen diese eklatante Schwäche. Lesen konnte und wollte er nicht und seine Texte waren graphische und orthographische Katastrophen. Machte man sich aber die Mühe, die Texte aus ihren formalen Unzulänglichkeiten herauszuschälen, sie also zu entziffern und zu verbessern, erwiesen sie sich als bestens aufgebaut und endeten meist mit einer äußerst originellen Pointe. Das Bewusstsein dieser Stärke schaffte zwischen uns eine einigermaßen erträgliche Arbeitsatmosphäre. Natürlich machte ich mir in meiner Funktion als Berufsberaterin große Sorgen um die Zukunft des jungen Mannes, der genau wusste, was er wollte. Er strebte einen technischen Beruf an. Mit Selbstsicherheit betonte er jedes Mal, wenn ich ihn aufmerksam machte, dass er auch als Techniker würde Arbeitsanleitungen lesen müssen,

dass das schon gehen würde. Und tatsächlich! Als die Zeit der Aufnahmeprüfungen gekommen war, trat er bei mehreren an, schaffte alle mit Bravour und konnte schließlich jenen Weg wählen, der ihm am interessantesten erschien.

Wieder einmal musste ich erkennen, wie wenig Schule manchmal imstande ist, Spezialbegabungen gerecht zu werden, wenn auch in Deutsch die Zusammenführung verschiedenster Bereiche größere Katastrophen verhindert.

Wenn sich aber ein Messinstrument so einseitig wie das der Lesestandards präsentiert, besteht die Gefahr, dass nur das erfasst wird, was tatsächlich der »Norm« entspricht, nicht aber das, was möglicherweise weit darüber liegen kann.

Bis jetzt hat mir noch niemand eine Garantie dafür abgegeben, dass sich Standards in Zukunft nicht zu einem Zugangs- und Selektionsinstrument entwickeln werden. Speziell Begabte wie mein Schüler würden dabei erbarungslos durchfallen. Dabei gingen der Wirtschaft gerade jene Kräfte verloren, auf die sie es abgesehen hat, kreative, unkonventionell und originell denkende Geister, deren Qualität mit den vorgesehenen Messinstrumenten aus dem Bereich der Sprache nicht fassbar ist. Kann hier noch von Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung gesprochen werden?

#### **Standard 2: Informationen ermitteln**

In der zur Erprobung vorgelegten Version von 2003 ist das Verhältnis von Sachtexten und literarischen Texten ca. 50 zu 50. Zur Bearbeitung ausgewählt habe ich einmal einen Sachtext, dann wieder einen literarischen Text. Wurden einmal zwei Sachtexte kurz hintereinander er-

probt, fühlte ich mich als literarisch und kreativ orientierte Deutschlehrerin schon auf falschem Terrain. Natürlich ist es wichtig, Sachtexte nützen zu lernen, zu erkennen, wie sich Informationen aus Texten herausschälen lassen. Der Lehrplan 2000 betont diese Funktion von Sprache geradezu. Dahinter vermeint man die Rute der Wirtschaft zu spüren.

Doch abgesehen von ihrem Informationsgehalt bleiben solche Texte schal und leer. Zu häufig eingesetzt, langweilen sie Lehrer und Schüler; die werden ohnehin in den Realien ununterbrochen mit solchen Texten konfrontiert. Der Gegenstand Deutsch müsste geradezu eine Erholung von der Allgegenwart der Sachtexte bedeuten. Daher bin ich der Meinung, dass es Aufgabe der Realienlehrer sein müsste, mit dem Stoff selbst auch die dazugehörigen Sachtexte zu durchleuchten und zu besprechen. Hier eröffnet sich eine neue Aufgabe für Lehrerteams. Im Team könnte gemeinsam festgelegt werden, nach welchen Kriterien Sachtexte bearbeitet und ausgewertet werden könnten. Das würde tatsächlich zur Qualitätsverbesserung von Unterricht beitragen. Ich finde nämlich, dass dem Deutschunterricht zu viele Aufgaben zugeschoben werden, die auch in anderen Fächern erledigt werden könnten. Projekte wie »Lernenlernen« könnten den Deutsch-Unterricht entlasten und freie Kapazität für andere wichtige Teilbereiche schaffen.

Unterrichtet man wie ich neben Deutsch auch bildnerische Erziehung und Werken, erkennt man besonders deutlich, wie verbunden diese Gegenstände untereinander sind und wie stark Deutsch vom kreativen Potenzial der Schüler lebt. In diesen Gegenständen erlebt man »hautnah«, wie vielfältig

die individuellen Interessen und Anlagen derer sind, die nun den geforderten Kompetenzen gerecht werden sollen.

Ich fürchte, dass unter dem Druck der Standardforderungen in Zukunft reduktionistische Zielnormen angestrebt werden, dass der Unterricht auf bestimmte Ergebnisse hin gesteuert wird, dass an erster Stelle Informationsgewinn stehen wird und nicht der ganzheitliche Aspekt. Dabei würden jene menschlichen Fähigkeiten, die nur der Deutschunterricht entwickeln kann, auf der Strecke bleiben, sie könnten unter die Räder ökonomischer Interessen kommen. Einfühlungsvermögen, Hellhörigkeit und Phantasie werden nicht durch Sachtexte angeregt. Lebenslanges Lernen wird durch Neugier gefördert, aber nicht durch Neugier auf das, was der ununterbrochene Datenstrom liefert, sondern durch Neugier auf jene Zusammenhänge, die unser Leben vorantreiben. Diese Neugier weckt ein guter literarischer Text eher als ein mit Informationen gespickter Sachtext.

Daher meine Vorbehalte gegen den häufigen Einsatz von Sachtexten im Deutschunterricht, vor allem, wenn sie als Messinstrumente für sprachliche Fähigkeiten fungieren sollen.

### **Standard 3: Interpretieren und reflektieren**

Die höchste Standardstufe ist jene, die auf das Interpretieren und Reflektieren gerichtet ist.

Das ist mir wesentlich lieber als der Umgang mit Informationen. Diesen Stoff vermittele ich wahrscheinlich auch besser. Nur so lässt sich erklären, dass meine SchülerInnen in diesem Bereich wirklich gute Leistungen erzielt haben.

Viele der vorgegebenen Texte eignen sich gut, um die angestrebten Ziele zu verfolgen. Bei der Evaluation von Standard 3 habe ich besonders gut überlegt, wie ich zu den gewünschten Ergebnissen kommen könnte. Meine Schüler und Schülerinnen lieferten mir durch das Ausfüllen der in der Vorlage ausgearbeiteten Selbsteinschätzungsbogen gute Rückmeldungen darüber, was noch zu tun sei. Sie konnten ihre Fähigkeiten so gut einschätzen, dass es kaum Abweichungen von meiner Einschätzung gab. In Bezug auf erkennbare Defizite konnte ich also gut einhaken. Bei der nächsten Texterprobung konnte das Ergebnis bereits verbessert werden. Hier zeigte sich tatsächlich, wie die Qualität des Unterrichts verbessert werden kann. Dabei wurde mir bewusst, dass die Ergebnisse auch deswegen gut ausgefallen waren, weil ich im Deutschunterricht mein Hauptaugenmerk auf das ständige Verfassen verschiedenartigster Texte lege. Das wirkt sich positiv aufs Interpretieren und Reflektieren aus. Die größte Einsicht in fremde Texte hat derjenige, welcher ständig an den eigenen Texten feilen muss. Dabei spielt die bewusste Selbstkontrolle eine große Rolle und erspart dem Lehrer nach einer sehr intensiven Einarbeitungsphase viel Arbeit, da Schüler gelernt haben, selbst Lehrer zu spielen, Fehler zu erkennen, Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen und sich schließlich für die beste Variante zu entscheiden.

Das erfordert konsequentes Training auf allen Ebenen der Sprachnorm. Dabei wird gemeinsam viel und laut überlegt und ausprobiert. Das kann sogar sehr lustig sein, denn ungewöhnliche Formulierungen, Sprachspiele und Normabweichungen können das Ge-

schehen ungemein beleben. So entsteht mit der Zeit ein Bewusstsein für Sprach- und Textstrukturen, was sich beim Interpretieren und Reflektieren als äußerst hilfreich erweist. Einem Text wird eher die nötige »Reverenz erwiesen«, wenn man erfahren hat, mit welchen Problemen man beim Verfassen zu kämpfen hatte. Schüler lernen dabei auch, Formales zu benennen und Probleme zu formulieren. Es muss natürlich erlaubt sein, dort, wo eigene Formulierungen noch nicht »reif« sind, auf eingelernte Floskeln zurückzugreifen. Im Schutze dieser Formulierungen können mit der Zeit eigene Ausdrucksweisen entwickelt werden.

Daher hätte ich große Probleme, wenn man für diesen Bereich Fragen ausarbeiten würde, die man als Lehrer einsetzen müsste. Das würde Interpretation und Reflexion einengen. Ich habe zu den Texten nie Einzelfragen gestellt, sondern schriftliche Stellungnahmen zu »Bereichsblöcken« gewünscht (z.B. persönliche Meinung zum Problem, Verknüpfung mit anderen Bereichen und anderen Meinungen, Besprechung der Form).

Abschließend möchte ich noch erwähnen, dass die Ausführungen zu Standard 3 fast ausschließlich die Gruppe eins betreffen, die Ausführungen zu Standard 1 und Standard 2 auch die Gruppen zwei und drei. Ausgewählt habe ich die Texte unter Berücksichtigung der Vorarbeiten und des Schwierigkeitsgrades eines Textes, denn einer Gruppe drei kann man natürlich nicht denselben Text zumuten wie einer Gruppe eins.

Die Schüler und Schülerinnen haben gerne mitgearbeitet, es wurde eifrig ermittelt, interpretiert und reflektiert. Bei den Sachtexen machte sich manchmal

Müdigkeit breit; bei Texten mit Fremdworthäufungen fanden es einige lästig, ständig im Wörterbuch nachschlagen zu müssen; bei einigen Texten wähten sie sich in einer Biologie- oder Physikstunde. Die Bögen zur Selbstreflexion wurden mit großem Ernst und mit Vergnügen ausgefüllt.

Mustervorschläge, die einzelnen Texten beigelegt sind und die zur Evaluierung herangezogen werden können, habe ich nur modifiziert verwendet, viele Fragen auch neu formuliert. Bei der Auswertung ging es mir nicht um punktgenaue Antworten, sondern um die Fähigkeit, einem Text auf altersgemäße Weise zu »begegnen« und diesen für sich nutzen zu können. Antwortvariationen müssen erlaubt sein. Ich glaube, dass es nur in seltenen Fällen möglich ist, Antworten als »richtig« oder »unrichtig« einzustufen und danach Punkte zu vergeben. Deutsch unterscheidet sich von anderen Gegenständen auch dadurch, dass das subjektiv-kreative Moment im Schulleben seinen Platz haben muss, individuelle Lösungen erwünscht sind und »Wahrheitszwänge« vermieden werden müssen.

Viel gibt es also noch zu tun, bis für Deutsch Standards entwickelt sind, welche der Vielschichtigkeit des Gegenstandes einigermaßen gerecht werden können.

HILDEGARD ZUSCHIN

---

HILDEGARD ZUSCHIN unterrichtet Deutsch, Bildnerische Erziehung und Werken an der Hauptschule 2 in St. Veit/Glan. Dr. Arthur-Lemisch-Straße 30, A-9300 St. Veit/Glan.

## Das Gedicht im Unterricht

### Georg Trakls dichterischer Wandel

#### *Der Gewitterabend*

O die roten Abendstunden!  
Flimmernd schwankt am offenen Fenster  
Weinlaub wirr ins Blau gewunden,  
5 Drinnen nisten Angstgespenster.

Staub tanzt im Gestank der Gossen.  
Klirrend stößt der Wind in Scheiben.  
Einen Zug von wilden Rossen  
Blitze grelle Wolken treiben.

10 Laut zerspringt der Weiherspiegel.  
Möven schrein am Fensterrahmen.  
Feuerreiter sprengt vom Hügel  
Und zerschellt im Tann zu Flammen.

Kranke kreischen im Spitale.  
15 Bläulich schwirrt der Nacht Gefieder.  
Glitzernd braust mit einem Male  
Regen auf die Dächer nieder.

(Georg Trakl, Juni 1910)

Motivgleiche Gedichte eignen sich traditionellerweise besonders gut dafür, unterschiedliche Formen des poetischen Zugriffs nachzuvollziehen und darzustellen. Besonderheiten literarischer Epochen können auf diese Art verdeutlicht werden, aber auch die Entwicklung eines Dichters lässt sich daran zeigen. Die beiden Trakl-Gedichte *Der Gewitterabend* und *Das Gewitter* sind zwar in einem zeitlichen Abstand von nicht einmal vier Jahren entstanden (Juni 1910 bzw. April 1914), aber wenn man bedenkt, dass Trakl die wesentlichen Texte innerhalb von fünf Jahren geschrieben hat, blieb ihm wenig Zeit für die Entwicklung unterschiedlicher Stilformen. Eine intensive poetische Arbeit war dafür Voraussetzung; sie prägte Trakls Lebensstil. Dichten war seine »innerste Angelegenheit und einsamste Verpflichtung«, wie sein Schulfreund Erhard Buschbeck in einer Würdigung zum 70. Geburtstag des Dichters feststellte.

Das Erlebnis eines Gewitters gehört wohl für die meisten Menschen zu den besonders eindrucksvollen Kindheits-erfahrungen, von daher ist das Gedicht *Der Gewitterabend* auf der emotionalen Ebene leicht zugänglich und verständlich: Der Verlauf eines Gewitters wird von den ersten Vorzeichen bis zum befreienden Gewitterregen in einer Reihe von Details dargestellt, wobei Trakl vor allem die Stimmung der sich steigernden Bedrohung ins Bild zu setzen versuchte, so dass die Auflösung dieser Spannung in den letzten beiden Versen besonders wirksam erscheint.

Der formale Aufbau des Gedichtes ist einfach: Vier Trochäen bilden einen Vers, vier Verse ergeben jeweils eine der vier Strophen. Der Rhythmus ist nur in der

fünften Zeile durch eine schwebende Betonung ein wenig gestört (»tanzt im«), sonst fließen die Verse gleichmäßig dahin. Diese Regelmäßigkeit wird durch den Satzbau unterstrichen, wenn auffallend häufig (elfmal) das aussagende Verb an der zweiten Stelle steht, sodass ein Kontrast zwischen der formalen Gestaltung und dem stark bewegten Inhalt entsteht. Wie häufig in seinen frühen Gedichten setzte Trakl auch hier das Mittel der Alliteration ein (Zl. 3, 4, 7, 14) und komponierte klanglich auffallend einzelne Verse entweder durch kontrastiven Vokalwechsel (Zl. 2, 3, 9, 16) oder Vokalhäufung (Zl. 7, 14, 15). Mit dem beschwörenden Anruf in Vers 1 hob Trakl das Thema aus der Alltäglichkeit und verlieh dem Gedicht den Charakter eines antiken Gesanges – auch das ein von ihm mehrfach angewandtes Mittel. Im Haus »nisten Angstgespenster« – ähnlich wie im Gedicht *Musik im Mirabell*, nur mit umgekehrter Perspektive. Der »Feuerreiter« ist wohl eine Übernahme aus Mörikes Ballade. Da Trakl viel und intensiv gelesen hat, ist es oft schwierig zu unterscheiden, was in ihn unbewusst eingegangen und Teil seines poetischen Repertoires geworden ist oder was von ihm bewusst übernommen wurde.

Dieses Gedicht ist interessant auch deswegen, weil es eine der wenigen poetologischen Äußerungen Trakls provoziert hat. Ludwig Ullmann, ein Bekannter Buschbecks aus dem »Akademischen Verband für Literatur und Musik« in Wien, hat dieses Gedicht nämlich als Vorlage für einen eigenen dichterischen Versuch verwendet, den er dann Trakl mit einem Hinweis auf die Ähnlichkeit ihrer Arbeiten vorgelesen hat. In einem Brief beschwerte sich Trakl bei Busch-

### *Das Gewitter*

- Ihr wilden Gebirge, der Adler  
Erhabene Trauer.  
Goldnes Gewölk
- 5 Raucht über steinerner Öde.  
Geduldige Stille odmen die Föhren,  
Die schwarzen Lämmer am Abgrund,  
Wo plötzlich die Bläue  
Seltsam verstummt,
- 10 Das sanfte Summen der Hummeln.  
O grüne Blume –  
O Schweigen.
- Traumhaft erschüttern des Wildbachs  
Dunkle Geister das Herz,
- 15 Finsternis,  
Die über die Schluchten hereinbricht!  
Weiße Stimmen  
Irrend durch schaurige Vorhöfe,  
Zerrißne Terrassen,
- 20 Der Väter gewaltiger Groll, die Klage  
Der Mütter,  
Des Knaben goldener Kriegsschrei  
Und Ungebornes  
Seufzend aus blinden Augen.
- 25 O Schmerz, du flammendes Anschau  
Der großen Seele!  
Schon zuckt im schwarzen Gewühl  
Der Rosse und Wagen  
Ein rosenschauriger Blitz
- 30 In die tönende Fichte.  
Magnetische Kühle  
Umschwebt dies stolze Haupt,  
Glühende Schwermut  
Eines zürnenden Gottes.
- 35 Angst, du giftige Schlange,  
Schwarze, stirb im Gestein!  
Da stürzen der Tränen  
Wilde Ströme herab,  
Sturm-Erbarmen,
- 40 Hallen in drohenden Donnern  
Die schneeigen Gipfel rings.  
Feuer  
Läutert zerrissene Nacht.

(Georg Trakl, April 1914)

beck über das plumpe Plagiat, nannte es ein »Machwerk ohne Seele«, dem »das lebendige Fieber« fehle und charakterisierte die eigene, von Ullmann nachgeahmte poetische Arbeitsweise als »bildhafte Manier, die in vier Strophenzeilen vier einzelne Bildteile zu einem einzigen Eindruck zusammenschmiedet«. Dieses Verfahren war durchaus zeittypisch und ist sowohl in der impressionistischen wie auch expressionistischen Lyrik eingesetzt worden. Interessant an dieser Episode ist einerseits, dass daran deutlich wird, wie bewusst sich Trakl seiner dichterischen Methode war, und dass er andererseits seinen Gedichten eine »Seele« zu verleihen suchte, die durch die Nachahmung einzelner Elemente (Bilder, Reime, Versformen) nicht herbeigezauert werden konnte.

Entspricht in *Der Gewitterabend* die Perspektive der eines traditionellen Naturgedichts, so ist *Das Gewitter* in dieser Hinsicht wesentlich komplexer. Innen- und Außenperspektive des lyrischen Ichs sind hier in einer Weise verschränkt, dass sie nicht ohne Willkür voneinander getrennt werden können. Zwar ist eine Reihe von Elementen eines Gewitters von der lauernden Stille bis zur Entladung in strömenden Regen auszumachen (»wilde Gebirge«, »steinerne Öde«, »Stille«, »Föhren«, »Finsternis«, »Blitz«, »Wilde Ströme«, »Donnern«), ebenso finden sich Hinweise auf die emotionale Befindlichkeit des lyrischen Ichs (»Erhabene Trauer«, »geduldig«, »sanft«, »Dunkle Geister«, »gewaltiger Groll«, »flammen-des Anschau/Der großen Seele«, »glühende Schwermut« u. a. m.), doch bilden beide Ebenen eine Einheit, die die Bilder als apokalyptische Visionen erscheinen lässt. Natur und Seelenhaftes fließen ineinander über, sodass die Struktur der

Metaphern unklar wird, wie beispielsweise in der letzten Strophe: »Da stürzen der Tränen / Wilde Ströme herab, / Sturm-Erbarmen«.

Trakl orientierte sich formal am Hymnenstil Hölderlins und es gibt einige sprachliche Parallelen zu dessen »Pattmos«-Hymne. Die vier Strophen sind unterschiedlich lang (11, 12, 10, 9 Zeilen), ebenso die meist daktylisch strukturierten Verse. Der Verzicht auf ein exaktes Versmaß und den Reim macht sprachliche Kompromisse (Füllwörter) überflüssig. Das Gewicht der einzelnen Wörter wird dadurch verstärkt.

Das Thema »Angst« ist im ganzen Gedicht gegenwärtig: In der ersten Strophe bilden »Goldnes Gewölk« und »steinerne Öde« einen Kontrast, der Adler (ein göttlicher Bote?) schwebt in »erhabene[r] Trauer« darüber. Stille tritt ein und das Lebendige der »grüne[n] Blume« versinkt im Schweigen. Die unheilvollen »Dunkle[n] Geister«, die »Weiße[n] Stimmen« der zweiten Strophe werden in der Folge präzisiert; sie gehören der »Finsternis« an, die über »das Herz« / »die Schluchten« hereinbricht. In der dritten Strophe entfaltet das Gewitter / der Schmerz seine vernichtende Gewalt. Das »stolze Haupt«, das sich dieser existenziellen Bedrohung stellt, wird von »Glühende[r] Schwermut« befallen. In der letzten Strophe wird die Angst, die »giftige Schlange« mit dem Imperativ »stirb« zu bannen versucht; darauf folgt mit dem Wort »Da« eine Wende: Die Veränderung in der Natur (die »Wilde[n] Ströme«, der »Sturm«, der Donnerhall), die Bewegung in den Elementen haben eine läuternde Wirkung, die allerdings nicht mit der Befreiung von der gottlosen Angst gleichzusetzen ist; das Wort »Erbarmen« lässt aber einen Hoffnungsschimmer aufblitzen.

(In einer Vorstufe lauteten die letzten beiden Verse: »Eine Glocke / läutet Versöhnung zur Nacht«; Versöhnung und Sühne sind zu einer neuen Einheit im Wort verschmolzen.) Das »Feuer« kann jedoch sowohl vernichtend sein als auch reinigen. Hervorgehoben ist es dadurch, dass es neben »Finsternis« das einzige Wort ist, das allein eine Verszeile bildet. Das Gedicht lässt also offen, ob die apokalyptische Bedrohung, die in der Verschränkung der äußeren und inneren Welt beschworen wird, abgewendet werden kann oder nicht. Die Aufhebung der Spannung im Raum zwischen »goldnem Gewölk« und »steinerner Öde«, wo die Angst ihre bedrohliche Wirkung entfaltet, ist jedenfalls ein schmerzlicher Prozess.

Im Vergleich der beiden Gedichte lässt sich zeigen,

- dass ein Dichter ein Motiv in unterschiedlicher sprachlicher Ausformung darstellen kann;
- dass Trakls Weg von der geschlossenen Form zur offenen Gedichtstruktur mit freien Rhythmen führte;
- wie eine anschauliche Wirklichkeit fragmentarisiert wird; die Elemente strukturieren eine innere Landschaft;
- dass die Frage der Schuld und deren religiöse Dimension für Trakl von herausragender Bedeutung war.

HANS WEICHELBAUM

#### Literatur

TRAKL, GEORG: *Dichtungen und Briefe*. Salzburg 1987. Hg. Walther Killy und Hans Szklener. 2 Bde. Salzburg 1987, 2. erg. Aufl. (= Historisch Kritische Ausgabe, HKA), Bd. 1, S. 27 bzw. S. 157f.

DOPPLER, ALFRED: Orphischer und apokalyptischer Gesang. In: *Die Lyrik Georg Trakls*. Salzburg: Otto Müller 2001 (= Trakl-Studie, XXI), S. 15–43.

HESELHAUS, CLEMENS: Georg Trakl: Das Gewitter. In: Urbanetz, Walter: *Begegnung mit Gedichten*. 60 Interpretationen. Bamberg: Buchner 1970, S. 70–103.

---

HANS WEICHELBAUM ist Leiter der Georg-Trakl-Forschungs- und Gedenkstätte in Salzburg und Gymnasiallehrer.  
 Waagplatz 1a, A-5020 Salzburg.  
 E-Mail: kulturvereinigung@salzburg.co.at

## ide empfiehlt



Alois Wierlacher, Andrea Bogner (Hg.)

### Handbuch interkulturelle Germanistik

Stuttgart–Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2003.  
689 Seiten.

ISBN 3-476-01955-1 • EUR 99,95

Mit ihrem 689 Seiten umfassenden, in fünf Teile gegliederten und mehr als achtzig Beiträge beinhaltenden *Handbuch interkulturelle Germanistik* legt das Herausgeberteam Wierlacher/Bogner eine beachtenswerte Publikation vor, die als Gemeinschaftsleistung namhafter AutorInnen zu lesen ist und sich an all jene richtet, die an der »Vertiefung und Förderung des Verständnisses der deutschen Gegenwartskultur im Kontext internationaler Zusammenar-

beit interessiert sind« (S. IX). Dabei ziehe und bilde das Handbuch jedoch nur eine erste Bilanz, weitere empirische Forschungen auf dem Gebiet der interkulturellen Germanistik blieben Desiderate (vgl. Wierlacher, S. X).

Was nun unter dem Fachbegriff *Interkulturelle Germanistik* verstanden werden könne, erklärt Wierlacher in seinem Vorwort zum Sammelband:

Er bezeichnet eine interdisziplinäre germanistische Fremdkulturwissenschaft, die in Forschung, Lehre und Organisation von der Kultur(en)gebundenheit germanistischer Arbeit ausgeht, kulturelle Vielfalt der Ausgangspositionen, Fragestellungen und Annäherungsweisen nicht für ein Handicap, sondern für einen Vorteil hält, im Dialog der Kulturen praktisch werden und zur internationalen Zusammenarbeit befähigen will. Leitziel interkultureller Germanistik ist, der kulturellen Vielfalt des Interesses am Deutschen und den deutschsprachigen Ländern sowie dem Bedarf an transkultureller Verständigung besser gerecht zu werden als es bisherige Modelle der Germanistik vermochten. Zu diesem Zweck erhöht interkulturelle Germanistik ihre Komplexität, indem sie sozial- und geisteswissenschaftliche mit xenologischen Fragestellungen im Sinne einer angewandten Kulturwissenschaft zusammenführt, der es um wechselseitige Aufklärung von Theorie und Praxis geht.

Als interdisziplinäre Fremdkulturwissenschaft mit Eigenschaften einer vergleichenden Kulturanthropologie stellt interkulturelle Germanistik ein Netz aus sachlichen und dialogischen Bezügen dar. (S. IX)

Zum inhaltlichen Aufbau des Handbuchs: Teil 1 führt als Einleitungsartikel historische und theoretische Aspekte der Konzeptbildung zusammen, stellt Verbindungen zu nachfolgenden Artikeln her und enthält eine Forschungsbibliographie. Kapitel 2 umfasst 23 Beiträge zu thematischen Horizonten und Nachbardisziplinen interkultureller Ger-

manistik (z. B. Interkulturelle Kommunikation; Die neuen Medien in der interkulturellen Wissenschaftskommunikation u. v. m.), Kapitel 3 thematisiert Rahmenbegriffe interkultureller Germanistik (zum Beispiel Anerkennung, Bildung, Blickwinkel, Dialog, Empathie, Fremdheit, Grenze u. a.) und Teil 4 diskutiert ausgewählte Arbeitsfelder der Fachkomponenten Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Landeskunde, Xenologie und Kulturkomparatistik. Kapitel 5 widmet sich den länderspezifischen Ansätzen; vorgestellt werden Aspekte interkultureller Germanistik in europäischen Ländern sowie in Australien, China, Indien und den USA. Im Anhang (Teil 6) dieser umfassenden Publikation findet sich neben bio-bibliographischen Angaben zu den einzelnen AutorInnen (S. 667–673) auch ein Sach- und Begriffsregister (S. 675–689).

Warum Interkulturelle Germanistik? Mehrsprachen- und Mehrkulturenkompetenz und ein begründetes Wissen über Eigenheit und Andersheit werden – wie Wierlacher zeigt (vgl. S. XI) – zu Beginn des 21. Jahrhunderts als selbstverständliche Teile einer intellektuellen Grundbildung erwartet. Diese komplexe Situation antizipierend, sei – so der Autor – das Konzept interkultureller Germanistik »ausgehend vom lernerspezifischen Bedarf an Ausdifferenzierung kultureller Positionen weltweiter Germanistik« (S. XI) entstanden, wobei Interkulturelle Germanistik nicht ein Weniger an bisheriger Germanistik, sondern ein Mehr und das mit allen Konsequenzen bedeute. Zu diesem »Mehr« gehören:

- die Erweiterung der kulturphilologischen Aufgaben um landeskundliche, fremdheitswissenschaftliche und kulturkomparatistische Studien;

- die Erforschung und lehrende Explikation des ausgangskulturellen Blickwinkels von Forschung und Lehre;
- die Aufwertung der Landeskunde-Komponente als Teil einer Kulturwissenschaft mit Eigenschaften einer vergleichenden Kulturanthropologie;
- die Rolle und Funktion einer Fremdkulturgermanistik als Beitrag zur Theorie und Analyse interkultureller Kommunikation und auswärtiger Kulturarbeit. (Wierlacher, S. XI)

Wenn auch nicht alle Gegenstandsgebiete überall realisiert und institutionalisiert werden können, so bleibt Interkulturelle Germanistik als angewandte Kulturwissenschaft ein Beitrag zur Bedingungsforschung des Kulturverstehens und interkultureller Verständigung (vgl. Wierlacher, S. XI).

Für Studierende wie Lehrende der germanistischen Fächer, wie auch für alle jene, die sich für Kultur(en) und Sprache(n) im Sinne interkulturellen Verstehens interessieren und engagieren, sollte das von Wierlacher und Bogner herausgegebene *Handbuch interkulturelle Germanistik* – ob nun sporadisch wie ein Lexikon oder kontinuierlich als Studienbuch »erlesen« – zur lustvollen Pflichtlektüre werden!

EVA MARIA RASTNER

---

EVA MARIA RASTNER ist Vertragsassistentin für Deutsche Sprache und Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt und Mitherausgeberin der *ide*.  
Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.  
E-Mail: eva.rastner@uni-klu.ac.at

## Neu im Regal

Markus Fauser

### **Einführung in die Kulturwissenschaft**

Darmstadt: Wissenschaftliche  
Buchgesellschaft, 2003.

(Reihe »Einführungen Germanistik«, hg. von  
Gunter E. Grimm und Klaus-Michael Bogdal.)

ISBN 3-534-15913-6 • EUR 15,40

Die *Einführung in die Kulturwissenschaft* von Markus Fauser ist nicht der erste Versuch das hybride Wissenschaftskonstrukt namens KUWI darzulegen, aber es ist einer der wenigen, der sich zu einer germanistischen Perspektive bekennt (wenngleich diese nicht konsequent durchgehalten ist). Der Autor rekapituliert in sechs Kapiteln die prominentesten Theorien, aus denen sich »Kulturwissenschaft« seit Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt hat (und weiterentwickelt). Fauser spannt den Bogen von Kulturphilosophie über Ethnologie bis zu Interkulturalität, streift literarische Anthropologie, Handlungs- und Wahrnehmungstheorien, Gender Studies, Gedächtnistheorien und landet bei den Intertextualitätsdiskursen. Das Ergebnis ist ein ansprechend gestalteter Grundlagentext, der komplexe Denkansätze klar und einprägsam zu vermitteln versteht und auf nur 172 Seiten einen ersten Überblick bietet. Eine kommentierte Bibliographie verstärkt den Orientierungscharakter.

Den Band eröffnet ein Grundlagenkapitel, in dem Fauser Kulturwissenschaft(en) zu definieren/positionieren versucht als eine transdisziplinäre wis-

senchaftliche Praxis mit ausgeprägter theoretisch-methodologischer Reflexion und integrativer Kraft für sämtliche geisteswissenschaftlichen Spezialdisziplinen. Die KUWI erscheint dabei nicht als neue Universalwissenschaft, sondern als ein problemzentrierter Forschungs- und Denkansatz, der den einzelnen Disziplinen eine »Öffnung für Gegenwartsprobleme und ihre Rückbindung an die historische Dimension« ermöglicht und so auch zum Impulsgeber für deren gedeihliche Weiterentwicklung werden kann. Aufgrund der Bedeutsamkeit der sprachlichen und textlichen Seite kultureller Phänomene übernehme die Literaturtheorie gleichsam eine Leitfunktion, behauptet Fauser, was zur Aufwertung der Literaturwissenschaften und ihrer Gegenstände führe, und er spricht von einem »Theorieexport« in angrenzende Fächer (dies allerdings ist wohl nur als Wunschdenken eines Germanisten zu lesen). Wie alle kulturwissenschaftlichen Einführungen spiegelt auch Fausers Abriss das Dilemma der gegenwärtigen Kulturwissenschaft insgesamt: Elaborierten theoretischen Reflexionen stehen nur wenige empirisch grundierte Forschungsarbeiten gegenüber (diese bleiben meist innerhalb der Spezialdisziplinen). Ob »Kulturwissenschaft« mehr ist als nur eine Wissenschaftsmode, wird nicht zuletzt von ihrer reflektierten Anwendung abhängen und von der Etablierung der Kulturwissenschaften (im Plural!) als eigenständiges akademisches Fach.

DORIS MOSER

---

DORIS MOSER ist Vertragsassistentin am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.  
E-Mail: doris.moser@uni-klu.ac.at



Gerd Bräuer (Hg.)  
**Schreiben(d) lernen**

Ideen und Projekte für die Schule.  
 Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2004.  
 288 Seiten.  
 ISBN 3-89684-039-8 • EUR 12,00

Den Umgang mit Texten auch in Deutschland (und Österreich) neu zu gestalten und schulische Schreibzentren einzurichten, dazu regt der Schreibpädagoge Gerd Bräuer an und präsentiert mit *Schreiben(d) lernen* ein Grundlagenwerk, das – so Bräuer – in allen Unterrichtsfächern und an allen Schultypen einsetzbar sei.

Die Doppeldeutigkeit im Titel bringt das Anliegen des Buches auf den Punkt: Schreiben erfülle – so der Autor – nicht nur die Funktion, Wissen zu präsentieren (zu diesem Zweck müssen wir schreiben lernen), sondern habe ebenso die Funktion, im Prozess des Schreibens (schreibend lernen) Wissen zu entwickeln.

Ausgehend von den Schlüsselkompetenzen Lesen und Schreiben, thematisiert Bräuer gemeinsam mit erfahrenen (Schul)PraktikerInnen erfolgreich erprobte Konzepte: Schreib- und lesepädagogische Projekte, Schreibkonferenzen, Textfeedback, Schreibberatung u. v. m.

Ein impulsgebendes Standardwerk rund ums Schreiben, das in keiner Bibliothek fehlen sollte!

Albert Bremerich-Vos, Cordula Löffler,  
 Karl-Ludwig Herné (Hg.)

**Neue Beiträge zur  
 Rechtschreibtheorie und -didaktik**

Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2004. 208 Seiten.  
 ISBN 3-931240-29-0

Unabhängig davon, wie der neu entbrannte Streit um die Rechtschreibreform enden wird, bleiben die zehn Beiträge des vorliegenden Sammelbandes, die Carl Ludwig Naumann zu seinem 60. Geburtstag gewidmet sind, für an der Rechtschreibung Interessierte ganz sicher – so das Herausgeberteam in seiner Einführung (vgl. S. 7) – immer aktuell: Während etwa Gerhard Augst, einer der Protagonisten in der Diskussion um die Rechtschreibreform nach der graphischen Kennzeichnung der Vokalqualität fragt und damit einen Sachverhalt thematisiert, der auch jenseits der Kontroverse Bestand hat, begibt sich Wolfgang Boettcher auf kritische Spurensuche nach den reformatorischen Regelungen der Kommaschreibung. Weitere BeiträgerInnen befassen sich mit den Möglichkeiten und Grenzen der Analyse orthographischer Leistungen, mit Rechtschreibstandards, der Dokumentation und Untersuchung von Schreibprozessen, dem Orthographieverwerb von Kindern und Stolpersteinen auf dem Weg zur Schrift sowie den Aspekten der qualitativen Fehleranalyse und Förderdiagnostik.

Die Themenvielfalt lässt ein interessantes Eintauchen in Theorie und Didaktik der Rechtschreibung erwarten und ist daher vor allem DeutschlehrerInnen, aber auch allen anderen Orthographie-Interessierten zu empfehlen.