

**“EL APRENDIZAJE DEL CÓDIGO COGNITIVO”
COMO EL MÉTODO MÁS ADECUADO
EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA EN LA CLASE DE ALEMÁN
COMO LENGUA EXTRANJERA (NIVEL B2)**

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Universidad de La Laguna
Trabajo Fin de Máster

Autor: Piotr Pieprzytza
Directora: Dra. Beatriz Burgos Cuadrillero
Septiembre, 2017

INDICE

I.	Introducción	7
II.	Primera parte: La evolución metodológica en la enseñanza de lenguas extranjeras	9
1.	Los principios de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras	9
2.	Desde la Edad Media hasta siglo XX	10
3.	El Método de Lectura	13
4.	El Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional	14
5.	El Conductismo	16
6.	El Método Audiolingüístico	17
7.	El Aprendizaje del Código Cognitivo	20
8.	El Constructivismo, el Aprendizaje Cooperativo, y el Aprendizaje Comunitario de la Lengua	22
9.	La Vía Silenciosa	25
10.	La Respuesta Física Total	26
11.	Los Enfoques Comunicativos	29
12.	El Aprendizaje Basado en Contenidos	31
III.	Segunda parte: Unidad didáctica impartida en el Grupo Avanzado 2 (nivel B2)	35
1.	La justificación	35
2.	El marco legal y los objetivos generales	36
3.	Los objetivos didácticos específicos de la unidad didáctica	37
4.	Contenidos	37
4.1.	Competencias generales	37
4.2.	Competencias comunicativas	38
4.3.	Competencia pragmática	38
5.	La metodología	39
6.	El desarrollo de las sesiones	40
6.1.	Primera sesión	40

6.1.1.	Desarrollo de la sesión	40
6.1.2.	Conclusiones	40
6.2.	Segunda sesión	42
6.2.1.	Desarrollo de la sesión	42
6.2.2.	Conclusiones	42
6.3.	Tercera sesión	43
6.3.1.	Desarrollo de la sesión	43
6.3.2.	Conclusiones	43
6.4.	Cuarta y quinta sesión	44
6.4.1.	Desarrollo de la sesión cuarta	44
6.4.2.	Desarrollo de la sesión quinta	44
6.4.3.	Conclusiones con respecto a las sesiones cuarta y quinta	45
6.5.	Sexta sesión	45
6.5.1.	Desarrollo de la sesión	45
6.5.2.	Conclusiones	46
6.6.	Séptima sesión	46
6.6.1.	Desarrollo de la sesión	46
6.6.2.	Conclusiones	46
6.7.	Octava sesión	47
6.7.1.	Desarrollo de la sesión	47
6.7.2.	Conclusiones	47
7.	La Evaluación	47
7.1.	Criterios de la evaluación en general para el Grupo Avanzado 2	47
7.2.	La evaluación de la unidad didáctica	52
IV.	Tercera parte: Conclusiones generales	55
	Bibliografía	59
	Anexos	63
	Anexo I: Texto sobre el comercio mundial	65

Anexo II: Cartel informativo sobre la manifestación del Partido Comunista del Pueblo Canario y Colectivos de Jóvenes Comunistas que se celebró el día 14 de abril 2017 a las 19:00 desde el Reloj de Flores del Parque Sanabria	67
Anexo III: Tabla con las expresiones de opinión	69
Anexo IV: Introducción a la nominalización y verbalización	71
Anexo V: Diferentes materiales sobre la nominalización y verbalización	74
Anexo VI: Diferentes ejercicios de la nominalización y verbalización	82
Anexo VII: Materiales sobre las frases subordinadas	86
Anexo VIII: Diferentes ejercicios de la nominalización y verbalización de frases subordinadas	102
Anexo IX: Los veredictos del Tribunal de Justicia de la Unión Europea con respecto a la Ley de Pureza	105
Anexo X: Introducción de la transformación de frases de relativo en complementos participiales	142
Anexo XI: Ejercicios sobre la transformación de frases de relativo en complementos participiales	145
Anexo XII: Tabla y ejercicios sobre el plural	149
Anexo XIII: Ejercicios sobre los pronombres de relativo	151

I. INTRODUCCIÓN

“Lehrwerkanalyse und Lehrwerkentwicklung: *A never ending story* oder *Un long fleuve (pas toujours) tranquille*”

(Leupold, 2006, p. 1).

El enfoque es el nivel en el que se forman los conceptos y sus asunciones, mientras que el método es el nivel en el que ya se decide sobre el contenido determinado y las destrezas concretas para la enseñanza y donde se pone la teoría en práctica; por eso, el enfoque se puede comparar con un punto de vista desde el que se ve el objetivo a lograr, pero el método es el camino por el que se podrá llegar a lo que hemos visto desde la perspectiva del enfoque (Richards/ Rodgers, 2001, pp. 21-22).

El método es el camino para realizar cualquier trabajo científico y, por lo tanto, también una parte esencial de cualquier proceso educativo. Por eso, los métodos que aplicamos en la enseñanza podrán facilitarnos el proceso formativo o generar más dificultades al respecto o, en el peor de los casos, podrían incluso desviarnos completamente del objetivo original (Soriano Ayala/González Jimenez/Zapata Boluda, 2011, p. 450; Martín Sanchez, 2009, p. 61). Los estudiosos humanistas siempre han buscado un método ideal para la enseñanza de las lenguas extranjeras, y en consecuencia, la metodología ha ido evolucionando: desde el Método Gramatical, donde la comunicación real se encontraba en el segundo plano, por la repetición de los patrones lingüísticos sin explicar la gramática subyacente de los mismos, hasta los enfoques comunicativos donde lo más importante no es el conocimiento de cualquier patron lingüístico o estructura gramatical, sino la eficacia de usarlos en el proceso de comunicación. Sin embargo, la aplicación de cada nuevo método siempre ha mostrado la necesidad de su mejoramiento. Por eso, después de analizar la historia de la evolución de los métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extrajeras, he elaborado e impartido una unidad didáctica con el fin de buscar el método más adecuado para su aplicación en los grupos avanzados de nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este trabajo contiene tres partes: la parte teórica, la parte práctica y las conclusiones generales. En la parte teórica se muestra el desarrollo histórico de los métodos de la enseñanza y los resultados de su aplicación en los sistemas escolares y la parte práctica contiene una unidad didáctica impartida durante mis prácticas en la EOI de Santa Cruz en el Grupo Avanzado 2 de Alemán (nivel B2). Sin embargo, la parte más importante es la tercera donde hemos formulado las conclusiones.

II. PRIMERA PARTE:

LA EVOLUCIÓN METODOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

1. Los principios de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

Las discusiones sobre la naturaleza de la lengua comenzaron entre los filósofos de la Antigua Grecia que reflexionaron sobre todo si el idioma fue algo natural o algo estructurado por reglas. Después de la conquista de Grecia por el Imperio romano, los investigadores romanos empezaron a construir su conocimiento sobre la gramática latina basándose en la ya bien desarrollada gramática griega. Pero a pesar del tan temprano desarrollo del estudio de la gramática, el Método Gramatical no era el primero utilizado para enseñar las lenguas extranjeras; al principio el aprendizaje de cada lengua extranjera se basaba en una simple conversación entre hablantes nativos de lenguas distintas.¹ Este tipo de aprendizaje era no solamente muy útil y eficaz, sino también muy razonable teniendo en cuenta que en la Antigüedad las personas capaces de leer y escribir eran una pequeña minoría. Sin embargo, el crecimiento de los discentes que implicó también un aumento de los docentes formalizó la enseñanza y los profesores de las lenguas entendieron muy pronto que la gramática era una muy buena herramienta para explicar cómo funciona la lengua. De este modo, la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras llegó al momento en el que los docentes buscaban un punto de referencia al que pudieran atenerse. Por eso, con la aparición de las primeras gramáticas² en el siglo IV³, el estamento docente de lenguas suponía que la humanidad al fin y al cabo hubiera recibido una herramienta tan poderosa que con su aplicación se pudiera resolver todos los problemas con respecto a la enseñanza de idiomas. No obstante, tanto los profesores como el alumnado no notaron que cada formalización exigiera ejercer una abstracción y, por lo tanto, también un desarrollo del poder intelectual de quienes querían aprender el sistema de principios, reglas y sus excepciones (Sánchez, 1997, pp. 30-34).

De todos modos, la formalización no era el único problema para el desarrollo de los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras que surgió en esta época. El segundo problema era que solamente lenguas cultas se valoraban como dignas para enseñar y en aquellos tiempos esas lenguas eran pocas. Se enseñaba sobre todo el latín y el griego como las lenguas clásicas

¹ Este tipo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros practicaban tanto los egipcios como los acadios (Sánchez, 1997, p. 30).

² El término “gramática” deriva del latín *grammatīca* y este de la palabra griega *γραμματική [τέχνη]* (*grammatikḗ tékhne*), donde *tékhne* significaba «arte» o «técnica» y *grammatikḗ*, derivado de *γράμμα* (*grámma*, «letra»), significaba «de las letras» (DRAE, 2016).

³ Un buen ejemplo de las gramáticas que aparecían en esta época era la Gramática de Donato. Este estudioso escribió *Ars grammatica* en dos versiones: una “minor”, para los principiantes, y otra “maior” para todos.

que daban acceso a la “gran biblioteca de la Antigüedad” como también por la misma causa el hebrero en materia más religiosa⁴ (Martín Sánchez, 2009, p. 56).

La formalización de la enseñanza y la dominación de las lenguas cultas, que poco a poco iban a convertirse en lenguas muertas, originaron que en la enseñanza de los idiomas no hubo casi ningún cambio en los siguientes diez siglos. Además, cuando ya aparecieron los primeros manuales de las gramáticas⁵ de lenguas modernas y las lenguas empezaron a ser enseñadas como lenguas extranjeras, los docentes aplicaron para enseñarlas los mismos métodos, hábitos y las mismas maneras que las establecidas para las lenguas muertas⁶ (Sánchez, 1997, pp. 30-31).

2. Desde la Edad Media hasta siglo XX

La Reforma Protestante y el descubrimiento de América son dos hechos históricos que para muchos marcan el inicio de la Edad Moderna y que tuvieron una gran influencia en el desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras: la Reforma Protestante introdujo un enfoque totalmente nuevo con respecto a la enseñanza en general en el que la enseñanza debía ser sobre todo útil, y el descubrimiento de América fue el momento crucial en la historia de la humanidad en el que empezó un gran intercambio entre las naciones en todo el mundo. En principios de la Edad Moderna en consecuencia de vigorizarse los contactos entre hablantes de lenguas diferentes, la enseñanza de lenguas extranjeras empezaba a cobrar una especial importancia (Sánchez, 1992, 295-296). No obstante, el idioma más enseñado en las escuelas seguía siendo el latín y lo extraño era que las lenguas nacionales, independientemente de la necesidad de enseñarlas, se enseñaban principalmente fuera del ámbito escolar; la dominación

⁴ Hebreo era la lengua en la que se escribió *la Biblia* y se lo estudiaba para tener acceso al conocimiento de las *Sagradas Escrituras* (Sánchez, 1997, p. 30).

⁵ La primera gramática francesa apareció en el año 1530. Su autor, John Palsgrave, enseñaba francés a los nobles ingleses en la Corte de Enrique VIII. Por lo tanto, la primera gramática de la lengua francesa, como en otros casos de los primeros libros de gramática, tuvo su origen “en la necesidad de elaborar un manual” (Sánchez, 1997, p. 30).

⁶ Pedro Simón Abril, un pedagogo, helenista y traductor español de aquella época, destacó los errores cometidos en la enseñanza de las lenguas extranjeras de este modo: “Primer error en el enseñar comúnmente las ciencias, es el enseñarlas en lenguas extrañas y apartarlas del uso común y trato de las gentes. Porque en los tiempos antiguos no hubo nación tan bárbara, que tal hiciese, desde que Dios formó el linaje humano, sino que enseñaron los caldeos en caldeo y los hebreos en hebreo, y lo mismo hicieron las demás naciones, gitanos, fenicios, griegos, latinos, árabes, y casi desde los primeros tiempos los españoles, cada uno a su nación en la lengua que le era natural. De donde resultaba que los discípulos entendían a sus maestros con gran facilidad, y los maestros enseñaban a sus discípulos con mayor llaneza y claridad [...]. Segundo error común en el enseñar de las ciencias es el no contentarse los maestros con las cosas que particular y propiamente tocan al sujeto de cada una de ellas, por mostrarse muy doctos en ciencias diferentes, teniendo más en cuenta su propia ostentación que el bien y utilidad de los que aprenden. Tercer error común en el enseñar las ciencias es el desordenado deseo que tienen los que aprenden de llegar de presto a tomar las insignias de doctrina que vulgarmente llaman grados, a que tienen hoy más ojo los hombres por sus particulares ambiciones y codicias, que a salir con la empresa de la verdadera doctrina” (Abril, 1968, pp. 410-411).

del latín con su protagonismo de la gramática constituyeron dos causas por las que era más fácil crear nuevas escuelas que reformar las existentes. En consecuencia, la poca eficacia del proceso del aprendizaje, sobre todo en las escuelas y los colegios de orden religioso pero también en las universidades, provocaba numerosas controversias respecto al método y hacía más y más evidente la gran necesidad de disponer de métodos que permitieran enseñar lengua para comunicarse realmente en la vida diaria (Ferrández/Sarramona, 1979, p. 122).

La primera revolución importante con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras tuvo lugar en el siglo XVII. Esta revolución fue consecuencia de la Reforma Protestante. En los países influenciados por la Reforma, se creó un movimiento que se llamaba “Realismo Pedagógico” que no se ocupaba sólo de transmitir el conocimiento, sino también de conseguir que este conocimiento fuera utilizado y por eso se tendía al activismo⁷. Uno de los teólogos protestantes más importantes de esta época que se dedicaron a la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, fue Juan Amós Comenio⁸ que indicó sobre todo que las palabras y expresiones debían aprenderse en contexto. A su modo de ver, no se debe comenzar la enseñanza de cualquier idioma “por su gramática, sino con frases sencillas y objetos corrientes para después ir ascendiendo hasta las frases más complicadas y los objetos menos usuales”⁹. El Método Cíclico de la Instrucción¹⁰, la nueva técnica de enseñanza que apareció con Comenio, está hasta hoy en día presente en la docencia de lenguas extranjeras (Martín Sánchez, 2009, pp. 59-60).

La enseñanza de lenguas extranjeras modernas por primera vez empezó a formar parte del currículo académico tan sólo en el siglo XVIII. No obstante, la metodología que los docentes utilizaban para su enseñanza era la misma que habían utilizado para la enseñanza de las lenguas muertas (Martín Sánchez, 2009, p. 61).

En el siglo XIX, sobre todo por trabajos de los lingüistas como François Gouin¹¹, Thomas Prendergast¹² y Claude Marcel¹³ surjieron voces que para obtener las habilidades de hablar en

⁷ El concepto de activismo es “la estimación primordial de la acción, en contraposición al quietismo”. También se entiende por activismo “la dedicación intensa a una dada línea de acción en la vida pública, ya sea en el campo social, político, ecológico, religioso u otro” (DRAE, 2016).

⁸ Jan Amos Komenský, en latín Comenius, fue un filósofo, teólogo y pedagogo nacido en Moravia en 1592. Su obra sobre la importancia de educación, *Didáctica Magna*, cuya primera edición apareció en el año 1630, le dio fama por toda Europa..

⁹ Martín Sánchez, 2009, p. 60.

¹⁰ Se trata de cambiar la manera de enseñar cuando los alumnos obtienen un nivel más alto de conocimiento o habilidades (Martín Sánchez, 2009, p. 60.)

¹¹ Gouin fue un lingüista francés y gran innovador en el ámbito didáctico. A su modo de ver, se debe aprender lenguas extranjeras como se ha aprendido la lengua materna. Lo más importante para él en el aprendizaje de idiomas no es la visión (lo escrito), sino la audición (el sistema de los sonidos). Además, en el proceso de aprendizaje se debe dejar la lengua materna al lado y aprender las reglas de la lengua extranjera

una determinada lengua extranjera se debía seguir el proceso de aprender la lengua materna por los niños, lo que en primer paso dio lugar al Enfoque Natural. Este enfoque se basaba simplemente en hablar utilizando la lengua meta, preferentemente con hablantes nativos. Sin embargo, un enfoque es el nivel en el que se concretan los conceptos y sus asunciones y, al contrario a un método, carece de cualquier fundamento teórico o metodológico. En consecuencia, a finales del siglo XIX, las ideas de Gouin, Prendergast y Marcel desembocaron en el “Movimiento de Reforma” en el que se trataba la lingüística como ciencia y promovía el estudio del sistema de los sonidos, lo que dio lugar al Método Directo, también conocido como Método de la Reforma o Método Antigramatical (Howatt/Widdowson, 2004, pp. 166-169).

Los primeros más conocidos profesores de las lenguas extranjeras que utilizaban el Método Directo eran Berlitz y Sauveur quienes abrieron en los Estados Unidos una serie de escuelas de idiomas para enseñar alemán y francés. En contraste con el Método Gramatical, diseñaron sus cursos para estudiantes cuyo primer objetivo era hablar en la lengua extranjera. Berlitz era un pedagogo estadounidense de origen alemán quien, en los principios de su carrera, enseñaba dos lenguas clásicas: griego y latín. Sin embargo, en su método para enseñar alemán, en gran parte no aplicaba la gramática ni la traducción, poniendo más énfasis en la conversación y la repetición y convirtiéndose rápidamente en uno de los más conocidos profesores de las lenguas extranjeras tanto en EEUU como en Europa (Howatt, 1984, p. 219-221; Schmid 2001, 44-51). Por otra parte, Sauveur aplicaba durante sus clases los gestos como lengua universal y creaba una interacción oral intensiva haciendo preguntas en la lengua meta con la intención de estimular a los estudiantes a utilizarla. Las dos reglas más importantes de las escuelas fundadas por Sauveur eran: la antes posible asociación del proceso de pensar del estudiante con la lengua meta y su constante utilización (Sauveur, 1875, p. 4-11).

Los representantes del “Movimiento de Reforma” se dieron cuenta que la traducción interfería en el proceso de comunicación y, en consecuencia, en el Método Directo se evitaba cualquier

por la intuición. Elaborando su método, se basaba en la observación de aprender lengua materna por su sobrino de dos años, llegando a la conclusión de que en el aprendizaje de cualquier lengua lo más importante es oír los sonidos e imitarlos (Weinig, 1995, pp. 239-262).

¹² Prendergast estaba en servicio de *East India Company*. Después de volver a Inglaterra, se dedicó a la obra literaria y, basándose en la observación de los niños que aprendían hablar, inventó lo que llamó “el sistema del dominio del aprendizaje de idiomas”. Al igual que Gouin, afirmaba que el más eficaz método para aprender idiomas extranjeros era seguir los niños en procedimiento de adquirir lengua materna. Rechazó el aprendizaje de palabras separadas como también estudio explícito de la gramática en las etapas iniciales del aprendizaje de idiomas. Para Prendergast, tal como para Gouin, la adquisición de la gramática debía ser un proceso inductivo. A su modo de ver, hablar “idiomáticamente” se logra mediante la repetición oral y se basa más en la memoria que en la lógica (Prendergast, 1864, p. 4).

¹³ También Marcel afirmaba que en el aprendizaje de las lenguas extranjeras se debía seguir el proceso de aprender la lengua materna por parte del niño. Según Marcel, la clave en dominar cualquier lengua extranjera era pensar en la lengua meta (Marcel, 1869, p. 29).

traducción y cualquier otra utilización de la lengua materna. El uso de la lengua meta debía obtener no solamente el proceso de hablar, sino también el proceso de pensar; a través de una inmersión total se intentaba que los alumnos desde el principio pensarán en la lengua meta. Se hacía un especial énfasis en las habilidades orales usando un sistema de preguntas y respuestas entre el docente y los estudiantes. La gramática se aprendía de forma inductiva; el alumno debía derivar las reglas gramaticales desde los diálogos con el profesor. El objetivo final era que el estudiante pudiera comunicarse en la lengua meta (Krause, 1916, pp. 15-17, 53-61).

No obstante, el Método Directo también tiene sus desventajas, sobre todo, porque carece de una sólida base teórica y metodológica, no es muy práctico en grupos numerosos y, por basarse en las habilidades orales, ignora el sistemático trabajo escrito y las actividades de lectura. La exclusión total del uso de la lengua materna puede causar una gran pérdida de tiempo. Además, este método se basa en la asunción de que la apelación auditiva es más fuerte que visual. Sin embargo, hay personas que aprenden más con la apelación visual que con su sentido oral-auditivo (Richards/Rodgers, 2001, pp. 11-14).

3. El Método de Lectura

En las últimas décadas del siglo XIX, el Método Gramatical fue fuertemente atacado como frío y sin vida y se le culpó por el fracaso de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por eso, la mayoría de las reformas de la enseñanza de idiomas a finales del siglo XIX y a lo largo de la primera mitad del siglo XX se desarrolló en oposición a la gramática y traducción. De allí, los éxitos iniciales del Método Directo resultaban en gran medida del hecho que su aplicación en el siglo XIX fue una razonable respuesta a la insatisfacción con el Método Gramatical y, por lo tanto, fue también un momento crucial que terminó la dominación de este método (Stern, 1983, 454). No obstante, el Método Directo carecía de una sólida base teórica y metodológica y, por consiguiente, no tuvo ninguna posibilidad de llegar a ser utilizado a largo plazo en cualquier sistema escolar público. En consecuencia, en las escuelas públicas tanto europeas como americanas se empezó a buscar soluciones que generalmente obtenían dos formas: una modificación del Método Directo por introducción de otros elementos o una aplicación de métodos totalmente nuevos. En Europa continental, se intentaba reforzar el uso del Método Directo a través de la introducción de una base gramatical, mientras que en los países angloparlantes, las carencias del Método Directo se paliaba por el desarrollo de las habilidades lectoras, lo que dentro de poco tiempo llevó al establecimiento del Método de Lectura. De este modo, desde finales de los años veinte del siglo pasado hasta la Segunda

Guerra Mundial, sobre todo a través de trabajos de los lingüistas Michael West¹⁴ y Algernon Coleman¹⁵, la enseñanza de las lenguas extranjeras en Gran Bretaña y en los Estados Unidos se centró en una gradual introducción de las estructuras gramaticales y del vocabulario por leer textos sencillos y, por lo tanto, en desarrollo de las habilidades lectoras de los alumnos (Martín, 2000, pp. 29-30, Coady/Huckin, 1997, pp. 8-10). Hay que tener también en cuenta que en los principios del siglo XX no cada uno tuvo la posibilidad de obtener habilidades lectoras de cualquier lengua, incluso materna, y, en consecuencia, el aprendizaje de una lengua extranjera por medio de lectura podía ser considerado por más personas que hoy en día como un método sumamente atractivo.

4. El Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional

A partir de los años treinta del siglo XX, en Gran Bretaña se desarrolló el Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua, fomentados sobre todo por los lingüistas Albert Sydney Hornby¹⁶ y Harold Palmer¹⁷ quienes buscaban un fundamento metodológico más científico que el del Método Directo. A través de una serie de investigaciones sobre el aprendizaje de idiomas se creó un concepto del “control de vocabulario”; se descubrió que las lenguas tienen un vocabulario básico de unas 2.000 palabras que ocurren frecuentemente en textos escritos y se asumió que el dominio de estas ayudaría en gran medida la comprensión de lectura. Por consiguiente, eran los años treinta cuando por primera vez se seleccionó el vocabulario utilizado en los materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras.¹⁸ Paralelamente, se creó un concepto del “control de gramática” enfatizando los patrones gramaticales más

¹⁴ West fue un profesor de inglés e investigador que trabajó extensivamente en India y, como educador colonial, desarrolló muchas ideas originales sobre los problemas de enseñar inglés en circunstancias difíciles en las que muchos de los alumnos no asistían a clases regularmente y no terminaron la escolarización. A pesar de la falta de asistencia regular de sus estudiantes, West quería enseñarles algo útil y, por lo tanto, las habilidades lectoras eran en sus clases este tipo de destrezas en las que ponía una especial énfasis. Sus métodos correspondieron perfectamente con las preferencias de enseñanza de las lenguas extranjeras en los Estados Unidos (el Método de Lectura) de antes de la guerra. Era autor de *New Method Readers* y de *General Service List of English Words*. (Coady/Huckin, 1997, pp. 9-10).

¹⁵ Coleman era un romanista y profesor de lenguas extranjeras estadounidense muy famoso por su obra: *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States* (“The Coleman’s Report”, 1929), en la que concluyó que la enseñanza de las habilidades de conversación era impracticable teniendo en cuenta las restricciones del tiempo en las escuelas públicas y la irrelevancia de las habilidades de conversación en las lenguas extranjeras dentro de los EEUU y, como respuesta eficaz a este problema, propuso un enfoque de lectura.

¹⁶ Hornby era un gramático, lexicógrafo y pionero en el campo del aprendizaje y la enseñanza del inglés que trabajó por muchos años en Japón. En 1937 comenzó a crear un nuevo tipo de diccionario dirigido a estudiantes extranjeros del inglés (*the Oxford Advanced Learner’s Dictionary*), el primer diccionario monolingüe.

¹⁷ Palmer era un lingüista, fonético y pionero en el campo de la enseñanza del inglés y especialmente se dedicó al Método Oral. Trabajó en Japón durante 14 años y reformó el sistema de la enseñanza de la lengua inglesa en este país. Con su *Principles of Language Study* diseñó un modelo psicológico para las actividades en el aula.

¹⁸ Según West, ampliar el vocabulario facilitaría la lectura y, en consecuencia, el aprendizaje de la lengua en general (Coady/Huckin, 1997, p. 9).

comúnmente encontrados en la conversación hablada y graduando las estructuras lingüísticas. Por lo tanto, la principal diferencia entre el Método Directo y el Método Oral fue que en el último había una selección del contenido y una graduación de la dificultad de los ejercicios. En consecuencia, el principal beneficio fue una menos confusa secuencia de los acontecimientos de aprendizaje con una mejor contextualización del vocabulario y de los patrones gramaticales.¹⁹ Además, se intentaba que todos los aspectos lingüísticos fueran presentados en actividades situacionales significativas y el énfasis en este punto dio lugar a una modificación del Enfoque Oral por la que surgió su forma más evolucionada: La Enseñanza Situacional de la Lengua que se basaba en la utilización de diversos contextos situacionales para introducir nuevo vocabulario y estructuras gramaticales. Del aprendiz se exigía que derivara de las situaciones ilustradas por el docente el significado de vocabulario y las normas gramaticales y, por eso, el profesor debía utilizar recursos visuales como, por ejemplo, gestos, objetos y evitar la traducción (Richards/Rodgers, 2001, p. 44-47).

En teoría, tanto el Enfoque Oral como la Enseñanza Situacional debían seguir el modelo PPP: la presentación (introducción de nuevo material en contexto), la práctica (una fase controlada) y producción (actividades diseñadas menos controladas). Sin embargo, en práctica, el entrenamiento consistió, sobre todo, en las actividades de sustitución y la repetición de estructuras gramaticales para que los alumnos llegaran a su uso más libre (Richards/Rodgers, 2001, p. 54; Davies/Roberts/Rossner, 1975, p. 5-7).

Las tres grandes ventajas del Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua son: la selección del vocabulario y graduación de las estructuras gramaticales, la enseñanza de las estructuras lingüísticas y del vocabulario por medio de situaciones concretas y contextualizadas y la utilización de la lengua meta desde el principio. No obstante, como una gran desventaja se considera la falta de énfasis en la comunicación real y la enseñanza del vocabulario y de las estructuras lingüísticas por repetición, lo que puede causar aburrimiento (Richards/Rodgers, 2001, p. 47). El Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua son criticadas también por consumir demasiado tiempo; su insistencia en dar el significado de palabras y estructuras a través de la dramatización, demostración y asociación se considera

¹⁹ Palmer en su obra *Colloquial English, part I, 100 Substitution Tables* (1916) hizo casi lo mismo que Prendergast en su obra *Mastery System*: creó tablas con las más importantes estructuras gramaticales. Sin embargo, tablas conteniendo estructuras gramaticales no eran nada nuevo porque este tipo de herramientas para enseñar lenguas extranjeras ya se utilizaban en el siglo XVI; este tipo de tablas se puede encontrar en obras de Erasmo (*Colloquia*) y Gill Duwes (*Introductoire for to lerne French*). No obstante, la gran diferencia entre las tablas creadas por Palmer y Prendergast y las tablas utilizadas en el siglo XVI es que los autores de las tablas del siglo XVI no se concentraron en sistematizar las estructuras básicas y más importantes (Kelly, 1969, pp. 101-110).

como una pérdida del tiempo fácilmente subsanable por uso de la lengua materna (Al-Mutawa/Kailani, 1989).

5. El Conductismo

El Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua fueron los primeros métodos en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras contruidos en la base de las doctrinas conductistas; debemos tener en cuenta que en los años antes de la Segunda Guerra Mundial las teorías sobre el comportamiento humano que tuvieron su origen en los estudios sobre el comportamiento de animales influenciaron fuertemente el mundo científico en general y, por lo tanto, también los métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Estas teorías psicológicas consideraron el cerebro como un “recuadro negro” (*black box*) que responde a un estímulo aplicado automáticamente con una respuesta y, por lo tanto, intentaron describir distintos aspectos observables de la conducta influenciada por cualquier de los factores ambientales que pudieran modificarla. De esta asunción surge lo más importante desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras: la afirmación de que la conducta se adquiere por medio del condicionamiento, es decir, que la conducta de los seres humanos como individuos y también como sociedad no es influenciada por factores genéticos e inherentes, sino es un resultado de la experiencia obtenida previamente. En consecuencia, los conductistas intentaban predecir cuál es la respuesta adecuada de un individuo determinado ante un estímulo, lo que fue la base para la psicología del estímulo-respuesta (Skinner, 1976, p. 13-18).

El más importante precursor del conductismo era Ivan Pavlov, un médico y fisiólogo ruso conocido principalmente por su trabajo en el acondicionamiento clásico. Observando el comportamiento de los perros que utilizaba en su laboratorio, Pavlov encontró que su salivación no comienza con el proceso de alimentación, sino ya a la vista de la comida, lo que era para él un resultado de una actividad psicológica a la que llamó “reflejo condicional”. Por lo tanto, Pavlov estaba convencido de que el comportamiento puede ser debido a las reflexiones y distinguió entre comportamiento incondicionado (también llamado natural) y reflejos condicionados (que se adquieren a través de la experiencia con el mundo externo) (Kästner, 2005, pp. 261–267).

Sin embargo, el creador de la Escuela Conductista no fue Pavlov, sino un psicólogo americano, John B. Watson. En su obra “La psicología desde el punto de vista conductista” (1913) presenta la base teórica de la nueva concepción en psicología. Las palabras de

Watson donde decía que aplicando técnicas de modificación de conducta habría podido conseguir cualquier tipo de persona que hubiera deseado, expresan muy bien las asunciones principales de su teoría: “Dame una centena de niños sanos, bien formados, para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger - médico, abogado, artista, hombre de negocios e incluso mendigo o ladrón - prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocaciones y raza de sus antepasados” (Watson, 1930, p. 82).

Una gran influencia en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras tuvo también Skinner, un psicólogo y filósofo social americano. Skinner consideraba el libre albedrío como una ilusión y la acción humana como la consecuencia de las experiencias anteriores: si las consecuencias son malas, existe una alta probabilidad de que la acción no se repita; si las consecuencias son buenas, las acciones son más probables. En consecuencia, Skinner trataba el comportamiento “como una función de las historias ambientales de refuerzo” (Skinner, 1953, p. 65). Sin embargo, sus teorías no estaban totalmente en línea con la psicología del estímulo-respuesta: Skinner rechazó la metáfora de “recuadro negro” y añadió a la teoría conductista el concepto del condicionamiento operante como también del refuerzo negativo y positivo: la conducta que no se refuerza se extingue y la que se refuerza tiende a repetirse; en consecuencia, durante el proceso de aprendizaje se debe reforzar la conducta deseada para que se convierta en un hábito (Schunk, 2012, p. 90).

6. El Método Audiolingüístico

Este método tiene su origen en un hecho histórico concreto. La Armada Imperial de Japón, sin previa declaración de guerra, atacó la base naval estadounidense de Pearl Harbor, en diciembre de 1941, lo que provocó la entrada de los Estados Unidos en el conflicto bélico y, por consiguiente, el día 7 de diciembre de 1941 fue cuando surgió la necesidad de crear un programa lingüístico con su principal objetivo que el personal del ejército obtuviese lo antes posible un nivel suficiente de japonés, alemán, italiano, francés, etc. para poder prestar servicios militares en los países en guerra y cooperar con representantes militares de otros estados miembros de la Coalición. Para satisfacer las demandas escolares, el Ejército de los Estados Unidos instituyó un programa de entrenamiento especial (*The Army Specialized Training Program*) que fue realizado en más de 222 universidades estadounidenses y ofreció formación profesional sobre todo en campos de lenguas extranjeras, ingeniería y medicina (Richards/Rodgers, 2001, p. 58, Keefer, 1988, pp. 9-15).

En el ámbito de las lenguas extranjeras, el Ejército adoptó el programa lingüístico de Leonard Bloomfield que fue uno de los representantes más importantes del estructuralismo y desarrolló su propia versión de la lingüística estructural. En el año 1942 Bloomfield publicó su artículo *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* en el que sensibilizaba a la sociedad americana la necesidad de aprendizaje de las lenguas extranjeras tras la entrada de los Estados Unidos en una guerra mundial y explicaba cuál fue su método de la enseñanza de idiomas para poder prestar servicio militar por los americanos en países participantes de la guerra. Según Bloomfield, para conseguir un dominio de una lengua extranjera, se debe ignorar las características de cualquier otro idioma, especialmente del materno, ya que solo por empezar con una pizarra en blanco podemos evitar las confusiones que salen de la búsqueda de equivalencias entre la lengua meta y otras lenguas ya conocidas por nosotros. En vez de buscar analogías entre las lenguas, debemos analizar frases sencillas y memorizarlas como también tener en cuenta qué palabras acompañan el vocabulario específico utilizado en las frases. Bloomfield estaba convencido que “uno puede aprender a entender y hablar un idioma sólo escuchando e imitando a hablantes de ese idioma” (Bloomfield, 1942, p. 1-2). Por eso, su propuesta fue una “esencia del conductismo”: análisis, memorización e imitación de lo que dice un hablante nativo.

En el programa de Bloomfield, el hablante nativo fue llamado “informante”. La idea de introducir en la enseñanza de las lenguas extranjeras el rol del “informante” tiene su origen en las experiencias lingüísticas con los idiomas de los indios americanos donde, debido a la falta de manuales, fue un hablante nativo quien proporcionaba la base lingüística. El rol del “informante” no se puede identificar con el del docente porque su papel no es el de explicar, sino de acostumbrar a los sonidos del idioma y proporcionar el vocabulario con estructuras gramaticales por discutir con los alumnos sobre diferentes materias (Richards/Rodgers, 2001, pp. 58-59).

Teniendo en cuenta los destinatarios del programa del entrenamiento especial y la necesidad de obtener por ellos lo antes posible el dominio de una lengua extranjera, se puede considerar las principales asunciones del método de Bloomfield como razonables. El aprendizaje y el uso de las lenguas no es la ocupación principal de los miembros de cualquier ejército y, por lo tanto, desde su naturaleza en la mayoría de los casos no se puede esperar un conocimiento profundo previo sobre cómo funciona la gramática ni una gran creatividad en el ámbito lingüístico. Tampoco se puede olvidar el objetivo principal del programa que fue proporcionar a una gran cantidad de personas conocimientos necesarios solamente durante el período de

unos años de la guerra. Era más que obvio que los conocimientos lingüísticos obtenidos a los efectos de la guerra, en la mayoría de los casos no iban a ser desarrollados después de terminar el servicio en el ejército. Además, el nivel necesario de la lengua para poder prestar los servicios militares no se puede comparar con el nivel necesario para poder por ejemplo realizar trabajos académicos o servicios diplomáticos, donde el nivel del conocimiento del idioma es siempre mucho más elevado. Teniendo en cuenta lo anterior, el aprendizaje de los idiomas por repetir frases enteras, acostumbrarse a los sonidos de la lengua y memorizar palabras claves parece ser un método muy eficaz y adecuado a las necesidades. Desde este punto de vista, se puede considerar el método de Bloomfield como muy adecuado también en la enseñanza de los niños pequeños, ya que de ellos tampoco podemos esperar un conocimiento previo de gramática.

Para el Ejército estadounidense no era importante el desarrollo del programa de la enseñanza de las lenguas extranjeras a largo plazo, sino contar con suficientes personas que conocieran los idiomas al menos al nivel básico y, por lo tanto, al terminar la guerra, este programa se mantuvo poco tiempo. Sin embargo, el programa de Bloomfield logró llegar a ser el comienzo de una nueva época en la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos. El único problema era que este enfoque, al igual que el Método Directo, carecía de cualquier fundamento metodológico y, en consecuencia, las pruebas de instaurarlo como un método en las escuelas públicas no han logrado el éxito. No obstante, aunque la recepción directa del programa de Bloomfield fue descartada, su idea fundamental dio comienzo al Método Audiolingüístico, un nuevo método que era fuertemente influenciado por la tradición lingüística americana (Richards/Rodgers, 2001, p. 59).

El Método Audiolingüístico, originalmente denominado como Método Audio-Oral, Oral o Estructural, por primera vez ha sido descrito en los trabajos de Nelson Brooks (*Language and Language Learning*, 1960), Robert Lado (*Language Teaching: A Scientific Approach*, 1964) y Wilga Rivers (*The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, 1964). La dominación “audiolingüístico” fue propuesta por Brooks en la segunda edición de su obra del año 1964 en la que se refiere a las cuestiones de la pronunciación para justificar el nombre del método.

En el Método Audiolingüístico se da prioridad a la comprensión auditiva y la expresión oral, ya que la intención es que el estudiante lo antes posible adquiriera las habilidades comunicativas. Además, no se exige memorizar las reglas gramaticales, argumentándolo por el hecho que el idioma materno tampoco se adquiere por la gramática. En vez de aprender las reglas, el estudiante repite patrones gramaticales que incluyen estructuras con diferentes

variaciones y por analogía debe derivar las reglas que gobiernan los patrones. En consecuencia, los estudiantes aprenden las reglas gramaticales no por explicación deductiva sino por analogía inductiva. El vocabulario es estrictamente limitado y enseñando siempre en un contexto significativo cambiándolo dentro de los patrones gramaticales. Aunque el docente da las explicaciones en la lengua meta, el uso de la lengua materna no es tan restringido como en el Método Directo. El Método Audiolingüístico, como el enfoque de Bloomfield, se basa en el modelo de formación de hábitos de la psicología conductista y, en consecuencia, el error en este método no se trata como elemento del proceso del aprendizaje, sino algo que se debe evitar, ya que puede conducir a la creación de malos hábitos (Rivers, 1964, pp.19-22).

Muy similar al enfoque de Bloomfield, el uso del Método Audiolingüístico parece ser ideal para enseñar un idioma extranjero a los estudiantes que no poseen conocimiento previo de la gramática. Sin embargo, una de las grandes desventajas de este método es la falta de desarrollo de las competencias lingüísticas básicas hacia estructuras más complicadas y, por lo tanto, este método parece ser ideal para los principiantes, es decir, para obtener la capacidad básica de comunicación verbal. Por eso, los resultados de enseñanza con el Método Audiolingüístico no han cumplido completamente las expectativas dentro del sistema escolar estándar (Lee/Van Patten, 2003, p. 10).

De todo lo expuesto, podemos concluir que el Método Audiolingüístico sería el sucesor de la Enseñanza Situacional y ésta una de las herederas del Método Directo; las más importantes similitudes de los tres métodos son: la prioridad del enfoque oral, la enseñanza inductiva de la gramática, la utilización de la lengua meta en las explicaciones y evitación de los errores.

7. El Aprendizaje del Código Cognitivo

La popularidad del Método Audiolingüístico en los Estados Unidos empezó a tambalear entre otros por una dura crítica al estructuralismo y al conductismo por parte de un lingüista americano, Noam Chomsky (1957), ya que para él la lengua no era hábito, sino creatividad e innovación (Chomsky, 2002, p. 349). En lugar de la teoría conductista y del enfoque estructuralista, Chomsky propuso su teoría lingüística sobre la Gramática Generativa que considera la gramática como un sistema complejo de reglas que genera exactamente aquellas combinaciones de palabras que forman frases gramaticales en un idioma determinado. Esta gramática pretendía hacer suposiciones sobre por qué ciertas combinaciones sintácticas son posibles en una lengua determinada, mientras que otras combinaciones resultan ser oraciones incorrectas o agramaticales, y en otras lenguas sí podrían ser correctas. Posteriormente,

Chomsky desarrolló también su idea del innatismo y de la Gramática Universal en la que afirmaba que en cada lengua muchas de las propiedades de la Gramática Generativa surgen de las propiedades innatas del cerebro humano y, por lo tanto, no se puede aprenderlas del medio ambiente, es decir, las habilidades lingüísticas se complementan con algún tipo de capacidad lingüística subyacente innata, ya que los seres humanos nacen con una adaptación específica para el lenguaje que determina su competencia para adquirir todos los tipos de lenguas naturales en el mundo. La predisposición para aprender cualquier lengua se activa cuando el organismo en desarrollo es expuesto a la lengua y, gracias al conocimiento subyacente que se encuentra en el cerebro, el niño puede interpretar lo que oye (Johnson, 2004, p. 2).

Chomsky defendía también sus teorías sobre la adquisición de la lengua haciendo referencias a los filósofos racionalistas y, sobre todo, a Descartes para el que la lengua era “acto de libertad humana”²⁰ y, por consiguiente, algo creativo y, por lo tanto, también algo cambiante, lo que determinaba que la lengua no podía ser de ninguna forma una cuestión de hábito y, en consecuencia, no podía estar sometida a ningún tipo de condicionamiento. Sin embargo, el principal argumento de Chomsky que negaba la posibilidad de adquirir la segunda lengua a través del condicionamiento era que no solo los estudiantes de las lenguas extranjeras, sino también los niños, cometen errores gramaticales. Esto ocurre porque los niños, del mismo modo que los estudiantes, establecen el paralelismo gramatical que conduce a la aplicación de las reglas también a las excepciones y, en consecuencia, comprueba la existencia del conocimiento gramatical subyacente no aprendido, sino innato. De este hecho resulta que los niños en el proceso de adquirir la lengua materna no responden a los estímulos recibidos del medio ambiente sino crean su propio “código de la lengua” y, por consiguiente, tampoco se puede aplicar el mecanismo de estímulo-respuesta en el proceso de la adquisición de las lenguas extranjeras por los estudiantes (Pullum/Scholz, 2002, pp. 11-18).

Desde la teoría de Chomsky se desarrolló un método llamado al principio el Enfoque del Código Cognitivo (*Cognitive-Code Approach*) y, posteriormente, el Aprendizaje del Código Cognitivo (*Cognitive-Code Learning*) que se basaba en el aprendizaje consciente de la lengua en situaciones significativas y su estudio como un sistema de las reglas. Las reglas gramaticales que pueden ser enseñadas tanto de forma inductiva como de forma deductiva son el fundamento de este método, ya que la creatividad de los alumnos se expresa por ponerlas en práctica dentro de un contexto determinado, lo que es totalmente opuesto a lo que afirmaba

²⁰ René Descartes (1637) *El Discurso del método*

el Método Audiolingüístico en el que, las reglas gramaticales se aprendían de forma inductiva por repetir los patrones. En el Aprendizaje del Código Cognitivo, así como en el Método Gramatical, las explicaciones con respecto a las reglas gramaticales se hace en la lengua materna. El éxito de este método depende sobre todo de si los docentes están preparados para aplicarlo, ya que el método exige de los profesores un modo abstracto del pensamiento y un buen conocimiento de las reglas gramaticales (Carroll, 1966, p. 102).

8. El Constructivismo, el Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Comunitario de la Lengua

Los orígenes del constructivismo datan de los años 70 o finales de los 60 del siglo XX y se basan en la neurofisiología, la biología y la teoría del conocimiento. Según este punto de vista filosófico, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción desde nuestras propias interpretaciones del mundo y, por consiguiente, existen múltiples realidades construidas personalmente, las cuales no se gobiernan por leyes naturales, sino por nuestro propio cerebro. En este sentido, el constructivismo no acepta la existencia de una única interpretación de la realidad y, por lo tanto, en su versión más radical le atribuye a la mente su creación: el mundo real es solo uno, pero cada individuo tiene su propia interpretación de este mundo (Berrocal Santos, 2013, pp. 100-101).

Con respecto a constructivismo cabe citar sobre todo a Jean Piaget que identificó los procesos de asimilación y acomodación como clave en construir nuevos conocimientos. Cuando los individuos absorben una información nueva, a menudo la incluyen en una estructura ya existente, sin cambiar esta estructura. Esto puede ocurrir cuando las experiencias de los individuos están alineados con sus interpretaciones internas del mundo, pero también puede suceder como resultado de un fracaso para modificar una comprensión defectuosa, por ejemplo, al no darse cuenta de hechos, al malinterpretar las aportaciones de los demás o al decidir que un hecho es una casualidad y, por lo tanto, no es importante como la información sobre el mundo. Al contrario, cuando las experiencias de los individuos contradicen sus representaciones internas, pueden modificarlas para adaptarse. Según esta teoría, la acomodación es el proceso de reformulación de lo que sabemos sobre el mundo y se puede entenderla como el mecanismo por el que el fracaso conduce al aprendizaje: cuando nuestras expectativas de cómo el mundo funciona se rompen, el resultado de nuestra actuación es a menudo un fallo, pero al acomodar esta nueva experiencia y replantear nuestra representación, aprendemos del fracaso o el fracaso de los demás (Álvarez García, 2016, pp. 17-19).

Lev Vygotski era un representante de otra concepción del constructivismo: la concepción social. La idea fundamental de su punto de vista al constructivismo era que el desarrollo de los seres humanos solamente puede ser considerado como desarrollo influenciado por la sociedad en la que se vive; los niños pequeños desarrollan sus capacidades de pensamiento a través de la interacción con sus compañeros, con los adultos y con el mundo. Vygotsky valora mucho más la interacción social en el aprendizaje porque, según él, los alumnos aprenden más eficazmente cuando lo hacen en forma cooperativa (social) y, por eso, para él es necesario promover el trabajo grupal y la colaboración. Como consecuencia se establecen mejores relaciones con los demás, los alumnos se sienten más motivados y, por lo tanto, aprenden más, aumentan su autoestima e interiorizan costumbres sociales de forma más efectiva. El constructivismo social tiene como condición previa que cada función en el desarrollo cultural de los individuales aparezca por duplicado: primero, a nivel social y más tarde a nivel individual (personal), es decir, primero interpsicológico, entre personas en un grupo y, después intrapsicológico, dentro de uno mismo (Vygotsky, 1978, pp. 138-139).

Las obras de Piaget y Vygotsky fueron un punto crucial en la historia de enseñanza porque las filosofías de la educación anteriores al constructivismo no valoraban en el proceso de obtener conocimientos el aspecto de experimentar, por ejemplo el juego fue visto de poca importancia. Hoy en día las teorías constructivistas son influyentes en todos los sectores formales e informales del aprendizaje.

Los trabajos realizados por Piaget y Vygotsky fueron también el fundamento para el Aprendizaje Cooperativo que se empezó a aplicar en los años 60 en los Estados Unidos. A finales de los años 60, las escuelas públicas en EEUU se enfrentaron a la necesidad de integrar a una gran cantidad de los estudiantes inmigrantes y esta necesidad llevó a reemplazar la enseñanza tradicional, en la que dominaba la competencia, por un modelo basado en la cooperación. Este modelo como una buena herramienta para crear un ambiente positivo para la adquisición de conocimientos y habilidades por fomentar una buena comunicación y un apoyo entre los estudiantes apareció en los años 70 también en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Richards/Rodgers, 2001, 192-193). Lo más importante en este enfoque es que la cooperación entre los estudiantes en un grupo es el *condicio sine qua non* de realizar las tareas y, por lo tanto, el éxito del grupo depende de una buena interacción entre todos sus miembros porque cada miembro, aunque juega un papel diferente, es un elemento esencial del grupo en su conjunto. La gran diferencia entre la cooperación y colaboración es que cuando colaboramos no es necesario que todos tengamos

un mismo objetivo, mientras que en la cooperación todos los individuos han asumido la misma finalidad y trabajan para alcanzarla. Por consiguiente, la cooperación condiciona un grado mucho mayor de ayuda mutua desinteresada porque todos quieren conseguir el mismo resultado (Crandall, 1999, pp. 226–245).

El heredero natural de este enfoque fue el Aprendizaje Comunitario de la Lengua desarrollado por los psicólogos Charles Curran y Paul La Forge. Ambos se basaban en la teoría de Carl Rogers según la que en la enseñanza, como en la vida, cada uno, enfrentándose a los problemas, necesita a un consejero y, por lo tanto, la relación profesor-alumno debe convertirse a una relación consejero-cliente.²¹

La Forge trataba la lengua no solamente como una herramienta de comunicación, sino también como un proceso social, ya que, según él, la lengua no es solamente una mera transmisión de informaciones, sino que la comunicación siempre significa interacción y, por consiguiente, una relación entre el emisor y el receptor de cualquier mensaje comunicativo. En el aula, la interacción tiene lugar entre el docente y el estudiante así como entre los estudiantes mutuamente y, según La Forge, esta interacción tiene que afectar de modo que los aprendices se conozcan mejor y se conviertan en una comunidad. (La Forge, 1983, p. 33-43).

Fue Curran quien aplicó las ideas de La Forge y de Rogers al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Su enfoque está centrado totalmente en los estudiantes quienes son considerados como un grupo de personas en terapia y, por consiguiente, el docente actúa como asesor y consejero. El estudiante es quien decide sobre los temas, y las tareas se basan en el concepto del estudiante como cliente. Además, el docente traduce frases que el aprendiz quiere comunicar; se hacen grabaciones de las expresiones y conversaciones realizadas por los aprendices para analizarlas posteriormente. Para discutir sobre los temas elegidos, el profesor ayuda a sus alumnos a preparar tanto la parte de la conversación como también de la presentación de cualquier tema en el grupo. Al contrario del Método Directo, de la Enseñanza Situacional, del Enfoque Oral y del Método Audiolingüístico, el uso del idioma materno no se ve como algo desventajoso, sino como un gran apoyo para los estudiantes y un buen medio del que el docente se sirve tanto para llevar a cabo las gestiones organizativas como explicar las reglas gramaticales y el significado del vocabulario (Richards/Rodgers, 2001, pp. 93-94).

²¹ Carl Rogers era un psicólogo americano y, junto a Abraham Maslow, fundador del enfoque humanista dentro del que se encuentra la terapia centrada en la persona como un cliente que se basa en facilitar la tendencia autorrealizadora de cada ser humano para obtener crecimiento y satisfacción a través de la aceptación (Rogers, 1966, pp. 183–200).

Desafortunadamente, en comparación con otros métodos, el Aprendizaje Comunitario de la Lengua en el sistema escolar, es decir, a una mayor escala, puede enfrentarse a problemas con respecto a su aplicación. La gran ventaja de este método es centrarse en el estudiante y sus necesidades. Sin embargo, basarse en los temas elegidos por los estudiantes en la mayoría de los casos no permite utilizar los materiales convencionales y la aplicación de la técnica del consejo psicológico lleva a la necesidad de obtener por los profesores una formación específica en este ámbito (Ávila Romero, 2007, pp. 3-4).

9. La Vía Silenciosa

Otro método fuertemente influenciado por las ideas constructivistas era la Vía Silenciosa de Caleb Gattegno²² quien tradujo dos de las obras de Piaget: *Play, Dreams & Imitations* (1949) y *The Child's Conception of Numbers* (1951). Gattegno, también como Gouin, Prendergast, Marcel, Asher y otros inventores de métodos naturales de la enseñanza de las lenguas extranjeras, observaba y analizaba con mucho interés el proceso de adquirir la lengua materna por los niños y llegó a la conclusión de que la adquisición de una lengua extranjera no se puede poner en la misma categoría que la adquisición de la primera, sobre todo, porque el entorno es completamente diferente, y por lo tanto, para enseñar una lengua extranjera se deben usar materiales específicos, como por ejemplo tablas de palabras o regletas de Cuisenaire (Gattegno, 1972, p. 8).

El aspecto constructivista en el método de Gattegno se expresa, sobre todo, por la asunción que el desarrollo de la capacidad cognitiva del estudiante le ayuda a preservar mejor la memoria y aumentar el poder del intelecto y, por consiguiente, se le debe dejar descubrir las cosas por sí mismo. Por lo tanto, la característica principal del método de Gattegno es que el docente está en silencio y anima a los estudiantes a hablar y producir tantos enunciados como sea posible, lo que debe conducir a adquirir la capacidad de comunicarse oralmente (los estudiantes deben ser capaces de expresar sus pensamientos, sentimientos y necesidades en la lengua meta). El método enfatiza la participación activa del estudiante y, por lo tanto, aumenta su autonomía, independencia y responsabilidad, para que llegue a ser un actor activo y consciente del proceso de aprendizaje y sea capaz de resolver los problemas a los que tiene que enfrentarse (Larsen-Freeman, 2000, pp. 60-64).

²² Caleb Gattegno (1911–1988) fue uno de los más influyentes profesores de matemáticas y lenguas extranjeras del siglo XX, ampliamente conocido, sobre todo, por sus innovadores enfoques de enseñanza y aprendizaje; el enfoque pedagógico del egipcio se basaba mayormente en la observación del aprendizaje humano en varias situaciones.

En la Vía Silenciosa, se incentiva a los estudiantes a explorar activamente el idioma y desarrollar sus propios “criterios internos” en cuanto a lo que es lingüísticamente aceptable. El docente utiliza una mezcla de silencio y gestos para atraer la atención de los alumnos, obtener sus respuestas y animarlos a corregir sus propios errores. Los estudiantes practican el lenguaje en contextos significativos, evitando cualquier tipo de traducción o repetición de la memoria. Uno de los materiales específicos que se usa en este método son las regletas de Cuisenaire que se puede utilizar para cualquier cosa, desde representar objetos (por ejemplo: ventana, casa, silla, árbol, etc.) y practicar los colores y números, enseñar preposiciones (por ejemplo: la regleta negra se encuentra entre la blanca y la roja), hasta introducir órdenes (por ejemplo: toma tres regletas y véte con ellas a otra persona para darselas). Las tablas de palabras contienen el vocabulario funcional de la lengua meta y cada letra es del color que indica su pronunciación, por lo que los docentes tienen la posibilidad de apuntar a la tabla para destacar la pronunciación de palabras en diferentes frases (Stevick 1974, p. 305-313; Larsen-Freeman 2000, p. 69-70).

El silencio mueve el enfoque en el aula del docente a los estudiantes, por lo que el profesor puede prestar más atención en observación. Más allá, fomenta la cooperación entre los alumnos, lo que hace el aprendizaje más cooperativo y menos competitivo, por lo tanto, una de las tareas del docente es arreglar estas interacciones. Cuando el estudiante comete un error, el docente puede permanecer en silencio para darle tiempo a autocorregirse. Además, la regla de no repetir las frases por los profesores ayuda a los alumnos a aprender a concentrar su atención (Larsen-Freeman, 2000, p. 61-63). Sin embargo, a pesar de todas estas ventajas, el método de Gattegno nunca ha formado parte de los currículos escolares, sobre todo porque se concentra mayormente en producir mensajes comunicativos y, por consiguiente, el aspecto de la adquisición de la lengua está muy poco desarrollado (Young, 2000, pp. 546-548).

10. La Respuesta Física Total

Desde principios de los años sesenta empezó a aparecer en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras un nuevo punto de vista sobre el proceso de aprender las lenguas en general: tanto lenguas extranjeras como lenguas maternas. Enfoques basados en la comprensión (*the comprehension approach*) enfatizaron la adquisición de habilidades de la comprensión auditiva como vehículo para la adquisición de otras habilidades lingüísticas. Uno de los más importantes investigadores quienes concluyeron que el hablar debía ser posterior al entender era Harris Winitz con su famoso artículo: *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Según Winitz, lo más importante era que el aprendiz por

comprensión auditiva conociera el funcionamiento de un idioma y, después de interiorizarlo como algo propio, la expresión oral debía surgir espontáneamente (Winitz, 1981, pp. 101-140).

El primer argumento fundamental de la teoría de Winitz era que los niños, cuando aprenden su lengua materna, son capaces de repetir palabras aisladas; sin embargo, pasa mucho tiempo hasta que pueden hablar. Muchos autores afirmaron que en el desarrollo corecto de cada niño hay una etapa de silencio después de la que los niños son capaces de no solo recibir mensajes comunicativos sino también producirlos, y describieron el proceso de pasar desde comprensión a expresión como “período de silencio”. Por consiguiente, los aprendices de lenguas extranjeras, al igual que los niños, necesitan tener suficiente tiempo para asimilar el significado de los sonidos y adquirir una competencia suficiente a fin de poder pasar de la comprensión a la expresión. Otro argumento de los defensores de los enfoques basados en la comprensión, era que nadie fuerza a los niños pequeños a hablar y, por lo tanto, los niños pasan de ser pasivos a ser pasivo-activos sin ningún tipo de presión. Por eso, se suponía que no se debiera forzar a hablar a los estudiantes hasta que no se sienteran seguros y cómodos por conseguir la competencia necesaria para poder reproducir libremente mensajes comunicativos del ambiente en el que se encontrasen (Winitz 1981, Krashen 1985, Ervin Tripp 1974, Hakuta 1974, Gibbons 1985, Shannon 1987, Asher 1981).

Fue James Asher, profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José en California, quien a finales de los años 70 desde los enfoques basados en la comprensión desarrolló un método complejo llamado: “Respuesta Física Total” (*Total Physical Response*). Asher propuso un método natural, es decir, un método donde la adquisición de una lengua extranjera era similar a la de la lengua materna. Como la mayoría de los creadores de los métodos naturales, Asher construyó su método basándose en la observación del desarrollo del lenguaje de los niños pequeños y llegó a la conclusión que entre el habla de los adultos y las acciones del niño existe retroalimentación positiva: el niño responde físicamente al discurso de los adultos y los adultos refuerzan las respuestas del niño a través del habla adicional. Por eso, en el método de Asher el aprendizaje se realizaba con el modelo estímulo-respuesta: el docente enseñaba el idioma por medio de instrucciones que provocaban una respuesta física por parte del aprendiz quien debía reconocer el significado y de forma inconsciente aprender las estructuras gramaticales. Según Asher, el ambiente en el que aprenden los estudiantes también debe acercarse lo máximo posible al ambiente en el que aprenden su lengua materna los niños: hacer que disminuya la tensión y ser lúdico para que el estudiante no sienta ningún tipo

de presión con el fin de evitar cualquier tipo de provocación que pueda despertar en los aprendices una ansiedad con respecto a hablar en la lengua extranjera (Byram 2000, pp. 631-633).

Asher también observó que los niños pequeños normalmente pasan mucho tiempo escuchando el lenguaje de los adultos antes de intentar hablar por sí mismo y que pueden entender y reaccionar a discursos mucho más complejos que los que ellos mismos pueden producir. Por eso, todo el tiempo que el estudiante estaba sin hablar en la lengua extranjera no consideraba como perdido, ya que para él los estudiantes, como los niños, debían estar expuestos a la lengua meta el mayor tiempo posible para que pudieran grabar en su mente un mapa cognitivo lingüístico a fin de ser capaz de usarla en la fase de expresión oral (Richards/Rodgers 2001, p. 74.).

Lo único que se esperaba de los estudiantes en el método de Asher era obedecer las órdenes que recibían del docente. ¿Y por qué órdenes? Porque el verbo *y*, más concretamente, la forma imperativa, es lo que cada niño en las primeras etapas de su vida recibe por parte de los adultos y a las que responde físicamente. Inicialmente, los estudiantes aprendían el significado de las órdenes a través de la observación directa del comportamiento del docente. Después de haber aprendido el significado de las palabras en estas órdenes, el profesor emitía otras órdenes en las que usaba nuevas combinaciones de las palabras que los estudiantes habían aprendido (Richards/Rodgers 2001, p. 76). Según Asher, las órdenes que el profesor tiene la intención de usar deben estar detalladas en los planes de clases: “Es aconsejable escribir las órdenes exactas que se usarán y especialmente las órdenes de la segunda fila, porque la acción es tan rápida que normalmente no hay tiempo para creatividad espontánea” (Asher 1977, p. 47). Además, Asher recomendaba a los docentes que trataran los errores de sus estudiantes de la misma manera que los padres tratan los errores cometidos por sus hijos: los errores cometidos por niños pequeños se pasan por alto; sin embargo, cuando los niños llegan a ser mayores, los padres tienden a corregir sus errores gramaticales con más frecuencia (Richards/Rodgers 2001, p. 76).

El método de Asher resultó ser muy útil en las primeras etapas del aprendizaje, ya que daba al estudiante mucha seguridad y contribuía a la retención de verbos, así como también de frases completas con palabras clave gracias a la asociación de éstos con las órdenes y movimientos. Es algo natural que los estudiantes disfrutaran mucho de salir de sus sillas y moverse y, por lo tanto, el método es ideal para los estudiantes kinestésicos que necesitan ser activos en la clase. Además, las actividades no requieren una gran preparación por parte del profesor y permiten

trabajar bien con una clase de habilidad mixta como también con estudiantes que tienen varias discapacidades (Byram 2000, pp. 631-633). No obstante, es un método limitado, ya que no contribuye a la creatividad de los estudiantes por no darles la oportunidad de expresar sus propios pensamientos y no fomentar ningún tipo de uso independiente del idioma más allá del que proporciona el docente. Además, su naturaleza coloca un muy fuerte énfasis en el uso del modo imperativo y, por lo tanto, puede conducir a que el alumno parezca grosero cuando intente usar el idioma extranjero. Por eso, se recomienda usar el método de Asher en combinación con otros métodos (Richards/Rodgers 2001, pp. 78-79).

11. Los Enfoques Comunicativos

Así como el Método Audiolingüístico, los Enfoques Comunicativos también tienen su origen en unos hechos históricos concretos. La expansión de la globalización en la segunda mitad del siglo XX, pero sobre todo el nacimiento de las Comunidades Europeas y, después, de la Unión Europea, fueron los factores básicos que determinaron un nuevo punto de vista en la enseñanza de las lenguas extranjeras. La libre circulación de mercancías, personas, servicios y capitales entre los países de las Comunidades Europeas puso la enseñanza de las lenguas extranjeras en otro “escenario” donde lo más importante no era el conocimiento de las estructuras lingüísticas sino la eficacia de usarlas en el proceso de comunicación. Entonces, al contrario al método de la Respuesta Física Total, en este caso el más importante factor de desarrollo de los nuevos enfoques no se encontraba en el proceso del aprendizaje sino en sus objetivos. Sobre todo se intentaba que el estudiante de un idioma determinado pudiera comunicarse en la lengua que estudiaba y utilizarla como una herramienta que le permitiera actuar de forma adecuada en diferentes situaciones de la vida cotidiana y laboral y, por consiguiente, el aprendizaje de las lenguas extranjeras se convirtió en algo que englobaba no solamente los aspectos lingüísticos, sino también los aspectos sociales y culturales (Berns, 1984, pp. 3-21).

Las nuevas necesidades y los nuevos objetivos en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras condujeron a que en el año 1971 el Comité de Educación Extraescolar y Desarrollo Cultural para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa encargó a un equipo de profesores lingüistas la elaboración de un marco de referencia lingüística que fomentara en Europa la coordinación y la cooperación en el ámbito de las lenguas extranjeras. Casi al mismo tiempo, en el año 1972, David Wilkins propuso su programa nocional-funcional en el que presentó la descripción y organización de los contenidos para la enseñanza de lenguas

extranjerías.²³ Wilkins entendía el idioma como un medio de comunicación y prestaba atención al hecho de que cada alumno de lengua extranjera finalmente la aprendiera para comunicarse con otros hablantes. Según él, cuando un alumno empieza a aprender un idioma, posee una serie de necesidades dentro del campo profesional, social o personal. Por eso, la enseñanza de las lenguas extranjeras debe ayudarle a responder a sus necesidades y a desenvolverse en diferentes situaciones que corresponden con ellas (Wilkins, 1981, p. 84). Por lo tanto, al contrario del Enfoque Situacional, el Enfoque Nocional-Funcional se centra no en la situación en la que se encuentra el estudiante, sino en la intención del estudiante por la que quiere usar el idioma y, por eso, el Enfoque Nocional-Funcional se basa en las necesidades de los alumnos que se deben derivar del análisis de entrevistas y cuestionarios (White, 1988, p. 84).

El resultado de investigaciones de Wikins fue la publicación de su libro: *Notional syllabuses* (1976) en el que enmarcó su programa dentro del enfoque analítico y opuesto a un enfoque sintético, y en la que reemplazó la dicotomía de la gramática y del vocabulario por expresiones que cada usuario del idioma determinado necesitaba para comunicarse y que expresaban tanto las nociones, como por ejemplo: la localización, el tiempo, la duración o la cantidad, como también las funciones, como por ejemplo: proponer algo, invitar, expresar acuerdo o desacuerdo, disculparse, etc. La obra de Wilkins contuvo dos importantes elementos que tenían sus consecuencias en en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en años siguientes: la noción del significado supremo y la promoción del desarrollo del análisis de las necesidades del alumno (White, 1988, p. 17).

Las ideas de Wilkins eran una gran inspiración tanto para otros investigadores como para el Consejo de Europa. Unos de los autores más importantes que se basaba en el libro *Notional syllabuses* era Anthony Philip Reid Howatt quien afirmaba, al igual que Wilkins, que en la enseñanza de las lenguas extranjeras los profesores deberían centrarse más en lo que se dice y menos en cómo se dice, ya que en cada idioma existen expresiones fijas por las que los usuarios del idioma expresan ideas o conceptos, por ejemplo la pregunta: “¿Vamos al cine?” no es en realidad una pregunta sino una propuesta, y la pregunta: “¿Tienes un cigarillo?” tampoco puede ser considerada una interrogante, puesto que es una petición. Howatt, al igual que Wilkins, distinguía entre las nociones que expresan la forma y las funciones que expresan el significado (Howatt, 1984, pp. 279-280).

²³ Véase: Wilkins, D. A. (1972), *The linguistic and situational content of the common core in a Unit/credit system*, Strasbourg: Council of Europe.

También Richards y Rodgers identifican una visión estructural del lenguaje que postula que “el lenguaje es un sistema de elementos estructuralmente relacionados para la codificación del significado” y promueven una visión funcional del lenguaje según la que “el lenguaje es un vehículo para la expresión del significado funcional” (Richards/Rodgers 2001, p. 20-21).

En este punto de las reflexiones hay que hacer referencia al génesis de los Enfoques Comunicativos y destacar que las investigaciones sobre los significados y las funciones del lenguaje eran fuertemente influenciados por las necesidades comunicativas entre las naciones que salieron en la segunda mitad del siglo XX y los Enfoques Nocional-Funcionales eran una respuesta a la pregunta de qué tipo de contenido del curso se debe utilizar para que los estudiantes adquieran la capacidad de transmitir el significado comunicativo a través del lenguaje. La visión funcional destacó la importancia del discurso en su contexto y reconoció que el conocimiento de la estructura de los textos escritos o hablados era más útil para los estudiantes que las frases aisladas, aunque gramaticalmente correctas y, por lo tanto, la publicación de Wilkins fue uno de los más importantes puntos cruciales en la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras (White, 1988, p.17).

La obra de Wilkins fue también el punto de partida para la publicación de Jan Ate Van Ek en 1975: *Threshold Level in an European unit/credit system for modern languages learning by adults*. Esta publicación sirvió como base para la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Van Ek en su publicación propuso definir el grado mínimo de dominio que debe obtener cada estudiante y su teoría recibió una gran aprobación en el Consejo de Europa. Aunque originalmente fue creado para establecer los niveles de referencia de la lengua inglesa, posteriormente se publicaron también los equivalentes para otros idiomas europeos y se creó un fundamento sólido para un diseño de cursos de lenguas extranjeras cuya consecuencia fue el establecimiento de los seis niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (A1-C2).

12. El Aprendizaje Basado en Contenidos

El aprendizaje de una lengua extranjera que basado en contenidos es uno de los métodos naturales y, como la mayoría de los métodos naturales, fue utilizado desde tiempos inmemoriales. Este método se utilizaba ya 3000 años antes de Cristo en la civilización egipcia, acadia y sumeria (Titone, 1968, p. 6; Brunner, 1957, p. 98), por ejemplo los sumerios como una civilización más desarrollada enseñaron a través de su lengua a los acadios materias como geografía, matemáticas, zoología y botánica (Kramer, 1963, p. 232-235). En las

escuelas griegas se enseñó el derecho romano a través del latín (Marrou, 2004, p. 371) y, al revés, los jóvenes romanos aprendieron en las escuelas griegas entre otros aritmética, geometría y astronomía (Marrou, 2004, pp. 348-351). También es ampliamente sabido que en la Edad Media se utilizaba latín como lengua franca para enseñar materias como medicina, filosofía, teología o derecho. Por lo tanto, el Aprendizaje Basado en Contenidos no es nada nuevo en la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras, sino un método que después de pasar mucho tiempo se descubrió de nuevo en el siglo XX, al igual como que ocurrió con el Método Directo en el siglo XIX.

Eran los años 60 en Canadá, cuando por primera vez en el siglo XX se llevó a cabo a gran escala la idea de combinar la lengua con otra materia, y el objetivo principal era proporcionar a la parte anglohablante de población canadiense la oportunidad de aprender el segundo idioma oficial del país, el francés. Unos años después, por enfrentarse a la necesidad de enseñar a los inmigrantes el inglés como segunda lengua, este tipo de enseñanza se implantó también en EEUU donde los estudiantes inmigrantes tenían que competir en las escuelas con los estudiantes nativos aprendiendo al mismo tiempo tanto la lengua como las materias curriculares. Tras su gran éxito obtenido en América del Norte, este método de combinar el idioma y los contenidos ganaba gradualmente popularidad para convertirse, finalmente, en el enfoque elegido que se utilizaba y se utiliza hoy en día en las escuelas de alto nivel y en los programas bilingües, no solo en Canadá o Estados Unidos, sino también en la mayoría de los países de la Unión Europea (Genesee, F./Lindholm-Leary, K., 2007, pp. 253-266).

Este tipo de enseñanza consiste en la integración de dos elementos: los contenidos significativos y el idioma extranjero; el idioma es, por un lado, el medio para el aprendizaje de cualquier materia, y, por otro lado, el objeto de estudio en sí mismo. Según muchos autores, el fenómeno del método se basa en poner en práctica la lengua meta de modo que los estudiantes reciban y produzcan mensajes significativos y, por eso, desarrollen la competencia comunicativa.²⁴ Además, este tipo de aprendizaje es similar a la forma en la que se adquiere el idioma materno: aprendiendo los contenidos por medio de una lengua extranjera, los estudiantes están expuestos a esta lengua como los niños están expuestos a la lengua materna aprendiendo las informaciones sobre el mundo en el que viven (Genesee, F./Christian, D., 2007, pp. 131-147).

Después de más de cuatro décadas de experimentar con este método, se concluyó que los estudiantes alcanzan muchos mejores resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera

²⁴ Entre otros: Cummins, 1994; Grabe/Stoller, 1997; Swain, 1993; Krashen, 1981.

cuando la usan como una herramienta en el proceso de aprendizaje de otros contenidos que cuando se centran en analizarla. Sin embargo, el problema es que en este método no se pueden utilizar los contenidos como una excusa para aprender el idioma; de las investigaciones resulta claramente que cuanto más contenido aprenden los estudiantes, mejor son sus habilidades lingüística en la lengua que era el medio de instrucción (Pessoa/Hendry/Donato/Tucker/Lee, 2007, p. 103).

Concluyendo, los resultados de numerosos programas de inmersión han demostrado que el Aprendizaje Basado en Contenidos es un método muy eficaz para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Sin embargo, al contrario de la Respuesta Física Total, es preferible emplearlo en grupos avanzados (Genesee, F. 2002, pp. 17-36).

III. SEGUNDA PARTE: UNIDAD DIDÁCTICA IMPARTIDA EN EL GRUPO AVANZADO 2 (NIVEL B2)

1. Justificación

La unidad didáctica que tuve que preparar era de las últimas que se imparten en el nivel Avanzado 2 de la Escuela Oficial de Idiomas con el nivel B2 del alumnado al que iba dirigida. Se trata de un grupo heterogéneo de alumnos, casi todos tienen un nivel intelectual medio-alto, ya que han estudiado o estudian una carrera universitaria, y era una media de 7-8 alumnos los que acudían habitualmente a clase.

La unidad didáctica estaba preparada para finales de abril/principios de mayo, muy próximo a la fecha de los exámenes. Por eso, fue pensada como una ayuda para superar los exámenes; en concreto, centré mi atención en las estructuras necesarias para la nominalización, una de las cuestiones fundamentales en el nivel C1.

Precisamente por la proximidad de los exámenes, los alumnos muestran ya cierto nerviosismo pero, a la vez, mucho interés por aprender, mejorar su nivel y participar en clase. Antes de preparar la unidad didáctica, pregunté a los alumnos qué sería lo mejor enfocado a preparar los exámenes y los estudiantes, además de mejorar sus habilidades gramaticales, querían prepararse para el examen oral, entre otros, por aprender cómo indicar la cuestión temporal y por hacer un debate.

El tema de la unidad didáctica „Globalhandel“ (el comercio mundial) se correspondía con las expectativas de los alumnos porque, por un lado, el tema es muy amplio y cada uno puede elegir un aspecto diferente y, por otro lado, en los textos sobre el comercio es fácil poder usar aspectos para indicar informaciones sobre cuestiones temporales y locales. El tema está también relacionado con el dinero y, como los estudiantes son personas mayores de edad e independientes economicamente, es fácil preparar un debate para que puedan expresarse y defender su punto de vista con respecto al dinero o la economía.

La unidad está pensada para ocho sesiones de una hora y cincuenta minutos cada una (110 min), teniendo en cuenta que en la EOI cada grupo tiene dos sesiones semanales.

2. El marco legal y los objetivos generales

Esta unidad se enmarca dentro del Real Decreto 1629/2006 del 29 de diciembre de 2006 publicado en el BOE²⁵, por el que en su Anexo I se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (niveles intermedio y avanzado de las EOIs) reguladas por la ley orgánica 2/2006 del 3 de mayo de Educación.

Hay que resaltar que, así como el Gobierno Autónomo de Canarias desarrolló el Decreto 362/2007 del 2 de octubre para regular el nivel básico de las EOI y lo publicó en BOC, no lo ha hecho con los niveles intermedio y avanzado, con lo que no disponemos de un desarrollo conveniente del Real Decreto mencionado arriba.

Los objetivos generales que contempla la ley para este nivel son los siguientes:

- A. “Comprensión oral: comprender textos extensos, bien organizados y lingüísticamente complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro del propio campo de especialización, en una variedad de lengua estándar, articulados a velocidad normal e incluso cuando las condiciones acústicas no sean buenas.”
- B. “Expresión e interacción oral: producir textos claros y detallados, bien organizados y adecuados al interlocutor y propósito comunicativo, sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales o relacionados con la propia especialidad, indicando los pros y los contras de las distintas opciones y tomar parte activa en conversaciones extensas, incluso en un ambiente con ruidos, desenvolviéndose con un grado de corrección, fluidez y naturalidad que permita que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte del hablante y sus interlocutores, aunque aquél aún cometa errores esporádicos.”
- C. “Comprensión de lectura: leer con un alto grado de independencia textos extensos y complejos, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a los distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva, y contar con un amplio vocabulario activo de lectura, aunque tenga alguna dificultad con expresiones poco frecuentes.”
- D. “Expresión e interacción escrita: escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con los propios intereses y especialidad o sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras

²⁵ Real Decreto 1629/2006 de 29 de diciembre, BOE nr. 4 de jueves, 4 de enero 2007, p. 470.

de las distintas opciones o sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.”

3. Los objetivos didácticos específicos de la unidad didáctica

Los objetivos didácticos específicos para esta unidad son los siguientes distribuidos por destrezas:

- A. Comprensión escrita: entender un texto sobre el desarrollo del comercio mundial, leer y entender noticias cortas sobre economía.
- B. Comprensión oral: escuchar y entender noticias con respecto al comercio mundial.
- C. Expresión e interacción oral: describir imágenes, fotos o carteles con respecto a las manifestaciones; hacer suposiciones sobre las mismas, hablar sobre este tipo de eventos y sus objetivos; hablar sobre la actual situación política y económica de los países y sus recursos naturales; hablar sobre experiencias personales con dinero y su inversión.
- D. Expresión escrita: realizar ejercicios de nominalización y verbalización, es decir, transformar frases con estructura verbal a estructura nominal y viceversa así como de relativización, es decir, transformar frases relativas a estructura nominal y viceversa.

4. Contenidos

4.1. Competencias generales

Entre las competencias generales se encuentra el conocimiento del mundo que debe tener el alumno o el conocimiento que se le exigirá que adquiera para el aprendizaje del idioma. Este conocimiento incluye:

- a) contenidos nocionales: en esta unidad didáctica el alumno debe tener cierto conocimiento general sobre las nociones relacionados con el comercio, el dinero y su inversión, por ejemplo, el *Deutscher Aktienindex (DAX)*, es decir, el índice bursátil de referencia de la Bolsa de Fráncfort, tener conocimiento de personas ilustres e ideas que cambiaron el comercio mundial y el mundo del dinero,
- b) contenidos socioculturales: en esta unidad se trabajarán todos los contenidos socioculturales, de tal manera que el alumno ampliará su conocimiento de la cultura y mentalidad en relación con el dinero y la prosperidad. Veremos cómo los eventos históricos y la mentalidad de las poblaciones afectaron a la vida cotidiana y el desarrollo industrial de los países, a sus condiciones laborales, a sus relaciones personales, a sus valores, creencias, etc. Se tratarán acontecimientos históricos de relevancia, no sólo en

Alemania sino internacionalmente, a través de fotos, videos, promoviendo debates, conectando estos hechos con sus experiencias personales, etc.

4.2. Competencias comunicativas

a) competencias lingüísticas

Entre las competencias lingüísticas se encuentran los contenidos léxico-semánticos, gramaticales y fonéticos:

- contenidos léxico-semánticos: los contenidos léxicos contemplan la adquisición de vocabulario nuevo así como la capacidad para utilizarlo. El vocabulario gira en torno al tema del comercio, del sistema jurídico y de la inversión. Se estudiará en bloques temáticos, por ejemplo: política y sistema jurídico de la Unión Europea frente al desarrollo del comercio en la Edad Media. Haremos especial hincapié en palabras específicas por su conexión con la inversión, por ejemplo, *GmbH*, *Seidenstraße*, *Einnahme*, *Einkommen*. En cuanto a los contenidos semánticos, usaremos sinónimos y antónimos para expresar contrastes y dar mayor riqueza a las palabras.
 - contenidos gramaticales: construcción del participio de presente (*Partizip I*) y de pasado (*Partizip II*) como también las construcciones participiales (*Partizipialkonstruktionen*) en relación con las oraciones de relativo (*Relativsätze*) y nominalización/verbalización (*Nominalisierung/Verbalisierung*).
 - contenidos fonéticos: los alumnos en este nivel se expresan con mucha fluidez y buena pronunciación. No obstante, pondremos especial atención para evitar una “españolización” de ciertos sonidos así como problemas graves de pronunciación que afectan a la comunicación o falta de entonación.
- b) competencia sociolingüística: se usarán los marcadores de relaciones sociales y normas de cortesía en el mundo comercial y los mercados de valores.

4.3. Competencia pragmática

- a) contenidos funcionales: hablar sobre experiencias personales vividas con respecto al dinero y su inversión en diferentes momentos de nuestra vida, preguntar por las mismas a los compañeros, asentir o disentir de las opiniones que emitan los demás, intercambio de información y experiencias con los compañeros.
- b) contenidos discursivos: uso de textos periodísticos con noticias, uso de otros textos que hagan referencia a hechos de importancia económica. Todos los textos presentarán los rasgos típicos de su naturaleza, por ejemplo: el texto periodístico con mensajes concisos y abundante información, los titulares cortos y llamativos.

5. Metodología

La metodología en esta programación se basará fundamentalmente en el enfoque en el que se basa el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las Lenguas. Sin embargo, no vamos a usar solamente los métodos comunicativos. Mi unidad didáctica está construida de tal modo que los métodos comunicativos la abren y el método gramatical la cierra. Los métodos comunicativos y el método gramatical se encuentran en los polos opuestos y el resto de métodos están entre los dos polos y representan derivaciones de los dos conceptos principales de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La relación entre la gramática y la comunicación se puede comparar con la relación entre la teoría y la práctica: por un lado, está la descripción de cómo funciona la lengua y, por otro lado, la utilización del objeto de la descripción. Por eso, vamos a variar entre los dos polos, usando la mayoría de los métodos descritos en la parte teórica de este trabajo.

Esta orientación implica que los alumnos sean los protagonistas de su aprendizaje y serán las necesidades de éstos las que nos lleven a la utilización de diferentes recursos y estrategias, ya que es importante que cada enfoque se centre en el alumno.

El error se tratará como elemento del proceso del aprendizaje de este modo que el alumno se implique en su corrección.

Se fomentará el trabajo en parejas por lo que se mejora la autoestima, se desarrolla la colaboración y aportación mutua. Esto es importante en una EOI donde la procedencia de los alumnos es variada y los estudiantes tardan en conocerse.

Otro aspecto a destacar son las habilidades para el aprendizaje: “aprender a aprender”, es decir, el uso de estrategias compensatorias, de memoria, cognitivas (analizar, razonar) y de técnicas de estudio y trabajo que son vitales para el progreso del alumno.

6. Desarrollo de las sesiones

6.1. Primera sesión

6.1.1 Desarrollo de la sesión

Los estudiantes tienen 10 minutos para leer un texto sobre el desarrollo del comercio mundial desde principios de la actividad humana en el planeta hasta hoy en día.²⁶ En el texto hay opciones para expresar nociones temporales y el estudiante tiene que elegir una de las dos posibles; una es correcta y la otra falsa. Por ejemplo:

- “Schon im/vorerst 2. Jhd. wurde in Europa reger Handel betrieben.”: la solución correcta es “im” y no “vorerst” porque el sentido de la palabra “vorerst” y de la frase no corresponden entre sí;
- “Seit/Im Laufe des späten Mittelalters steigen Familienunternehmen auf und gewannen an Einfluss.”: la solución correcta es “Im Laufe” y no “Seit” porque después de esta expresión viene un sustantivo en genetivo.

El tiempo necesario para resolver los problemas en relación con las cuestiones temporales junto con la explicación del profesor es, por lo menos, de 40 minutos.

Después de resolver los problemas de la actividad y justificar las soluciones, se explica el vocabulario específico del texto, es decir, del mundo financiero y para ello se necesitan unos 40 minutos.

El resto del tiempo se destina a debate sobre el mundo financiero y sus características así como para preguntas del alumnado con respecto al tema. El objetivo de este debate es dar al profesor una orientación sobre qué alumnos conocen el mundo financiero, qué vocabulario es necesario y si el tema es interesante para los estudiantes o, por el contrario, modificarlo.

6.1.2 Conclusiones

En esta sesión, siguiendo a Comenio y sus indicaciones de que las palabras jamás deben aprenderse separadas, elegimos un texto sobre el desarrollo del comercio mundial en el que las frases tienen dos opciones para expresar los indicadores del tiempo y el alumnado debía elegir la opción correcta. Los indicadores temporales usados en esta sesión están en contexto, aspecto muy importante a la hora de aprender lenguas extranjeras porque, como sabemos, el cerebro humano almacena cualquier concepto abstracto en la memoria a largo plazo solamente cuando los conceptos están contextualizados. Además, en cada caso se explicó exactamente por qué elegir una opción y no la otra usando argumentos etimológicos o

²⁶ Véase Anexo I.

gramaticales. Estas explicaciones ayudaron a los estudiantes a ordenar y estructurar bien su conocimiento sobre los indicadores temporales. Siguiendo los conceptos que se estructuraron en los años 20 del siglo pasado cuando las desventajas del Método Directo llevaron que este método decayó y la enseñanza empezó a centrarse en el desarrollo de las habilidades lectoras. En países como Alemania y Francia, el Método Directo fue modificado por la introducción de más actividades gramaticales, con el fin de proporcionar una base lingüística más sólida. En esta sesión hemos intentado demostrar que la modificación del Método de Lectura por la introducción de los ejercicios en el texto puede hacer que este texto sea más atractivo para el estudiante. Los alumnos intentaban resolver los problemas de las opciones y, por eso, se concentraron en entender el texto. La concentración del alumnado seguramente no habría sido tan intensa si no hubiera habido ningún tipo de problema para resolver, porque, naturalmente la concentración variaba en el tiempo. Cuando todos los problemas con los marcadores temporales estuvieron resueltos, el interés del alumnado hacia el texto disminuyó. Este hecho demuestra claramente que la simple lectura del texto no es muy eficaz y que hay que modificar el Método de Lectura de forma que los estudiantes leyendo el texto respondan a un tipo de reto.

A continuación, los estudiantes pudieron demostrar su conocimiento sobre el mundo financiero y sus características así como el correspondiente vocabulario. El método aplicado en esta actividad fue una modificación de la Vía Silenciosa de Caleb Gattegno y la razón de introducir la actividad era que el profesor debe saber qué nivel de conocimiento tiene el alumnado al respecto. A modo de ver de Gattegno, lo más importante es involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje para que se conviertan en actores activos del mismo. Durante esta actividad, los hablantes eran los estudiantes y no el profesor, así como este método lo exige. El primer resultado fue que los estudiantes hablaban a la vez; una vez organizado el debate, se notaba que los alumnos usaban parcialmente el vocabulario y las expresiones de la actividad anterior, lo que cumplía mis expectativas. La Vía Silenciosa de Gattegno es uno de los métodos fuertemente influenciados por las ideas constructivistas, por eso, exige que los alumnos sean constantemente creativos. El problema es que ya Bernardo de Chartres dijo que “nosotros somos enanos a hombros de gigantes” lo que significa que nadie puede ser creativo en el vacío. La conclusión es que también a los estudiantes hay que darles el vocabulario y las construcciones necesarias antes de iniciar la actividad.

6.2.Segunda sesión

6.2.1. Desarrollo de la sesión

Basándonos en el vocabulario explicado durante la primera sesión, escuchamos un vídeo sobre la Bolsa de Fráncfort y la inversión. Los estudiantes deben entender de la mayoría del vídeo y anotar el vocabulario que no entienden para explicarlo después de la presentación. El tiempo necesario para presentar el vídeo es de 15 minutos (5 minutos para cuestiones técnicas) y lo escuchamos dos veces (30 minutos). Al llegar al final del vídeo, comienza la explicación del vocabulario. El tiempo destinado es de 40 minutos y el resto del tiempo se destina para un debate sobre las bolsas y los mercados de valores en general. El vídeo se puede ver en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=ydPtfebM0II>

6.2.2. Conclusiones

Una vez visualizado el vídeo sobre la Bolsa de Fráncfort en esta actividad se aplicó el método de la Enseñanza Situacional. El objetivo principal era proporcionar un fundamento más científico como una base para la discusión que íbamos a desarrollar en la tercera sesión. Se trataba de poner especial énfasis en la selección y presentación de estructuras lingüísticas y en dar más importancia al vocabulario, cuya selección es una de las prioridades en la Enseñanza Situacional y estas características no están presentes en el Método Directo.

El Enfoque Situacional exige que el aprendiz deduzca el vocabulario y las normas gramaticales desde la situación en la que se encuentra, por eso, el profesor debe evitar la traducción y utilizar materiales auténticos. Un tipo de material auténtico es el vídeo sobre la Bolsa de Fráncfort porque acerca al alumnado a la situación por medio de objetos y acciones y los estudiantes pueden deducir sin cualquier problema el significado de la situación ilustrada. Además del vídeo, para explicar el vocabulario situacionalmente, usamos recursos visuales como, por ejemplo, gestos e imágenes y el uso de estos recursos fue muy eficaz porque los estudiantes asociaban fácilmente los imágenes y los gestos con el vocabulario. En mi opinión, la mayor ventaja del Enfoque Situacional es la enseñanza de las estructuras gramaticales y del vocabulario dentro de su contexto y por medio de situaciones concretas. Esta actividad fue una buena preparación para la tercera sesión en la que íbamos a usar el vocabulario y las estructuras en las actividades con respecto a la expresión oral.

6.3. Tercera sesión

6.3.1. Desarrollo de la sesión

Con un cartel sobre la manifestación del Partido Comunista del Pueblo Canario y Colectivos de Jóvenes Comunistas celebrada el día 14 de abril 2017 a las 19:00 desde el Reloj de Flores del Parque Sanabria²⁷, se anima al alumnado a iniciar una discusión y a hacer suposiciones sobre el movimiento comunista en las Islas Canarias, a hablar sobre este tipo de eventos y sus objetivos, sobre la actual situación política y económica en Venezuela en relación con el comercio mundial, recursos naturales del país (petróleo, oro, diamantes) así como de la pobreza y el descontento de la población venezolana, al igual que comentar experiencias personales con dinero y su inversión. Después de 10 minutos de debate, el alumnado, en parejas, prepara un diálogo sobre su visión del mundo, usando el vocabulario y los indicadores temporales que hemos aprendido durante la primera y segunda sesión, así como una tabla con expresiones para estar de acuerdo, en contra, a favor o simplemente expresar su propia opinión²⁸. En cada pareja, una persona tiene el rol de comunista y la otra de capitalista porque se intenta conducir a una discusión con argumentos serios sobre el dinero y el mundo laboral, así como sobre los mercados de valores y el mundo financiero. El tiempo necesario para preparar el debate es de 15 minutos. Después de prepararse, cada pareja tiene 15 minutos para presentar su debate al resto del grupo y al profesor que corrige las expresiones y evalúa cada una de las partes. Contando que son 8 alumnos en la clase, se necesitan 60 minutos para escuchar todas las presentaciones. A continuación, el profesor formula las conclusiones y se las presenta al alumnado.

6.3.2. Conclusiones

En la tercera se utilizó el Enfoque Oral dando prioridad a la comprensión auditiva o la expresión oral, ya que la intención era preparar a los alumnos para los exámenes finales donde también hay que demostrar sus habilidades con respecto a la interacción oral. Al principio de la sesión, usamos el Enfoque Situacional: con un cartel que informa sobre la manifestación del Partido Comunista del Pueblo Canario y Colectivos de Jóvenes Comunistas que fue el día 14 de abril 2017 a las 19:00 desde el Reloj de Flores del Parque Sanabria se quería acercar a los estudiantes a los conflictos en el mundo económico y político. Siguiendo las ideas de West, Hornby y Palmer, los estudiantes debían poner en práctica el vocabulario y las estructuras aprendidas durante las últimas dos sesiones. Observando la debate y la expresión de los argumentos a favor y en contra sobre los diferentes sistemas políticos y económicos,

²⁷ Véase Anexo II.

²⁸ Véase Anexo III.

llegamos a dos conclusiones. La primera conclusión es que organizar un debate en la tercera sesión, después de haber trabajado el vocabulario y las estructuras del texto y del vídeo, fue una muy buena idea porque los alumnos estaban haciendo exactamente lo esperado, es decir, usar el vocabulario y las estructuras trabajadas, por lo que los métodos utilizados en la unidad didáctica estaban funcionando correctamente. El único problema fue que en un momento determinado el debate llegó a ser muy controvertido y empezó a causar conflictos entre los dos grupos. Por eso, el rol de profesor en este caso no era solamente corregir y evaluar, sino también conducir la debate de modo que se eviten tensiones entre los alumnos.

6.4. Cuarta y quinta sesión

6.4.1. Desarrollo de la sesión cuarta

Como ya hemos expuesto en la justificación, uno de los objetivos generales de la unidad didáctica es preparar al alumnado para los exámenes. Por eso, es necesario trabajar también la cuestión gramatical, en concreto, la nominalización, es decir, la transformación de frases con estructura verbal a estructura nominal. Esta actividad exige una argumentación de las soluciones porque muchas veces hay más que solamente una solución, por ejemplo la frase “Der Franzose passt sich dem Leben an“ se puede transformar a “Die Anpassung an das Leben durch den Franzosen“ o “Die Anpassung des Franzosen an das Leben“. Hay que destacar que en esta actividad se trata solamente de una introducción al tema con frases sencillas, ya que la transformación de frases compuestas se tratará en la próxima sesión.²⁹

6.4.2. Desarrollo de la sesión quinta

En esta sesión nos ocuparemos de nominalización de frases compuestas, por ejemplo, en la frase compuesta: “Den russischen Wissenschaftler ist es gelungen, diese Frage zu klären” cambiaremos la segunda frase para crear una frase sencilla: “Den russischen Wissenschaftler ist die Klärung dieser Frage gelungen”. Así como en la actividad anterior, no se puede tratar esta actividad como un simple ejercicio porque las frases son aún más complicadas y más complejas por lo que hay que argumentar las posibles soluciones. La actividad dura casi toda la sesión, ya que hay que preparar el alumnado para las dificultades que pueden encontrar el día de examen. La introducción a las cuestiones de frases subordinadas y los ejercicios están en los anexos VII y VIII.

²⁹ La introducción a este tema y los ejercicios de elaboración propia se encuentran en los anexos con números IV, V y VI.

6.4.3. Conclusiones con respecto a las sesiones cuarta y quinta

En estas dos sesiones hemos aplicado algunos aspectos del Aprendizaje del Código Cognitivo. Este método se centra en el estudio de la lengua como un sistema complejo regido por reglas, como también en el aprendizaje consciente de la lengua extranjera en situaciones significativas. Dicho de otro modo, el Aprendizaje del Código Cognitivo se centra en un análisis de las estructuras gramaticales de la lengua extranjera tratándola como un código. Sin embargo, no se trata del Método Gramatical; las actividades en estas dos sesiones se concentraban en cambiar las estructuras y no en describirlas, donde los estudiantes debían cambiar las frases de su estructura verbal a su estructura nominal. La cuarta sesión fue solamente una introducción al tema y a las técnicas de cómo transformar las frases y la quinta sesión se centró en las frases compuestas. Las frases eran muy complicadas y complejas y los alumnos necesitaban argumentar sus soluciones porque había más de una posible solución. Por este motivo, las explicaciones duraban mucho tiempo, pero al final de las actividades se notaba que los estudiantes habían avanzado considerablemente y casi todos los alumnos habían entendido muy bien los mecanismos de nominalización. No obstante, hay que destacar que el método fue tan eficaz porque se aplicó a un grupo avanzado.

6.5. Sexta sesión

6.5.1. Desarrollo de la sesión

Esta sesión está enfocada a ser una introducción de la nominalización con frases de relativo. Oraciones de relativo del lenguaje cotidiano en el lenguaje científico y jurídico se transforman a extensos complementos. Así, dentro del tema del comercio mundial usaremos uno de los aspectos de este tema como introducción al lenguaje jurídico y científico, es decir, un tema jurídico pero con conexión con la economía dentro de la Unión Europea y, más precisamente, con el comercio dentro de la Unión Europea: se trata de la Ley de Pureza.

La Ley de Pureza (*Reinheitsgebot*) fue la causa de los primeros conflictos graves entre Alemania y Francia al comienzo del comercio libre en las Comunidades Europeas. La Ley fue establecida en Baviera en el siglo XVI y decretó que la cerveza se debía producir solamente de tres ingredientes: agua, cebada malteada y lúpulo. Esta ley de 1516 se convirtió en una buena excusa para no permitir vender en Alemania la cerveza francesa que no tenía estas características.³⁰ En esta sesión trabajaremos terminos jurídicos que se usan en relación con el comercio entre países y el estilo jurídico del lenguaje en las leyes y los veredictos, por ejemplo: “Nach § 9 Absatz 3 BStG wird unter Malz alles künstlich zum Keimen gebrachte Getreide

³⁰ Los veredictos con respecto a este caso se encuentran en el Anexo IX.

verstanden. Dabei ist hervorzuheben, daß nach § 17 Absatz 4 der Durchführungsbestimmungen zum Biersteuergesetz vom 14. März 1952 (BGBl. I, S. 153) Reis, Mais und Dari nicht als Getreide im Sinne von § 9 Absatz 3 BStG gelten“³¹.

6.5.2. Conclusiones

Esta sesión se planeó como una introducción para trabajar con frases de relativo. El método aplicado fue el Aprendizaje Basado en Contenidos y para ello elegimos un tema jurídico pero con conexión con la economía dentro de la Unión Europea: La Ley de Pureza (*Reinheitsgebot*). En el Aprendizaje Basado en Contenidos, la enseñanza consiste en la integración de dos elementos: contenidos significativos y un idioma extranjero. En este método, la lengua es el medio para el aprendizaje de cualquier materia y también el objeto de estudio en sí misma. La finalidad en esta sesión era que los estudiantes aprendieran los terminos jurídicos con respecto al comercio dentro de la Unión Europea, así como se hace en la carrera de Derecho en las universidades. Sin embargo, los resultados no fueron tan satisfactorios como lo esperado. La causa fue porque este método no se puede aplicar en clases de lenguas extranjeras, sino en clases de otra materia usando la lengua extranjera. Los estudiantes deben centrarse en aprender una materia y por medio de la inmersión dentro de esta materia aprender el idioma y no a revés.

6.6. Septima sesión

6.6.1. Desarrollo de la sesión

En esta sesión nos centraremos en transformar frases de relativo en complementos atributivos participales. En primer lugar presentaremos una introducción teórica sobre la metodología para transformar las frases de relativo.³² La introducción dura 20 minutos y el trabajo en grupo para resolver los casos dura una hora y 30 minutos.

6.6.2. Conclusiones

En esta sesión los estudiantes debían transformar frases de relato por complementos atributivos. La complejidad de la actividad era la misma que en los casos de nominalización y verbalización. En esta sesión, como en la cuarta y quinta, hemos seguido las ideas de Chomsky obteniendo los mismos buenos resultados que antes. Según los resultados obtenidos, en los grupos avanzados el Aprendizaje del Código Cognitivo es uno de los mejores métodos.

³¹ EUR-Lex - 61984CJ0178, URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A61984CJ0178>

³² La introducción con ejercicios y las soluciones se puede encontrar en los anexos X y XI.

6.7. Octava sesión

6.7.1. Desarrollo de la sesión

Como resumen de todo lo estudiado antes del examen final, haremos una serie de ejercicios con los artículos en las frases de relativo.³³ Estos ejercicios ocupan 30 minutos. El resto del tiempo nos centraremos la repetición sobre construcciones regulares y irregulares del plural.³⁴ Es evidente que ya hace mucho tiempo que los alumnos han aprendido a construir el plural del sustantivo, pero todavía cometen errores. La tabla y los ejercicios de elaboración propia deben sistematizar los conocimientos y eliminar los errores para la mejor comprensión del tema porque en este nivel los alumnos no pueden hacer errores de este tipo.

6.7.2. Conclusiones

En esta sesión hemos aplicado el Método Gramatical para los ejercicios de artículos en las frases de relativo y del plural. Para sistematizar los conocimientos de los estudiantes, hemos elaborado unas tablas con los artículos de las frases de relativo y de las construcciones regulares e irregulares del plural. Los estudiantes encontraron las explicaciones del plural muy interesantes. Sin embargo, después de la introducción teórica, se notaba que los ejercicios gramaticales les cansaron.

7. Evaluación

7.1. Criterios de evaluación en general para el Grupo Avanzado 2

Según la Programación Didáctica del Departamento de Alemán para el Curso 2016-2017 en el Nivel C1 “se considerará que un alumno ha adquirido las competencias propias de este nivel, para cada destreza, cuando sea capaz de lo siguiente:

a) Comprensión oral:

- Comprender, incluso en malas condiciones acústicas, textos extensos, lingüística y conceptualmente complejos, que contengan expresiones idiomáticas y coloquiales y que traten temas tanto concretos como abstractos o desconocidos para el alumno, incluyendo aquellos de carácter técnico especializado, en diversas variedades estándar de la lengua y articulados a velocidad normal o rápida, aunque puede que el oyente necesite confirmar ciertos detalles, sobre todo si el acento no le resulta familiar.

³³ Véase Anexo XIII.

³⁴ Véase Anexo XII.

- Comprender información específica en declaraciones y anuncios públicos que tienen poca calidad y sonido distorsionado; por ejemplo, en una estación o estadio.
- Comprender información técnica compleja, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios cotidianos.
- Comprender información compleja y consejos sobre todos los asuntos relacionados con la profesión o las actividades académicas del usuario.
- Comprender con relativa facilidad la mayoría de las conferencias, charlas, discusiones y debates sobre temas complejos de carácter profesional o académico.
- Comprender una amplia gama de material grabado y retransmitido, incluyendo algún uso fuera de lo habitual, e identificar los pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.
- Comprender los detalles de conversaciones y debates de cierta longitud entre terceras personas, incluso sobre temas abstractos, complejos o desconocidos, y captar la atención de lo que se dice.
- Comprender conversaciones de cierta longitud en las que participa el hablante aunque no estén claramente estructuradas y la relación entre las ideas sea solamente implícita.
- Comprender declaraciones y mensajes, avisos e instrucciones detalladas sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal.
- Comprender discursos y conferencias extensas, e incluso seguir líneas argumentales complejas, aun cuando el tema no le sea completamente conocido y el desarrollo del discurso carezca de marcadores explícitos.
- Comprender los contenidos de exposiciones e informes, y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas.
- Comprender documentales, noticias de la televisión o radio, debates, programas sobre temas actuales, entrevistas en directo y otro material grabado o retransmitido en lengua estándar.
- Comprender obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
- Comprender con todo detalle lo que se dice directamente en conversaciones y transacciones en lengua estándar, incluso en un ambiente con ruido de fondo.
- Captar gran parte de lo que se dice alrededor.
- Comprender las discusiones sobre asuntos relacionados con su especialidad y entender con detalle las ideas que destaca el interlocutor.

- Alcanzar la comprensión antes expuesta con o sin apoyo visual (películas, fotos, dibujos).
- b) Expresión e interacción oral:
- Producir textos claros y detallados sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada, así como dominar un amplio repertorio léxico que permita al hablante suplir las deficiencias fácilmente con circunloquios cuando toma parte activa en intercambios extensos de diversos tipos, expresándose con fluidez, espontaneidad y casi sin esfuerzo.
 - Realizar presentaciones claras y bien estructuradas sobre un tema complejo, ampliando con cierta extensión, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada, así como responder espontáneamente y sin apenas esfuerzo a las preguntas de la audiencia.
 - Participar de manera plena en una entrevista, como entrevistador o entrevistado, ampliando y desarrollando las ideas discutidas con fluidez y sin apoyo y haciendo un buen uso de las interjecciones y otros mecanismos para expresar reacciones y mantener el buen desarrollo del discurso.
 - En transacciones e intercambios para obtener bienes y servicios, negociar la solución de conflictos y desarrollar su argumentación en caso de daños y perjuicios, utilizando un lenguaje persuasivo para reclamar una indemnización, y establecer con claridad los límites de cualquier concesión que el hablante esté dispuesto a realizar.
 - Participar activamente en conversaciones y discusiones formales animadas y en las que se traten temas abstractos, complejos y desconocidos, identificando con precisión los argumentos de los diferentes puntos de vista, argumentando su postura formalmente, con precisión y convicción, respondiendo a preguntas y comentarios y contestando de forma fluida, espontánea y adecuada a argumentaciones complejas contrarias.
 - Participar activamente:
 - En conversaciones informales animadas que traten temas abstractos, complejos y desconocidos, expresando sus ideas y opiniones con precisión, presentando líneas argumentales complejas de manera convincente y respondiendo a las mismas con eficacia, defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos

relevantes, así como responder a una serie de preguntas complementarias de la audiencia con un grado de fluidez y espontaneidad que no suponga ninguna tensión ni para sí mismo ni para el público ni se deje de cumplir el acto de comunicación.

- En una entrevista, tomar la iniciativa, ampliar y desarrollar sus ideas, bien con poca ayuda, bien obteniéndola del entrevistador, si la necesita.
 - En transacciones e intercambios para obtener bienes y servicios, explicar un problema que ha surgido y dejar claro que el proveedor del servicio o el cliente debe hacer concesiones.
 - Participar activamente en conversaciones y discusiones formales, debates y reuniones de trabajo, sean habituales o no, en las que esboza un asunto o un problema con claridad, especulando sobre las causas y consecuencias y comparando las ventajas y desventajas de diferentes enfoques, y en las que ofrece, explica y defiende sus opiniones y puntos de vista, evalúa las propuestas alternativas, formular hipótesis y responde a éstas, contribuyendo al progreso de la tarea e invitando a otros a participar.
 - Participar activamente en conversaciones informales que se dan en situaciones cotidianas, haciendo comentarios; expresando y defendiendo con claridad y detalle sus puntos de vista, evaluando propuestas alternativas, proporcionando explicaciones, argumentos, y comentarios adecuados, realizando hipótesis y respondiendo a éstas.
- c) Comprensión lectora:
- Comprender con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
 - Comprender con todo detalle instrucciones extensas y complejas sobre aparatos y procedimientos nuevos, tanto si las instrucciones se relacionan con la especialidad del lector como si no, siempre que pueda volver a leer secciones difíciles.
 - Comprender cualquier correspondencia.
 - Comprender con todo detalle artículos, informes y otros textos extensos y complejos en el ámbito social, profesional o académico, e identificar detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.
 - Comprender sin dificultad textos literarios contemporáneos extensos y captar el mensaje, las ideas o conclusiones implícitas.

- Comprender instrucciones extensas y complejas que pertenezcan o no al campo de su especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones, advertencias, suposiciones, deseos, preferencias.
 - Identificar con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales, aunque no sean propios de su especialidad.
 - Leer correspondencia relativa a diferentes especialidades.
 - Comprender artículos e informes sobre artículos de actualidad en los que los Autores adoptan posturas concretas, aun cuando no sean de su especialidad.
 - Comprender prosa literaria contemporánea.
- d) Expresión e interacción escritas:
- Escribir textos claros y bien estructurados sobre temas complejos relatando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión adecuada.
 - Escribir informes, artículos y ensayos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión, defendiendo puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión adecuada.
 - Escribir textos de ficción de manera clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiados para los lectores a los que van dirigidos.
 - Escribir correspondencia personal, independientemente del soporte, en la que el usuario se expresa con claridad, detalle y precisión y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia, incluyendo usos de carácter emocional, alusivo y humorístico.
 - Escribir correspondencia formal con la corrección debida y ajustándose a las convenciones que requieren la situación, el destinatario y el formato.
 - Parafrasear y resumir textos largos y minuciosos de diverso carácter y convertir en un nuevo texto escrito y coherente informaciones de diversas fuentes.
 - Escribir cartas en las que se expresan y comentan noticias y puntos de vista con eficacia, tanto de la persona que escribe como de otras personas, se transmite cierta emoción y se resalta la importancia personal de hechos y experiencias.

- Escribir informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista y explicando las ventajas y desventajas de las diversas posturas.
- Escribir reseñas de películas, de libros o de obras de teatro y otros eventos culturales.
- Escribir narraciones de hechos basados en la experiencia tanto personal como ajena.
- Tomar notas de forma estructurada y con claridad sobre aspectos importantes en una conferencia sobre un tema que puede tanto ser de su especialidad como ser ajeno a ella.
- Resumir textos tanto factuales como de ficción, comentando y analizando puntos de vista opuestos y los temas principales, así como resumir fragmentos de noticias, entrevistas o documentales que contienen opiniones, argumentos y análisis, y la trama y la secuencia de los acontecimientos de películas o de obras de teatro.”

7.2. Evaluación de la unidad didáctica

Esta evaluación se basa en la Orden de 11 de Abril de 2013, publicada en el BOC Nr. 91 del 14 de mayo de 2013. Es una evaluación académica ya que está destinada a quienes cursan enseñanzas de idiomas en un centro educativo y, por lo tanto, es continua, formativa, integradora y personalizada. La evaluación que se hace para esta unidad es la denominada “evaluación de progreso” porque abarca sólo una unidad.

Los criterios de la evaluación serán:

a) comprensión auditiva:

- ser capaz de entender una audición sobre temas económicos
- ser capaz de entender noticias con respecto a temas económicos

b) expresión e interacción oral:

- ser capaz de describir imágenes y fotos en relación con el mundo financiero y hacer suposiciones sobre las mismas
- ser capaz de hablar sobre eventos históricos en el mundo comercial
- ser capaz de hablar sobre sus propias experiencias con el dinero y la inversión
- ser capaz de actuar apropiadamente en el mundo financiero, por ejemplo, negociar las condiciones de su cuenta bancaria

c) comprensión lectora:

- ser capaz de leer y entender noticias cortas y titulares con respecto al mundo financiero

- ser capaz de leer y comprender un texto sobre los métodos de inversión del dinero

d) expresión escrita:

- ser capaz de recopilar y estructurar en bloques temáticos vocabulario necesario sobre eventos históricos con respecto al mundo comercial
- ser capaz de asociar imágenes a titulares periodísticos
- ser capaz de contestar a un cuestionario de opción múltiple, por ejemplo sobre su satisfacción con un producto financiero
- ser capaz de realizar correctamente ejercicios con estructuras participiales (*Partizip I, Partizip II*), como también la nominalización de estructuras verbales y de oraciones de relativo.

Los instrumentos de evaluación serán:

- comprensión auditiva: escuchar noticias sobre la situación actual en la bolsa y rellenar huecos en el texto que trata del mismo
- expresión e interacción oral: simular abrir una cuenta bancaria por parte del estudiante
- comprensión lectora: leer un texto corto sobre el mundo financiero y responder a preguntas sobre el contenido del texto
- expresión escrita: transformar frases de estructura verbal a estructura nominal y oraciones de relativo a estructura nominal. Las frases contienen vocabulario del mundo económico y jurídico comercial.

IV. TERCERA PARTE: CONCLUSIONES GENERALES

Después de analizar la historia del desarrollo de la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras, consideré oportuno elaborar la unidad didáctica en relación con este desarrollo y llegando el momento de las conclusiones, una vez analizados los resultados y la experiencia docente, es importante destacar el desarrollo satisfactorio de la unidad didáctica.

La unidad didáctica está basada en el Enfoque Comunicativo, al inicio, y en el Método Gramatical, al final de la misma, ya que los métodos comunicativos y los métodos gramaticales se posicionan en los polos opuestos. El resto de los métodos se encuentran entre estos dos y representan una serie de modificaciones de los dos conceptos principales de la enseñanza de lenguas extranjeras. La gramática y la comunicación se pueden equiparar con la teoría y la práctica, es decir, por un lado, con la descripción de cómo funciona la lengua y, por otro lado, con la utilización del objeto de la descripción. Por eso, al enseñar las lenguas extranjeras la humanidad siempre ha partido de uno u otro método, pero en nuestro caso hemos comprobado que la gramática ha de enseñarse al final del proceso y usando la mayoría de los métodos descritos en la parte teórica.

La unidad didáctica elaborada gira en torno a la comprensión lectora y auditiva al principio para que el alumnado pueda conocer el tema, el vocabulario y las estructuras. A continuación, se trabaja la parte de la expresión oral para que los estudiantes puedan hablar sobre el tema usando el vocabulario y las expresiones típicas. La parte gramatical es la última porque en muchas ocasiones el alumnado solamente durante un debate o un diálogo se da cuenta de qué es lo que le falta para poder expresarse y lo que falta es, a menudo, la gramática. Diciéndolo de otro modo, los estudiantes al principio necesitan nutrirse de información, del vocabulario y de las expresiones típicas sobre el tema y después tienen que ponerlo en práctica y notar lo que les falta porque esta sensación es muy importante ya que a nuestro cerebro no le interesan mucho las cosas que el cuerpo no necesita.

La cooperación con los estudiantes, su interés por el tema así como la parte gramatical fueron mejor de lo esperado. Los resultados también fueron satisfactorios ya que, por ejemplo, en la segunda sesión de la parte gramatical los estudiantes podían aplicar correctamente los conocimientos obtenidos durante la primera sesión cuando habían resuelto las actividades con respecto a las frases más sencillas.

Según mi experiencia docente durante las prácticas en la EOI de Santa Cruz como también en otras escuelas de idiomas (entre otras en la EOI de Málaga), considero que, en general, todos los métodos durante el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras deben tener la misma

importancia porque muchas veces se oye que hoy en día se debería dejar a un lado el Método Gramatical y centrarse en los métodos comunicativos. Sin lugar a dudas, el marco legal establece que las habilidades más importantes en relación con las lenguas extranjeras son las comunicativas, aspecto con el que estoy totalmente de acuerdo, porque no se enseñan las lenguas extranjeras para que el alumno sepa lo que es un sustantivo o un verbo, sino para que sepa comunicarse y sacar información en la lengua extranjera sobre el tema que le interesa.

Sin embargo, el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras normalmente dura muchos años, por eso, al elegir el método apropiado, siempre hay que tener en cuenta el nivel del alumno. En los niveles iniciales, se necesitan los métodos comunicativos porque, en primer lugar, los principiantes necesitan sentir que lo que hacen es útil y esto es una motivación añadida. En segundo lugar, empezando el aprendizaje de una lengua extranjera con métodos comunicativos, los estudiantes aprenden más vocabulario y más estructuras ya que gran parte del vocabulario y de las estructuras gramaticales se aprenden de forma inconsciente. En esta etapa de la enseñanza, el profesor no necesita tener ninguna preparación académica específica y no necesita conocer la gramática de la lengua extranjera porque el medio de la enseñanza no es la gramática, sino la comunicación entre el profesor y el alumno. En esta etapa de aprendizaje, los alumnos necesitan tener contacto con la lengua viva y lo importante la entonación, el acento, las estructuras sencillas que se usan cada día en la lengua diaria, es decir, para los principiantes es necesario buscar métodos y enfoques que acerquen el aprendizaje de lenguas extranjeras al modo de cómo se adquiere el idioma materno, como ocurre, por ejemplo, con el Método Natural, el Método Audiolingüístico o la Respuesta Física Total. En mi opinión, lo mejor de los tres métodos es poner en primer plano la práctica oral frente a la escrita así como el aprendizaje del sistema de sonidos de una lengua escuchándolos y repitiéndolos y, especialmente, por este sistema de sonidos, el mejor profesor sería en este caso un nativo.

No obstante, al haber obtenido más seguridad en la expresión oral y escrita, la mayoría de los alumnos tiene la necesidad, no solo de poder comunicarse, sino también de poder expresarse correctamente. En esta etapa de la enseñanza se necesita a un especialista porque los alumnos ya no preguntan “¿Cómo?” sino “¿Por qué?” y a esta última pregunta solo se puede responder usando el Método Gramatical. Si los estudiantes saben por qué se usa la lengua de una forma y no de otra, es mucho más fácil para ellos registrar esos conocimientos en su mente y mejorar la lengua más efectivamente ya que gracias a una buena explicación tienen la información bien estructurada. Por este motivo, es importante cambiar el modo de ver el

Método Gramatical de hoy en día mediante conclusiones extraídas de la historia del desarrollo de la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La historia de la metodología empieza con métodos no-gramaticales porque al principio las lenguas se aprendían a través de la interacción entre los hablantes de idiomas distintos. Los métodos no-gramaticales se usaban antes que los métodos gramaticales porque los principiantes necesitaban más el contacto inmediato con la lengua que con la gramática. Sin embargo, cuando el contacto entre personas de diferentes naciones se intensifica hasta el punto en el que hay que mandar representantes a otro país, en el que los comerciantes necesitan representar sus intereses en otros países, en el que hay que traducir textos de ambiente cultural, político y legal, en el que gracias a un conocimiento del idioma más preciso podemos tener más influencia, ganar más dinero, etc., naturalmente necesitamos expresarnos con más precisión que en la lengua diaria cuando, por ejemplo, se trata solamente de ir a hacer la compra. Por eso, no podemos decir que en la Edad Media los docentes se equivocaban sobre el poder y la variedad de posibilidades de aplicación de las primeras gramáticas; el único error era que los docentes durante siglos empezaban la enseñanza de lenguas extranjeras por el Método Gramatical y este método era el único utilizado.

No obstante, en este punto del análisis hay que preguntarse por qué el Método Gramatical ganó tanta importancia que llegó a ser el único utilizado y por qué la situación empezó a cambiar a finales de la Edad Media. La cuestión que deseamos responder es la siguiente: ¿Cuál fue el obstáculo que durante siglos no permitía a los docentes desarrollar otros métodos y que, además, incluso no les permitía ver la necesidad de desarrollar otros métodos de enseñanza? La respuesta está en las lenguas muertas: el latín, el griego antiguo y el hebreo. Considero que las lenguas muertas por definición no son usadas para comunicarse entre personas en la vida diaria, sino que se enseñan para entender los textos antiguos y poder tener la puerta abierta a “la gran biblioteca de la Antigüedad”. Y por eso, los profesores exigían que sus estudiantes pudieran describir las estructuras del texto y esto se podía hacer solamente usando el Método Gramatical.

Sin embargo, como hemos visto a lo largo de nuestra unidad didáctica, el uso únicamente del Método Gramatical conduce al aburrimiento del alumnado, incluso del alumnado en niveles avanzados. Los estudiantes necesitan las estructuras gramaticales para ser creativos porque, siguiendo a los constructivistas, hay que destacar que solamente por acomodación y asimilación podemos aprender. Por eso, en mi opinión, el mejor método para los alumnos avanzados es el Aprendizaje de Código Cognitivo. Para Chomsky, la lengua no era hábito,

sino creatividad e innovación y, de este modo, lo manifestaba en sus obras. Muchas veces los profesores de lenguas extranjeras no se dan cuenta de que una información puede ser expresada de muchas formas distintas. La diferencia entre esas formas es el aspecto que se quiere demarcar; por ejemplo, si queremos hacer hincapié en el tiempo en el que pasó algo, muchas veces ponemos el marcador temporal al principio de la frase y lo mismo ocurre en el caso del lugar y de otros marcadores. No es lo mismo decir “Fontanero soy yo” que decir “Yo soy fontanero”. Las frases son casi idénticas, pero la información recibida es diferente porque el peso recae en otro aspecto de la información; en la primera frase el destinatario recibe la información donde el locutor se considera como el único capacitado para ejercer esta profesión y en la segunda frase el hablante quiere solamente decir cuál es su profesión. Por eso, necesitamos ver la lengua como algo más que un sistema de reglas gramaticales.

Además, la importancia de la Gramática Generativa es que intenta explicar por qué ciertas combinaciones sintácticas son posibles, mientras que otras combinaciones pueden sonar incorrectas, aunque sean gramaticalmente correctas. Chomsky criticaba duramente las teorías conductistas que daban mucha importancia a la memorización del vocabulario y de las estructuras gramaticales porque el cerebro humano funciona de manera que almacena conocimientos a largo plazo solamente mediante ejemplos. En el proceso de aprender lenguas extranjeras no es tan importante memorizar una regla gramatical que memorizar una frase que contenga esta regla. En este sentido, estoy de acuerdo con Chomsky en que la lengua es algo creativo y, por eso, también cambiante, pero la creatividad necesita tener sus estructuras y las estructuras de la lengua son reglas gramaticales. Lo fundamental para el Aprendizaje del Código Cognitivo es aprender las reglas para luego ser capaz de ponerlas en práctica dentro de un contexto determinado y, por eso, en mi opinión, este método es el mejor que se puede utilizar en la enseñanza de las lenguas extranjeras en los grupos avanzados.

Bibliografía:

- Abril, P. S. (1968), "Apuntamientos de cómo se deben reformar las doctrinas y manera de enseñarlas", en Galino, A. (ed.), *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, pp. 137-154, Madrid: Iter.
- Al-Mutawa, N./Kailani, T. (1989), *Methods of Teaching English to Arab Students*, London: Longman.
- Álvarez García, D. (2016), *Diseño e implementación de un robot pedagógico*, Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Industrial de Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Asher, J. (1981), "Comprehension training. The Evidence from Laboratory and Classroom Studies", en Winitz, H. (ed.), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, pp. 187-222, Rowley: Newbury House.
- (1977), *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*, Los Gatos (California): Sky Oaks Productions.
- Ávila Romero, J. A. (2007), La metodología para enseñanza del español:
<http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d3349364/APRENDIZAJE%20COMUNITARIO%20O%20COMUNIDADES%20DE%20APRENDIZAJE.pdf>
- Berns, M. S. (1984), Functional approaches to language and language teaching: Another look, en Savignon, S/Berns, M. S. (ed), *Initiatives in communicative language teaching. A book of readings*, pp. 3-21, New York: Addison-Wesley.
- Berrolcal Santos, D. (2013), "Análisis crítico de la *pedagogía cosntructivista*", en *Investigación Educativa*, Vol. 17, N.º 2, pp. 97-104.
- Bloomfield, L. (1942), "Outline guide for the practical study of foreign languages", en *Special publications of the Linguistic Society of America*, Baltimore: L.S.A.
- Brooks, N. (1960), *Language and Language Learning*, New York: Harcourt, Brace & World.
- Brunner, H. (1957), *Altägyptische Erziehung*, Wiesbaden: Harrassowitz.
- Byram, M. (2000), "Total physical response", en Byram, M. (ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, pp. 631-633, London: Routledge.
- Carroll, J. B. (1966), "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages", en Valdman, A (ed.), *Trends in Language Teaching*, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structures*, Mouton: The Hague.
- (2002), *Chomsky on Democracy and Education (Social Theory, Education, and Cultural Change)*, New York: Routledge.
- Coady, J./Huckin, T. (1997), *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*, New York: Cambridge University Press.
- Coleman, A. (1929), *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States: A Report Prepared for The Modern Foreign Language Study*, New York: Macmillan.
- Crandall, J. A. (1999), "Cooperative language learning and affective factors", en Arnold, J. (ed.), *Affective factors in language learning*, pp. 226–245, Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, P./Roberts, J./Rossner, R. (1975), *Situational lesson plans: a handbook for teachers of English: introductory patterns*, London: Macmillan.

- Ervin-Tripp, S. M. (1974), "Is Second Language Learning Like the First?", en *TESOL Quarterly*, Vol. 8, No. 2, pp. 111-128, Alexandria (Virginia): TESOL Press.
- Ferrández, A./ Sarramona, J. (1979), *La Educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona: CEAC.
- Gattegno, C. (1972), *The Silent Way. Teaching Foreign Languages in School*, New York: Educational Solutions Inc.
- Genesee, F. (2002), „Multilingual education in the new millennium“, en So, D.W.C./Jones, B.M (ed), *Education and Society in Plurilingual Contexts*, pp. 17-36, Brussels: VUB Brussels University Press.
- Genesee, F./Christian, D. (2007), „Educating English language learners: Programmatic and instructional approaches“, en Rosebery A./Warren B. (ed.), *Teaching Science to English Language Learners*, pp. 131-147, Washington, DC: National Science Foundation.
- Genesee, F./Lindholm-Leary, K. (2007), „Dual language education in Canada and the United States“, en Cummins, J./Hornberger N. (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, pp. 253-266, New York: Springer.
- Gibbons, J. (1985), "The Silent Period. An examination", en *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 35/1, pp. 255-267, Hoboken (New Jersey): Wiley-Blackwell.
- Hakuta, K. (1974), "Prefabricated structure in patterns and the emergence of second language acquisition", en *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 24/2, pp. 287-297, Hoboken (New Jersey): Wiley-Blackwell.
- Howatt, A. P. R. (1984), *A History of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A. P. R./Widdowson H. G. (2004), *A History of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, K., (2004), *Introduction to Transformational Grammar*, University of Massachusetts Amherst.
- Kästner, I., (2005), "Der deutsche Arzt und Pazifist Georg Friedrich Nicolai (1874–1964) als Schüler des russischen Physiologen Ivan Petrovič Pavlov (1849–1936)", en *Würzburger medizinhistorische Mitteilungen* (24), pp. 261–267.
- Keefer, L. E. (1988), *Scholars in Foxholes: The Story of the Army Specialized Training Program in World War II*, Jefferson, NC: McFarland & Co.
- Kramer, S. N. (1963), *The Sumerians: Their History, Culture, and Character*, Chicago: Chicago University Press.
- Krashen, S. D. (1981), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, London: Prentice-Hall International.
- (1985), *The Input Hypothesis Issues and Implications*, New York: Longman.
- Krause, C. A. (1916), *The direct Method in Modern Languages. Contribution to Methods and Didactics in Modern Languages*, New York: Charles Scribner's Sons.
- Lado, R. (1964), *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York: McGraw-Hill.
- La Forge. P. G (1983), "Time and Space with Community Language Learning", en *JALT Journal*, Vol. 5, pp. 33-43, London: Heinemann.
- Larsen-Freeman, D./ Long. M. H. (1991), *An introduction to second language acquisition*

- research*, New York: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. F./Van Patten, B. (2003), *Making Communicative Language Teaching Happen*, Boston: McGraw-Hill.
- Leupold, E. (2006), „Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: ein viel diskutiertes Medium“, en Jung, U. (ed.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, pp. 1-9. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Littlewood, W. (1981), *Communicative Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Marrou, H. I. (1981), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris: Editions du Seuil.
- Martín, J. M. (2000), *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda Lengua*, Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Martín Sánchez, M. (2009), “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas Extranjeras”, en *Tejuelo*, Número 5, pp. 54-70, Murcia: ANABAD.
- Pessoa, S./ Hendry, H./ Donato, R. G./ Tucker, R./ Lee, H. (2007), “Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective”, en *Foreign Language Annals*, 40, pp. 102-121, Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Prendergast, T. (1864), *The Mastery of Languages; or, The art of Speaking Foreign Tongues Idiomatically*, London: Richard Bentley.
- Pullum, G. K./Scholz, B. C. (2002), „Empirical assessment of stimulus poverty arguments“, en *Linguistic Review*, 19, pp. 9–50.
- Real Academia Española (2016), *Diccionario de la lengua española*. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Richards, J.C./ Rodgers, T.S. (2001), *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*, New York: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1964), *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, Chicago IL: Chicago University Press.
- Rogers, C. (1966), “Client-centered therapy”, en Arieti, S., *American handbook of psychiatry*, 3, pp. 183–200, New York: Basic Books.
- Sánchez, A., (1992) *Historia de la enseñanza del Español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid: SGEL.
- Sauveur, L. (1875), *Introduction of the Teaching of Living Languages without Grammar or Dictionary*, New York: F.W Christern.
- Schmid, A. (2001), “„D.“ und der Mythos der Delphine - Maximilian D. Berlitz = David Berlitzheimer”, en: *Schwäbische Heimat* (1), p. 44-51, Stuttgart: Kohlhammer.
- Schunk, D. H. (2012), *Learning theories: An educational perspective*, Boston: Pearson.
- Shannon, S. M. (1987), *English in “El Barrio”. A Sociolinguistic Study of Second Language Contact*, Stanford University.

- Skinner, B. F. (1953), *Science and human behavior*, New York: The Macmillan Company.
(1976), *About Behaviorism*, New York: Random House.
- Soriano Ayala, E./González Jimenez, A. J./Zapata Boluda, R. M. (2011), *El poder de la comunicación en una sociedad globalizada*, Almería: Editorial Universidad de Almería
- Stern, H. H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. (1974), "Review of Teaching Foreign Languages in the Schools: The Silent Way" en *TESOL Quarterly*, Vol. 8, No. 3:, pp. 305–313, Alexandria (Virginia): TESOL Press.
- Titone, R. (1968), *Teaching Foreign Languages: An historical Sketch*, Washington DC: Georgetown University.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, J. B. (1930), *Behaviorism*, Chicago: University of Chicago Press.
- Weinig, P. (1995), „*Sin ze leren ân als verdrissen* Deutsch als Fremdsprache: ein Fach und seine Methoden“, en Handwerker, B. (ed.), *Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik*, pp. 239-262, Tübingen: Gunther Narr Verlag.
- White, R. W. (1988), *The ELT curriculum*, Oxford: Basil Blackwell.
- Wilkins, D. A. (1976), *Notional syllabuses*, Oxford: Oxford University Press.
(1981), *Notional Syllabuses Revisited*, en *Applied Linguistics* 2 (1), pp. 83-89, Oxford: Oxford University Press.
- Winitz, H. (1981), "A Reconsideration of Comprehension and Production in Language Training", en Winitz, H. (ed.), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, pp. 101-140, Rowley: Newbury House.
- Young, R. (2000), "The Silent Way", en Byram, M. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, pp. 546-548, London: Routledge.

A N E X O S

ANEXO I

TEXTO SOBRE EL COMERCIO MUNDIAL

Fuente: Winzer-Kiontke, Britta/ Kuhn, Kristina/ Babyan, Katerina/
Fromme, Linda/ Nielsen, Laura/ Pisareuskaya, Nadzeya/
Wilken, Meike (2016), *Studio Die Mittelstufe C1*
Übungsbuch, Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin, página 78.

6 Global handeln

10 Welthandel gibt es nicht erst *seit* der Neuzeit

a) Lesen Sie den Sachtext und streichen Sie das falsche Wort. Ordnen Sie dann den beiden Karten einen Abschnitt zu.

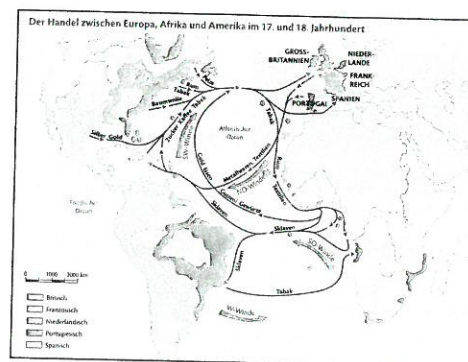
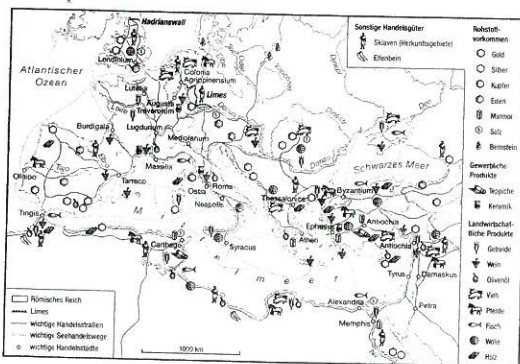
3. Welthandel

3.1. Einleitendes zum Thema

1 Den Welthandel gibt es schon ¹ ~~seit/bis dahin~~ vorgeschichtlicher Zeit. Schon ² ~~im/vor~~ 2. Jhd. v. Chr. wurde in Europa reger Handel betrieben. ³ ~~Seit/In~~ Beginn der römischen Kaiserzeit erweiterte sich das Fernhandelsnetz stetig und umfasste nicht nur das Römische Reich, sondern zog sich bis an die Ostsee und über das Schwarze Meer hinaus bis nach Russland. Die Seidenstraße zwischen China und dem kaiserlichen Rom zählt ⁴ ~~zeitweilig/~~ heute zu den bekanntesten frühen Fernhandelsrouten. [→ siehe Römische Kaiserzeit]

2 ⁵ ~~Seit/Im~~ Laufe des späten Mittelalters stiegen Familienunternehmen auf und gewannen an Einfluss. Die Medici aus Florenz etwa unterhielten ⁶ ~~damals/im~~ zahlreiche einflussreiche Kontakte. Im heutigen Deutschland entwickelten sich ⁷ ~~währenddessen/zeitweilig~~ die Fugger von einer Augsburger Händlerfamilie zu einem Unternehmen von Weltgeltung. ⁸ ~~Bevor/Nachdem~~ ab dem 17. Jhd. große Handelsgesellschaften mächtig wurden, waren diese reichen Handelsfamilien tonangebend.

3 ⁹ ~~In/Zu~~ der frühen Neuzeit beherrschten ¹⁰ ~~schließlich/nachdem~~ mächtige Handelsgesellschaften den Welt-handel. Kaufleute schlossen sich in diesen zusammen und finanzierten Fahrten in die neue Welt. ¹¹ ~~Schließlich/~~ Zu Beginn entstand ein weltumspannendes Handelsnetz. Die Zeit der → *Kolonisierung* begann. Mit dem Aufkommen dieser großen Handelsgesellschaften setzten erste Globalisierungsprozesse ein, welche ¹² ~~seitdem/~~ währenddessen in Schüben wiederkehren und unterschiedlichste Regionen erfassen. Der jüngste Schub setzte ¹³ ~~zu/damals~~ Beginn der 1990er Jahre ein.



b) Lesen Sie noch einmal und sehen Sie sich die Karten in a) an. Welche Aussage ist richtig. Kreuzen Sie an und korrigieren Sie die falschen.

- 1 Die Seidenstraße ist eine Fernhandelsroute aus der Zeit der Kolonisierung.
- 2 Im römischen Kaiserreich wurde schon Handel weit über die Reichsgrenzen hinaus betrieben.
- 3 Eine der berühmtesten Unternehmerfamilien des späten Mittelalters waren die Medici.
- 4 Die Handelsgesellschaften waren ein Zusammenschluss mehrerer Königreiche.
- 5 Im 17./18. Jahrhundert wurden viele Waren aus Amerika nach Europa eingeführt.

c) Beantworten Sie die Fragen mithilfe des Interviews im Kursbuch auf S.77.

- 1 Seit wann gibt es Welthandel?
- 2 Wann kamen Familienunternehmen in Deutschland und Italien zu großer Macht?
- 3 Ab wann verloren die Handelszentren in Florenz und Augsburg an Bedeutung?
- 4 Wann wuchs der Welthandel zeitweilig stärker als die weltweite Produktion?
- 5 Wann gab es den jüngsten Globalisierungsschub und warum?
- 6 Wann begann der Siegeszug des Internets?

ANEXO II

Cartel informativo sobre la manifestación del Partido Comunista del Pueblo Canario y Colectivos de Jóvenes Comunistas que se celebró el día 14 de abril 2017 a las 19:00 desde el Reloj de Flores del Parque Sanabria

REPÚBLICA SOCIALISTA Y AUTODETERMINACIÓN

~por un país para la clase obrera~

MANIFESTACIÓN
14 de Abril a las 19:00h
Desde el Reloj de Flores Parque Sanabria



**Colectivos
de Jóvenes
Comunistas**

www.cjc.es www.tintaroja.es



PCPC

www.pcpe.es www.unidadylucha.es
✉ pcpc.cn@gmail.com

**Partido
Comunista
del Pueblo
Canario**

100%



ANEXO III

Tabla con las expresiones de opinión

Fuente: Elaboración propia.

Gute Satzanfänge und Sätze, die bei Diskussion helfen

<p>Sich positiv zum Thema äußern: Ich bin dafür, dass ... Das Argument dafür ist, dass... Das weitere Argument dafür besteht darin, dass... Der Grund dafür ist, dass... Der andere Grund dafür ist, dass... Für... spricht auch....</p>	<p>Sich negativ zum Thema äußern: Ich bin dagegen, dass... Der Grund dagegen ist, dass... Der zweite Grund, der dagegen spricht, ist, dass... Der andere Grund dagegen liegt bei/ in/ an Das schwerwiegendste Argument dagegen besteht darin, dass... Das Hauptargument gegen... ist (,dass...)</p>
<p>Eigene Meinung zum Thema äußern: Meiner Meinung nach (ist es falsch/richtig, dass...) Meiner Ansicht nach... Nach meiner Auffassung... Ich stehe auf dem Standpunkt, dass... Ich vertrete die Meinung, dass... Ich finde, dass... Ich glaube, dass... Ich denke, dass... Ich bin davon überzeugt, dass... Ich bin der Auffassung, dass Ich bin der Ansicht, dass...</p>	<p>Zustimmung äußern: Ich kann deiner/Ihrer Meinung nur zustimmen. Ich stehe auf dem selben Standpunkt wie du/Sie. Da gebe ich Ihnen/dir völlig Recht. Ich bin genau wie du/Sie der Meinung/Auffassung/Ansicht, dass... In Bezug darauf stimme ich in den meisten Punkten mit dir/Ihnen überein. Ich sehe es genauso.</p> <p>Einwand/Widerspruch äußern: Bist du/Sind Sie wirklich sicher, dass...? Schließlich... Ich vertrete eine andere Meinung als du/Sie. Ich vertrete eine andere Ansichten über... In diesem Punkt muss ich Ihnen/dir leider widersprechen. Ich sehe das ein bisschen/wenig anders als du/Sie.</p>

ANEXO IV

Introducción a la nominalización y verbalización

Fuente: Elaboración propia.

Nominalisierung verbaler Ausdrücke

1. Bei der Umwandlung einer verbalen Aussage in eine nominale Aussage muss die Bedeutung der Aussagen immer gleich bleiben.
2. Man wandelt den Nebensatz in ein Satzglied um, wobei das Bindewort des Nebensatzes durch eine Präposition ersetzt wird, so wie in dem Beispiel:

Wenn man die Oberfläche der Straße nicht repariert, wird es sicherlich zum Unfall kommen.

Ohne Reparation der Straßenoberfläche wird es sicherlich zum Unfall kommen.

3. Bei manchen Bindewörtern muss es aber nicht so funktionieren und es wird keine Präposition in der nominalen Aussage geben. Solch ein Bindewort ist zum Beispiel „dass“:

Es wird erwartet, dass die Wirtschaft sich in den nächsten fünf Jahren schneller entwickeln wird.

Es wird eine schnellere Entwicklung der Wirtschaft in den nächsten fünf Jahren erwartet.

4. In den meisten Fällen wird das Verb in ein Substantiv, das Objekt in eine Genitivergänzung, das Adverb in ein Adjektiv und das Personalpronomen in ein Possessivpronomen umgewandelt:

Du siehst doch, dass **ich** **widerwillig** **das Vermögen** an ihn **übergebe**.

Du siehst doch **meine** **widerwillige** **Übergabe des Vermögens** an ihn.

5. Die folgende Tabelle zeigt bloß beispielweise Bindewörter und denen entsprechenden Präpositionen, weil es viele Bindewörter gibt, denen mehrere Präpositionen entsprechen.

weil	wenn	obwohl	wenn nicht	da	um...zu	indem	als
aufgrund	bei	trotz	ohne	wegen	zu	durch	bei

6. Bei der Umwandlung muss man den Modalverben entsprechende Substantive anpassen, zum Beispiel: können – Fähigkeit, wollen – Wunsch, dürfen – Erlaubnis und so weiter.

Verbalisierung nominaler Ausdrücke

1. Auch bei der Umwandlung einer nominalen Aussage in eine verbale Aussage muss die Bedeutung der Aussagen immer gleich bleiben (so, wie in der Mathematik beide Seiten der Gleichung immer gleich sein müssen).
2. Man wandelt ein Satzglied in einen Nebensatz um, wobei die Präposition des Satzgliedes durch ein Bindewort des Nebensatzes ersetzt wird, so wie in dem Beispiel:

Ohne Eröffnung eines Bankkontos in Spanien muss man in diesem Land immer mit höheren Rechnungen für das Internet rechnen.

Wenn man in Spanien kein Bankkonto eröffnen lässt, muss man in diesem Land immer mit höheren Rechnungen für das Internet rechnen.

3. Es kann auch passieren, dass es keine Präposition in dem Satzglied gibt, und trotzdem muss/kann man in dem Nebensatz ein Bindewort anwenden. Dies liegt daran, dass der Nebensatz von der Natur her ein Bindewort benötigt, sonst kann der Nebensatz ein wenig unnatürlich klingen. Manchmal ist es auch eine Geschmacksache, wie zum Beispiel beim Bindewort „dass“:

Die Ärzte empfehlen meinem Onkel eine schnellstmögliche Aufgabe des Rauchens.

Die Ärzte empfehlen meinem Onkel, dass er schnellstmöglich das Rauchen aufgibt.

Und ohne Bindewort:

Die Ärzte empfehlen meinem Onkel, er gibt schnellstmöglich das Rauchen auf.

4. In den meisten Fällen wird das Substantiv in ein Verb, die Genitivergänzung in ein Objekt, das Adjektiv in ein Adverb und das Possessivpronomen in ein Personalpronomen umgewandelt:

*Er hat sie über **mein schnelles Schreiben des Briefes** informiert.*

*Er hat sie informiert, dass **ich schnell den Brief geschrieben habe**.*

ANEXO V

Diferentes materiales sobre la nominalización y verbalización

Fuentes:

1. Tellmann, Udo, Materiales para la Conferencia: *Forum Wirtschaftsdeutsch*, München, 2009.
2. Roche, Jörg, *Deutschkurse für Ausländer bei der Universität München*, München, 2013.

Während in der Alltagssprache, in der mündlichen Kommunikation und in erzählenden Textformen der Verbalstil dominiert, wird in der Wissenschafts- und Fachsprache und in journalistischen Texten häufig der Nominalstil verwendet.

Verbalstil: *Die Gruppe der kritischen Aktionäre fordert, dass der Vorstand zu den Vorfällen Stellung nimmt und die Vorgänge genau untersucht werden. Die Großaktionäre lehnen dies jedoch ab.*

Nominalstil: *Die Forderung der Gruppe kritischer Aktionäre nach einer Stellungnahme des Vorstandes zu den Vorgängen und nach einer genauen Untersuchung der Vorgänge wird von den Großaktionären abgelehnt.*

Bei der Nominalisierung werden verbale Ausdrücke in nominale Ausdrücke umgeformt, indem man Verben, Adjektivverben oder Funktionsverbgefüge durch Nomen ersetzt:

a) Nominalisierung von Verben:

a) nominalisierter Infinitiv:	<i>treffen</i>	⇒	<i>das Treffen</i>
	<i>parken</i>	⇒	<i>das Parken</i>
b) Nomen auf „ung“:	<i>gründen</i>	⇒	<i>die Gründung</i>
	<i>fordern</i>	⇒	<i>die Forderung</i>
c) lexikalisiertes Nomen:	<i>ankommen</i>	⇒	<i>die Ankunft</i>
	<i>beabsichtigen</i>	⇒	<i>die Absicht</i>

Nominalisierte Infinitive (a) bezeichnen meist nur das Geschehen selbst, evtl. existierende parallele Formen (b,c) weisen demgegenüber oft Bedeutungsunterschiede auf

<i>das Danken</i> (Geschehen)	<i>der Dank</i> (abgeschlossene Handlung)
<i>das Mischen</i> (Geschehen)	<i>die Mischung</i> (Ergebnis)
<i>das Bescheinigen</i> (Geschehen)	<i>die Bescheinigung</i> (Mittel)

b) Nominalisierung von Adjektivverben:

<i>alt werden</i>	<i>die Alterung</i>
<i>reich sein (an)</i>	<i>der Reichtum (an)</i>
<i>interessiert sein (an)</i>	<i>das Interesse (an)</i>
<i>abwesend sein</i>	<i>die Abwesenheit</i>
<i>bereit sein (zu)</i>	<i>die Bereitschaft (zu)</i>

c) Nominalisierung von Funktionsverbgefügen:

<i>in Kraft treten</i>	<i>das Inkrafttreten</i>
<i>etwas in Betrieb nehmen</i>	<i>die Inbetriebnahme</i>
<i>etwas zur Sprache bringen</i>	<i>das Ansprechen</i>
<i>etwas in Zweifel ziehen</i>	<i>der Zweifel (an) / die Bezweifelung +Gen</i>

d) Nominalisierung von Verben mit Negation:

<i>nicht gefallen</i>	<i>das Missfallen</i>
<i>nicht beachten/ohne zu beachten</i>	<i>die Nichtbeachtung</i>
<i>nicht aufrichtig sein</i>	<i>die Unaufrichtigkeit</i>
<i>nicht mobil sein</i>	<i>die Immobilität</i>

e) Nominalisierung von Modalverben:

<i>können</i>	<i>die Fähigkeit ;die Möglichkeit ; die Erlaubnis (zu)</i>
<i>dürfen</i>	<i>die Erlaubnis (zu)</i>
<i>müssen</i>	<i>die Notwendigkeit (zu) / +Gen. ; der Zwang (zu)</i>



Bei der **Nominalisierung** sind folgende Regeln zu beachten:

1. Verben mit Akkusativergänzung (transitive Verben)

Die Akkusativergänzung im Aktivsatz bzw. die Nominativergänzung im Passivsatz werden im nominalen Ausdruck zum Genitivattribut:

Man lockert den Kündigungsschutz / Der Kündigungsschutz wird gelockert
 ⇒ *die Lockerung des Kündigungsschutzes*

Wenn das Nomen der Akkusativergänzung keinen Artikel und auch kein Adjektivattribut hat, benutzt man bei der Umformung in den nominalen Ausdruck die Ersatzform *von* + Dativ:

Man beschäftigt billige Leiharbeiter
 ⇒ *die Beschäftigung billiger Leiharbeiter*

Man beschäftigt Leiharbeiter
 ⇒ *die Beschäftigung von Leiharbeitern*

Manche Akkusativergänzungen werden bei der Umformung in nominale Ausdrücke zu Präpositionalattributen:

Die Mitarbeiter des Unternehmens fordern ein Lohnerhöhung
 ⇒ *die Forderung der Mitarbeiter nach einer Lohnerhöhung*

Man sucht neue Absatzmärkte
 ⇒ *die Suche nach neuen Absatzmärkten*

Der Täter wird beim nominalen Ausdruck mit der Präposition „durch“ genannt:

Die Mitarbeiter werden vom Bereichsleiter über die geänderten Überstundenregelungen unterrichtet
 ⇒ *Die Unterrichtung der Mitarbeiter über die geänderten Überstundenregelungen durch den Bereichsleiter*

2. Verben mit Dativergänzung

Dativergänzungen werden bei der Nominalisierungen zu Präpositionalattributen:

Die Geschäftsführung dankt den Mitarbeitern für ihr Engagement.
 ⇒ *der Dank der Geschäftsführung an die Mitarbeiter für ihr Engagement.*

Die Hausbank steht dem angeschlagenen Unternehmen bei
 ⇒ *Der Beistand der Hausbank für das angeschlagene Unternehmen*

3. intransitive Verben/ reflexive Verben

Bei diesen Verben wird die Nominativergänzung zum Genitivattribut:

Der Handelsvertreter reist nach Süddeutschland
 ⇒ *Die Reise des Handelsvertreters nach Süddeutschland*

Die Geschäftspartner einigen sich auf ein neues Joint-Venture.
 ⇒ *Die Einigung der Geschäftspartner auf ein neues Joint-Venture*

4. Nomen-Verb-Gefüge

Bei festen Nomen-Verb-Gefügen entfällt das Verb oder es wird Teil des Nomens.

Man nimmt Abschied von dem langjährigen Vorstandsvorsitzenden.
 ⇒ *der Abschied von dem langjährigen Vorstandsvorsitzenden*

Man zieht eine Schließung zahlreicher Auslieferungslager in Erwägung
 ⇒ *die Erwägung einer Schließung zahlreicher Auslieferungslager*

Das Gesetz tritt in Kraft.
 ⇒ *Das Inkrafttreten des Gesetzes*

Der Vorstand nimmt zu den beabsichtigten Maßnahmen Stellung.
 ⇒ *die Stellungnahme des Vorstands zu den beabsichtigten Maßnahmen*



5. Modalverben

Modalverben können ebenfalls nominalisiert werden:

Die Produktion kann/könnte um 50 % gesteigert werden.

⇒ *die Möglichkeit einer Produktionssteigerung um 50 %*

Das Unternehmen kann sich schnell an die veränderte Marktsituation anpassen.

⇒ *die Fähigkeit des Unternehmens zu einer schnellen Anpassung an die veränderte Marktsituation*

Die Lohnkosten müssen gesenkt werden.

⇒ *die Notwendigkeit der Senkung/zur Senkung der Lohnkosten*

Einige Betriebe müssen geschlossen werden.

⇒ *der Zwang zur Schließung einiger Betriebe*

Die Fabrik darf gebaut werden

⇒ *die Erlaubnis zum Bau der Fabrik*

Man darf nicht mit irreführenden Informationen werben.

⇒ *das Verbot irreführender Werbung*

Man will kooperieren.

⇒ *der Wille zur Kooperation*

Die beiden Unternehmen sollten fusionieren

der Rat an beide Unternehmen zu einer Fusion

6. Adverbien

Adverbien werden bei der Nominalisierung zu Adjektiven:

Man beobachtet die Vorgänge genau.

⇒ *die genaue Beobachtung des Vorgänge.*

Das neue Automodell ist sehr gefragt.

⇒ *die große/starke Nachfrage nach dem neuen Automodell*

7. Personalpronomen

Personalpronomen werden bei der Umformung in nominale Ausdrücke zu Possessivpronomen:

Er wird zum Abteilungsleiter befördert.

⇒ *seine Beförderung zum Abteilungsleiter*

8. Präpositionalangaben

Präpositionalangaben werden bei der Nominalisierung zu Präpositionalattributen:

Bei der Besprechung wurden die strittigen Punkte diskutiert.

⇒ *Die Diskussion der strittigen Punkte bei der Besprechung*

9. Substantivierter Infinitiv

Wenn es für ein Verb kein lexikalisiertes Nomen gibt, wird der nominalisierte Infinitiv des Verbs verwendet:

Er trifft die Geschäftspartner.

⇒ *das Treffen mit den Geschäftspartnern*

10. Wortstellung

Bei nominalen Ausdrücken steht das Genitivattribut vor dem Präpositionalattribut und evtl. Attributsätzen:

Der neue Produktionsleiter inspiziert den Betrieb.

⇒ *Die Inspektion des Betriebs durch den neuen Betriebsleiter*





Nominal- und Verbalstil

A. Änderungen der grammatischen Rollen bei der Umformung von verbaler zu nominaler Ausdrucksweise

1. Transitive Verben (Verben mit Akkusativ-Objekt)

verbal	nominal
(a) Frau Meier erfand zufällig die Zwiebelsuppe.	⇔ (a) <u>Frau Meiers zufällige Erfindung der Zwiebelsuppe</u>
(b) Eine Deutsche erfand zufällig die Zwiebelsuppe.	(b) die zufällige Erfindung der Zwiebelsuppe durch eine Deutsche
(c) Sie erfand zufällig die Zwiebelsuppe.	(c) ihre zufällige Erfindung der Zwiebelsuppe
(d) Sie fragte den Koch.	(d) ihre Frage an den Koch

Änderungen der grammatischen Rollen:

☐ Verb (<i>erfand</i>)	⇔ <u>Nomen</u> (<i>Erfindung</i>)
☐ Subjekt	
(a) Eigennamen (<i>Frau Meier</i>)	⇔ Subjekts-Genitiv vor dem Nomen (<u>Frau Meiers</u>)
(b) nicht-pronominal (<i>eine Deutsche</i>)	⇔ Präpositional-Gruppe mit <u>durch!</u> (<u>durch eine Deutsche</u>)

Zwei Genitiv-Konstruktionen (Subjekts- und Objekts-Genitiv) sind nur möglich, wenn der Subjekts-Genitiv vor dem Nomen stehen kann, ansonsten: Subjekt wird mit *durch* wiedergegeben!

(c) pronominal (<i>sie</i>)	⇔ <u>Possessiv</u> -Artikel (<u>ihre</u>)
☐ Akk-Objekt	
(a) – (c) (<i>die Zwiebelsuppe</i>)	⇔ Objekts- <u>Genitiv</u> (<u>der Zwiebelsuppe</u>)
(d) (<i>den Koch</i>)	⇔ Präpositional-Attribut (<u>an den Koch</u>)

Nach einigen Verben wird Akk-Objekt nominal mit einer Präpositional-Gruppe wiedergegeben (z.B. *jn fragen* - *Frage an* | *jn bitten* -> *Bitte an* | *jn auffordern* -> *Aufforderung an* | *etwA wünschen* -> *Wunsch nach* | *etwA fordern* -> *Forderung nach* u.a.)

☐ Adverb (<i>zufällig</i>)	⇔ attribut. Adjektiv (<u>zufällige</u>)
------------------------------	---



2. Passivkonstruktionen

verbal

nominal

- | | |
|--|---|
| (e) Der flüchtige Bankräuber wurde gestern von der Kripo Köln verhaftet. | ⇔ (e) die gestrige Verhaftung des flüchtigen Bankräubers durch die Kripo Köln |
| (f) Er wurde gestern von der Kripo Köln verhaftet. | (f) seine gestrige Verhaftung ... |

Änderungen der grammatischen Rollen:

- | | |
|---|---|
| ⌚ Verb (<i>wurde ... verhaftet</i>) | ⇔ Nomen (<u>Verhaftung</u>) |
| ⌚ Subjekt
(e) nicht-pronominal (<i>der flüchtige Bankräuber</i>)
(f) pronominal (<i>er</i>) | ⇔ Objekts- <u>Genitiv</u> (<u>des flüchtigen Bankräubers</u>)
<u>Possessiv</u> -Artikel (<u>seine</u>) |
| ⌚ Agens „Täter“ (<i>von der Kripo Köln</i>) | ⇔ Präpositional-Attribut mit <u>durch!</u> (<u>durch die Kripo Köln</u>) |
| ⌚ Adverb (<i>gestern</i>) | ⇔ attributives <u>Adjektiv</u> (<u>gestrige</u>) |

3. Intransitive und reflexive Verben

verbal

nominal

- | | |
|---|---|
| (g) Meine Kusine fährt nach Hamburg. | ⇔ (g) die Fahrt meiner Kusine nach Hamburg |
| (h) Meine Kusine freut sich über die Sonne. | (h) die Freude meiner Kusine über die Sonne |

Änderungen der grammatischen Rollen:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| ⌚ Verb (<i>fährt / freut sich</i>) | ⇔ Nomen (<u>die Fahrt</u> / <u>die Freude</u>) |
| ⌚ Subjekt (<i>meine Kusine</i>) | ⇔ <u>Subjekts-Genitiv</u> (<i>meiner Kusine</i>) |

4. Verben mit Dativ-Objekt

verbal

nominal

- | | |
|---|---|
| (i) Mein Vater hilft manchmal meiner Schwester. | ⇔ (i) die gelegentliche Hilfe meines Vaters für meine Schwester |
|---|---|

Änderungen der grammatischen Rollen:

- | | |
|--|--|
| ⌚ Verb (<i>helfe</i>) | ⇔ Nomen (<u>Hilfe</u>) |
| ⌚ Subjekt (<i>mein Vater</i>) | ⇔ <u>Subjekts-Genitiv</u> (<i>meines Vaters</i>) |
| ⌚ Dativ-Objekt (<i>meiner Schwester</i>) | ⇔ <u>Präpositional</u> -Attribut (hier: <u>für</u> <u>meine Schwester</u>) |

Dativ-Objekte werden nominal mit Hilfe einer **Präpositional**-Konstruktion wiedergegeben! ||

- | | |
|------------------------------|---|
| ⌚ Adverb (<i>manchmal</i>) | ⇔ attributives Adjektiv (<u>gelegentliche</u>) |
|------------------------------|---|



5. Verben mit Präpositionen

verbal

nominal

(j) Mein Freund glaubt an Gott. ⇔ (j) der Glaube meines Freundes an Gott

Änderungen der grammatischen Rollen:

⌚ Verb (*glaubt*) ⇔ Nomen (*Glaube*)

⌚ Subjekt (*Mein Freund*) ⇔ Subjekts-Genitiv (*meines Freundes*)

⌚ Präpositional-Objekt (*an Gott*) ⇔ Präpositional-Attribut (*an Gott*)

6. Modalverben

verbal

nominal

(k) Peter kann lange auf einem Bein stehen. ⇔ (k) Peters Fähigkeit lange auf einem Bein zu stehen

Änderungen der grammatischen Rollen:

⌚ Verb (*kann - stehen*) ⇔ Nomen (*Fähigkeit zu stehen*)

⌚ Subjekt (*Peter*) ⇔ Subjekts-Genitiv (*Peters*)

weitere Entsprechungen:

⌚ *können* ⇔ Fähigkeit, Möglichkeit, Vermögen ...

⌚ *müssen* ⇔ Notwendigkeit, Pflicht, Verpflichtung, Zwang, Befehl, ...

⌚ *dürfen* ⇔ Erlaubnis, Genehmigung ...

⌚ *sollen* ⇔ Rat, Empfehlung, ...

⌚ *wollen* ⇔ Wunsch, Absicht, Intention, Wille ...

7. sein + Adjektiv

verbal

nominal

(l) Der Lehrer war sehr müde. ⇔ (l) die große Müdigkeit des Lehrers

Änderungen der grammatischen Rollen:

⌚ Adjektiv (*müde*) ⇔ Nomen (*Müdigkeit*)

⌚ Subjekt (*der Lehrer*) ⇔ Subjekts-Genitiv (*des Lehrers*)

⌚ Adverb (*sehr*) ⇔ attributives Adjektiv (*große*)



8. Funktionsverb-Gefüge (FVG)

verbal

nominal

(m) Der Forscher brachte die Studie zum Abschluss. ⇔ (m) der Abschluss der Studie durch den Forscher

Änderungen der grammatischen Rollen:

⌚ Verb (*zum Abschluss bringen*) ⇔ Nomen (**Abschluss**)

Meist ist das Nomen des Gefüges auch das Nomen der Nominalisierung. Bei einigen FVG – vor allem mit *nehmen* und *stellen* – wird jedoch auch das Funktionsverb zum Bestandteil des Nomens (*eine Frage stellen* → *die Fragestellung*, *Einfluss nehmen* → *e Einflussnahme*)

⌚ Subjekt (*der Forscher*) ⇔ Präpositional-Attribut (*durch den Forscher*)

⌚ Objekt (*die Studie*) ⇔ Objekts-Genitiv (*der Studie*)

9. Nominalisierung von Nebensätzen

verbal

nominal

(n) Weil Frau Meier die Dinge negativ sieht, hat sie wenig Freude. ⇔ (n) **Wegen Frau Meiers negativer Sicht der Dinge hat sie wenig Freude.**

Änderungen der grammatischen Rollen:

⌚ Subjunktor (*weil*) ⇔ Präposition (**wegen**)

Der Kasus des Nomens (**Sicht**) wird durch die **Präposition** bestimmt! ||

⌚ Verb (*sieht*) ⇔ Nomen (*Sicht*)

⌚ Subjekt (*Frau Meier*) ⇔ Subjekts-Genitiv (*Frau Meiers*)

⌚ Akk-Objekt (*die Dinge*) ⇔ Objekts-Genitiv (*der Dinge*)

B. Möglichkeiten der Nominalisierung

verbal

nominal

Typ

<i>die Firma stoppt die Produktion</i>	⇔ 1. der Stopp der Produktion	Genitiv -Konstruktion
	2. der Produktionsstopp	Kompositum
	3. der Stopp bei der Produktion	Präpositional -Gruppe
	4. der die Produktion betreffende Stopp	attributives Partizip

Achtung: Nicht alle Typen sind in allen Fällen möglich!

C. Mittel der Wortbildung zu Nominalisierung (siehe Übersicht Go)

ANEXO VI

Diferentes ejercicios
de la nominalización y verbalización

Fuente: Elaboración propia.

Ersetzen Sie die verbalen durch nominale Konstruktionen und umgekehrt.

1. Ich übergebe das Wort an ihn.
Meine Übergabe des Wortes an ihn.
2. Ich übergebe ihm das Wort.
Meine Übergabe des Wortes an ihn.
3. Der Franzose passt sich dem Leben an.
Die Anpassung an das Leben durch den Franzosen.
Die Anpassung des Franzosen an das Leben.
4. Der Grieche passt sich an das Leben von der Deutschen an.
Die Anpassung an das Leben von der Deutschen/der Deutschen durch den Griechen.
Die Anpassung des Griechen an das Leben der Deutschen/von der Deutschen.
(In diesem Beispiel sehen wir, warum man bei der Nominalisierung lieber „durch“ und nicht „von“ benutzen soll. Beim „von“ ist es nicht eindeutig, ob es um das Passiv oder um den possessiven Zusammenhang geht. Beim „durch“ gibt es keine Zweifel, dass der Grieche sich an das Leben der Deutschen anpasst und nicht, dass sie zum Beispiel seine Frau ist oder auf andere Weise zu ihm gehört bzw. ihm gehört).
5. Sie vermutet, dass die Anpassung dem Kunden schwierig sein kann.
Ihre Vermutung bezüglich der möglichen Schwierigkeit/ in Bezug auf die mögliche Schwierigkeit bei der Anpassung durch den Kunden.
6. Ein Türke schreibt dem Minister einen Brief.
Das Schreiben eines Briefes an den Minister durch einen Türken.
(Hier sehen wir, warum die Konstruktion mit „durch“ besser als die Konstruktion mit dem Genitiv ist. Die Konstruktion mit dem Genitiv wäre hier grammatisch möglich aber würde total irrsinnig klingen: *Das Schreiben eines Briefes eines Türken an den Minister*).
7. Wolfgang Schäuble schreibt einen Brief an den Minister
Wolfgang Schäubles Schreiben eines Briefes an den Minister.
Das Schreiben eines Briefes an den Minister durch Wolfgang Schäuble.
8. Neue Studienplätze werden in absehbarer Zeit geschaffen.
Die Schaffung neuer Studienplätze in absehbarer Zeit.
9. Neue Tische müssen in dieser Woche hergestellt sein.
Die Notwendigkeit der Herstellung neuer Tische in dieser Woche.
10. Man will begabte Studenten durch Stipendien unterstützen.
Der Wille nach Unterstützung begabter Studenten durch Stipendien.

11. Er ändert ein unwichtiges Detail an seinem Projekt.
Seine Änderung eines unwichtigen Details an seinem Projekt.
12. Er wünschte sich ein Kilo Eis.
Sein Wunsch nach einem Kilo Eis.
13. Sie fordert mehr Schutz.
Ihre Forderung nach mehr Schutz.
14. Sie will mehr Macht.
Ihr Wille zu mehr Macht/ Ihr Wille nach mehr Macht.
15. Sie wollen mitspielen.
Ihr Wille zum Mitspielen.
16. Ich widme mich meiner Frau.
Meine Widmung für meine Frau.
17. Wir appellieren an deine Vernunft.
Unser Appell an deine Vernunft.
18. Der Dollar wird an Wert gewinnen.
Der zukünftige Gewinn vom Dollar/des Dollars an Wert.
19. Eine Deutsche nimmt an der Sitzung teil.
Die Teilnahme an der Sitzung durch eine Deutsche.
Die Teilnahme einer Deutschen an der Sitzung.
20. Sie fragt den Lehrer.
Ihre Frage an den Lehrer.
21. Man darf sich immer auf ein Gesetz berufen.
Die ständige Erlaubnis der Berufung auf ein Gesetz.
22. Die Zwillinge waren kaum zu unterscheiden.
Die kaum mögliche Unterscheidung der Zwillinge.
23. Der Pass kann nicht mehr verlängert werden.
Die unmöglich gewordene Verlängerung des Passes.
24. Die natürliche Umwelt muss unbedingt geschützt werden.
Der unbedingt notwendige Schutz der natürlichen Umwelt.
25. Der Chefarzt lädt alle Ärzte und Krankenschwestern ein.
Die Einladung des Chefarztes an alle Ärzte und Krankenschwestern.

26. Ich freue mich sehr auf den Urlaub.

Meine große Freude auf den Urlaub.

27. Man muss verhindern, dass Geld gewaschen wird.

Die notwendige Verhinderung der Geldwäsche.

(Anstatt zweimal Substantiv im Genitiv zu benutzen, empfehle ich hier den Aspekt der Notwendigkeit in ein Adjektiv umzuwandeln. Es klingt viel besser).

Hier kann man auch versuchen, von zwei Substantiven ein zu machen. Man muss aber sicher sein, dass solches Wort überhaupt existiert bzw. existieren kann. In diesem Fall wäre es „Verhinderungsnotwendigkeit“. Man kann solch ein Substantiv bauen, weil es doch zum Beispiel „Veränderungsnotwendigkeit“ gibt. Das Problem ist aber, dass keine Internet-Suchmaschine solches Wort findet (im Gegensatz zum „Veränderungsnotwendigkeit“). In diesem Fall müssen wir uns fragen, ob der durchschnittliche Benutzer der deutschen Sprache dieses Wort verstehen kann.

28. Der Zug kommt in Berlin planmäßig an.

Das planmäßige Ankommen/die planmäßige Ankunft des Zuges in Berlin.

29. Wir verabschieden uns von den Gastgebern.

Unser Abschied von den Gastgebern.

30. Mein Bruder half dir manchmal bei der Arbeit.

Meines Bruders Hilfe für dich bei der Arbeit.

31. Der Sportler war sehr stark.

Die große Stärke des Sportlers.

32. Ich bin ein wenig müde.

Meine kleine Müdigkeit.

ANEXO VII

Materiales sobre las frases subordinadas

Fuente: Gallmann, P., *Deutschkurse für Ausländer*, Jena, 2017.

N Haupt- und Nebensätze

Dudengrammatik (2016: Randnummern 1387–1404; 1633–1653; 1673; 1689; Stellung: Randnummern 1698–1708)

N 1 Der zusammengesetzte Satz

N 1.1 Hauptsatz und Nebensatz

Ein **einfacher Satz** beruht auf einem einzigen Prädikat; die übrigen Bestandteile des Satzes hängen von diesem ab (→ Skript G). In den folgenden Beispielen sind die Prädikate jeweils kursiv gedruckt:

- (1) Die Katze *gähnte*. Anna *legte* den Hörer *auf*. *Seid* ihr gut *angekommen*? *Hat* der Großvater wieder eine Zigarre *geraucht*?

Ein **zusammengesetzter Satz** besteht aus mehreren Teilsätzen, von denen jeder sein eigenes Prädikat aufweist. Dabei können zwischen den Teilsätzen zwei Arten von Beziehungen bestehen:

- Bei **Unterordnung** (Hypotaxe, Subordination) erfüllt ein Teilsatz eine syntaktische Funktion gegenüber einem anderen Teilsatz, dem übergeordneten Satz. Insbesondere kann er funktional einem Satzglied oder einem Gliedteil des übergeordneten Satzes entsprechen, was man gegebenenfalls mit einer Ersatzprobe zeigen kann:

(2) a. Den Kindern *fiel auf*, [dass der Großvater schon wieder eine Zigarre *rauchte*].
 b. → Den Kindern *fiel* [das] *auf*.
- Bei **Gleichrangigkeit** (Nebenordnung, Parataxe) besteht zwischen den Teilsätzen keine solche syntaktische Beziehung. Im folgenden Beispiel könnte jeder Teilsatz auch für sich stehen:

(3) Die Kinder *bastelten*, und der Großvater *las* die Zeitung.

Von dieser Unterscheidung leiten sich die Definitionen von Haupt- und Nebensatz ab:

- Ein **Hauptsatz** ist ein Teilsatz, der keinem anderen Teilsatz untergeordnet ist.
- Ein **Nebensatz** ist ein Teilsatz, der von einem anderen Teilsatz abhängt, diesem untergeordnet ist.

Bei den vorangehenden Beispielen erweist sich so der zweite Teilsatz von (2) als Nebensatz, während es sich beim ersten Teilsatz von (2) sowie bei den beiden Teilsätzen von (3) um Hauptsätze handelt.

(Hinweis:) Die Definition für Hauptsätze trifft auch auf einfache Sätze zu. Ein einfacher Satz besteht aus einem einzigen Teilsatz. Und weil keine anderen Teilsätze vorhanden sind, steht von vornherein fest, dass der eine vorhandene Teilsatz keinem anderen Teilsatz untergeordnet ist. Einfache Sätze sind also immer Hauptsätze.

(Warnung:) Man beachte, dass die traditionellen Bezeichnungen »Hauptsatz« und »Nebensatz« nicht gerade selbsterklärend sind: Man spricht von einem Nebensatz, wenn Unterordnung vorliegt – also gerade nicht Nebenordnung (= Gleichrangigkeit oder Para-

taxe). Schon gar nicht darf man die beiden Teilsatzarten mit »Hauptsache« und »Nebensache« oder »Nebensächlichkeit« verbinden – oft steht gerade im Nebensatz die entscheidende Information.

N 1.2 Zur Stellung der Nebensätze

Nebensätze können unterschiedliche Stellungen einnehmen. Insbesondere können sie auch in den übergeordneten Satz eingeschoben sein (→ Abschnitt X 4):

- (4) a. [*Als wir den Donner hörten*], kehrten wir wieder um.
 b. Wir kehrten, [*als wir den Donner hörten*], wieder um.
 c. Wir kehrten wieder um, [*als wir den Donner hörten*].

N 1.3 Der Grad der Nebensätze

Einen Nebensatz, der unmittelbar vom Hauptsatz abhängt, nennt man Nebensatz 1. Grades. Ein Nebensatz, der von einem Nebensatz 1. Grades abhängt, ist einer 2. Grades. Und so weiter. Ein zusammengesetzter Satz kann mehrere Nebensätze gleichen Grades enthalten. Der Grad hat also nichts mit der Reihenfolge der Nebensätze zu tun!

Die Unterordnung der Nebensätze kann auf verschiedene Weise visualisiert werden. Technisch relativ einfach ist Unterstreichen: Nebensätze 1. Grades einfach, Nebensätze 2. Grades doppelt usw.; Hauptsätze ohne Kennzeichnung oder gestrichelt, siehe auch Abschnitt N 4.1:

- (5) Als ich sah, dass der Laden geschlossen war, kehrte ich wieder um.

In den folgenden Beispielen ist der Grad durch die Einrückung ausgedrückt (H = Hauptsatz, N1 = Nebensatz 1. Grades, N2 = Nebensatz 2. Grades usw.).

- (6) N1 Als ich sah,
 N2 dass der Laden geschlossen war,
 H kehrte ich wieder um.
- (7) N1 Als ich vor dem Laden stand,
 H bemerkte ich,
 N1 dass der Laden geschlossen war.
- (8) N1 Als er den Koffer öffnete,
 H bemerkte er,
 N1 dass der Zettel fehlte,
 N2 auf dem das Codewort stand.
- (9) H (Teil 1) Das Spielwarengeschäft war durch eine Silvesterrakete,
 N1 die falsch gelagert worden war,
 H (Teil 2) in Brand gesetzt worden,
 N1 wobei ein Sachschaden entstand,
 N2 der die Millionengrenze überschritt.

- (10) H Er hatte übersehen,
 N1 (Teil 1) dass der Zettel,
 N2 auf dem die Seriennummer stand,
 N1 (Teil 2) noch in der Verpackung lag.

Unterschiedliche Abstufung:

- (11) Als ich sah, kehrte ich wieder um.
 dass der Laden geschlossen war,

N 1.4 Das Satzgefüge

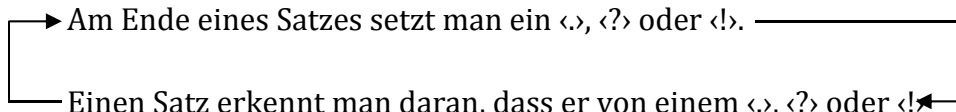
Ein **Satzgefüge** ist ein zusammengesetzter Satz, der mindestens einen Nebensatz aufweist. Da Nebensätze immer von einem anderen Teilsatz abhängen und gegenseitige Abhängigkeit ausgeschlossen ist, enthält ein Satzgefüge immer auch mindestens einen Hauptsatz. Die Beispiele des vorangehenden Abschnitts sind alles Satzgefüge in diesem Sinn.

N 1.5 Die Satzverbindung (Satzreihe)

Von einer **Satzverbindung** oder Satzreihe spricht man, wenn mehrere Hauptsätze aufeinander folgen, wobei nur der letzte Hauptsatz ein Satzschlusszeichen aufweist:

- (12) Das Wasser ist knapp geworden, die Lebensmittel gehen zur Neige, und nun kommt die anstrengendste Etappe.

Der Begriff der Satzverbindung ist an der geschriebenen Sprache entwickelt worden. Das Problem daran ist, dass die Begriffe der Satzverbindung und des Satzschlusszeichens zirkulär aufeinander bezogen werden:

- (13)  Am Ende eines Satzes setzt man ein <.>, <?> oder <!>.
 Einen Satz erkennt man daran, dass er von einem <.>, <?> oder <!> abgeschlossen wird.

Abhilfe kann hier nur eine unabhängige Definition des Satzes schaffen (→ Skript G): Ein Satz ist die größte Einheit, die man mit den Regeln der Syntax erzeugen kann. Nach dieser Definition liegen in allen folgenden Varianten Abfolgen zweier eigenständiger, einfacher Sätze vor:

- (14) a. So haben wir es geplant. Und so haben wir es auch ausgeführt.
 b. So haben wir es geplant – und so haben wir es auch ausgeführt.
 c. So haben wir es geplant; und so haben wir es auch ausgeführt.
 d. So haben wir es geplant, und so haben wir es auch ausgeführt.
 e. So haben wir es geplant und so haben wir es auch ausgeführt.
 f. So haben wir es geplant. (Und so haben wir es auch ausgeführt.)
 g. So haben wir es geplant (und so haben wir es auch ausgeführt).

Die Wahl der Satzzeichen wird hier nicht von syntaktischen Gesichtspunkten bestimmt, sondern davon, wie eng der Schreibende den textlichen Zusammenhang zwischen den Sätzen sieht. Mit anderen Worten: Die »Satzschlusszeichen« begrenzen zusammengehörende Texteinheiten, die aus einem oder mehreren Sätzen (im syntaktischen Sinn) be-

stehen können. Entsprechend kann man auch die Satzverbindung etwas geschickter definieren: Eine Satzverbindung ist eine Abfolge mehrerer syntaktisch eigenständiger Sätze, die zusammen eine so enge Texteinheit bilden, dass man nur an deren Ende ein Satzschlusszeichen setzt.

Die beiden Definitionen der Satzverbindung und des Satzgefüges schließen sich nicht gegenseitig aus, das heißt, eine Satzverbindung kann auch aus einer Abfolge von Satzgefügen bestehen. In (15) gehört der Nebensatz 1. Grades (N1) zum zweiten Hauptsatz; es liegt also eine Abfolge [einfacher Hauptsatz] + [Satzgefüge aus Nebensatz und Hauptsatz] vor. (Die Konjunktion *und* gehört hier inhaltlich nicht nur zum folgenden Nebensatz mit Subjunktion *wenn*, sondern zum Satzgefüge als Ganzem.)

- (15) H Ich habe sie oft besucht,
 N1 und wenn sie in guter Stimmung war,
 H saßen wir bis spät in die Nacht zusammen.

N 1.6 Reihung gleichrangiger Nebensätze

Die Satzverbindung ist eine Abfolge oder **Reihung** von Sätzen auf Textebene. Es gibt aber auch Reihungen von Nebensätzen, also innerhalb von Satzgefügen. In (16) und (17) liegen Satzgefüge aus einem Hauptsatz und zwei gleichrangigen Nebensätzen vor:

- (16) H Die Polizei weiß nicht,
 N1 von wem er den Hinweis bekommen hat
 N1 und wer ihm die Waffe zugesteckt hat.
- (17) H Wir hoffen,
 N1 dass Sie mit unseren Leistungen zufrieden sind
 N1 und dass Sie unsere Firma auch in Zukunft berücksichtigen.

Solche Konstruktionen sind von ähnlich aussehenden zu unterscheiden, in denen ein Nebensatz in einen zusammengezogenen Hauptsatz eingeschoben ist:

- (18) H (Teil 1) Die Polizei weiß nicht,
 N1 von wem er den Hinweis bekommen hat,
 H (Teil 2) und will alle verdächtigen Personen befragen.
- (19) H (Teil 1) Wir hoffen,
 N1 dass Sie mit unseren Leistungen zufrieden sind,
 H (Teil 2) und verbleiben mit den besten Grüßen.

Man beachte die Kommas. Die Regel, dass Nebensätze vom übergeordneten Satz mit Komma abzutrennen sind, hat Vorrang vor der Regel, dass in Reihungen mit *und* das Komma wegfällt.

N 1.7 Der zusammengezogene Satz

In vielen Fällen besteht eine Alternative zur Satzverbindung, und zwar im **zusammengezogenen Satz**. Zusammengezogene Sätze kann man – rein logisch – zurückführen auf Satzverbindungen, also Reihungen, bei denen gemeinsame Teile eingespart worden sind (Ellipse). Gegebenenfalls lässt sich das mit einer Erweiterungsprobe nachweisen:

- (20) Thomas spielt Tennis, ist Torwart in der Fußballmannschaft, rudert im Klub und hat trotzdem einen fantastischen Notendurchschnitt.
→ (Erweiterungsprobe:) Thomas spielt Tennis, *er* ist Torwart in der Fußballmannschaft, *er* rudert im Klub, und *er* hat trotzdem einen fantastischen Notendurchschnitt.

Ein Beispiel mit einem zusammengezogenen Nebensatz:

- (21) Wir hoffen, dass Sie mit unseren Leistungen zufrieden sind und unsere Firma auch in Zukunft berücksichtigen.
→ (Erweiterungsprobe:) Wir hoffen, dass Sie mit unseren Leistungen zufrieden sind und *dass Sie* unsere Firma auch in Zukunft berücksichtigen.

N 1.8 Die Parenthese

Eine besondere Art zusammengesetzter Satz liegt vor, wenn ein syntaktisch eigenständiger Satz in einen anderen Satz eingeschoben oder »eingeschaltet« wird. Der eingeschobene Satz wird dann als **Parenthese** oder Schaltsatz bezeichnet:

- (22) a. Laut Unfallstatistik des Bundesamtes – *sie ist gerade vor wenigen Tagen erschienen* – sind die Straßenunfälle im letzten Jahr weiter zurückgegangen.
b. Die Fähre sei, *heißt es*, völlig überladen gewesen.

Appositionen sind keine Parenthesen. Es handelt sich vielmehr um Phrasen, die syntaktisch in den Rest des Satzes integriert sind. Das zeigt sich formal an der Kongruenz im Kasus:

- (23) Das Bild stammt aus dem »Daily Mirror«, *einem typischen Boulevardblatt*.

N 2 Die Satzarten

Vom Text her betrachtet, sind Sätze die kleinsten Einheiten, denen man eine eigenständige Äußerungsabsicht zuschreiben kann, zum Beispiel: eine Aussage treffen, eine Drohung aussprechen, eine Frage stellen, einen Wunsch anbringen. Man spricht hier auch von der **Satzfunktion** oder dem **Satzmodus**. Bei komplexen Sätzen mit Nebensätzen ist der Hauptsatz für die Satzfunktion verantwortlich; er prägt also das Satzgefüge als Ganzes. Auf dieser Grundlage setzt man traditionell die folgenden **Satzarten** an:

- Aussagesatz (Deklarativsatz)
- Fragesatz (Interrogativsatz)
- Ausrufesatz (Exklamativsatz)
- Wunschsatz (Desiderativsatz)
- Aufforderungssatz

Diese Einteilung ist von unterschiedlichem Wert. Teilweise kann man damit Zusammenhänge zwischen Satzform (→ Skript H) und Satzfunktion darstellen, so bei den Fragesätzen. Andere Bezeichnungen drücken nicht mehr aus, als dass ein Satz – mit irgendeiner beliebigen Struktur – eine bestimmte Satzfunktion aufweist; das gilt etwa für den Wunschsatz.

N 2.1 Der Aussagesatz (Deklarativsatz)

Ein Satz, mit dem man eine Aussage macht, ist ein **Aussagesatz** oder Deklarativsatz. Eine Aussage ist idealerweise eine Äußerung, bei der eine Bewertung über Richtig und Falsch möglich ist. Entsprechende Sätze haben gewöhnlich die Form eines Verbzweitsatzes; sein Vorfeld wird nach Gesichtspunkten der Informationsverteilung von einem beliebigen Satzglied besetzt. Das finite Verb kann jeden Modus aufweisen, ausgenommen den Imperativ.

- (24) a. Anna arbeitet als Bibliothekarin. (Wer besagte Anna kennt, kann sagen, ob die Aussage zutrifft oder nicht.)
 b. Spinnen haben sieben Beine. (Falsch – wie die meisten noch aus ihrer Schulzeit wissen.)

Der Begriff der Aussage wird allerdings gewöhnlich sehr stark ausgeweitet. So pflegt man auch Sätze, mit denen man etwas prophezeit, verspricht oder androht, als Aussagesätze zu bezeichnen. Unter dieser großzügigen Interpretation ist jeder Satz ein Aussagesatz, sofern er nicht einer der vier anderen, spezielleren Satzarten zugeordnet werden kann.

N 2.2 Der Fragesatz (Interrogativsatz)

Wenn ein Satz die Funktion einer Frage hat, spricht man von einem **Fragesatz** oder Interrogativsatz. Im Vordergrund stehen hier zwei Satzformen:

(i) Ein *w*-Fragesatz (*w*-Interrogativsatz) mit Verbzweitstellung oder kurz *w*-Verbzweitsatz hat eine *w*-Phrase im Vorfeld, das heißt ein Satzglied mit einem *w*-Wort. Unter einem *w*-Wort versteht man ein interrogatives Pronomen, Artikelwort oder Pro-Adverb; diese Wörter beginnen alle mit *w*-. Das finite Verb steht zwischen der *w*-Phrase und dem Rest des Satzes (sofern vorhanden). Sätze dieser Art haben die Funktion, eine **Ergänzungsfrage** auszudrücken, also eine Frage, auf die man (in verkürzter Form) mit einer Phrase antworten kann:

- (25) a. [Was] legst du auf den Tisch? (Mögliche Antwort: Das Buch.)
 b. [Welches Buch] soll ich auf den Tisch legen? (Mögliche Antwort: Das dicke.)
 d. [Wohin] soll ich das Buch legen? (Mögliche Antwort: Auf den Tisch.)

(ii) Ein Fragesatz mit finitem Verb an der Satzspitze (= Verberstfragesatz oder Verberstinterrogativsatz) hat gewöhnlich die Funktion, eine **Entscheidungsfrage** auszudrücken, das heißt eine Frage, auf die man als Antwort ein Ja oder ein Nein erwartet:

- (26) Soll ich das Buch auf den Tisch legen?

Eine explizitere Antwort wird bei **Alternativfragen** erwartet:

- (27) a. Soll ich das Buch auf den Tisch legen oder nicht?
 b. Nimmst du Reis oder Bratkartoffeln?

Nicht alle Verbzweitsätze mit *w*-Wort im Vorfeld haben die Funktion einer Frage, vgl. (28). Eine entsprechende Relativierung gilt auch für Verberstsätze, vgl. (29). Sätze wie (28 b) und (29 b) werden traditionell als »rhetorische Fragen« bezeichnet.

- (28) a. [Wie] konntest du das vergessen! (Ausrufesatz)
 b. [Wer] hört schon auf einen alten Mann! (Ausrufesatz)
- (29) a. Kannst du mir mal das Salz reichen? (Aufforderungssatz)
 b. Habe ich nicht schon oft genug auf die Unmöglichkeit der Situation hingewiesen? (Ausrufesatz)

Umgekehrt decken die zwei Satzformen, w-Verbzweitsatz und Verberstsatz, nicht alles ab, was der Satzfunktion »Frage« zugeordnet werden kann, vgl. etwa die folgenden Verbzweitsätze mit beliebigem Satzglied im Vorfeld (also wie bei Aussagesätzen):

- (30) a. Ich darf doch Schwäbisch mit Ihnen reden, nicht wahr? (Satzfunktion: Vergewisserungsfrage)
 b. Sie reichen zum ersten Mal ein solches Gesuch ein? Ihr Name ist Meier? (Satzfunktion: Bestätigungsfrage)

Auch **Echofragesätze**, die man äußert, wenn man etwas nicht richtig verstanden zu haben glaubt, haben diese Struktur, ferner Prüfungsfragen (31 c):

- (31) a. Du bleibst wirklich acht Wochen in New York?
 b. Du bleibst [wie lange] in New York?
 c. Die Schlacht von Waterloo war [wann]?

Schließlich können Verbletztsätze dem Ausdruck einer Frage dienen. Formal sehen sie wie Nebensätze aus, aber der Funktion, der Interpunktion und auch der Intonation nach sind sie eigenständig. Sie dienen meist zum Ausdruck nachdenklicher Fragen:

- (32) a. Ob Anna noch kommt?
 b. [Wen] Otto wohl dieses Jahr einlädt?

N 2.3 Der Ausrufesatz (Exklamativsatz)

In einem weiten Sinn kann man unter einem **Ausrufesatz** oder Exklamativsatz jeden Satz fassen, der mit Nachdruck geäußert wird (und nicht klar einer der anderen Satzarten, zum Beispiel Aufforderungssatz, zugeordnet werden kann), zum Beispiel:

- (33) a. [Du] hast aber einen hübschen Ring!
 b. Hast [du] aber einen hübschen Ring!
 c. [Wen] lädt denn Otto dieses Jahr wieder ein!
 d. [Wen] Otto dieses Jahr wieder einlädt!
 e. Und *ob* ich kommen werde!

N 2.4 Der Aufforderungssatz

Unter den Sätzen, die zum Ausdruck einer Aufforderung dienen und daher als **Aufforderungssätze** bezeichnet werden können, hebt sich eine besondere Unterart ab: der **Imperativsatz** oder Befehlssatz. Er zeichnet sich durch einen ganz bestimmten Modus des Verbs aus, den Imperativ. Gewöhnlich handelt es sich um Verberstsätze:

- (34) a. *Leg* das Buch auf den Tisch!
 b. *Sei* doch zufrieden!

Vor dem Verb können noch Partikeln und Konjunktionen stehen:

(35) Aber *vergiss* den Zettel nicht!

Es gibt aber auch Imperativsätze mit richtigem Vorfeld. Die Phrase im Vorfeld benennt dann eine Person oder Sache, von der vorangehend schon nachdrücklich die Rede war:

(36) Das Buch *lege* bitte auf den Tisch!

Wenn oben der Imperativsatz als besondere Art von Aufforderungssatz beschrieben worden ist, so ist das eine Vereinfachung – es gibt nämlich auch andere Gebrauchsweisen von Imperativsätzen:

- (37) a. *Sag* es mir noch einmal, und ich helfe dir unverzüglich.
b. *Fass* mich noch einmal an, und ich klebe dir eine!

Aufforderungssätze dürfen nicht mit dem Sonderfall Imperativsatz gleichgesetzt werden. Aufforderungen können syntaktisch ganz unterschiedlich realisiert werden:

- (38) a. Gib mir das Heft!
b. Könntest du mir (mal) das Heft geben?
c. Du gehst jetzt sofort ins Bett!
d. Dass ihr mir ja anständig seid und ich keine Klagen bekomme!
e. Für nähere Auskünfte wende man sich an das Rektorat.
f. Filter alle zehn Wochen ersetzen.
g. Aufgepasst jetzt!
h. Hilfe! – Ruhe! – Schneller! – Weiter!

N 2.5 Der Wunschsatz (Desiderativsatz)

Ähnlich wie beim Aufforderungssatz kann der Satzfunktion »Wunsch« keine bestimmte Satzform zugeordnet werden:

- (39) a. Hoch lebe unsere Frau Bürgermeisterin!
b. Käme doch endlich dieser Zug!
c. Wenn doch endlich dieser Zug käme!

N 3 Die Nebensatzarten

Nebensätze lassen sich nach unterschiedlichen Gesichtspunkten näher bestimmen: (i) nach der Form, (ii) nach der Funktion (dem Satzgliedwert) und (iii) nach der Semantik. Außerdem ist zu beachten: der Grad der Nebensätze (siehe oben).

N 3.1 Zur Form der Nebensätze

Die Form der Nebensätze ist davon geprägt, wie die linke und die rechte Satzklammer und das Vorfeld besetzt sind (→ Skript H).

(40) Tabelle: Die Form der Nebensätze

Satzformen	Beispiele
Subjunktionalnebensatz Vorfeld: leer (nicht vorhanden) Linke Satzklammer: Subjunktion Rechte Satzklammer: alle Prädikatsteile, auch finites Verb	[Wenn wir morgen das Spiel gewinnen], sind wir Meister. [Ob das wirklich gelingt], ist freilich noch ganz unsicher. Ich bin sicher, [dass dich das interessiert].
Pronominalnebensatz Vorfeld: Phrase mit besonderem Pronomen, Artikelwort oder Adverb (je relativ oder interrogativ) Linke Satzklammer: leer Rechte Satzklammer: alle Prädikatsteile, auch finites Verb	Wir organisieren Badeferien, [die _ auch die Möglichkeit zum Sprachstudium geben]. Alle 36 Kurse sind in einem Heft vorgestellt, [auf dessen letzter Seite _ ein spezielles Anmeldeformular zu finden ist]. Sagen Sie uns, [worauf _ Sie besonderes Gewicht legen].
Uneingeleiteter Verbzweitnebensatz Vorfeld: beliebiges Satzglied Linke Satzklammer: finites Verb Rechte Satzklammer: übrige Prädikatsteile	Die Mutter meint, [der Großvater hüstle wegen seiner Zigarren]. [48 Kilogramm Gold habe der Fahrer eines Lastzugs unter seinem Sitz versteckt], teilte das Zollamt Singen am Hohentwiel mit. Ich denke, [Agnes wird nachher auch noch kommen].
Uneingeleiteter Verberstnebensatz Vorfeld: leer (nicht vorhanden) Linke Satzklammer: finites Verb Rechte Satzklammer: übrige Prädikatsteile	[Hätte der Großvater nicht so viel geraucht], würde er wohl nicht dauernd hüsteln. [Siegen wir dieses Jahr nicht], müssen wir es nächstes Jahr überlegter angehen.
Satzwertige Infinitivphrase Vorfeld: leer (nicht vorhanden) Linke Satzklammer: Subjunktion oder leer Rechte Satzklammer: Infinitiv	Anna vergaß, [das Licht zu löschen]. [Um diesen Text zu verstehen], braucht man einen Fremdwörterduden. Sie brauchen nichts anderes zu tun, [als dieses Seil zu halten].
Satzwertige Partizipphrase Vorfeld: leer (nicht vorhanden) Linke Satzklammer: Subjunktion oder leer Rechte Satzklammer: Partizip	[Vom Donnergrollen aufgeschreckt], packten wir die Badesachen zusammen. [Obwohl stark erkältet], kam Anna zur Arbeit. [Den Regen nicht weiter beachtend], machte ich mich auf den Weg.

Zu den Pronominalsätzen: Semantisch handelt es sich je nachdem um Relativsätze oder um Interrogativnebensätze; siehe unten, → N 3.3.

N 3.2 Die Funktion der Nebensätze (Satzgliedwert)

Nebensätze verhalten sich zum übergeordneten Satz meist wie Satzglieder oder Gliedteile; es liegen dann je nachdem Gliedsätze oder Gliedteilsätze vor. Nach der Funktion kann man weiter danach unterscheiden, ob die Nebensätze einem Aktanten (Subjekt, Objekt), einem Adverbiale, einem Prädikativ oder einem Attribut entsprechen. Man spricht dann auch vom **Satzgliedwert** der Nebensätze.

Der Satzgliedwert lässt sich mit Ersatzproben zeigen: Der Nebensatz wird durch ein Satzglied ersetzt, das Bestandteil des übergeordneten Satzes ist. Das kann ein Pronomen, ein Pro-Adverb oder – bei Attributsätzen – ein Artikelwort sein, aber auch ein beliebiges anderes Satzglied.

(41) Tabelle: Die Satzgliedfunktion der Nebensätze

Beschreibung	Beispiel
+ Nebensatz + Aktant (Subjekt) = Subjektnebensatz (Subjektsatz)	[Dass Anna fehlte], fiel ihren Kolleginnen sofort auf. → Ersatzprobe: [Das / dieser Sachverhalt] fiel ihren Kolleginnen sofort auf. [Euch zu helfen], ist mein größter Wunsch. → [Das] ist mein größter Wunsch.
+ Nebensatz + Aktant (Objekt) = Objektnebensatz (Objektsatz)	Ich bemerkte, [dass Otto fehlte]. → Ersatzprobe: Ich bemerkte [das / diesen Sachverhalt]. (Akkusativobjekt) Wir waren uns bewusst, [dass es hier nachts sehr kühl werden kann]. → Wir waren uns [dessen / dieses Sachverhalts] bewusst. (Genitivobjekt) Ich freue mich, [dass ihr beide auch mitkommt]. → Ich freue mich [darüber]. (Präpositionalobjekt)
+ Nebensatz + Adverbiale = Adverbialnebensatz (Adverbialsatz)	Norbert keucht, [weil er rennen musste]. → Ersatzprobe: Norbert keucht [deswegen / aus diesem Grund]. [Seid ihr aufgeregt], gelingt euch gar nichts. → [Unter diesen Umständen] gelingt euch gar nichts.
+ Nebensatz + Prädikativ = Prädikativnebensatz (Prädikativsatz)	Anna will bleiben, [was sie immer war]. → Ersatzprobe: Anna will [das] bleiben.
+ Nebensatz + Attribut = Attributnebensatz (Attributsatz)	Der Koffer, [der in der Ecke stand], war leer. → Ersatzprobe: [Dieser] Koffer war leer. Die Ungewissheit, [ob sie kommt], beunruhigt mich. → [Diese] Ungewissheit beunruhigt mich. Der Auftrag, [das Gesamtwerk zu übersetzen], war zu schwierig. → [Dieser] Auftrag war zu schwierig.

Es gibt aber Nebensätze, denen sich nicht ohne Weiteres ein Satzgliedwert zuschreiben lässt:

- (42) a. [Wer auch immer anruft], ich bin nicht da.
b. Karla ist, [um es einmal so zu sagen], wenig entscheidungsfreudig.
c. Die Straßenlampen waren ausgeschaltet, [sodass ich fast nichts sah].
d. Die Straßenlampen waren ausgeschaltet, [was mich doch sehr verwunderte].

N 3.3 Zur Semantik der Nebensätze

Bei der semantischen Einteilung von Nebensätzen wird zunächst zwischen Relativsätzen und allen übrigen Nebensätzen unterschieden. **Relativsätze** nehmen ein Element des übergeordneten Satzes wieder auf. Bei den übrigen Nebensätzen kann man zwei Gruppen unterscheiden. Die eine Gruppe umfasst Subjekt-, Objekt- und Prädikativnebensätze; man spricht hier von **Inhaltssätzen**. Zur anderen Gruppe gehören Adverbialnebensätze und verwandte weiterführende Nebensätze; man spricht hier von **Verhältnissätzen**. (Nicht relative Attributnebensätze stehen teils den Inhaltssätzen, teils den Verhältnissätzen nahe.) Diese Einteilung beruht also auf zwei Oppositionen, nämlich \pm relativ und \pm adverbial. Bei den Inhaltssätzen heben sich die Fragenebensätze von den übrigen ab. Es liegt also eine zusätzliche dritte Unterscheidung \pm interrogativ vor.

(43) Tabelle: Die Semantik der Nebensätze

Beschreibung	Beispiele
+ Nebensatz + relativ = Relativsatz	Hunde, [die bellen], beißen nicht. [Wer Wind sät], wird Sturm ernten. (= Derjenige, [der Wind sät], wird Sturm ernten.)
+ Nebensatz - relativ - adverbial = Inhaltssatz	+ Inhaltssatz - interrogativ = Aussagenebensatz Julia sagte, [sie habe eine schwarze Beere gegessen]. Anna weiß, [dass Otto noch kommt]. Katzen lieben es, [durch die Natur zu streunen].
	+ Inhaltssatz + interrogativ = Fragenebensatz Anna weiß, [ob Otto noch kommt]. Anna weiß, [wem Otto den Zettel gegeben hat].
+ Nebensatz - relativ + adverbial = Verhältnissatz	Man lernt, [indem man etwas ausprobiert]. [Hätte ich mehr Zeit gehabt], hätte ich einen kürzeren Brief geschrieben. (B. Pascal) [Um diesen Text zu lesen], braucht man eine Lupe.

Bei den Verhältnissätzen kann man die in der Tabelle aufgeführten Unterarten ansetzen:

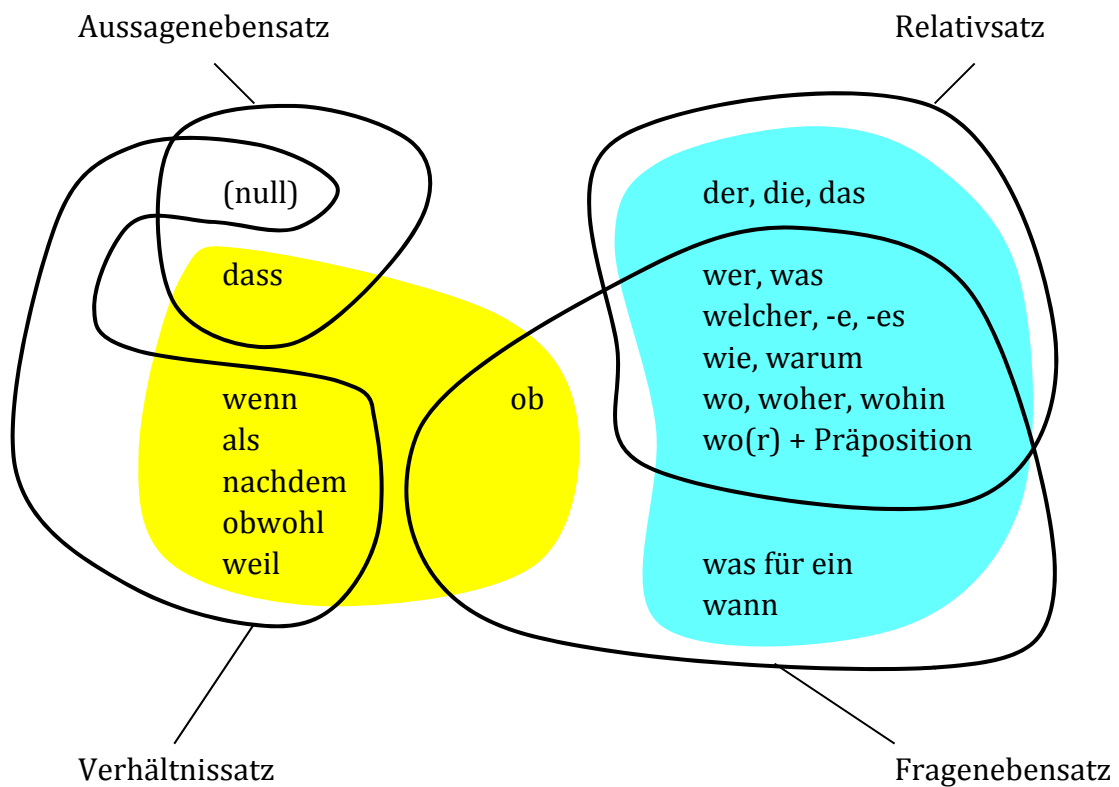
(44) Tabelle: Die Semantik der Verhältnissätze

Semantik	Beispiel
Temporalsatz	[Als das Lämpchen aufleuchtete], drehte ich den Schalter.
Konditionalsatz	[Wenn das Lämpchen aufleuchtet], ist der Schalter zu drehen.
Kausalsatz	[Weil das Lämpchen aufleuchtete], war ich beunruhigt.
Konsekutivsatz	Das Lämpchen leuchtete auf, [sodass ich beunruhigt war].
Finalsatz	[Damit das Lämpchen aufleuchtet], musst du den Schalter drehen.
Modalsatz	Ich stellte das Gebläse ab, [indem ich den Schalter drehte].
Adversativsatz	[Statt den Schalter zu drehen], starrte er auf das blinkende Lämpchen.
Konzessivsatz	[Obwohl das Lämpchen aufleuchtete], war ich nicht beunruhigt.
Explikativsatz	Die Lage war kritisch, [insofern als das Lämpchen noch immer blinkte].
Restriktivsatz	Du kannst den Schalter drehen, [außer wenn das Lämpchen blinkt].
Irrelevanzkonditionalsatz	[Was immer ich unternahm], das Lämpchen blinkte weiter.

N 3.4 Nebensatzeinleitungen und Semantik

Wie aus den vorangehenden Ausführungen hervorgeht, gibt es keine 1:1-Zuordnungen zwischen den Formtypen der Nebensätze und den semantischen Klassen. Das folgende Schema (45) zeigt die wichtigsten Kombinationen des Deutschen.

(45) Schema



Gelb (links) = Subjunktionen

Blau (rechts) = Artikelwörter/Pronomen und verwandte Adverbien

N 4 Zur Stellung der Nebensätze

Duden-Grammatik (2009: Randnummern 1698–1708)

N 4.1 Zum Begriff des Matrixsatzes

Die traditionelle Grammatik weist insofern eine Inkonsistenz auf, als in der üblichen Darstellung die Einbettung der Nebensätze in den übergeordneten Satz nicht berücksichtigt wird (vgl. als Gegensatz die Behandlung der Gliedteile als Phrasen, die in Satzglieder eingebettet sind). Traditionell:

(46) Als ich sah, dass der Laden geschlossen war, ----- kehrte ich wieder um.

Bei Berücksichtigung der Einbettung ergibt sich die folgende Struktur:

(47) Als ich sah, dass der Laden geschlossen war, ----- kehrte ich wieder um.

Dasselbe in Klammernotation:

(48) [[Als ich sah, [dass der Laden geschlossen war]], kehrte ich wieder um.]

Ein Satz, in den ein anderer Satz eingebettet ist, wird in der wissenschaftlichen Grammatik auch als dessen *Matrixsatz* bezeichnet.

N 4.2 Matrixsatz und Feldstruktur

Wo stehen die Teilsätze im vorangehenden Beispiel?

- Der *als*-Nebensatz steht (samt dem davon abhängigen *dass*-Nebensatz) im Vorfeld des übergeordneten Satzes (Matrixsatzes):

(49) [Als ich sah, dass der Laden geschlossen war], kehrte [ich] [wieder] um.

- Der *dass*-Nebensatz steht im Nachfeld des *als*-Nebensatzes:

(50) Als [ich] sah, [dass der Laden geschlossen war], ...

Die »Verschachtelung« von Satzstrukturen geht also einher mit der »Verschachtelung« von Feldstrukturen: Jeder Nebensatz steht in einem Feld des übergeordneten Satzes und hat gleichzeitig selbst eine Feldstruktur.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, in welchem Feld des übergeordneten Satzes (Matrixsatzes) die einzelnen Nebensätze stehen können.

N 4.3 Die Stellungenregeln

1. Grundsätzlich können Nebensätze im Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld des übergeordneten Satzes (Matrixsatzes) stehen:

- (51) a. **[Sobald ich Zeit habe], werde [ich] [dir] helfen.**
 b. **[Ich] werde [dir], [sobald ich Zeit habe], helfen.**
 c. **[Ich] werde [dir] helfen, [sobald ich Zeit habe].**

2. Aber: Inhaltssätze (= nichtrelative Subjekt- und Objektsätze) können nicht im Mittelfeld des übergeordneten Satzes stehen. Sie stehen im Vorfeld, oder sie werden ins Nachfeld ausgeklammert:

- (52) a. * **Als [ich], [dass der Laden geschlossen war], sah, ...**
 b. * **[Ich] hätte, [dass der Laden geschlossen war], sehen sollen.**

Im Nachfeld:

- (53) a. **[Ich] hätte [] sehen sollen, [dass der Laden geschlossen war].**
 b. **Als [ich] sah, [dass der Laden geschlossen war], ...**

Im Vorfeld:

- (54) **[Dass der Laden geschlossen war], hätte [ich] sehen sollen.**

Adverbialsätze können im Mittelfeld stehen (siehe auch Beispiele unter Punkt 1):

- (55) **[Ich] kehrte, [als ich das sah], [wieder] um.**

Dasselbe gilt auch für Relativsätze mit *wer/was* (freie Relativsätze):

- (56) **[Ich] werde, [was ich noch benötige], [im Laden] besorgen.**

3. Wenn (nichtrelative) Subjekt- oder Objektnebensätze ins Nachfeld ausgelagert werden, benötigen sie teilweise ein Korrelat im übergeordneten Satz (→ Skript J):

- (57) **[Anna] hat [es] [sehr] geschätzt, [dass Otto angerufen hat].**

Ohne Korrelat bei Stellung im Vorfeld:

- (58) **[Dass Otto angerufen hat], hat [Anna] [sehr] geschätzt.**

Um eine andere Konstruktion handelt es sich bei der Linksversetzung ins «Vorvorfeld» – eine Konstruktion, die auch bei gewöhnlichen Satzgliedern auftritt (vgl. das zweite Beispiel). Im Vorfeld steht ein betontes Pronomen (oder Pronominaladverb):

- (59) a. **[Dass Otto angerufen hat], [das] hat [Anna] [sehr] geschätzt.**
 b. **[Seinen Anruf], [den] hat [Anna] [sehr] geschätzt.**

Pronominaladverb als Korrelat: Wenn Nebensätze mit einem solchen Korrelat in ein gewöhnliches Satzglied umgeformt werden, erscheint eine Präpositionalphrase:

- (60) a. [Anna] **hat** [nicht] [damit] **gerechnet**, [dass es schneien würde].
 b. [Anna] **hat** [nicht] [mit diesem Wetter] **gerechnet**.

Linksversetzung ins «Vorvorfeld» (Stellung im Vorfeld ausgeschlossen):

- (61) a. * [Dass es schneien würde], **hat** [Anna] [nicht] **gerechnet**.
 b. * [Dass es schneien würde], **hat** [Anna] [nicht] [damit] **gerechnet**.
 c. [Dass es schneien würde], [damit] **hat** [Anna] [nicht] **gerechnet**.

4. Relativsätze mit *der/die/das* können im Nachfeld des Matrixsatzes stehen, sofern sie einschränkende (restriktive) Bedeutung haben:

- (62) a. [Anna] **hat** [einen jungen Mann, [der aus Jena stammt]], **angerufen**.
 b. [Anna] **hat** [einen jungen Mann] **angerufen**, [der aus Jena stammt].

Wenn der Relativsatz nur erläuternde Funktion hat (sogenannter appositiver Relativsatz), wird die Ausklammerung meist vermieden:

- (63) a. [Anna] **hat** [Otto, [der aus Jena stammt]], **angerufen**.
 b. ? [Anna] **hat** [Otto] **angerufen**, [der aus Jena stammt].

5. Nebensätze ohne Satzgliedwert können im Vorvorfeld stehen, also noch vor dem eigentlichen Vorfeld:

- (64) [Was immer sie sagt], [du] **darfst** [ihr] [nicht] **glauben**.

ANEXO VIII

Diferentes ejercicios
de la nominalización y verbalización
de frases subordinadas

Fuente: Elaboración propia.

Teil A: Nominalisierung zusammengesetzter Sätze

Ersetzen Sie bitte die unterstrichenen Satzteile durch nominale Konstruktionen (por favor, cambie las partes subrayadas de frases por construcciones nominales):

1. Selbst wenn die Rettungskräfte schwere Ausrüstung anwenden, heißt es noch nicht, dass es keine Chance gibt, Menschen aus der Ruine zu retten.
Selbst unter Anwendung/ selbst mit der Anwendung/ selbst bei der Anwendung schwerer Ausrüstung durch die Rettungskräfte, heißt es noch nicht, dass es keine Chance gibt, Menschen aus der Ruine zu retten.
2. Wenn man Klebstoffe solcher Art nicht benutzt, kann man auch nicht lange weiterfahren.
Ohne Benutzung von Klebstoffen solcher Art kann man auch nicht lange weiterfahren.
3. Wenn man den Patienten nicht weiter untersucht, kann der Arzt die Medikamente nicht verschreiben.
Ohne weitere Untersuchung des Patienten kann der Arzt die Medikamente nicht verschreiben.
4. In den meisten Hotels solcher Art wird erwartet, dass sich die Gäste mehr an den Aufräumungs- und Reinigungsarbeiten beteiligen.
In den meisten Hotels solcher Art wird eine höhere Beteiligung der Gäste an den Aufräumungs- und Reinigungsarbeiten erwartet.
5. Meinem Onkel ist es endlich gelungen, das Rauchen von Zigaretten zu substituieren.
Meinem Onkel ist die Substitution des Zigarettenrauchens endlich gelungen.
6. Angesichts der Notwendigkeit von neuen Wahlen wird im Kanton Zürich erwartet, dass mehr Bürger und Bürgerinnen ihre Stimme abgeben.
Angesichts der Notwendigkeit von neuen Wahlen wird im Kanton Zürich Stimmabgabe von mehr Bürgern und Bürgerinnen erwartet.
7. Obwohl die ökonomische Koordinationskontrolle des Produktionsprozesses, der auch die Qualität der Ware bestimmt, intensiviert und verbessert wird, ist es uns noch nicht gelungen, das Produkt für denselben Preis auf einem uns befriedigenden Niveau herzustellen.
Trotz der Intensivierung und Verbesserung der ökonomischen Koordinationskontrolle des Produktionsprozesses, der auch die Qualität der Ware bestimmt, ist es uns noch nicht gelungen, das Produkt für denselben Preis auf einem uns befriedigenden Niveau herzustellen.

Trotz der intensiveren und besseren ökonomischen Koordinationskontrolle des Produktionsprozesses, der auch die Qualität der Ware bestimmt, ist es uns noch nicht gelungen, das Produkt für denselben Preis auf einem uns befriedigendem Niveau herzustellen (bei der Annahme, dass die Handlung dem Ergebnis entspricht. Es heißt: bei der Annahme, dass die Koordinationskontrolle durch Verbesserung wirklich besser wird usw.).

Teil B: Verbalisierung der zusammengesetzten Sätze

Ersetzen Sie bitte die unterstrichenen Satzteile durch verbale Konstruktionen

(por favor, cambie las partes subrayadas de frases por construcciones verbales):

1. Absichtliche Formulierung von Beleidigungen oder Hassausdrücken führt zur sofortigen Blockierung des Internetkontos des jeweiligen Benutzers.
Wenn Beleidigungen oder Hassausdrücke absichtlich formuliert werden, führt es zur sofortigen Blockierung des Internetkontos des jeweiligen Benutzers.
2. Ohne die sofortige Behandlung des Verletzten im Krankenhaus wäre er ohne jeden Zweifel gestorben.
Wenn der Verletzte sofort im Krankenhaus nicht behandelt hätte, wäre er ohne jeden Zweifel gestorben.
3. Zum Beweis für eine rechtlich erhebliche Tatsache soll man allein nach objektiven Kriterien beurteilen (Quelle: BGH GA, 71, 180)
Um eine rechtlich erhebliche Tatsache zu beweisen, soll man allein nach objektiven Kriterien beurteilen.
4. Der Kunde musste doch auch ohne die Verspätung in Lieferung der Ware mit einem großen Verlust rechnen.
Der Kunde musste doch mit einem großen Verlust rechnen, auch wenn die Ware nicht zu spät geliefert worden wäre.
5. Wegen des Verdachts eines Betruges wurde der Student zur Prüfung nicht zugelassen.
Da ein Betrug verdächtigt wird, wurde der Student zur Prüfung nicht zugelassen.
6. Durch den großen Wunsch der Bevölkerung nach einem Rückgang der Arbeitslosigkeit macht die Regierung viele Fehler, die erst in der Zukunft zu spüren sein werden.
Indem die Bevölkerung sich sehr einen Rückgang der Arbeitslosigkeit wünscht, macht die Regierung viele Fehler, die erst in der Zukunft zu spüren sein werden.

ANEXO IX

Los veredictos del Tribunal de Justicia
de la Unión Europea
con respecto a la Ley de Pureza

Fuente: EUR-Lex (servicio de publicación en línea de textos
legislativos de la Unión Europea)

URTEIL DES GERICHTSHOFES
12. März 1987

In der Rechtssache 178/84

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, vertreten durch ihren Juristischen Hauptberater R. C. Béraud und durch J. Sack vom juristischen Dienst, Zustellungsbevollmächtigter: G. Kremlis vom Juristischen Dienst der Kommission, Jean-Monnet-Gebäude, Luxemburg-Kirchberg,

Klägerin,

gegen

Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch Ministerialrat M. Seidel vom Bundesministerium für Wirtschaft, Ministerialrat J. Dietrich vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit, Rechtsanwalt J. Sedemund, Köln, und R. Lukes, ordentlicher Professor der Rechte an der Universität Münster, als Prozeßbevollmächtigte, Zustellungsbevollmächtigter: der Kanzler der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland, 20—22, avenue E. Reuter, Luxemburg,

Beklagte,

wegen Anwendung des Reinheitsgebots auf aus anderen Mitgliedstaaten eingeführte Biere

erläßt

DER GERICHTSHOF

unter Mitwirkung des Präsidenten Mackenzie Stuart, der Kammerpräsidenten Y. Galmot, C. Kakouris, T. F. O'Higgins und F. Schockweiler, der Richter G. Bosco, T. Koopmans, O. Due, U. Everling, K. Bahlmann, R. Joliet, J. C. Moitinho de Almeida und G. C. Rodríguez Iglesias,

Generalanwalt: Sir Gordon Slynn

Kanzler: H. A. Rühl, Hauptverwaltungsrat

aufgrund des im Anschluß an die mündliche Verhandlung vom 13. und 14. Mai 1986 ergänzten Sitzungsberichts,

nach Anhörung der Schlußanträge des Generalanwalts in der Sitzung vom 18. September 1986,

folgendes

Urteil

- 1 Mit Klageschrift, die am 6. Juli 1984 bei der Kanzlei des Gerichtshofes eingegangen ist, hat die Kommission der Europäischen Gemeinschaften gemäß Artikel 169 EWG-Vertrag Klage erhoben auf Feststellung, daß die Bundesrepublik Deutschland dadurch gegen ihre Verpflichtungen aus Artikel 30 EWG-Vertrag verstoßen hat, daß sie das Inverkehrbringen von in einem anderen Mitgliedstaat rechtmäßig hergestelltem und in den Verkehr gebrachtem Bier untersagt hat, wenn dieses Bier nicht den §§ 9 und 10 des Biersteuergesetzes (BStG; Gesetz vom 14. März 1952, BGBl. I, S. 149) entspricht.
- 2 Wegen des Sachverhalts, des Verfahrensablaufs und des Vorbringens der Parteien wird auf den Sitzungsbericht verwiesen. Der Akteninhalt wird im folgenden nur insoweit wiedergegeben, als die Begründung des Urteils dies erfordert.

Zum anwendbaren innerstaatlichen Recht

- 3 Die Bundesrepublik Deutschland hat im Verfahren vor dem Gerichtshof die folgende Darstellung ihrer Rechtsvorschriften für Bier gegeben, der von der Kommission nicht widersprochen worden ist und von der im vorliegenden Rechtsstreit auszugehen ist.
- 4 Das BStG enthält, soweit es für den vorliegenden Rechtsstreit von Belang ist, zum einen Vorschriften über die Herstellung, die als solche nur für Brauereien in der Bundesrepublik Deutschland gelten, und zum anderen eine Regelung über die Verwendung der Bezeichnung Bier, die sowohl auf in der Bundesrepublik Deutschland gebrautes als auch auf eingeführtes Bier anwendbar ist.

- 5 Die Herstellung ist in § 9 BStG geregelt. Nach § 9 Absatz 1 BStG dürfen zur Bereitung von untergäurigem Bier nur Gerstenmalz, Hopfen, Hefe und Wasser verwendet werden. Nach § 9 Absatz 2 BStG unterliegt die Bereitung von obergäurigem Bier derselben Vorschrift; jedoch dürfen dabei auch anderes Malz, technisch reiner Rohr-, Rüben- und Invertzucker sowie Stärkezucker und aus Zucker der bezeichneten Art hergestellte Farbstoffe verwendet werden. Nach § 9 Absatz 3 BStG wird unter Malz alles künstlich zum Keimen gebrachte Getreide verstanden. Dabei ist hervorzuheben, daß nach § 17 Absatz 4 der Durchführungsbestimmungen zum Biersteuergesetz vom 14. März 1952 (BGBl. I, S. 153) Reis, Mais und Dinkel nicht als Getreide im Sinne von § 9 Absatz 3 BStG gelten. Nach § 9 Absatz 7 BStG kann auf Antrag im einzelnen Fall zugelassen werden, daß bei der Bereitung von besonderen Bieren und von Bier, das zur Ausfuhr oder zu wissenschaftlichen Versuchen bestimmt ist, von den Herstellungsvorschriften des § 9 Absätze 1 und 2 BStG abgewichen wird. Außerdem finden die Absätze 1 und 2 des § 9 BStG gemäß dessen Absatz 8 auf diejenigen Brauereien keine Anwendung, die Bier nur für den Hausbedarf herstellen (Hausbrauer). Nach § 18 Absatz 1 Nr. 1 BStG können Verstöße gegen die Herstellungsvorschriften des § 9 BStG mit einer Geldbuße geahndet werden.
- 6 Die Verwendung der Bezeichnung Bier im Verkehr ist in § 10 BStG geregelt. Danach dürfen unter der Bezeichnung Bier — allein oder in Zusammensetzung — oder unter Bezeichnungen oder bildlichen Darstellungen, die den Anschein erwecken, als ob es sich um Bier handelt, nur solche Getränke in den Verkehr gebracht werden, die gegoren sind und den Regeln des § 9 Absätze 1, 2 und 4 bis 6 entsprechen. § 10 BStG enthält lediglich ein relatives Verkehrsverbot in dem Sinn, daß Getränke, die nicht den dargestellten Vorschriften über die Herstellung entsprechen, unter anderen Bezeichnungen verkauft werden dürfen, sofern diese Bezeichnungen nicht unter die Beschränkungen dieser Vorschrift fallen. Nach § 18 Absatz 1 Nr. 4 BStG können Verstöße gegen diese Bezeichnungsregelung mit einer Geldbuße geahndet werden.
- 7 Wenn Bier Zusatzstoffe enthält, steht seiner Einfuhr in die Bundesrepublik Deutschland außerdem das absolute Verkehrsverbot des § 11 Absatz 1 Nr. 2 des Gesetzes über den Verkehr mit Lebensmitteln, Tabakerzeugnissen, kosmetischen Mitteln und sonstigen Bedarfsgegenständen (Lebensmittel- und Bedarfsgegenstandesgesetz, LMBG) vom 15. August 1974 (BGBl. I, S. 1945) entgegen.
- 8 Dieses Gesetz, das auf Gründen des vorbeugenden Gesundheitsschutzes beruht, sieht für Zusatzstoffe ein grundsätzliches Verbot mit Erlaubnisvorbehalt vor. § 2

LMBG enthält folgende Definition: „Zusatzstoffe im Sinne dieses Gesetzes sind Stoffe, die dazu bestimmt sind, Lebensmitteln zur Beeinflussung ihrer Beschaffenheit oder zur Erzielung bestimmter Eigenschaften oder Wirkungen zugesetzt zu werden; ausgenommen sind Stoffe, die natürlicher Herkunft oder den natürlichen chemisch gleich sind und nach allgemeiner Verkehrsauffassung überwiegend wegen ihres Nähr-, Geruchs- oder Geschmackswertes oder als Genußmittel verwendet werden, sowie Trink- und Tafelwasser.“

- 9 Nach § 11 Absatz 1 Nr. 1 LMBG ist es verboten, beim gewerbsmäßigen Herstellen oder Behandeln von Lebensmitteln, die dazu bestimmt sind, in den Verkehr gebracht zu werden, nicht zugelassene Zusatzstoffe unvermischt oder in Vermischung mit anderen Stoffen zu verwenden. Nach § 11 Absatz 2 Nr. 1 und Absatz 3 LMBG findet diese Vorschrift auf technische Hilfsstoffe und Enzyme keine Anwendung. Technische Hilfsstoffe im Sinne des LMBG sind nach dessen § 11 Absatz 2 Nr. 1 „Zusatzstoffe, die aus dem Lebensmittel vollständig oder soweit entfernt werden, daß sie ... nur als technisch unvermeidbare und technologisch unwirksame Reste in gesundheitlich, geruchlich und geschmacklich unbedenklichen Anteilen enthalten sind“.
- 10 Nach § 11 Absatz 1 Nr. 2 LMBG ist es verboten, Lebensmittel gewerbsmäßig in den Verkehr zu bringen, die entgegen dem Verbot des § 11 Absatz 1 Nr. 1 hergestellt oder behandelt sind oder einer nach § 12 Absatz 1 erlassenen Rechtsverordnung nicht entsprechen. Nach dieser Bestimmung kann durch Rechtsverordnung mit Zustimmung des Bundesrates die Verwendung bestimmter Zusatzstoffe allgemein oder für bestimmte Lebensmittel oder für bestimmte Verwendungszwecke zugelassen werden, soweit es unter Berücksichtigung technologischer, ernährungsphysiologischer und diätetischer Erfordernisse mit dem Schutz des Verbrauchers vereinbar ist. Solche Zulassungen sind in den Anhängen der Verordnung über die Zulassung von Zusatzstoffen zu Lebensmitteln (ZZuLV) vom 22. Dezember 1981 (BGBl. I, S. 1633) enthalten.
- 11 Als Lebensmittel unterliegt Bier an sich den Rechtsvorschriften über Zusatzstoffe; es gilt jedoch für dieses Erzeugnis insoweit eine Sonderregelung. Die Herstellungsvorschriften des § 9 BStG schließen die Verwendung aller dort nicht aufgeführten Stoffe einschließlich der Zusatzstoffe aus. Sie stellen daher Sondervorschriften über Zusatzstoffe im Sinne von § 1 Absatz 3 ZZuLV dar. Nach dieser Bestimmung bleiben Rechtsvorschriften unberührt, die bei bestimmten Lebensmitteln die Verwendung von Zusatzstoffen abweichend von den Vorschriften der ZZuLV zulassen, einschränken oder verbieten. Die in den Anlagen zur ZZuLV allgemein oder für

bestimmte Verwendungszwecke zugelassenen Zusatzstoffe dürfen daher in Bier nicht verwendet werden. Dieser Ausschluß gilt indessen nur für diejenigen Stoffe, die Zusatzstoffe im Sinne des LMBG sind und für deren Verwendung das LMBG selbst als dem BStG nachfolgendes Gesetz keine Ausnahme vorsieht. Das Verbot der Verwendung von Zusatzstoffen in Bier gilt somit weder für technische Hilfsstoffe noch für Enzyme.

- 12 Somit bewirkt § 11 Absatz 1 Nr. 2 LMBG in Verbindung mit § 9 BStG, daß die Einfuhr von Bier in die Bundesrepublik Deutschland verboten ist, wenn es Stoffe enthält, die unter das Verbot der Verwendung von Zusatzstoffen nach § 11 Absatz 1 Nr. 1 LMBG fallen.

Zum Streitgegenstand

- 13 Zunächst ist zu klären, ob der Rechtsstreit lediglich das Verbot betrifft, Bier, das in anderen Mitgliedstaaten nach von § 9 BStG abweichenden Vorschriften hergestellt worden ist, unter der Bezeichnung Bier in den Verkehr zu bringen, oder ob er sich auch auf das Verbot der Einfuhr von Bier bezieht, das Zusatzstoffe enthält, deren Verwendung zwar im Herkunftsmitgliedstaat zugelassen, aber in der Bundesrepublik Deutschland verboten ist.
- 14 In ihrer Aufforderung zur Äußerung gemäß Artikel 169 EWG-Vertrag beanstandete die Kommission die §§ 9 und 10 BStG, weil sie die Einfuhr von rechtmäßig in anderen Mitgliedstaaten hergestelltem Bier in die Bundesrepublik Deutschland ausschlossen, wenn es nicht gemäß den in der Bundesrepublik Deutschland geltenden Vorschriften gebraut worden sei. Sie vertrat die Auffassung, dieses Verkehrsverbot lasse sich nicht durch Gründe des Gemeinwohls rechtfertigen, die den Verbraucherschutz oder den Schutz der öffentlichen Gesundheit betreffen.
- 15 In ihrem Antwortschreiben machte die Regierung der Bundesrepublik Deutschland geltend, das Reinheitsgebot für Bier sei für den Schutz der öffentlichen Gesundheit unerlässlich, weil der Rückgriff auf Zusatzstoffe vermieden werden könne, wenn Bier ausschließlich aus den in § 9 BStG aufgeführten Grundstoffen hergestellt werde. In einem ergänzenden Schreiben vom 15. Dezember 1982 an ein Mitglied der Kommission bekräftigte die Bundesregierung diese Auffassung und präzierte sie dahin, daß das Gebot, nur die in § 9 BStG aufgeführten Grundstoffe zu verwenden, das Verbot der Zusatzstoffe einschließe, das dem Schutz der öffentlichen Gesundheit diene.

- 16 In ihrer mit Gründen versehenen Stellungnahme erhielt die Kommission ihren Standpunkt aufrecht. Sie machte geltend, der Umstand, daß nach dem traditionellen deutschen Reinheitsgebot gebrautes Bier ohne Zusatzstoffe hergestellt werden könne, gestatte es nicht, allgemein die technologische Notwendigkeit der Verwendung von Zusatzstoffen für Bier zu verneinen, das nach anderen Traditionen oder aus anderen Grundstoffen gebraut werde. Die Frage der technologischen Notwendigkeit der Verwendung von Zusatzstoffen könne nur unter Berücksichtigung der angewandten Herstellungsmethoden und in bezug auf bestimmte Zusatzstoffe entschieden werden.
- 17 In ihrer Antwort auf die mit Gründen versehene Stellungnahme wiederholte die Bundesregierung ihre Ausführungen zum vorbeugenden Gesundheitsschutz, die ihrer Ansicht nach die Regelung der §§ 9 und 10 BStG rechtfertigten. Sie ging jedoch weder auf die genaue Tragweite dieser Regelung noch auf deren Verhältnis zur Zusatzstoffregelung ein.
- 18 In der Begründung ihrer Klage hat die Kommission die Einfuhrhemmnisse beanstandet, zu denen die Anwendung des BStG auf Bier führe, das in anderen Mitgliedstaaten aus anderen Grundstoffen oder unter Verwendung von dort zugelassenen Zusatzstoffen hergestellt worden sei.
- 19 Erst in ihrer Klagebeantwortung hat die Regierung der Bundesrepublik Deutschland vorgetragen, die Vorschriften über die Reinheit des Biers seien in zwei getrennten, aber einander ergänzenden Regelungen enthalten, und hat das deutsche Recht in der oben wiedergegebenen Weise dargestellt.
- 20 In ihrer Erwiderung hat die Kommission ihre Einwände gegen die Bezeichnungsregelung des § 10 BStG und ihre Einwände gegen das absolute Verbot der Verwendung von Zusatzstoffen in Bier jeweils gesondert dargelegt. Nach ihrer Auffassung ändert die umfassende Darstellung des anwendbaren Rechts durch die deutsche Regierung die Grundlagen des vorliegenden Verfahrens wesentlich nicht. Sie hebt insoweit hervor, daß sich die Klage nicht ausschließlich gegen die §§ 9 und 10 BStG, sondern allgemein gegen das Verbot richte, Bier aus anderen Mitgliedstaaten in den Verkehr zu bringen, das nicht den in diesen Bestimmungen enthaltenen Herstellungskriterien entspreche. Die genaue Rechtsgrundlage dieses Verbots sei dabei unerheblich.

- 21 Unter diesen Umständen ist aus zwei Gründen davon auszugehen, daß sich die Klage sowohl gegen das Verbot richtet, Bier, das in anderen Mitgliedstaaten nach von § 9 BStG abweichenden Vorschriften hergestellt worden ist, unter der Bezeichnung Bier in den Verkehr zu bringen, als auch gegen das Verbot der Einfuhr von Bier, das Zusatzstoffe enthält, deren Verwendung zwar im Herkunftsmitgliedstaat zugelassen, aber in der Bundesrepublik Deutschland verboten ist.
- 22 Erstens hat die Kommission den wesentlichen Inhalt der Vertragsverletzung von vornherein dadurch gekennzeichnet, daß sie sich von Beginn des Vorverfahrens an gegen das Verkehrsverbot wandte, das in der Bundesrepublik Deutschland der Einfuhr von Bier aus anderen Mitgliedstaaten entgegensteht, das nicht nach den in der Bundesrepublik Deutschland geltenden Vorschriften gebraut worden ist. Auf § 9 BStG hat sie sich nur bezogen, um diese Vorschriften näher zu bestimmen. Wie die Bundesregierung dargelegt hat, ist der Anwendungsbereich des § 9 BStG im übrigen nicht auf die Grundstoffe beschränkt, sondern erfaßt darüber hinaus auch die Zusatzstoffe. Die Ausführungen, die die Kommission im Vorverfahren dazu gemacht hat, daß ein absolutes Verbot von Zusatzstoffen unangemessen sei, zeigen außerdem, daß sie dieses Verbot in ihre Klage hat einschließen wollen.
- 23 Zweitens ist darauf hinzuweisen, daß die Bundesregierung selbst sich von Beginn des Verfahrens an im wesentlichen mit Ausführungen zu den Zusatzstoffen und zum Gesundheitsschutz verteidigt hat. Daraus erfolgt zum einen, daß sie verstanden und anerkannt hat, daß das absolute Verbot der Verwendung von Zusatzstoffen zum Streitgegenstand gehört. Zum anderen ist aus diesem Grund eine Verletzung ihres Anspruchs auf rechtliches Gehör ausgeschlossen.

Zum Verbot, Bier, das nicht den Anforderungen des § 9 BStG entspricht, unter dieser Bezeichnung in den Verkehr zu bringen

- 24 Zunächst ist festzustellen, daß die Herstellungsvorschrift des § 9 BStG keine nach Artikel 30 EWG-Vertrag verbotene Maßnahme mit gleicher Wirkung wie eine mengenmäßige Beschränkung sein kann, weil sie nur für Brauereien in der Bundesrepublik Deutschland gilt. Um § 9 BStG geht es deshalb hier nur insoweit, als § 10 BStG, der seinerseits sowohl aus anderen Mitgliedstaaten eingeführte als auch im Inland hergestellte Erzeugnisse betrifft, zur Bestimmung der Getränke, die unter der Bezeichnung Bier in den Verkehr gebracht werden dürfen, auf diese Vorschrift verweist.

- 25 Bezüglich der Bezeichnungsvorschrift des § 10 BStG räumt die Kommission ein, daß die Mitgliedstaaten grundsätzlich befugt sind, die Herstellung, die Zusammensetzung und das Inverkehrbringen von Getränken zu regeln, solange keine Harmonisierung auf Gemeinschaftsebene erfolgt ist. Sie macht jedoch geltend, eine Regelung, die wie § 10 BStG die Verwendung einer Gattungsbezeichnung im Handel mit Erzeugnissen verbiete, die teilweise aus anderen als den im Inland vorgeschriebenen Grundstoffen, beispielsweise aus Reis oder aus Mais, hergestellt seien, sei mit dem Gemeinschaftsrecht nicht vereinbar. Eine solche Regelung überschreite jedenfalls das Maß dessen, was zum Schutz des deutschen Verbrauchers erforderlich sei, da der Verbraucherschutz auch durch Etikettierung oder Hinweise gewährleistet werden könne. Die Regelung sei daher ein nach Artikel 30 EWG-Vertrag verbotenes Handelshemmnis.
- 26 Die Regierung der Bundesrepublik Deutschland hat ihre Regelung zunächst mit Gründen des Gesundheitsschutzes zu rechtfertigen versucht. Nach ihrer Meinung führt die Verwendung anderer als der in § 9 BStG zugelassenen Grundstoffe unvermeidlich zum Rückgriff auf Zusatzstoffe. In der mündlichen Verhandlung hat die Bundesregierung jedoch eingeräumt, daß § 10 BStG, der sich auf eine Bezeichnungsregelung beschränkt, ausschließlich dem Schutz der Verbraucher dienen solle. Diese verbänden mit der Bezeichnung Bier ein Getränk, das nur aus den in § 9 BStG aufgeführten Grundstoffen hergestellt sei. Es gelte daher zu vermeiden, daß die Verbraucher dadurch über die Art des Erzeugnisses getäuscht würden, daß bei ihnen die Vorstellung geweckt werde, ein bestimmtes, als Bier bezeichnetes Getränk entspreche dem Reinheitsgebot, obwohl dies tatsächlich nicht der Fall sei. Die Bundesregierung bestreitet, daß mit der Regelung protektionistische Ziele verfolgt würden. Sie weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß die Grundstoffe, deren Verwendung § 9 Absätze 1 und 2 BStG vorschreibe, nicht notwendigerweise inländischen Ursprungs seien und daß die Verwendung der Bezeichnung Bier jedem Wirtschaftsteilnehmer gestattet sei, der Erzeugnisse in den Verkehr bringe, die gemäß den bezeichneten Vorschriften hergestellt seien; diese könnten auch außerhalb der Bundesrepublik Deutschland unschwer eingehalten werden.
- 27 Das in Artikel 30 EWG-Vertrag enthaltene Verbot von Maßnahmen mit gleicher Wirkung wie mengenmäßige Beschränkungen erfaßt nach ständiger Rechtsprechung des Gerichtshofes (vgl. vor allem Urteil vom 11. Juli 1974 in der Rechtssache 8/74, Staatsanwaltschaft/Dassonville, Slg. 1974, 837) „jede Handelsregelung der Mitgliedstaaten, die geeignet ist, den innergemeinschaftlichen Handel unmittelbar oder mittelbar, tatsächlich oder potentiell zu behindern“.

- 28 Ferner hat der Gerichtshof in ständiger Rechtsprechung (unter anderem in den Urteilen vom 20. Februar 1979 in der Rechtssache 120/78, Rewe, Slg. 1979, 649, und vom 10. November 1982 in der Rechtssache 261/81, Rau, Slg. 1982, 3961) ausgeführt: „... in Ermangelung einer gemeinschaftlichen Regelung des Inverkehrbringens der betreffenden Erzeugnisse [sind] Hemmnisse für den freien Binnenhandel der Gemeinschaft, die sich aus den Unterschieden der nationalen Regelungen ergeben, hinzunehmen, soweit eine solche nationale Regelung, die unterschiedslos für einheimische wie für eingeführte Erzeugnisse gilt, dadurch gerechtfertigt werden kann, daß sie notwendig ist, um zwingenden Erfordernissen, unter anderem des Verbraucherschutzes, gerecht zu werden. Die Regelung muß allerdings in einem angemessenen Verhältnis zum verfolgten Zweck stehen. Hat ein Mitgliedstaat die Wahl zwischen verschiedenen zur Erreichung desselben Ziels geeigneten Mitteln, so hat er das Mittel zu wählen, das den freien Warenverkehr am wenigsten behindert.“
- 29 Es ist unstreitig, daß die Anwendung von § 10 BStG auf Bier aus anderen Mitgliedstaaten, zu dessen Herstellung rechtmäßigerweise andere Grundstoffe als Gerstenmalz, nämlich insbesondere Reis oder Mais, verwendet worden sind, die Einfuhr dieses Biers in die Bundesrepublik Deutschland behindern kann.
- 30 Daher ist zu prüfen, ob die Anwendung dieser Vorschrift durch zwingende Erfordernisse des Verbraucherschutzes gerechtfertigt werden kann.
- 31 Insoweit ist das Vorbringen der Bundesregierung zurückzuweisen, daß § 10 BStG für den Schutz der deutschen Verbraucher unerlässlich sei, weil in deren Vorstellung mit der Bezeichnung Bier untrennbar ein Getränk verbunden sei, das nur aus den in § 9 BStG vorgeschriebenen Stoffen hergestellt sei.
- 32 Erstens können sich die Vorstellungen der Verbraucher, die von einem Mitgliedstaat zum anderen unterschiedlich sein können, auch innerhalb ein und desselben Mitgliedstaats im Laufe der Zeit fortentwickeln. Die Einführung des Gemeinsamen Marktes ist dabei einer der wesentlichen Faktoren, die zu einer solchen Entwicklung beitragen können. Während eine Regelung zum Schutz der Verbraucher gegen Irreführungen die Berücksichtigung einer solchen Entwicklung zuläßt, wird dies durch eine Regelung wie § 10 BStG verhindert. Wie der Gerichtshof bereits in anderem Zusammenhang (Urteil vom 27. Februar 1980 in der Rechtssache 170/78, Kommission/Vereinigtes Königreich, Slg. 1980, 417) ausgeführt hat, darf das

Recht eines Mitgliedstaats „nicht dazu dienen, die gegebenen Verbrauchsgewohnheiten zu zementieren, um einer mit deren Befriedigung befaßten inländischen Industrie einen erworbenen Vorteil zu bewahren“.

- 33 Zweitens sind die dem deutschen Wort Bier entsprechenden Bezeichnungen in den anderen Mitgliedstaaten der Gemeinschaft Gattungsbezeichnungen für ein durch Gärung auf der Grundlage von Gerstenmalz gewonnenes Getränk, gleich ob Gerstenmalz ausschließlich oder zusammen mit Reis oder Mais verwendet wird. Dasselbe gilt für das Gemeinschaftsrecht, wie aus Tarifnummer 22.03 des Gemeinsamen Zolltarifs hervorgeht. Der deutsche Gesetzgeber selbst hat in § 9 Absätze 7 und 8 BStG die Bezeichnung Bier für Getränke gebraucht, die nicht den Herstellungsvorschriften des § 9 Absätze 1 und 2 BStG entsprechen.
- 34 Die deutsche Bezeichnung Bier und ihre Entsprechungen in den Sprachen der anderen Mitgliedstaaten der Gemeinschaft können somit nicht dem Bier vorbehalten werden, das nach den in der Bundesrepublik Deutschland geltenden Vorschriften hergestellt ist.
- 35 Es ist allerdings zulässig, Verbrauchern, die aus bestimmten Grundstoffen hergestelltem Bier besondere Eigenschaften zuschreiben, die Möglichkeit zu geben, ihre Wahl unter diesem Gesichtspunkt zu treffen. Wie der Gerichtshof jedoch bereits festgestellt hat (Urteil vom 9. Dezember 1981 in der Rechtssache 193/80, Kommission/Italien, Slg. 1981, 3019), kann dies auch mit Mitteln bewirkt werden, die die Einfuhr von in anderen Mitgliedstaaten rechtmäßig hergestellten und in den Verkehr gebrachten Erzeugnissen nicht behindern, „insbesondere durch die Verpflichtung zu einer angemessenen Etikettierung hinsichtlich der Art des verkauften Erzeugnisses“. Durch die Angabe der bei der Bierbereitung verwendeten Grundstoffe „würde der Verbraucher in die Lage versetzt, seine Wahl in Kenntnis aller Umstände zu treffen; auch die Transparenz der Handelsgeschäfte und der Angebote an die Verbraucher würde ... sichergestellt“. Dem ist hinzuzufügen, daß eine solche Kennzeichnungsregelung keine negativen Einschätzungen für Bier zur Folge haben darf, das den Anforderungen des § 9 BStG nicht entspricht.
- 36 Entgegen der von der Bundesregierung vertretenen Ansicht ist eine solche Kennzeichnungsregelung auch bei einem Erzeugnis durchaus praktikabel, das wie Bier an den Verbraucher nicht notwendigerweise in Flaschen oder anderen Behältnissen abgegeben wird, die mit geeigneten Angaben versehen werden können. Dies wird

wiederum durch die deutsche Regelung selbst bestätigt. § 26 Absätze 1 und 2 der bereits erwähnten Durchführungsbestimmungen zum Biersteuergesetz enthält eine Regelung über die Unterrichtung des Verbrauchers bei bestimmten Bieren selbst für den Fall, daß sie vom Faß ausgeschenkt werden. Die erforderlichen Angaben sind dann auf den Fässern oder den Siphons anzubringen.

- 37 Aus den vorstehenden Erwägungen ergibt sich, daß die Bundesrepublik Deutschland durch die Anwendung der Bezeichnungsregelung des § 10 BStG auf aus anderen Mitgliedstaaten importiertes Bier, das dort rechtmäßig hergestellt und in den Verkehr gebracht worden ist, gegen ihre Verpflichtungen aus Artikel 30 EWG-Vertrag verstoßen hat.

Zum absoluten Verkehrsverbot für Bier, das Zusatzstoffe enthält

- 38 Nach Ansicht der Kommission läßt sich das absolute Verkehrsverbot für Bier, das Zusatzstoffe enthält, nicht durch Gründe des Schutzes der öffentlichen Gesundheit rechtfertigen. Die Kommission trägt vor, die anderen Mitgliedstaaten nähmen in bezug auf die Verwendung von Zusatzstoffen in Lebensmitteln eine sehr strenge Haltung ein und gestatteten die Verwendung eines bestimmten Zusatzstoffes erst dann, wenn eingehende Untersuchungen seine Unschädlichkeit erwiesen hätten. Für in diesen Mitgliedstaaten hergestelltes Bier, das dort zugelassene Zusatzstoffe enthalte, müsse daher die Vermutung gelten, daß es die öffentliche Gesundheit in keiner Weise gefährde. Wenn die Bundesrepublik Deutschland sich seiner Einfuhr widersetzen wolle, so trage sie die Beweislast dafür, daß dieses Bier gesundheitsgefährdend sei. Im vorliegenden Fall sei dieser Beweis nicht erbracht. Jedenfalls sei die in der Bundesrepublik Deutschland geltende Zusatzstoffregelung für Bier insofern unverhältnismäßig, als sie die Verwendung von Zusatzstoffen völlig ausschließe, während die Regelung für andere Getränke, beispielsweise für Erfrischungsgetränke, weitaus flexibler sei.

- 39 Die Regierung der Bundesrepublik Deutschland vertritt die Auffassung, angesichts der Gefahren, die von der Verwendung von Zusatzstoffen ausgingen, deren langfristige Wirkungen noch nicht bekannt seien, und insbesondere wegen der Risiken, die die Anhäufung von Zusatzstoffen im Organismus und ihre Wechselwirkung mit anderen Stoffen wie Alkohol mit sich brächten, müsse die Aufnahme von Zusatzstoffen soweit wie möglich begrenzt werden. Da Bier ein Nahrungsmittel sei, das in Deutschland in erheblichem Umfang konsumiert werde, sei es besonders wichtig, bei seiner Herstellung die Verwendung jeglicher Zusatzstoffe auszuschließen. Dies sei um so mehr geboten, als die der Verwendung von Zusatzstoffen

technologisch nicht notwendig sei, weil sie bei ausschließlicher Verwendung der im BStG vorgeschriebenen Stoffe vermieden werden könne. Bei dieser Sachlage sei die geltende deutsche Zusatzstoffregelung für Bier voll und ganz durch das Erfordernis des Gesundheitsschutzes gerechtfertigt und verstoße nicht gegen den Grundsatz der Verhältnismäßigkeit.

- 40 Es ist unstreitig, daß das Verkehrsverbot für Bier, das Zusatzstoffe enthält, die Einfuhr von Bier aus anderen Mitgliedstaaten, das dort zugelassene Zusatzstoffe enthält, behindert und daher insoweit durch Artikel 30 EWG-Vertrag erfaßt wird. Es ist jedoch zu prüfen, ob seine Anwendung gemäß Artikel 36 EWG-Vertrag aus Gründen des Schutzes der menschlichen Gesundheit gerechtfertigt werden kann.
- 41 Nach ständiger Rechtsprechung des Gerichtshofes (vgl. unter anderem Urteil vom 14. Juli 1983 in der Rechtssache 174/82, Sandoz, Slg. 1983, 2445) „ist es, soweit beim jeweiligen Stand der Forschung noch Unsicherheiten bestehen, mangels einer Harmonisierung Sache der Mitgliedstaaten, unter Berücksichtigung der Erfordernisse des freien Warenverkehrs innerhalb der Gemeinschaft zu bestimmen, in welchem Umfang sie den Schutz der Gesundheit und des Lebens von Menschen gewährleisten wollen“.
- 42 Aus der Rechtsprechung des Gerichtshofes (insbesondere aus den Urteilen vom 14. Juli 1983 in der Rechtssache 174/82, a. a. O., vom 10. Dezember 1985 in der Rechtssache 247/84, Motte, Slg. 1985, 3887, und vom 6. Mai 1986 in der Rechtssache 304/84, Muller, Slg. 1986, 1511) ergibt sich außerdem, daß das Gemeinschaftsrecht bei einer solchen Sachlage einer nationalen Regelung nicht entgegensteht, nach der die Verwendung von Zusatzstoffen von einer vorherigen Zulassung abhängig gemacht wird, die durch einen Rechtsakt von allgemeiner Wirkung für bestimmte Zusatzstoffe erteilt wird und die sich entweder auf alle Erzeugnisse oder auf einige von ihnen oder aber auf bestimmte Verwendungszwecke bezieht. Eine derartige Regelung entspricht dem legitimen gesundheitspolitischen Ziel, die unkontrollierte Aufnahme von Zusatzstoffen mit der Nahrung einzuschränken.
- 43 Auf Importwaren dürfen Verkehrsverbote für Erzeugnisse, die im Herstellungsmitgliedstaat zugelassene, aber im Einfuhrmitgliedstaat verbotene Zusatzstoffe enthalten, nur insoweit angewandt werden, als dies mit Artikel 36 EWG-Vertrag in der Auslegung durch den Gerichtshof im Einklang steht.

- 44 Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß der Gerichtshof in seinen Urteilen Sandoz, Motte und Muller (a. a. O.) aus dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit, der Artikel 36 Satz 2 EWG-Vertrag zugrunde liegt, die Forderung hergeleitet hat, Verkehrsverbote für Erzeugnisse, die im Herstellungsmitgliedstaat zugelassene, aber im Einfuhrmitgliedstaat verbotene Zusatzstoffe enthalten, auf das Maß dessen zu beschränken, was für den Gesundheitsschutz tatsächlich erforderlich ist. Der Gerichtshof hat aus diesem Grundsatz ferner abgeleitet, daß die Verwendung eines bestimmten Zusatzstoffes, der in einem anderen Mitgliedstaat zugelassen ist, im Falle der Einfuhr eines Erzeugnisses aus diesem Mitgliedstaat zugelassen werden muß, wenn sie unter Berücksichtigung der Ergebnisse der internationalen wissenschaftlichen Forschung und insbesondere der Arbeiten des Wissenschaftlichen Lebensmittelausschusses der Gemeinschaft und der Codex-alimentarius-Kommission der FAO und der Weltgesundheitsorganisation sowie der Ernährungsgewohnheiten im Einfuhrmitgliedstaat keine Gefahr für die Gesundheit darstellt und einem echten Bedürfnis, insbesondere technologischer Art, entspricht.
- 45 Weiter ist daran zu erinnern, daß der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit, wie der Gerichtshof in seinem Urteil vom 6. Mai 1986 in der Rechtssache 304/84 (Muller, a. a. O.) festgestellt hat, außerdem erfordert, daß die Wirtschaftsteilnehmer die Möglichkeit haben müssen, in einem leicht zugänglichen Verfahren, das innerhalb eines angemessenen Zeitraums abgeschlossen werden kann, zu beantragen, daß die Verwendung bestimmter Zusatzstoffe durch einen Rechtsakt von allgemeiner Wirkung zugelassen wird.
- 46 Dem ist hinzuzufügen, daß es den Wirtschaftsteilnehmern möglich sein muß, im Rahmen eines gerichtlichen Verfahrens geltend zu machen, daß eine Zulassung zu Unrecht nicht erteilt sei. Wie der Gerichtshof bereits in seinem Urteil in der Rechtssache 304/84 (Muller, a. a. O.) entschieden hat, ist es Sache der zuständigen nationalen Stellen des Einfuhrmitgliedstaats, darzutun, daß das Verbot aus Gründen des Schutzes der Gesundheit der Bevölkerung dieses Mitgliedstaats gerechtfertigt ist; dabei können sie jedoch von den Wirtschaftsteilnehmern die Vorlage der in ihrem Besitz befindlichen Unterlagen verlangen, die für die Beurteilung des Sachverhalts von Nutzen sein könnten.
- 47 Die deutsche Zusatzstoffregelung für Bier führt zum einen zum Ausschluß aller in den anderen Mitgliedstaaten zugelassenen Zusatzstoffe, nicht aber zu einem Ausschluß einzelner dieser Stoffe, der konkret durch die Gefahren gerechtfertigt wird, die diese Stoffe etwa unter Berücksichtigung der Ernährungsgewohnheiten der deutschen Bevölkerung mit sich bringen. Zum anderen sieht sie kein Verfahren

vor, mit dessen Hilfe die Wirtschaftsteilnehmer erreichen könnten, daß die Verwendung eines bestimmten, in einem anderen Mitgliedstaat zugelassenen Zusatzstoffs bei der Herstellung von Bier durch einen Rechtsakt von allgemeiner Wirkung zugelassen wird.

- 48 Soweit es die Schädlichkeit von Zusatzstoffen im besonderen betrifft, hat die Bundesregierung unter Berufung auf verschiedene Gutachten auf die Gefahren hingewiesen, die mit der Aufnahme von Zusatzstoffen allgemein verbunden seien. Sie hat geltend gemacht, aus Gründen des allgemeinen vorbeugenden Gesundheitsschutzes sei es geboten, die Menge aufgenommener Zusatzstoffe soweit wie möglich zu beschränken; in besonderem Maße sei es angezeigt, ihre Verwendung bei der Herstellung von Bier, bei dem es sich um ein von der deutschen Bevölkerung in erheblichem Umfang konsumiertes Nahrungsmittel handele, völlig auszuschließen.
- 49 Aus der von der Bundesregierung selbst vorgelegten Übersicht über die für die verschiedenen Lebensmittel zugelassenen Zusatzstoffe ergibt sich jedoch, daß einige der in anderen Mitgliedstaaten für die Herstellung von Bier zugelassenen Zusatzstoffe auch nach der deutschen Regelung, insbesondere nach der ZZuIV, für die Herstellung aller oder fast aller Getränke zugelassen sind. Allein mit dem Hinweis auf die potentiellen Gefahren der Aufnahme von Zusatzstoffen im allgemeinen und auf den Umstand, daß Bier ein in erheblichem Umfang konsumiertes Nahrungsmittel sei, kann die Einführung einer strengeren Regelung für Bier nicht gerechtfertigt werden.
- 50 Soweit es das Bedürfnis, insbesondere technologischer Art, für die Verwendung von Zusatzstoffen betrifft, macht die Bundesregierung geltend, ein solches Bedürfnis bestehe nicht, sofern das Bier nach den Vorschriften des § 9 BStG hergestellt werde.
- 51 Hierzu ist festzustellen, daß ein technologisches Bedürfnis für die Verwendung bestimmter Zusatzstoffe nicht allein deshalb verneint werden kann, weil Bier auch ohne Zusatzstoffe hergestellt werden kann, sofern dazu nur die in der Bundesrepublik Deutschland vorgeschriebenen Grundstoffe verwendet werden. Eine solche Auslegung des Begriffs des technologischen Bedürfnisses, die zu einer Bevorzugung der inländischen Herstellungsverfahren führt, stellt ein Mittel zur verschleierte Beschränkung des Handels zwischen den Mitgliedstaaten dar.

- 52 Der Begriff des technologischen Bedürfnisses ist im Hinblick auf die verwendeten Grundstoffe sowie unter Berücksichtigung der Bewertung durch die Behörden des Mitgliedstaats zu beurteilen, in dem das Erzeugnis rechtmäßig hergestellt und in den Verkehr gebracht worden ist. Außerdem sind die Ergebnisse der internationalen wissenschaftlichen Forschung und insbesondere die Arbeiten des Wissenschaftlichen Lebensmittelausschusses der Gemeinschaft und der Codex-alimentarius-Kommission der FAO und der Weltgesundheitsorganisation zu berücksichtigen.
- 53 Soweit die deutsche Zusatzstoffregelung für Bier ein allgemeines Verbot von Zusatzstoffen enthält, entspricht ihre Anwendung auf aus anderen Mitgliedstaaten eingeführtes Bier demnach nicht den Anforderungen des Gemeinschaftsrechts, wie sie in der Rechtsprechung des Gerichtshofes herausgearbeitet worden sind, denn sie verstößt gegen den Grundsatz der Verhältnismäßigkeit und ist daher nicht durch die Ausnahmeregelung des Artikels 36 EWG-Vertrag gedeckt.
- 54 Nach alledem hat die Bundesrepublik Deutschland dadurch gegen ihre Verpflichtungen aus Artikel 30 EWG-Vertrag verstoßen, daß sie das Inverkehrbringen von in einem anderen Mitgliedstaat rechtmäßig hergestelltem und in den Verkehr gebrachtem Bier untersagt hat, wenn dieses Bier nicht den §§ 9 und 10 des Biersteuergesetzes entspricht.

Kosten

- 55 Nach Artikel 69 § 2 der Verfahrensordnung ist die unterliegende Partei zur Tragung der Kosten zu verurteilen. Da die Bundesrepublik Deutschland mit ihrem Vorbringen unterlegen ist, sind ihr die Kosten aufzuerlegen.

Aus diesen Gründen

hat

DER GERICHTSHOF

für Recht erkannt und entschieden:

- 1) Die Bundesrepublik Deutschland hat dadurch gegen ihre Verpflichtungen aus Artikel 30 EWG-Vertrag verstoßen, daß sie das Inverkehrbringen von in einem anderen Mitgliedstaat rechtmäßig hergestelltem und in den Verkehr gebrachtem Bier untersagt hat, wenn dieses Bier nicht den §§ 9 und 10 des Biersteuergesetzes entspricht.
- 2) Die Bundesrepublik Deutschland trägt die Kosten des Verfahrens.

Mackenzie Stuart	Galmot	Kakouris	O'Higgins	
Schockweiler	Bosco	Koopmans	Due	Everling
Bahlmann	Joliet	Moitinho de Almeida	Rodríguez Iglesias	

Verkündet in öffentlicher Sitzung in Luxemburg am 12. März 1987.

Der Kanzler
P. Heim

Der Präsident
A. J. Mackenzie Stuart

SCHLUSSANTRÄGE DES GENERALANWALTS
GIUSEPPE TESAURO

vom 28. November 1995 *

Die Sachverhalte, die nationalen Regelungen und die Vorabentscheidungsfragen	I - 1067
a) Rechtssache C-46/93 (Brasserie du pêcheur)	I - 1068
b) Rechtssache C-48/93 (Factortame III)	I - 1070
Abgrenzung des Problems und Schema der Schlußanträge	I - 1074
I — Zum Grundsatz der Staatshaftung im Gemeinschaftsrecht: Grundlage und Tragweite	I - 1076
a) Die Bejahung der Entschädigungspflicht der säumigen Mitgliedstaaten in der Rechtsprechung des Gerichtshofes: das Urteil Francovich und seine Vorläufer	I - 1078
b) Der „gemeinschaftliche“ Grundsatz der Haftung: nur ein Mittel, um eine Lücke im Rechtsschutz zu füllen, oder ein Grundsatz von weitergehender Bedeutung?	I - 1082
c) Die Entschädigungspflicht des Staates für Handlungen des Gesetzgebers	I - 1088
II — Zu den Voraussetzungen für die Entschädigungspflicht des Staates	I - 1095
1. Die Lösung des Urteils Francovich	I - 1097
2. Die Rechtsprechung zu Artikel 215 Absatz 2	I - 1100
3. Die „gemeinschaftlichen“ Kriterien für die allgemeinen Haftungsvoraussetzungen	I - 1104
a) Die schadensverursachende Handlung: Verstoß gegen Gemeinschaftsvorschriften	I - 1105
— Offenkundiger und qualifizierter Charakter des Verstoßes	I - 1106
— Das Verschulden: ein unbedingt notwendiger Faktor?	I - 1111
b) Das Vorliegen des Schadens	I - 1114

* Originalsprache: Italienisch.

c) Der Kausalzusammenhang	I - 1116
— Das Verhalten des Geschädigten	I - 1117
— Schadensersatzforderungen und verwaltungsrechtliche Rechtsbehelfe: Selbständigkeit oder Subsidiarität?	I - 1117
4. Die übrigen Voraussetzungen	I - 1120
5. Der Zeitpunkt, in dem die Entschädigungspflicht entsteht	I - 1123
III — Die Antworten auf die Fragen der vorlegenden Gerichte	I - 1124
a) Rechtssache C-46/93 (Brasserie du pêcheur)	I - 1124
b) Rechtssache C-48/93 (Factortame III)	I - 1126
Ergebnis	I - 1128

1. Die Frage der Staatshaftung für Verstöße gegen das Gemeinschaftsrecht und der daraus folgenden Entschädigungspflicht zugunsten einzelner, die auch Gegenstand des bekannten Urteils Francovich¹ war, ruft weiterhin großes Interesse hervor. Das betreffende Urteil hat allerdings nicht alle Gesichtspunkte geklärt; viele Fragen, auch zu bedeutenden Gesichtspunkten, sind weiterhin offen.

Aufgrund der vom Bundesgerichtshof (Rechtssache C-46/93) und vom High Court of Justice (Rechtssache C-48/93) vorgelegten Fragen, die erneut die Frage in bezug auf — in früheren Entscheidungen des Gerichtshofes bereits festgestellte — Verstöße gegen Vorschriften des Vertrages aufwerfen, besteht somit die Gelegenheit, wenn auch nicht alle verbliebenen Probleme der komplexen Frage zu lösen, so doch zumindest weitere Klärstellungen in dieser Hinsicht vorzunehmen, insbesondere bezüglich des Bestehens der

Staatshaftung in verschiedenen Fällen der Nichtumsetzung von Richtlinien und bezüglich der *gemeinschaftsrechtlichen* Voraussetzungen des Entschädigungsanspruchs einzelner.

Die Überlegungen, die der Gerichtshof anzustellen hat, betreffen auch einige bedeutende institutionelle Gesichtspunkte, insbesondere das Verhältnis zwischen dem Gemeinschaftsrecht und den nationalen Rechtsordnungen. Es handelt sich daher um ein Gebiet, auf dem das ordnungsgemäße Funktionieren der Gemeinschaftsrechtsordnung insgesamt betrachtet beurteilt wird.

Die Sachverhalte, die nationalen Regelungen und die Vorabentscheidungsfragen

¹ — Urteil vom 19. November 1991 in den verbundenen Rechtssachen C-6/90 und C-9/90 (Slg. 1991, I-5357).

2. Für eine detaillierte Darstellung des rechtlichen Rahmens und der Sachverhalte, auf die

das vorliegende Verfahren zurückgeht, verweise ich auf den Sitzungsbericht; ich beschränke mich darauf, die Punkte anzuführen, die für unsere Zwecke mehr von unmittelbarer Bedeutung sind.

a) *Rechtssache C-46/93 (Brasserie du pêcheur)*

3. Die Brasserie du pêcheur SA, eine französische Brauerei mit Sitz in Schiltigheim (Elsaß), trägt vor, sie habe Ende 1981 die Ausfuhren von Bier nach Deutschland einstellen müssen, weil das von ihr hergestellte Bier nicht dem Reinheitsgebot der §§ 9 und 10 des Biersteuergesetzes² (BierStG) entsprochen habe. Genauer waren es, wie sich in der mündlichen Verhandlung herausgestellt hat, die von deutschen Behörden fortwährend bei den Einzelhändlern durchgeführten Kontrollen und die nachfolgenden Beanstandungen des betreffenden Bieres als nicht den Vorschriften entsprechend, die bewirkten, daß der deutsche Alleinimporteur der Brasserie die Verlängerung des Vertriebsvertrags ablehnte.

Nach dem Urteil vom 12. März 1987³, in dem der Gerichtshof das Verbot des Inverkehrbringens von aus anderen Mitgliedstaaten eingeführtem, nicht dem BierStG

entsprechendem Bier für unvereinbar mit Artikel 30 des Vertrages erklärt hatte, verklagte die Brasserie du pêcheur die Bundesrepublik Deutschland auf Ersatz des ihr durch diese Einfuhrbeschränkung in den Jahren 1981 bis 1987 entstandenen Schadens in Höhe eines Teilbetrags von 1 800 000 DM. Die Vorinstanzen wiesen die Klage ab. Mit der Revision beim Bundesgerichtshof verfolgte die Brasserie du pêcheur ihren Anspruch weiter.

4. Der Bundesgerichtshof sieht in dem in Rede stehenden Verstoß ein Unterlassen des Gesetzgebers, der das BierStG nicht an das Gemeinschaftsrecht angepaßt habe, und weist darauf hin, daß sich der Ersatz der Schäden in Deutschland nach § 839 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) in Verbindung mit Artikel 34 des Grundgesetzes richte. Dessen Artikel 34 Satz 1 lautet: „Verletzt jemand in Ausübung eines ihm anvertrauten öffentlichen Amtes die ihm einem Dritten gegenüber obliegende Amtspflicht, so trifft die Verantwortlichkeit grundsätzlich den Staat oder die Körperschaft, in deren Dienst er steht.“ Nach § 839 Absatz 1 BGB hat dagegen, wenn ein Beamter vorsätzlich oder fahrlässig die ihm einem Dritten gegenüber obliegende Amtspflicht verletzt, dieser den daraus entstehenden Schaden zu ersetzen. Fällt ihm nur Fahrlässigkeit zur Last, so kann er nur dann in Anspruch genommen werden, wenn der Verletzte nicht auf andere Weise Ersatz zu erlangen vermag.

2 — Gesetz vom 14. März 1952 (BGBl. I S. 149) in der Fassung vom 14. Dezember 1976 (BGBl. I S. 3341). Es sei kurz darauf hingewiesen, daß nach § 10 die Bezeichnung „Bier“ den Bieren vorbehalten ist, die nach dem Reinheitsgebot, dessen Anforderungen in § 9 BStG abschließend aufgezählt sind, gebraut werden.

3 — Rechtssache 178/84 (Kommission/Deutschland, Slg. 1987, 1227).

Außer vom hoheitlichen Handeln und von der Amtspflichtverletzung ist die Anwendung der fraglichen Regelung somit von der weiteren Voraussetzung der Drittbezogenheit der verletzten Amtspflicht abhängig, was zur Folge hat, daß der Staat nur für die Verletzung derjenigen Amtspflichten haftet, die ausdrücklich drittgerichtet sind, also den Schutz eines Rechtes Dritter bezwecken. Gerade dieses letztgenannte Erfordernis liegt aber normalerweise nicht vor, wenn es sich um legislatives Unrecht handelt, was vorliegend der Fall ist ⁴. Denn wie das vorlegende Gericht ausführt, hat der Gesetzgeber mit dem BierStG Verpflichtungen aufgestellt, die die Allgemeinheit und nicht bestimmte Personen oder Personenkreise betreffen, die als Dritte im Sinne der genannten Vorschriften angesehen werden könnten ⁵.

Ausgleich von Nachteilen erlaube, die sich aus verfassungswidrigen Gesetzen ergäben, womit der Ausgleich von Nachteilen, die sich aus einem Verstoß gegen eine gemeinschaftliche Verpflichtung ergäben, vergleichbar sei. Außerdem habe im vorliegenden Fall ein Eingriff in eine eigentumsmäßig geschützte Rechtsposition der Klägerin auch tatbestandlich nicht vorgelegen.

5. Da das deutsche Recht nach Ansicht des Bundesgerichtshofs für die Schadensersatzforderung keine Anspruchsgrundlage bietet, hat er den Gerichtshof um Vorabentscheidung ersucht, um klären zu lassen, ob der dem bereits genannten Urteil Francovich zu entnehmende Grundsatz der Staatshaftung für Schäden, die den einzelnen durch Verstöße gegen das Gemeinschaftsrecht entstehen, die diesen Staaten zuzurechnen sind, auf den bei ihm anhängigen Fall anwendbar ist. Genauer stellt der Bundesgerichtshof dem Gerichtshof folgende Fragen:

Sodann weist das vorlegende Gericht darauf hin, daß ebensowenig eine Staatshaftung unter dem Gesichtspunkt des enteignungsähnlichen Eingriffs, eines in der Rechtsprechung des Bundesgerichtshofs entwickelten Grundsatzes ⁶, in Betracht komme. Dies folge daraus, daß der betreffende Grundsatz nach dieser Rechtsprechung nicht den

- 1) Gilt der Grundsatz des Gemeinschaftsrechts, daß die Mitgliedstaaten zum Ersatz der Schäden verpflichtet sind, die den einzelnen durch Verstöße gegen das Gemeinschaftsrecht entstehen, die diesen Staaten zuzurechnen sind, auch dann, wenn ein solcher Verstoß darin besteht, daß ein formelles innerstaatliches Parlamentsgesetz nicht an die höherrangigen Normen des Gemeinschaftsrechts angepaßt wird (hier: Nichtanpassung der

4 — Für legislatives Unrecht gilt nämlich dieselbe Regelung wie für die Amtshaftung. Gerade deshalb wird die Ersatzfähigkeit von Schäden, die auf legislativem Unrecht beruhen — eine in Deutschland immer noch sehr umstrittene Frage —, einhellig bejaht, wenn es sich um Einzelfallgesetze oder um einen Rechtssetzungsakt wie einen Bebauungsplan handelt.

5 — Das sich daraus ergebende Bild unterscheidet sich aber nicht wesentlich von dem — angeblich nur für das italienische System typischen —, das sich in bezug auf die Unterscheidung zwischen subjektivem Recht und berechtigtem Interesse darstellt.

6 — Vgl. BGHZ 90, 17, 29 ff.

§§ 9 und 10 des deutschen Biersteuergesetzes an Artikel 30 EWG-Vertrag)?

einen umfassenden Schadensausgleich für sämtliche Vermögenseinbußen, einschließlich des entgangenen Gewinns?

2) Kann durch die nationale Rechtsordnung bestimmt werden, daß ein etwaiger Entschädigungsanspruch den gleichen Beschränkungen unterliegt wie bei einem Verstoß eines innerstaatlichen Gesetzes gegen höherrangiges innerstaatliches Recht, beispielsweise einem Verstoß eines einfachen deutschen Bundesgesetzes gegen das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland?

b) Gebietet die Entschädigungspflicht auch die Wiedergutmachung von solchen Schäden, die bereits entstanden waren, bevor durch das Urteil des Europäischen Gerichtshofes vom 12. März 1987 (Rechtssache 178/84) festgestellt worden war, daß § 10 des deutschen Biersteuergesetzes gegen höherrangiges Gemeinschaftsrecht verstieß?

3) Kann die nationale Rechtsordnung einen Entschädigungsanspruch davon abhängig machen, daß die für die Nichtanpassung verantwortlichen staatlichen Amtsträger ein Verschulden (Vorsatz oder Fahrlässigkeit) trifft?

b) *Rechtssache C-48/93 (Factortame III)*

4) Falls die Frage 1 zu bejahen und die Frage 2 zu verneinen ist:

6. Die Klage auf Ersatz der aus der Anwendung des Merchant Shipping Act 1988 (Seehandelsgesetz von 1988) folgenden Schäden, die von den 97 Klägern im Ausgangsverfahren erhoben wurde, stellt die Fortsetzung des bekannten Falles *Factortame* dar; ich beschränke mich daher darauf, die wesentlichen Stationen wiederzugeben.

a) Kann die Entschädigungspflicht nach Maßgabe der nationalen Rechtsordnung auf den Ersatz von Schäden an bestimmten individuellen Rechtsgütern, beispielsweise dem Eigentum, beschränkt werden, oder gebietet sie

Zunächst erinnere ich daran, daß das fragliche Gesetz die Errichtung eines neuen Schiffsregisters für alle britischen Fischereifahrzeuge und damit auch für die bereits im vorherigen Register eingetragenen vorsah. Insbesondere schrieb die Neuregelung der Registrierung, die vom 1. April 1989 an

verbindlich war, strengere Voraussetzungen in bezug auf Staatsangehörigkeit, Aufenthaltsort und Domizil der juristischen und natürlichen Personen vor, in deren Eigentum das Schiff tatsächlich stand. Bei Nichtvorliegen dieser Voraussetzungen konnten die betreffenden Fischereifahrzeuge nicht in das neue Register eingetragen werden, und es war ihnen demzufolge nicht gestattet, unter der Flagge des Vereinigten Königreichs Fischerei zu betreiben.

Die Neuregelung der Registrierung wurde vor dem Divisional Court angefochten, der mit Beschluß vom 10. März 1989 die Anwendung der Neuregelung im Wege der einstweiligen Anordnung aussetzte; die einstweilige Anordnung wurde sodann vom Court of Appeal aufgehoben⁷. Unmittelbar danach legte der Divisional Court ein Vorabentscheidungsersuchen zu den von den Klägern aufgeworfenen gemeinschaftsrechtlichen Fragen vor, über die der Gerichtshof mit Urteil vom 25. Juli 1991 entschieden hat⁸. Dabei hat er ausgeführt, daß die Erfordernisse in bezug auf Staatsangehörigkeit, Aufenthaltsort und Domizil der Eigentümer von Fischereifahrzeugen, wie sie nach der Neuregelung der Registrierung im Vereinigten Königreich vorgesehen waren, mit dem Gemeinschaftsrecht, insbesondere Artikel 52 EWG-Vertrag, unvereinbar seien.

7 — Der Vollständigkeit halber sei insoweit erwähnt, daß das House of Lords, nachdem die Kläger Rechtsmittel eingelegt hatten, dem Gerichtshof durch Urteil vom 18. Mai 1989 zwei Vorabentscheidungsfragen vorlegte, die das Bestehen und den Umfang der Befugnis der nationalen Gerichte zum Erlaß einstweiliger Anordnungen in Fällen, in denen es um vom Gemeinschaftsrecht verliehene Rechte geht, betrafen. Im Urteil vom 19. Juni 1990 in der Rechtssache C-213/89 (Factortame I, Slg. 1990, 2433) hat der Gerichtshof entschieden: „Das Gemeinschaftsrecht ist dahin auszulegen, daß ein nationales Gericht, das in einem bei ihm anhängigen, das Gemeinschaftsrecht betreffenden Rechtsstreit zu der Auffassung gelangt, dem Erlaß einstweiliger Anordnungen stehe nur eine Vorschrift des nationalen Rechts entgegen, diese Vorschrift nicht anwenden darf.“ Demzufolge bestätigte das House of Lords am 11. Oktober 1990 die einstweilige Anordnung des Divisional Court bis zur Entscheidung über die Begründetheit der Klage.

8 — Rechtssache C-221/89 (Factortame II, Slg. 1991, I-3905).

Inzwischen hatte die Kommission unter Berufung auf die Unvereinbarkeit eben dieses Gesetzes mit dem Gemeinschaftsrecht, jedoch beschränkt auf den Gesichtspunkt der Staatsangehörigkeit, eine Klage nach Artikel 169 gegen das Vereinigte Königreich erhoben. Außerdem hatte die Kommission die vorläufige Aussetzung der Anwendung des Gesetzes im Wege der einstweiligen Anordnung beantragt; diesem Antrag gab der Gerichtshof mit Beschluß vom 10. Oktober 1989 statt⁹. Im Anschluß an diese einstweilige Anordnung nahm das Vereinigte Königreich eine teilweise Änderung des betreffenden Gesetzes mit Wirkung vom 2. November 1989 vor. Mit Urteil vom 4. Oktober 1991¹⁰ hat der Gerichtshof sodann entschieden, daß das Vereinigte Königreich gegen seine Verpflichtungen aus den Artikeln 7, 52 und 221 EWG-Vertrag verstoßen hat, indem es die genannten Staatsangehörigkeitserfordernisse für die Eigentümer der Fischereifahrzeuge aufgestellt hat.

Bereits am 2. Oktober 1991 hatte der Divisional Court in Durchführung des Urteils des Gerichtshofes in der Rechtssache C-221/89 (Factortame II) einen Beschluß erlassen, in dem die Registrierung der Fischereifahrzeuge von 79 Klägern angeordnet wurde und diese Kläger aufgefordert wurden, ihren jeweiligen Schadensersatzanspruch gegen den Secretary of State for Transport zu präzisieren. Mit Beschluß vom 18. November 1992 gestattete der Divisional Court sodann verschiedenen Gesellschaften und anderen Rechtssubjekten, sich am Verfahren zu beteiligen und/oder Schadensersatzanträge zu stellen; außerdem gestattete er es Rawlings (der 37. Klägerin), ihren Klageantrag zu ändern und um einen Antrag auf Schadensersatz „mit Strafzweck“ für verfassungswidriges Verhalten der öffentlichen

9 — Rechtssache 246/89 R (Kommission/Vereinigtes Königreich, Slg. 1989, 3125).

10 — Rechtssache C-246/89 (Kommission/Vereinigtes Königreich, Slg. 1991, I-4585).

Gewalt (*exemplary damages for unconstitutional behaviour*) zu erweitern.

Der von den Klägern beantragte Schadensersatz wird auf verschiedene Rechtsansprüche gestützt, die insbesondere die Unkosten und den entgangenen Gewinn vom Inkrafttreten der beanstandeten Neuregelung (1. April 1989) bis zu dem Zeitpunkt, in dem sie die Fischerei wiederaufnehmen konnten¹¹, umfassen.

7. Im englischen Recht ist die vermögensmäßige Haftung des Staates in der Rechtsprechung anerkannt. Im einzelnen kommen die gleichen Deliktstatbestände (die einzelnen *torts*), die für die zivilrechtliche Haftung vorgesehen sind, zur Anwendung, soweit sie durch Verhaltensweisen der öffentlichen Verwaltung verwirklicht werden können.

Zunächst kann Schadensersatz verlangt werden, wenn der Schaden durch eine fahrlässige Verletzung (*tort of negligence*) in Ausübung der Verwaltungstätigkeit, auch normativer Art¹², verursacht wurde. Da Voraussetzung dafür jedoch das Bestehen einer „Sorgfaltpflicht“ (*duty of care*) seitens der öffentlichen Verwaltung ist und in der einschlägigen

Rechtsprechung das Vorliegen dieser Voraussetzung im Falle rein wirtschaftlicher Schäden verneint wird¹³, wodurch die Ersatzfähigkeit dieser Schadensart ausgeschlossen wird, ergibt sich, daß ein Verstoß gegen das Gemeinschaftsrecht nur schwer zur Haftung führen kann. Begriff und Umfang der Sorgfaltpflicht sind gegenwärtig in der Rechtsprechung des Vereinigten Königreichs Gegenstand genauer Überlegung¹⁴.

Sodann kann die Haftung der öffentlichen Verwaltung geltend gemacht werden, wenn ein Verstoß gegen eine gesetzliche Verpflichtung vorliegt (*breach of statutory duty*). In diesem Fall verringert sich jedoch die tatsächliche Möglichkeit, Schadensersatz zu erhalten, beträchtlich, da die herrschende Meinung dahin geht, daß die Möglichkeit, unmittelbar verwaltungsrechtliche Rechtsbehelfe einzulegen, um die Einhaltung des Gesetzes zu gewährleisten, die Schadensersatzklage ausschließt¹⁵. Zwar ist die Entschädigungspflicht für Verstöße gegen das Gemeinschaftsrecht gerade in diesem Rahmen bejaht worden, aber nur, wenn es sich um „privatrechtliche Klagen“ handelt¹⁶.

11 — Das vorliegende Gericht nimmt zwar nur auf den 2. November 1989 Bezug, den Tag der teilweisen Aufhebung der fraglichen Regelung, doch ist insoweit darauf hinzuweisen, daß diese Aufhebung entsprechend dem Beschluß des Gerichtshofes in der Rechtssache 246/89 R nur die unter dem Gesichtspunkt der Staatsangehörigkeit diskriminierenden Vorschriften betraf. Dies bedeutet, wie die Kläger in den von ihnen im vorliegenden Verfahren eingereichten schriftlichen Erklärungen ausgeführt haben, daß die fragliche Regelung hinsichtlich der anderen für diskriminierend erklärten Erfordernisse (Aufenthaltsort, Domizil), die Gegenstand der Rechtssache C-221/89 (Factortame II) waren, ihre schädigenden Wirkungen erst am 11. Oktober 1990 verlor, als das House of Lords gemäß dem Urteil des Gerichtshofes vom 19. Juni 1990 (Factortame I) die beantragte einstweilige Anordnung bestätigte. Siehe hierzu Fußnote 7.

12 — Vgl. z. B. Urteil Wallace Edward Rowling, 1988, 2 W. L. R., S. 473.

13 — Die Sorgfaltpflicht wird auf bestimmte Fallgruppen beschränkt, so daß nicht jede fahrlässige Schädigungshandlung eine Haftung auslöst. In der älteren Rechtsprechung gibt es jedoch auch Entscheidungen, in denen die Aufsichtspflicht mit dem *neighbourhood principle* gleichgesetzt wurde, das in Anbetracht dessen, daß es ein Verbot enthält, jeden zu schädigen, der bei vernünftiger Voraussicht geschädigt werden könnte, im wesentlichen dem neminem laedere entspricht (vgl. z. B. Urteil Donoghue v. Stevenson, 1932, A. C. 562).

14 — Vgl. z. B. Urteil Lonhro v. Tebbit, 1992, A All ER, S. 280.

15 — Siehe z. B. Thornton, 1979, Q. B., 626.

16 — Vgl. Urteil Garden Cottage Foods, 1984, 1 A. C. 130 HL., in dem das House of Lords die Entschädigungspflicht im wesentlichen, wenn auch in einem *Obiter dictum* (im konkreten Fall war nämlich eine einstweilige Anordnung beantragt), gegenüber demjenigen bejaht hat, der infolge von gegen die Artikel 85 und 86 des Vertrages verstößenden Verhaltensweisen einen Schaden erlitten hat, und zwar bei Verhaltensweisen von Privaten oder auch der öffentlichen Verwaltung, jedoch in dem Fall, in dem diese wie ein Privater handelt.

Handelt es sich dagegen um einen Verstoß, der ausschließlich öffentlich-rechtlich relevant ist, kann die Haftung nur im Falle eines Amtsmißbrauchs in Ausübung einer hoheitlichen Befugnis (*misfeasance in public office*) geltend gemacht werden. Es handelt sich um den einzigen *tort*, der nicht privatrechtliche Beziehungen betrifft, sondern speziell die öffentliche Verwaltung. Das Erfordernis eines vorsätzlichen rechtswidrigen Verhaltens schränkt jedoch die Möglichkeit, die Schäden ersetzt zu erhalten, ein, auch wenn sie Folge von Verstößen gegen das Gemeinschaftsrecht sind. So hat der Court of Appeal, wie das vorlegende Gericht im Vorlageurteil ausführt, im Fall *Bourgoin*¹⁷ entschieden, daß der Staat weder nach englischem Recht noch nach Gemeinschaftsrecht verpflichtet sei, die Opfer eines für gemeinschaftsrechtswidrig erklärten Verhaltens zu entschädigen, es sei denn, es stehe fest, daß der Minister im Bewußtsein der Rechtswidrigkeit des fraglichen Rechtsakts und in der Absicht, den Klägern einen Schaden zuzufügen, gehandelt habe. Nach dem Urteil *Francovich* hat sich das House of Lords jedoch gefragt, ob die im Urteil *Bourgoin* dargelegte Lösung immer noch richtig sei¹⁸.

8. Das vorlegende Gericht ist der Ansicht, daß die Anwendung der nationalen Rechtsprechung zur Abweisung der Schadensersatzanträge der Kläger führen würde. Da außerdem nicht sicher sei, daß die dem Urteil *Francovich* zu entnehmende Entschädigungspflicht des Staates für Schäden, die einzelnen durch ihm zuzurechnende Verstöße gegen das Gemeinschaftsrecht zugefügt worden seien, auch bei dem bei ihm anhängigen Sachverhalt anwendbar sei, hat es den

Gerichtshof um Vorabentscheidung ersucht und folgende Fragen vorgelegt:

1) Wenn

a) Rechtsvorschriften eines Mitgliedstaats Voraussetzungen in bezug auf Staatsangehörigkeit, Domizil und Aufenthaltsort der Eigentümer und Manager von Fischereifahrzeugen sowie der Anteilseigner und Geschäftsführer von Gesellschaften, die Eigentümer oder Manager dieser Fahrzeuge sind, enthalten und

b) diese Voraussetzungen nach den Urteilen des Gerichtshofes in den Rechtssachen C-221/89 und C-246/89 gegen die Artikel 5, 7, 52 und 221 EWG-Vertrag verstoßen,

haben dann diese Personen, die Eigentümer oder Manager solcher Fahrzeuge waren oder Geschäftsführer und/oder Anteilseigner von Gesellschaften, die Eigentümer oder Manager dieser Fahrzeuge waren, unter den Umständen des

17 — Urteil *Bourgoin SA v. Ministry of Agriculture, Fisheries and Food*, 1986, 1 Q. B., S. 716 A. C.

18 — Urteil *Kirklees Metropolitan Borough Council v. Wickes Building Supplies Ltd.*, 1992, 3 WLR, S. 170, insbes. S. 188.

vorliegenden Falles einen gemeinschaftsrechtlichen Anspruch auf Entschädigung durch diesen Mitgliedstaat für Verluste, die sie aufgrund aller oder eines der genannten Verstöße gegen den EWG-Vertrag erlitten haben?

d) Verluste, weil es den Anspruchstellern unmöglich war, weitere Schiffe zu besitzen und zu betreiben;

e) Verlust von Verwaltungsgebühren;

2) Für den Fall, daß Frage 1 bejaht wird, welche Erwägungen hat das nationale Gericht nach Gemeinschaftsrecht bei der Entscheidung über folgende Schadensersatzansprüche anzustellen:

f) beim Versuch der Minderung der genannten Verluste entstandene Ausgaben;

a) Ausgaben und/oder Gewinneinbußen und/oder Einkommensverluste im Zeitraum nach dem Inkrafttreten der genannten Voraussetzungen, in dem die Schiffe stillgelegt werden, andere Möglichkeiten zum Fischen finden und/oder sich andernorts um Registrierung bemühen mußten;

g) erhöhter Schadensersatz in der geltend gemachten Form?

b) Verluste aufgrund des Verkaufs der Schiffe oder von Anteilen daran oder von Anteilen an Gesellschaften, denen Schiffe gehörten, unter Wert;

c) Verluste aufgrund des Erfordernisses, wegen angeblicher Verstöße im Zusammenhang mit dem Ausschluß der Schiffe aus dem nationalen Register Kautionen, Bußgelder sowie Anwalts- und Gerichtskosten zu erbringen;

Abgrenzung des Problems und Schema der Schlußanträge

9. Die Frage der Staatshaftung für Verstöße gegen das Gemeinschaftsrecht, die von nicht geringer Bedeutung ist sowohl in grundsätzlicher Hinsicht als auch wegen der Folgen, die sich für die Mitgliedstaaten aus ihrer umfassenden und verallgemeinerten Bejahung ergeben könnten, ist komplex und gewiß nicht ohne Reiz, wie dies die umfangreiche Debatte zeigt, die sich dazu in den letzten Jahren in der Lehre entwickelt hat.

Im vorliegenden Verfahren hat der Gerichtshof festzustellen, ob, unter welchen Voraussetzungen und hinsichtlich welcher Schadenskategorien eine Entschädigungspflicht des Staates gegenüber einzelnen besteht, die infolge der Anwendung von im Widerspruch zum Gemeinschaftsrecht stehenden nationalen Gesetzen Schäden erlitten haben¹⁹.

Rede stehenden Fällen abstrakt und grundsätzlich zu verneinen.

10. Zunächst ist daher festzustellen, ob die Entschädigungspflicht auf die bereits im Urteil Francovich beurteilten Fälle der Nichtumsetzung von Richtlinien zu beschränken ist, auf deren Vorschriften sich die einzelnen auch bei Vorliegen einiger besonderer Voraussetzungen nicht unmittelbar berufen können, um die in der Richtlinie zu ihren Gunsten vorgesehene Leistung zu erhalten, oder ob sie auch auf die Fälle zu erstrecken ist, in denen, wie im vorliegenden Fall, der dem einzelnen entstandene Schaden aus der Anwendung eines nationalen Gesetzes folgt, das im Widerspruch zu Gemeinschaftsvorschriften steht, auf die sich die einzelnen vor dem nationalen Gericht unmittelbar berufen können. Zu diesem Zweck halte ich es für angebracht, auf die Grenzen hinzuweisen, innerhalb deren bislang die Entschädigungspflicht der Mitgliedstaaten für Verstöße gegen das Gemeinschaftsrecht bejaht wird, und auch dadurch die Grundlage der Haftung im Gemeinschaftsrecht zurückzuverfolgen. Es erscheint mir zweckmäßig, außerdem auf die angeblich nicht bestehende Staatshaftung für Handlungen des Gesetzgebers einzugehen, die (wenngleich mit einiger Vorsicht) im Laufe des vorliegenden Verfahrens auch geltend gemacht worden ist, um die Staatshaftung in den in

Sodann ist festzustellen, ob die Haftungsvoraussetzungen, wenn auch in den bekannten, in der Rechtsprechung des Gerichtshofes mehrfach festgelegten Grenzen, diejenigen der jeweiligen nationalen Rechtsordnung sind oder ob vielmehr das Gemeinschaftsrecht selbst wenigstens die *wesentlichen Voraussetzungen* vorschreibt, die ausreichen, damit der säumige Mitgliedstaat zum Ersatz der verursachten Schäden verpflichtet ist. Im zweiten Fall wäre natürlich zu klären, ob ein Verstoß, der dem einzelnen einen Schaden zufügt, ausreicht oder ob ein weiteres Element hinzutreten muß, wie die Mehrzahl der Mitgliedstaaten im Laufe des vorliegenden Verfahrens vorgetragen hat. Außerdem wäre zu klären, ob dieses weitere Element mit dem Erfordernis des Verschuldens gleichgesetzt werden kann oder ob es andere Voraussetzungen verlangt, z. B. gerade die, die der Gerichtshof in bezug auf die außervertragliche Haftung der Gemeinschaftsorgane bestimmt hat (Rechtsprechung zu Artikel 215). Ferner wird unter dem Gesichtspunkt des Kausalzusammenhangs z. B. zu beurteilen sein, ob der Umstand von Bedeutung ist, daß die Natur der verletzten Gemeinschaftsvorschrift es dem einzelnen ermöglicht, die eigenen Rechte unmittelbar zu schützen, um bereits materiell die Rechtswidrigkeit zu beseitigen; zu beurteilen ist außerdem jedenfalls, von welchem Zeitpunkt an die Entschädigungspflicht besteht. Schließlich sind die *prozessualen Voraussetzungen* zu betrachten, die für den Entschädigungsanspruch gelten, und ferner die Kriterien für die Schadensbemessung.

19 — Für den davon zu unterscheidenden Fall der mutmaßlichen Haftung des Staates für Schäden, die durch ein gegen das Gemeinschaftsrecht verstößendes Verhalten der Verwaltung verursacht werden, siehe die noch anhängige Rechtssache C-5/94 (Lomas). In den Schlußanträgen des Generalanwalts Léger vom 20. Juni 1995 werden allerdings auch einige der Gesichtspunkte untersucht, die im vorliegenden Verfahren von Bedeutung sind.

URTEIL DES GERICHTSHOFES

5. März 1996 *

In den verbundenen Rechtssachen C-46/93 und C-48/93

betreffend zwei dem Gerichtshof nach Artikel 177 EWG-Vertrag vom Bundesgerichtshof (Rechtssache C-46/93) und vom High Court of Justice, Queen's Bench Division, Divisional Court (Rechtssache C-48/93), in den bei diesen anhängigen Rechtsstreitigkeiten

Brasserie du pêcheur SA

gegen

Bundesrepublik Deutschland

und

The Queen

gegen

Secretary of State for Transport

* Verfahrenssprachen: Deutsch und Englisch.

ex parte: Factortame Ltd u. a.

vorgelegte Ersuchen um Vorabentscheidung über die Auslegung des Grundsatzes der Haftung des Staates für Schäden, die dem einzelnen durch diesem Staat zuzurechnende Verstöße gegen das Gemeinschaftsrecht entstehen,

erläßt

DER GERICHTSHOF

unter Mitwirkung des Präsidenten G. C. Rodríguez Iglesias (Berichterstatter), der Kammerpräsidenten C. N. Kakouris, D. A. O. Edward und G. Hirsch, der Richter G. F. Mancini, F. A. Schockweiler, J. C. Moitinho de Almeida, C. Gulmann und J. L. Murray,

Generalanwalt: G. Tesaurò

Kanzler: H. von Holstein, Hilfskanzler, und H. A. Rühl, Hauptverwaltungsrat

unter Berücksichtigung der schriftlichen Erklärungen

— der Brasserie du pêcheur SA, vertreten durch Rechtsanwalt H. Büttner, Karlsruhe,

— der Kläger zu 1 bis 36 und zu 38 bis 84 in der Rechtssache C-48/93, vertreten durch D. Vaughan und G. Barling, QC, sowie Barrister D. Anderson, beauftragt durch Solicitor S. Swabey,

— der Kläger zu 85 bis 97 in der Rechtssache C-48/93, vertreten durch Barrister N. Green, beauftragt durch Solicitor N. Horton,

- der Klägerin zu 37 in der Rechtssache C-48/93, vertreten durch N. Forwood, QC, und Barrister P. Duffy, beauftragt durch Holman Fenwick & Willan, Solicitors,

- der deutschen Regierung, vertreten durch E. Röder, Ministerialrat im Bundesministerium für Wirtschaft, als Bevollmächtigten, Beistand: Rechtsanwalt J. Sedemund, Köln,

- der Regierung des Vereinigten Königreichs, vertreten durch J. E. Collins, Assistant Treasury Solicitor, als Bevollmächtigten, Beistand: Barristers S. Richards, C. Vajda und R. Thompson,

- der dänischen Regierung, vertreten durch J. Molde, Rechtsberater im Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten, als Bevollmächtigten,

- der spanischen Regierung, vertreten durch A. J. Navarro González, Generaldirektor für die rechtliche und institutionelle Koordinierung in Gemeinschaftsangelegenheiten, sowie Abogados del Estado R. Silva de Lapuerta und G. Calvo Díaz als Bevollmächtigte,

- der französischen Regierung, vertreten durch J.-P. Puissochet, Direktor für Rechtsangelegenheiten im Außenministerium, und C. de Salins, stellvertretende Direktorin in der Direktion für Rechtsangelegenheiten im selben Ministerium, als Bevollmächtigte,

- der irischen Regierung, vertreten durch M. A. Buckley, Chief State Solicitor, als Bevollmächtigten,

- der niederländischen Regierung, vertreten durch A. Bos, Rechtsberater im Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten, als Bevollmächtigten,

— der Kommission der Europäischen Gemeinschaften, vertreten durch C. Timmermans, stellvertretender Generaldirektor des Juristischen Dienstes, Rechtsberater J. Pipkorn und C. Docksey, Juristischer Dienst, als Bevollmächtigte,

aufgrund des Sitzungsberichts,

nach Anhörung der mündlichen Ausführungen der Brasserie du pêcheur SA, vertreten durch die Rechtsanwälte H. Büttner und P. Soler-Couteaux, Straßburg, der Kläger zu 1 bis 36 und zu 38 bis 84 in der Rechtssache C-48/93, vertreten durch D. Vaughan, G. Barling, D. Anderson und S. Swabey, der Kläger zu 85 bis 97 in der Rechtssache C-48/93, vertreten durch N. Green, der Klägerin zu 37 in der Rechtssache C-48/93, vertreten durch N. Forwood und P. Duffy, der deutschen Regierung, vertreten durch Rechtsanwalt J. Sedemund, der Regierung des Vereinigten Königreichs, vertreten durch den Attorney General Sir N. Lyell, QC, sowie S. Richards, C. Vajda und J. E. Collins, der dänischen Regierung, vertreten durch P. Biering, Rechtsberater im Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten, als Bevollmächtigten, der griechischen Regierung, vertreten durch F. Georgakopoulos, beigeordneter Rechtsberater im Juristischen Dienst des Staates, als Bevollmächtigten, der spanischen Regierung, vertreten durch R. Silva de Lapuerta und G. Calvo Díaz, der französischen Regierung, vertreten durch C. de Salins, der niederländischen Regierung, vertreten durch J. W. de Zwaan, stellvertretender Rechtsberater im Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten, als Bevollmächtigten, und der Kommission, vertreten durch C. Timmermans, J. Pipkorn und C. Docksey, in der Sitzung vom 25. Oktober 1994,

nach Anhörung der Schlußanträge des Generalanwalts in der Sitzung vom 28. November 1995,

folgendes

Urteil

1 Der Bundesgerichtshof (Rechtssache C-46/93) und der High Court of Justice, Queen's Bench Division, Divisional Court (Rechtssache C-48/93), haben mit Beschlüssen vom 28. Januar 1993 und 18. November 1992, beim Gerichtshof

eingegangen am 17. Februar 1993 und 18. Februar 1993, gemäß Artikel 177 EWG-Vertrag Fragen nach den Voraussetzungen für die Begründung der Haftung eines Mitgliedstaats für Schäden, die dem einzelnen durch diesem Staat zuzurechnende Verstöße gegen das Gemeinschaftsrecht entstehen, zur Vorabentscheidung vorgelegt.

- 2 Diese Fragen stellen sich in zwei Rechtsstreitigkeiten zwischen der Brasserie du pêcheur und der Bundesrepublik Deutschland sowie zwischen der Factortame Ltd u. a. (im folgenden: Factortame u. a.) und dem Vereinigten Königreich Großbritannien und Nordirland.

Rechtssache C-46/93

- 3 Die Brasserie du pêcheur, eine französische Brauerei mit Sitz in Schiltigheim (Elsaß), mußte nach ihrem Vorbringen vor dem vorlegenden Gericht ihre Ausfuhren von Bier nach Deutschland Ende 1981 einstellen, weil das von ihr hergestellte Bier von den zuständigen deutschen Behörden mit der Begründung beanstandet worden war, es entspreche nicht dem Reinheitsgebot der §§ 9 und 10 des Biersteuergesetzes vom 14. März 1952 (BGBl. I S. 149) in der Fassung vom 14. Dezember 1976 (BGBl. I S. 3341, 3357; im folgenden: BierStG).
- 4 Da die Kommission der Auffassung war, daß diese Vorschriften gegen Artikel 30 EWG-Vertrag verstießen, leitete sie ein Vertragsverletzungsverfahren gegen die Bundesrepublik Deutschland ein, das sowohl das Verbot, in anderen Mitgliedstaaten nach anderen Verfahren rechtmäßig hergestelltes Bier unter der Bezeichnung „Bier“ in den Verkehr zu bringen, als auch das Verbot der Einfuhr von Bier mit Zusatzstoffen betraf. Der Gerichtshof hat mit Urteil vom 12. März 1987 in der Rechtssache 178/84 (Kommission/Deutschland, Slg. 1987, 1227) entschieden, daß das Verbot des Inverkehrbringens von aus anderen Mitgliedstaaten eingeführtem Bier, das nicht den deutschen Rechtsvorschriften entsprach, gegen Artikel 30 des Vertrages verstieß.

5 Die Brasserie du pêcheur verklagte daraufhin die Bundesrepublik Deutschland auf Ersatz des ihr durch diese Einfuhrbeschränkung in den Jahren 1981 bis 1987 entstandenen Schadens in Höhe eines Teilbetrags von 1 800 000 DM.

6 Der Bundesgerichtshof verweist dazu auf § 839 des Bürgerlichen Gesetzbuchs (BGB) und auf Artikel 34 des Grundgesetzes (GG). § 839 Absatz 1 Satz 1 BGB lautet: „Verletzt ein Beamter vorsätzlich oder fahrlässig die ihm einem Dritten gegenüber obliegende Amtspflicht, so hat er dem Dritten den daraus entstehenden Schaden zu ersetzen.“ Artikel 34 GG bestimmt: „Verletzt jemand in Ausübung eines ihm anvertrauten öffentlichen Amtes die ihm einem Dritten gegenüber obliegende Amtspflicht, so trifft die Verantwortlichkeit grundsätzlich den Staat oder die Körperschaft, in deren Dienst er steht.“

7 Nach diesen beiden Vorschriften ist es für die Haftung des Staates erforderlich, daß drittgerichtete Amtspflichten verletzt werden; dies bedeutet, daß der Staat nur für die Verletzung der Verpflichtungen haftet, die einem Dritten gegenüber bestehen. Wie der Bundesgerichtshof ausführt, nimmt der nationale Gesetzgeber mit dem BierStG aber nur Aufgaben gegenüber der Allgemeinheit wahr, ohne auf bestimmte Personen oder Personenkreise abzustellen, die als „Dritte“ im Sinne der genannten Vorschriften angesehen werden könnten.

8 In diesem Zusammenhang hat der Bundesgerichtshof dem Gerichtshof folgende Fragen zur Vorabentscheidung vorgelegt:

1. Gilt der Grundsatz des Gemeinschaftsrechts, daß die Mitgliedstaaten zum Ersatz der Schäden verpflichtet sind, die den einzelnen durch Verstöße gegen das Gemeinschaftsrecht entstehen, die diesen Staaten zuzurechnen sind, auch dann, wenn ein solcher Verstoß darin besteht, daß ein formelles innerstaatliches

Parlamentsgesetz nicht an die höherrangigen Normen des Gemeinschaftsrechts angepaßt wird (hier: Nichtanpassung der §§ 9 und 10 des deutschen Biersteuergesetzes an Artikel 30 EWG-Vertrag)?

2. Kann durch die nationale Rechtsordnung bestimmt werden, daß ein etwaiger Entschädigungsanspruch den gleichen Beschränkungen unterliegt wie bei einem Verstoß eines innerstaatlichen Gesetzes gegen höherrangiges innerstaatliches Recht, beispielsweise einem Verstoß eines einfachen deutschen Bundesgesetzes gegen das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland?

3. Kann die nationale Rechtsordnung einen Entschädigungsanspruch davon abhängig machen, daß die für die Nichtanpassung verantwortlichen staatlichen Amtsträger ein Verschulden (Vorsatz oder Fahrlässigkeit) trifft?

4. Falls die Frage 1 zu bejahen und die Frage 2 zu verneinen ist:
 - a) Kann die Entschädigungspflicht nach Maßgabe der nationalen Rechtsordnung auf den Ersatz von Schäden an bestimmten individuellen Rechtsgütern, beispielsweise dem Eigentum, beschränkt werden, oder gebietet sie einen umfassenden Schadensausgleich für sämtliche Vermögenseinbußen, einschließlich des entgangenen Gewinns?

 - b) Gebietet die Entschädigungspflicht auch die Wiedergutmachung von solchen Schäden, die bereits entstanden waren, bevor durch das Urteil des Europäischen Gerichtshofes vom 12. März 1987 (Rechtssache 178/84) festgestellt worden war, daß § 10 des deutschen Biersteuergesetzes gegen höherrangiges Gemeinschaftsrecht verstieß?

Rechtssache C-48/93

9 Am 16. Dezember 1988 erhoben Factortame u. a., bei denen es sich um natürliche Personen und Gesellschaften, die dem britischen Recht unterliegen, handelt, sowie deren Geschäftsführer und Anteilseigner Klage beim High Court of Justice, Queen's Bench Division, Divisional Court (im folgenden: Divisional Court), mit der sie geltend machten, daß Teil II des Merchant Shipping Act 1988 (Seehandlungsgesetz von 1988) gegen das Gemeinschaftsrecht, insbesondere Artikel 52 EWG-Vertrag, verstoße. Dieses Gesetz war am 1. Dezember 1988 in Kraft getreten, unbeschadet einer Übergangsfrist, die am 31. März 1989 abließ. Es sah die Errichtung eines neuen Registers für die britischen Fischereifahrzeuge vor und unterwarf fortan die Registrierung dieser Fahrzeuge einschließlich der bereits im alten Register eingetragenen bestimmten Voraussetzungen in bezug auf Staatsangehörigkeit, Aufenthaltsort und Domizil der Eigentümer. Fischereifahrzeugen, die nicht in das neue Register eingetragen werden konnten, wurde die Berechtigung zu fischen entzogen.

10 Auf Fragen, die das angerufene nationale Gericht vorgelegt hatte, hat der Gerichtshof mit Urteil vom 25. Juli 1991 in der Rechtssache C-221/89 (Factortame II, Slg. 1991, I-3905) entschieden, daß Erfordernisse in bezug auf Staatsangehörigkeit, Aufenthaltsort und Domizil der Eigentümer und Manager der Schiffe, wie sie nach dem vom Vereinigten Königreich eingeführten Registrierungssystem vorgesehen waren, im Widerspruch zum Gemeinschaftsrecht stehen, daß es dem Gemeinschaftsrecht dagegen nicht zuwiderläuft, als Voraussetzung für die Registrierung zu verlangen, daß die Schiffe vom Vereinigten Königreich aus operieren und ihr Einsatz von dort aus geleitet und überwacht wird.

11 Am 4. August 1989 hatte die Kommission eine Vertragsverletzungsklage gegen das Vereinigte Königreich eingereicht. Parallel dazu hatte sie beantragt, im Wege der einstweiligen Anordnung die vorgenannten Voraussetzungen bezüglich der Staatsangehörigkeit wegen Verstoßes gegen die Artikel 7, 52 und 221 EWG-Vertrag auszusetzen. Mit Beschluß vom 10. Oktober 1989 in der Rechtssache 246/89 R (Kommission/Vereinigtes Königreich, Slg. 1989, 3125) hat der Präsident des Gerichtshofes diesem Aussetzungsantrag stattgegeben. Zur Durchführung des Beschlusses erließ das Vereinigte Königreich mit Wirkung vom 2. November 1989 Vorschriften zur Änderung der neuen Registerregelung. Mit Urteil vom 4. Oktober 1991 in der Rechtssache C-246/89 (Kommission/Vereinigtes Königreich,

Slg. 1991, I-4585) hat der Gerichtshof bestätigt, daß die mit der Vertragsverletzungsklage beanstandeten Registrierungsbedingungen gegen das Gemeinschaftsrecht verstießen.

- 12 Inzwischen, am 2. Oktober 1991, hatte der Divisional Court einen Beschluß zur Durchführung des vorgenannten Urteils des Gerichtshofes vom 25. Juli 1991 erlassen und die Kläger gleichzeitig aufgefordert, ihren Schadensersatzantrag zu präzisieren. Daraufhin legten die Kläger dem Gericht eine detaillierte Aufstellung der verschiedenen Schadensposten vor, in der die Unkosten und die Verluste aufgeführt waren, die ihnen vom Inkrafttreten der Gesetzesnovelle am 1. April 1989 bis zu deren Aufhebung am 2. November 1989 entstanden waren.
- 13 Schließlich erlaubte der Divisional Court mit Beschluß vom 18. November 1992 der Rawlings (Trawling) Ltd, der Klägerin zu 37 des Ausgangsverfahrens in der Rechtssache C-48/93, ihren Schadensersatzantrag um einen Antrag auf „exemplarischen“ Schadensersatz wegen verfassungswidrigen Verhaltens der öffentlichen Stellen (exemplary damages for unconstitutional behaviour) zu erweitern.
- 14 In diesem Zusammenhang hat der Divisional Court dem Gerichtshof folgende Fragen zur Vorabentscheidung vorgelegt:
1. Wenn
 - a) Rechtsvorschriften eines Mitgliedstaats Voraussetzungen in bezug auf Staatsangehörigkeit, Domizil und Aufenthaltsort der Eigentümer und Manager von Fischereifahrzeugen sowie der Anteilseigner und Geschäftsführer von Gesellschaften, die Eigentümer oder Manager dieser Fahrzeuge sind, enthalten

und

- b) diese Voraussetzungen nach den Urteilen des Gerichtshofes in den Rechts-sachen C-221/89 und C-246/89 gegen die Artikel 5, 7, 52 und 221 EWG-Vertrag verstoßen,

haben dann diese Personen, die Eigentümer oder Manager solcher Fahrzeuge waren oder Geschäftsführer und/oder Anteilseigner von Gesellschaften, die Eigentümer oder Manager dieser Fahrzeuge waren, unter den Umständen des vorliegenden Falles einen gemeinschaftsrechtlichen Anspruch auf Entschädigung durch diesen Mitgliedstaat für Verluste, die sie aufgrund aller oder eines der genannten Verstöße gegen den EWG-Vertrag erlitten haben?

2. Für den Fall, daß Frage 1 bejaht wird, welche Erwägungen hat das nationale Gericht nach Gemeinschaftsrecht bei der Entscheidung über folgende Schadensersatzansprüche anzustellen:

- a) Ausgaben und/oder Gewinneinbußen und/oder Einkommensverluste im Zeitraum nach dem Inkrafttreten der genannten Voraussetzungen, in dem die Schiffe stillgelegt werden, andere Möglichkeiten zum Fischen finden und/oder sich andernorts um Registrierung bemühen mußten;
- b) Verluste aufgrund des Verkaufs der Schiffe oder von Anteilen daran oder von Anteilen an Gesellschaften, denen Schiffe gehörten, unter Wert;
- c) Verluste aufgrund des Erfordernisses, wegen angeblicher Verstöße im Zusammenhang mit dem Ausschluß der Schiffe aus dem nationalen Register Kautionen, Bußgelder sowie Anwalts- und Gerichtskosten zu erbringen;
- d) Verluste, weil es den Anspruchstellern unmöglich war, weitere Schiffe zu besitzen und zu betreiben;
- e) Verlust von Verwaltungsgebühren;

ANEXO X

Introducción de la transformación de frases de relativo en complementos participiales

Fuentes: Elaboración propia.

Umwandlung von Partizipialattributen in Relativsätze

1. So, wie bei der Umwandlung einer verbalen Aussage in eine nominale Aussage und umgekehrt, muss auch bei der Umwandlung von Partizipialattributen in Relativsätze die Bedeutung bei der Konstruktionen immer gleich bleiben.

Beispiele:

Relativsatz: *Der Mann, der bei dir im Laden immer so laut spricht.*

Partizipialattribut: *Der bei dir im Laden immer so laut sprechende Mann.*

Relativsatz: *Der Müll, der am meisten von dir nicht richtig segregiert wird.*

Partizipialattribut: *Der am meisten von dir nicht richtig segregierte Müll.*

2. Wenn Partizipien in einem Satz alleine stehen, werden sie nicht dekliniert. Falls sie aber als Attribut verwendet werden, dekliniert man sie so wie jedes andere Adjektiv, also nach Kasus, Genus, Numerus und Komparation, zum Beispiel:

Partizip I: *Der Hund, der bellt = Der bellende Hund.*

Partizip II: *Von der Wäsche, die gerade gewaschen wird
= Von der gerade gewaschenen Wäsche.*

3. Um einen Relativsatz in ein Partizipialattribut umzuwandeln, muss man zuerst das Relativpronomen des Relativsatzes tilgen. Weiterhin baut man den nominalen Rahmen zwischen dem Artikel und seinem Nomen, wobei das Prädikat in Partizip I oder Partizip II umgewandelt wird. Die deklinierten Partizipien müssen mit dem Nomen in Kasus, Numerus und Genus übereinstimmen, zum Beispiel:

Der Tischler, der gerade den Tisch repariert.

Es wird das Relativpronomen getilgt: *Der Tischler gerade den Tisch repariert.*

Man baut den nominalen Rahmen: *gerade den Tisch reparierender Tischler.*

Und weiterhin wird das Partizip dem Artikel angepasst:

Der gerade den Tisch reparierende Tischler.

Der sehr wichtige Unterschied zwischen Partizip I und Partizip II

Das Nomen, das durch das Partizip I, also das Partizip Präsens, beschrieben wird, ist meistens das Subjekt des umwandelten Satzes. Und, wie wir schon wissen, das Subjekt ist meistens aktiv. Es heißt, das Subjekt ist in jedem Satz „der Hauptdarsteller“, zum Beispiel:

*Die Kinder verkaufen etwas auf dem Festmarkt.
(Ich sehe) Die auf dem Festmarkt verkaufenden Kinder.*

In diesem Satz sind die Kinder aktiv und man kann die Situation sehr positiv ansehen, weil dies bedeutet, dass sich in der neuen Generation ein Stück von unternehmerischer Initiative entwickelt. Jedoch ist die Situation in dem folgenden Satz, der auf den ersten Blick dem ersten Satz sehr ähnlich sieht, schon nicht so positiv:

(Ich sehe) Die auf dem Festmarkt verkauften Kinder.
Jemand hat die Kinder gekauft und verkauft. Die Kinder selbst sind nicht aktiv.

In dem letzten Satz handelt sich nicht mehr um eine unternehmerische Initiative der Kinder, sondern um eine Handlung von anderen Personen, die wahrscheinlich ein schweres Verbrechen begehen. An diesen zwei Beispielsätzen können wir sehen, wie wichtig es ist, das richtige Partizip zu verwenden.

ANEXO XI

Ejercicios sobre la transformación de frases de relativo en complementos participiales

Fuentes:

Los ejercicios son de elaboración propia

Las explicaciones sobre el tema de coma entre los adjetivos

son de “Duden”, un diccionario alemán

URL: <http://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/komma-zwischen-adjektiven>

**Wandeln Sie bitte die folgenden Relativsätze in Partizipialattribute um
(Transforme, por favor, las siguientes oraciones de relativo en participios atributivos):**

1. Maschinen, die von Spezialisten aus Vietnam gebaut wurden.
Von Spezialisten aus Vietnam gebaute Maschinen.
2. Die Maschinen, die von Spezialisten aus Vietnam gebaut wurden.
Die von Spezialisten aus Vietnam gebauten Maschinen.
3. Diese Methoden und Hilfsmittel, die Bildung der Relativsätze erleichtern, kann man in jedem guten Grammatikbuch finden.
Diese Bildung der Relativsätze erleichternden Methoden und Hilfsmittel kann man in jedem guten Grammatikbuch finden.
4. Die Karate-Meister, die die Dan-Prüfung zum Schwarzgurt ablegen und das Dan-Diplom erhalten, haben zuvor die Chiffrierung der Techniken in Form der Kata erlernen müssen.
Die die Dan-Prüfung zum Schwarzgurt ablegenden und das Dan-Diplom erhaltenden Karate-Meister haben zuvor die Chiffrierung der Techniken in Form der Kata erlernen müssen.
5. Unter dem Begriff „Wirtschaft“ versteht man die Prozesse, die sowohl auf die Herstellung als auch auf den Verkauf und Verbrauch von Gütern ausgerichtet sind.
Unter dem Begriff „Wirtschaft“ versteht man die sowohl auf die Herstellung als auch auf den Verkauf und Verbrauch von Gütern ausgerichteten Prozesse.
6. Die Buttermilch, die in Nordeuropa sowohl als Lebensmittel hergestellt wird wie auch als Kosmetika für die Haut dient, wird in manchen Ländern als Abfall betrachtet.
Die in Nordeuropa sowohl als Lebensmittel hergestellte wie auch als Kosmetika für die Haut dienende Buttermilch wird in manchen Ländern als Abfall betrachtet.
7. Dieses Ding, das sich tatsächlich aus mehreren Bestandteilen zusammensetzt, wird juristisch als eine unauflösliche Einheit betrachtet.
Dieses sich tatsächlich aus mehreren Bestandteilen zusammensetzende Ding wird juristisch als eine unauflösliche Einheit betrachtet.
8. Angesichts der Notwendigkeit von neuen Wahlen verbreiten die Grünen eine Behauptung, der von anderen Parteien nicht gefolgt wird, es gehe um Eroberung der vollen Macht im Staat.
Angesichts der Notwendigkeit von neuen Wahlen verbreiten die Grünen eine von anderen Parteien nicht gefolgte Behauptung, es gehe um Eroberung der vollen Macht im Staat.
9. Der Produktionsprozess, der die Anordnung der Maschinen und dadurch auch die Qualität der Ware bestimmt, wird natürlich immer besser koordiniert.
Der die Anordnung der Maschinen und dadurch auch die Qualität der Ware bestimmende Produktionsprozess wird natürlich immer besser koordiniert.

10. Auch Vorschriften in Bezug auf die Temperaturgrenzen, die Produkte vor Verderben schützen, werden in der EU harmonisiert.

Auch Vorschriften in Bezug auf die Produkte vor Verderben schützenden Temperaturgrenzen werden in der EU harmonisiert.

11. So können zum Beispiel die Bürger von Malaysia, die in einer multikulturellen Gesellschaft leben, durchschnittlich drei oder vier Sprachen sprechen.

So können zum Beispiel die in einer multikulturellen Gesellschaft lebenden Bürger von Malaysia durchschnittlich drei oder vier Sprachen sprechen.

In Bezug auf das Thema „Komma zwischen Adjektiven“ empfehle ich die Erklärungen im „Duden“, einem Rechtschreibwörterbuch der deutschen Sprache.

URL: <http://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/komma-zwischen-adjektiven>:

„Bei der Frage, ob zwischen Adjektiven ein Komma zu setzen ist, ist entscheidend, ob es sich um gleichrangige Adjektive handelt, die aufzählenden Charakter haben, oder ob eine feste Verbindung aus Substantiv und Adjektiv vorliegt, die durch ein weiteres Attribut näher bestimmt ist. Beim *bayerischen Bier* oder dem *französischen Rotwein* handelt es sich jeweils um einen Gesamtbegriff, der eine solche feste Verbindung bildet. Tritt ein weiteres Adjektiv hinzu, darf kein Komma gesetzt werden, darum also *dunkles bayerisches Bier* oder *kräftiger französischer Rotwein*.

Vor allem vier Gruppen von Adjektiven treten in solchen Gesamtbegriffen häufig auf:

Adjektive, die Farben bezeichnen (*ein wolkenloser blauer Himmel*),

Adjektive, die Materialien benennen (*die alte steinerne Brücke*),

Adjektive, die die Herkunft bezeichnen (*ein bekannter spanischer Autor*),

Adjektive, die die Zugehörigkeit nennen (*eine wichtige amtliche Mitteilung*).

Anders stellt sich die Lage dar, wenn Adjektive aufzählenden Charakter haben und gleichrangig sind; in solchen Fällen ist das Komma obligatorisch: *ein leichter, herber Rotwein; nettes, freundliches Personal*.“

**Ersetzen Sie bitte die kursiv gedruckten Satzteile durch Relativsätze
(por favor, cambie las frases en cursiva por las oraciones de relativo):**

1. Dank der Wirkung der Gravitationskraft kommt *der sich in einem durch ein Brett getrennten Becken befindende unterschiedliche Wasserstand* immer zur Ausgeglichenheit.
Dank der Wirkung der Gravitationskraft kommt der unterschiedliche Wasserstand, der sich in dem durch ein Brett getrennten Becken befindet, immer zur Ausgeglichenheit.
2. Die Bevölkerung wird immer ärmer, weil die Regierung *die zum Ruin der Wirtschaft führenden Gesetze* absichtlich in Kraft hält.
Die Bevölkerung wird immer ärmer, weil die Regierung die Gesetze in Kraft hält, die zum Ruin der Wirtschaft führen.
3. Meine Bekannte hat endlich für sich eine Antwort auf *dieses früher scheinbar nicht zu lösende Problem* gefunden.
Meine Bekannte hat endlich für sich eine Antwort auf dieses Problem gefunden, das früher scheinbar nicht zu lösen war.
4. So wurde *der von den Bewerbern der Rechtsextremen nur scheinbar fair und gerecht durchgeführte Wahlkampf* einfach als Betrug genannt.
So wurde der Wahlkampf, der nur scheinbar fair und gerecht von den Bewerbern der Rechtsextremen durchgeführt wurde/ durchgeführt worden war, einfach als Betrug genannt.
5. Ich habe ihm natürlich zum *nur auf seinen Fleiß zurückzuführenden* Erfolg gratuliert.
Ich habe ihm natürlich zum Erfolg gratuliert, der nur auf seinen Fleiß zurückzuführen ist.
6. Wenn du am Boden liegst und keiner dir helfen möchte, bedeutet es noch nicht, dass du am Ende *deines am Anfang so gut gestalteten und einfach durch einen Zufall zum Ruin geführten, aber doch durch ein bloßes „Steh auf“ heilbaren, Lebens* bist.
Wenn du am Boden liegst und keiner dir helfen möchte, bedeutet es noch nicht, dass du am Ende deines Lebens bist, das am Anfang so gut gestaltet wurde und einfach durch einen Zufall zum Ruin geführt aber doch durch ein bloßes „Steh auf“ heilbar ist.

ANEXO XII

Tabla y ejercicios sobre el plural

Fuente: Elaboración propia.

weiblich	-(e)n und kein Umlaut	-e mit Umlaut	nur Umlaut	-
männlich	-(e)n und kein Umlaut	-e, (se) gegebenfalls Umlaut	gegebenfalls Umlaut	-er und Umlaut
sächlich	-(e)n und kein Umlaut	-e und kein Umlaut	kein Umlaut	-er und Umlaut

Männlich:	Weiblich:	Sächlich
Berg	Frau	Haus
Mann	Tür	Bild
Kunde	Tasse	Volk
Kosmonaut	Stadt	Klavier
Beamte	Stunde	Plakat
Tisch	Gans	Kamel
Schuh	Wurst	Buch
Rand	Wohnung	Land
Irrtum	Wand	Dorf
Zweig	Mutter	Hemd
Bus	Straße	Bett
Strauch	Tochter	Auge
Tag	Kunst	Glas
Journalist	Hand	Wort
Student	Kraft	Jahr
Bruder	Zeit	Heft
Vater	Decke	Ohr
Garten	Antwort	Muster
Anzug	Zeitschrift	Lager
Baum	Woche	Gebäude
Atlas	Einzelheit	Ende
Kessel	Fahrt	Verb
Wagen	Uhr	Schiff

ANEXO XIII

Ejercicios sobre los pronombres de relativo

Fuente: Elaboración propia.

1. Das Fahrrad, hinter dir steht, gefällt meinen Eltern sehr.
2. Ich helfe gerade meinem Onkel, du gestern kennengelernt hast.
3. Das Haus, wir vor einem Jahr verkauft haben, war eine Ruine.
4. Zusammen mit den zwei Männern steht die Frau, Tochter mit dir an der Universität studiert.
5. Die Frau, nach du gefragt hast, sitzt gerade am Tisch.
6. Das Buch, aus die Blätter herausgefallen sind, gehört meinem Großvater.
7. Der Produzent, für Maschinen sich viele Betriebe interessieren, hat seinen Sitz in Berlin.
8. Die Deutsche, Kinder an der Universität studieren, war damals eine gute Bekannte meiner Mutter.
9. Das Gesetz, auf sich der Polizist beruft, ist doch außer Kraft.
10. Damals habe ich jede Woche einen Brief von dir bekommen, Duft ich nie vergessen habe.
11. Die Krankheit, an er gestorben ist, verbreitet sich sehr schnell in Afrika.
12. Die Teile, aus die Fahrräder bestehen, werden in Vietnam produziert.
13. Die Frau, nach du gerufen hast, ist doch nicht hier.
14. Der Weg im Gebirge, über Anna uns erzählt hat, ist viel breiter als sie behauptet hat.
15. Ich möchte mich endlich von dem Mann befreien, ich gestern getroffen habe.
16. Ich warne dich vor dem Mann, Bekannte die Drogen verkauft.
17. Ich freue mich immer auf die Blumen, Blätter so schön aussehen.
18. Ich lade dich in die Kneipe zu einem Glas Weizenbier ein, Geschmack du so magst.
19. Wie lange arbeitest du an diesem Projekt, Einzelheiten du uns nicht verraten möchtest?
20. Kennst du den Mann, Frau gestern Selbstmord begangen hat?
21. Sag doch deiner Schwester, Auto auf dem Parkplatz steht, dass ich ausfahren muss.
22. Kannst du dich noch an die Lehrerin erinnern, Leiche am Strand gefunden wurde?
23. Schütze dich doch vor den Strahlungen, Auswirkung zu Krebs führen kann.
24. Das Auto, Räder verschwunden sind, wird jetzt genau von Polizisten untersucht.
25. Der Nachbar, von du gerade sprichst, hat vor fünf Jahren seine Frau auf Teneriffa getroffen.
26. Das Mädchen, mein Bruder Blumen gekauft hat, ist sehr krank.
27. Der Umzug, bei ich geholfen habe, hat nur fünf Stunden gedauert.