

NAAMVALLEN EN KIEMCELLEN

Over naamvallen heersen in Nederland misverstanden, die terug te voeren zijn op het grammaticaonderwijs bij Nederlands en bij Duits. Een andere introductie in het Duitse naamvallensysteem kan kiemcellen planten waaruit beter begrip en een efficiëntere leerlijn kunnen groeien.

ERIK KWAKERNAAK

In de praktijk van het vreemdetalenonderwijs is grammatica nooit weggeweest, ondanks een periode waarin de ‘didactische correctheid’ gebod er geen woorden aan vuil te maken. Dat tijdperk lijken we nu achter ons te laten. Voorzichtig mag grammatica weer in de didactische discussie, nu er een zekere onvoldaanheid ontstaat met een puur functioneel vaardigheidsonderwijs zonder specifieke inhoud. Er lijkt weer behoefte te groeien aan vorming, ook op taalgebied, met aandacht voor de rol en de werking van taal als sociaal bindmiddel, voor taal als drager van (sub)culturen, voor de geschiedenis van taal en voor taal als tekensysteem. Daarin past ook aandacht voor grammaticale verschijnselen, vrij van de negentiende- en twintigste-eeuwse verabsolutering en fetisjering die zo’n drie decennia geleden omsloeg in

een even extreme afwijzing en verbanning uit de schoolvakdiscussie.

Onderzoek

De tweede helft van de vorige eeuw zag een toename van onderzoek naar de tweedetaalverwerving van migranten, vooral van Romaanstalige gastarbeiders in de VS en in Duitsland. In de jaren zeventig ontdekte men in de zogenaamde *morpheme studies* patronen in de verwerving van grammaticale structuren in de natuurlijke tweedetaalleerprocessen. Daaruit ontwikkelde zich de theorie dat er – net als in de eerstetaalverwerving – natuurlijke volgordes bestaan waarin de onbewuste verwerving van grammatica plaatsvindt, volgens een andere opbouw dan die van de gebruikelijke schoolgrammaticaoverzichten.

Men had toen kunnen vragen: hoe vernieuwen we



Foto: Anda van Riet

het grammaticaonderwijs op grond van deze inzichten? Maar het liep anders. De Amerikaanse taalverwervingsonderzoeker en didacticus Stephen Krashen trok een andere, radicale conclusie en lanceerde de theorie dat er tussen bewust leren en onbewust verwerven vrijwel geen overgang of verbinding (geen *interface* tussen *learning* en *acquisition*) bestaat en dat daarom grammaticaonderwijs met expliciete regels zinloos is (Krashen, 1981, 1982; Krashen & Terrell, 1984). Hoewel andere wetenschappers flink tegengas gaven, kreeg zijn theorie in het Nederlandse didactische debat veel aanhang. De wetenschappelijke discussie is onbeslist. Het meest verbreid is een *weak interface position*: expliciete instructie kan het grammaticale verwervingsproces vergemakkelijken en versnellen, onder bepaalde voorwaarden, waaronder die dat de leerder in zijn of haar verwervingsproces toe moet zijn aan de nieuwe structuur.

Krashens radicale scheiding tussen *learning* en *acquisition* is omstrede, maar niet de observatie dat de productiecondities een essentieel verschil maken. Beheersing in invul- of vertaal oefeningen, dus in vormgerichte productiesituaties zonder tijdsdruk, betekent nog lang geen beheersing in schrijf- en al helemaal niet in spreekopdrachten, dus in complexe, inhoudsgerichte productiesituaties met tijdsdruk. Daarvoor is echte verwerving vereist, dat wil zeggen dat de regel automatisch wordt toegepast. Het automatische (onbewuste, impliciete) regelsysteem dat de leerder daarbij gebruikt, hoeft niet identiek te zijn met het expliciete regelsysteem van de gebruikelijke schoolgrammatica.

Naamvallen

In Nederland wordt het begrip *naamval* op grote schaal verkeerd begrepen. Naamvallen zouden een exotisch

In Nederland wordt het begrip naamval op grote schaal verkeerd begrepen

en/of archaisch verschijnsel zijn dat alleen in ‘moeilijke’ talen zoals het Duits voorkomt en verder typisch is voor uitgestorven talen zoals het Latijn, alleen toegankelijk voor ingewijden. Men is blind voor het feit dat het Nederlands, evenals trouwens het Engels, Frans, Spaans en diverse andere talen, een weliswaar gereduceerd, maar springlevend naamvallensysteem hebben, namelijk bij de persoonlijke voornaamwoorden.

De oorzaken van dat misverstand liggen deels in het grammaticaonderwijs bij Nederlands, deels in dat bij Duits. In de Nederlandse grammatica wordt de term *naamval* niet gebruikt, maar spreekt men van *onderwerps- en niet-onderwerpsvormen van de persoonlijke voornaamwoorden* (cf. Haeseryn, Romijn, Geerts, De Rooij & Van den Toorn, 1997, p. 249–251). In het onderwijs Duits heerst een taaie traditie om het verschijnsel naamval te introduceren aan de hand van het zelfstandig naamwoord – of preciezer het lidwoord, omdat niet het zelfstandig naamwoord zelf de naamvalsvormen draagt. Als de persoonlijke voornaamwoorden aan bod komen, wordt zelden verband gelegd met het feit dat het Nederlands daar ook levende naamvalsvormen heeft, bijvoorbeeld *ik* en *mij*.

Door een andere introductie in de naamvalproblematiek en door een bijpassende bewustmakingsvolgorde kunnen in het onderwijs Duits twee vliegen in één klap geslagen worden: het begrip *naamval* kan beter begrepen worden, en er kan bij het bewustmaken en inoefenen van de Duitse naamvallen beter worden ingespeeld op natuurlijke verwervingsvolgordes.

Natuurlijke verwervingsvolgordes

In de decennia sinds de jaren zeventig is het onderzoek naar natuurlijke verwervingsvolgordes wel wat verder gekomen, maar van een doorbraak die ook nog voor het vreemdetalenonderwijs revolutionaire consequenties zou hebben, is geen sprake. Er moet natuurlijk ook een uitgestrekt terrein ontgonnen worden: uitspraak, woordenschat, grammatica in eerste- en (natuurlijke) tweedetaalverwerving, waarnaast vreemdetaalverwerving in een schoolse setting nog weer een aparte categorie is, met alle mogelijke combinaties van uitgangs- en doel-

talen met kleinere en grotere contrasten. Maar enkele elementen worden toch wel zichtbaar.

Op het specifieke deelgebiedje van verwervingsvolgordes van Duitse naamvalsmarkeringen bij Nederlandstaligen is onderzoek gedaan door mijzelf (Kwakernaak, 1996, 2002, 2005) en door de Gentse taalwetenschapper Kristof Baten (2011, 2013). Ik baseerde me op observaties van typische naamvalsfouten van leerlingen en studenten Duits en was op zoek naar verbetering van de bewustmakingsvolgordes van het Duitse naamvallensysteem in bestaand leer materiaal. Mijn resultaten waren gericht op praktische bruikbaarheid voor het onderwijs (cf. de advies-grammaticaleerlijn Duits in Meijer, 2006), maar niet systematisch-empirisch geverifieerd. Batens doel was de verwerkbaarheidstheorie (*processability theory*) van Pienemann (1998) empirisch te toetsen aan de verwerving van het Duitse naamvalensysteem door Nederlandstalige leerlingen en studenten. Zijn resultaten bestaan uit empirisch bewijs van enkele deelaspecten van de naamvalsverwerving.

Vorzetsels en persoonlijke voornaamwoorden

Pienemanns verwerkbaarheidstheorie stelt dat de leerder pas in staat is complexere grammaticale bewerkingen in de doeltaal toe te passen als hij daar in zijn taalverwervingsproces aan toe is. Een belangrijk onderdeel van de theorie is de voorspelling dat bewerkingen binnen zinsdelen eerder verworven worden dan tussen zinsdelen. Immers, in het laatste geval moet complexere informatie uitgewisseld worden op een hoger niveau, dat van de zin. Bijvoorbeeld naamvalsvormen bij voorzetsels met vaste naamvallen zijn makkelijker te verwerven dan bij wisselvoorzetsels. Na *mit* kan maar een beperkt assortiment naamvalsvormen voorkomen, na *in* moet je kiezen uit een dubbel zo groot assortiment, afhankelijk van het werkwoord in de zin. Ook naamvalsvormen die zinsfuncties markeren zoals lijdend of meewerkend voorwerp, vereisen complexe analyses op zinsniveau (cf. Kwakernaak, 1996, p. 414; 2002, p. 164; 2005, p. 227).

Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat en Studer (2000) hebben een breed empirisch onderzoek naar verwer-

Van belang zijn twee elementaire inzichten: ten eerste dat het Nederlands ook naamvallen kent, en ten tweede dat het Duits er een meer heeft dan het Nederlands

vingsvolgordes van Duitse grammaticale structuren bij Franstalige leerlingen in Genève gedaan en stelden hetzelfde vast: accusatief- en datievormen na voorzetsels met vaste naamvallen beginnen eerder goed te gaan dan bij lijdende en meewerkende voorwerpen (p. 327). Van hetzelfde verschijnsel vond Baten (2011, 2013) bewijs in twee empirische onderzoeken bij Nederlandstalige leerlingen en studenten.

Daarnaast wordt verondersteld dat de verwerving van de naamvalsvormen van persoonlijke voornaamwoorden makkelijker en eerder op gang komt dan van lidwoorden, omdat de Nederlandse persoonlijke voornaamwoorden ook naamvalsvormen hebben. Baten (2013, p. 179–180, 186–190) kon daar in zijn data geen bevestiging van vinden, maar hield de mogelijkheid open dat de persoonlijke voornaamwoorden didactische voordelen bieden.

Nederlandstalige leerlingen beschikken al voordat ze Duits gaan leren bij de persoonlijke voornaamwoorden over een naamvallensysteem. Ze moeten wel leren differentiëren tussen accusatief en datief. Daarnaast zijn de naamvalsvormen bij voorzetsels als *mit* en *für* het makkelijkst te verwerven. Persoonlijke voornaamwoorden en voorzetsels met vaste naamvallen: dat kunnen kiemcellen zijn met betere groeikansen dan de traditionele instap via de lidwoorden.

Leerlijn

De leerling kan veel grammatica lexicaal leren, dat wil zeggen in ongeanalyseerde *chunks* (*Redemittel*). *Ist das für mich oder für dich? Ich verstehe dich nicht. Hörst du mich? Willst du mit mir ins Kino gehen? Ich möchte mit dir tanzen. Das gefällt mir. Gefällt es dir?* Al dat soort zinnestjes kunnen als vaste formules geleerd worden voordat ze op een later moment bewust geanalyseerd worden, om de verwerving te vergemakkelijken en te versnellen. Om te beginnen kan de aandacht gevestigd worden op het verschil tussen *für mich* en *mit mir*. Daaraan kan een eerste introductie worden gekoppeld van de term en het begrip *naamval* (zie tabel 1). De belangrijkste doelen zijn in deze fase twee elementaire inzichten: ten eerste dat het Nederlands ook naamvallen kent, en ten tweede dat het Duits er een meer heeft dan het Nederlands.

Al naargelang niveau, voorkennis en veronderstelde toekomstige kennis van de leerlingen kunnen een of meer andere benamingen van de naamvallen toegevoegd worden zoals nominatief, accusatief en datief en/of eerste, vierde en derde naamval, maar het heeft voordelen om de concrete vormen *ich*, *mich* en *mir* als ophangers of ankerpunten te (blijven) gebruiken. Zo kunnen later andere voorzetsels zoals *gegen* of *zu* met respectievelijk *mich* en *mir* geassocieerd worden. Ophangen aan een concrete vorm werkt beter dan met

NEDERLANDSE VORMEN	NEDERLANDSE NAAMVALLEN	DEUTSCHE FORMEN	DEUTSCHE FÄLLE
<i>ik</i>	<i>ik</i> -naamval	<i>ich</i>	<i>ich</i> -Fall
voor ik → <i>mij</i>	<i>mij</i> -naamval	<i>für</i> ich → <i>mich</i>	<i>mich</i> -Fall
met ik → <i>mij</i>		<i>mit</i> ich → <i>mir</i>	<i>mir</i> -Fall

Tabel 1. Naamvallen

ik	wij	jij	jullie	u	hij	het	zij (enk.)	zij (mv.)
ich	wir	du	ihr	Sie	er	es	sie	sie
mich	uns	dich	euch	Sie	ihn	es	sie	sie
mir	uns	dir	euch	Ihnen	ihm	ihm	ihr	ihnen

Tabel 2. Naamsvormen persoonlijke voornaamwoorden

ICH-FALL	er	der Bus	es	das Fahrrad	sie	die Straßenbahn	sie	die Autos
MICH-FALL	ihn	für den Bus	es	für das Fahrrad	sie	für die Straßenbahn	sie	für die Fahrräder
MIR-FALL	ihm	mit dem Bus	ihm	mit dem Fahrrad	ihr	mit der Straßenbahn	ihnen	mit den Fahrrädern

Tabel 3. Naamsvormen bepaalde lidwoorden na für en mit

MICH-FALL	Er bringt mich nach Hause. Das haut mich total um.	
MIR-FALL	Das gefällt mir nicht. Er bringt mir Rosen.	met een 'aan/voor'-betekenis

Tabel 4. Naamvallen als markerings van zinsdelen

een abstract begrip als vierde of derde naamval.

Vanuit *mich* en *mir* kan in volgende lessen geleidelijk worden toegewerkt naar de corresponderende naamsvormen van de andere persoonlijke voornaamwoorden, zie het overzicht in tabel 2. Deze vormen kunnen gericht geoefend worden, primair in verbinding met *für* en *mit*, misschien ook met *zu*, *von* en *bei*. Andere voorzetsels met vaste naamvallen worden door leerlingen veel minder gebruikt (Diehl et al., 2000, p. 281). Overdosering is contraproductief.

Van deze voorzetsels met persoonlijke voornaamwoorden kan de stap gemaakt worden naar dezelfde voorzetsels met zelfstandignaamwoordgroepen. De stap is het kleinst van de persoonlijke voornaamwoorden van de derde persoon naar de bepaalde lidwoorden. Handig

is om aan te haken bij *chunks* als *mit dem Bus*, *mit dem Fahrrad*, *mit der Straßenbahn*, *mit den Fahrrädern*. Zie tabel 3. Verondersteld wordt dat de leerlingen intussen al bekend zijn met de nominatiefvormen van de lidwoorden.

Als de naamsvormen na *mit* en *für* een beetje beginnen te zitten, kan de volgende belangrijke stap gezet worden, namelijk naar de naamvalmarkeringen van zinsdelen. Als voorbeeldcontext kan een verhaaltje dienen over een meisje dat vertelt hoe een jongen tegen haar zin avances maakt: *Dass er mich nach Hause bringt, gefällt mir schon nicht, aber dass er mir Rosen bringt, haut mich total um*. Vraag aan de klas: *Er bringt mich nach Hause*, maar *Er bringt mir Rosen*, en *Das gefällt mir nicht*, maar *Das haut mich total um* – waarom nu eens *mich*, dan weer *mir*? Zie tabel 4.

ICH-FALL	er →	der Mann	es →	das Kind	sie →	die Frau	sie →	die Leute
MICH-FALL	ihn →	den Mann	es →	das Kind	sie →	die Frau	sie →	die Leute
('aan/voor') MIR-FALL	ihm →	dem Mann	ihm →	dem Kind	ihr →	der Frau	ihnen →	den Leuten

Tabel 5. Naamsvormen bepaalde lidwoorden als markerings van zinsdelen

Als de naamvalmarkeringen van de zinsdelen bij de persoonlijke voornaamwoorden zitten, kan begonnen worden met het lidwoord, met behulp van de vervangingsproef (tabel 5). Voorbeelden:

Ich höre d.. Lautsprecher nicht
= Ich höre ihn nicht → den Lautsprecher

Das ist d.. Lehrerin völlig egal
= Das ist ihr völlig egal → der Lehrerin

Das gefiel d.. anderen nicht
= Das gefiel ihnen nicht → den anderen

Kiemcellen

Deze schets moet twee dingen duidelijk maken: enerzijds hoe complex de materie is, anderzijds hoe een andere leerlijn de stappen kleiner en het probleemveld in- en overzichtelijker kan maken. Natuurlijk mag en kan niet verheeld worden dat het om een complex geheel gaat met voetangels en klemmen die in deze schets niet aan de orde komen. Onontbeerlijk is dat de geschetste stappen goed ingebed en over het curriculum verdeeld moeten worden. De eerste belangrijke bewustmaking (van de naamvallen van de persoonlijke voornaamwoorden na voorzetsels, tabel 1) zou in de gebruikelijke schoolse situatie in de tweede helft van het eerste leerjaar kunnen plaatsvinden, de tweede (van de naamvallen van de persoonlijke voornaamwoorden als markerings van zinsdelen, tabel 4) in de eerste helft van het tweede leerjaar. Vooraf, tussendoor en verderop moet heel veel gebeuren.

Echte beheersing van het naamvalssysteem in de zin van geautomatiseerd toepassen bij het spreken is naar mijn inschatting ook in het vwo praktisch onhaalbaar. Leerlingen in de grammaticale kopgroep kunnen de typische overgangsfase bereiken waarin ze (in plaats van bewuste toepassing van de vervangingsproef) zelfstandignaamwoordgroepen markeren naar hun positie in de

zin: voor of na het verbogen werkwoord. Dat gaat goed in standaardzinnen als *Der beste Sportler bekommt nicht immer den ersten Preis* of *Der Präsident gibt dem Sieger den Pokal*, maar fout in niet-standaardzinnen als *So *ein schlechter Film habe ich noch nie gesehen*, *Da kommt *den Bus schon*, *Herr M. ist *einen guten Lehrer*, **Der Filialleiter ist das völlig egal*.

Ook al is perfectie niet haalbaar, dat mag docenten Duits toch niet de ambitie ontnemen om ook op grammaticaal gebied kiemcellen voor verdere ontwikkeling te planten. De levensvatbaarheid daarvan kan verbeterd worden door een levend grammaticaal verschijnsel zoals naamvallen op een natuurlijker manier te benaderen en transparanter te maken.

LITERATUUR

- Baten, K. (2011). Processability theory and German case acquisition. *Language Learning*, 61(2), 455–505.
- Baten, K. (2013). *The acquisition of the German case system by foreign language learners*. Amsterdam: Benjamins.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Haeseryn, H., Romijn, K., Geerts, G., Rooij, J. de, & Toorn, M. van den. (1997). *Algemene Nederlandse spraakkunst* (Deel 1). Groningen: Martinus Nijhoff. Zie ook <http://ans.ruhosting.nl/e-ans/index.html>
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1984). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon/Alemany Press.
- Kwakernaak, E. (1996). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht: Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- Kwakernaak, E. (2002). Nicht alles für die Katz: Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 39(3), 156–166.
- Kwakernaak, E. (2005). Kasusmarkierung bei niederländischsprachigen Deutschlernenden: Entwurf eines Erwerbsszenarios. *Deutsch als Fremdsprache*, 42(4), 227–236.
- Meijer, D. (Red.). (2006). *Advies-grammaticaleerlijnen Duits en Frans*. Enschede: SLO. Geraadpleegd via <http://www.slo.nl/downloads/archief/Advies.pdf>
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.