

## Ein (zweites) G2-Defizit und seine Ursache:

### Verb-Subjekt-Fragesätze im Französisch deutscher Gymnasiasten

Wilfried Weigl

Thematisiert wird der Erwerb von vier Typen des Verb-Subjekt-Fragesatzes, der Typen A (*Quand vient Jean ?*), B (*Quand Jean vend-il la maison ?*), C (*Jean vient-il ?*) und D (*Jean vend-il la maison ?*). Typ A kann ‚erworben‘ werden, B mit D müssen ‚gelernt‘ werden. ‚Lernen‘ ist als solches weniger effektiv als ‚Erwerben‘. Dies in gesteigertem Maß, wenn es, wie hier, durch eine Lehrstrategie der Kategorie ‚Focus on Forms‘ bewirkt werden soll. Zu erwarten war damit, dass die Typen B mit D in deutlich geringerem Umfang erworben worden waren als Typ A. Diese Erwartung wurde erfüllt: Typ A war von 71 % aller Lerner erworben worden, die Typen B mit D von nur 27, 21 und 12, insgesamt also 20 % aller Lerner. Diejenigen Lerner, die als nur durchschnittlich einzustufen waren, blieben noch unter diesen Erwerbsgraden, mit 16, 12 und 4, insgesamt also 11 %. Geboten ist damit eine Erhöhung der Effektivität der Fragesatzvermittlung. Sie erscheint als möglich, durch den Einsatz einer Lehrstrategie der Kategorie ‚Focus on Form‘. Ein solcher Einsatz jedoch ist nur möglich, wenn er im Lehrwerk präfiguriert ist.<sup>1</sup>

#### Inhalt:

1. Einleitung
2. Voraussetzungen
  - 2.1. Zur Syntax der Verb-Subjekt-Fragesätze
  - 2.2. Zum Erwerb der Verb-Subjekt-Fragesätze
3. Ein Fall des (Nicht-)Erwerbs der Verb-Subjekt-Fragesätze
  - 3.1. Der Test
  - 3.2. Die Testergebnisse
  - 3.3. Die Daten des Erwerbs der Struktursachverhalte
  - 3.4. Merkmale des Fragesatzerwerbs
    - 3.4.1. Merkmale des +N-, ‚Erwerbs‘
    - 3.4.2. Merkmale des +N-Erwerbs
    - 3.4.3. Der Erwerb der vier Satztypen in integrierender Sicht
  - 3.5. Evaluation und Ausblick
 

Anhang: die Testsätze  
Literaturverzeichnis

## 1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zur Kritik an einem Aspekt des gymnasialen Französischunterrichts, zur Kritik eines in diesem Unterricht eingesetzten Lehrwerks. Thematisiert wird in dieser Perspektive der Erwerb von vier Typen des

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

Verb-Subjekt-Fragesatzes.<sup>2</sup> Von diesen vier müssen drei (B mit D) ‚gelernt‘ bzw. ‚gelehrt‘ werden. (Der Typ A kann ‚erworben‘ werden). Da nun L2-‚Lernen‘ prinzipiell relativ ineffektiv ist, ist es umso wichtiger, effektivstmöglich zu ‚lehren‘. Dies geschieht vor allem dadurch, dass eine entsprechende (Kategorie von) Lehrstrategie gewählt wird. Die Wahl einer Lehrstrategie geschieht faktisch (wenn nicht bewusst) durch die Autoren des Lehrwerks. Ihre Implementierung im Lehrwerk ist dann die bestimmende lehrstrategische Vorgabe (der sich der je einzelne Lehrer praktisch nicht entziehen kann).

Im hier gegebenen Fall war / ist das Lehrwerk *Etapes*. In ihm lässt sich ausmachen eine „*Focus on Forms*“ (FonFs)-Strategie. FonFs-Strategien gelten als höchst ineffektiv. Darauf nun bezieht sich die vorliegende Arbeit: Sie etabliert, in welchem Maß, und mit welchem Profil, der Versuch des ‚Lernens‘ der Fragesätze erfolglos blieb (der ‚Erwerb‘ des Typs A hingegen gelang). In dem Maß, in dem dies der Fall ist, stellt sich die Forderung, im L2-‚Lehren‘ effektivere Strategien, speziell *Focus on Form*-Strategien, einzusetzen.

In den folgenden Abschnitten werden diese Vorstellungen ausgeführt, unter stetiger Bezugnahme (im Hauptteil der Arbeit) auf die etablierten Erwerbssachverhalte. Insgesamt ist die Abfolge die folgende:

Zunächst werden, in Teil 2, die gemachten / gegebenen Voraussetzungen genannt, syntaktische (2.1) und erwerbstheoretische /-praktische (2.2). Geschlossen wird hier mit einer Prognose des erwartbaren L2-Erwerbs. Im Hauptteil der Arbeit (Teil 3) wird zunächst das Testkonzept dargelegt (3.1). Dem folgt die Angabe der Testergebnisse (3.2). Im Anschluss daran werden die daraus gewonnenen Daten angegeben, die Daten des Erwerbs der Struktursachverhalte (3.3). Dies führt zur Präsentation der Essenz des Untersuchungsergebnisses, der Merkmale des Fragesatzerwerbs. Von diesen werden zunächst die Merkmale des ‚Erwerbs‘ (Typ A), sodann die des ‚Fragesatzlernens‘ (Typen B mit D) angegeben (3.4.1 bzw. 3.4.2). Daran anschließend wird der Erwerb der vier Satztypen integrierend betrachtet (3.4.3). Geschlossen wird hier mit einer Evaluation der Erwerbsergebnisse und einer Einschätzung der Möglichkeit der Ergebnisbesserung (3.5).

## 2. Voraussetzungen

### 2.1. Zur Syntax der Verb-Subjekt-Fragesätze

#### 2.1.1. Allgemeines

Frage- und Antwort-(„Aussage“-)Satz haben kommunikativ gesehen entgegengesetzte Funktion. Syntaktisch schlägt sich dies darin nieder, dass sie die entgegengesetzte Abfolge von Verb und Subjekt aufweisen:<sup>3</sup> Dem „Subjekt-Verb“ steht in Sprachen wie dem Deutschen und dem Französischen ein „Verb-Subjekt“ (*Kommt er? Vient-il ?*) gegenüber.

---

2 ‚Lehren / Lernen‘ und ‚(Exponieren) / Erwerben‘ sind Termini (wobei ‚Lernen‘ und ‚Erwerb‘ dem englischen *learning* bzw. *acquisition* entsprechen). Als Oberbegriff wird im Folgenden ‚Erwerb‘ (ohne Anführungs- und Schlusszeichen) gebraucht.

3 Relevant ist genau genommen nicht die Position des Verbs, sondern die der „Endung“. Diese jedoch befindet sich normalerweise „am Verb“.

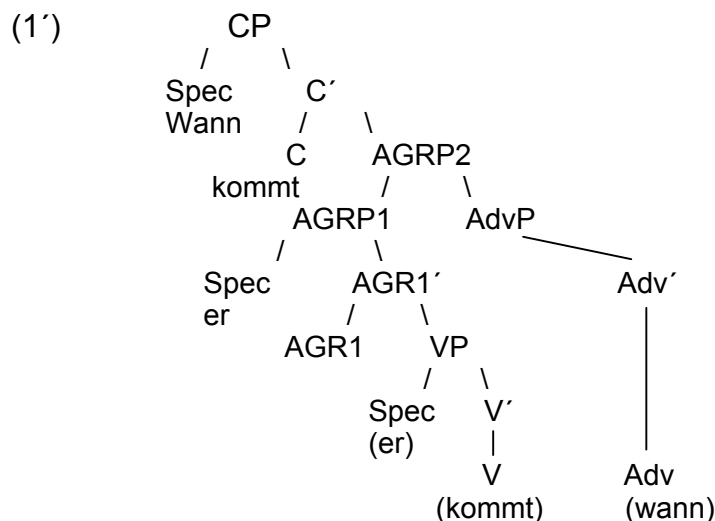
Strukturell ist der „Verb-Subjekt“ (V-S)-Satz dadurch gekennzeichnet, dass das Verb in der Position C (*Complementizer*) steht, dass er eine CP (*Complementizer Phrase*) ist: „CP is generally assumed to play a central role in the syntax [...] of questions“ (Zanuttini 2001: 26). Wenn Zanuttini jedoch fortfährt: „[...] verb movement to C is a crucial property differentiating a declarative from an interrogative clause“, so ist diese Aussage zu undifferenziert: Nicht gültig ist sie für Sprachen, in denen auch der Aussagesatz eine CP ist, z.B. für das Deutsche; gültig ist die Aussage für Sprachen, in denen der Aussagesatz nicht eine CP, sondern eine AGRP (*Agreement Phrase*) ist. Zu diesen Sprachen gehört das Französische.<sup>4</sup> Relevant ist hier der Sachverhalt, dass damit Frage- und Aussagesatz im Deutschen kategorial identisch sind, im Französischen dagegen nicht. Für das Deutsche würde es deshalb überraschen, wenn die Bildung des Fragesatzes nicht *straightforward* erfolgte, wenn sie von der Erfüllung von Bedingungen abhängig wäre. Im Französischen ist bekanntlich ebendies der Fall: In ihm geht das Verb (1) bedingungslos nur in bestimmten Fällen nach C; (2) in den anderen Fällen tut es dies nur, wenn (zwei) bestimmte Bedingungen erfüllt sind. (1) umfasst die Fragesätze mit pronominalem Subjekt, (2) diejenigen mit nominalem Subjekt. Die Logik dieser Struktursachverhalte wird unten (2.1.3) dargelegt. Zunächst wenden wir uns dem Deutschen zu.

### 2.1.2. Die (V-S-) Fragesätze des Deutschen

Betrachtet werden die hier relevanten Varianten des Fragesatzes (bezeichnet mit Großbuchstaben). Es sind dies die folgenden:

- A: (1) Wann kommt er?
- B: (2) Wann verkauft er das Haus?
- C: (3) Kommt er?
- D: (4) Verkauft er das Haus?<sup>5</sup>

Wir präsentieren nun die Strukturbeschaffenheit dieser Sätze, unter dem Blickwinkel der Ableitung der Oberflächenstrukturen aus ihren Grundstrukturen.<sup>6</sup> Wir beginnen mit Satz (1). Für (1) kann die folgende Beschaffenheit angenommen werden:



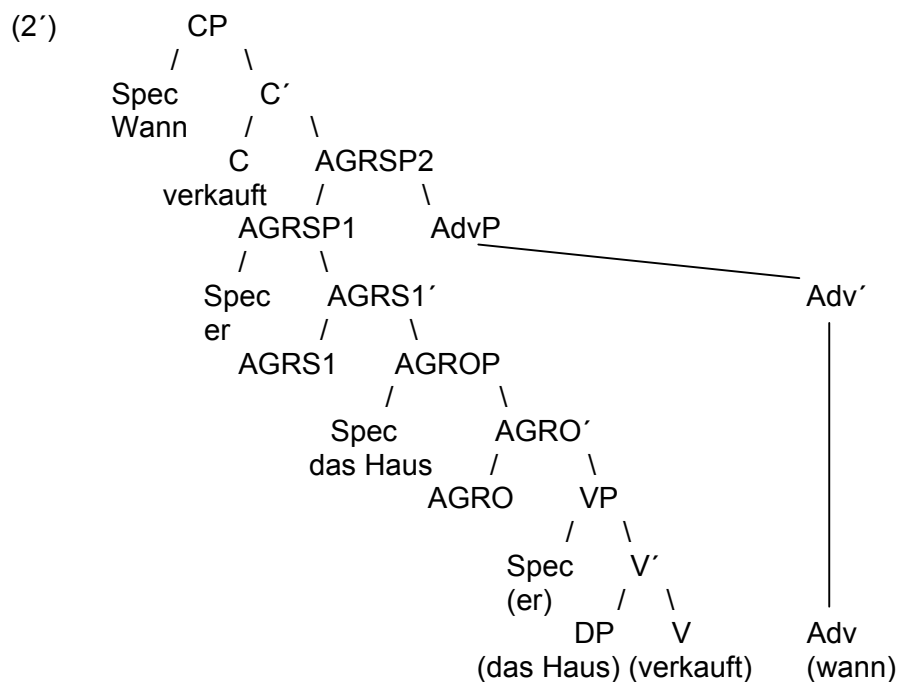
4 Dass die französischen Fragesätze CPs sind, trotz des AGRP-Grundcharakters des französischen Satzes, ist heute unkontrovers (vgl. dazu Deprez 1990, Hulk 1993, Guasti 1996).

5 Für das Französische ist es nötig, jeder dieser Varianten eine Version mit nominalem Subjekt hinzuzufügen.

6 Hier wie im Folgenden beschränken wir uns bei der Angabe von Satzstrukturen auf das Wesentliche.

(1') sagt im Wesentlichen das Folgende: In der Grund- bzw. Ausgangsform des Satzes stehen *er*, *kommt* und *wann* in den Positionen SpecV, V und Adv. Im Zuge der „Ableitung“ der Oberflächenstruktur aus dieser Grundform verlassen sie ihre Positionen (unter der Hinterlassung von „Spuren“<sup>7</sup>) und gehen in die genannten Endpositionen: *er* nach SpecAGR, *kommt* (via AGR<sup>8</sup>) nach C, *wann* nach SpecC. Die Frage-satz-CP ist damit abgeleitet. Von der Aussagesatz-CP unterscheidet sie sich dadurch, dass ihr Subjekt nicht in SpecC, sondern in SpecAGR steht.

Satz (2) ist strukturell eine Erweiterung von (1): Er enthält den gesamten Satz (1), darüber hinaus aber eine Komponente, die das Objekt (und damit die gesamte VP) beherbergt. Diese Komponente heißt AGROP, *Agreement Object Phrase* (während es sich bei der als AGRP bezeichneten Phrase normalerweise um die AGRS(*ub-ject*)P handelt). Satz (2) hat dann die folgende Struktur:



Aus der Beschaffenheit von (2') ergibt sich, dass die Nicht-Objekte von (2) (*er*, *verkauft*, *wann*) auf ihrem Weg zur Oberflächenstruktur einen Schritt mehr gehen müssen als die von (1). Das Objekt in (2) (*das Haus*) geht nur den einen Schritt von DP nach SpecAGRO.

Die Sätze (3) und (4) schließlich haben den für sie relevanten Teil der Struktur von (1) bzw. (2). In ihrer Struktur fehlt lediglich die AGR(S)P2 bzw. die AdvP und die von dieser dominierten Elemente.

### 2.1.3. Die französischen (V-S-) Fragesätze

Wir betrachten nun die Varianten des französischen Fragesatzes. Den Äquivalenten der deutschen Sätze ist dabei, wie gesagt, jeweils eine Version mit nominalem Subjekt hinzuzufügen. Dies ergibt, in diesem ersten Schritt, das folgende Inventar:

7 Üblicherweise werden Spuren mit *t* (für *trace*) wiedergegeben. Wir drücken sie hier, der Lesbarkeit halber, durch Einklammerung der weggegangenen lexikalischen Elemente aus.

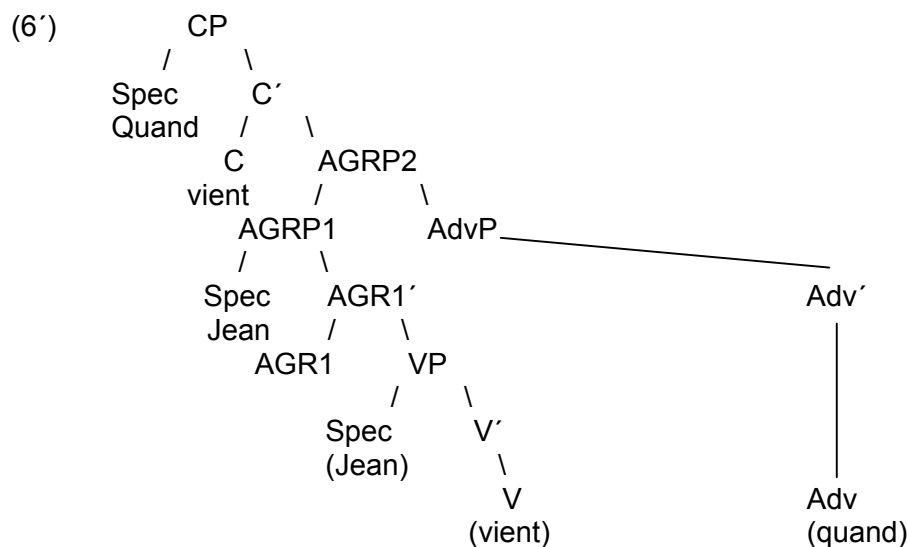
8 Zwischenschritte einer (zyklischen) Bewegung bzw. die dabei hinterlassenen Spuren werden hier und im Folgenden nicht explizit gemacht (vgl. Fußnote 6).



der Ungrammatikalität des Satzes, nicht zulässig, die C-Bewegung des Verbs wird durch das nominale Subjekt blockiert. Damit kann eine V-S-Hierarchie (vs. V-S-Abfolge) im französischen Satz nicht zustande kommen.<sup>10</sup>

Ist ein Fragesatz mit nominalem Subjekt ungrammatisch, so ist nun zu klären, warum Satz (6), *Quand vient Jean ?*, nicht ungrammatisch ist, wohingegen Satz (8), *Quand vend Jean la maison ?*, dies wiederum ist. Wir betrachten zunächst Satz (6).

Satz (6) ist zu sehen im Vergleich mit dem ungrammatischen Satz (10), *Vient Jean ?* Sieht man ihn so, dann ist klar, dass (6) deshalb nicht ungrammatisch ist, weil er mit *quand* beginnt: *Quand* wirkt „grammatisierend“. Um diese Wirkung zu verstehen, muss man sich die Struktur von (6) vor Augen führen:

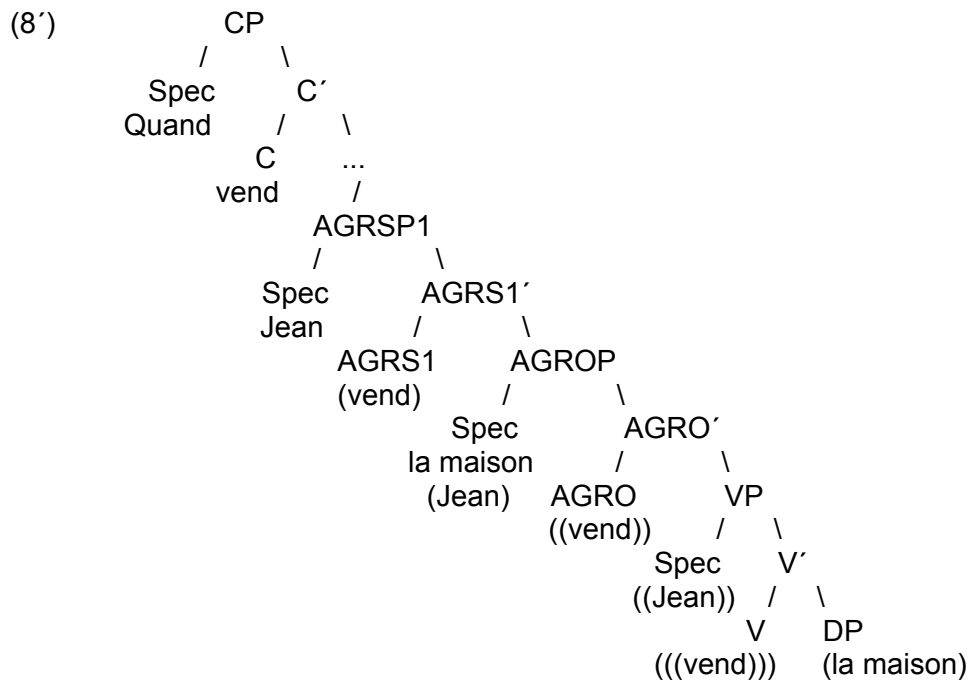


In (6') ist das Verb nach C gegangen, obwohl das Subjekt, nominal, dies normalerweise blockiert: Die Blockadewirkung wurde außer Kraft gesetzt durch das Auftreten von *quand*. Entscheidend dabei ist, dass *quand* nach SpecC gegangen ist und damit über die für das Verb zur Verfügung stehende Position C hinaus.<sup>11</sup> *Quand* konnte das Verb damit „mitziehen“ (und es schließlich als Verb-in-C lizenzieren).

Betrachten wir nun Satz (8), *Quand vend Jean la maison ?* Satz (8) ist ungrammatisch. Da er dies ist, obwohl er *quand* enthält, muss seine Ungrammatikalität aus dem Auftreten des Objekts resultieren. Vergewegenwärtigen wir uns dazu zunächst die Struktur von (8):

10 Der französische Fragesatz ist damit eine CP nur in einem sehr eingeschränkten Sinn des (üblichen) Begriffs, nur hinsichtlich der Position seines Verbs.

11 Der dem Satz (6) entsprechende Satz mit *quand* in situ ist ungrammatisch: \* *Vient Jean quand ?*



In Satz (8) ist das Verb über das nominale Subjekt hinweg nach C gegangen. In einem objektlosen Satz (vgl. (6)) ergibt dies Grammatikalität: Die Blockadewirkung des Subjekts wird durch *quand* außer Kraft gesetzt. In Satz (8) nun wird diese Außerkräftsetzung der Blockadewirkung durch eine zweite, stärkere, Blockadewirkung ihrerseits außer Kraft gesetzt. Diese Letztere konstituiert sich dadurch, dass mit dem nominalen Subjekt eine Konstituente gegeben ist, die zwischen Verb und Objekt steht. Damit besteht zwischen diesen keine ununterbrochene Verbindung mehr. In einem Satz wie (8) ist eine solche jedoch erforderlich, da nur bei ihrem Bestehen zum Ausdruck kommt, dass das Objekt den Kasus (Akkusativ) trägt, den es vom Verb zugewiesen bekommen hat.<sup>12</sup>

Zu erklären bleibt die Ungrammatikalität von Satz (12), *Vend Jean la maison ?* Diese jedoch ergibt sich unmittelbar aus dem Gesagten: In (12) bleibt, mangels *quand*, die Blockierung der Verbbewegung in Kraft. Zusätzlich wirkt in (12) die zweite, stärkere, Blockade, die aus der Gegebenheit eines Objekts resultiert. In Satz (12) akkumulieren sich damit die Ungrammatikalität von Satz (10) und die von Satz (8): Satz (12) ist doppelt ungrammatisch (\*\**Vend Jean ... ?*).

Die Behandlung der französischen Fragesätze, die den deutschen Sätzen äquivalent sind, ist damit beendet. Von den französischen Deutschäquivalenten sind drei, die Sätze (8), (10) und (12), ungrammatisch. Für sie gibt es im real existierenden Französisch Sätze, die als (aus deutscher Sicht) Ersatzvarianten fungieren. Diesen Varianten, den Sätzen (8 E), (10 E) und (12 E), wenden wir uns nun zu.

Der Wortlaut der E-Sätze ist der folgende:

B2E: (8 E) Quand Jean vend-il la maison ?

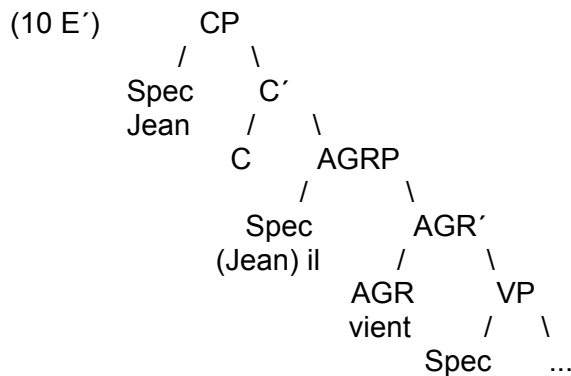
C2E: (10 E) Jean vient-il ?

D2E: (12 E) Jean vend-il la maison ?

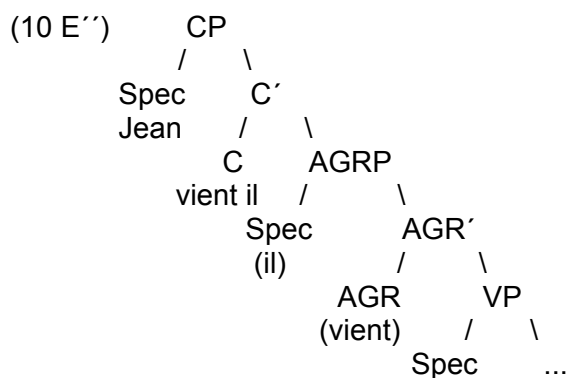
<sup>12</sup> Für das Deutsche gilt dies nicht. In ihm wird der Akkusativ in erster Linie morphologisch (*den Mann* etc.) zum Ausdruck gebracht.

Evident ist hier, dass diese Sätze eines gemein haben: Sie haben zwei Subjekte. Diese verweisen jeweils auf ein und denselben Referenten. Der Verweis ist zunächst, an erster Stelle, nominal (*Jean*), sodann pronominal (*il*).<sup>13</sup> Zu erklären sind nun die E-Sätze, zunächst der (Grund-)Sachverhalt, dass Sätze mit nominalem Subjekt trotz dessen Blockadewirkung ein V-S-Element enthalten. Wir tun dies anhand des Satzes (10 E).

(10 E), *Jean vient-il ?*, kommt, in der hier relevanten Phase, durch die folgenden Ableitungsschritte zustande:



*Jean* ist hier aus SpecAGR nach SpecC gegangen. Als „Spur“ hat *Jean* jedoch kein *t* (*trace*) hinterlassen, sondern ein Pronomen. Im letzten Ableitungsschritt wird aus dem damit gegebenen Satz *Jean il vient* der Satz (10 E):

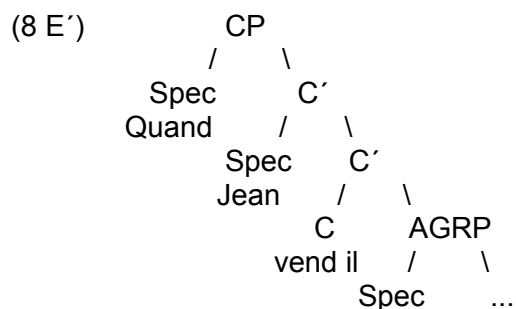


*Vient* geht hier, wie oben schon dargelegt, von AGR nach C und nimmt das Klitikon *il* dabei mit. Das Resultat ist das Entstehen einer V-S-Abfolge (die hinter und unter der S-V-Abfolge / -Hierarchie *Jean vient* positioniert ist).

Zu erklären ist nun noch Satz (8 E), *Quand Jean vend-il la maison ?*, insbesondere der Kopf dieses Satzes (*Quand Jean ... ?*). Zu lösen ist dabei das Problem, dass in dem vorstehend verwendeten Strukturschema nicht sowohl *quand* als auch *Jean* untergebracht werden können: Jedes der beiden muss in SpecC stehen, in dem Schema ist jedoch nur eine solche Position enthalten. Notwendig ist damit eine Schemaerweiterung. Diese kann geschehen durch die Hinzufügung einer zweiten CP oder

13 Es ist dieser Sachverhalt, der die Formulierung der französischen Bezeichnung dieser Konstruktion, *Interrogation Complexe*, motiviert.

auch nur einer zweiter SpecC-Position. Wir entscheiden uns hier für die zweite Möglichkeit.<sup>14</sup> Satz (8 E) bzw. dessen Kopf hat dann die folgende Struktur:



## 2.2. Zum Erwerb der Verb-Subjekt-Fragesätze

### 2.2.1. Zu den Konzepten ‚Erwerben‘ und ‚Lernen‘

Die Konzepte ‚Erwerben‘ (*Acquisition*) und ‚Lernen‘ (*Learning*) wurden zuerst präsentiert von S. Krashen (1982), als Konstituenten einer „Hypothese“, die wiederum Bestandteil einer „Theorie“ des L2-Erwerbs ist. Relevant für die Hypothese sind die folgenden Vorstellungen: (1) ‚Erwerben‘ erfolgt dadurch, dass der Lerner sich eine L2-Struktur aneignet, ohne sich ihrer Beschaffenheit bewusst zu werden, ‚Lernen‘ dadurch, dass sich der Lerner der L2-Beschaffenheit bewusst wird, z.B. durch die Rezeption einer „Regel“. Das Resultat von Erwerben ist somit „unbewusstes“ Sprachwissen, das Resultat von Lernen „bewusstes“ Wissen. (2) „Learning does not ‚turn into‘ acquisition“ (Krashen 1982: 83).

Krashens Vorstellung (2) wurde schon früh zurückgewiesen (Gregg 1984) und ist heute durch eine andere Sicht ersetzt. In dieser ist das „turn(ing) into“ möglich, nach Maßgabe der gegebenen Bedingungen. Gleichzeitig allerdings wird angenommen, dass Lernen weniger effizient ist als Erwerben. Für die L2-Didaktik folgt daraus, dass Phänomene, die zu lehren sind (und nicht nur ‚exponiert‘ werden können), so gelehrt werden sollten, dass eine Aneignung induziert wird, die dem Erwerben möglichst nahe kommt. Erforderlich dafür ist, dass auf das Induzieren bewussten Sprachwissens und damit auf jede Form von Explizitmachung (tendenziell) verzichtet wird.

### 2.2.2. Zum Fragesatz-‚Lernen‘

‚Gelernt‘ werden müssen in einem normalen Französischlehrgang die Sätze (8 E), *Quand Jean vend-il la maison ?*, (10 E), *Jean vient-il ?* und (12 E), *Jean vend-il la maison ?*; ‚erworben‘ werden kann der Satz (6), *Quand vient Jean ?* Wir beginnen mit (6).

Der ‚Erwerb‘ von Satz (6) ist deshalb möglich, weil mit ihm einer jener seltenen Fälle vorliegt, in denen Transfer zu einer korrekten (Teil-)G2 führt: Der Lerner, der mit der Äußerung *Quand vient Jean ?* konfrontiert wird, kann feststellen, dass dieser Satz (in *Wann kommt Hans?*) ein oberflächenidentisches L1-Äquivalent hat. Schreibt er nun *Quand ... ?* die Struktur von *Wann ... ?* zu, dann hat er die Struktur des Ersteren erschlossen, eine (Teil-)G2 insoweit etabliert.

14 Der entsprechende Vorschlag ist in jüngerer Zeit verschiedentlich gemacht worden. Vgl. dazu Sabel (1999: 193: „C° may project multiple specifiers [...]“) und die einschlägigen Referate in Grewendorf (2002).

Analoges gilt nicht für die Sätze (8 E), (10 E) und (12 E): Diese Sätze können im normalen Lehrgang nicht ‚erworben‘ werden, sie müssen daher ‚gelernt‘ werden. Wir zeigen dies am Beispiel des Satzes (10 E) *Jean vient-il ?*

Wird der Lerner erstmalig mit (10 E) konfrontiert, dann ist ihm Satz (9) *Vient-il ?* wahrscheinlich schon bekannt (wenn auch nur strukturell falsch gesehen).<sup>15</sup> Der Lerner steht damit vor der Frage, warum der Satz mit *Jean* nicht *Vient Jean ?* lautet. Begründet ist diese Frage zunächst darin, dass *Vient Jean ?* zu *Vient-il ?* scheinbar analog ist; darüber hinaus aber darin, dass es ein Äquivalent von *Jean vient-il ?* im Deutschen nicht gibt bzw. das deutsche „Äquivalent“ *Kommt Hans?* lautet und damit einem für den Lerner hypothetischen *Vient Jean ?* entspricht.

Beantworten kann der Lerner die Frage nur, wenn er erkennt, dass sich das nominale Subjekt vom pronominalen kategorial unterscheidet, dass es nicht-klitisch (vs. klitisch) ist. Die damit relevante Kategorialität jedoch gibt es nicht in seiner L1. Ihre Kenntnis müsste er deshalb in einem anderen Phänomenbereich der L2 erworben haben. Ein solcher Bereich ist der Unterschied zwischen den Pronominalformen *il* (klitisch) und *lui* (nicht-klitisch). Selbst wenn der Lerner jedoch den Unterschied zwischen *il* und *lui* erkannt hat, dürfte es ihm schwerfallen, daraus die Erkenntnis des Unterschieds zwischen *il* und *Jean* abzuleiten. Geschieht dies jedoch nicht, dann kann er die *Vient Jean ?*-Frage nicht beantworten bzw. *Jean vient-il ?* nicht erschließen.

Scheitert die Erschließung von *Jean vient-il ?* bei dessen erstmaligem Auftreten bzw. in der entsprechenden Phase des L2-Lehrgangs, dann könnte sie in den Folgephasen geschehen. Erschließungsversuche in diesen Phasen wären in dem Maße erfolgversprechender, in dem sich die Lerner-G2 als Integral von Kenntnissen einzelner Strukturphänomene gefestigt hat. Unternommen werden könnten spätere Versuche natürlich nur, wenn dem Lerner L2-Daten in hinreichender Häufigkeit bzw. Wiederholung zugänglich gemacht würden. Dies jedoch ist im Rahmen eines L2-Lehrgangs am Gymnasium aus Zeitgründen nicht möglich. Die Fragesätze (8 E), (10 E) und (12 E) können somit (zumindest vom Durchschnittslerner) nicht ‚erworben‘, sondern müssen ‚gelernt‘ werden. Inwieweit dies nun geschehen kann, hängt von der Qualität des Lehrens ab. Wie es sich mit dieser hier verhält, wird im Folgenden dargestellt.

### 2.2.3. Zur Qualität des praktizierten ‚Lehrens‘

In der Spracherwerbsforschung hat sich herauskristallisiert, dass eine ‚Lehr‘-Strategie, um die Entstehung von L2-Kompetenz (vs. L2-Wissen) zu optimieren, bestimmten Forderungen zu genügen hat: Gelehrt werden muss „implizit“, nicht „explizit“; fokussiert werden dabei muss „die Form“, nicht „die Formen“ („*Focus on Form*“, nicht „*Focus on Forms*“).<sup>16</sup>

Wir untersuchen nun, wie sich vor diesem Hintergrund die Qualität des im gegebenen Fall praktizierten Lehrens ausnimmt. Dabei gehen wir aus von dem Sachverhalt, dass im L2-Lehrgang die Lehrstrategie nicht vom Lehrer gewählt werden kann, sondern durch das / in dem verwendeten Lehrwerk weitestgehend vorgegeben ist. Im

---

15 Dass dies der Fall ist, resultiert aus der Stoffverteilung in den gängigen Französischlehrwerken.

16 Ausführlicher dazu Weigl (2005); vgl. auch die dort angegebene Literatur.

gegebenen Fall ist dieses Lehrwerk *Etapes*. *Etapes* umfasst vier Bände, in diesen jeweils ein „Lehrbuch“, ein „Grammatisches Beiheft“ und ein *Carnet d'exercices*.<sup>17</sup>

Relevant ist hier ausschließlich Band vier (vgl. Literaturverzeichnis). In Band vier, in Dossier 2 C, findet sich die einzige Thematisierung der (8 E) etc.-Fragesätze, unter „die absolute Fragestellung“. Die Disposition dieser Thematisierung ist die folgende:

Im Lehrbuch werden im Textteil, als Teil einer „Meinungsumfrage“, zwei Fragen geboten (24). Im Übungsteil werden zwei Übungen geboten (Nr. 3 S. 29, Nr. 6 S. 30). In Nr. 3 sind „absolute“ Fragen umzuwandeln in Fragen eines „style plus simple, [...] sans utiliser l'inversion, [...]“; in Nr. 6 ist aus Wörtern aus je einer von vier Spalten eine absolute Frage zu bilden. Im Grammatikteil des Lehrbuches werden präsentiert, unter „L'interrogation“, „L'interrogation totale“ und „L'interrogation partielle“. Die Erstere ist illustriert mit dem Satz *Son frère viendra-t-il aussi ?*, die Letztere mit *Quand l'enquête a-t-elle été faite ?* Über jedem dieser beiden Sätze stehen zwei Sätze, aus denen sie sich ableiten sollen. Für *Son frère viendra-t-il aussi ?* stellt sich dies so dar: Über seinem vorderen Teil steht *Est-ce que son frère viendra aussi ?*, über seinem hinteren Teil *Viendra-t-il aussi ?* Von dem *son frère* und dem *il* in den oberen Sätzen führen Pfeile zu *Son frère* bzw. zu *il* im absoluten Fragesatz. Des Weiteren führt innerhalb dieses Satzes selbst, angeordnet unter ihm, ein Pfeil von *Son frère* zu *il*. Am Ende der Präsentation aller Sätze steht der Satz „*Décris l'ordre des mots dans ce type de phrases interrogatives*“ (dies alles S. 33).

Im Grammatischen Beiheft werden die Fragesätze in der gleichen Weise präsentiert. Hinzugefügt ist hier, für eine jede der beiden Kategorien, eine „Regel“: „Ist das Subjekt des Fragesatzes ein Nomen oder eine Nominalgruppe [...], können Entscheidungsfragen auch folgendermaßen gebildet werden: Nominalgruppe + Verb + Subjektpronomen (+ Ergänzungen)“ bzw. „Die absolute Fragestellung bei Teilfragen bildest du folgendermaßen: Fragepronomen (ohne *est-ce que*) + Nominalgruppe + Verb + Subjektpronomen (+ Ergänzungen)“ (44).

Im *Carnet d'exercices* findet sich eine Übung (Nr. 6 S. 20). In ihr sind Fragen mit *est-ce que* in absolute Fragen umzuwandeln. Betrachten wir diese Dispositionen nun unter dem Blickwinkel ihres Strategiegehalts, dann ergibt sich das folgende Bild:

In den beiden „Grammatiken“, im Grammatikteil des Lehrbuches und im Grammatischen Beiheft, werden die Fragesätze ausschließlich explizit thematisiert, auf jeweils zwei Ebenen: auf der objektsprachlichen Ebene (Ableitung der absoluten Fragesätze aus jeweils zwei anderen Sätzen, mit Pfeilen versehen; in Lehrbuch und Beiheft identisch) und metasprachlich (Anweisung, die Wortfolge zu beschreiben im Lehrbuch; Angabe von Regeln im Beiheft). Dass explizites Lehren (zunächst) L2-Wissen induziert, wurde schon gesagt. Unabhängig davon sollte eine Explizitmachung, wenn sie schon gegeben wird, (1) eine Erklärung (vs. Beschreibung) sein und (2) als solche (linguistisch) richtig sein. Im gegebenen Fall erfüllt keine der beiden Explizitmachungen sowohl (1) als auch (2): Die metasprachlichen Texte sind keine Erklärungen und die Erklärung, auf objektsprachlicher Ebene, ist falsch.<sup>18</sup>

---

17 Die *Carnets* zu den Bänden drei und vier sind zusammengebunden.

18 Beiseite gelassen wird in ihr der zentrale Sachverhalt, dass der absolute Fragesatz zwei Subjekte haben muss bzw. kann. Für die Berücksichtigung dieses Sachverhaltes fehlen allerdings schon unabdingbare Voraussetzungen, wie die Berücksichtigung des Unterschiedes zwischen Nicht-Klitika und Klitika.

Sind die Explikationen als solche unzulänglich, so berührt dies noch nicht die Tauglichkeit der Dispositionen außerhalb der beiden „Grammatiken“. Als nicht-explikativ sind diese Dispositionen prinzipiell geeignet, die Vermittlung von L2-Kompetenz (vs. Wissen) zu erlauben. In welchem Maß sie dies, in einem gegebenen Fall, tatsächlich tun, hängt davon ab, ob sie die Strategie *Focus on Form* (FonF) oder ob sie *Focus on Forms* (FonFs) implementieren. Die effektivere der beiden Strategien ist FonF. Der Gehalt dieser Strategie ist, Form nicht isoliert von Bedeutung zu lehren. Zu bewerkstelligen ist dies dadurch, dass Formen in den L2-Daten nur als Bestandteile von „Texten“ präsentiert werden.<sup>19</sup>

Für Fragesätze bedeutet dies, dass sie zusammen mit einem Antwort-(Aussage-) Satz auftreten, insbesondere, dass sie, z.B. in einem Gespräch / Interview, aus ihnen vorhergehenden Antworten bzw. Aussagen resultieren. Dies jedoch tun die Fragesätze im Lehrwerk (im Lehrbuch und im *Carnet*) nicht: Sie treten in einem Fall (Übung 6 S. 30) auf als Ziel einer Satzbauaktion, in den beiden anderen Fällen (Übungen 3 S. 29 und 6 S. 20) als Ziel einer Typ-zu-Typ-Umwandlungsaktion. Eine Implementierung von FonF ist dies nicht.

In die Betrachtung einzubeziehen ist schließlich ein quantitativer Aspekt: Für das ‚Lernen‘ eines L2-Phänomens gilt, dass es umso erfolgreicher sein kann, je öfter das Phänomen im Laufe des Lehrgangs thematisiert wird.<sup>20</sup> Die Fragesätze nun werden in *Etapes* nicht öfter als einmal thematisiert.

#### 2.2.4. Zu den erwartbaren Ergebnissen

Etabliert wurde, dass von den vier behandelten Fragesatztypen der Typ A ‚erworben‘ werden kann, die Typen B mit D ‚gelernt‘ werden müssen. Wir wenden uns zunächst dem ‚Lernen‘ zu und fragen, welche Ergebnisse es angesichts des praktizierten ‚Lehrens‘ erbracht haben kann. Erinnern wir uns dazu daran, welche Vorgaben das Lehrwerk *Etapes* (1) qualitativ und (2) quantitativ macht:

(1) Qualitativ gibt *Etapes* vor, dass die Fragesätze explizit / FonFs-mäßig gelehrt werden (wobei die gegebene Explikation falsch ist). (2) Quantitativ gibt es vor, dass die Fragesätze einmal (in Band vier) thematisiert werden.

Das aus diesem ‚Lehren‘ resultierende ‚Lernen‘ sollte, nach den verfügbaren Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung, die folgenden Merkmale aufweisen: Es sollte anfangs (Klasse 10) einen relativ geringen Erwerb der G2 erbracht haben. Der erworbene G2-Besitz sollte darüber hinaus nur wenig dauerhaft gewesen sein, in den Klassen 12 und 13 daher nur noch teilweise existent gewesen sein. Anders, erfolgreicher, sollte der Erwerb des (‚erwerb‘baren) Fragesatztyps A verlaufen sein: Er sollte anfangs in höherem Maß erworben worden sein und der einmal etablierte G2-Besitz sollte weniger „vergänglich“ gewesen sein als der der Fragesatztypen B mit D.

Eine präzisere Formulierung des Erwartbaren kann erfolgen, wenn man Bezug nimmt auf schon etablierte Ergebnisse von L2-Erwerb in dem gegebenen Rahmen. Einschlägig sind hier die Ergebnisse des ‚Erwerbs‘ von Englischstrukturen, speziell von Doppelobjektstrukturen mit nominalen Objekten (Weigl 2002, 2003) sowie die Ergebnisse des ‚Lernens‘ von Französischstrukturen, speziell der Konstruktionen

---

19 Dazu ausführlicher Weigl (2005).

20 Vgl. dazu Weigl (2005).

mit zwei (klitischen) Objektpronomina (Weigl 2005). Diese Ergebnisse sind, kondensiert, die folgenden:

Tafel I a: Fälle von L2-,Erwerb'

	9	11	13
Weigl 02	59	54	71 <sup>21</sup>
Weigl 03	60	58	65

Tafel I b: Ein Fall von L2-,Lernen'

	10	11	12
Weigl 05	29	26	13

Für den Erwerb der Fragesätze gilt damit: Der Erwerb des Satztyps A sollte, in Erwerbsverlauf und Grad des (End-)Erwerbs, prinzipiell dem Erwerb aus Tafel I a entsprechen, der Erwerb der Satztypen B mit D dem Erwerb aus Tafel I b. Zwischen den Typen B, C und D sollte sich gleichzeitig eine Binnendifferenzierung ergeben.

### 3. Ein Fall des (Nicht-) Erwerbs der Verb-Subjekt-Fragesätze

#### 3.1. Der Test

Wir thematisieren nun den Test, speziell (1) die Konstituierung der Testbatterie, (2) die Methode ihres Einsatzes und (3) die Zusammensetzung der Testpopulation.

(1) Als zentraler Testgehalt wurde gewählt die unterschiedliche Grammatikalität von V-S-Sätzen mit nominalem Subjekt („+N-Sätzen“) und ihren Entsprechungen mit pronominalem Subjekt („-N-Sätzen“). Da die (V-S-)+N-Sätze (außer *Quand vient Jean ?*) ungrammatisch sind, wurde ihnen die grammatische Version (aus deutscher Sicht „Ersatzversion“) hinzugefügt. Zusätzlich zu der +N/-N-Unterscheidung (und „quer“ zu ihr) wurde eingebracht die Unterscheidung zwischen Sätzen mit / ohne Fragewort bzw. mit / ohne Objekt. Damit ergab sich das folgende Inventar von Satztypen (vgl. auch oben 2.1.3):

21 Angegeben, in %, ist die Menge der Schüler, die die einschlägigen Testsätze richtig beurteilt haben.

Tafel II: Die Testsatztypen

Satztyp	Subjekt	Beispiel
A2	+N	Quand vient Jean ?
B2		Quand vend Jean la maison ?
C2		Vient Jean ?
D2		Vend Jean la maison ?
A1	-N	Quand vient-il ?
B1		Quand vend-il la maison ?
C1		Vient-il ?
D1		Vend-il la maison ?
B2E	+N	Quand Jean vend-il la maison ?
C2E		Jean vient-il ?
D2E		Jean vend-il la maison ?

Gemäß dieser Typologie wurde die Batterie der Testsätze erstellt. Ein jeder Typ wurde dreifach, mit drei verschiedenen Verben, realisiert, die Typen A und C mit *venir*, *dormir* und *travailler*, B und D mit *vendre*, *regarder* und *manger*. Dies ergab (11 x 3 =) 33 Sätze. Diese wurden in eine Zufallsreihenfolge gebracht und mit den entsprechenden Satznummern versehen. Dies ergab die folgenden Zuordnungen (vgl. auch Anhang):

Tafel III: Satztypen und Testsatznummern

Satztyp	Testsatznummern		
A2	2	9	22
B2	12	19	23
C2	14	20	24
D2	6	29	31
A1	5	25	33
B1	7	11	21
C1	3	8	16
D1	13	18	28
B2E	26	30	32
C2E	4	15	27
D2E	1	10	17

(2) Die unserem Ansatz entsprechende Testmethode ist die der Beurteilung der Sätze nach Grammatikalität (*grammaticality judgment*). Sie wurde in der Weise eingesetzt, dass als mögliche Urteile „richtig“ und „falsch“ vorgegeben wurden. Die Bearbeitungszeit wurde knapp bemessen. Dadurch sollte verhindert werden, dass bei der Findung der Urteile auf metasprachliche Aussagen („Regeln“) rekuriert wurde.

(3) Als Testpersonen herangezogen wurden die Schüler jeweils einer Klasse 10 (n = 19), 11 (n = 17) und 12 (n = 14). Relevant dabei ist, dass die Klasse 12 keine Schul-

klasse im herkömmlichen Sinne war, sondern ein Leistungskurs (der Kollegstufe). Von den Mitgliedern eines solchen Kurses kann angenommen werden, dass sie bis zum Testzeitpunkt eine (relativ) erfolgreiche Erwerbskarriere durchlaufen hatten, dank einer überdurchschnittlichen Motivation und / oder Befähigung.

### 3.2. Die Testergebnisse

Wir präsentieren nun die Testergebnisse als „Rohdaten“, d.h. die isoliert gesehenen Ergebnisse der Beurteilung der Testsätze (TSe). Angegeben wird die Menge der richtigen Beurteilungen in Prozent.

Tafel IV: Die Testergebnisse

TS	10	11	12
1	11	29	57
2	89	88	86
3	89	65	100
4	37	29	57
5	89	82	71
6	53	59	57
7	63	82	86
8	79	82	100
9	89	94	57
10	21	18	71
11	53	71	71
12	37	12	57
13	68	71	100
14	68	59	71
15	26	29	57
16	68	59	86
17	37	18	29
18	79	59	100
19	21	6	14
20	68	47	71
21	58	76	100
22	84	71	71
23	16	6	29
24	47	41	71
25	100	100	100
26	11	18	57
27	47	35	57
28	63	65	71
29	37	41	57
30	21	6	43
31	53	35	36
32	16	29	29
33	74	82	86
Schnitt	54	50	67

### 3.3. Die Daten des Erwerbs der Struktursachverhalte

Wir geben nun an, in welchem Maß die etablierten Struktursachverhalte erworben wurden. Dazu bedienen wir uns des Konstrukts der „Lernergrammatik“ (LG), der Grammatik, deren Besitz Lernern angesichts ihrer Beurteilungen der Sätze einer jeweils relevanten Konfiguration zugeschrieben werden kann.

Im Folgenden behandeln wir zunächst den einen Sachverhalt, der ‚erworben‘ werden kann (Satztyp A), sodann die Sachverhalte, die ‚gelernt‘ werden müssen. Hinsichtlich Letzterer thematisieren wir als für sie speziellen Gesichtspunkt die (Un-)Vollständigkeit des Erwerbs der G2. Wir beginnen jeweils mit der Angabe der Konstituierung der LGs, daran anschließend geben wir die Erwerbsdaten an. Wir beginnen mit dem einen Fall, in dem ‚Erwerb‘ möglich ist.

#### 3.3.1. Die Daten des +N-‚Erwerbs‘

‚Erworben‘ werden kann der Satztyp A, insbesondere seine Variante A2 (+N: *Quand vient Jean ?*). Die aus A2 erschließbare LG-Konstituente konstituiert sich folgendermaßen:

Der Lerner, der A2 richtig beurteilt, ist in der G2 (hier identisch mit der G1) angekommen („G2“). Der Lerner, der A2 falsch beurteilt, hat seine G1 verlassen, ist aber nicht in G2 angekommen. Angekommen ist er wahrscheinlich in einer Pseudo-G2 („‘G2‘“). „Pseudo“ ist diese G2, weil / insoweit sie resultiert aus der (plausiblen) Annahme, der Grammatikalitätsstatus der +N-Varianten der Typen B mit D gelte auch für Typ A („Übergeneralisierung“).

Problematischer ist die Erschließung einer LG-Konstituente aus den Beurteilungen von A1 (wie auch von B1 mit D1). Zu realisieren ist hier zunächst, dass in dem gegebenen Rahmen Klitizität / Klitika als solche wohl nicht erworben werden können (vgl. oben, 2.2.1). Dies vor allem deshalb, weil Klitizität / Klitikonstatus im Rahmen eines Satzes (vs. Paradigmas) nicht zum Ausdruck kommt. Für die gesprochene Sprache gilt dies für Aussage- und Fragesatz, für die geschriebene Sprache allerdings nur für Ersteren: Nicht zum Ausdruck kommt Klitizität hier in *Il vient*, zum Ausdruck jedoch in *Vient-il ?* Ausdrucksmittel ist der Bindestrich.

Entscheidend für die Interpretation der Satzbeurteilungen ist damit, welches Bestimmungsgewicht man dem Auftreten des Bindestrichs beimisst. Misst man ihm einiges Gewicht bei, dann bringt die falsche Beurteilung von A1 zum Ausdruck, dass der Lerner für *Vient-il ?* die Struktur von *Kommt er?* reklamiert („G1“). Die richtige Beurteilung drückt dann aus, dass der Lerner realisiert, dass *Vient-il ?* nicht die Struktur von *Kommt er?* hat („-G1“). Dokumentiert ist damit, dass der Lerner das im gegebenen Rahmen maximal Mögliche erreicht hat.

Aus der Gesamtheit dieser Annahmen ergeben sich als hier mögliche Lernergrammatiken die vier LGs G2-G1 (A2 ri(chtig beurteilt), A1 ri), G2G1 (A2 ri, A1 fa(lsch beurteilt)), ‘G2’-G1 (A2 fa, A1 ri) und ‘G2’G1 (A2 fa, A1 fa).

Das Auftreten dieser LGs in den Klassen 10, 11 und 12 war das folgende:

Tafel V a: LGs Satztyp A

LG	10	11	12
-G1G2	82	74	57
-G1'G2'	5	14	29
G1G2	5	10	14
G1'G2'	7	2	0

### 3.3.2. Die Daten des +N-Erwerbs

- +N-Erwerb: Abgrenzung und Gehalt

Für die Erhellung des Erwerbs der Satztypen, die ‚gelernt‘ werden müssen, der Typen B2E mit D2E, ist der Erwerb der komplementären -N-Varianten (B1 mit D1) kaum von Belang. Er bleibt im Folgenden daher außer Betracht.

Für den Gehalt des +N-Erwerbs gilt, dass er „vollständig“ oder auch „unvollständig“ erfolgen kann. Allgemein gesehen ergibt sich dies aus der Vorstellung, dass L2-Erwerb das Zurücklegen eines Weges von der G1 zur G2 ist.<sup>22</sup> Relevant ist dies hier dadurch, dass B2 (*Quand vend Jean la maison ?*), nicht jedoch B2E (*Quand Jean vend-il la maison ?*), eine strukturelle Entsprechung in der G1 hat. In L2 ist die L1-Struktur (von *Wann verkauft Hans das Haus?*) jedoch ungrammatisch. Der vollständige Erwerb von G2 erfordert damit (1) zunächst zu realisieren, dass ebendies der Fall ist und (2) sodann zu realisieren, dass B2 durch B2E „ersetzt“ ist. (1) kann nur mittels ‚Erwerbs‘ geschehen,<sup>23</sup> (2) nur mittels ‚Lernens‘. Unterbleibt der ‚Erwerb‘ und / oder das ‚Lernen‘, ist der Erwerb unvollständig. Von diesem unvollständigen Erwerb gibt es drei Varianten. Diese, und der vollständige Erwerb, werden im folgenden Abschnitt in LG-Begriffen angegeben.

- +N-Erwerb: LGs und Erwerbsdaten

Der Sachverhalt des vollständigen Erwerbs wurde oben konstituiert. In LG-Begriffen ist er ausdrückbar als „-G1G2“: „-G1“ deshalb, weil der Lerner seine G1 verlassen hat, „G2“ deshalb, weil er in der G2 angekommen ist.

Die LGs des unvollständigen Erwerbs sind hier zu konstituieren. Ein erster einschlägiger Fall liegt hier dann vor, wenn der Lerner Satz X2 richtig, Satz X2E dagegen falsch beurteilt. Zum Ausdruck kommt damit, dass er seine G1 zwar verlassen hat („-G1“), in der G2 aber nicht angekommen ist („-G2“). Ein zweiter Fall ist gegeben, wenn der Lerner zwar Satz X2 falsch, Satz X2E aber richtig beurteilt („G1G2“). Ein Weg von der G1 zur G2 kann hier offensichtlich nicht zum Ausdruck kommen. Der Lerner hier befindet sich vielmehr gleichzeitig in G1 und in G2. Damit dokumentiert er, dass er nicht realisiert, dass G1 und G2 sich hier gegenseitig ausschließen.

22 Diese Vorstellung ergibt sich aus der Grundannahme, dass im L2-Erwerb die G1 vollumfänglich potenziell wirksam ist. Vgl. dazu Weigl (2002: 68f.).

23 Der ‚Erwerb‘ muss hier auf indirektem Weg geschehen, da Satz B2, als ungrammatischer Satz, im L2-Input nicht vorkommt.

Der letzte der Fälle unvollständigen Erwerbs lässt sich dagegen wieder in der Weg-Perspektive fassen. Einschlägig ist hier die falsche Beurteilung von sowohl X2 als auch X2E („G1-G2“). Der Lerner, der diese Beurteilungen abgibt, bringt zum Ausdruck, dass er in der G2 nicht angekommen ist, seine G1 aber auch gar nicht verlassen hat.

Die damit etablierten LGs des +N-Erwerbs traten in den Klassen 10, 11 und 12 im folgenden Maße auf:

Tafel V b: LGs Satztyp B

LG	10	11	12
-G1G2	7	2	28
-G1-G2	17	6	5
G1G2	9	16	28
G1-G2	67	76	38

Tafel V c: LGs Satztyp C

LG	10	11	12
-G1G2	19	14	48
-G1-G2	42	35	24
G1G2	17	18	9
G1-G2	21	33	19

Tafel V d LGs Satztyp D

LG	10	11	12
-G1G2	14	10	38
-G1-G2	33	35	24
G1G2	9	10	14
G1-G2	44	45	24

### 3.4. Merkmale des Fragesatzerwerbs

#### 3.4.1. Merkmale des +N-,Erwerbs'

Der +N-,Erwerb' (des Satztyps A) etabliert sich auf der Basis der Daten in Tafel V a. Diese Daten, wiederholt hier *for convenience*, sind die folgenden:

Tafel V a: LGs Satztyp A

LG	10	11	12
-G1G2	82	74	57
-G1'G2'	5	14	29
G1G2	5	10	14
G1'G2'	7	2	0

Wir betrachten zunächst den Verlauf des Typ-A-,Erwerbs', anschließend dessen Ergebnis.

Der ,Erwerbs'verlauf im engeren Sinn drückt sich aus in den Daten der LG -G1G2. In der Gesamtsicht muss die Entwicklung dieser LG jedoch gesehen werden als Entwicklung nur einer der vier (potenziellen) LGs, die die virtuelle Gesamt-LG konstituieren. Der Umfang dieser Gesamt-LG ergibt sich aus der Zahl der Mitglieder der jeweiligen Lernergruppe (Klasse), ist also nicht erweiterbar. Die vier möglichen Einzel-LGs stehen damit in einer Konkurrenz, die impliziert, dass die Zunahme bzw. Abnahme einer (oder mehrerer) von ihnen einhergeht mit der entgegengesetzten Entwicklung einer (oder mehrerer) der anderen LGs.

,Erwerb' (bzw. Erwerb) im engeren Sinne kann dabei zwei verschiedene Verläufe nehmen, einen „positiven“ und einen „negativen“: Die ,Erwerb' (Erwerb) ausdrückende eine LG kann zunehmen oder abnehmen. Entsprechend verläuft dann die Entwicklung des Integrals der drei Nicht-,Erwerbs'(Erwerbs-)LGs (dessen innere Struktur wiederum verschiedene Verlaufsmuster aufweisen kann).

Im gegebenen Fall spezifizieren sich diese Möglichkeiten wie folgt: Der ,Erwerb' der Satztyp A-Kompetenz, der LG -G1G2, verläuft negativ. Dies (1) massiv und (2) kontinuierlich: (1) Am Ende des erfassten Zeitraums (Klasse 12) hat die Menge der -G1G2-Besitzer abgenommen auf 69 % (auf 57 von 82) der Besitzer in Klasse 10. (2) Abnahme hat stattgefunden von Klasse zu Klasse: auf 90 % (74 von 82) von Klasse 10 auf 11, auf 77 % (57 von 74) von Klasse 11 auf 12.

Das Integral der begleitenden Zunahme des Nicht-,Erwerbs' hat die folgende Struktur: Abnahme des Auftretens (und damit eine positive Entwicklung) verzeichnet die LG G1'G2'; diese Abnahme ist massiv und kontinuierlich. Zunahme des Auftretens (ebenfalls massiv und kontinuierlich) verzeichnen die beiden restlichen LGs, insbesondere -G1'G2': Die Menge der Besitzer hat letztendlich (Klasse 12) zugenommen auf 580 % (29 vs. 5). Die Zunahme hat stattgefunden von Klasse zu Klasse: auf 280 % (14 vs. 5) von Klasse 10 auf 11, auf 207 % (29 vs. 14) von 11 auf 12.

Überlegen wir nun, welches Profil des (Nicht-),Erwerbs' des Satztyps A mit diesen Sachverhalten gegeben ist, speziell, woran der ,Erwerbs'versuch scheitert. Erinnern wir uns dazu daran, dass die LG-Komponente 'G2' dann vorliegt, wenn der Lerner wahrscheinlich in einer Pseudo-G2 angekommen ist (d.h. annimmt, dass *Quand vient Jean ?* falsch ist, weil *Vient Jean ?* falsch ist), während G1 dann vorliegt, wenn der Lerner seine G1 nicht verlassen hat (d.h. nicht erkannt hat, dass *il* ein Klitikon ist). Der ,Erwerb' der Typ A-Kompetenz scheitert dann in erster Linie daran, dass (in letztendlich 29 % aller ,Erwerbs'versuche) die Übergeneralisierung von *Vient Jean ?*

etc. auf *Quand vient Jean ?* nicht unterlassen wird, in zweiter Linie (in 14 % aller Versuche) daran, dass der Klitikonstatus von *il* nicht erkannt wird.

Bemerkenswert ist schließlich die Negativität des ‚Erwerbs‘verlaufs als solche: ‚Erwerb‘ verläuft meistens positiv. Im hier gegebenen Kontext tut dies der ‚Erwerb‘ der Phänomene, die in Weigl (2002 bzw. 2003) thematisiert wurden: Er steigt von 59 auf letztendlich 71 bzw. von 60 auf 65 % (Tafel I a).

Betrachten wir nun noch das Ergebnis des Versuchs, die Typ A-Kompetenz zu erwerben, den Grad des erfolgten G2-Erwerbs. Absolut gesehen beträgt dieser Grad 57 %: Am Ende des erfassten Zeitraums waren 57 % der Lerner im Besitz der Typ A-G2. Will man diesen Erwerbsgrad evaluieren, so bietet sich an, dies mittels eines Vergleichs mit dem Grad des Erwerbs der schon genannten L2-Phänomene zu tun. Diese Phänomene wurden zu einem Grad von 71 bzw. 65 % erworben (Tafel I a). Bezogen darauf liegt im Fall der V-S-Fragesätze ein Mindererwerb von 20 bzw. 12 % vor.

### 3.4.2. Merkmale des +N-Erwerbs

- Der Erwerb der (drei) Satztypen: Erwerbsgrade

Wir wenden uns nun den Satztypen zu, die nur erworben (vs. ‚erworben‘) werden konnten, den Typen B, C und D, und betrachten deren Erwerb im Vergleich.

Etabliert werden soll damit, wie der Erwerb des Fragesatzes durch die Unterschiedlichkeit seiner Ausprägungen ((Nicht-)Gegebenheit von *Quand* bzw. eines direkten Objekts) bestimmt wird. Wir beginnen mit der Betrachtung des Typs B (*Quand Jean vend-il la maison ?*). Die Aussagen über C und D etablieren sich dann auf der damit erstellten Grundlage.

Die Typ B-Daten sind die folgenden:

Tafel V b: LGs Satztyp B

LG	10	11	12
-G1G2	7	2	28
-G1-G2	17	6	5
G1G2	9	16	28
G1-G2	67	76	38

Betrachten wir hier zunächst die Daten, die den Erwerb im engeren Sinne ausdrücken, die -G1G2-Daten. Verstünde man diese (wie ursprünglich beabsichtigt) als Ausdruck eines Erwerbsverlaufs, so würde sich dieser zusammensetzen aus einem negativen Abschnitt (von Klasse 10 zu 11) und einem positiven (von 11 zu 12). Dies jedoch, und vor allem der Unterschied zwischen den Erwerbsgraden in 11 und in 12, weist darauf hin, dass ein Verlauf hier nicht vorliegt: Die Idealisierung, die Lerner der drei getesteten Gruppen seien (zeitlich versetzt) ein und dieselben, kann hier nicht aufrecht erhalten werden.

Der Grund dafür ist ein oben (3.1) schon genannter Sachverhalt: Die Klasse 12-Lerner, Mitglieder eines Kollegstufenleistungskurses, waren Lerner, deren Motivation

und / oder Befähigung überdurchschnittlich war, mithin auch höher als die der Klasse 10/11-Lerner. Die beiden Teilpopulationen sind daher je für sich zu sehen.<sup>24</sup>

In dieser Perspektive betrachten wir nun den Erwerb der Typ B-Kompetenz, der LG -G1G2. Die Frage lautet nun: Wie ist in einer jeden der beiden Populationen die Positionierung der Lerner auf dem Weg von der G1 zur G2. Genauer: Welche Teilmengen der Lerner sind in der G2 angekommen (-G1G2) und welche Mengen der Nicht-angekommenen befinden sich wo: (1) noch vollständig in der G1 (G1-G2), (2) gleichzeitig in der G1 und in der G2 (G1G2) oder (3) nicht mehr in der G1, aber auch nicht in der G2, damit in einem grammatischen Niemandsland (-G1-G2).

Die Antwort auf diese Frage lautet wie folgt: Von den M-Lernern (Klasse 10/11) hat der größte Teil (71 % über die beiden Klassen) seine G1 nicht verlassen. Ein zweiter Teil, erheblich kleiner (12 %), befindet sich in der G2, gleichzeitig aber auch in G1. Von den Lernern, die ihre G1 verlassen haben (insgesamt 16 %), ist der größere Teil (11 %) im grammatischen Niemandsland, nur der kleinere Teil (5 %) ist in der G2 angekommen.

Für die P-Lerner (Klasse 12) ist das Bild das folgende: Die G1 nicht verlassen hat nur ein relativ kleiner Teil der Lerner (38 %). Der Teil der Lerner, die sich in G2 und in G1 befinden (28 %), ist demgegenüber relativ groß. Die G1 verlassen hat hier ein relativ großer Teil der Lerner (33 %). Von diesen befindet sich im Niemandsland nur der kleinere Teil (5 %). Der größere Teil (28 %) ist in der G2 angekommen.

Wir präsentieren diese Aussagen nun in Tabellenform und schließen daran an die Präsentation der Aussagen über den C- und den D-Erwerb.

Tafel VI a: Satztyp B: Lernerpositionen

Position	M-Lerner	P-Lerner
in G2	5	28
nirgendwo	11	5
überall	12	28
in G1	71	38

Tafel VI b: Satztyp C: Lernerpositionen

Position	M-Lerner	P-Lerner
in G2	16	48
nirgendwo	38	24
überall	17	9
in G1	27	19

24 Die durchschnittlichen Lerner (Klasse 10/11) werden im Folgenden „M(inus)-Lerner“, die überdurchschnittlichen „P(lus)-Lerner“ genannt.

Tafel VI c: Satztyp D: Lernerpositionen

Position	M-Lerner	P-Lerner
in G2	12	38
nirgendwo	34	24
überall	9	14
in G1	44	24

Nach der Etablierung dieser Sachverhalte können wir nun den Erwerb der Typen B, C und D im Vergleich betrachten und so etablieren, wie die Spezifika dieser Typen ihren Erwerb (mit-)bestimmen. Dazu bringen wir die etablierten Sachverhalte zunächst in die Vergleichsperspektive und geben an, in welcher Rangfolge / welchem Umfang die Lernerteilmengen jeweils auftreten. Berücksichtigt man dabei alle LGs, dann ergibt dies das folgende Bild:

Tafel VII a: Erwerb im Typenvergleich: M-Lerner

B	C	D
in G1	nirgendwo	in G1
überall	in G1	nirgendwo
nirgendwo	überall	in G2
in G 2	in G2	überall

Tafel VII b: Erwerb im Typenvergleich: P-Lerner

B	C	D
in G1	in G2	in G2
überall (Rang 2/3)	nirgendwo	in G1 (2/3)
in G2 (2/3)	in G1	nirgendwo (2/3)
nirgendwo	überall	überall

Nimmt man nun als primäre Merkmale des Erwerbs die beiden Extrempositionierungen, das Erreichen der G2 bzw. das (totale) Verharren in der G1, dann ergibt sich daraus das folgende (deutlichere) Bild:

Tafel VII a': Erwerbspositionen: M-Lerner

B	C	D
in G1 – 71	-	in G1 – 44
-	in G1 – 27	-
-	-	in G2 – 12
in G2 – 5	in G2 – 16	-

Tafel VII b': Erwerbspositionen: P-Lerner

B	C	D
in G1 – 38	in G2 – 48	in G2 – 38
- (2/3)	-	in G1 – 24 (2/3)
in G2 – 28 (2/3)	in G1 – 19	- (2/3)
-	-	-

Eine präzise Angabe des Grades des Erwerbs der drei Satztypen lässt sich daraus dadurch ermitteln, dass man die jeweilige Relation der Mächtigkeit von G2 zu der von G1 etabliert. Es ergibt sich dann das folgende Bild:

Tafel VIII a: Erwerbsgrade: M-Lerner

B	C	D
0,07	0,59	0,27

Tafel VIII b: Erwerbsgrade: P-Lerner

B	C	D
0,74	2,53	1,58

Etabliert sind damit die folgenden Sachverhalte: (1) Am besten erworben wird der Satztyp C, am zweitbesten D, am schlechtesten B; dies von den M-Lernern wie von den P-Lernern. (2) Bei den M-Lernern klafft der Erwerb der drei Typen deutlich weiter auseinander als bei den P-Lernern: Bei den Ersteren betragen die Verhältnisse C:D bzw. C:B 2,18 bzw. 8,43, bei den Letzteren 1,60 bzw. 3,42. Dies besagt, dass die M-

Lerner die schlechter erworbenen Satztypen deutlich schlechter erworben haben als es die P-Lerner getan haben.<sup>25</sup>

Es bleibt zu klären, wodurch die Merkmale der drei Satztypen deren (Nicht-)Erwerb (mit-)bestimmen. Vergewegenwärtigen wir uns dazu erst noch einmal die drei Typen (und die Typen, die durch sie „ersetzt“ werden):

- B2E: Quand Jean vend-il la maison ?
- B2: \*Quand vend Jean la maison ?
- C2E: Jean vient-il ?
- C2: \*Vient Jean ?
- D2E: Jean vend-il la maison ?
- D2: \*\*Vend Jean la maison ?

An solchen Erklärungen bieten sich die folgenden an:<sup>26</sup>

- (1) Typ B wird deshalb am schlechtesten erworben, weil er durch ein Fragewort (hier *Quand*) eingeleitet wird. Dies kann den Lerner dazu verleiten, von den beiden B-Versionen B2 für grammatisch zu halten, diejenige Version, die mit (dem grammatischen, darüber hinaus L1-konformen) A1 (*Quand vient Jean ?*) übereinstimmt. Die Objektfrage wird angesichts dieser Übereinstimmung vernachlässigt. Erscheint dem Lerner nun aber B2 als L2-konform, dann ist dessen Ersetzung durch B2E unbegründet und wird abgelehnt. Dies jedoch bedeutet volles Verbleiben in der G1.
- (2) Von den beiden restlichen Typen, C und D, wird keiner durch ein Fragewort eingeleitet. Dies erklärt, warum beide besser erworben werden als Typ B. Gleichzeitig bleibt zu erklären, wodurch die Merkmale von C und D den Erwerbsunterschied zwischen diesen bestimmen.

Die Merkmale hier sind ausschließlich die Gegebenheit (D) bzw. Nicht-Gegebenheit (C) eines Objekts. Die Bestimmungswirkung dieser Sachverhalte dürfte sich so begründen: Enthält der Satz ein Objekt, dann bewirkt dies ein Minus an Fokussierung auf den hier zentralen Sachverhalt, die Abfolge von Subjekt und Verb. Enthält der Satz kein Objekt (Typ C), besteht kein solches Defizit: Der Lerner, der mit einem Satz aus nichts als Subjekt und Verb konfrontiert wird, wird durch nichts daran gehindert, die Abfolge dieser Elemente als solche wahrzunehmen. Gute Wahrnehmbarkeit jedoch sollte gute Erschließbarkeit ermöglichen. Ist dies der Fall, dann ist der relativ gute Erwerb von Typ C ermöglicht durch dessen Objektlosigkeit.

- Der Erwerb der (drei) Satztypen: Erwerbsmodi

Der Erwerb der +N-Sätze umfasst (vgl. 3.3.2) eine Komponente des ‚Erwerbens‘ und eine des ‚Lernens‘. ‚Erworben‘ werden muss, dass die X2-Versionen der +N-Sätze ungrammatisch sind, ‚gelernt‘ werden muss, dass ihre X2E-Versionen grammatisch sind.

Das Gelingen von ‚Erwerb‘ und das von ‚Lernen‘ sind nun nicht zwangsläufig gekoppelt: Möglich ist, dass ein Lerner X2 ‚erwirbt‘, X2E aber nicht ‚lernt‘. Möglich ist aber

---

25 Der entsprechende M-P-Unterschied im Erwerb eines jeden der Typen, ausgedrückt als Relation zugunsten der P-Lerner, ist der folgende: 4,29 für Typ C, 5,85 für D und 10,6 für B.

26 Wir beschränken uns hier auf die Thematisierung der relevanten Merkmale als solcher. Zu den Satztypstrukturen vgl. oben, 2.1.3.

auch das Gegenteil. Die im ersten Fall entstandene Lernergrammatik nannten wir oben -G1-G2. Sie drückt aus, dass der Lerner, auf dem Weg von der G1 zur G2 „nirgendwo“ ist, in einem „Niemandland“. Die im zweiten Fall entstandene Lernergrammatik ist G1G2. Sie drückt aus, dass der Lerner „überall“ ist.

Für beide dieser LGs gilt, dass ihre Besitzer den Erwerb der G2 verfehlt haben. Von Interesse ist jedoch nun, in welchem Maß dieses Verfehlen Nicht-„Erwerb“ und in welchem es Nicht-„Lernen“ ist. Um dies zu etablieren, präsentieren wir zunächst (noch einmal) die einschlägigen Daten:

Tafel IX a: Positionen der Nicht-Erwerber / B

Position	M-Lerner	P-Lerner
-G1-G2 (nirgendwo)	11	5
G1G2 (überall)	12	28

Tafel IX b: Positionen der Nicht-Erwerber / C

Position	M-Lerner	P-Lerner
-G1-G2 (nirgendwo)	38	24
G1G2 (überall)	17	9

Tafel IX c: Positionen der Nicht-Erwerber / D

Position	M-Lerner	P-Lerner
-G1-G2 (nirgendwo)	34	24
G1G2 (überall)	9	14

Den Tafeln IX kann entnommen werden, dass sich der Erwerb der Satztypen auch in puncto Modus (vs. Erwerbsgrad) unterscheidet. Verdeutlicht wird dies durch eine Präsentation der Sachverhalte in der Vergleichsperspektive.

Sie ergibt das folgende Bild:

Tafel X a: Erwerbsmodi: M-Lerner

B	C	D
G1G2 – 12	-G1-G2 – 38	-G1-G2 – 34
-G1-G2 – 11	G1G2 – 17	G1G2 – 9

Tafel X b: Erwerbsmodi: P-Lerner

B	C	D
G1G2 – 28	-G1-G2 – 24	-G1-G2 – 34
-G1-G2 – 5	G1G2 – 9	G1G2 – 14

Zum Ausdruck gebracht wird damit Folgendes:

Im Fall des Satztyps B ist das Verfehlen des G2-Erwerbs hauptsächlich Nicht-,Erwerb', in den Satztypen C und D ist es hauptsächlich Nicht-,Lernen'. C und D unterscheiden sich dabei nur geringfügig: Nicht ,erworben' wird die Ungrammatikalität der (L1-konformen) X2-Sätze, nicht ,gelernt' die Grammatikalität der X2E-Sätze.

Für die Vermittlung hat dies die folgende Bedeutung: Ist ,Lernen' leichter steuerbar als ,Erwerben', der Lerner leichter davor zu bewahren, ins Niemandsland zu geraten als er dazu zu bringen ist, seine G1 zu verlassen, dann kann durch didaktische Maßnahmen der Erwerb der Satztypen C und D gefördert werden, mehr als der Erwerb des Typs B.

### 3.4.3. Der Erwerb der vier Satztypen in integrierender Sicht

Die Erstellung eines Gesamtbildes des Satztyperwerbs erfordert, die Typ A-Sachverhalte mit den Typ B mit D-Sachverhalten auf einen Nenner zu bringen. Dies ist möglich, allerdings, aus ersichtlichen Gründen, nur in Bezug auf den Erwerbsgrad.<sup>27</sup>

Wir präsentieren zunächst die notwendigen Daten:

Tafel XI a: Erwerbsgrade A

LG	M-Lerner	P-Lerner
-G1G2	78	57
G1'G2'	5	0

<sup>27</sup> Einen kleinen Hinderungsgrund, die Tatsache, dass die LGs G1'G2' (Typ A) und G1-G2 (Typen B mit D) nur teildentisch sind, lassen wir unberücksichtigt.

Tafel XI ba: Erwerbsgrade B mit D / M-Lerner

LG	B	C	D
-G1G2	5	16	22
G1-G2	71	27	44

Tafel XI bb: Erwerbsgrade B mit D / P-Lerner

LG	B	C	D
-G1G2	28	48	38
G1-G2	38	19	24

Diese Daten erlauben die folgenden Aussagen:

(1) Der Satztyp A wird besser erworben als die drei anderen Typen; (2) für die M-Lerner gilt dies in höherem Maß als für die P-Lerner.<sup>28</sup> An Erklärungen dieser Sachverhalte bieten sich die folgenden an:

- (1) A wird deshalb besser erworben, weil es ‚erworben‘ werden kann und vor allem, weil dieser ‚Erwerb‘ durch Transfer aus der G1 bewerkstelligt werden kann. B mit D müssen erworben werden in einer Koppelung von ‚Erwerb‘ und ‚Lernen‘. Der dabei geforderte ‚Erwerb‘ kann nicht durch Transfer bewerkstelligt werden.
- (2) Der Erwerb von A muss gesehen werden als zusammenhängend mit dem von B. Dies zeigen zunächst die Daten:

Tafel XII: Erworbene G2: A und B

Typ	M-Lerner	P-Lerner
A	78	57
B	5	28
Summe	83	85

Angesichts dieser Daten ist klar, dass zu erklären ist nicht der gute A-Erwerb durch die M-Lerner, sondern der schlechte Erwerb durch die P-Lerner. Die sich anbietende Erklärung ist die folgende:

<sup>28</sup> Der A-Erwerb der M-Lerner beträgt das 4,87 fache ihres C-Erwerbs, der A-Erwerb der P-Lerner nur das 1,19-fache.

Bei der Konfrontation mit A (*Quand vient Jean ?*) wurden die P-Lerner überdurchschnittlich beeinflusst von der Tatsache, dass B2 (*Quand vend Jean la maison ?*) ungrammatisch ist. Begründet war dies darin, dass sie (1) in höherem Maß als die M-Lerner im Besitz der B2-Kenntnis waren und (2) überdurchschnittlich beeinflussbar waren.<sup>29</sup> Bewirkt wurde die Beeinflussung durch die Teilidentität von A mit B2. Zum Ergebnis hatte sie, dass dem Satz A der Grammatikalitätsstatus von B2 zugeschrieben wurde. Diese Zuschreibung jedoch führt in die Irre.

### 3.5. Evaluation und Ausblick

Unsere Untersuchung hat ergeben, dass die französischen V-S-Fragesätze in kaum höherem Maß erworben wurden als bei den gegebenen Umständen zu befürchten war: In den Besitz der G2, die ‚erworben‘ werden konnte (Typ A), gelangten insgesamt gesehen 67 % der Lerner, in den Besitz der G2s, die (auch) ‚gelernt‘ werden mussten (Typen B mit D), jedoch nur 17 %.<sup>30</sup> Differenziert gesehen besteht ein Unterschied zwischen dem Erwerbserfolg von durchschnittlichen (M-) und dem von überdurchschnittlichen (P-)Lernern: Von den P-Lernern erwarben die „Lerntypen“ 24 %, von den M-Lernern nur 11 %. Dass dieses Ergebnis nicht befriedigt, ist evident. Die Frage ist dann, wodurch (bei gleichbleibendem Zeitaufwand) eine Besserung bewirkt werden könnte. Die Antwort auf diese Frage hat (1) nach zu erwerbenden Phänomenen zu differenzieren und (2), unabhängig davon, die L2-Vermittlung zu thematisieren. Sie ergibt dann das folgende Bild:

- (1) Besserbar ist in erster Linie der A-Erwerb durch die P-Lerner und, wichtiger, weil umfassender, der C- und der D-Erwerb durch die P- und die M-Lerner.<sup>31</sup>
- (2) Bewirkt werden könnten die Besserungen durch die (tendenzielle) Behebung der Mängel der ‚Lehr‘qualität. Diese würde dadurch erreicht, dass sich die Vermittlung prinzipiell einer *Focus on Form*-Strategie bedienen würde. Dies jedoch würde erfordern, dass der Einsatz dieser Strategie in den Lehrwerken, insbesondere den Lehrbüchern und den Übungsheften, präfiguriert wäre.

---

29 Beeinflussbarkeit in dem hier gemeinten Sinn ist natürlich ein Element der Befähigung, Fremdsprachen zu erwerben. Was sie bewirkt, die Herstellung von Zusammenhängen zwischen den Strukturen einzelner L2-Phänomene, ist unerlässlich für den Aufbau einer integralen G2.

30 Die Prognose von oben (2.2.4) ist damit insgesamt gesehen bestätigt.

31 Zu den Gründen dafür sowie für die geringe Besserbarkeit des Erwerbs von B vgl. oben, 3.4.2.

## Anhang: Die Testsätze

- TS 1 Nicole mange-t-elle du pain ?
- TS 2 Où travaille Marie ?
- TS 3 Dort-il ?
- TS 4 Marcel dort-il ?
- TS 5 Où dort-il ?
- TS 6 Vend Paul sa maison ?
- TS 7 Quand vend-il sa maison ?
- TS 8 Vient-il ?
- TS 9 Quand vient Jean ?
- TS 10 Paul regarde-t-il la télé ?
- TS 11 Où regarde-t-il la télé ?
- TS 12 Quand vend Pierre sa maison ?
- TS 13 Regarde-t-il la télé ?
- TS 14 Dort Marcel ?
- TS 15 Marie travaille-t-elle ?
- TS 16 Travaille-t-elle ?
- TS 17 Pierre vend-il sa maison ?
- TS 18 Mange-t-elle du pain ?
- TS 19 Quand mange Nicole du pain ?
- TS 20 Travaille Marie ?
- TS 21 Quand mange-t-elle du pain ?
- TS 22 Où dort Marcel ?
- TS 23 Où regarde Paul la télé ?
- TS 24 Vient Jean ?
- TS 25 Quand vient-il ?
- TS 26 Quand Pierre vend-il sa maison ?
- TS 27 Jean vient-il ?
- TS 28 Vend-il sa maison ?
- TS 29 Regarde Paul la télé ?
- TS 30 Où Paul regarde-t-il la télé ?
- TS 31 Mange Nicole du pain ?
- TS 32 Quand Nicole mange-t-elle du pain ?
- TS 33 Où travaille-t-elle ?

## Literaturverzeichnis

### Lehrwerk

- Hélouary, M. / Mahnert, D. / Mößer, Th. / Schenk, S. / Französischredaktion Cornelsen Verlag (1991): Etapes 3.
- 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. / 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. u.a. (1990): Etapes 2.
- Hélouary, M. u.a. (1992a): Etapes 4.
- Hélouary, M. u.a. (1992b): Etapes 3. Carnet d'exercices.
- 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. / Wernsing, A.V. / Redaktion Romanische Sprachen Cornelsen Verlag (1994): Etapes 4. Carnet d'exercices.
- Mößer, Th. u.a. (1992): Etapes 3/4. Grammatisches Beiheft.

### Wissenschaftliche Literatur

- Baltin, M. / Collins, C. (eds.) (2001): The Handbook of Contemporary Syntactic Theory. Oxford.
- Barbosa, P. (2001): On Inversion in Wh-questions in Romance. In: Hulk / Pollock, 20-59.
- Bates, D. (eds.) (1991): The Proceedings of the Tenth West Coast Conference on Formal Linguistics. Stanford, CA.
- Battye, A. / Roberts, I.G. (eds.) (1995): Clause Structure and Language Change. Oxford.
- Beebe, L. (eds.) (1988): Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives. Rowley, MA.
- Belletti, A. / Rizzi, L. (eds.) (1996): Parameters and Functional Heads. Oxford.
- Bhatt, R. / Yon, J. (1991). On the Composition of COMP and Parameters of V2. In: Bates, 41-52.
- Casagrande, J. / Saciuk, B. (eds.) (1972): Generative Studies in Romance Languages. Rowley, MA.
- Chomsky, N. (1995): The Minimalist Program. Cambridge, MA.
- Deprez, V. (1990): Two Ways of Moving the Verb in French. In: Linguistics 13, 47-85.
- 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.J. / Long, M.H. (eds.) (2003): The Handbook of Second Language Acquisition. Malden, MA.
- Doughty, C. / Williams, J. (1998): Pedagogical choices in focus on form. In: Doughty / Williams, 197-261.

- Doughty, C. / Williams, J. (eds.) (1998): Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge.
- Ellis, R. (1984): Can Syntax be Taught? A Study of the Effects of Formal Instruction on the Acquisition of WH Questions by Children. In: Applied Linguistics 5, 138-155.
- Emonds, J. (1978): The Verbal Complex V'-V in French. In: Linguistic Inquiry 9, 151-175.
- Friedemann, M.A. (1990): Le pronom interrogatif *que* et la montée du verbe en C. In: Rivista di grammatica generativa 15, 123-139.
- Friedemann, M.A. (1997): Sujets syntaxiques, positions, inversion et pro. Berlin.
- Glück, H. (Hrsg.) (2000): Metzler-Lexikon Sprache. Stuttgart.
- Gregg, K.R. (1984): Krashen's Monitor and Occam's Razor. In: Applied Linguistics 5, 79-100.
- Grewendorf, G. (2002): Minimalistische Syntax. Tübingen.
- Guasti, M.T. (1996): On the controversial status of Romance interrogatives. In: Probus 8, 161-180.
- Harris, M.B. (1978): The Evolution of French Syntax. A Comparative Approach. London.
- Hulk, A. (1993): Residual verb-second and the licensing of functional features. In: Probus 5, 127-154.
- Hulk, A. (1996): Parameter setting and the acquisition of *wh*-questions in L2 French. In: Jordens / Lalleman, 237-259.
- Hulk, C.J. / Pollock, J.Y. (eds.) (2001): Subject Inversion in Romance and the Theory of Universal Grammar. Oxford.
- Jordens, P. / Lalleman, J. (eds.) (1996): Investigating Second Language Acquisition. Berlin.
- Kayne, R.S. (1972): Subject Inversion in French Interrogatives. In: Casagrande / Saciuk, 70-126.
- Kayne, R.S. (1983): Chains, categories external to S, and French complex inversion. In: Natural Language and Linguistic Theory 1, 107-139.
- Kayne, R. / Pollock, J.Y. (1978): Stylistic inversion, successive cyclicity, and move NP in French. In: Linguistic Inquiry 9, 595-621.
- Kayne, R.S. / Pollock, J.Y. (2001): New Thoughts on Stylistic Inversion. In: Hulk / Pollock, 107-162.
- Krashen, S. (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford.
- Lambert, R.L. / Shohamy, E. (Hrsg.) (2000): Language Policy and Pedagogy. Amsterdam.
- Lightbown, P.M. / Spada, N. / White, L. (eds.) (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.
- Mazzola, M. (eds.) (1995): Issues and Theory in Romance Linguistics. Washington, DC.
- Norris, J. / Ortega, L. (2000): Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. In: Language Learning 50, 417-528.
- Platzack, C. (1995): The Loss of Verb Second in English and French. In: Batty / Roberts, 200-226.
- Rizzi, L. (1996): Residual verb second and the *wh*-criterion. In: Belletti / Rizzi, 63-90.
- Rizzi, L. / Roberts, I. (1989): Complex Inversion in French. In: Probus 1, 1-30.
- Roberts, I.G. (1993): Verbs and Diachronic Syntax. A Comparative History of English and French. Dordrecht.
- Sabel, J. (1999): The Minimal Link Condition and the Typology of Island Violations. In: McGill Working Papers in Linguistics 14, 193-222.

- Schwartz, B.D. / Vikner, S. (1996): The Verb Always Leaves IP in V2 Clauses. In: Belletti / Rizzi, 11-61.
- Spada, N. (1997): Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. In: *Language Teaching* 30, 73-87.
- Sportiche, D. (1999): Subject Clitics in French and Romance. Complex Inversion and Clitic Doubling. Unpublished Manuscript. UCLA.
- Weigl, W. (2002): Objektrealisierung und Fremdsprachenerwerb. Doppelobjekt Konstruktionen 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.
- Weigl, W. (2005): Ein G2-Defizit und seine Ursache: Zum „Lernen“ der pronominalen Doppelobjekte im Französischunterricht des Gymnasiums. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 43, 51-84.
- White, L. (2003): *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge.
- White, L. / Spada, N. / Lightbown, P. / Ranta, L. (1991): Input Enhancement and L2 Question Formation. In: *Applied Linguistics* 12, 416-432.
- Wind de, M. (1995): Against V-to-C in French Complex Inversion. In: *Mazzola*, 271-284.
- Zanuttini, R. (2001): Sentential Negation. In: *Baltin / Collins*, 511-535.