

Ein G2-Defizit und seine Ursache: Zum „Lernen“ der pronominalen Doppelobjekte im Französischunterricht des Gymnasiums

Wilfried Weigl

Thematisiert wurde das „Lernen“ (vs. „Erwerben“) der pronominalen Doppelobjekte (... *me le / le lui donne*) in einem Lehrgang des Gymnasiums. Fokussiert dabei wurde die Erwerbbarkeit der Doppelobjekte durch das „Lernen“, das durch den Einsatz der Lehrstrategie „*Focus on Forms*“ (FonFs) erzwungen wurde (der seinerseits durch das Lehrwerk vorgegeben war). FonFs und „Lernen“ sind notorisch ineffektiv. Damit sollten die Doppelobjekte in nur geringem Umfang erworben worden sein und der erreichte G2-Besitz darüber hinaus von geringer Dauerhaftigkeit gewesen sein. Diese beiden Erwartungen wurden erfüllt: Anfänglich erworben wurden die Doppelobjekte von 33 (DAT-AKK) bzw. 26 % (AKK-DAT) der Lerner. Dieser Anfangsbesitz war nach zwei Jahren geschrumpft auf 11 bzw. 16 %. Eine Effektivitätssteigerung ist damit erforderlich; sie erscheint auch als möglich. Notwendig für sie ist eine Lehrstrategie, die das „Lernen“ der Doppelobjekte, insoweit es unumgänglich ist, nach „*Focus on Form*“-Prinzipien organisiert. Die Verwendung einer solchen Strategie jedoch müsste durch die Anlage des Lehrwerks vorgegeben werden.¹

Inhalt:

1. Einleitung
 2. Voraussetzungen
 - 2.1. Syntaktische Voraussetzungen
 - 2.2. Didaktische Voraussetzungen
 - 2.3. Zum erwartbaren L2-Erwerb
 3. Ein Fall des (Nicht-) Erwerbs/„Lernens“ der Doppelobjekte
 - 3.1. Der Test
 - 3.2. Die Testergebnisse
 - 3.3. Die Daten des Erwerbs der Struktursachverhalte
 - 3.4. Der Gehalt der Erwerbsdaten
 - 3.4.1. Die Doppelobjektdaten in der Lernen- vs. Erwerben-Perspektive
 - 3.4.2. Merkmale des Doppelobjektlernens
 - 3.5. Evaluation und Ausblick
- Anhang: die Testsätze
Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zur Kritik des derzeitigen L2-Unterrichts im (bayerischen) Gymnasium, speziell zur Kritik eines in diesem Unterricht verwendeten Lehrwerks. Sie thematisiert damit (anders als vorhergehende Arbeiten) nicht den „Erwerb“ eines L2-Phänomens, sondern dessen „Lernen“ bzw. das ihm

¹ Der Verfasser dankt dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus sowie dem Ludwigsgymnasium Straubing für die Erlaubnis, die Daten zu erheben.

zugrunde liegende „Lehren“.² Dass L2-Phänomene (auch) im Gymnasium „gelehrt“ werden, ist unumgänglich. Entscheidend ist dann, auf welche Weise dies geschieht. Die Wahl dieser Weise wird nun nicht auf der Ebene des real geschehenden Unterrichts, durch den je einzelnen Lehrer, getroffen. Sie ist vorgegeben durch die und in der Anlage des vorhandenen Lehrwerks. So auch im gegebenen Fall, durch das/in dem Französischlehrwerk *Etapas*.

Mit der Anlage des Lehrwerks sind (volens oder vielleicht nolens) bestimmte Lehrstrategien vorgegeben. Die wohl verbreitetste von diesen ist die Strategie „Focus on Forms“ (FonFs). FonFs nun wurde von der Spracherwerbsforschung als weitgehend ineffektiv erkannt. An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an: Sie zielt darauf ab, zu ermitteln, in welchem Maß der Erwerb der pronominalen Doppelobjekte in einem gegebenen Fall FonFs-geprägten Unterrichts defizitär bleibt. In dem Maß, in dem dies geschieht, begründet sich die Forderung, im L2-„Lehren“ eine effektivere, eine Strategie der Kategorie „Focus on Form“, einzusetzen. Adressiert ist diese Forderung in allererster Linie an die Hersteller von Lehrwerken.

In den folgenden Abschnitten werden diese Vorstellungen im Einzelnen (auch empirisch) substantiiert. Der Weg dabei ist der folgende: Zunächst werden, in Teil 2, die Voraussetzungen genannt, auf denen die Untersuchung aufbaut, die konzeptionellen Voraussetzungen (2.1, 2.2) und die materiellen (2.2.1). Aus diesen Voraussetzungen ergibt sich, welcher Erwerb(sverlauf) im gegebenen Fall erwartet werden kann (2.3).

In der Wiedergabe der Untersuchung selbst, in Teil 3, wird zunächst das Testkonzept dargelegt (3.1.); danach werden die Testergebnisse angegeben (3.2.). Es folgen die Darlegung der Verarbeitung dieser Ergebnisse zu Kompetenzdaten und die Angabe dieser Daten (3.3). Im Anschluss daran wird der Gehalt der Kompetenzdaten und damit die Struktur des Erwerbs(verlaufes) dargelegt. Dies geschieht zunächst in einer globalen Sicht, die das „Lernen“ der Doppelobjekte als solches kenntlich macht (3.4.1), daran anschließend im Blick auf das Lernen der Strukturelemente Klitizität und Objektfolge sowie, schließlich, das Lernen des Gesamtphänomens (3.4.2). Geschlossen wird mit einer Evaluation der Erwerbsergebnisse und einem Ausblick auf die Möglichkeiten einer künftigen Ergebnisbesserung (3.5).

2. Voraussetzungen

2.1. Syntaktische Voraussetzungen

2.1.1. Klitizität und Objektpronomina

Pronomina treten bekannterweise in zwei Ausprägungen auf, als „Klitika“ (kPs) und als „Nicht-Klitika“ (non-kPs). Non-kPs treten in einer jeden Sprache auf, kPs dagegen nur in bestimmten Sprachen und in diesen Sprachen nur in bestimmten Funktionen. In der vorliegenden Arbeit werden kPs des Französischen thematisiert, und zwar kPs, die als Objekte fungieren. Dies vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die pronominalen Objekte im Deutschen non-kPs sind.

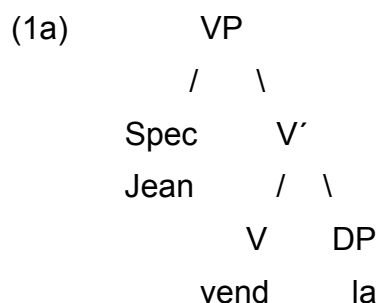
2 Zum Sprachgebrauch: „Erwerb“ und „Lernen“ werden als Termini gebraucht (entsprechend „acquisition“ und „learning“); komplementär zu ihnen sind „Exposition“ und „Lehre“. „Erwerb“ wird gelegentlich auch nicht-terminologisch (somit unspezifisch) gebraucht. Die Bedeutung in diesen (wie in den entgegengesetzten) Fällen ergibt sich aus dem Zusammenhang.

Geht man davon aus, dass ein Klitikon ein „Morphem (ist), das sich an ein Nachbarwort anfügt“ (Glück (ed.) 2000: 347), dann gibt es zwei Klitikonkategorien: Das Klitikon, das dem Nachbarwort folgt („Enklitikon“) und das, das dem Nachbarwort vorangeht („Proklitikon“). Die französischen Objektklitika, im Aussagesatz, sind Proklitika: Sie gehen dem Verb voran. Strukturell gesehen stehen sie in einer Nicht-Argumentposition, obwohl sie, als Objekte, Argumente des Prädikats „Verb“ sind.

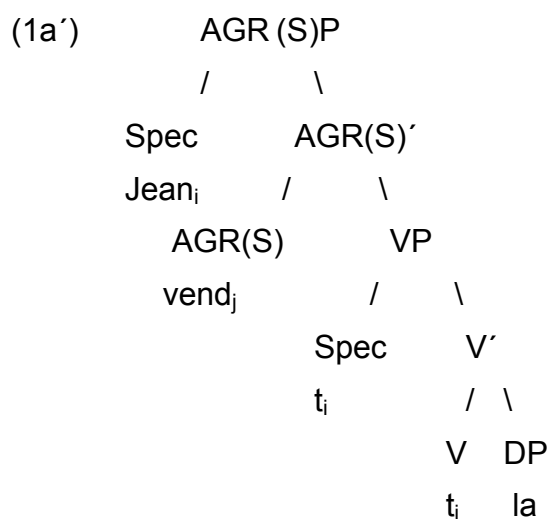
Im Folgenden legen wir nun dar, welche Struktur Sätzen mit Objekt-kPs, speziell dem Objektteil (Verb plus Objekt(en)) solcher Sätze, zugrunde gelegt werden kann.³ Wir betrachten dazu zunächst den Satz (1):

(1) Jean la vend.

Aus Gründen der Verstehbarkeit der Darstellung gehen wir zunächst zurück zu frühen Versionen der Generativen Grammatik. In solchen Versionen wurde der Objektteil des Satzes dominiert von der Verbphrase (VP). Für Satz (1) ergibt dies die folgende Grundstruktur:



In (1a) befinden sich die lexikalischen Satzelemente in ihren Ursprungspositionen. Aus (1a) nun leitet sich die Oberflächenstruktur dadurch ab, dass *Jean* und *vend* sich aus ihren Ursprungspositionen „nach oben“ bewegen, in die Positionen SpecAGR(S) bzw. AGR(S):

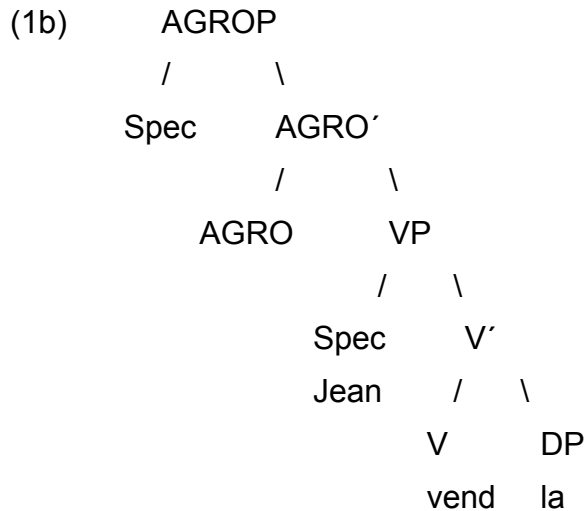


Das Objekt *la* jedoch kann seine Grundposition nicht verlassen, da es sich (1) unabhängig nicht bewegen kann und (2) von *vend* bei dessen Bewegung auch nicht (pro-

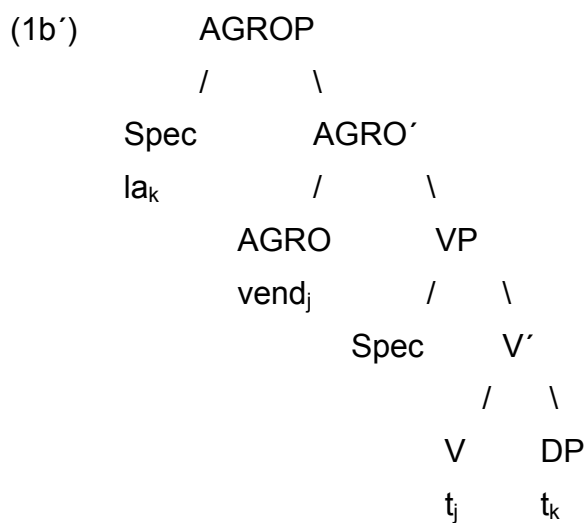
³ Die Darlegung beschränkt sich auf das hier Wesentliche und folgt in diesem dem generativen Mainstream. Auf eine Theoriediskussion muss verzichtet werden.

klitisch) mitgenommen werden kann. Damit ergibt sich der Satz *Jean vend la*. Dieser Satz jedoch ist ungrammatisch.

Erklärt werden kann Satz (1) nun auf der Basis einer späteren Version der Generativen Grammatik. In dieser wird der Objektteil des Satzes nicht dominiert von VP, sondern (analog zum Subjektteil) von einer *Agreement Phrase*, der AGROP⁴. Damit hat (1) die folgende Grundstruktur:

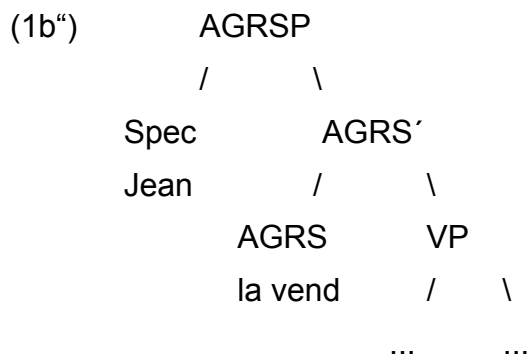


Jean verhält sich hier prinzipiell wie in (1a): Es bewegt sich nach oben und landet in SpecAGRS. Anders dagegen *vend* und *la*. Relevant für diese beiden ist der Sachverhalt, dass *la* das Komplement des Verbs *vend* ist und damit von *vend* Kasus (in diesem Fall AKKUSATIV) zugewiesen bekommt. Die Vorstellung ist nun, dass diese Kasuszuweisung „überprüft“ („gecheckt“) werden muss. Damit dies geschehen kann, müssen sich Objekt und Verb in einer Spec-Head-Konfiguration befinden. Diese nun wird dadurch ermöglicht, dass die entsprechenden Positionen von AGROP zur Verfügung gestellt werden. *La* und *vend* bewegen sich in diese Positionen. Der Objektteil von Satz (1) hat dann die folgende Struktur:



4 Das Agreement, um das es hier geht, ist das zwischen Verb und Objekt, in puncto Kasus. Im Fall des AGRSP ist das Agreement das zwischen Subjekt und Verb.

Entscheidend ist hier nun, dass *la* oberhalb bzw. vor *vend* steht. Damit kann es bei dessen weiterer Bewegung (nach letztendlich AGRS) proklitisch mitgenommen werden. Dies ergibt für Satz (1) die folgende (partielle) Oberflächenstruktur:

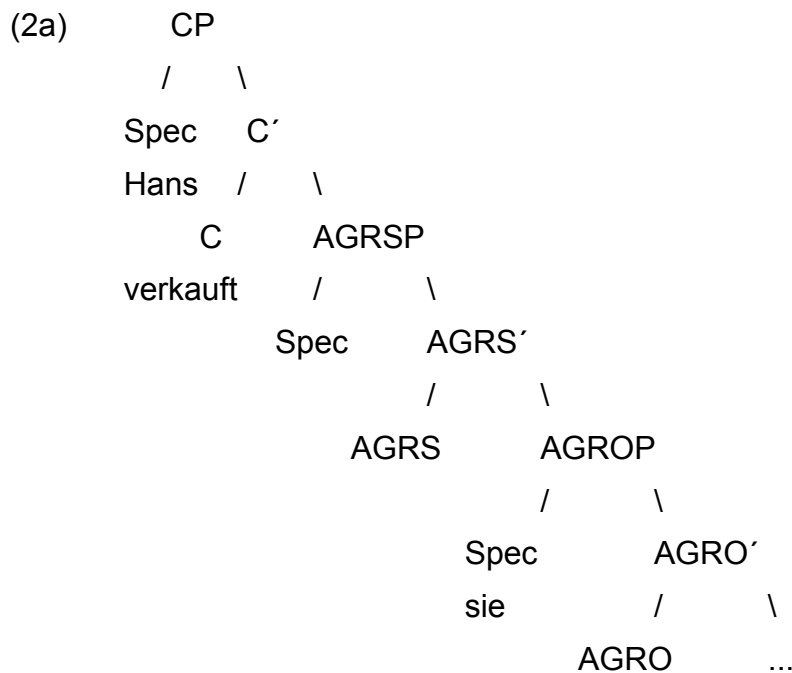


In (1b“) befindet sich *la* in der Nicht-Argumentposition AGRS, proklitisch angefügt an das in dieser Position stehende Verb.

Im Deutschen ist das Objektpronomen nicht-klitisch, ein non-kP. Non-kPs werden vom Verb bei seiner Bewegung nach oben nicht mitgenommen: *sie*, das Gegenstück von *la* in dem Satz *Hans verkauft sie*, verbleibt in SpecAGRO. Der Satz

(2) Hans verkauft sie.

hat damit die folgende (partielle) Oberflächenstruktur:



2.1.2. Die Abfolge der pronominalen Objekte

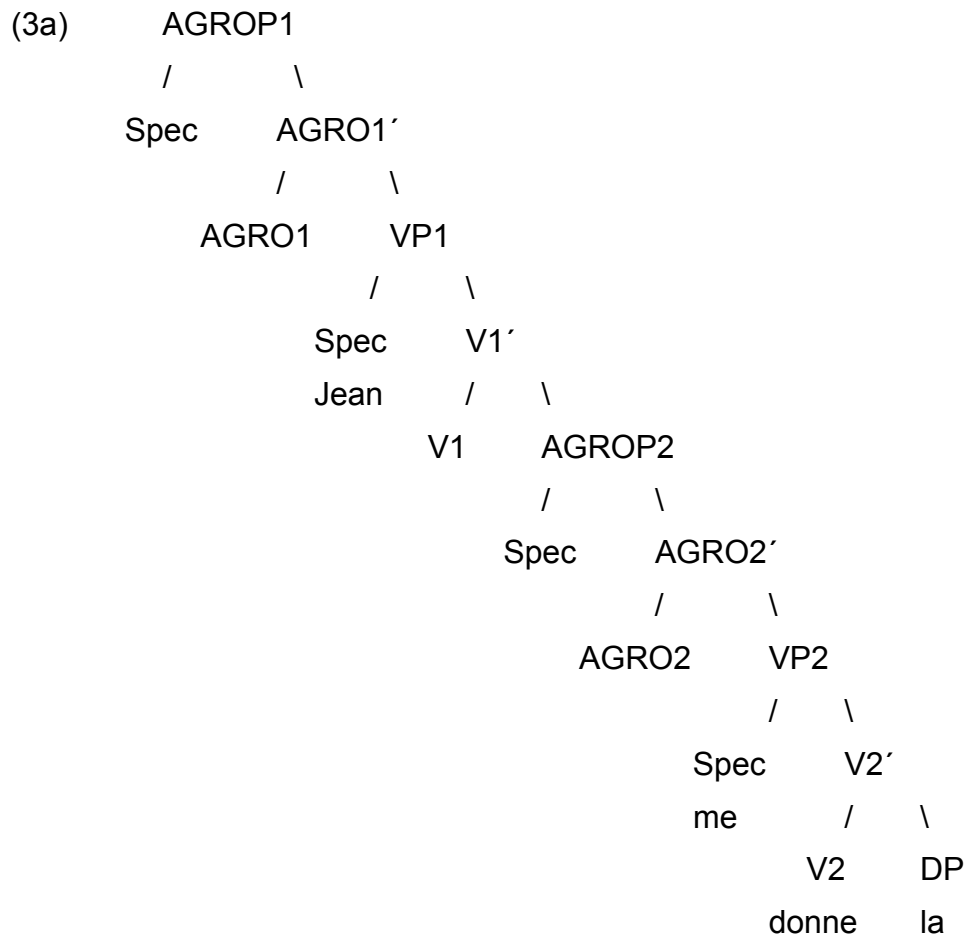
Ist das Verb eines Satzes „ditransitiv“, enthält der Satz zwei Objekte, dann reichen die bisher gemachten Annahmen nicht aus, seine Struktur zu erklären. Aus diesem Grund hat man eine Aufspaltung des Verbs in zwei funktionale Komponenten, in V1

und V2, vorgeschlagen.⁵ Diese Komponenten figurieren als jeweils vollwertige Verben. Damit enthält die Satzstruktur (in ihrem Objektteil) dann zwei VPs, und auch zwei AGROPs.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund zunächst den Satz

(3) Jean me la donne.

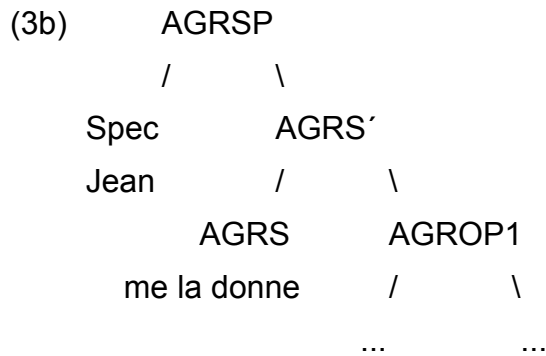
In der Grundstruktur von (3) wird das Subjekt in SpecV1, das Verb und die beiden Objekte unter VP2 generiert.⁶



Das Subjekt geht hier, wie immer, nach (letztendlich) SpecAGRS. Das Verb und die Objekte bewegen sich wie folgt: *donne* geht zunächst nach AGRO2, *la* nach SpecAGRO2 und *me* nach SpecAGRO1. Unter AGROP2 wird die Kasuszuweisung an *la* überprüft. Danach geht *la donne* nach AGRO1. Unter AGROP1 wird die Kasuszuweisung an *me* überprüft. Anschließend geht *me la donne* nach AGRS, in seine Oberflächenposition:

5 Details dazu in Weigl (2002: 70f.).

6 Zur Platzierung der Objekte vgl. Weigl (2002: 72).

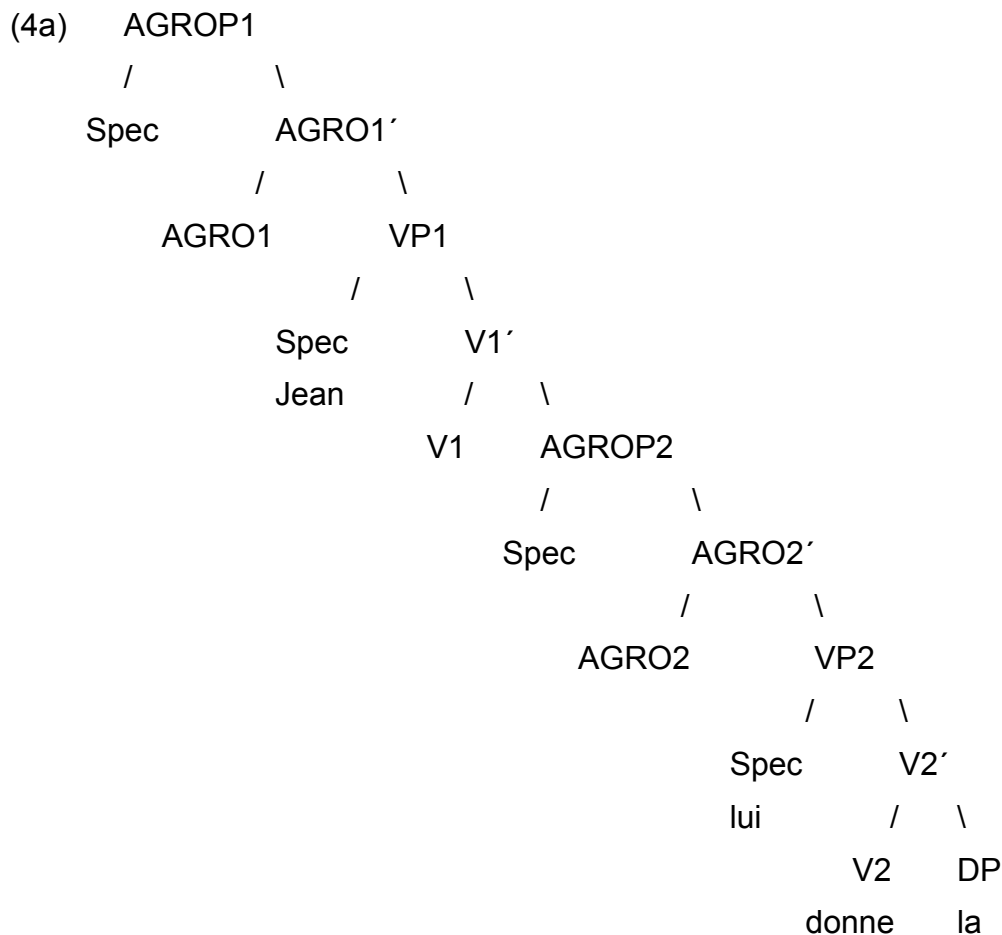


In (3b) sind *me* und *la* in Nicht-Argumentpositionen, proklitisch angefügt an *donne*. Ihre Abfolge, „*me* vor *la*“, ergibt sich gemäß der eben skizzierten Ableitung der Oberflächen- aus der Grundstruktur. Sie ist daher auch nur so möglich: Die Abfolge „*la me*“ ist ungrammatisch.⁷

Betrachten wir nun einen Satz, in dem nicht nur eines, sondern die beiden Objekte Pronomina der 3. Person sind:

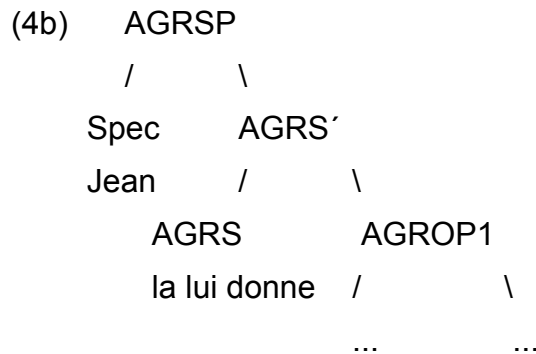
(4) Jean la lui donne.

Für Satz (4) ist eine Grundstruktur anzunehmen, die analog der des Satzes (3) ist:



⁷ Ihre Entstehung würde erfordern, dass *la* nach SpecAGRO1 ginge. Dies jedoch ist nicht möglich, da es sich damit vom Verb weiter entfernen würde als dem direkten (dem „eigentlichen“) Objekt erlaubt ist.

Auf dem Weg zur Oberflächenstruktur verhalten sich Verb und Objekt hier folgendermaßen: *donne* geht zunächst nach AGRO2, *la* geht nach SpecAGRO2. Auf dem Weg nach AGRO2 nimmt *donne* hier jedoch *lui* (proklitisch) mit. Damit entsteht unter AGRO2 der Ausdruck *la lui donne*. Dieser Ausdruck geht dann nach AGROP1 und schließlich nach AGRS. Satz (4) hat damit die folgende Oberflächenstruktur:



Ersichtlich ist auch hier wieder, dass die ungrammatische Abfolge von *la* und *lui*, die Abfolge „*lui* vor *la*“, aus Gründen der Satzableitung nicht möglich ist.

Betrachten wir nun noch das Deutsche. Relevant ist hier zunächst, dass die Abfolge der Objekte nicht davon abhängt, in welcher Person das DATIVobjekt steht:

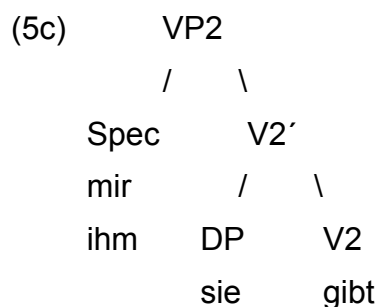
(5a) Hans gibt sie mir.

(3)' *Jean la me donne.

(5b) Hans gibt sie ihm.

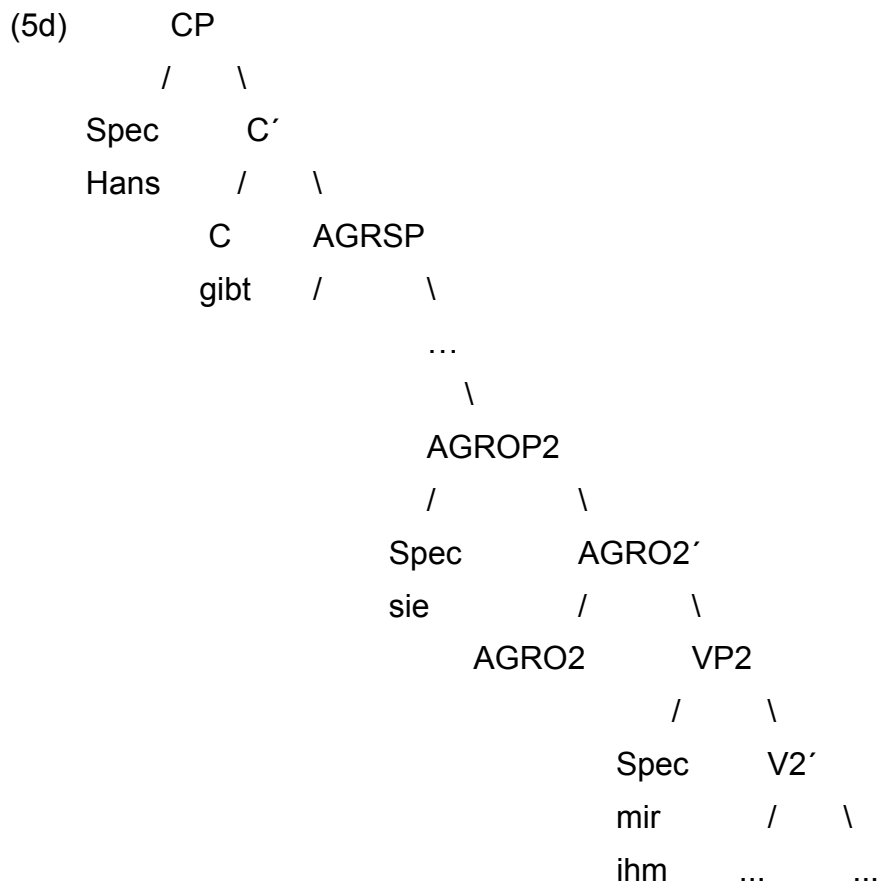
(4) Jean la lui donne.

Für den Objektteil der Sätze (5) ist nach den bisher gemachten Annahmen die folgende (partielle) Grundstruktur anzusetzen:



Aus (5c) ergibt sich die Oberflächenstruktur wie folgt: *gibt* geht zunächst nach AGRO2, *sie* nach SpecAGRO2. Danach geht *gibt* (schrittweise) weiter nach C, *sie* bleibt in der erreichten Position. *mir / ihm* bleibt auch in seiner Position (der Ursprungsposition), vollzieht damit aber nicht die notwendige Bewegung nach SpecAGRO1. Der Vollzug dieser Bewegung erfolgt später, nach „*Spell-Out*“.⁸ Damit haben (5a) und (5b) die folgende Oberflächenstruktur:

8 *Spell-Out* ist der Punkt in der Satzableitung, an dem die Verzweigung der Strukturrepräsentation in die „Phonetische Form“ und die „Logische Form“ erfolgt (vgl. Chomsky 1995: 189, 229).



2.2. Didaktische Voraussetzungen

2.2.1. Strategien des Syntaxlehrens⁹

Um 1990 hatte die Spracherwerbsforschung die Erkenntnis gewonnen, dass L2-Syntax lehrbar ist.¹⁰ Nach dem Gewinnen dieser Erkenntnis konnte sie sich der nächsten Frage zuwenden, „to the question of the type of instruction most facilitative of SLA“ (Doughty 2003: 263). Bei der Beantwortung dieser Frage bedient(e) man sich einer Kategorisierung von Lehrstrategien, die sich auf die Gegebenheit jeweils einer Eigenschaft aus den beiden Gegensatzpaaren „Explizitheit / Implizitheit“ und „Focus on Form/Focus on Forms“ gründet. Die damit konstituierbaren vier Strategien wurden, in einer „Metaanalyse“ der Ergebnisse anderer Untersuchungen, auf ihre Effektivität hin untersucht (Norris and Ortega 2000). Dabei ergab sich, dass ein erster Unterschied zwischen expliziten und impliziten Strategien besteht: Explizit ist effektiver als implizit. Dies ist allerdings wenig bedeutsam, da explizite Strategien kaum zum Erwerb von L2 (vs. zu L2-Wissen) führen (271, 295). Zwischen den Focus-Strategien besteht jedoch ebenfalls ein Unterschied: Focus on Form (FonF) ist effektiver als Focus on Forms (FonFs). Für FonF wurde ein „medium effect“ festgestellt,

⁹ In diesem Abschnitt folgen wir durchgehend Doughty (2003).

¹⁰ Vgl. dazu Doughty (2003: 256, 267). Das genannte Datum wird belegt durch die Erscheinungsdaten relevanter Publikationen: Long (1988), Doughty (1988, 1991), Lightbown et al. (1993).

für FonFs nur ein „small effect“ (267f.). Wir wenden uns daher hier der FonF-Strategie zu, zunächst deren Gehalt, sodann ihrer curricularen Situierung.¹¹

Für den Gehalt der FonF-Strategie ist zentral, dass Form nicht isoliert von Bedeutung gelehrt werden darf. Operational gebietet dies, dass Formen nicht als isolierte Inputelemente präsentiert werden, sondern als Bestandteile von „Texten“. Nimmt der Lerner die Formen dann in ihrer Kontextualisierung wahr, dann thematisiert er nicht nur ihre (morphologische etc.) Gestalt, sondern gleichzeitig ihre Funktion bzw. Bedeutung.

Damit die Formen vom Lerner wahrgenommen werden, ist prinzipiell die Lenkung seiner Aufmerksamkeit erforderlich. Diese ergibt sich oft schon dadurch, dass dem Lerner unklar ist, welche Bedeutungselemente des Textes die fraglichen Formen zum Ausdruck bringen. Die Aufmerksamkeit des Lerners wird dann „triggered by perceived problems with comprehension ...“ (Long and Robinson 1998: 23). Hintergrundforderung ist hier, dass die Gesamtbedeutung des Textes nicht unklar sein darf. Wäre dies der Fall, dann wäre Fokussierung (natürlich) nicht möglich.

Dies der Zentralgehalt der FonF-Strategie. In welcher Weise (und in welchem Maß) er im Einzelfall realisiert werden kann, hängt davon ab, welches die zu lehrenden Formen sind, des Weiteren aber auch davon, welche strategieexternen didaktischen Erfordernisse bestehen.

Betrachten wir nun noch die curriculare Situierung der FonF-Strategie. Für sie gilt, dass (auch) sie bestimmt sein sollte durch das Lehrziel, L2-Kompetenz zu erzeugen, die nicht kurzlebig, sondern dauerhaft ist. Dauerhaftigkeit der Beherrschung eines L2-Phänomens entsteht auch dadurch, dass dieses nicht nur einmal, bei seinem erstmaligen Auftreten, sondern mehr oder weniger kontinuierlich thematisiert wird. Kontinuierlichkeit der Thematisierung wird dabei hergestellt durch deren Wiederholung, damit auch die Wiederholung des Einsatzes der FonF-Strategie. Dass eine solche zweckmäßig ist, haben empirische Studien ergeben. Nach ihnen geht L2-Dauerhaftigkeit (auch) darauf zurück, dass „focus on form continues beyond a short, isolated treatment period“ (Doughty and Williams 1998: 252; dort auch weitere Angaben). Als primär relevant erscheint allerdings der Einsatz der FonF-Strategie als solcher.

2.2.2. Das Lehren der Doppelobjekte im thematisierten Unterricht

Der Unterricht (auch) in Französisch wird den größten Teil des Lehrgangs hindurch bestimmt durch die Verwendung eines „Lehrwerks“. Kern des Lehrwerks ist das „Lehrbuch“. Dieses wird normalerweise begleitet von einer „Grammatik“ und einem „Übungsheft“. Durch das Lehrwerk, vor allem das Lehrbuch, sind Auswahl und Sequenzierung der Lehrinhalte, aber auch einzusetzende didaktische Strategien weitgehend vorgegeben. Damit ist auch das Lehren der Doppelobjekte vorgegeben und kann erfasst (und hier wiedergegeben) werden durch die Angabe der Lehrwerksdispositionen.

Im gegebenen Fall ist Bezug zu nehmen auf das Lehrwerk *Étapes*. Es umfasst vier Bände, die begleitet sind von jeweils einem „Grammatischen Beiheft“ (die Bände drei und vier von einem gemeinsamen) und einem Carnet d'exercices (vgl. Literaturver-

11 Die im gegebenen Fall eingesetzte Strategie FonFs wird dann vor diesem Hintergrund erkennbar (s. unten 2.2.2).

zeichnung). Wir geben nun die Dispositionen in *Etapes* wieder und qualifizieren sie (1) in Strategiebegriffen und (2) in curricularen bzw. Häufigkeitsbegriffen.

(1) Vollumfänglich thematisiert werden die Doppelobjekte in Band drei Dossier 5C („die Stellung von zwei Objektpronomen im Satz“). Getan wird dies folgendermaßen: Im Lehrbuch werden im Textteil textintegriert zwei Sätze geboten (62), im Übungsteil eine Übung (Nr. 4 S. 69). Im Grammatikteil wird von einem jeden Typ ein Satz präsentiert, figurierend als Antwort auf eine Frage mit einem/zwei nominalen Objekt(en). Dem hinzugefügt ist eine Aufforderung zur Analyse: „Quand on utilise deux pronoms dans une phrase, dans quel ordre les met-on? Compare à l'allemand“ (73).

Im Grammatischen Beiheft ist ein erster Teil der Darstellung (33) explizit: Die Doppelobjekte werden (in Sätzen) zunächst kontrastiv zum Deutschen präsentiert, unter den Überschriften „Anders bzw. Wie im Deutschen“, versehen mit den Unterschriften „Indirektes bzw. Direktes Objekt“. Es folgt eine „Regel“, die die Abfolge der Objekte als solche („vor/hinter“) ausdrückt (33). In einem zweiten Teil der Darstellung werden alle Objekte in Form des bekannten dreispaltigen Dreiecks präsentiert (34):

me			
te	le	lui	...
se	la	leur	
nous	les		
vous			

Die Überschrift hier ist „Merke:“ (34). In den *Carnets d'exercices* finden sich zwei Übungen (Nr. 6, S. 49; Nr. 4, S. 1). Die Aufgabenstellung in ihnen ist (wie in der Lehrbuchübung) „Remplacez les deux objets par ...“.

Betrachtet man nun die Lehrwerksdispositionen unter dem Blickwinkel ihres Strategiegehalts, so ergibt sich: Im Grammatikteil des Lehrbuchs werden die Doppelobjekte zuerst (quasi-)FonF-mäßig, daran anschließend (quasi-)explizit thematisiert; im Grammatischen Beiheft zuerst explizit, daran anschließend FonFs-mäßig. Sieht man die beiden Abfolgen (wie es nahe liegt) als didaktisch gemeint, dann ergeben sich daraus die Akzentsetzungen „(quasi-)explizit“ und „FonFs“. Nun ist das für Grammatiken nicht überraschend. Umso wichtiger ist dann allerdings, ob die Grammatikthematisierungen durch FonF-Thematisierungen in den anderen Lehrwerkteilen in den Hintergrund gedrängt werden. Dies ist jedoch nicht der Fall: Die einzige vollgültige FonF-Thematisierung besteht aus den zwei Sätzen im Textteil des Lehrbuchs. Die Übungen sind zwar potentiell (quasi-)FonF-Thematisierungen. Kommen sie jedoch (wie anzunehmen) zum Einsatz erst nachdem FonFs eingesetzt worden war, die aus dem Dreieck entnehmbaren Objektfolgen „auswendig gelernt“ worden waren, dann verlieren sie ihre FonF-Wirksamkeit. Damit ergibt sich, dass insgesamt gesehen durch das Lehrwerk eine (Explizithheit-/)FonFs-Strategie vorgegeben ist.

(2) Die Häufigkeit, in der die Doppelobjekte in *Etapes* thematisiert werden, ist die folgende: Erstmals thematisiert werden sie, wie gesagt vollumfänglich, in Band drei Dossier 5C. Danach erfolgt noch eine zweite Thematisierung, in Band vier Dossier 5C, unter eingeschränktem Blickwinkel („die Objektpronomen mit *faire faire*“). Dabei hat es sein Bewenden. Hinzuzufügen ist, dass eine zusätzliche (lehrwerkunabhängige) Thematisierung im freien Belieben des Lehrers steht. Eine solche ist aus Zeitgründen jedoch nur in Ausnahmefällen möglich. Damit ist festzustellen, dass die Häufigkeit der Thematisierung der Doppelobjekte insgesamt gesehen gering ist.

2.3. Zum erwartbaren L2-Erwerb

Wir haben festgestellt, welche Vorgaben durch das hier verwendete Lehrwerk *Etapas* (1) qualitativ und (2) quantitativ gemacht werden.

(1) Qualitativ wird vorgegeben, dass die Doppelobjekte explizit/FonFs-mäßig gelehrt werden. Zum Lehrinhalt (vs. Lehrstrategie) ist hinzuzufügen, dass die Doppelklitizität als solche nur implizit thematisiert wird („die Stellung von zwei Objektpronomen im Satz“ (*Etapas* Band 3: 5)).

(2) Im Lehrwerk werden die Doppelobjekte einmal voll (Band drei), ein zweites Mal partiell (Band vier) thematisiert. Diese Vorgabe wurde im gegebenen Fall realisiert. Zusätzlich wurde in ihm in Klasse 11 eine (lehrbuchunabhängige) „Wiederholung“ durchgeführt. Damit liegt die Thematisierungshäufigkeit (etwas) über dem vorgegebenen Minimum. Für den Erwerbserfolg ist dies nicht irrelevant. Relevanter für ihn sollte jedoch sein (1) der qualitative Aspekt und (2) soweit ein quantitativer Aspekt zum Tragen kommt, die Gründlichkeit der „Erstdurchnahme“, reflektiert in der dafür aufgewendeten Menge an Zeit. Hinsichtlich beider Aspekte bestehen im gegebenen Fall jedoch Defizite.

Von diesem Hintergrund sollte der Erwerb der Doppelobjekte die folgenden Merkmale aufweisen: Der Anfangserwerb (Klasse 10) sollte relativ gering sein; der G2-Besitz in Klasse 11, durch die Wiederholung je nach Bedarf revitalisiert / rekonstituiert, sollte nicht wesentlich geringer sein. Eine Abnahme sollte erfolgt sein im letzten (erfassten) Abschnitt des Lehrgangs: In Klasse 12 sollte der G2-Besitz (deutlich) geringer sein als in Klasse 11 (und 10). Präziser formuliert werden können diese Erwartungen nicht unmittelbar, da vergleichbare Untersuchungen des L2-„Lernens“ (a fortiori des Lernens der Doppelobjekte) nicht vorliegen. Möglich ist jedoch eine mittelbar erstellte Präzisierung der Erwartungen, erstellt durch Bezugnahme auf zwei Fälle des L2-„Erwerbs“. In diesen Fällen geht es um Englischstrukturen, um die beiden möglichen Doppelobjekt Konstruktionen in Aktivsätzen (Weigl 2002) bzw. in Passivsätzen (Weigl 2003). Ihr Erwerb war der folgende:

Tafel I: Der Erwerb englischer Doppelobjekt Konstruktionen

Konstruktion	7	9	11	13
02/1	48	56	65	69 ¹²
02/2	51	63	64	73
03/1	54	61	54	54
03/2	22	60	63	77

Relevant sind hier zwei Dinge: (1) In drei von den vier Fällen liegt der Enderwerb (deutlich) über dem Anfangserwerb und (2) der Grad des Enderwerbs ist zwar nicht hoch, liegt aber doch im oberen Bereich. In beiden Hinsichten sollte das Lernen der französischen Doppelobjekte zu einem schlechteren Ergebnis geführt haben.

12 Die Zahlen geben die Menge derjenigen Schüler in % an, die die jeweils einschlägigen Testsätze richtig beurteilten.

3. Ein Fall des (Nicht-) Erwerbs / „Lernens“ der Doppelobjekte

3.1. Der Test

Wir beschäftigen uns nun mit dem Test, zunächst mit Gehalt und Aufbau sowie mit der Testmethode, sodann mit der Testpopulation.

Im Test erfasst wurden die beiden Haupteigenschaften der Doppelobjekte, (1) ihre Doppelklitizität und (2) die Abfolge der beiden Objekte. (1) wurde dadurch erfasst, dass Sätze aufgenommen wurden, in denen eines der beiden Objekte, das DATIV-objekt, nicht-klitisch ist (*Il le donne à lui*); (2) wurde dadurch erfasst, dass Sätze mit falschen Objektfolgen aufgenommen wurden (*Il lui le donne*). Damit ergaben sich die folgenden Typen von Testsätzen:

Tafel IIa: Die Testsatztypen

Satztyp	Merkmale	Beispiel
1	Kl. fa	Il le donne à moi.
2	Kl. ri Abf. ri	Il me le donne.
3	Kl. ri Abf. fa	Il le me donne.
4	Kl. fa	Il le donne à lui.
5	Kl. ri Abf. ri	Il le lui donne.
6	Kl. ri Abf. fa	Il lui le donne.

Auf der Grundlage dieser Typen wurde die Testbatterie erstellt: Ein jeder Typ wurde realisiert mit *donner* und mit *montrer*. Von diesen beiden Subtypen wurde ein jeder realisiert mit dem Gesamtinventar eines jeden der beiden Pronomina (allerdings, aus ökonomischen Gründen, nicht in allen möglichen Kombinationen). Für den Satztyp 1 z.B. ergab dies mit *montrer* die Sätze *Pierre le montre à toi*, *Pierre la montre à nous*, *Pierre les montre à moi* und *Pierre les montre à vous*. Damit ergaben sich pro Typ acht Sätze, insgesamt damit 48. Sie wurden in eine Zufallsreihenfolge gebracht. Dies ergab die folgende Konstellation bzw. Abfolge der Testsätze auf den Testbogen (vgl. auch Anhang):

Tafel IIb: Satztypen und Testsätze

Satztyp	Testsätze			
1	30	45,	6	37
	24	38,	3	48 ¹³
2	32	35,	14	15
	7	28,	5	10
3	16	27,	18	39
	19	44,	4	33
4	40	42,	1	9
	23	26,	29	43
5	8	17,	13	22
	20	47,	36	46
6	2	12,	21	31
	34	41,	11	25

Als Testmethode wurde gewählt "grammaticality judgment", die Beurteilung der Sätze nach struktureller Richtigkeit, mit der Vorgabe der beiden Kategorien „richtig“ und „falsch“.

Als Testpersonen wurden herangezogen die Schüler der einschlägigen Klassen 10 (n = 18), 11 (n = 12) und 12 (n = 16). Die „Durchnahme“ der Doppelobjekte im Unterricht vor dem Test lag für diese drei Klassen wie folgt:

Tafel III: Zeitliche Lage von Durchnahme und Test

Klasse	Lernen	Test
10	Januar 03 (3 5C)	29/01/03
11	Januar 02 (3 5C) November 02 (Wdh.)	06/12/02
12	Januar 01 (3 5C) März 02 (4 5C)	05/02/03

Damit betrug die Zeit, die die Durchnahme der Doppelobjekte zum Zeitpunkt des Tests zurücklag, ca. zwei Wochen für Klasse 10, ca. zehn Monate / drei Wochen für Klasse 11 und ca. zwei Jahre für Klasse 12.

13 In den Sätzen der ersten Zeile steht das zweite Pronomen jeweils im Singular (à moi), in der zweiten im Plural (à nous).

3.2. Die Testergebnisse

Wir präsentieren nun zunächst die Testergebnisse als „Rohdaten“. Angegeben wird die Menge der jeweils richtigen Beurteilungen der Testsätze in Prozent:

Tafel IV: Die Testergebnisse

TS	10	11	12
1	55	33	25
2	77	66	87
3	61	41	50
4	61	50	50
5	83	75	50
6	44	41	12
7	94	83	37
8	72	83	62
9	66	50	25
10	83	66	37
11	66	75	62
12	72	66	75
13	61	91	62
14	100	..91	50
15	83	83	75
16	88	75	75
17	61	91	75
18	88	100	75
19	72	66	50
20	72	91	62
21	72	91	62
22	77	91	50
23	55	33	0
24	50	25	37
25	66	100	87
26	50	41	50
27	88	91	87
28	88	66	62
29	61	25	50

30	55	50	37
31	61	83	62
32	94	91	75
33	72	66	37
34	72	83	87
35	100	91	87
36	61	91	87
37	50	41	37
38	44	33	25
39	88	75	62
40	44	41	16
41	77	91	87
42	50	16	12
43	50	33	12
44	88	83	62
45	38	41	0
46	77	91	50
47	88	100	50
48	44	33	37
Schnitt	69	67	52

3.3. Die Daten des Erwerbs der Struktursachverhalte

Wir geben nun die Daten des Erwerbs der (drei) relevanten Struktursachverhalte an. Diese Daten drücken die für den jeweiligen Sachverhalt relevanten Eigenschaften aus, in „Lernergrammatik“begriffen. Zu Beginn eines jeden der folgenden Abschnitte legen wir zunächst die Konstituierung der Lernergrammatiken dar. Daran anschließend präsentieren wir die Daten. Wir beginnen mit der Doppelklitizität.

3.3.1. Die Doppelklitizitätsdaten

Die hier möglichen Lernergrammatiken (LGs) ergeben sich daraus, dass Doppelklitizität (1) voll, (2) teilweise oder gar nicht erworben sein kann; „gar nicht“ teilt sich dabei weiter auf in zwei Subkategorien, (3) und (4). Wir veranschaulichen dies anhand des Testsatzpaares 22 (*Jean les lui donne*) und 1 (*Jean les donne à lui*).

(1) Voll erworben ist Doppelklitizität dann, wenn 22 und 1 richtig beurteilt werden. Der Lerner weiß dann, dass es bei zwei pronominalen Objekten nur Doppelklitizität gibt. Die in diesem Fall gegebene LG nennen wir G2+. (2) Satz 22 wird richtig, Satz 1 aber falsch beurteilt. In diesem Fall weiß der Lerner, dass es Doppelklitizität gibt, aber nicht, dass sie obligatorisch ist. Die LG hier nennen wir G2-+. (3) Die beiden Sätze werden falsch beurteilt. In diesem Fall weiß der Lerner nicht, dass es Dop-

pelklitizität gibt (Satz 22), aber wohl, dass es Einzelklitizität gibt (Satz 1).¹⁴ Die LG hier nennen wir G2-. (4) Satz 22 wird falsch, Satz 1 richtig beurteilt. Der Lerner hier lehnt sowohl Doppel- wie Einzelklitizität ab. Wir sehen dies als Niederschlag der Wirksamkeit der Muttersprache (Deutsch). Die LG hier nennen wir deshalb G1.

Wir geben nun die Daten an und differenzieren dabei (1) nach den Abfolgen der beiden Objekte, des DAT(IV)- und des AKK(USATIV)-Objekts (Tafeln Vax bzw. Vbx) und (2) innerhalb einer jeden Abfolge nach dem Numerus des DATIVs (Tafeln Vxa und Vxb).

Tafel Vaa: LGs DAT/Sing.-AKK (*me le*)¹⁵

LG	10	11	12
G1	4	4	3
G2-	0	6	19
G2+	53	50	59
G2+	43	40	19

Tafel Vab: LGs DAT/Pl.-AKK (*nous le*)¹⁶

LG	10	11	12
G1	7	4	12
G2-	6	23	41
G2+	44	44	22
G2+	43	29	25

Tafel Vba: LGs AKK-DAT/Sing. (*le lui*)¹⁷

LG	10	11	12
G1	24	2	6
G2-	8	8	31
G2+	37	58	47
G2+	31	31	16

14 Einzelklitizität wird im Lehrwerk Etapes in den Bänden eins und zwei thematisiert.

15 Relevant hier sind die Satzpaare 15 / 30, 14 / 45, 32 / 6, 35 / 37.

16 Satzpaare 28 / 24, 5 / 38, 10 / 3, 7 / 48.

17 Satzpaare 17 / 40, 8 / 42, 22 / 1, 13 / 9.

Tafel Vbb: LGs AKK-DAT/Pl. (*le leur*)¹⁸

LG	10	11	12
G1	19	4	9
G2-	6	2	28
G2+	40	65	44
G2+	35	29	19

Lässt man nun die Differenzierung nach Numerus beiseite und gibt den Erwerb der Doppelklitizität unter dem alleinigen Blickwinkel der Objektfolge an, dann sind die Daten wie folgt:

Tafel Va: LGs DAT-AKK (*x le*)

LG	10	11	12
G1	5	4	7
G2-	3	14	30
G2+	48	47	40
G2+	43	34	22

Tafel Vb: LGs AKK-DAT (*le y*)

LG	10	11	12
G1	21	3	7
G2-	7	5	29
G2+	38	61	45
G2+	33	30	17

3.3.2. Die Objektfolgedaten

Wir beginnen mit der Abfolge DAT-AKK. Die möglichen Lernergrammatiken ergeben sich prinzipiell auch hier daraus, dass der L2-Sachverhalt (1) voll, (2) teilweise oder gar nicht ((3) und (4)) erworben sein kann. Wir veranschaulichen anhand des Testsatzaares 32 (*Jean me la donne*) und 27 (*Jean la me donne*).

(1) Voll erworben ist die DAT-AKK-Abfolge dann, wenn 32 und 27 richtig beurteilt werden („G2+“). (2) Satz 32 wird richtig, Satz 27 jedoch falsch beurteilt. Der Lerner

¹⁸ Relevant hier sind die Satzpaare 47 / 23, 20 / 26, 36 / 29, 46 / 43.

hier weiß, dass es DAT-AKK gibt, er weiß aber nicht, dass diese Abfolge obligatorisch ist („G2-+“). (3) Satz 32 wird falsch, Satz 27 richtig beurteilt. Zum Ausdruck kommt damit, dass sowohl DAT-AKK als auch AKK-DAT abgelehnt werden. Damit jedoch besteht hinsichtlich der Abfolge der Objekte überhaupt keine Grammatik („GØ“). (4) Satz 32 und Satz 27 werden falsch beurteilt. Der Lerner hier akzeptiert nur AKK-DAT. Diese Abfolge ist die seiner Muttersprache. Seine Grammatik nennen wir deshalb G1.

Wir geben nun die DAT-AKK-Daten an und differenzieren dabei wieder nach dem Numerus des DATIVs.

Tafel Vaa: LGs DAT/Sing.-AKK (*me le*)¹⁹

LG	10	11	12
G1	0	2	12
GØ	4	12	15
G2-+	10	8	12
G2+	86	77	59

Tafel Vab: LGs DAT/Pl.-AKK (*nous le*)²⁰

LG	10	11	12
G1	6	12	28
GØ	5	14	22
G2-+	19	21	25
G2+	68	52	25

Betrachten wir nun die Abfolge AKK-DAT. Analog zu DAT-AKK sind hier die LGs GØ und G2-+. Die restlichen LGs müssen konstituiert werden. Betrachten wir dazu zunächst den Lerner, der die Sätze 8 (*Pierre la lui montre*) und 2 (*Pierre lui la montre*) beide falsch beurteilt. Mit seiner Beurteilung lehnt er AKK-DAT ab, akzeptiert aber DAT-AKK. Diese letztere Abfolge ist die der L2 bei Erfüllung der Bedingung „der DATIV ist nicht *lui / leur*“. Hält der Lerner nun Satz 2 für richtig, dann ignoriert er die Nicht-Erfülltheit dieser Bedingung, bleibt aber prinzipiell innerhalb der L2. Wir nennen seine Grammatik deshalb G2. Betrachten wir nun noch die LG, die sich aus der richtigen Beurteilung der beiden Sätze 8 und 2 ergibt. Diese Beurteilung bringt (anders als im Fall DAT-AKK) nicht zwangsläufig zum Ausdruck, dass der Lerner im Besitz der G2 ist. Zum Ausdruck kommen kann auch Besitz von G1 (da es *ihm* mit *le lui* in der Abfolge übereinstimmt). Welcher Sachverhalt jeweils gegeben ist, kann auf direk-

19 Relevant hier sind die Satzpaare 32 / 27, 35 / 16, 14 / 39, 15 / 18.

20 Satzpaare 7 / 19, 28 / 44, 5 / 33, 10 / 4.

te Weise nicht ermittelt werden. Eine indirekte Ermittlung jedoch ist möglich (und erscheint als legitim): Die G2-Daten hier können dadurch erschlossen werden, dass die Relation zwischen den G1- und den G2-Daten aus DAT-AKK auf sie projiziert wird. Die ermittelten richtigen 8/2-Beurteilungen spalten sich dann auf in einen G1- und einen G2-Anteil. Die AKK-DAT-Daten sind dann die folgenden:

Tafel VIba: LGs AKK-DAT/Sing. (*le lui*)²¹

LG	10	11	12
G2-	21	8	25
GØ	11	2	12
G2+	8	14	3
G1	0	2	10
G2+	60	73	49

Tafel VIbb: LGs AKK-DAT/Pl. (*le leur*)²²

LG	10	11	12
G2-	15	4	12
GØ	10	2	25
G2+	14	8	3
G1	6	16	31
G2+	55	69	28

Wir lassen nun wiederum die Differenzierung nach Numerus beiseite und geben den Erwerb der beiden Abfolgen als solchen an (in Kauf nehmend, dass dabei vor allem für DAT-AKK ein gewisses Maß an Aussage verloren geht). Die Abfolgedaten sind dann die folgenden:

Tafel VIa: LGs DAT-AKK (*x le*)

LG	10	11	12
G1	3	7	20
GØ	4	13	18
G2+	14	14	18
G2+	77	64	42

21 Relevant hier sind die Satzpaare 8 / 2, 17 / 12, 13 / 31, 22 / 21.

22 Satzpaare 20 / 34, 47 / 41, 36 / 25, 46 / 11.

Tafel VIb: LGs AKK-DAT (*le y*)

LG	10	11	12
G2-	18	6	18
GØ	10	2	18
G2+	11	11	3
G1	3	9	21
G2+	57	72	39

3.3.3. Die Daten des Erwerbs des Gesamtphänomens

Wir kommen nun zu derjenigen Sicht der Doppelobjekte, die der Sprachwirklichkeit entspricht, der Sicht, dass Doppelklitizität und Objektabfolge nicht je für sich, sondern nur als Komponenten des Gesamtphänomens bestehen. Erworben sind die Doppelobjekte als solche damit nur dann, wenn sowohl Klitizität als auch Objektabfolge erworben sind. Für die Doppelobjekt-LGs folgt daraus, dass auch sie aus zwei Komponenten bestehen. Diese ergeben sich aus zwei Beurteilungen, der Beurteilung eines Testsatzpaares im Fall der Objektabfolge, eines (dazugehörigen) Einzelsatzes im Fall der Klitizität. Wir veranschaulichen dies anhand der Trias der Testsätze 22 (*Jean les lui donne*), 21 (*Jean lui les donne*) und 1 (*Jean les donne à lui*). Als Paar fungieren hier 22 und 21, als Einzelsatz 1. Der Lerner, der die Sätze 22 und 21 richtig beurteilt, hat die G2 der Objektabfolge erworben. Der Lerner, der Satz 1 richtig beurteilt, hat die G2 der Klitizität erworben. Die Doppelobjekte hat damit derjenige Lerner erworben, der sowohl das Satzpaar als auch den Einzelsatz richtig beurteilt.

Mit den falschen Beurteilungen wird hier, auf der zweiten Komplexitätsstufe, vereinfachend verfahren: Die Unterscheidung zwischen verschiedenen Nicht-G2s wird vernachlässigt. Die generalisierte Nicht-G2 der Objektabfolge nennen wir Gx, die der Klitizität Gy. Damit konstituieren sich insgesamt vier LGs des Gesamtphänomens: G2G2 (erworben ist das Gesamtphänomen), G2Gy (erworben ist nur die Objektabfolge), GxG2 (erworben ist nur die Klitizität) und GxGy (erworben ist weder Abfolge noch Klitizität).

Von den dermaßen erstellten Daten präsentieren wir zunächst die DAT-AKK-Hälfte:

Tafel VIIaa: LGs DAT/Sing.-AKK (*me le*)²³

LG	10	11	12
G2G2	37	37	16
G2GY	46	39	50
GXG2	11	4	6
GXGY	6	19	28

23 Relevant hier sind die Satztrias 32 / 27 / 45, 35 / 16 / 30, 14 / 39 / 6.

Tafel VIIab: LGs DAT/Pl.-AKK (*nous le*)²⁴

LG	10	11	12
G2G2	29	17	6
G2GY	39	37	19
GXG2	21	17	31
GXGY	11	29	44

Bei Gegebenheit von AKK-DAT sind die Gesamtphänomendaten die folgenden:

Tafel VIIba: LGs AKK-DAT/Sing. (*le lui*)²⁵

LG	10	11	12
G2G2	24	23	13
G2GY	36	35	50
GXG2	30	32	4
GXGY	10	10	33

Tafel VIIbb: LGs AKK-DAT/Pl. (*le leur*)²⁶

LG	10	11	12
G2G2	29	27	19
G2GY	32	56	41
GXG2	25	8	9
GXGY	14	8	31

Wir abstrahieren nun wiederum vom Numerus und geben den Erwerb des Gesamtphänomens differenziert (lediglich) nach Objektfolge an:

24 Satztrias 7 / 19 / 38, 28 / 44 / 24, 5 / 33 / 48.

25 Satztrias 8 / 2 / 42, 17 / 12 / 40, 13 / 31 / 9, 22 / 21 / 1.

26 Satztrias 20 / 34 / 26, 47 / 41 / 23, 36 / 25 / 29, 46 / 11 / 43.

Tafel VIIa: LGs DAT-AKK (x /e)

LG	10	11	12
G2G2	33	27	11
G2GY	42	38	34
GXG2	16	10	18
GXGY	8	24	36

Tafel VIIb: LGs AKK-DAT (/e y)

LG	10	11	12
G2G2	26	25	16
G2GY	34	45	45
GXG2	27	20	6
GXGY	12	9	32

3.4. Der Gehalt der Erwerbsdaten

3.4.1. Die Doppelobjektdaten in der Lernen- vs. Erwerben-Perspektive

Werden die Doppelobjekte, entsprechend unserer Sicht, nicht „erworben“, sondern „gelernt“, dann sollte der Grad ihres Erwerbs („Lernens“) hinter dem des Erwerbs „erworbener“ L2-Strukturen zurückbleiben. Ein Vergleich der von uns ermittelten (vergleichbaren) Erwerbe, des Erwerbs der französischen Doppelobjekte (Tafeln VII) mit dem Erwerb englischer Doppelobjektstrukturen (Tafel I, vgl. auch oben 2.3) zeigt, dass dies in der Tat der Fall ist:

Tafel I: L2-Erwerb als „Erwerb“

Konstruktion	7	9	11	13
02/1	48	56	65	69
02/2	51	63	64	73
03/1	54	61	54	54
03/2	22	60	63	77
Schnitt	44	46	61	68

Tafeln VII: L2-Erwerb als „Lernen“

Objektklitika	10	11	12
bei DAT-AKK	33	27	11
bei AKK-DAT	26	25	16
Schnitt	29	26	13

Beim Vergleich des Französischerwerbs mit dem Englischerwerb ist Bezug zu nehmen auf zwei Aspekte: (1) auf den Grad des erreichten Enderwerbs („Erwerbsquote“) und (2) auf den Erwerbsverlauf, (vereinfacht) erfassbar als Relation zwischen dem Grad des Enderwerbs und dem des Anfangserwerbs („Verlaufsquote“). Diese Bezugnahmen ergeben hier das folgende Bild:

(1) G2 („G2+“) war am Ende des (erfassten) Lehrgangs (Klasse 13 bzw. 12) erworben worden von 68 % der Englisch- und 13 % der Französischlerner.²⁷ Dies bedeutet, dass „Lernen“ zu einem deutlich schlechteren Ergebnis geführt hat als „Erwerben“, absolut wie relativ gesehen: 13 % sind eine sehr niedrige Erwerbsquote und auch die relative Französischquote von 19 % (13 von 68) ist niedrig: Französisch ist nur ein Fünftel so gut erworben worden wie Englisch.

(2) Die Verlaufsquoten (Klassen 7 mit 13 bzw. 11 mit 12²⁸) sind 154 % (68 gegen 44) für Englisch, 45 % (13 von 29) für Französisch. Dies bedeutet, dass „Lernen“ deutlich schlechter verlaufen ist als „Erwerben“, um mehr als zwei Drittel (45 gegen 154 %). Entscheidend hier ist jedoch die Gegensätzlichkeit der Verlaufsrichtungen: Erwerben verläuft „nach oben“, die G2 wird von einer zunehmenden Zahl von Lernern erworben, Lernen dagegen verläuft „nach unten“: Die einmal erworbene G2 wird von einer abnehmenden Zahl ihrer Besitzer auch behalten: Ein erheblicher Teil der „gelernten“ G2s (55 %) geht wieder verloren.

3.4.2. Merkmale des Doppelobjektlernens

Wir betrachten nun das Lernen der französischen Doppelobjekte für sich, speziell den Verlauf dieses Lernens, und thematisieren den Gehalt dieses Verlaufs. Dies tun wir dadurch, dass wir den Erwerb der G2+ nicht für sich sehen, sondern in seiner Korrelation mit dem Erwerb der jeweils drei anderen Lernergrammatiken. Die Abfolge der Relationen zwischen den LGs konstituiert die Entwicklung der (virtuellen) Gesamt-LGs. Der G2-Abnahme entspricht dann innerhalb dieser Gesamt-LG (wohl auch ursächlich) eine Zunahme einer oder mehrerer der drei Nicht-G2s. Wie sich dies im Einzelnen verhält, betrachten wir im Folgenden. Wir beginnen mit der Doppelklitizität.

27 Dass wir uns für Französisch auf Klasse 12 (vs. 13) beziehen, bewirkt wohl keine Stärkung der Bestätigung unserer Annahme über den Erwerbsverlauf (da für Klasse 13 eher eine weitere G2-Abnahme als eine Zunahme anzusetzen ist).

28 Als Anfangserwerb nehmen wir hier Klasse 11, weil in ihr kurz vor dem Test eine „Wiederholung“ der Doppelobjekte stattgefunden hatte (vgl. oben, 3.1, Tafel III). Die Bestätigung unserer Annahme wird dadurch nicht gestärkt (sondern geschwächt).

- Merkmale des Klitizitätslernens

Das Lernen der Doppelklitizität verläuft (mit einer geringfügigen Ausnahme) für die beiden Objektfolgen nach dem gleichen Muster. Dies ermöglicht, von der Objektfolge (die hier nicht Thema ist) zu abstrahieren, die DAT-AKK-Daten (Tafeln Vax) und die AKK-DAT-Daten (Tafeln Vbx) zusammenzufassen:

Tafel V: LGs Doppelklitizität

LG	10	11	12
G1	13	3	7
G2-	5	10	30
G2+	43	54	43
G2+	38	32	20

Der Gehalt des Doppelklitizitätslernens (wie auch des anderen Lernens) lässt sich nun dadurch zum Ausdruck bringen, dass angegeben wird, wie über die zwei Jahre des Lehrgangs hinweg die Entwicklung der Teil-LGs (der virtuellen Gesamt-LG) verlaufen ist. Dies wiederum lässt sich ausdrücken durch Angabe der LG-Rangfolgen in den Klassen 10 und 12. Für das Doppelklitizitätslernen sind diese Rangfolgen wie folgt:

Tafel V RF: LG-RFs Doppelklitizität

10		12	
G2+	43	G2+	43
G2+	38	G2-	30
G1	13	G2+	20
G2-	5	G1	7

Aus Tafel V RF sind die Hauptmerkmale des Gehalts des Doppelklitizitätslernens evident: (1) G2+ reduziert sich auf fast die Hälfte. (2) Die G2-Abnahme geht zu Gunsten der Nicht-Abnahme von G2+ und vor allem der Zunahme von G2-. G2+ drückt die Sicht aus, es gebe Doppelklitizität, sie sei aber nicht obligatorisch, G2- die Sicht, es gebe nur Einzelklitizität. Die beiden Sichten können auf einen Nenner gebracht werden: Der Lerner befindet sich zwar in L2, erreicht aber die geforderte G2 nicht bzw. entfernt sich wieder von ihr.

- Merkmale des Objektfolgenlernens

Das Lernen der beiden Objektfolgen verläuft unterschiedlich. Wir behandeln die beiden Fälle daher zunächst je für sich und beginnen mit DAT-AKK.

Die DAT-AKK-Daten sind die folgenden (vgl. oben 3.3.2, hier wiederholt *for convenience*):

Tafel VIa: LGs DAT-AKK (x /e)

LG	10	11	12
G1	3	7	20
GØ	4	13	18
G2-+	14	14	18
G2+	77	64	42

Dies ergibt die folgende Entwicklung der LG-Rangfolge:

Tafel VIa: RF: LG-RFs DAT-AKK

	10		12
G2+	77	G2+	42
G2+	14	G1	20
GØ	4	G2-+	18
G1	3	GØ	18

Aus Tafel VIa RF sind die folgenden Merkmale des DAT-AKK-Abfolge-Lernens ersichtlich: (1) G2+ bleibt zwar die Haupt-LG, reduziert sich aber auf gut die Hälfte. (2) Die G2-Abnahme geht zu Gunsten der Zunahme vor allem von G1 und von GØ, aber auch von G2-+. G1 drückt die Sicht aus, es gebe in L2 (wie in der Muttersprache) nur die Objektfolge AKK-DAT, GØ die „Sicht“, es gebe überhaupt keine Grammatik der Objektfolge („Nihilismus“). G2-+ drückt aus, es gebe die Abfolge DAT-AKK, sie sei aber nicht obligatorisch. Insgesamt besteht damit das folgende Bild: Der Nicht-Erwerb der G2 besteht zu einem Drittel darin, das sich Lerner weitgehend von Anfang an zwar in der L2 befinden, die geforderte G2 aber nicht erreichen; zu den anderen zwei Dritteln besteht er darin, dass Lerner massiv zunehmend auf ihre G1 zurückfallen bzw. zu (L2-) Nihilisten werden.

Betrachten wir nun das Lernen der Objektfolge AKK-DAT. Die AKK-DAT-Daten sind die folgenden (vgl. oben 3.3.2):

Tafel VIb: LGs AKK-DAT (/e y)

LG	10	11	12
G2-	18	6	18
GØ	10	2	18
G2-+	11	11	3
G1	3	9	21
G2+	57	72	39

Daraus ergibt sich die folgende LG-Rangfolgeentwicklung:

Tafel VIb: RF: LG-RFs AKK-DAT

	10		12
G2+	57	G2+	39
G2-	18	G1	21
G2-+	11	G2-	18
GØ	10	GØ	18
G1	3	G2-+	3

Das Lernen der Objektfolge AKK-DAT hat damit die folgenden Merkmale: (1) G2+ bleibt zwar die Haupt-LG, reduziert sich aber auf gut zwei Drittel. (2) Die G2-Abnahme geht hier zu Gunsten der Nicht-Abnahme von G2- und der Zunahme vor allem von G1, aber auch von GØ. G2- drückt die Sicht aus, auch bei *me* etc. (vs. *lui* etc.) sei die Objektfolge AKK-DAT („*le me*“), G1 die Sicht, es gebe nur AKK-DAT (wie in der Muttersprache) und GØ die Sicht, eine Abfolgegrammatik bestehe überhaupt nicht. Damit ist der Erwerbsgehalt hier der folgende: Der Nicht-Erwerb der G2 besteht zu einem Drittel darin, dass sich Lerner weitgehend von Anfang an in der L2 befinden (hier anderswo als im Falle DAT-AKK), die geforderte G2 aber nicht erreichen; zu den anderen zwei Dritteln besteht er darin, dass Lerner massivst zunehmend auf ihre G1 zurückfallen bzw. massiv zunehmend zu Nihilisten werden.

Wir betrachten das Lernen der beiden Objektfolgen nun noch im Vergleich. An das Betrachtungsergebnis schließen wir Überlegungen über die Zielrichtung didaktischer Maßnahmen an.

Zu Beginn dieses Abschnitts wurde festgestellt, das Lernen der beiden Objektfolgen verlaufe unterschiedlich. Für den Erwerb der G2+ gilt dies zwangsläufig nur quantitativ. In diesem Sinne ist festzustellen, dass der letztendliche Unterschied, in Klasse 12, zwischen den beiden G2s zwar gering ist (42 gegen 39 %), dass die DAT-AKK-G2 im Laufe des Lehrgangs jedoch eine deutlich größere Reduzierung erfahren hat als die AKK-DAT-G2 (46 gegen 32 %).

Komplexer liegen die Dinge im Nicht-G2-Bereich. Wir geben zunächst die entsprechende Übersicht:

Tafel VIc: Nicht-G2s nach Objektfolge

LG	DAT-AKK		AKK-DAT	
	10	12	10	12
G1	3	20	3	21
GØ	4	18	10	18
G2-+	14	18	11	3
G2-	–	–	18	18

Aus Tafel VIc ist ersichtlich, dass Analogie besteht zwischen dem Auftreten von G1 und dem von GØ, Nicht-Analogie zwischen G2+ und G2-. G1 und GØ sind aber die LGs, die den Nicht-Erwerb von G2 (vor allem, aber nicht nur diachronisch) konstituieren. Von diesen beiden LGs ist nun wiederum G1 als die gewichtigere zu sehen. Zunächst ist sie dies hinsichtlich direkter Wirksamkeit (vgl. Tafel VIc), zusätzlich aber durch indirekte Wirksamkeit: dann, wenn man annimmt, dass die tatsächliche Konstitution von G2+, möglicherweise auch von GØ, mitverursacht ist durch die Wirksamkeit von G1. Die Zielrichtung didaktischer Maßnahmen ist damit vorgegeben: Solche Maßnahmen müssen primär darauf abzielen, das Wirkungspotential der G1 zu neutralisieren.²⁹

Im gegebenen Fall, mit der Verwendung der Lehrstrategie *Focus on Forms* und der geringen Häufigkeit der Phänomenthematisierung, wurde G1-Neutralisierung nur in sehr geringem Umfang erreicht. Dementsprechend reduzierten sich auch die beiden G2s. Mit einer (tendenziellen) Behebung dieser Reduzierungen sollte sich dann auch der Unterschied zwischen DAT-AKK- und AKK-DAT-G2-Erwerb verringern.

- Merkmale des Lernens des Gesamtphänomens

Abschließend betrachten wir, auf der zweiten Komplexitätsstufe, das Lernen des Gesamtphänomens, das Lernen von sowohl Objektfolge als auch Doppelklicität. Wir beginnen mit der DAT-AKK-Variante. Die für sie geltenden Daten sind die folgenden (vgl. oben 3.3.3):

Tafel VIIa: LGs DAT-AKK (x / e)

LG	10	11	12
G2G2	33	27	11
G2GY	42	38	34
GXG2	16	10	18
GXGY	8	24	36

Die Entwicklung der LGs, ausgedrückt in Rangfolgeplätzen, ist damit die folgende:

Tafel VIIa RF: LG-RFs DAT-AKK

	10		12
G2GY	42	GXGY	36
G2G2	33	G2GY	34
GXG2	26	GGX2	28
GXGY	8	G2G2	11

29 Dieses Potential ist ein Hauptfaktor der Bestimmung des L2-Erwerbs auch in der Sicht der Full Transfer / Full Access-Theorie dieses Erwerbs (vgl. dazu Weigl 2002: 68f.).

Dieser Tafel lassen sich die folgenden Merkmale des Lernens des Gesamtphänomens entnehmen: (1) Die G2 (G2G2) ist anfangs die zweitstärkste (nicht die stärkste) LG und fällt im Laufe des Lehrgangs auf den letzten Rang. (2) Die Abnahme der G2 geht überwiegend zu Gunsten der Zunahme von GxGy, zu einem geringen Teil zu Gunsten der GxG2. (3) Letztendlich, in Klasse 12, ist die stärkste LG GxGy, die LG des totalen Nicht-Erwerbs. Von den LGs des nur teilweisen Nicht-Erwerbs rangiert G2Gy mit weitem Abstand vor GxG2. Da y den Nicht-Erwerb der Doppelklitizität, x denjenigen der Objektabfolge bezeichnet, besagt dies, dass der Nicht-Erwerb der Klitizität deutlich höher ist als der der Objektabfolge.

Damit sind wir beim Lernen des Gesamtphänomens mit der Objektabfolge AKK-DAT. Die hier geltenden Daten sind die folgenden (vgl. oben, 3.3.3.):

Tafel VIIb: LGs AKK-DAT (*le y*)

LG	10	11	12
G2G2	26	25	16
G2GY	34	45	45
GXG2	27	20	6
GXGY	12	9	32

Aus dieser Tafel lässt sich die folgende Entwicklung entnehmen:

Tafel VIIa RF: LG-RFs AKK-DAT

10		12	
G2GY	34	G2GY	45
GXG2	27	GXGY	32
G2G2	26	G2G2	16
GXGY	12	GXG2	6

Das Lernen des Gesamtphänomens mit der Objektabfolge AKK-DAT hat damit die folgenden Merkmale. (1) Die G2 ist anfangs die drittstärkste (nicht die stärkste) LG und behält diesen Rang im Laufe des Lehrgangs, wobei sie allerdings abnimmt. (2) Die G2-Abnahme geht auch hier zu Gunsten der Zunahme von GxGy. Im gleichen Maß speist sich die GxGy-Zunahme aus der Abnahme von GxG2. (3) Letztendlich ist die stärkste LG G2Gy. Ihr folgt, auf Rang zwei, die LG GxGy. GxG2 ist die mit weitem Abstand schwächste LG. Da y wiederum den Nicht-Erwerb der Doppelklitizität, x den der Objektabfolge bezeichnet, ist der Nicht-Erwerb der Klitizität auch hier höher als der der Objektabfolge. Der Unterschied ist hier allerdings weit mehr als doppelt so groß wie im Falle der Abfolge DAT-AKK.

Wir betrachten nun noch den Erwerb der beiden Varianten des Gesamtphänomens im Vergleich und schließen daran eine didaktische Überlegung an.

Der Vergleich ergibt, dass zwischen dem Erwerb der DAT-AKK-Variante und dem der AKK-DAT-Variante bei nicht geringen graduellen Unterschieden strukturelle Gemeinsamkeit besteht: (1) Die G2 (G2G2) wird in der DAT-AKK- wie in der AKK-DAT-Variante (letztendlich) sehr schlecht gelernt. (2) Überragend stark ist in den beiden Fällen GxGy, die LG des totalen Nicht-Erwerbs. (3) Von den LGs des nur teilweisen Nicht-Erwerbs rangiert G2Gy weit vor GxG2, der Nicht-Erwerb der Doppelklitizität weit vor dem der Objektabfolge.

Erklärbar ist dies als Konsequenz aus der Tatsache, dass in dem durchgeführten Lehrgang die Doppelklitizität der pronominalen Objekte praktisch nicht thematisiert wurde: Bedenkt man, dass Klitizität nur im Satz (vs. im verblosen Satzbruchstück) in Erscheinung tritt, dann wurde sie bei der Präsentation der Objektfolgen in Form des „dreispaltigen Dreiecks“ gar nicht thematisiert. In den Sätzen des Texts und der Übungen andererseits wurde Doppelklitizität zwar thematisiert, aber nur implizit, als Begleiterscheinung des Sachverhalts, dass zwei pronominale Objekte bestimmten Abfolgerestriktionen unterliegen. Für die Vermittlung (auch das „Lehren“) der Doppelklitizität reicht eine solche Disposition offensichtlich nicht aus: Erforderlich ist, außer der Objektabfolge auch Doppelklitizität zu thematisieren.

3.5. Evaluation und Ausblick

Unsere Untersuchung hat ergeben, dass die französischen Doppelobjekte nicht besser erworben wurden als bei den gegebenen Umständen zu befürchten war (vgl. oben 2.3): In den Besitz der Doppelobjekt-G2 gelangten anfangs (Klasse 10) nicht mehr als 33 bzw. 25 % der Lerner, in ihrem/n Besitz blieben bzw. gelangten neuerdings (Klasse 11) nicht mehr als 27 bzw. 25 %. Im Anschluss daran, ohne weitere konzentrierte Begegnung mit dem Phänomen, sank die Menge der G2-Besitzer auf letztendlich (Klasse 12) 11 bzw. 16 %. Dass dieses Ergebnis nicht befriedigt, liegt auf der Hand. Umso dringlicher stellt sich die Frage, wodurch (bei gleichbleibender zeitlicher Dotierung des Lehrgangs) eine Ergebnisbesserung bewirkt werden könnte. Die Antwort auf diese Frage ergibt sich aus dem bisher Gesagten: In einem Gymnasiallehrgang mit Französisch als zweiter Fremdsprache können die Doppelobjekte praktisch nicht „erworben“ werden: Sie müssen „gelernt“ werden.³⁰ „Lernen“ ist relativ ineffektiv. Umso wichtiger ist es, so zu „lernen“, dass dies möglichst kompensiert wird. Geschehen kann dies dadurch, dass (1) eine Focus on Form-Strategie verwendet wird und (2) die Doppelobjekte wiederholt thematisiert werden. Dabei ist (1) wichtiger als (2) und gleichzeitig weniger zeitabhängig. Damit erscheint es als möglich, in dem hier gegebenen Zeitrahmen eine Besserung der Erwerbsergebnisse zu bewirken. Voraussetzung dafür ist allerdings eine entsprechende Gestaltung der Lehrwerke.

30 Dass (die französischen) Klitika prinzipiell auch durch Sprecher erwerbbar sind, deren L1 keine Klitika aufweist, wurde zuletzt etabliert von Duffield et al.: „[...] L2 learners can acquire clitic projections, even if these are not available in the L1, [...]“ (2002: 519).

Anhang: Die Testsätze

- TS 1 Jean les donne à lui.
- TS 2 Pierre lui la montre.
- TS 3 Pierre les montre à vous.
- TS 4 Pierre les vous montre.
- TS 5 Jean vous la donne.
- TS 6 Jean le donne à toi.
- TS 7 Jean nous le donne.
- TS 8 Pierre la lui montre.
- TS 9 Pierre les montre à lui.
- TS 10 Pierre vous la montre.
- TS 11 Jean leur les donne.
- TS 12 Jean lui la donne.
- TS 13 Pierre les lui montre.
- TS 14 Jean me les donne.
- TS 15 Pierre me les montre.
- TS 16 Pierre la me montre.
- TS 17 Jean la lui donne.
- TS 18 Pierre les te montre.
- TS 19 Jean le nous donne.
- TS 20 Pierre le leur montre.
- TS 21 Jean lui les donne.
- TS 22 Jean les lui donne.
- TS 23 Jean la donne à leur.
- TS 24 Pierre la montre à nous.
- TS 25 Pierre leur les montre.
- TS 26 Pierre la montre à leur.
- TS 27 Jean la me donne.
- TS 28 Pierre nous le montre.
- TS 29 Pierre les montre à leur.
- TS 30 Pierre les montre à moi.
- TS 31 Pierre lui les montre.
- TS 32 Jean me la donne.

- TS 33 Jean les vous donne.
TS 34 Pierre leur le montre.
TS 35 Pierre me la montre.
TS 36 Pierre les leur montre.
TS 37 Pierre le montre à toi.
TS 38 Jean la donne à nous.
TS 39 Jean les te donne.
TS 40 Jean le donne à lui.
TS 41 Jean leur le donne.
TS 42 Pierre le montre à lui.
TS 43 Jean les donne à leur.
TS 44 Pierre le nous montre.
TS 45 Jean les donne à moi.
TS 46 Jean les leur donne.
TS 47 Jean le leur donne.
TS 48 Jean les donne à vous.

Literaturverzeichnis

Lehrwerke

- Hélouary, M. / Mößer, Th. / Schenk-Gonsolin, S. / Wernsing, A.V. / Französischredaktion Cornelsen Verlag (1989): Etapes 1. Lehrwerk für den Französischunterricht (2. Fremdsprache) an Gymnasien. Berlin.
- Hélouary, M. et al. (1990): Etapes 2.
- Hélouary, M. / Mahnert, D. / Mößer, Th. / Schenk, S./Französischredaktion Cornelsen Verlag (1991): Etapes 3.
- Hélouary, M. et al. (1992): Etapes 4.
- Mößer, Th. / Wernsing, A.V./Französischredaktion Cornelsen Verlag (1990): Etapes 1. Grammatisches Beiheft.
- Mößer, Th. / Wernsing, A.V. / Redaktion Romanische Sprachen Cornelsen Verlag (1991): Etapes 2. Grammatisches Beiheft.
- Mößer, Th. et al. (1992): Etapes 3/4. Grammatisches Beiheft.
- Hélouary, M. / Mößer, Th. / Französischredaktion Cornelsen Verlag (1990): Etapes 1. Carnet d'exercices.
- Hélouary, M. / Mößer, Th. / Redaktion Romanische Sprachen Cornelsen Verlag (1991): Etapes 2. Carnet d'exercices.
- Hélouary, M. et al. (1992): Etapes 3. Carnet d'exercices.
- Mößer, Th. / Wernsing, A.V. / Redaktion Romanische Sprachen Cornelsen Verlag (1994): Etapes 4. Carnet d'exercices.

Wissenschaftliche Literatur

- Beebe, L. (Hrsg.) (1988): Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives. Rowley, MA.
- Bruhn-Garavito, J. / Montrul, S.A. (1996): Verb Movement and Clitic Placement in French and Spanish as a Second Language. In: Stringfellow, A. et al., 123-134.
- Chomsky, N. (1995): The Minimalist Program. Cambridge, MA.
- Clahsen, H. (Hrsg.) (1996): Generative Perspectives on Language Acquisition. Amsterdam.
- Doughty, C. (1988): Effects of instruction on the acquisition of relativization in English as a Second Language. University of Pennsylvania.
- Doughty, C. (1991): Second Language Instruction Does Make a Difference: Evidence from an Empirical Study of SL Relativization. In: Studies in Second Language Acquisition 13, 431-469.
- Doughty, C.J. (2003): Instructed SLA: Constraints, Compensation and Enhancement. In: Doughty / Long, 256-310.
- Doughty, C. / Long, M.H. (Hrsg.) (2003): The Handbook of Second Language Acquisition. Malden, MA.
- Doughty, C. / Williams, J. (1998): Pedagogical choices in focus on form. In: Doughty, C. / Williams, J., 197-261.
- Doughty, C. / Williams, J. (Hrsg.) (1998): Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge.
- Duffield, N. / Prévost, Ph. / White, L. (1997): A Psycholinguistic Investigation of Clitic Placement in Second Language Acquisition. In: Hughes et al. 148-159.
- Duffield, N. / White, L. / Bruhn de Garavito, J. / Montrul, S. / Prévost, Ph. (2002): Clitic placement in L2 French: evidence from sentence matching. In: Journal of Linguistics 38, 487-525.

- Glück, H. (Hrsg.) (2000): Metzler-Lexikon Sprache. Stuttgart.
- Hamann, C. / Rizzi, L. / Frauenfelder, U.H. (1996): On the Acquisition of Subject and Object Clitics in French. In: Clahsen, 309-334.
- Hughes, E. et al. (Hrsg.) (1997): BUCLD 21 Proceedings. Somerville.
- Lambert, R.L. / Shohamy, E. (Hrsg.) (2000): Language Policy and Pedagogy. Amsterdam.
- Lightbown, P.M. / Spada, N. / White, L. (Hrsg.) (1993): The role of instruction in second language acquisition. In: Studies in Second Language Acquisition 15 (2).
- Long, M.H. (1988): Instructed interlanguage development. In: Beebe, 115-141.
- Long, M.H. (2000): Focus on form in task-based language teaching. In: Lambert / Shohamy, 179-192.
- Long, M.H. / Robinson, P. (1998): Focus on form: theory, research and practice. In: Doughty / Williams, 15-41.
- Norris, J. / Ortega, L. (2000): Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. In: Language Learning 50, 417-528.
- Spada, N. (1997): Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. In: Language Teaching 30, 73-87.
- Stringfellow, A. et al. (Hrsg.) (1996): BUCLD 20 Proceedings. Somerville.
- Weigl, W. (2002): Objektrealisierung und Fremdsprachenerwerb. Doppelobjektstrukturen im Englisch deutscher Gymnasiasten. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 40, 67-94.
- Weigl, W. (2003): Objektrealisierung und Fremdsprachenerwerb (2): Passivsätze mit (Aktivsatz-) Doppelobjekten im Englisch deutscher Gymnasiasten. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 41, 91-117.
- White, L. (1996): Clitics in L2 French. In: Clahsen, 335-368.