

las cosas muertas, los hombres muertos, las hojas muertas". Había después una referencia a Odin que no se salvaría y las piedras que no querían que Odin se salvase. Era una referencia que yo no entendía, hasta que, quizá veinte años más tarde, hablando con un amigo inglés, de repente me cuenta una historia y dije, "¡anda! esa historia es la del poema", referida a cuando Odin se muere y le piden que resucite para lo cual es requisito que todos los objetos lloren. Como las piedras no lloran, no se produce la resurrección de Odin. Esto lo comprendí a los veinte años de haber leído el poema, lo cual es un ejemplo de cómo muchas culturas foráneas, ajenas a las nuestras, nos produjeron mucha impresión y la llevamos latente hasta que un día se encendía una luz y llegamos a comprender su significado.

La literatura de nuestra generación está hecha de muchas lecturas dispersas, de muchas entrevistas con pistas de lecturas, que se leían a escondidas porque la literatura que pasaba por el filtro de la censura era, sencillamente, horrible. Como comentaba con un amigo mío, también escritor vasco, "con los libros que leíamos a los catorce años, ¿Cómo nos pudimos aficionar a la literatura?" Por fortuna había otras literaturas y de una u otra forma nos llegaba de forma que poco a poco hemos ido saliendo del atolladero subcultural que implica toda dictadura.

# M

## NOTAS E INFORMACION

La Asociación Internacional de Hispanistas (AIH), fundada en 1961 en Inglaterra, tiene como propósito fundamental el fomento de los estudios hispanicos y el estudio de asuntos de interés común, referentes a las lenguas y literaturas peninsulares e iberoamericanas, así como a los aspectos culturales relacionados con ellas.

Organiza, cada tres años, un congreso internacional al que asisten hispanistas destacados de varios continentes. Se publican sus *Actas* y se edita un *Boletín* bibliográfico anual, que ofrece información sobre los diversos hispanismos nacionales, y un *Directorio de socios* al final de cada trienio.

El próximo congreso tendrá lugar en **Madrid**, del **6 al 11 de Julio de 1998**. Para participar en él se requiere ser miembro de la Asociación antes del 1.1.98. Quienes estén interesados en asociarse, pueden dirigirse a la Secretaría General solicitando datos al respecto en la siguiente dirección:

Lía Schwartz  
Secretaría General, AIH  
Department of Spanish and Portuguese, HB 6072  
Dartmouth College  
Hanover, NH 03755, USA

## Review Article

Folke Freund & Birger Sundquist & Peder Hällgren, *Tysk gymnasiegrammatik und Övningsbok*, Stockholm: Natur och Kultur 1994. 277 und 144 Seiten.

*Most Grammars Don't Just Leak*

In den 90er Jahren sind in Schweden bisher drei deutsche Schulgrammatiken erschienen, die ausschließlich bzw. teilweise Gymnasiasten als Zielgruppe haben. *Tysk gymnasiegrammatik* von Freund/Sundquist/Hällgren ist das zweite Buch dieser Reihe. Es ist mit der Intention entworfen, eine „gut strukturierte und übersichtliche“ bzw. „einfache und leichtverständliche“ deutsche Schulgrammatik für schwedische Gymnasiasten mit einer theoretischen Ausrichtung bereitzustellen, die eine „grammatisch korrekte“ Beschreibung liefert.

*Tysk gymnasiegrammatik* (im folgenden TyG) unterscheidet sich in manchen Bereichen von ihren Konkurrenten (Tornberg 1992 und Klingemann & Magnusson & Didon 1996), ist in Übereinstimmung mit ihnen im großen und ganzen jedoch eine didaktisch-theoretische Grammatikbeschreibung konventioneller Art, was sowohl Struktur als theoretische Basis betrifft. Hinzu kommt, daß die Zielsetzung weder in bezug auf „Einfachheit und Leichtverständlichkeit“ noch im Hinblick auf „grammatische Korrektheit“ wirklich eingelöst wird.

Hier muß sofort eingeschoben werden, dass Leichtverständlichkeit, Korrektheit und Konventionalität diskutabile Begriffe in der Grammatikbeschreibung sind. Demzufolge richtet sich das Hauptaugenmerk dieser Rezension auf eine Auswahl strukturell-inhaltlicher bzw. theoretischer Eigenschaften der TyG, die deutlich machen, was die Rezensentinnen unter den Begriffen verstehen bzw. darauf, warum die TyG i.E. die aufgestellten Ziele nicht einzulösen vermag. Am Ende der kritischen Auseinandersetzung steht die Frage zur Debatte, inwieweit bisher gängige didaktische Grammatikbeschreibungen im heutigen schwedischen Schulkontext noch brauchbar sind. Wenn dies nicht der Fall ist, wie sollte gegebenenfalls eine Neuorientierung theoretischer und inhaltlich-struktureller Art gestaltet werden?

Der inhaltliche Aufbau der TyG folgt dem konventionellen Muster, dessen didaktischer Stellenwert am Ende dieser Rezension in Frage gestellt wird. Die TyG beginnt somit mit einer kurzen Einführung, wobei im Unterschied zu gängigen Grammatiken jedoch der weitere Bezugsrahmen einer herkömmlichen Satzgrammatik angeschnitten wird. Der Ansatz ist lobenswert, aufgrund seiner knappen Ausformung fragt man sich aber, ob er nicht unzumutbar ist: Zu komplizierten Themen wie sprachlicher Kommunikation, Form und Inhalt, interlingualen Unterschieden bei der Übersetzungsäquivalenz bzw. Sprachgeschichte läßt sich auf einer knappen Seite nichts Informatives sagen. Problematisch, weil eine (verwirrende?) Vielfalt heraufbeschwörend, scheint zuweilen auch die an theoretischen Grammatiken orientierte Kapitelunterteilung numerischer Art: So hat z.B. das Kapitel 17 – über das deutsche Objekt – zweiundvierzig Teilabschnitte, die der Reihe nach von 17.1 bis 17.42 als gleichrangig nacheinander behandelt werden.

Die zwei Hauptteile der TyG sind die üblichen, d.h. eine Beschreibung der morphologischen und syntaktischen Ebene. Auch ihre interne Struktur ist die herkömmliche. So beginnt z.B. die Wortklassenbeschreibung mit den Artikelwörtern, fährt mit Substantiv, Adjektiv, Zahlwort, Pronomen, Verb, Adverb usw. fort und endet mit einem Kapitel über Interjektionen. Im Syntaxteil steht an erster Stelle der Satz-begriff und die Unterscheidung Hauptsatz/Nebensatz. Darauf folgt eine Beschreibung der Satzglieder Subjekt, Prädikat, Prädikativ, Objekt, Adverbial: Enthalten sind des weiteren z.B. die herkömmlichen Kapitel über Tempus, Kongruenz und Wortstellung. Der Syntaxteil schließt mit zwei kurzen – theoretisch-inhaltlich z.T. ergänzungsbedürftigen (s.u.) – Kapiteln (Kap. 27 und 28) über Ellipse und Bedeutungsfelder („betydelsefält“).

Im Unterschied zu traditionellen Schulgrammatiken werden in TyG – wenn auch nicht explizit ausgedrückt – zwei weitere sprachliche Beschreibungsebenen introduziert, d.h. die der Wortgruppe/Phrase bzw. des Textes. Beide werden in je ei-

nem gesonderten Teil (namens „Ordgrupper“, Kap. 11-13 bzw. „Text“, Kap. 29) jedoch sehr kurz und stiefmütterlich behandelt. So erfährt der Lerner im Kap. 11 nur, daß zwischen Nominal- und Adjektivphrase (d.h. „substantivisk och adjektivisk ordgrupp“) zu unterscheiden ist. Ergänzungsbedürftig ist hier die theoretische Erklärung in bezug auf das Begriffspaar *regierendes/regiertes Element* (överordnat/underordnat element): Die Erklärung „Med huvudord menar vi det viktigaste ordet, kärnan i en ordgrupp“ (S. 147) erweckt den Eindruck, das zentrale Klassifikationskriterium des regierenden Elements in einer Nominalphrase sei seine Eigenschaft, „das wichtigste Wort“ zu sein (S. 147). Nun ist aber „wichtig“ ein schwer handhabbares, pragmatisches Kriterium, das den meisten Schülern wenig Verständnishilfe leisten dürfte. Nur indirekt geht hervor, welches das eigentliche Klassifikationskriterium ist: Das regierende Element einer Nominalphrase (sowie der Verbal- und Präpositionalphrase) hat im Deutschen die Eigenschaft, die grammatische Beugung (Flexion, Kasus, Deklination) der (direkt) regierten Elemente zu bestimmen.

Nebenbei bemerkt: Die Einführung des Phrasenbegriffs ist den Rezensentinnen ein Rätsel. So werden in TyG nur die Nominal- und Adjektivphrase behandelt, und zwar mit der alleinigen – und zugleich implizit ausgedrückten – Begründung, man müsse lernen, daß Satzglieder wie z.B. Subjekte aus mehreren Komponenten bestehen können. Im weiteren wird auch nur ausnahmsweise von den Termini Gebrauch gemacht und von ihrem Erklärungspotential in bezug auf z.B. Nominalphrasen vorangestellte, erweiterte Attribute wird völlig abstrahiert. Im Zusammenhang ist zu bedauern, daß TyG weder die Verb- noch die Präpositionalphrase beschreibt. Zweifelsohne kann mittels des Phrasenbegriffs fortgeschrittenen Gymnasiasten erklärt werden, wieso die folgenden (und z.B. in der Zeitungssprache häufig vorkommenden) Rektionsbeziehungen bestehen: *In bezug auf dem Artikel vorangestellte Bilder; Anstatt ein Buch zu lesen, habe ich ferngesehen; Den Schrank zu öffnen war das Werk eines Augenblicks.*

Ein Rätsel ist auch, warum am Ende der TyG ein Kapitel namens Text (Kap. 29) steht. Es handelt sich um ein Kapitel, in dem – genau wie in der Einleitung – komplexe Themenbereiche äußerst oberflächlich angeschnitten werden. Die Einführung in Texteigenschaften wie Referenz, Kohäsion und Kohärenz – jedoch ohne Einbezug irgendwelcher theoretischen Begriffe – ist nicht einmal eine Seite lang. Erstaunlicherweise (vgl. unten) steht als einziges Textbeispiel der Zweisatztext *Dort kommt Herr Doktor Meisegeier. Er ist unser Lehrer.* In seiner jetzigen Gestaltung ist dieses Kapitel ein informationsleerer Anhang, der konsequenterweise in den nicht-sagenden Einleitungsabschnitt gehören müßte.

In bestimmten Bereichen versucht TyG, wie bereits z.T. deutlich gemacht wurde, von herkömmlichen Begriffen und Darstellungsweisen gängiger schwedischer Schulgrammatiken abzuweichen. Manche der Neuerungen sind diskutabel: Ob z.B. Lehrern oder Schülern mit der Einführung von (i) fünf – statt üblicher sechs – Substantivdeklinationen oder (ii) dem Begriffspaar „delbara/odelbara“ (trennbare/untrennbare) Verben – statt „löst/fast sammansatta verb“ – viel geholfen ist, sei dahingestellt. In diesem Zusammenhang ist aber ganz unverständlich, warum in TyG auf international gebräuchliche Begriffe wie Interrogativ- und Indefinitpronomen völlig verzichtet wird.

Andere Neuerungen sind jedoch zu begrüßen, wie z.B. die international gängigen Termini Prädikativ, Modalität: So dient z.B. im Kapitel 24 – zu den Modalwörtern, Verben und Modi – der (schulgrammatisch neue) Begriff Modalität nicht nur als Oberbegriff und Überschrift: Mittels seiner wird auch sehr deutlich gemacht, welche die modalen Sprachelemente des Deutschen sind und wie mit ihrer Hilfe der Geltungsbereich einer Aussage variiert bzw. modifiziert werden kann. Die Einführung des Prädikativbegriffs (Kap. 16 Prädikativ) ist auch lobenswert, doch dürfte der aufmerksame Lerner stutzen, wenn er einmal erfährt, daß Prädikative von Objekten zu unterscheiden sind (z.B. Subjektsprädikativ: Das Buch ist *bekannt*) und ein anderes Mal lernt, daß Adjektive mitunt- : Objekte bestimmen (17.22 Adjektiv + sein + Dativobjekt: Das Buch ist *mir bekannt*). Diese auf den ersten Blick z.T. wider-

sprüchliche Information wäre auflösbar, hätte TyG nicht auf den Kopula- bzw. Verbphrasenbegriff verzichtet.

Aus dem bisher Gesagten darf nicht der Schluß gezogen werden, daß sich TyG in keinem Bereich von ihren Konkurrenten eindeutig positiv unterscheidet. Lobenswert (und innovativ) ist z.B., daß einige wichtige Kapitel mit einem größeren Textausschnitt (oft eine Seite lang) beginnen, in dem die zu behandelnden sprachlichen Phänomene mittels Fettdruck hervorgehoben sind. In den darauffolgenden explizierenden theoretischen Einführungen wird auch manchmal rückverweisend-erklärend auf diesen Einführungstext Bezug genommen.

Die Abschnitte zur Konjugation der starken Verben sind gut. Die aufgestellte Verbliste ist übersichtlich strukturiert und enthält verbsspezifisch wichtige Information: Neben Beispielen gängiger und hochfrequenter Verbkonstruktionen finden sich Auskünfte über abgeleitete Verbvarianten (unter *sehen* z.B. *ansehen, aussehen, hinaussehen, nachsehen*) oder Verbalsubstantive (z.B. *die Sicht, das Sehen*). In der Übersicht werden ca. 130 Grundverben behandelt. Man fragt sich vielleicht, wieso *empfangen* ausgefallen ist und warum *messen, schießen, schleichen, schleifen* behandelt werden.

Das Kapitel 23 über Tempus ist wegen seiner übersichtlichen Struktur und wesentlichen Information zu loben. Einleitend wird dem Lerner die wichtige Unterscheidung „tidsförhållande/tempus“ (Zeitverhältnis/Tempus) deutlich gemacht und anhand von drei Sätzen im Tempus Präsens gezeigt, daß mit Hilfe von sowohl schwedischem als deutschem Präsens auf Sachverhalte der Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit Bezug genommen werden kann. (Es bleibt zu hoffen, daß TyG dadurch die häufige Gleichsetzung Präsens = Gegenwart schwedischer Lerner vorzubeugen vermag.) Anschließend wird festgestellt, daß es im Schwedischen und Deutschen große temporale Übereinstimmungen gibt und daß demzufolge nur kontrastive Unterschiede beschrieben werden müssen: Dies geschieht in den fünf folgenden, kurzen aber dennoch informativen Teilabschnitten: Zuerst steht eine regelartige Formulierung kontrastiv wichtiger Unterschiede, darauf folgen einleuchtende Beispielsätze, die hochfrequente Vokabeln bzw. gängige Ausdrucksweisen (z.B. *Das ist nett von euch, daß ihr vorbeischaud*) enthalten. Gute Beispiele des sprachlichen Usus sind in TyG durchgehend vorhanden. Hervorzuheben ist auch, daß die in der schulischen Grammatikschreibung einmal gängigen Beispielsätze sexistischer Art in TyG ganz fehlen.

Leider ist dieser übersichtliche Aufbau nicht immer der Fall. Beim Objektkapitel (Kap. 17) liegt der Fall z.B. anders. So vermißt man das Ausgehen vom kontrastiven Aspekt, der z.B. folgende (lernerfreundliche) Auskunft bereitstellen müßte: Die kontrastiven Verb-Objektbeziehungen Deutsch-Schwedisch sind in vielen Bereichen die gleichen, ein wesentlicher Unterschied ist jedoch die vielfältige Kasusrektion deutscher Verben. Das Kapitel beginnt zwar mit einer kurzen Funktionsbeschreibung des Objekts. Hierzu zählen i) seine enge Beziehung zum Verb ii) seine Funktionserfüllung durch verschiedene Sprachelemente (Substantiv/Pronomen/Infinitiv/Satz), iii) die Anknüpfung mancher Elemente an das deutsche Verb durch Kasus oder Präposition. Darauf folgt eine unübersichtliche Beschreibung der Konstruktionen mit einem oder zwei Objekten. Es fehlen ins Auge fallende Überschriften (vgl. aber Klingemann et al.). Auch nicht genügend hervorgehoben werden Konstruktionen mit Präpositionsobjekten – eine Folge der fehlenden Behandlung der Präpositionalphrase? Der im kleinen Stil gegebene Hinweis auf das Präpositions-kapitel ist unzureichend, da die Beherrschung der verbregierten Präpositionen vielen Schülern große Schwierigkeiten bereiten.

Besonders unübersichtlich ist der Abschnitt Dativobjekt + Akkusativobjekt. Jedem neuen Verb einen eigenen Paragraphen zukommen zu lassen (*einem etwas geben* 17.25, *einem etwas schicken* 17.26, *einem etwas abkaufen/abnehmen* 17.27, *einem etwas mitteilen* 17.28) wirkt sowohl inhaltlich-begrifflich wie optisch störend. Für den Lerner wäre auch eine didaktisch-theoretische Einführung zu den semantischen Klassen der häufigsten vorkommenden Zwei-Objekt-Verben (d. h. die des Gebens, Nehmens und Mitteilens) von großem Nutzen gewesen.

Als weiteres Beispiel eines strukturell schlecht konzipierten bzw. theoretisch inkonsequenten Abschnitts soll das Kapitel 28 – namens „Betydelsefält“ (dt. Bedeutungsfeld) – dienen. Das zweiseitige Kapitel ist in erster Linie eine Fortsetzung des Kapitels 22 „Omvandlingar“ (dt. Abwandlungen) genannt, was auch ausdrücklich gesagt wird: In Übereinstimmung mit den zuvor behandelten sog. Passivtransformationen, passivischen Verben/Verbkonstruktionen und Objektkonstruktionen wird auch die Versprachlichung der hier zu behandelnden „Bedeutungsfelder“ als die Folge verschiedener Kontextanpassungen beschrieben: Wer sagt was zu wem in welcher Situation? Das Kapitel 28 steht auch in enger Verbindung mit Kapitel 24 über Modalität. Diese inhaltlich-begriffliche Beziehung wird aber durch die dazwischenstehenden Kapitel (über Tempus, Kongruenz und Wortstellung) gestört. Weit aus problematischer ist aber, daß sich der Begriff Bedeutungsfeld – im Widerspruch zur gängigen grammatischen Terminologie – teils auf Sprechakte – allerdings ohne Einbezug dieses Terminus – und teils auf eine logische Relation von Aussagesätzen bezieht: So folgt im Abschn. 28.2. a)- b) bzw. 28.3 eine kurze Übersicht über eine Auswahl von sprachlichen Variationsmöglichkeiten engverwandter Sprechakte (Wunsch, Bitte, Aufforderung bzw. Vermutung), der Abschn. 28.4 dagegen hat die theoretisch inkonsequente Überschrift „orsak-följd“ (dt. Grund-Folge). Der Konsequenz wegen müßte die Überschrift „Erklärung einer Grund-Folge-Relation“ heißen.

Von weiteren kritischen Beobachtungen sollen die folgenden beispielhaft hinzugefügt werden:

– zur Leichtverständlichkeit:

Die Definition des Vollverbs (Kap. 6) als eine Größe mit „eigener (sog. lexikalischer) Bedeutung“ ist ergänzungsbedürftig. Zählen nach TyG neben *sitzen, legen, zusammenschauern, sagen* auch die Phrasenverben *anfangen, aufhören* bzw. *passieren, geschehen* hierzu?

Die Definition (Kap. 6.8) finites/infinites Verb ist unvollständig. Es fehlt der Hinweis auf die Prädikatsfunktion des ersten bzw. auf jedwellige Funktions- oder Formeigenschaft des letzteren.

– zur Einfachheit/Verständlichkeit:

Die Information zum Konjunktiv 1 der Modalverben ist ohne den fehlenden Hinweis auf ihre häufigsten Verwendungskontexte (Zeitung, Fernsehen, Rundfunk) schulgrammatisch überflüssig. Dies gilt auch für die sog. Umwandlungstabelle (Kap. 24.13) des Konjunktivs der indirekten Rede. Hier fehlt jede explizierende Erläuterung. Woher soll der Lerner z.B. wissen, daß sich hinter den aufgelisteten deutsch-deutschen Beispielen reguläre Tempusunterschiede im Verhältnis zum Schwedischen verbergen? Es folgt nur der Hinweis, daß die Umwandlungstabelle in Anlehnung an „deutsche Sprachpfleger“ (welche sind sie?) aufgestellt ist.

– zur Übersichtlichkeit:

Es fehlt jede Übersicht zum Inhalt der Teilabschnitte der jeweiligen Kapitel. Der am Ende vorhandenen Übersicht grammatisch wichtiger Begriffe scheint ein Zufallsverfahren zugrunde zu liegen:

Die beiden im Vorwort besprochenen Druckgrößen zur Unterscheidung des grammatisch Zentralen vom Peripheren sind optisch schwer auseinanderzuhalten.

– zur theoretischen Korrektheit:

Die temporale Festlegung (Kap. 24.14-15) irrealer konditionaler Satzgefüge auf die Bezugsgrößen Gegenwart/Zukunft/Vergangenheit ist eine allzu große didaktische Vereinfachung: Mit einem Satz wie *Wenn ich Zeit gehabt hätte, wäre ich ins Kino gegangen* kann auf sowohl vorzeitige wie nicht vorzeitige Sachverhalte Bezug genommen werden. Wie Schülern der theoretisch gängige Begriff „remotospetive Modalität“ zu erklären ist, muß dahingestellt bleiben.

Zur TyG gehört ein Übungsheft (+Fazit), das sich von herkömmlichem Arbeitsmaterial dieser Art ein wenig unterscheidet: Es folgt dem Aufbau der TyG und hat den geläufigen Schwerpunkt, nämlich die Produktion richtiger Wortformen/Endungen mit Hilfe einer großen Anzahl sog. Lückenübungen. Die jeweiligen Abschnitte enthalten auch (dialogisch aufgebaute) Abwandlungsaufgaben, die sowohl mündlich wie schriftlich zu lösen sind. Am Ende steht häufig ein ins Deutsche zu übersetzender Textausschnitt. Neu ist die Bezugnahme auf die „Einführungstexte“ der Grammatik. Sie dienen öfter als Fazit einer Lücken- bzw. Übersetzungsübung oder als Übersetzungsübung ins Schwedische. Aufgaben rein theoretischer Art ist die andere Neuigkeit: Hier können fortgeschrittene Schüler ihr grammatisches Analysevermögen im Hinblick auf Kategorienzugehörigkeit und Funktion sprachlicher Elemente üben und kontrollieren.

Die große Variation der Schüler im Hinblick auf grammatische Kenntnisse verlangt bekanntlich immer Übungen/Aufgaben verschiedenen Schwierigkeitsgrades. Die Aufgaben im TyG-Heft sind demgemäß entworfen. Hier ist aber zu bezweifeln, ob Lerner sowohl auf unterster Stufe (bei den Lückenaufgaben) wie oberster Stufe (bei den Übersetzungsübungen) genügend herausgefordert werden: Die Lückenaufgaben lassen sich öfters ganz mechanisch lösen/vervollständigen und die Übersetzungsübungen sind mitunter sehr kurz und allzu gezielt auf den Lehrstoff zugeschnitten. Dies führt gelegentlich einen inhaltlich kuriosen Text herbei: *När morfar och hans kamrater lekte i sin barndom, var de ofta indianer och vita. Han hette Buffalo Bill. Kurt kallades „den siste mohikanen“ och Andreas var hövdingen Winnitou. Ibland var Andreas „den siste mohikanen“ och morfar fick vara hövdingen Winnitou. Alla ville naturligtvis helst vara hövdingen.* (2.9; vgl. z.B. auch 3.31, 5.43, 7.3, 13.7).

Aus dem bisher Gesagten sollte hervorgehen, daß die TyG in vielen Bereichen eine konventionelle schwedische Schulgrammatik im Hinblick auf ihren strukturellen Aufbau und ihre theoretische Basis ist. Hinzu kommt, daß die theoretische Explikation grammatischer Regularitäten an manchen Orten nicht nur wenig gelungen, weil lückenhaft oder unvollständig, sondern z.T. auch inkonsequent ist. Daraus folgt, daß dem Lerner die Darstellung gelegentlich weder „einfach“ noch „leichtverständlich“ erscheinen dürfte.

Den Rezensentinnen ist aber zweierlei klar: Jede Schulgrammatik läßt sich leicht kritisieren (weil ihre inhaltlich-theoretisch notwendigen Vereinfachungen nie unproblematisch sein werden). Mit einer negativen Kritik ist aber wenig geholfen, falls gleichzeitig keine Alternativen zur Überbrückung der aufgezählten Defizite besprochen werden. Einige Verbesserungsvorschläge sind schon formuliert worden. Nicht weiter kommentiert wurde aber die negativ anmutende Bewertung „die TyG ist eine konventionelle Schulgrammatik“.

Der springende Punkt bei dieser Bewertung ist unsere Auffassung, daß herkömmliche schwedische Schulgrammatiken diesen Typs derzeit überholt sind. Eine Neuorientierung theoretischer wie inhaltlich-struktureller Art scheint notwendig, wenn man bedenkt, (i) wie wenig Deutschstunden die Schüler am Gymnasium haben (maximal 250 Stunden); (ii) warum die Mehrheit der Schüler Deutsch lernen (minimal um ein Germanistikstudium zu absolvieren); (iii) welchen weiteren Distractionsfaktoren sie ausgesetzt sind (maximal – durch eine Vielfalt schulischer Fächer, Medien, Hobbys, usw.). Der Deutschlermer im heutigen schwedischen Schulkontext ist m.a.W. eine Person, die sich mit einem minimalen Aufwand an Zeit einen maximalen Überblick über die deutsche Sprache verschaffen möchte und die gleichzeitig eine maximale Stimulanz fordert, um das Interesse nicht zu verlieren.

Mit Hilfe von konventionellen Schulgrammatiken läßt sich dieser Kontext schwer bewältigen: Die Grammatiken sind zum einen nicht theoretisch-erläuternd genug, um den grammatischen Überblick zu ermöglichen: d.h. die Explikationen sind zu „oberflächennah“, sie versperren dem neugierigen Lerner den lernfördernden Einblick in semantisch-konzeptuell unterliegende Regularitäten. Ihre Stofffülle ist zum anderen mehr als groß genug. Anbetracht der begrenzten Unterrichts- und

Übungszeit, enthalten die Schulgrammatiken immer noch zu viel Information in bezug auf das, was als „grundlegende Grammatikkenntnisse des Deutschen“ bezeichnet werden kann. In vielen Teilbereichen der Grammatikinformation müßte u.E. „geschnitten“ bzw. „weniger Wesentliches“ deutlich markiert/abgesondert werden. Die Strukturierung des Inhalts ist zum dritten nicht lern(er)freundlich genug, weil durch die Art und Weise der dargebotenen Information nur indirekt hervorgeht, daß Sprache sich erst im Gebrauch konstituiert: Die herkömmlich scharfe Zweiteilung Form/Funktion, Morphologie/Syntax führt zu fragmentarischen, aufeinander nicht bezogenen Kenntnissen, was dazu beitragend sein könnte, daß nach fünfjährigem Lehrgang eine beträchtlich große Anzahl schwedischer Gymnasiasten nicht einmal die einfachsten Sätze in deutscher Sprache zu formulieren wagt bzw. korrekt ausdrücken vermag.

Uns schwebt daher eine „kontextrealistische schwedische Schulgrammatik“ vor, die in Anlehnung an die jüngsten Ergebnissen der Fremdsprachenforschung als eine „Produktions- und Rezeptionsgrammatik“ konzipiert ist.

Diese Zweiteilung impliziert zum einen, daß radikal im Stoff geschnitten werden muß. Das Zentrale – d.h. grammatische Information, die für eine begrenzte aber korrekte Sprachproduktion notwendig ist – gehört in den „Produktionsteil“. Der Rest – d.h. das für die Rezeption Zentrale-, gehört in den anderen Teil (hierzu z.B. Information im Hinblick auf (i) einen Drittel der sog. starken Verben; (ii) Determinativ- und Demonstrativpronomina; (iii) Modus Konjunktiv (1) und (iv) Passivabwandlungen usw.). Zum anderen hat dies zur Folge, daß dem Rezeptionsteil neue Information hinzugefügt werden muß: Um gegenwartsbezogene, authentische deutsche Texte rezipieren zu können, müssen Funktionsbeschreibungen zum erweiterten Attribut, zur Passivumwandlung in verschiedenen Verwendungskontexten, zur Textfunktion der Wortfolge u.a.m. dargeboten werden.

Der inhaltliche Aufbau des Produktionsteils muß radikal verändert werden: In wichtigen Teilabschnitten müssen Form- und Funktionseigenschaften der Sprachelemente direkt aufeinander bezogen werden. Auch die Reihenfolge in der herkömmlichen Präsentation der Form/Funktionskategorien sollte in Frage gestellt werden. Müßte das Verb/Prädikat – in Anlehnung an Valenz- bzw. Kasusgrammatik – nicht an erster Stelle stehen? Und danach Substantiv-Pronomen/Nominalphrase/Satzgliedfunktion an zweiter Stelle?

Ein radikales Umdenken bei den grammatischen Explikationen ist auch erforderlich. Man sollte soweit wie möglich, eine Didaktisierung theoretisch-abstrakter Erklärungen (strukturalistischer oder semantisch-funktionaler Art) anstreben. Uns schwebt es vor, den Schülern einen ersten Einblick z.B. in die Kasustheorie, den hierarchischen Aufbau des Satzes, die Feldstruktur der deutschen Wortfolge zu bieten. Darüber hinaus müßte jede Funktionsbeschreibung – wenn erforderlich – deutliche Hinweise auf den konkreten Sprachgebrauch (Stichwort: Varietät/Markiertheit) enthalten.

Wir sind uns im Klaren darüber, daß ein langer Weg noch ist, bevor die besprochene Produktions- und Rezeptionsgrammatik sich konkretisieren läßt. Daß sie einmal erscheinen wird, davon sind wir aber überzeugt. Diese Überzeugung ist kein Wunschtraum „wirklichkeitsfremder Theoretiker an der Universität“, sondern eine pädagogisch-didaktisch motivierte Schlußfolgerung, die die Rezensentinnen aus eigener 15jähriger Lehrerfahrung am schwedischen Gymnasium bzw. aus 10 Jahren an der Universität ziehen.

*Sigrid Dentler, Monica Haglund-Dragic*

#### Literatur

- Ulrika Klingemann & Gunnar Magnusson & Sybille Didon, Bonniers Tyska Grammatik, Stockholm: Bonniers, 1996  
 Kerstin Rydén & Ingemar Wengse & Ann-Louis Wistam, Modern tysk grammatik, Stockholm: Almquist&Wiksell 1984  
 Ulrika Tornberg, Gleerups tyska grammatik, Malmö: Gleerups 1992

## Marknadens bästa översättningsverktyg!

**A**r 1798, i en liten egyptisk by, upptäckte Napoleons soldater en ovanlig, svart sten inrissad med tre olika skrifter. Mer än tjugo år senare upptäckte fransmannen Jean-Francois Champollion att skrifterna i själva verket var samma text på tre olika språk. Denna sten blev världsberömd, inte bara som "Rosetta-stenen" utan även som en symbol för översättningskonsten.

TRADOS översättningsverktyg är inte lika stenhårda – men vi har kommit längre! Effektivitet, användarvänlighet och flexibilitet i symbios!

TRADOS effektiva översättningsverktyg används framförallt av översättare och översättningsbyråer samt större företag runt om i världen. Bland kunderna i Sverige märks Ericsson, Volvo, Luftfartsverket, Telia, UD och universiteten i Linköping och Uppsala.

TRADOS översättningsprogram kostar från 4 000:- och uppåt.

Effektivisera Ditt översättningsarbete redan idag – fyll i kupongen för mer information.

**TRADOS**  
fine translation tools

TRADOS Sverige AB  
 Box 155, 351 04 Växjö  
 Tel: 0470-71 19 00, Fax: 0470-277 81  
 Internet: www.trados.com

**Ja Tack!**

Jag önskar mer information om:

- TRADOS MultiTerm '95 Plus  
 TRADOS Translator's Workbench

Namn: \_\_\_\_\_

Företag: \_\_\_\_\_

Adress: \_\_\_\_\_

Telefon: \_\_\_\_\_ Telefax: \_\_\_\_\_

Skicka eller faxa kupongen till: Trados Sverige AB, Box 155, 351 04 VÄXJÖ, Fax 0470 - 277 81