Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (1994)

Heft: 60: An der Schwelle zur Zweisprachigekeit : Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene

Artikel: Irren ist menschlich : ein Vorschlag zur Objektivierung von Evaluierungskriterien

Autor: Diehl, Erika

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978308

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Irren ist menschlich

Ein Vorschlag zur Objektivierung von Evaluierungskriterien

Erika DIEHL

1. Problemstellung

Von wann an ist ein Deutschlerner "fortgeschritten"? Was muss er können, was braucht er noch nicht zu können, wo darf er irren? Der Fremdsprachenlehrer alter Schule wird sagen: Er darf keine gravierenden Grammatikfehler mehr machen (Frage: Was ist ein "gravierender Grammatikfehler"?). Wer auf kommunikativen Unterricht eingeschworen ist, wird sagen: Er muss sich in den wichtigen Kommunikationssituationen seines Lebens in der Fremdsprache verständlich machen können (Frage: Was alles impliziert: "sich verständlich machen"?). Wer an die Effizienz von Schulunterricht glaubt, wird als Kriterium eine Anzahl von Jahren und Wochenstunden an Fremsprachenunterricht nennen; andere setzen mehr Vertrauen in Auslandsaufenthalte - und jedesmal wird sich ein anderes Profil des solchermassen als "Fortgeschrittenen" apostrophierten Lerners ergeben, mit dem einzigen gemeinsamen Nenner, dass er sich irgendwo auf der Achse zwischen dem Anfänger und dem "native-like speaker" befindet.

Es wäre zweifellos auch illusorisch, von irgendeinem Bereich der Linguistik in absehbarer Zeit eindeutige, intersubjektive Evaluationskriterien zu erwarten, die in diesem so komplexen Bereich der verbalen Kommunikation ein für allemal Klarheit zu schaffen vermögen; dafür ist er zu sehr von den verschiedensten Erwartungshaltungen - linguistischen Schulmeinungen, sozialpsychologischen Überzeugungen, emotionalen Prämissen - belastet. In diesem Aufsatz soll lediglich überprüft werden, ob aus den Denkanstössen der Zweitsprachen-Erwerbsforschung der vergangenen zwanzig Jahre Anhaltspunkte für eine befriedigendere Evaluationspraxis zu gewinnen wären.

2. Zum Stand der Zweitsprachen-Erwerbsforschung

Entscheidend für unser Thema ist in erster Linie die Beobachtung, dass auch beim Erwerb einer zweiten Sprache (L2) - analog zum Erwerb der Muttersprache (L1) - den unbewussten Sprachverarbeitungsprozessen offenbar eine sehr viel grössere Bedeutung zukommt als bisher angenommen. Sprachbeherrschung wäre nach dem Konzept der kognitiven Erwerbsheorie nicht das Ergebnis von zuerst gelerntem, dann automatisiertem Wissen, sondern Endstadium eines internen Reifungsprozesses, in dessen Verlauf die Spracherwerber Hypothesen über die Struktur der L2 aufstellen und solange revidieren und differenzieren, bis sie mit ihren Regeln normgerechte Äusserungen der L2 erzeugen können[1]. Gemeinsam wäre demnach für den L1- und den L2-Erwerb, dass er in einer Abfolge unumkehrbarer Phasen - der "Erwerbsequenzen" - erfolgt, deren jede durch eine bestimmte "Interimssprache" (oder Lernersprache) gekennzeichnet ist. Gemeinsam wäre auch beiden Erwerbsformen, dass sie gegen Eingriffe und Steuerungsversuche von aussen - wie zum Beispiel Belehrung und Korrektur - weitgehend immun sind.

Dass die Thesen der kognitiven Erwerbstheorie möglicherweise nicht ganz aus der Luft gegriffen sind, kann jeder Fremdsprachenlehrer nachvollziehen, dem das Phänomen der "typischen", geradezu voraussagbaren, unausrottbaren Fehler bekannt ist: Diese "Fehler" sind vermutlich ein Indiz dafür, dass die vom Lehrplan vorgeschriebene Progression gegen das interne "Erwerbsprogramm" verstösst. Ein eklatantes Beispiel hierfür liefert der Deklinationserwerb im Deutschen: Die Deklinationsparadigmen stehen in den Genfer Schulen im Lehrplan der Orientierungsstufe; effektiv erworben werden sie jedoch erst im Verlauf der ersten beiden Studienjahre im deutschen Departement, also vier Jahre danach - ohne explizites Training, allerdings bei intensivem Kontakt mit der Fremdsprache. Die Deklination gehört offensichtlich, wie übrigens auch bei Kindern deutscher Muttersprache, eindeutig in die letzten Erwerbsphasen. Zudem lassen sich bei den frankophonen Deutschlernern in den "Experimentierphasen" dieselben interims-

---

[1] Eine detailliertere Diskussion der Erwerbstheorien kann nachgelesen werden bei: E. DIEHL 1991. Präzisierungen wurden nachgetragen in dem Aufsatz: Probieren geht über Studieren, der in der Herbstnummer 1994 von "Deutsch als Fremdsprache" erscheinen wird.

sprachlichen Konstruktionen beobachten wie bei deutschen Kindern, so zum Beispiel Übermarkierungen am Artikelwort (**einer Hund, *eines Kätzchen)* und Parallelbeugungen am Adjektiv *(der *bissiger Hund, das *wildes Kätzchen)*[2].

Wenn die These vom Spracherwerb als Abfolge von Erwerbssequenzen tatsächlich zutrifft, dann wäre auch eine intersubjektive Definition für "Fortgeschrittene" in greifbarer Nähe: Man hätte lediglich durch Konsensus festzulegen, mit welcher Erwerbsphase Fremdsprachenlerner das Fortgeschrittenen-Niveau erreicht hätten. Es sei indessen gleich vorausgeschickt: Eine solche Hoffnung ist zumindest verfrüht. Zum einen, weil eine vollständige Beschreibung der Erwerbssequenzen noch aussteht - sogar für das Englische, der bislang bestuntersuchten Fremdsprache. Zum zweiten, weil sich das Konzept von den deutlich voneinander abgesetzten Erwerbssequenzen mehr und mehr als ein idealtypisches Konstrukt erweist: Es muss wohl doch mit breiten Überlappungszonen an den Rändern der Erwerbsphasen gerechnet werden, mit einer zumindest temporären Gleichzeitigkeit verschiedener Entwicklungsphasen. Und ausserdem - dies wird von den Kritikern der kognitiven Erwerbstheorie als Hauptargument ins Feld geführt - unterscheidet sich der Zweitsprachenerwerb in einem ganz entscheidenden Punkt vom Erstsprachenerwerb: nämlich durch die vorgängige Erfahrung mit der Erstsprache, die inzwischen als Referenzsystem im Gedächtnis eingespeichert ist. Ganz zu schweigen von den individuellen Unterschieden - emotionalen Faktoren, Denkstrategien, Gedächtniskapazitäten, momentanen Befindlichkeiten - die einer klaren Grenzziehung zwischen den Erwerbssequenzen Widerstand entgegensetzen.

In Anbetracht all dieser Nuancierungen und Einwände fragt sich, was von den Erwerbssequenzen noch übrig bleibt - insbesondere, ob sie als Ausgangsbasis für eine fundiertere Evaluationspraxis überhaupt taugen können.

Um diese Frage zu entscheiden, scheint mir der verlässlichste Weg die Probe aufs Exempel zu sein. Im folgenden werden aus einem Korpus von deutschen Texten frankophoner Studierender Auszüge aus Übersetzungen von vier Testpersonen vorgelegt, je ein Text aus dem

---

[2] Genaueres zum Deklinationserwerb in der L1 vgl. DIEHL 1991, 58 ff.

ersten ("Text A") und aus dem zweiten Studienjahr ("Text B")[3]. Obwohl auf dieser Stufe der eigentliche Problembereich in der Lexik und Idiomatik liegt, beschränke ich mich aus Gründen der Vereinfachung auf die Analyse der Grammatikfehler. Die Ergebnisse werden in Thesenform zusammengefasst. Dabei bitte ich zu bedenken, dass alle hier vorgetragenen Beobachtungen durch viele weitere Beispiele aus dem Korpus belegt werden könnten.

3. Blick in die Praxis: Thesen zum Erwerb der deutschen Deklination

Zunächst bestätigt sich, was eingangs schon vorausgeschickt wurde: Unter den Grammatikfehlern der Testpersonen dominieren eindeutig die Deklinationsfehler. Unter Weglassung aller nicht eindeutig klassifizierbaren Fehler sind es bei Dominique im ersten Jahr zwölf, bei Sarah 7, bei Grégoire 5 und bei Bernadette 3. Und auch die letzten Grammatikfehler, die im zweiten Studienjahr noch vorkommen, sind der Deklination zuzurechnen (4 bei Dominique, 2 bei Bernadette, 1 bei Sarah). Als erste These sei also festgehalten:

1. These: Der Erwerb des deutschen Deklinationssystems findet in den letzten Erwerbsphasen statt.

In Dominiques Texten fällt - neben ihren relativ zahlreichen Deklinationsfehlern - ein weiterer Fehlertypus auf, der bei den anderen Testpersonen nicht mehr auftritt:

> *Und in der ganzen Welt,* ***tausende Lärme*** *über sie und ihre Tätigkeit* ***weiterlaufen*** (A/Z.4)
> *Wenn wir die alte Chronik glauben* ***es begann*** *im XVI Jahrhundert* (A/Z.10f).
> *Indessen, in ihrer Gliederung,* ***die Schweiz stand*** *immer ausserhalb der Ereignissen Europas* (B/Z.5).

Sie behält also im Hauptsatz die S-V-O-Stellung bei, auch wenn ein anderes Satzglied als das Subjekt die erste Satzgliedstelle besetzt, so dass das Verb an die 3. Stelle rückt - ein geradezu klassischer Fehler bei frankophonen (und vermutlich allen romanischsprachigen) Deutschlernern.

---

[3] Die Textauszüge sind im Anhang wiedergegeben; die Namen der Autorinnen und Autoren wurden verändert.

In den insgesamt 8 Sätzen dieses Typs, die in Dominiques Texten vorkommen, unterläuft ihr dieser Fehler dreimal; die Zweitstellung des Verbs im deutschen Hauptsatz ist also bei ihr noch nicht voll integriert. Es ist nun auch kein Zufall, dass sich gerade bei Dominique die meisten Deklinationsfehler finden: Durch zahlreiche Beispiele liesse sich belegen, dass sich Deklinationsfehler signifikant häufen, wo das Grundgesetz der deutschen Syntax noch nicht fest integriert ist. Es sieht so aus, als müsse der Sprachverarbeitungsapparat zuerst erkennen, dass nicht die Stellung vor dem Verb das Subjekt des deutschen Satzes definiert - wie im Französischen - , sondern eben seine morphologische Markierung. Erst mit der Einsicht in die funktionale Relevanz der Deklinationsmorphologie scheint sich der Erwerbsmechanismus in Gang setzen zu lassen.

Und so darf wohl als zweite These formuliert werden:

2. These: Der Erwerb der Zweitstellung des Verbs im Hauptsatz ist Vorbedingung für den Erwerb der Deklination.

Des weiteren fällt auf: Bei allen vier Testpersonen sind durchgehend nur Pluralmarkierungen fehlerhaft; der Erwerb der Singularparadigmen hat offensichtlich schon auf einer früheren Stufe stattgefunden. Dominique erreicht im ersten Jahr mit vier Pluralfehlern die höchste Fehlerzahl (hat allerdings auch 12 richtige Pluralformen - der Erwerb ist also durchaus im Gange!); im ersten Jahr experimentiert sie mit den verschiedensten Pluralmorphemen:

- mit dem Nullmorphem: *alle benachbarte Tür_* (A/Z.2)
- mit *s:* *Bankers (A/Z.1), Vermögens (A/Z.7)*
- und mit *e*: *einfache Initialbuchstabe_* (Z.1f))

e und Nullmorphem finden sich auch bei Sarah (A/Z.1 und 6), letzteres noch einmal bei Grégoire (A/Z.1) Mit fortschreitendem Erwerbsstand verengt sich jedoch offensichtlich die Auswahl an experimentellen Pluralmorphemen; übrig bleibt nur *n*: die letzten beobachtbaren Fehlmarkierungen im Plural sind alle *n*- Übergeneralisierungen: im ersten Jahr bei Sarah, Bernadette (bei beiden *Gerüchten,* A/Z.4), und Grégoire (*auf die Bergen*, A/Z.6) und bei Dominique schliesslich im 2. Jahr (*ausserhalb der Ereignissen.* B/Z.5).

Als dritte These liesse sich demnach formulieren:

3. These: Die Singularparadigmen werden vor den Pluralparadigmen erworben. n-Übergeneralisierungen im Plural markieren die letzte Phase vor dem Erreichen der zielsprachlichen Norm.

Übrigens scheint es im Bereich der Adjektivdeklination eine entsprechende Präferenzverlagerung von *e* auf *n* zu geben: Dominique, deren Adjektivmarkierung noch sehr defizitär ist - sie markiert alle ihre Adjektive im Plural mit *e* und damit falsch - braucht ein Jahr, bis sie das *n* integriert hat; in ihrem (B)-Text verwendet sie es viermal, und viermal richtig. Die drei anderen Testpersonen sind schon in ihrem ersten Studienjahr so weit; wenn sie Fehler machen, dann wegen einer Überbeanspruchung des *n*, so etwa Sarah:

> *diese ... Banken, die oft nur einfachen Anfangsbuchstaben ... tragen* (Z.2)
> *die Räuber und der Fiskus, unersättlichen Leute* (Z.10)

und Grégoire:

> *... von den Räubern und dem Fiskus beraubt, die unersättlichen Menschen sind* (Z.9).

Was für den Morphemerwerb gilt, trifft auch für den Kasusbereich zu: Der Erwerb vollzieht sich schrittweise in der Richtung zunehmender Differenzierung, in jeder Phase mit den entsprechenden Übergeneralisierungen. So sind beispielsweise bei Dominique noch Nominativ-Übergeneralisierungen - Spuren des frühen Ein-Kasus-Systems - zu beobachten, sogar im zweiten Studienjahr:

> *... haben wir **der** Einfluss (...) erlitten* (B/Z.2)

und vermutlich fallen auch ihre Kasusfehler im ersten Jahr unter diese Rubrik (wobei allerdings wegen der Formenidentität auch Akkusative gemeint sein könnten):

> *(einfache Initialbuchstabe) auf ein_ Tür, neben eine_ Tür, die alle benachbarte Tür_ gleicht*: (Z. 2)

Mit dem Dativ vermag sich Dominique offenbar bis ins zweite Studienjahr hinein nicht anzufreunden.

Wo hingegen bei den anderen Testpersonen Fehlentscheidungen bei den Kasus vorkommen, wirken sie sich überwiegend zugunsten des Dativ aus:

> *seit schliech die Begierde in **den** Herzen der Menschen* (Sarah, A/Z.9)
> *...Menschen, über **denen** und **ihrer** Aktivität tausend Gerüchte ... laufen* (Grégoire, A/Z.3)

Dativgeneralisierungen scheinen somit ein Indiz für fortgeschrittenen Erwerb zu sein: Sie zeigen, dass der Lernende sich diese Kategorie formal angeeignet hat und nunmehr die Anwendungsmöglichkeiten austestet. So dass thesenartig festgehalten werden kann:

4. These: Der Kasuserwerb vollzieht sich in der Reihenfolge Nominativ/Akkusativ - Dativ - Genitiv[4]. Dativ-Übergeneralisierungen sind Kennzeichen der letzten Erwerbsstufe.

Zu den Fehlern der letzten Erwerbsstufe gehören bekanntermassen auch die Genusfehler. Sie sind im vorliegenden Material zweifellos unterrepräsentiert - was daran liegt, dass die Übersetzungen zu Hause und unter Zuhilfenahme von Wörterbüchern angefertigt wurden. Was also an Fehlern stehengeblieben ist, sind Genera, die für die Testpersonen selbst keiner Verifizierung bedurften - und die deshalb von besonderem Interesse sind.

Zwei Typen von Genusfehlern lassen sich hier unterscheiden: die einen dürften auf Transfer zurückzuführen sein (so vermutlich ***die*** *Gebirge,* vgl. *frz.* ***la*** *montagne* bei Dominique A/Z.5, vermutlich auch ***den*** *16. Jahrhundert,* vgl. ***le*** *siècle* bei Bernadette A/Z.11); die anderen beruhen auf einer beliebten interimssprachlichen Genusregel, die lautet: Fremdwörter sind im Deutschen Neutra. So wird von Grégoire *Chronik,* von Dominique *Fiskus* und von Bernadette *Föderalismus* zum Neutrum erklärt - und dies, zumindest für die letzten beiden Substantive, unter Ignorierung jener doch relativ einfachen und ausnahmslos geltenden Regel, dass Substantive auf *-us* und *-ismus* maskulin sind - ein sprechender Beweis für die Resistenz interimssprachlicher Regeln gegen Korrektur durch angelerntes Wissen.

Bezeichnend ist nun, dass der Genuserwerb in einer flach ansteigenden Linie verläuft und keineswegs über einen "Entwicklungssprung", wie ihn etwa die Integration der V2-Stellung für den Morphologieerwerb bewirkt. Dies gilt übrigens für alle grammatischen Teilbereiche, deren Gesetzmässigkeiten - wenn überhaupt vorhanden - für die Sprachlerner nicht einsehbar sind, wie

---

[4] Problematisch ist beim Genitiv-Erwerb nicht die Funktion, sondern die morphologische Markierung, und hierbei nicht das Artikelwort, sondern die *s-* Markierung am Substantiv. Typisch sind etwa Fehler wie *die Musiek des Radiosender_ von Hilversum.* Genaueres dazu in DIEHL 1991, 23 und 32.

etwa die Kasuswahl nach Präposition, die Pluralmarkierung und die Adjektivdeklination. In allen diesen Bereichen bringen auch Fortgeschrittene keine spektakulären Fortschritte mehr zuwege. Diese Linearität dürfte ein Indiz dafür sein, dass der Erwerb nur über das Memorieren von konkreten Einzelvorkommen möglich ist - also parallel zum Wortschatzerwerb. Und das hätte als didaktische Konsequenz, dass von einem bestimmten Erwerbsniveau an das Lernen grammatischer Strukturen isoliert von ihrem lexikalischen Kontext sinnlos ist[5].

So könnte vor allem für die Didaktik fortgeschrittener Lerner die 5. These von Nutzen sein:

5. These: Je komplexer die L2-Grammatik strukturiert ist, desto mehr verläuft der Erwerb über Memorieren und Extrapolieren von konkreten Verwendungsfällen.

Aufgrund des hier vorgestellten Materials - das beliebig erweitert werden könnte - schlage ich folgende Erwerbssequenz für die deutsche Deklination durch frankophone Lerner vor:

Phasen des Deklinationserwerbs

ERWERBSPHASE	I	II	III	IV
(0) Syntax	Zweitstellung des Verbs	OK	OK	OK
1. Morphologie von Artikel und Nomen				
a) Singular	N/(A) erworben Experimente mit *-m, -er, (s)* Übermarkierungen	Klärung der D-Morphologie	Erwerb der Genitiv-Morphologie	OK
b) Plural (alle Kasus)	*-e, 0, -s, (-n)*	*-e, -n, 0*	-e, n,	(OK)
2. Morphologie der Adjektive (Sing. + Plural, alle Kasus)	Parallelbeugung *-e, 0, (-n)*	*-e, -n, (0)*	*-e, -n*	(OK)

[5] Bezeichnenderweise zählt übrigens im L1-Erwerb der Genusbereich zur "error-free acquisition" - und dies dürfte seinen Grund eben darin haben, dass das Kind seine Muttersprache nur in Kontexten lernt, eingebettet in den Gesamtkomplex der Nominalphrase, die alle Informationen für die Genusidentifizierung implizit enthält (MILLS 1985, 217).

3. Kasusverwendung	N-Übergeneralis	A-Übergeneralis	D-Übergeneralis	(OK)
4. Genus	Transfer und Experimente mit Neutra			(OK)
AUSBILDUNGSSTUFE*	Maturität	1. Studienjahr	2. Studienjahr	

Erläuterungen zur Tabelle:
OK = vollständig erworben.
(OK) = im grossen und ganzen erworben, mit vereinzelten Fehlervorkommen.
Unterstrichene Morpheme = von den Testpersonen bevorzugt verwendete Markierungen.
Morpheme in Klammern = vereinzelt verwendete Markierungen.
*Die Zuordnung von Erwerbssequenzen zu bestimmten Ausbildungsstufen ist keineswegs als allgemeingültig aufzufassen. Die Tabelle soll lediglich veranschaulichen, wie - meinen bisherigen Beobachtungen nach - die Ausbildungsstufen bei einer Mehrheit von Schülern mit den Erwerbssequenzen korrelieren.

Versucht man nun, nach dieser Tabelle die Erwerbsphasen der vier Testpersonen zu ermitteln, so gelangt man zu folgendem Ergebnis:

Dominique befindet sich mit ihrem Text (A) überwiegend in Phase I, mit ihrem Text (B) ist sie in die Phase (II) eingetreten. - **Sarah** dürfte mit Text (A) an der Nahtstelle zwischen den Phasen I und II stehen; mit Text (B) situiert sie sich in Phase III, vielleicht auch schon in IV (was die Analyse weiterer Texte erweisen müsste); **Grégoire** liefert mit Text (A) ein typisches Exemplar für Phase IV und hat mit Text (B) die Norm der deutschen Deklination erworben. **Bernadette** hingegen steht mit ihren beiden Texten an der Grenze zwischen Phase III und IV, ohne nennenswerte Veränderungen.

4. Relativierung der Erwerbssequenzen

Erfahrene Fremdsprachenlehrer könnten nun gewiss eine ganze Reihe von Fehlervorkommen aufführen, die sich nicht in dieses Erklärungsmodell einordnen lassen. Es kommen ja bekanntermassen Fehler vor, die - dem Schema nach - längst "überwunden" sein müssten, und andererseits tauchen zum Teil sehr komplexe Strukturen schon zu einem Zeitpunkt auf, zu dem dies, der Erwerbslogik nach, gar nicht sein

dürfte, wobei letzteres in der Regel nur deshalb weniger auffällt, weil unser Lehrerblick besser für das Aufspüren von Fehlleistungen geschult ist und Gelungenes als selbstverständlich und erwartbar voraussetzt (womit wir uns als Erben einer jahrhundertealten kulturellen, religiösen und moralischen Tradition ausweisen). Und wenn auch die Thesen der kognitiven Erwerbstheorie, wie ich meine, durchaus tendenziell die Lernprozesse zutreffend beschreiben, so wird man, von der Praxis belehrt, um einige Nuancierungen nicht herumkommen.

4.1 Einflussfaktor I:"chunk learning"

Damit ist eine Lernstrategie gemeint, die in der Spracherwerbsforschung seit den 80er Jahren zunehmend Beachtung findet[6] und die in direktem Zusammenhang mit These 6 zu sehen ist: das Memorieren ganzer Wortblöcke, die als unanalysierte Versatzstücke, gewissermassen als vorgefertigte Bausteine in neuen Kontexten verwendet werden. "Chunk learning" - vielleicht auf deutsch als "Schablonenlernen" wiederzugeben - verwischt die Grenzen der Erwerbsphasen in beiden Richtungen: Es kann antizipatorisch späteren Erwerbsphasen vorgreifen, wie dies zweifellos bei Dominique der Fall ist, die, obwohl sie in ihrem ersten Studienjahr noch schwer mit der Deklinationsmorphologie ringt, doch schon die richtige Genitivbildung - im Plural! - anbietet:

während ihrer Arbeitsstunden (A/Z.6)

Entsprechendes findet sich bei ihrem Kasusgebrauch: Das einzige Dativvorkommen in Dominiques Text (A) ist das fehlerfreie

in der ganzen Welt (A/Z.3)

- und dies in einem Satz mit falscher Verbstellung, wohl eine eindeutige Demonstration dafür, dass Dominique von ihrem Strukturwissen her keineswegs die Vorbedingungen für eine solche Bildung erfüllt.

Chunks können sich aber auch regressiv auswirken: dann nämlich, wenn sie vom Erwerbsprozess abgekoppelt und ohne die erforderliche grammatische Bearbeitung, gewissermassen wie erratische Blöcke, in

---

[6] Vgl. hierzu etwa Wong FILLMORE 1979, 211f; ELLIS 1985, 167ff; SKEHAN 1989, 37, 41, 89, und NATTINGER 1990, 200.

neue Kontexte eingesetzt werden. Dies ist sicher bei Sarah der Fall, wenn sie noch in ihrem zweiten Studienjahr schreibt:

im Gegenstrom von alles, was in dem Rest Europas geschah (Z.4f).

Die Dativmorphologie beherrscht Sarah bereits im ersten Jahr; die Präpositionen, die den Dativ regieren, kann sie jederzeit ohne Zögern aufzählen (Text (A) bestätigt es übrigens). In der Kombination mit *alles, was* hingegen erweist sich der Reflex des memorierten Versatzstücks als stärker als ihr grammatisches Wissen.

4.2 Einflussfaktor II: Die Erstsprache

Die Muttersprache beim Erwerb einer Fremdsprache völlig umgehen zu können, war sicher eine Illusion der "direkten Methode". Es scheint nun eben eine Grundeigenschaft menschlichen Erkenntnisgewinns zu sein, auf dem bereits Gelernten aufzubauen, bevor der Schritt ins Neue, Unbekannte getan wird[7]. Dass dieses - zweifellos ökonomische - Verfahren eine Art Eigendynamik zu entwickeln tendiert und vorschnell auf Gleichheit schliesst, wo effektiv Unterschiede vorliegen, das weiss man seit den Tagen der Gestaltpsychologie und insbesondere seit der Stereotypenforschung. Im Spracherwerb nannte man bis vor kurzem die misslungenen Ergebnisse eines solchen Vorgehens "Interferenzen"; heute ist man gewillt, auch die positiven Auswirkungen einer solchen vorgegebenen Kenntnis anzuerkennen und spricht deshalb von "Transfer", um die negative Assoziation von "Interferenz" zu vermeiden[8].

Erwartungsgemäss lassen sich auch bei den vier Testpersonen Beispiele für negativen Transfer finden - freilich in sehr unterschiedlicher Dosierung. In Dominiques Text (A) wird man am ehesten fündig, und zwar in allen hier untersuchten Bereichen:

- In der Syntax hat sie sich noch nicht definitiv von der französischen S-V-O-Reihenfolge gelöst (vgl. oben);
- bei den Genera sei an das Beispiel *die Gebirge* erinnert;
- ihre Experimentiermorpheme im Pluralbereich und bei den Adjektiven stammen aus dem französischen Morpheminventar;

---

7 Vgl. hierzu auch CORDER 1992, 29.

8 Eine besonders nachdrückliche Verteidigung dieser Position ist nachzulesen bei CORDER 1992, 19f.

- statt Dativ verwendet sie, in Analogie zum französischen *complément d'objet direct*, den Akkusativ,
- und sie übernimmt bei Verben die Rektion des Französischen (vgl. *wenn wir eine_ alte Chronik glauben* .... A/Z.10).

Dieser letzte Fehler findet sich auch bei Sarah (A, Z.11) - sonst ist jedoch keiner der Fehler der anderen Testpersonen durch Transfer zu erklären, im Gegenteil: wenn sie sich im Morphem vergreifen, dann durch Übergeneralisierung von als typisch deutsch empfundenen Formen und Kategorien (wie Plural-*n*, Dativ-Generalisierungen und interimssprachliche Neutra-"Regeln").

So wird man wohl im L2-Erwerb nicht umhinkommen, für jedes L1-L2-Sprachenpaar eine spezifische Erwerbsfolge aufzustellen, da, zumindest in Frühphasen, das Modell muttersprachlicher Strukturen sich je nach ihrer Beschaffenheit beschleunigend oder hemmend auf den Erwerbsprozess auswirken kann. Mein Testmaterial legt die Vermutung nahe, dass mit fortschreitendem Erwerb die Anziehungskraft muttersprachlicher Strukturen nachlässt[9].

4.3 Einflussfaktor III: Die Regressionen

Damit sind jene Fehler gemeint, vor denen Unterrichtende wie auch Lernende kopfschüttelnd stehen, weil jede Erklärung versagt. Es handelt sich auch nicht um fossilisierte "chunks", sondern unverkennbar um Rückfälle in Strategien längst überwundener Erwerbsphasen.

Als einzige Regression im hier vorgelegten Material wäre eventuell Bernadettes *mit den 16. Jahrhundert* (A/Z.11f) zu rubrizieren, eine eindeutige Akkusativ-Übergeneralisierung nach einer den Dativ regierenden Präposition (wobei Bernadette ohne Zweifel "weiss", dass *mit* den Dativ verlangt).

Eindrucksvollere Beispiele aus Bernadettes Erwerbskarriere liefern folgende Sätze, ebenfalls aus Übersetzungsübungen:

*Bei ihm ist alles grau wie eine Mauer: seine**r** Anzug, seine**r** Ausdruck*

***Um 1850 in Elsass willigte** ein Lehrer (...) ein Lebensmittelhändler zu werden*

---

9 Entsprechendes beobachtet auch ODLIN 1989, 133f.

Dabei stammt der letzte Satz vom Ende ihres zweiten Studienjahres ....

Angesichts solcher momentaner "Pannen" des Erwerbsapparats versagen linguistische Kriterien, weshalb ich meine, dass ein der Psychologie entlehnter Terminus dem Phänomen eher gerecht zu werden vermag. Jedenfalls ist bei Evaluierungen äusserste Vorsicht geboten, damit dergleichen Regressionen nicht überbewertet und als repräsentativ für den erreichten Erwerbsstand fehlinterpretiert werden.

5. Bedingungen erfolgreichen Erwerbs

Für Fremdsprachendidaktiker ist es allerdings mit dem Nachweis von Erwerbssequenzen noch nicht getan, auch nicht in ihrer nuancierten Fassung. Denn es liegt auf der Hand, dass die Lernerindividuen diese Erwerbssequenzen mit unterschiedlichem Glück durchlaufen; schon die schmale Datenbasis dieser Untersuchung liefert ein sprechendes Veranschaulichungsmaterial hierfür. Es sei deshalb zum Abschluss für die vier Testpersonen der Frage nachgegangen, wie sich die Unterschiede zwischen ihren Anfangskenntnissen (zu Beginn des Studiums) und zwischen ihren Erwerbsfortschritten (im Verlauf eines Studienjahres) erklären lassen.

Die schulischen und akademischen **Erwerbsbedingungen** dürften bei allen vieren ähnlich gewesen sein: Alle besuchten sie Genfer Primar- und Sekundarschulen bis zur Maturität, und an der Universität folgten sie dem für Studierende des ersten Jahres vorgesehenen Programm. Hinzu kamen allerdings Deutschlandaufenthalte unterschiedlicher Dauer: der kürzeste bei Bernadette (zwei Wochen nach dem ersten Studienjahr), drei Monate vor Studienbeginn bei Dominique und Sarah. Sarah verbrachte zudem ein knappes Jahr in Zürich, und Grégoire kam regelmässig zu Familienbesuchen nach Deutschland. Diese Aufenthalte wurden bei Sarah, Dominique und Grégoire noch ergänzt durch einen einmonatigen Sprachkurs in Deutschland nach dem ersten Studienjahr.

Ausserschulischer, natürlicher Erwerb ist also - erwartungsgemäss - sicher förderlich, wie vor allem das Beispiel von Grégoire zeigt; auch Sarahs schnelle Fortschritte lassen sich wohl dadurch erklären, dass sie latent vorhandene Kenntnisse nur zu aktivieren brauchte. Dass bei Bernadette der Erwerb während ihres ersten Studienjahres stagniert, mag mit ungenügendem "Input" zu tun haben - allerdings bleibt ihr hohes Einstiegsniveau noch ungeklärt. Und dass Deutschlandaufenthalte

keinerlei Garantie für erfolgreichen Spracherwerb sind, beweist das Beispiel von Dominique.

Nun können freilich auch optimale Erwerbsbedingungen eine fehlende **Motivation**[10] nicht ersetzen. Und Dominiques Motivation hielt sich in Grenzen: Schon in der Schule empfand sie den Kampf mit der deutschen Grammatik als eine Qual. Das Deutschstudium war eine Notlösung (bestimmte Vorschriften der Genfer Studienordnung liessen ihr keine Wahl), und ihr Deutschlandaufenthalt hat ihr keine guten Erinnerungen hinterlassen. - Nun war allerdings auch die sehr viel erfolgreichere Sarah erst aufs Deutschstudium verfallen, nachdem sie einen gescheiterten Versuch in einem anderen Fach gemacht hatte; und Grégoires Familienaufenthalte in Deutschland scheinen, seinen eigenen Aussagen nach, nicht zu seinen schönsten Kindheitserinnerungen zu gehören. Motivation ist also durchaus eine hilfreiche Triebkraft beim Spracherwerb; nur braucht sie in keinem direkten Zusammenhang zum Gegenstandsbereich zu stehen, sondern kann ebensogut in rein persönlichen Bedürfnissen und Ambitionen verankert sein.

Als weitere Erklärungshypothese für erfolgreichen Erwerb wird auch die vorgängige **Erfahrung mit anderen Sprachen**[11] vorgeschlagen. Es scheint in der Tat plausibel, dass eine möglichst breit gefächerte Kenntnis anderer Sprachsysteme die Hypothesenbildung und -überprüfung beschleunigen kann. Dies ist bei Bernadette in sehr ausgeprägtem Masse auch der Fall: Sie ist zweisprachig - englisch/französisch - aufgewachsen, hat in ihrer Schulzeit neben Deutsch auch Latein gelernt und überdies freiwillig noch zwei weitere Sprachen dazu. Auch bei Sarah greift diese Erklärung; sie studiert Englisch im Hauptfach und hat ihre Kenntnisse durch ausgedehnte Aufenthalte in den USA vervollständigt. Dominique hingegen - ebenfalls mit Englisch im Hauptfach - empfindet die Koexistenz der beiden Sprachfächer als Belastung; offensichtlich kann sie sich ihre anderweitigen Spracherfahrungen für ihren Deutscherwerb nicht nutzbar machen.

Es zeigt sich also, dass alle erwähnten Erklärungshypothesen durchaus bei einigen Testpersonen zutreffen - bei anderen hingegen

---

[10] Die Motivation ist inzwischen so eindeutig als unverzichtbarer Motor jeglichen Lernprozesses nachgewiesen, dass an dieser Stelle nicht mehr darauf eingegangen zu werden braucht. Einen Überblick über den derzeitigen Stand der Motivationsforschung bietet SKEHAN 1989, 49ff.

[11] So etwa von LARSEN-FREEMAN und LONG 1991, 206

nicht, so dass die wirklich ausschlaggebenden Ursachen wohl in einer tieferen Schicht zu suchen sind. Aufgrund einer Longitudinalstudie über zwei Jahre hinweg, in der die Erwerbsstrategien von zwölf Studierenden unseres Departements detailliert untersucht wurden[12], komme ich zu dem Schluss, dass es die - weitgehend unbewussten - kognitiven Verhaltensweisen, mit anderen Worten: die **Strategien** der einzelnen Lerner sind, die über den Erwerbserfolg entscheiden. Und diese wiederum sind tief in der Persönlichkeitsstruktur verankert.

Erfolgreiche Erwerber, so erwiesen es die Daten, sind experimentierfreudig; sie grenzen bestimmte Problembereiche aus und arbeiten zielbewusst mit präzisen Hypothesen, die sie konsequent durch Übergeneralisierungen testen (wobei sich all dies unterhalb der Bewusstseinsgrenze abspielt); sie sind auch schnell bereit, untaugliche Hypothesen durch neue zu ersetzen oder normwidrige Vereinfachungen zu differenzieren (Sarah könnte als Vertreterin dieses Typs genannt werden, wohl auch Grégoire). Auf diese Weise durchlaufen sie die Erwerbsphasen schneller als beispielsweise andere Erwerbstypen, die zwar den ersten Schritt - den der Hypothesenbildung - ebenso entschieden tun, jedoch Mühe haben, ihre normwidrigen Hypothesen zu korrigieren (dies gilt in eingeschränktem Masse für Bernadette). Diese Erwerbstypen sind prädestiniert für "Fossilierungen" - d.h. sie frieren ihre Erwerbsprozesse in einem bestimmten Stadium ein. Die unglücklichsten Spracherwerber sind jedoch diejenigen, die sich vor Experimenten mit der neuen Sprache scheuen. In ihrer Ratlosigkeit sind sie zuerst versucht, sich an den vertrauten Elementen ihrer Erstsprache festzuhalten, wo die strukturelle Nähe einen solchen Transfer überhaupt zulässt. Und wo sie sich in Neuland wagen, tun sie es mit dem Mut der Verzweiflung - ohne ersichtliche Arbeitshypothesen, ohne nachvollziehbare Strategien, auf den glücklichen Zufall hoffend, der ihnen ja auch richtige Treffer bescheren kann. Verfügen sie über ein gutes Gedächtnis, so können sie sich mit "chunks" behelfen und damit sogar die Illusion einer gewissen Sprachbeherrschung erwecken. In ihren Anfängen muss wohl Dominique zu diesem Typ gerechnet werden; dann kommt es auch bei ihr allmählich zu experimentellen Ansätzen.

---

[12] Genaueres zu den Ergebnissen dieser Untersuchung in der bereits erwähnten Herbstnummer 1994 von *DaF* (vgl. Fussnote 1).

Inwieweit es möglich ist, entgegen dem Votum von KRASHEN[13] eine Sprache doch auch über gesteuerten Erwerb, über bewusstes Lernen und Anwenden von Regeln zu erwerben, kann noch nicht beantwortet werden. Bernadette könnte wohl noch am ehesten für sich in Anspruch nehmen, einen solchen Typus zu vertreten - nur sind eben auch bei ihr, wie die obigen Beispiele gezeigt haben, typisch interimssprachliche Produktionen zu beobachten, die mit Sicherheit nicht aus dem Unterricht stammen.

Bei dieser Skizzierung von Erwerbstypen aufgrund ihrer Strategien handelt es sich selbstverständlich - wie bei allen Typisierungen - um eine grobe Vereinfachung; auch freudigste "Experimentatoren" werden im Verlauf ihrer Erwerbskarriere Phasen chaotischer Ratlosigkeit erleben, und auch bei Fossilierungsgefährdeten kann ein neuer Motivationsschub die Erwerbsprozesse wieder in Gang setzen. Dass jedoch der L2-Erwerb an Empfindlichkeiten und Verletzlichkeiten rührt, die sich in vermutlich sehr frühen Lernprozessen herausgebildet haben, dass es ein Mindestmass an Selbstvertrauen voraussetzt, sich einer Bewährungsprobe bereitwillig und vielleicht sogar lustvoll auszusetzen, bei der man riskiert, durch Fehlleistungen Kritik und Anstoss zu erregen - das steht für mich seit meinen Untersuchungen - und den dazugehörenden Interviews mit jeder einzelnen Testperson - ausser Frage. Wie ein Individuum mit sprachlichem Input umgeht, wie es sich einen Aufenthalt im fremdsprachigen Ausland zunutze machen kann, womit es sich zu motivieren vermag - das bestimmt eben letztlich seine geistig-psychische Konstitution.

6. Schluss

Und so wäre denn als Fazit, zurückkehrend zu der Ausgangsfragestellung, festzuhalten:

1. Die mehr oder weniger intuitiven Kriterien für den "fortgeschrittenen Fremdsprachenlerner" müssten in absehbarer Zeit ersetzt werden können durch eine Einstufung der Lerner auf der Skala der Erwerbssequenzen.
2. Nicht die Fehlerzahl ist für die Kategorisierung von fortgeschrittenen Lernern ausschlaggebend, sondern der Fehlertyp.

---

[13] *Learning does not "turn into" acquisition* (KRASHEN 1982, 83) - und entsprechend an vielen anderen Stellen.

3. Weder Fehlerzahl noch Fehlertyp sind hinreichende Indizien für eine Prognose des Erwerbserfolgs. Entscheidend sind vielmehr die Erwerbsstrategien, die den Sprachlernern zu Gebote stehen.
4. Bei allen Evaluierungen aufgrund von Fehlertypen ist zu bedenken, dass weder die Produkte von "chunk learning" noch temporäre Regressionen den effektiv erreichten Erwerbsstand widerspiegeln. Beobachtungen über längere Zeiträume hinweg sind deshalb punktuellen Evaluierungen vorzuziehen.

Gewiss, einfacher würde die Evaluierung auf diese Weise keineswegs. Aber sie dürfte den wirklichen lernpsychologischen Prozessen gerechter werden. Und sie könnte auf lange Sicht dazu beitragen, den Fehler zu entdramatisieren, ihn als notwendige Durchgangsstation zur nächsten Phase zu verstehen, als Produkt menschlicher Lernerkreativität - oder auch als Signal für eine wie auch immer geartete Notsituation. Und so würde die Evaluierung zu einer sinnvollen, ermutigenden Begleitung des Lernprozesses, die die Bezeichnung "pädagogisch" wirklich verdiente.

Literaturhinweise

CORDER, S. Pit (1992): A Role for the Mother Tongue. In: GASS,S./SELINKER, L (eds): *Language transfer in language learning*. Revised edition. Amsterdam, Philadelphia; Benjamin.

DIEHL, Erika (1991): Das ewiges Ärger mit die deutsche Deklination. Beobachtungen zu den Erwerbsstrategien frankophoner Deutschlerner. In: E. DIEHL / H. ALBRECHT / I. ZOCH: *Lernerstrategien im Fremdsprachenerwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Dekliationssystems*. Niemeyer (RGL Nr. 114), S.1-71.

ELLIS, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press (Seventh impression 1991).

KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, New York, Sydney, Paris, Frankfurt; Pergamon Press.

LARSEN-FREEMAN, Diane / LONG, Michael H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, New York; Longman.

MILLS, Anne (1985): The acquisition of German. In: D. SLOBIN (ed.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol.I: The Data. Hillsdale, New Jersey, London. 141-254.

NATTINGER, James R. (1990): Prefabricated speech for language learning. In: VANPATTEN, B./.LEE, J. F. (eds): *Second Language Acquisition / Foreign Language Learning*. Cleveland, Philadelphia; Multilingual Matters LTD. 198-206.

ODLIN, Terence (1989): *Language Transfer. Cross linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

SKEHAN, Peter (1989): *Individual Differences in Second-Language Learning*. London, New York, Melbourne, Auckland; Edward Arnold.

WONG FILLMORE, Lily (1979): Individual Differences in Second Language Acquisition. In: Ch. FILLMORE/D. KEMPLER/W. WANG (eds): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York, San Francisco, London; Academic Press 1979, 203-228.

Anhang: Die Daten

Dominique (A)

*Die Genfer sind auch Bankers. Schauen Sie alle diese kleine_ diskrete_ Banken, die oft nur einfache Initialbuchstabe_ auf ein_ Türschild aus Kupfer, neben eine_ Tür, die alle benachbarte_ Tür_ gleicht, tragen, an. Diese Banken sind von geheimnisvolle Menschen gespenstert. Und in der ganzen Welt, tausende Lärme über sie und ihre Tätigkeit weiterlaufen. Doch, wer sind sie und was machen sie eigentlich? Die, die ich kenne gehen fischen, ins Theater, Pilze sammeln, an den Strand oder in **die** Gebirge., wie sie und ich. Und, während ihrer Arbeitsstunden anlegen sie Rechenschaften. .Besser als ich und sie, das ist alles. Es wurde noch gesagt, dass sie Vermögens verstecken. Seit es Diebe gibt, seit die Begierde ins Menschenherz geschlüpft ist, braucht man was es (er?) besitzt zu verstecken. Sonst werden die Räuber und **das** Fiskus, unersättliche Leute, uns schnell abbalgen. Und diese Reichtüme, wie sind sie gesammelt worden? Wenn wir **die** alte_ Chronik glauben es begann im XVI Jahrhundert,*

Dominique (B)

*Die schweizer Föderation hat sich hautpsächlich ab 1848 geändert, dies unter **den** Einfluss der benachbarten Staaten, die sich alle verbündeten. Zu diesem Zeitalter haben wir **der** Einfluss, der in Europa herrschte, **der** des Zentralisierens und der Erschaffung der grossen Nationalstaaten, teilweise erlitten.*
*Indessen, in ihrer Gliederung, die Schweiz stand immer ausserhalb der Ereignisse**n** Europas. Sie ist geboren aus dem Gedächtnis der Gemeinden, in der Zeit der grossen Bewegung der Freiheit, die **in** Norden Italien_ und in Flandern schon fast ausgestorben war. Heutzutage entdeckt man die dringliche Notwendigkeit des Einstellens der Föderalisierung in den Beziehungen zwischen Europäern, und die Schweiz ist das einzige Land, das die Zeit **den** grossen Nationalstaaten mehr oder weniger unbeschädigt durchgegangen ist.*

Sarah (A)

*Die Genfer, sie sind auch die Bankier_. Schauen Sie alle diese zurückhaltenden kleinen Banken an, die oft nur einfache**n** Anfangsbuchstaben auf einer messingenen Tafel tragen neben einer Tür, die zu allen benachbarten Türen ist. Diese Banken werden von geheimnisvollen Leuten oft besucht. Und auf der ganzen Erde laufe Tausend Gerüchte**n** um über sie und ihre Tätigkeiten. Was sind sie dennoch und was machen sie eigentlich?*
*Diejenige_, die ich kenne gehen auf Fischfang, ins Theater, in die Pilze, an den Strand oder in die Berge genau wie Sie und ich. Und in ihren Arbeitsstunden richten sie Konten ein. Besser als Sie und ich. Nichts anderes. Man sagt noch, dass sie Vermögen verstecken. Seit existieren die Diebe, seit schliech die Begierde in **den** Herzen der Menschen muss man, was man besitzt verbergen. Ohnedie hätten die Räuber und der Fiskus, unersättliche**n** Leute, Sie schon ausgeplündert. Und diese Reichtümer, wie hat man sie gehortet? Wenn man eine_ alte_ Chronik glaubt, hat es mit dem XVI. Jahrhundert angefangen.*

Sarah (B)

*Der schweizerische Föderalismus hat besonders seit 1848 unter dem Einfluss der nachbarischen Staaten, die alle am Vereinigen waren, beändert. Zur Zeit haben wir teilweise die in Europa herrschende Strömung erlebt, die diese der Zentralisierung und der Schöpfung von grossen Nationalstaaten war. In ihren Strukturen aber ist die Schweiz immer im Gegenstrom vo**n** alles, was in dem rest Europas gechah. Sie war aus dem Geist der Kommunen geboren, als diese grosse Freiheitsbewegung im Nord_ Italien und in Flandern fast schon niedergedrückt worden war. Heute entdeckt man die vitale Notwendigkeit, den Föderalismus in die Beziehungen zwischen Europäer_hinzufügen, und die Schweiz ist das einzige Land, das beinahe unverletzt die zeit der grossen Nationalstaaten durchgemacht hat.*

Bernadette (A)

Zu den Genfern gehören auch die Banker. Gucken Sie mal alle diese kleinen diskrete Banken, die oft nur einfache Initialen auf einem Kupferschild zeigen, das neben einer Tür, ähnlich allen nächsten Türen, hängt. Diese Banken werden häufig von geheimnis-vollen Leuten besucht. Und in der ganzen Welt gehen Tausende Gerüchten über sie und ihre Tätigkeiten. Wer sind sie trotzdem und was machen sie in Wirklichkeit?
Diejenigen, die ich kenne, gehen angeln, ins Theater, sammeln Pilze, fahren an die See oder in die Berge wie ich oder Sie. Und während sie arbeiten, rechnen sie. Besser als ich oder Sie. Das ist alles. Man sagt noch, dass sie ungeheure Summen verstecken. Seit es Diebe gibt, seit Begehrlichkeit sich in das Herz der Menschen geschlichen hat, muss man ja wohl verstecken, was man besitzt. Ohne das zu tun, hätten schon die unersättlichen Leute wie Diebe oder die Steuer die Gelegenheit, Sie zu enteignen. Und wie sind diese Reichtümer angehäuft worden? Nach einer alten Chronik hat es mit den 16. Jahrhundert angefangen.

Bernadette (B)

*Besonders seit 1848 hat sich **das** schweizerische Föderalismus unter dem Einfluss der Nachbarstaaten verändert, die alle auf dem Weg nach der Vereinigung waren. In dieser Zeit sind wir zum Teil unter dem Einfluss der in Europa beherrschenden Strömung gestanden, die in die Richtung der Zentralisierung und der Gründung der gossen Nationalstaaten ging.*
*In ihren Strukturen folgte jedoch die Schweiz immer der Gegenströmung, als **diejenige**, die das ganze Europa bewegte. Sie ist aus dem Gemeindegeist entstanden, gerade als diese grosse Freiheitsbewegung in Norditalien und in Flandern schon fast bedrückt war. Heute entdeckt man das lebenswichtige Bedürfnis, **das** Föderalismus in die Beziehungen zwischen den Europäern einzuführen, und die Schweiz ist das einzige Land, das die Zeit der grossen Nationalstaaten fast unberührt durchgemacht hat.*

Grégoire (A)

*Genfer sind auch Banquier_. Sehen Sie all diese diskreten Bänkchen, die neben einer ganz normalen Tür meistens nur die Initialen auf einem Messingschild haben. In diesen Banken schaffen geheimnisvolle Menschen, über **denen** und **ihrer** Aktivität tausende Gerüchte in der ganzen Welt laufen. Doch wer sind sie und was treiben sie in Wirklichkeit?*
*Diejenigen, die ich kenne, fischen, gehen ins Theater, pflücken Pilze, schwimmen oder gehen in die Berge**n**, wie Sie und ich. Und während ihren Arbeitsstunden stellen sie Rechnungen fest. Besser als Sie und ich. Es ist alles. Es wird auch gesagt, sie verstecken Vermögen. Seitdem es Diebe gibt, seitdem sich die Gier ins Herz der Menschen einschiebte, muss man was uns gehört sehr gut verstecken. Sonst wird man schnell von den Räubern und dem Fiskus beraubt, die unersättlich**en** Menschen sind. Wie sammelt sich ein Vermögen? Nach einem alten Chronik begann dies im 16. Jahrhundert.*

Grégoire (B)

Erst seit 1848 änderte sich progressiv der Schweizer Föderalismus unter dem Einfluss der sich formenden Nachbarstaaten. In dieser Zeit nahmen wir die beherrschende politische Strömung hin, die die Zentralisierung und Gründung der grossen Nationalstaaten bedeutete.
Jedoch ging die Schweiz mit ihren Strukturen immer die politische Enwicklung Europas aufwärts. Sie entstand aus dem Geist der Kommunen, als diese "erlösende" Strömung in der selben Zeit im Norden Italiens und in Holland schon fast vernichtet wurde. Heute entdeckt man die Notwendigkeit, den Föderalismus in die intereuropäischen Beziehungen einzuführen, und die Schweiz stellt sich als einziges Land vor, das fast ohne Schäden die Zeit der grossen Nationalstaaten durchgegangen ist.