

Grammatikterminologie in den Lehrwerken *sowieso* und *Auf Deutsch!*

Peter LENZ
Universität Freiburg

The present article discusses the grammatical terminology used in two of the German textbooks which are being introduced into the schools of French-speaking Switzerland.

Sowieso (Langenscheidt) uses a solid, Latin-based terminology throughout but, at the same time, encourages teachers to use the terminology which is best known to the respective pupils. It is argued in this article that it makes little sense to introduce a competing terminology into the work with *sowieso* since grammar work and the use of grammatical terms are so tightly intertwined with the textbook lessons that this step would lead to confusion and make some interesting communicative activities and otherwise useful reference parts useless.

An analysis of *Auf Deutsch!* (Heinemann) shows that explicit grammar is apparently one of the weaknesses of this textbook. The information provided is often faulty, and the use of terminology is inconsistent and confusing. The question is raised whether teachers should replace and complement the grammar parts, or rather reduce grammar teaching to a minimum and take advantage of the assumed strengths of the textbook.

Finally, it is suggested that the ongoing introduction of the new German textbooks should be thoroughly evaluated in order to gain enough information for well-founded decisions at the time when the next generation of textbooks will be created or chosen.

Einleitung

«Ces deux dernières décennies l'école ne sait plus trop quoi faire avec la grammaire» wurde in der Einleitung zu dieser Tagung gesagt. Diese Feststellung trifft mit Sicherheit auch auf den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht zu. Die völlig unterschiedlichen Grammatikkonzeptionen in den beiden neuen Deutschlehrwerken für die Westschweizer Sekundarschulen – *Auf Deutsch!* und *sowieso* – illustrieren die herrschende Verunsicherung mit aller Deutlichkeit.

Dabei sind beide Lehrwerke Produkte der 90-er Jahre. Beiden ist auch gemeinsam, dass sie von der gleichen Kommission ausgewählt wurden und zur Zeit in den Schulen der Westschweiz als offizielle Lehrmittel eingeführt werden. Beide wollen sie auch kommunikativen Sprach-

unterricht ermöglichen, doch ist offensichtlich, dass sie aus ganz unterschiedlichen Lehrwerkschmieden stammen, die völlig unterschiedliche Auffassungen haben unter anderem hinsichtlich des Werts von explizitem Grammatikunterricht für das Lernen einer Fremdsprache.

Damit das Folgende im richtigen Licht erscheint, muss vorausgeschickt werden, dass sich beide Lehrwerke in den praktischen Erprobungen grundsätzlich bewährt haben – beide haben aber auch bereits erklärte Fans *und* Gegner.

Sowieso

Sowieso ist im renommierten deutschen Langenscheidt-Verlag in einer internationalen, rein deutschsprachigen Ausgabe erschienen. Es umfasst die Bände 1-3, die sich jeweils aus Büchern, Heften und aus Hörkassetten zusammensetzen. Für die Einführung in der Westschweiz werden gewisse Teile ins Französische übersetzt, unter anderem die Grammatikteile. Zudem werden Brückenmaterialien (*Plateforme*) angefertigt, welche die Lernenden von den Lehrwerken, die sie vor der 7. Klasse benutzt haben, zu *sowieso 2* hinführen sollen. Interessant für unser Thema *Grammatikterminologie* wäre natürlich eine Analyse gerade dieser Teile gewesen. Sie waren aber zum Zeitpunkt unseres Kolloquiums noch gesperrt, so dass ich mich bei meinen Ausführungen auf die internationale Ausgabe stütze und dadurch Fragen, die durch die Adaptationen aufgetaucht wären, weitgehend ausklammere.

Sowieso lässt sich innerhalb des weiten Rahmens einer kommunikativen Fremdsprachendidaktik einer **kognitivistisch orientierten** Richtung zuordnen. Reflexion, Selbsttätigkeit der Lernenden und Hinführung zum autonomen Lernen spielen eine zentrale Rolle. Reflektiert wird neben Kommunikations- und Lernstrategien auch das Funktionieren der Sprache mittels **explizitem Grammatikunterricht**.

Damit in einer Klasse längerfristig sinnvoll und effizient über grammatische Phänomene gesprochen werden kann, ist eine gemeinsame, relativ einheitliche Grammatikterminologie sicher nötig. Doch wie die Autoren von *sowieso* richtig schreiben, darf dies nicht linguistischen Perfektionismus bedeuten, denn Grammatikunterricht soll schliesslich nicht *per se* betrieben werden, sondern im Dienste des Erwerbs kommunikativer Kompetenz:

«Linguistisch ‘saubere’ Terminologiekonzepte stossen in der Praxis schnell an Grenzen und werfen oft Lernprobleme auf, wo sie eigentlich eine Hilfe sein sollten. Eine pädago-

gische Grammatik konzipieren bedeutet zuallererst, nach den Möglichkeiten der Lernenden zu fragen.» (LHB¹, S. 13)

Nach den «Möglichkeiten der Lernenden» zu fragen kann für die Autoren von *sowieso* sogar bedeuten, dass *die* Grammatikterminologie gewählt wird, die den Lernenden «aus dem Unterricht der Muttersprache oder aus der ersten Fremdsprache vertraut ist» (LHB 1, S. 13). Im Folgenden soll näher untersucht werden, ob es sinnvoll wäre, diesen Vorschlag zu befolgen und im Unterricht mit *sowieso* eine Terminologie zu verwenden, die wesentlich von der im Lehrwerk verwendeten abweicht. Dies wäre z.B. dann der Fall, wenn die im muttersprachlichen Französischunterricht verwendete Terminologie als Ausgangspunkt genommen würde.

So viel vorweg: Die Autoren von *sowieso* wiederholen ihren Vorschlag im 2. und 3. Band nicht, und dies – wie zu zeigen sein wird – mit gutem Grund, denn diese Lösung wäre auf die Dauer bei der Arbeit mit *sowieso* nicht effizient.

Das Rückgrat der Grammatikarbeit mit *sowieso* bildet die «SOS-Strategie»: Die Lernenden werden dazu angeleitet, mittels **Sammeln, Ordnen und Systematisieren** grammatische Regularitäten selbst induktiv zu erschliessen. Die *Systematische Grammatik* im Arbeitsbuch dient der Kontrolle des Gefundenen. Als eigentliche Lernergrammatik ist aber weniger dieser Referenzteil gedacht als vielmehr ein Grammatikheft, das nach und nach aus kontrollierten Hefteinträgen der Lernenden entstehen soll (Vgl. dazu LHB 1, S. 11ff.).

Zumindest störend bleibt trotzdem, dass die doch recht umfassenden **Referenzteile** in den drei Arbeitsbüchern (vgl. AB1, S. 97-109; AB2, S. 103-119; AB3, 106-128) **funktionslos** würden, sobald eine stark abweichende Grammatikterminologie zur Anwendung käme. Den Lernenden wäre dadurch eine wichtige Kontroll- und Nachschlagemöglichkeit genommen.

Im Kursbuch (KB) selbst wird zwar sparsam mit Grammatikterminologie umgegangen, aber es kommen durchaus Termini vor – auch im ersten Band! (Bsp.: LB1, S. 45: *Personalpronomen, Possessivpronomen*; S. 60: *Präpositionen mit Dativ*). Wenn nun die Lernenden primär eine andere Terminologie, etwa aus dem Muttersprachenunterricht, gebrauchen, ist die Gefahr gross, dass bald eine terminologische Doppelspurigkeit, d.h. mit

1 LHB = Lehrerhandbuch; KB = Kursbuch; AB = Arbeitsbuch

Sicherheit mehr Erklärungsaufwand und womöglich mehr Verwirrung, entsteht.

Im zweiten Band wird das Lernen der vorgegebenen deutschen Grammatik-**terminologie** sogar ins Kursbuch einbezogen (vgl. KB1, S. 32, Ü6), offenbar damit die Lernenden nachher in der Lage sind, bei grammatischen Problemen selbstständig nachzuschlagen.

Natürlich könnte eine solche Übung von der Lehrperson *ad hoc* durch eine andere Übung mit der eigenen Terminologie ersetzt werden. Doch wäre damit weder ein Ersatz für die Referenzteile im Arbeitsbuch gefunden, noch wären die konkurrierenden Termini aus dem Kursbuch getilgt, von wo aus sie weiterhin Verwirrung stiften könnten.

Zu einer teilweise befriedigenden Lösung beitragen könnte ein «länderspezifisches» Arbeitsbuch für die Westschweiz, in dem die Grammatikteile konsequent an die im Französischunterricht verwendete Terminologie angepasst würden. Länderspezifische Arbeitsbücher gehören zum Konzept von *sowieso* und existieren bereits, so dass diese Lösung jedenfalls nicht von vornherein ausgeschlossen wäre.

Für das Übersetzen der Grammatikteile von Lehrwerken in die Muttersprache der Lernenden gibt es sicher gute Argumente und es entspricht dem Wunsch von vielen Lernenden *und* Lehrpersonen. Fraglich ist aber, ob es denn sinnvoll ist, in einem Buch wie *sowieso*, das viel, vielleicht *zu* viel Beschäftigung mit Grammatik vorsieht, den Bereich der Grammatik zweisprachig zu machen. Wenn Grammatik nämlich induktiv erschlossen wird, dann bietet dies zahlreiche Anlässe für authentische Kommunikation. Die Probleme, die gelöst werden müssen, sind echt und allen Lernenden gemeinsam. Potentiell für Kommunikation und Spracherwerb nützliche Konstellationen sollten nicht leichtfertig aus dem Weg geräumt werden. Deshalb dürfte es sinnvoller sein, bei der Arbeit mit *sowieso* die deutsche Terminologie lernen zu lassen – statt sie zu übersetzen – und bloss hinsichtlich der Grammatik**konzepte**, nicht aber in den *Bezeichnungen*, an die Vorerfahrungen der Lernenden anzuknüpfen. Damit die Deutschlehrer und -lehrerinnen dazu in der Lage sind, müssen sie allerdings sehr genau über die grammatischen und Grammatikterminologischen Vorkenntnisse ihrer Lernenden (zumindest) aus dem muttersprachlichen Französischunterricht informiert sein. Wichtig ist dabei

v.a. das Wissen, in welchen Bereichen Übereinstimmungen, in welchen anderen aber Differenzen und Inkompatibilitäten bestehen².

Was für eine Grammatikterminologie wird denn in *sowieso* überhaupt verwendet? – Im Lehrerhandbuch äussern sich die Autoren selbst zu ihrer terminologischen Grundentscheidung:

«Wir haben in *sowieso* versucht, uns weitgehend an die Terminologie der lateinischen Schulgrammatik, wie sie den meisten Lehrenden und Lernenden geläufig sein dürfte, zu halten. [...] Wo es uns hilfreich erschien, haben wir allerdings darüber hinaus auch Begriffe aus anderen Bezeichnungssystemen, etwa den Begriff der Ergänzung, verwendet.» (LHB 1, S. 13)

Mit den «anderen Bezeichnungssystemen» ist offenbar die Dependenz-Verb-Grammatik (nach U. Engel) gemeint, die in DaF-Lehrwerken immer noch einen beachtlichen Einfluss hat.

Ein Blick in die Grammatikteile von *sowieso* fördert nichts Unerwartetes zu Tage. Die grammatische Terminologie, die in *sowieso* verwendet wird, wirkt unspektakulär, wird eher sparsam verwendet und das Ganze macht den Eindruck von solidem Handwerk.

Die Analyse von *Auf Deutsch!* wird zeigen, dass solides Handwerk, d.h. eine korrekte und konsistente Verwendung grammatischer Terminologie in Lehrwerken, keineswegs selbstverständlich ist.

Auf Deutsch!

Auf Deutsch! (AD!) ist im britischen Heinemann-Verlag ursprünglich für den Gebrauch in britischen Schulen erschienen. Der vierte und letzte Band führt in seinen beiden Varianten Rot und Grün zu den britischen Mittelschulabschlüssen. Jeder Band umfasst verschiedene gedruckte Teile sowie Audiokassetten. Teile des Materials liegen auch in einer internationalen Ausgabe in deutscher Sprache vor. Unterdessen sind Lehrerhandreichungen und Referenzteile vom Englischen ins Französische übersetzt worden. Die vier Bände mit ihren verschiedenen Bestandteilen könnten von der 5. bis zur 9. Klasse eingesetzt werden, wobei der erste Band, wie bei *sowieso*, für Anfänger gedacht ist (was, nebenbei bemerkt, für die Westschweiz nicht angemessen ist).

2 Vgl. dazu die 2. These im Papier «10 Thesen zur Grammatik im DaF-Unterricht in der Westschweiz» der GRAL2 vom 20. April 1995.

An *Auf Deutsch!* fällt sofort auf, dass zwar Grammatik meist implizit präsentiert, eingeübt und angewendet wird, dass aber grammatische Reflexion kaum stattfindet. Das geht so weit, dass das behandelte grammatische Phänomen in den Lektionen selbst fast nie beim Namen genannt wird. Ein expliziter Hinweis auf das Grammatikpensum steht oft nur im Lehrerhandbuch. Erst in Band 4 (rot), der für Lernende gedacht ist, die ihre Schulkarriere nach der obligatorischen Schulzeit fortsetzen, gibt es einen recht umfassenden Referenzteil mit Übungen («a full grammar reference section with activities» [AD!4rot, *Teacher's Guide*, S. 2]). In der grünen Version von Band 4, der für weniger schulisch ausgerichtete Lernende bestimmt ist, erscheint der Referenzteil in reduzierter, vereinfachter Form, und zudem wird ganz offensichtlich versucht grammatische Terminologie weitgehend zu vermeiden. Da unser Thema die Grammatikterminologie ist, blende ich Band 4 (grün) für das Folgende weitgehend aus.

Auf Deutsch! ist als «Methode» nicht ganz einfach zu situieren. Deutlich erkennbar sind Elemente des *Lexical Approach*³: Auf der Grundstufe werden zwar Strukturen eingeführt, gelernt und verwendet, gerade auch komplexe, sie werden aber nicht analysiert und bewusst gemacht, sondern wie lexikalische Einheiten «am Stück» gelernt. Ein kleines Indiz für eine Anlehnung an den *lexikalischen Ansatz* dürfte sein, dass in den Zusatzmaterialien von AD!2 die Arbeitsblätter zur Grammatik unter der Rubrik *Wortstrukturen* (sic!) zu finden sind. Nicht zu leugnen ist auch eine gewisse Nähe zur audiolingualen Methode – die Autorin selbst hat bei einer Präsentation in Yverdon darauf hingewiesen. Gerade die Art, wie fast nur implizit mit grammatischen Strukturen umgegangen wird, scheint mir von der audiolingualen Tradition inspiriert zu sein. *Auf Deutsch!* stellt in dieser Hinsicht einen Gegenpol zu *sowieso* dar; Bewusstmachung von sprachlichen Regularitäten und Strategien, (Re-)Strukturierung von Wissen usw. gehören nicht zu den Anliegen von AD!. Im Vergleich zu «echt audiolingualen» Lehrwerken erscheint *Auf Deutsch!* aber um viel methodischen Ballast gereinigt und es umfasst zudem gute Elemente kommunikativer Didaktik (z.B. viel Partnerarbeit, in den höheren Bänden nah-authentische Hörtexte und *Tasks*⁴ – «echte» Kommunikationsaufgaben).

3 Vgl. Lewis, Michael (1993), *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Hove: Language Teaching Publications.

4 Vgl. Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.

Beispiele aus der Terminologie von Auf Deutsch!

In den eigentlichen Lektionen der Schülermaterialien werden grammatische Termini in allen Bänden nur sehr sparsam verwendet.

Wie bereits erwähnt, werden aber in den Lehrerhandbüchern (LHB) von Beginn weg grammatische Termini verwendet, um Lernziele der Einheiten zu beschreiben. Die Erfahrungen während der Erprobung in Schulen der Westschweiz haben nach Auskunft von Verantwortlichen sogar gezeigt, dass Termini, die im Lehrerhandbuch verwendet werden, früher oder später auch im Unterricht explizit genannt werden, v.a. in den *classes modernes* und *prégymnasiales* der Sekundarschulen. So gesehen sind für eine Analyse der Terminologie, gerade der Grammatik-armen Bände 1 und 2 von *AD!*, auch die Lehrerhandbücher relevant.

Für meine Analyse lagen mir zum Teil die französischen Übersetzungen der englischen Materialien vor, nämlich das Lehrerhandbuch 1 sowie die Grammatiküberblicke der Bände 3 und 4 (rot und grün) in Entwurfsfassungen.

Im Folgenden wird auszugsweise die in *Auf Deutsch!* verwendete Grammatikterminologie präsentiert und kritisiert. Ich richte dabei mein Augenmerk einerseits auf die **interne Konsistenz** des Gebrauchs von Termini, andererseits auf die **Richtigkeit und Üblichkeit von Begriffen**.

Verben

Starke und schwache, regelmässige und unregelmässige Verben:

AD!1 (SB ⁵)	AD!1 (SB/Referenzteil)	AD!1 (LHB)
<i>regelmässige Verben</i> <i>unregelmässige Verben</i>	<i>schwache Verben</i> (inkl. <i>tragen</i> etc.) <i>starke Verben</i> (inkl. <i>sein, haben</i>)	<i>verbes réguliers</i> <i>verbes irréguliers</i>

AD!3 (SB/Verbenliste)	AD!4rot (SB/Referenzteil)	AD!4rot (SB/Verbenliste)
<i>liste des verbes forts</i> (inkl. <i>bringen, sein</i>)	<i>verbes forts</i> <i>verbes faibles</i>	<i>liste des verbes forts et irréguliers</i>

Auf den ersten Blick wird klar, dass die Lernenden bereits in Band 1 mit nutzlosem Bezeichnungsballast konfrontiert werden. Die Unterscheidung

5 SB = Schülerbuch; AH = Arbeitsheft; LHB = Lehrerhandbuch

regelmässig/unregelmässig hätte in diesem Fall genügt und wäre auch sachlich angemessener gewesen, denn *sein*, *haben* und *bringen* zu den *starken Verben* zu zählen, ist sicher problematisch, auch wenn Vereinfachung der wichtigste Grundsatz sein sollte. Erschwerend für die Lernenden kommen «dumme» Fehler hinzu: Im Referenzteil von SB 1 steht – wohl durch einen Satzfehler – der Titel *Schwache Verben* nicht bloss über *spielen*, sondern auch über *tragen*, *essen* und *lesen*, und in der Wortschatzliste im Schülerbuch von Band 2 werden die unregelmässigen Verben völlig inkonsequent markiert: *fliegen*, *aufstehen* und andere sind unmarkiert.

Mit den Bezeichnungen für reflexive Verben wird ebenfalls Verwirrung erzeugt: Neben *reflexive Verben* finden sich auch *Reflexivverben*, *verbes pronominaux* und *verbes réfléchis* als Bezeichnungen für das gleiche Phänomen. Durch die Übersetzung des Referenzteils ins Französische wird also die Problematik noch verschärft. Diese Tendenz ist leider auch bei anderen Termini zu beobachten.

Mit wie wenig Disziplin in *Auf Deutsch!* die Grammatik angegangen wurde, zeigt zum Beispiel die Verwendung der Bezeichnungen für die grammatischen Personen in der Verbkonjugation:

AD!1 (SB)	AD!2 (SB)	AD!3 (SB)	AD!4rot (SB)
<i>ich-form</i>	<i>Ichform</i>	<i>ich-Form</i>	<i>Sieform</i>
<i>du-form</i>	<i>Duform</i>	<i>du-Form</i>	
<i>er/sie-form</i>	<i>Erform</i>	<i>er-Form</i>	
		<i>Sie-Form</i>	
		<i>Duform</i>	
		<i>Erform</i>	

Die Wahl von «unterterminologischen» Bezeichnungen mag aus didaktischer Sicht durchaus sinnvoll sein, doch dürften die ungewohnte Schreibung *Duform* und die falsche Schreibung *du-form*, sowie der Umstand, dass verschiedene Schreibweisen nebeneinander verwendet werden, der Klarheit und der Autorität der Grammatikdarstellungen in *Auf Deutsch!* kaum förderlich sein.

Im Bereich der Grammatik des Verbs finden sich in *Auf Deutsch!* etliche weitere Unstimmigkeiten terminologischer (und übrigens auch sachlicher) Art. Ich beschränke mich darauf, im Folgenden kommentarlos eine Auswahl wiederzugeben:

Perfekt

AD!1 (LHB dt.)	AD!1 (LHB frz.)	AD!2 (SB)	AD!3 (SB)	AD!4rot (SB)
<i>Perfekt</i> <i>Vergangenheit</i>	<i>passé</i>	<i>Perfekt</i>	<i>passé composé</i> <i>(das Perfekt)</i>	<i>passé composé</i> <i>(das Perfekt)</i>

Partizip II

AD!2 (Zusatzmaterialien)	AD!3 (AH)	AD!3 und 4rot (SB)
Partizip II	Partizip der Vergangenheit	participe passé Partizip

Präteritum

AD!2 (SB)	AD!3 (Wortstrukturen)	AD!3 (SB)
<i>Imperfekt</i>	<i>Präteritum</i>	<i>imparfait/passé simple</i> <i>(das Präteritum)</i>

AD!3 (SB)	AD!4rot (SB)
<i>imparfait/passé simple</i> <i>(Imperfekt/ Präteritum)</i>	<i>préterit (das Imperfekt oder</i> <i>das Präteritum)</i>

Konjunktiv

AD!2 (LHB)	AD!4rot (SB)
<i>Konditional</i>	<i>Les formes du Konjunktiv</i> <i>a) Le présent</i> <i>b) Le préterit du Konjunktiv</i>

Auch bei den Bezeichnungen für **Nomen** herrscht Beliebigkeit: Neben *Nomen* werden auch *Substantiv* (AD!2, LHB), *Nom (Nomen)*(AD!4rot, SB) und *Hauptwort* (AD!2, SB) verwendet.

Bei den **Possessivpronomen** hält *Auf Deutsch!* ebenfalls keinerlei terminologische Disziplin und gibt – ganz nebenbei – auch noch ziemlich problematische Informationen:

AD!2 (SB)	AD!3 (SB)	AD!4rot (SB)	AD!4grün (SB)
<i>Possessivpronomen</i>	<i>Possessivartikel (adjectifs possessifs)</i>	<i>Déterminants possessifs (Possessivartikel)</i>	[unter <i>Pronoms</i> :] <i>Le possessif est en fait un adjectif (déterminant); il s'accorde avec le nom</i>

Es ist kaum zu erwarten, dass der Hinweis «*Le possessif est en fait un adjectif (déterminant); il s'accorde avec le nom*» irgend jemandem nützt; eher ist zu befürchten, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund dieser «Einsicht» noch häufiger rufen werden: *Hilfe, wo ist meines Deutschbuch!*

Die **Satzglieder** werden in *Auf Deutsch!* bis zum Schluss nie in einer Übersicht dargestellt, dabei wird bereits in Band 1, ziemlich isoliert allerdings, unter dem Titel *Satzbildung* ein reduziertes Satzmodell dargestellt:

das Subjekt	das Verb	die Ergänzung	
		direktes Objekt	indirektes Objekt

Bezeichnungen für weitere Satzglieder erscheinen nie systematisch, dafür in unterschiedlicher «Verkleidung». Bsp.:

- *Redewendungen mit der Präposition* in (AD!1, LHB)
- *Präpositionalausdrücke mit in, auf, an* (AD!1, LHB)
- *Zeitangaben* (AD!2, LHB) – *Ausdrücke der Zeit / Zeitausdrücke* (AD!3, LHB) – *expression du/de la temps, manière, lieu* (AD!3, SB)

Auf die **Stellung der Satzglieder** wird wiederum auf sehr inkonsistente Art und Weise Bezug genommen:

AD!1 (LHB)	AD!2 (Zusatzmat.)	AD!3 (SB)	AD!4rot (SB)
<i>construction des phrases (LHB frz.) Satzstellung (LHB dt.)</i>	<i>Anordnung der Wörter</i>	<i>Ordre des mots dans la phrase (Satzbildung)</i>	<i>Ordre des mots (Wortstellung)</i>

Die Auflistung von terminologischen Unstimmigkeiten könnte fast beliebig weitergeführt werden. Zum Abschluss beschränke ich mich aber auf einige Beispiele für die Vermischung von (grammatischer) Form und (pragmatischer) Funktion und die damit zusammenhängende inhaltliche Definition von grammatischen Funktionen.

a) Vermischung von Form und Funktion

- **Imperativ:** *Licht ausmachen!* (AD!2, LHB)
- **Satzarten:** *Ordre des mots dans des questions et des ordres.* (AD!4rot, SB)
[statt: *in Interrogativ- und Imperativsätzen*]

In einigen Fällen erscheint die Vermischung von Form und Funktion als Eins-zu-eins-Zuordnung des grammatischen Phänomens zu einem Verwendungsbereich:

- **Futur:** Über das Futur wird einzig gesagt: *Le futur en allemand, indique une action qui prendra place à un moment donné dans le futur.* (AD!4, SB). Keine andere Funktion wird angegeben. Immerhin, wenn auch auf etwas verwirrlische Art und Weise, wird angemerkt: *L'allemand utilise souvent le présent pour exprimer le futur* [sic].
- **Konjunktiv:** Konjunktiv I (*le présent*): *Il est utilisé en allemand principalement dans le discours indirect.* (AD!4rot, SB)
Konjunktiv II (*le préterit*): *Le préterit du Konjunktiv est principalement utilisé dans des phrases avec si ou comme si.* (AD!4rot, SB)
Es wird weder gesagt, welche Rolle der Konjunktiv II in der indirekten Rede spielt, noch wird die Existenz einer Ersatzform des Konjunktivs II, bestehend aus *würde* + Infinitiv, erwähnt.

b) Inhaltliche Definition von grammatischen 'Funktionen' (Kasus/Subjekt/Objekte)

Das Subjekt ist derjenige, der etwas hat oder macht. Das Objekt ist derjenige, der «der Besitz» ist oder etwas gemacht bekommt (AD!3, AH);

le datif: [...] la personne ou chose sur laquelle porte l'action. (AD!4rot, SB]

Solche inhaltlichen Bestimmungen, wie übrigens auch die Eins-zu-eins-Zuordnungen von grammatischem Phänomen und pragmatischer Funktion, sind vermutlich hilfreich gemeint – im Sinne von Prototypen, welche sich die Lernenden leicht merken können; in Anbetracht ihrer grossen Ungenauigkeit sind sie aber wohl genau das nicht: hilfreich.

Sie verdienen deshalb nicht anders behandelt zu werden als die entsprechende Bestimmung des Verbs: *Das Verb ist ein Tätigkeitswort* (AD!3, SB); diese ist nämlich bei der Übersetzung der Grammatikzusammenfassung ins Französische ersatzlos gestrichen worden ...

Schluss

Die Kritik an den Grammatikdarstellungen und an der Grammatikterminologie von *Auf Deutsch!* könnte weitergeführt werden – die gezeigten Muster würden sich leider wiederholen. Ein Urteil über *Auf Deutsch!* müsste also vernichtend ausfallen, wenn man einzig den Aspekt der Grammatik einbeziehen würde. Die zahlreichen Unstimmigkeiten lassen sich auch nicht etwa damit entschuldigen, dass im Interesse der Schülerinnen und Schüler vereinfacht worden wäre – was zweifellos die Absicht war. Es wird zwar simplifiziert, aber oft nicht im Interesse der Lernenden. Die Vereinfachungen gehen in verschiedenen Fällen so weit, dass gerade die wichtigsten Informationen fehlen und dass das, was an Informationen vorhanden ist, in die Irre führt. Eine das Verstehen, Lernen und Behalten fördernde, unter anderem auch grafisch ansprechende Darstellung der Grammatik hätte den Adressaten sicher mehr gebracht als das gewählte Verfahren.

Auf Deutsch! wird zur Zeit an den Westschweizer Schulen eingeführt, die Adaptationen sind mehr oder weniger abgeschlossen – wie soll sich angesichts dieser Sachlage die GRAL2, die *Groupe de référence universitaire pour l'allemand langue 2*, verhalten? Leider wurden die beiden Lehrmittel diesem vom IRDP eingesetzten Expertengremium nicht vorgängig zur Stellungnahme unterbreitet. – Sicher muss dieses Gremium ohne falsche Rücksichten seine Missbilligung kundtun einerseits, um alle «Betroffenen» auf die mangelhafte Qualität der Grammatikteile aufmerksam zu machen, andererseits, um bereits jetzt eine sinnvolle Überarbeitung für den Fall einer Neuauflage in die Wege zu leiten. Da die explizite Behandlung der Grammatik weitgehend aus den Lehrwerk-
lektionen ausgegliedert ist, wären nämlich bedeutende Verbesserungen möglich, ohne dass die Kohärenz des Lehrwerks ernsthaft gestört würde; sie würden in erster Linie die Grammatikübersichten in den Schülerbüchern und die Lehrerhandbücher betreffen.

Ob diese Änderungen durchsetzbar sind, hängt nicht nur vom angeblich wenig adaptationsfreudigen Heinemann-Verlag ab, sondern ganz wesentlich auch von der Akzeptanz und vom Erfolg von *Auf Deutsch!* an den Schulen. Während der Erprobung war die bedenkliche Qualität der Grammatikteile nach Auskunft von Koordinatoren offenbar kein Thema. Das hängt möglicherweise damit zusammen, dass die Grammatik erst in den Bänden 3 und 4 richtig sichtbar wird. Kritische Reaktionen wären demnach erst im Laufe der nächsten Jahre zu erwarten.

Es ist keineswegs ausgeschlossen, dass *Auf Deutsch!* trotz der mangelhaften Grammatikteile Erfolg hat, d.h. von den Unterrichtenden geschätzt wird und bei den Lernenden fruchtbare Lernprozesse in Gang bringt; bei der Erprobung jedenfalls waren die Reaktionen mehrheitlich positiv. Geschätzt wurde vor allem, dass offenbar auch weniger schulisch ausgerichtete Jugendliche rasch und gern Deutsch lernen. Gelobt werden von den Lehrpersonen zudem die Materialien zur Binnendifferenzierung und zur Selbstbeurteilung sowie die Audiokassetten.

Wäre es unter diesen Umständen vielleicht richtig, all diejenigen, die *Auf Deutsch!* einsetzen, zu ermutigen, dem Grammatikunterricht einen noch kleineren Stellenwert zu geben als vom Konzept des Lehrwerks her vorgesehen ist, anstatt sie dazu aufzufordern, Falsches richtigzustellen und mit viel Aufwand Lücken zu füllen? Wahrscheinlich sollte genau dies getan werden. Gerade wegen der offensichtlichen Schwächen sollte das Lehrwerk bei seinen vermuteten Stärken genommen werden, damit für die Lernenden das Optimum herausgeholt werden kann. Eine solche Entscheidung müsste aber unbedingt begleitet sein von einer transparenten Informationspolitik gegenüber den weiterführenden Schulen, damit das Spezifische an der Sprachkompetenz von *Auf-Deutsch!*-Schülerinnen und -Schülern richtig honoriert würde.

Ein transparentes Vorgehen scheint mir bei der vor kurzem angelaufenen Einführung von neuen Deutsch-Lehrwerken generell wichtig. Dazu zählt auch eine systematische, wissenschaftliche Evaluation der Erfahrungen der nächsten Jahre im Rahmen einer gemeinsamen Anstrengung aller beteiligten Kantone. Dies vor allem deshalb, weil «beim nächsten Mal» – wenn die jetzt eingeführten Lehrwerke ersetzt werden – aus dem gewonnenen Wissen etwas wirklich Gutes gemacht werden soll.

Vielleicht gehören zu diesem «wirklich Guten» dann auch Grammatikteile, die an das grammatische und Grammatik-terminologische Vorwissen anknüpfen, über das die Lernenden bereits verfügen.

Bibliografie

- Funk, Hermann, Koenig, Michael u.a. (1994ff), *sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*, Kursbuch, Arbeitsbuch, Audiokassetten, Lehrerhandbuch usw., 3 Bde. München: Langenscheidt.
- McNab, Rosi u.a. (1993ff.), *Auf Deutsch!*, Schülerbuch, Arbeitsheft, Zusatzmaterialien, Audiokassetten, Lehrerhandbuch usw., 5 Bde. Oxford: Heinemann.