

Ein (drittes) G2-Defizit und seine Ursache: Subjekt-/Objekt-Fragesätze im Französisch deutscher Gymnasiasten

Wilfried Weigl

Thematisiert wird zentral der Erwerb von fünf Typen des Subjekt-/Objekt-Fragesatzes, der Typen A (*Qui vend sa maison ?*), B1 (*Qu'est-ce qui dérange l'ordre?*), B2 (*Que reste-t-il ?*), C (*Qui Victor voit-il ?*) und D (*Que voit Victor ?*). A und D können ‚erworben‘ werden, die anderen Typen müssen ‚gelernt‘ werden. ‚Lernen‘ ist notorisch weniger effektiv als ‚Erwerben‘. Zu erwarten war damit, dass B1 mit C von einer geringeren Zahl von Lernern erworben worden waren als A und D. Diese Erwartung wurde erfüllt: A und D waren letztendlich von 100 bzw. 48% der Lerner erworben worden, B1 mit C von nur 24, 28 bzw. 48%. Von denjenigen Lernern, die als nur durchschnittlich einzustufen waren, waren B1 mit C in noch geringerem Maß erworben worden (18, 13 bzw. 11%). Erforderlich ist damit eine Erhöhung der Effektivität der Fragesatzvermittlung. Bewirkt werden könnte eine solche durch den Einsatz einer Lehrstrategie der Kategorie „*Focus on Form*“. Voraussetzung für ihn ist jedoch eine entsprechende Gestaltung des Lehrwerks.¹

Inhalt:

1. Einleitung
 2. Zugrunde gelegte Annahmen
 - 2.1. Syntaktische Annahmen
 - 2.1.1. Subjekt-/Objekt-Fragesätze im Deutschen
 - 2.1.2. Subjekt-/Objekt-Fragesätze im Französischen
 - 2.1.3. Französisch vor dem Hintergrund Deutsch
 - 2.2. Erwerbstheoretische Annahmen
 - 2.3. Zum erwartbaren Erwerb der französischen S-/O-Fragesätze
 3. Ein Fall des (Nicht-)Erwerbs der französischen S-/O-Fragesätze
 - 3.1. Der Test
 - 3.2. Die Testergebnisse
 - 3.3. Die Daten des Erwerbs der Struktursachverhalte
 - 3.4. Gehalte der Erwerbsdaten
 - 3.4.1. Der Erwerbserfolg in Abhängigkeit von den Sprachgegebenheiten
 - 3.4.2. Der Erwerbserfolg in Relation zu den Nicht-Erfolgen
 - 3.5. Evaluation und Ausblick
 - 3.5.1. Das Erwerbsergebnis: Profil und Relevanz
 - 3.5.2. Zu den Möglichkeiten einer Ergebnisbesserung
- Anhang: die Testsätze
Literaturverzeichnis

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

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zur Erhellung des Französischerwerbs im Gymnasium („Diagnose“) und damit als Beitrag zur Schaffung einer Voraussetzung für dessen etwaige Besserung („Therapie“). Zugrunde gelegt ist die Vorstellung, dass die Beherrschung syntaktischer Phänomene, letztendlich der „Grammatik“ der L2 („G2“), ein zentrales Element einer akzeptablen L2-Kompetenz ist, und dass die G2 in der Schule nur in Teilen ‚erworben‘ werden kann (*‘acquisition’*), in anderen Teilen ‚gelernt‘ werden muss (*‘learning’*).

Vom ‚Lernen‘ ist bekannt, dass es relativ ineffektiv ist. Umso dringlicher ist es, die Erreichung des Effektivitätsgrades, der möglich ist, zu bewirken. Geschehen muss dies durch eine entsprechende Gestaltung des ‚Lehrens‘, vor allem der Lehrwerke.

Vor diesem Hintergrund (zentral) thematisiert wurde der Erwerb von fünf Typen des Subjekt-/Objekt-Fragesatzes. Von diesen sind zwei (A und D) ‚erwerbbar‘, drei (B1 mit C) müssen ‚gelernt‘ werden. Zu erwarten war damit, dass die Letzteren in geringerem Maß erworben wurden als die Ersteren. Und damit war zu ermitteln, in welchem Maß dies der Fall war bzw. welche Merkmale qualitativer Art der Erwerb aufweist.

Im Folgenden ist dies Gegenstand des Hauptteils der Arbeit (des Teils 3), mit der Thematisierung qualitativer Merkmale in den Abschnitten 3.4.1 und 3.4.2. Vorher, in Teil 2, werden die gemachten Annahmen genannt, die syntaktischen (2.1) und die erwerbstheoretischen (2.2). Geschlossen wird mit einer Evaluation der Erwerbsergebnisse (3.5.1) und einer Einschätzung der Möglichkeit der Ergebnisbesserung (3.5.2).

2. Zugrunde gelegte Annahmen

2.1. Syntaktische Annahmen

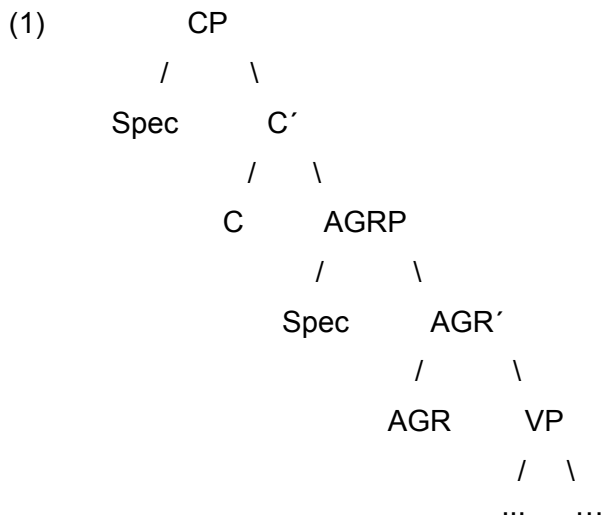
Grundlage unserer syntaktischen Annahmen ist das als „Prinzipien und Parameter“ (PuP)-Modell bekannte (generative) Grammatikmodell (Chomsky 1981; vgl. auch Haegeman 1991, Freidin 1992, Chomsky / Lasnik 1993). Über PuP-Positionen wird im Folgenden hinausgegangen, in Richtung „*Minimalist Program*“ (MP) (Chomsky 1995; vgl. auch Webelhuth (ed.) 1995, Grewendorf 2002). Dies jedoch nur in einigen (wenigen) Hinsichten. Das MP als solches wird nicht zugrunde gelegt.

2.1.1. Subjekt-/Objekt-Fragesätze im Deutschen

- Der Grundcharakter des deutschen S-/O-Fragesatzes

Der S-/O-Fragesatz in Deutsch (und in Französisch) hat das Fragewort an der Spitze des Satzes.² Strukturell gesehen steht das Fragewort, in der genannten generativen Sicht, in der Position des *Specifiers* (Spec) des *Complementizers* (C). Dies impliziert, dass die CP (*Complementizer Phrase*) die hierarchisch höchste Phrase ist. Damit jedoch ist der Fragesatz als ganzer eine CP. Seine zunächst relevante Struktur ist damit die folgende:

2 Abgesehen wird damit von dem vor allem im Französischen auftretenden Fragesatz mit finalem Fragewort (*Il viendra quand ?*).



Die Position SpecC (*Specifier* von C) nehmen Fragewörter in der Oberflächenstruktur des Satzes ein. Diese leitet sich ab aus einer Ausgangsstruktur. Die Ableitung geschieht dadurch, dass sich Satzglieder aus ihren Ausgangspositionen in hierarchisch höhere Positionen bewegen. So auch die Fragewörter der beiden Kategorien „Subjekt-“ und „Objektfragewort“: Sie werden generiert in der Subjekt- bzw. Objektposition der VP (*Verb Phrase*) und gelangen an die Satzspitze durch die Subjekt- bzw. Objektglieder adäquaten Bewegungsschritte.

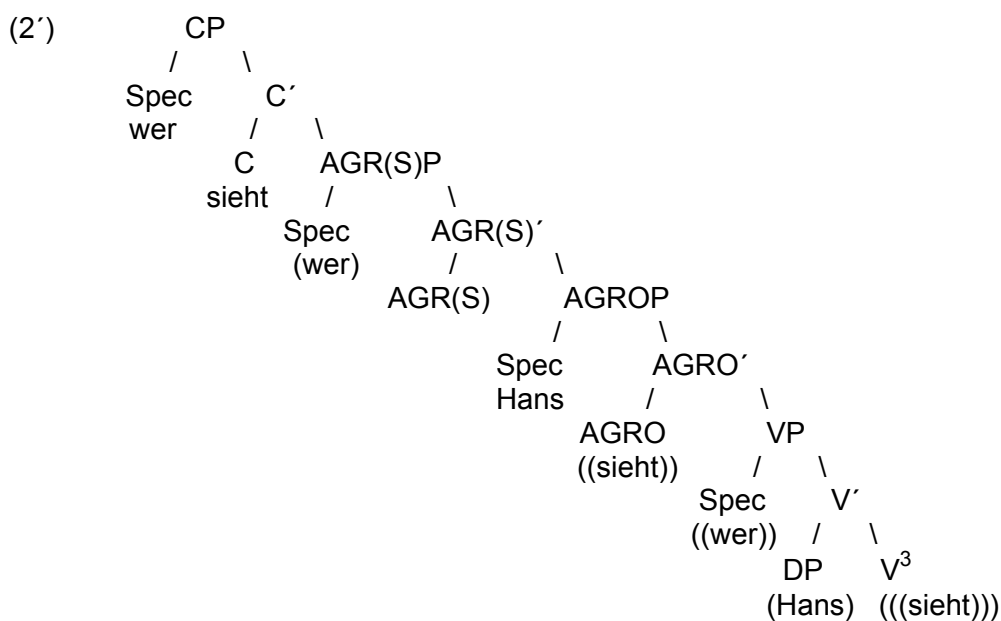
Die Fragesätze

(2) Wer sieht Hans?

und

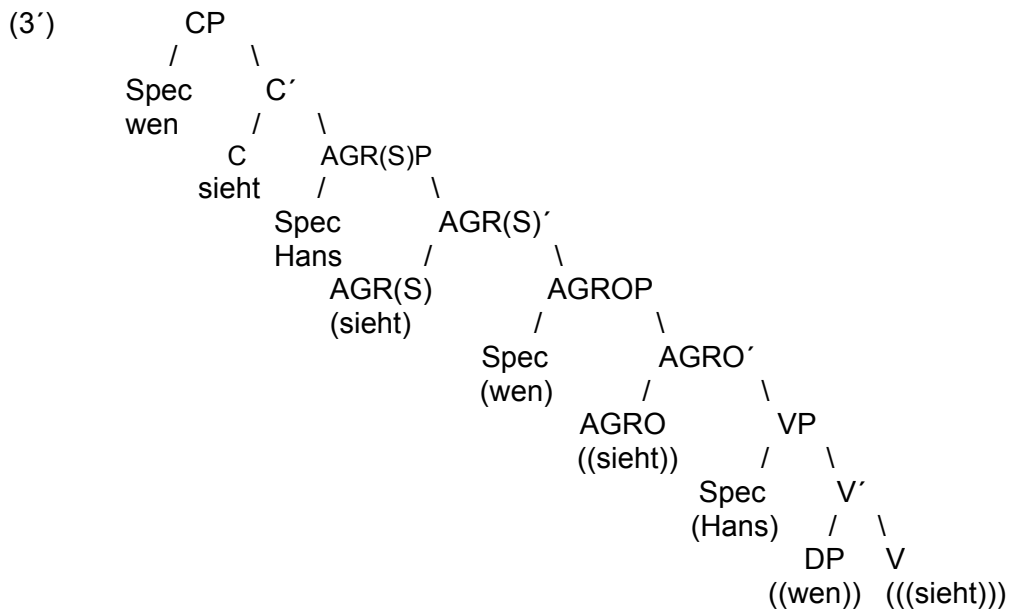
(3) Wen sieht Hans?

haben damit die folgenden Strukturen:



3 AGRP steht hier für *Agreement Phrase*, AGRSP für *Agreement Subject Phrase*, AGROP für ... *Object...* DP steht für *Determiner Phrase*.

In (2') geht *wer* über die Subjektposition SpecAGR(S) nach SpecC. Das Verb geht über die beiden AGR-Positionen nach C. Das Objekt geht nach SpecAGR; dort verbleibt es.⁴ Satz (3) leitet sich gemäß solchen Vorstellungen folgendermaßen ab:



Das Fragewort, *wen*, bewegt sich hier, da es Objekt ist, nach SpecC via Spec-AGRO. Das Verb nimmt den gleichen Weg wie in (2'). *Hans*, hier Subjekt, geht in die Oberflächen-Subjektposition, nach SpecAGR(S).

- Das Inventar der deutschen S-/O-Fragesätze

Sprachlich realisiert wird im Deutschen (und im Französischen) außer dem Unterschied zwischen Fragen nach dem Subjekt und solchen nach dem Objekt auch der Unterschied zwischen Fragen nach „Personen“ (+P) und solchen nach „Sachen“ (-P).

Insgesamt gibt es damit vier Typen von Fragesätzen, konstituiert durch die Kombination der beiden Eigenschaften „KASUS des Frageworts (NOM(INATIV) / AKK(U-SATIV))“ und „kategoriale Identität des Fragewortreferenten (+P(erson) / -P)“.⁵ Realisierungen dieser Typen sind die Sätze (4) mit (7):

- (4) +NOM/+P:
Wer sieht das Kind?
- (5) +NOM/-P:
Was stört die Feier?
- (6) -NOM/+P:
Wen sieht das Kind?
- (7) -NOM/-P:
Was stört die Feier?

4 Diese Bewegungen sind natürlich motiviert. Auf die Darlegung der Motivierungen wird hier jedoch verzichtet.

5 Die Schreibung KASUS etc. drückt aus, dass abstrakte Größen gemeint sind. Ausgeblendet bleibt damit deren materielle (morphologische) Realisierung.

Von diesen Sätzen sind die +P-Sätze ((4) und (6)) eindeutig, nicht-ambig. Dies dadurch, dass die Formen des KASUS ihrer Fragewörter (*wer / wen*) nicht-ambig sind. Anders die Sätze (5) und (7): Sie sind ambig, da in ihnen (1) die Form der Fragewörter (*was / was*) ambig ist und (2) auch die Form der beiden DPs (*die Feier / die Feier*). Damit ist unklar, in einem jeden der beiden Sätze, ob nach dem Subjekt oder nach dem Objekt gefragt wird.

Die Ambiguität von Sätzen wie (5) und (7) könnte den –P-Teil des deutschen S-/O-Fragesatzsystems als problematisch erscheinen lassen. Tatsächlich jedoch ist er dies nicht: (1) Satzambiguität ist dann nicht gegeben, wenn (wie es häufig der Fall ist) die Formen der beiden DPs nicht-ambig sind:

(5') +NOM/–P:
Was stört den Mann?

(7') –NOM/–P:
Was stört der Mann?

(2) Ist Satzambiguität gegeben, dann ist sie Ambiguität des isoliert gesehenen Satzes. Durch den Kontext, in dem ein Satz auftritt, wird diese Ambiguität normalerweise behoben.

Damit gilt, dass die genannten vier Typen des deutschen S-/O-Fragesatzes uneingeschränkt als Spezifizierungen einer allgemeineren (Fragesatz-)Struktur gesehen werden können.

2.1.2. Subjekt-/Objekt-Fragesätze im Französischen

- Der Grundcharakter des französischen S-/O-Fragesatzes

Für das Französische kann der gleiche Grundcharakter des S-/O-Fragesatzes angenommen werden wie für das Deutsche. Zwar ist Französisch insgesamt gesehen nur „residual“ V2.⁶ Zu den V2-Residuen gehört aber eben der Fragesatzbereich. Allerdings sind hier Einschränkungen zu machen, auf zwei Ebenen:

(1) Auf der Ebene des Fragesatzes allgemein scheiden aus Fragesätze ohne Fragewort („Satzfragen“), wenn ihr Subjekt nominal ist:

(8) F *Viendra Jean ?

(8) D Kommt Hans?

Beispiel (8) F ist eine CP. Damit steht, mit C, eine Position zur Verfügung, die das Verb besetzen können müsste. Möglich ist dies hier deshalb nicht, weil sich das Verb ohne die Mitwirkung eines Frageworts nicht über das nominale Subjekt hinweg bewegen kann.

(2) S-/O-Fragen enthalten definitionsgemäß ein Fragewort. Ihr CP-Potenzial sollte damit realisierbar sein. Hier nun jedoch gelten Einschränkungen besonderer Art. Relevant ist dabei das Auftreten von Sachverhalten, die mit der CP-Struktur als solcher nichts zu tun haben, deren Realisierung jedoch nicht bzw. nicht in kanonischer Form zulassen. An solchen Sachverhalten treten zwei auf, die Gleichheit der Formen des +P-Frageworts und das Fehlen eines +NOM/–P-Frageworts. Als Folge davon ist das

6 „V2“: „... a term describing a language in which the VERB appears as the second element in a CLAUSE“ (Crystal 2003: 491). – Zur V2-Residualität vgl. Harris (1978), Platzack (1995) sowie, komplementär, Hulk (1993), Rizzi (1996).

CP-Potenzial von zwei der vier Satztypen nicht (kanonisch) realisierbar. Wie sich dies im Einzelnen verhält, wird im Folgenden dargelegt.

- Das Inventar der französischen S-/O-Fragesätze

Den deutschen Sätzen (4) mit (7) stehen im Französischen die folgenden Sätze gegenüber:

- (9) +NOM/+P:
Qui voit l'enfant ?
- (10) +NOM/-P:
(10a) Qu'est-ce qui dérange la fête ?
(10b) Que reste-t-il ?
- (11) -NOM/+P:
Qui l'enfant voit-il ?
- (12) -NOM/-P:
Que dérange la fête ?

Evident ist hier, dass die Sätze (9) und (12) als Realisierung des CP-Potenzials kanonisch sind, (10) und (11) dagegen nicht. Damit kann (9) und (12) die Struktur der deutschen Gegenstücke zugeschrieben werden ((2') und (3')), (10) und (11) sind noch zu explizieren. Wir tun dies so, dass wir jeweils zunächst den Grund für die Nicht-Kanonizität der Sätze angeben und anschließend ihre Struktur. Wir beginnen mit (10) und betrachten zunächst (10a).

Der zum deutschen Gegenstück isomorphe Satz ist (10a')

- (10a') Que dérange la fête ?
(('Wer oder) was stört...?)

Satz (10a') ist ungrammatisch. Dies deshalb, weil *que* als originär subjektives Fragewort (mit -P) nicht existiert.⁷ Existent ist *que* allerdings als originär prädikatsnominales Fragewort, generiert in der Position eines Prädikatsnomens. Die Verwendung dieses *que* jedoch ist eingeschränkt auf Kopulasätze mit subjektivem *ce* bzw. *il*. Ist der Basissatz nun, wie im Fall von (10a), nicht selbst ein Kopulasatz, so muss ihm ein solcher „vorgeschaltet“ werden. Die Ersetzung von (10a') kann daher nur (10a) sein:

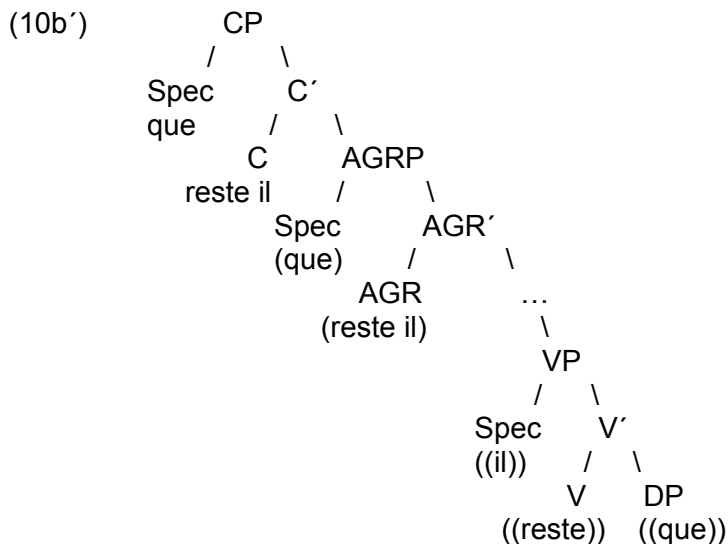
- (10a) Qu'est-ce qui dérange la fête ?

In (10a) tritt *que* in einem Kopulasatz mit *ce* auf. Mit dem Basissatz ist dieser Kopulasatz mit einem Relativelement (*qui*) verbunden.⁸

In Satz (10b), einem Kopulasatz, ist ein zusätzlicher Satz nicht nötig. In ihm kann *que* im Satz selbst als Fragewort fungieren. Die Struktur dieses Satzes ist die folgende:

7 „Originär subjektivisch“: in der Ausgangsversion des Satzes in der Subjektposition befindlich.

8 Vgl. dazu Jones (1996: 485).



Anzumerken ist hier, dass (wie in einer Ableitung von (10a)) das Subjektspronomen ein Klitikon ist und deshalb im Zuge der Satzableitung an das Verb (en)klitisch angefügt wird.⁹

Betrachten wir nun Satz (11), *Qui l'enfant voit-il ?* Der zum deutschen Gegenstück isomorphe Satz ist hier (11')

(11') Qui voit l'enfant ?
(Wen sieht ...?)

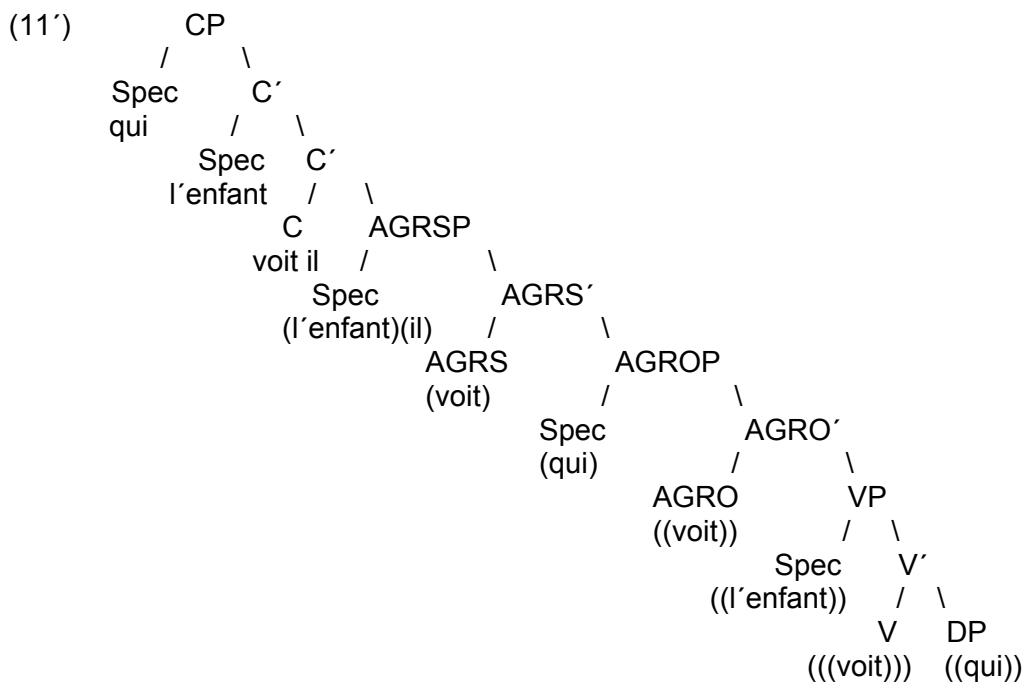
Satz (11') jedoch ist ungrammatisch. Dies deshalb, weil er andernfalls von (9), *Qui voit...? (Wer sieht...?)*, nicht zu unterscheiden wäre. Ursächlich dafür sind zwei Sachverhalte: (1) die Form der Fragewörter in den beiden Sätzen und (2) die Form der beiden DPs: Sowohl die beiden Fragewörter (*qui / qui*) als auch die beiden DPs (*l'enfant / l'enfant*) sind formgleich. Damit wird in keiner der beiden Satzpositionen zum Ausdruck gebracht, ob sie von einem +NOM- oder von einem –NOM-Element besetzt ist. Die Sätze (9) und (11') sind damit ambig.

Relevant ist hier ein Vergleich mit dem entsprechenden Phänomen des Deutschen, illustriert durch die Sätze (5), *Was stört die Feier?* (+NOM), und (7), *Was stört die Feier?* (–NOM). (5) und (7) sind in gleicher Weise ambig wie (9) und (11'); dennoch ist (7), anders als (11'), nicht ungrammatisch. Der Grund dafür dürfte sein, dass Sätze wie (5) und (7) nur eine Teilmenge der Realisierung der jeweiligen Typen ausmachen. Die Elemente der komplementären Teilmenge sind nicht-ambig: (5'), *Was stört den Mann?*, und (7'), *Was stört der Mann?* Sätze wie (5') und (7') jedoch sind im Französischen nicht möglich. Dies deshalb, weil +NOM und –NOM einer DP formal in keinem Fall zum Ausdruck kommen. Damit können Sätze der Typen (9) und (11') nicht anders als ambig und somit ununterscheidbar sein. Dies erscheint als inakzeptabel, eine Disambiguierung im gegebenen Satzrahmen ist andererseits nicht möglich. Sie muss deshalb auf andere Weise erreicht werden: Satz (11') wird nicht zugelassen. An seine Stelle tritt (11), *Qui l'enfant voit-il ?*

In Satz (11) ist erkennbar, dass *qui* –NOM trägt bzw. Objekt ist. Dies dadurch, dass *l'enfant* vor dem Verb steht und dadurch zum Ausdruck kommt, dass es +NOM trägt bzw. Subjekt ist. Dies allerdings läuft der Fragesatzforderung zuwider, der Forderung, dass das Verb (nicht hinter, sondern) vor dem Subjekt steht. Damit auch diese

9 Zu Klitisierung und Objektklitika ausführlich Weigl (2005).

Forderung erfüllt werden kann, ist hier ein zweites, pronominales, Subjekt eingeführt. Die Einführung dieses Subjekts geschieht im Zuge der Satzableitung.¹⁰ Diese Ableitung insgesamt stellt sich unseren Vorstellungen gemäß folgendermaßen dar:



il ist hier, wie in (10b'), klitisch. Die CP enthält einen zweiten *Specifier*.¹¹

2.1.3. Französisch vor dem Hintergrund Deutsch

Betrachten wir nun noch das Inventar der französischen S-/O-Fragesätze vor dem Hintergrund Deutsch. Die Frage dabei ist, in welcher Relation die französischen Strukturen zu den deutschen stehen. Vergewenwärtigen wir uns dazu noch einmal das französische Inventar:

- (9) Qui voit l'enfant ?
- (10a) Qu'est-ce qui dérange la fête ?
- (10b) Que reste-t-il ?
- (11) Qui l'enfant voit-il ?
- (12) Que dérange la fête ?

Der Blick auf dieses Inventar ergibt unmittelbar, dass zwei Relationskategorien vorliegen, konstituiert durch die Sätze (9) und (12) und die Sätze (10) und (11): (9) und (12) gleichen ihren deutschen Gegenstücken in der Oberfläche, darüber hinaus aber auch, wie gezeigt wurde, in der Struktur. (10) und (11) dagegen unterscheiden sich von ihren Gegenstücken fundamental: Sie weisen Strukturen auf, die im Deutschen nicht möglich (ungrammatisch) sind ((10b), (11)), zumindest aber nicht üblich (inakzeptabel, (10a)). Dass dieser Gesamtsachverhalt erwerbsrelevant ist, kann angenommen werden. Die entsprechenden Annahmen werden unten formuliert (2.3).

10 Dass in der Ausgangsstruktur nur ein einziges Subjekt, das nominale, existiert, wird nahe gelegt durch die Existenz von Sätzen wie *L'enfant voit qui ?*
 11 Ausführlich dazu Weigl (2006).

2.2. Erwerbstheoretische Annahmen

Von Teilnehmern am Schulunterricht wird eine L2 teils ‚erworben‘ (*‘acquired’*), teils ‚gelernt‘ (*‘learned’*).¹² Wir betrachten, vereinfacht, zunächst den ‚Erwerb‘.

Der Versuch des ‚Erwerbs‘ einer L2-Struktur beginnt damit, dass die entsprechende L2-Äußerung bei ihrem Auftreten im Lichte der G1 bzw. G1-konformen Äußerungen betrachtet wird.¹³ Diese Betrachtung erfolgt zwangsläufig in Begriffen der Äußerungsoberfläche, im Wesentlichen in Begriffen der Abfolge der lexikalischen (vs. funktionalen) Elemente. Je nach dem gegebenen L2/L1-Verhältnis erbringt sie eines von zwei möglichen Ergebnissen: (1) Findet sich für die L2-Äußerung eine (annähernd) isomorphe L1-Entsprechung, dann wird ihr die Struktur dieser Letzteren zugeschrieben („Transfer“). (2) Ist L2/L1-Isomorphie nicht (annähernd) gegeben, dann kann die L2-Struktur nur mittels der schon erworbenen G2 und / oder mittels Rückgriffs auf die „Universalgrammatik“ erschlossen werden. Sowohl (1) als auch (2) geschehen, ohne dass sich der Lerner struktureller Sachverhalte bewusst wird.

In einem Schullehrgang können manche L2-Strukturen (vor allem aus Mangel an Zeit) praktisch nicht ‚erworben‘ werden. Solche Strukturen müssen, sollen sie überhaupt erworben werden, ‚gelernt‘ bzw. ‚gelehrt‘ werden.¹⁴ Beim herkömmlichen ‚Lehren‘ nun wird dem Lerner die L2-Struktur meistens bewusst gemacht. Daraus resultiert zunächst metasprachliches Wissen, Wissen über die L2. Das eigentliche Lernziel jedoch ist L2-Kompetenz, L2-Wissen als solches (und das auf ihm basierende „Können“). Erforderlich ist damit die Überführung metasprachlichen Wissens in Kompetenz. Da eine solche Überführung schwierig ist, bleiben die Ergebnisse von ‚Lernen‘ normalerweise hinter denen von ‚Erwerb‘ zurück. Im gegebenen Fall bedeutet dies, dass z. B. *Qui voit l'enfant? (Wer sieht ...?)*, da ‚erwerbbar‘, besser erworben werden sollte als *Que reste-t-il? (,lern‘pflichtig)*. Wie sich das entsprechende Gesamtbild darstellt, wird im Folgenden angegeben.

2.3. Zum erwartbaren Erwerb der französischen S-/O-Fragesätze

Zu beachten ist hier, dass über die L2/L1-Relation in puncto Grammatikalität hinaus auch auf die in puncto Akzeptabilität Bezug zu nehmen ist. Interessant ist hier der Fall, dass ein Satz grammatisch L1 = L2 ist, ohne L1 = L2-akzeptabel zu sein. Ein solcher Fall ist Satz (10a), *Qu'est-ce qui dérange la fête?* Die genaue Entsprechung von (10a) ist grammatisch: *Was ist das, das die Feier stört?* (10c). (10c) dürfte jedoch unter keinen Umständen akzeptabel sein. Für den Erwerb ist dieser letztere Sachverhalt allerdings nicht zwangsläufig dominant: Als möglich erscheint hier, dass sich der Lerner beim Bemühen, die L2-Äußerung (10a) zu entschlüsseln, den L1-Satz (10c) vor Augen führt. Tut er dies, dann besteht die Voraussetzung für Transfer und (10a) kann mittels Transfers erworben, d. h. ‚erworben‘ werden. Findet ein solcher ‚Erwerb‘ statt, dann geschieht dies trotz der Tatsache, dass (10a) (zu einem bestimmten Zeitpunkt) ‚gelehrt‘ wird. ‚Erwerb‘ findet dann gleichzeitig mit, wahrscheinli-

12 „Erwerb(en)“ und „Lernen“ werden im Folgenden manchmal als Termini, manchmal als Allgemeinausdrücke gebraucht. Der intendierte Gebrauch ergibt sich meist aus dem Kontext. Wo dies nicht der Fall ist, wird terminologischer Gebrauch durch (einfache) Anführungs- und Schlusszeichen kenntlich gemacht. Zur Sache vgl. auch Weigl (2006).

13 Das hier angenommene ‚Erwerbs‘konzept ist im Wesentlichen das „Full Transfer/Full Access“-Konzept von Schwartz und Sprouse. (Schwartz / Sprouse (1994, 1996, 2000). Eine Einordnung dieses Konzepts in die Gesamtmenge der generativen Konzepte bietet White (2000).)

14 Ausführlicher dazu Weigl (2005).

cher aber anstelle von ‚Lernen‘ statt. Insoweit dies tatsächlich der Fall ist, sollte Satz (10a) zu einem höheren Grad erworben werden als z. B. (10b), *Que reste-t-il ?*, der nicht nur kein akzeptables, sondern nicht einmal ein grammatisches L1-Gegenstück hat.

Ordnet man nun das Gesamtinventar der S-/O-Fragesätze in das L2/L1-Grammatikalitäts- / Akzeptabilitätsraster ein, dann ergibt sich das folgende Bild:

	Gra 2 = 1	Gra 2 ≠ 1
Akz 2 = 1	(9) (12)	
Akz 2 ≠ 1	(10a)	(10b) (11)

Tafel I: Relationen L2/L1

Erwartbar ist damit, relativ gesehen, der folgende Erwerb: Die Sätze der Typen (9) und (12) sollten am besten erworben werden, die der Typen (10b) und (11) am wenigsten gut. Der Erwerb der Sätze des Typs (10a) sollte dazwischen liegen.

3. Ein Fall des (Nicht-)Erwerbs der französischen S-/O-Fragesätze

3.1. Der Test

Die Erstellung des Tests erfolgte unter Bezugnahme auf die genannten syntaktischen Sachverhalte. Der resultierende Testaufbau wird im Folgenden zunächst in Überblicksform gegeben (Tafel II). Daran anschließend werden Aspekte des Testaufbaus erläutert.

+NOM/+P: A	
A:	Qui voit l'enfant ? (9)
+NOM/-P: B	
B1:	Qu'est-ce qui dérange la fête ? (10a)
B1*:	Que dérange la fête ? (10a')
B2:	Que reste-t-il ? (10b)
B2*:	Que reste ? (10b')
-NOM/+P: C	
C:	Qui l'enfant voit-il ? (11)
C*:	Qui voit l'enfant ? (11')
	(Wen sieht...?)
C ⁻ *:	Qui voit-il ? (11'')
-NOM/-P: D	
D:	Que dérange la fête ? (12)
D ^V :	Que dérange-t-il ? (12 V)

Tafel II: Der Testaufbau

Im Vorstehenden bedeutet der Asterisk, dass ein Satz ungrammatisch ist. Eine Besonderheit hier ist die Negation des Asterisks, in C⁻*. Sie besagt, dass die Ungrammatikalität eines Satzes (C*) durch eine Modifizierung dieses Satzes (Pronomen in (11'')) statt Nomen in (11')) aufgehoben ist. V schließlich steht für „Variante“. Es be-

zeichnet einen Satz, der ebenfalls eine modifizierte Version eines anderen Satzes ist ((12 V) statt (12)). Der modifizierte Satz ist hier jedoch nicht ungrammatisch.

Die Hauptmerkmale des Testaufbaus sind damit die folgenden: Grundlegend sind die vier Kombinationen der Ausprägungen von NOM und P. Sie konstituieren die Satzkategorien A mit D. Diese Kategorien werden konkretisiert durch jeweils einen Satztyp, vertreten durch einen Satz (Sätze (9), (10a), (10b), (11), (12)). Von diesen Sätzen haben (10a), (10b) und (11) keine gleich geartete deutsche Entsprechung (vgl. Tafel I). Vom Lerner kann der französische Satz (*Que reste-t-il ?*) damit dadurch verfehlt werden, dass seine deutsche Entsprechung (*Que reste ?*) als grammatisches Französisch gesehen wird. Um feststellen zu können, inwieweit dies im gegebenen Fall geschah, wurden die drei ungrammatischen Satztypen in den Test aufgenommen. (11'), *Qui voit l'enfant ?*, wurde dabei (wie auch den anderen Sätzen) die intendierte Bedeutung auf Deutsch hinzugefügt. Thematisiert wurde schließlich, inwieweit eine falsche Beurteilung von (11'), als *Wen sieht...?*, daher rührt, dass *Qui* deshalb ambig bleibt, weil die DP ihren KASUS nicht zum Ausdruck bringt. Dies geschah durch die Aufnahme von (11''), *Qui voit-il ?* Und schließlich wurde thematisiert, inwieweit eine falsche Beurteilung von (12), *Que dérange la fête ?*, daher rührt, dass als DP ein Nomen fungiert.¹⁵ Dies geschah durch die Aufnahme von (12 V), *Que dérange-t-il ?*

Die Implementierung des Testaufbaus geschah in der Weise, dass die Satzkategorien (A, B1 etc.) durch je drei Sätze konkretisiert wurden. Für diese Sätze wurden, soweit möglich, über die Kategorien hinweg die gleichen Verben und die gleichen DPs verwendet. Beispiele sind für C und D die Sätze *Qui Victor voit-il ?* bzw. *Que voit Victor ?*, für B2 und B2* *Que reste-t-il ?* bzw. *Que reste ?* Insgesamt wurden für die zehn Satzkategorien die folgenden 30 Sätze erstellt:

-
- A: Qui vend sa maison ?¹⁶
regarde la télé ?
mange du pain ?
- B1: Qu'est-ce qui dérange l'ordre ?
amuse Louis ?
irrite les chiens ?
- B1*: Que dérange l'ordre ?
amuse Louis ? (Qu'amuse Louis ?)
irrite les chiens ? (Qu'irrite les chiens ?)
- B2: Que reste-t-il ?
se passe-t-il ?
manque-t-il ?
- B2*: Que reste ?
se passe ?
manque ?
- C: Qui Victor voit-il ?
les amis regardent-ils ?
Martine aime-t-elle ?

15 Relevant ist hier, dass bei nominalem Subjekt Inversion in den meisten Fällen nicht zulässig ist. Ausführlich dazu Weigl (2006).

- C*: Qui voit Victor ?
regardent les amis ?
aime Martine ?
- C⁻*: Qui voit-il ?
regardent-elles ?
aime-t-elle ?
- D: Que voit Victor ?
regardent les amis ?
aime Martine ? (Qu'aime Martine ?)
- D^V: Que voit-il ?
regardent-elles ?
aime-t-elle ? (Qu'aime-t-elle ?)
-

Tafel III: Satzkategorien und Sätze

Diese 30 Sätze wurden in eine Zufallsreihenfolge gebracht und den Testpersonen in Form eines „Fragebogens“ vorgelegt (vgl. Anhang). Dessen Bearbeitung war so zu vollziehen, dass ein jeder Satz als grammatisch „richtig“ bzw. „falsch“ zu klassifizieren war. Dabei war sichergestellt, dass dies zügig geschah. Die Testpersonen wurden so daran gehindert, auf eventuell vorhandenes metasprachliches L2-Wissen zurückzugreifen.

Absolviert wurde der Test von drei Gruppen von Personen: Von den Schülern jeweils einer Klasse 10 (n = 19) und 11 (n = 17) und den Teilnehmern an einem „Leistungskurs“ K12 (n = 14).¹⁷ Den Französischlehrgang begonnen hatten diese Schüler in Klasse 7. Zum Zeitpunkt des Tests befanden sie sich damit in den Lernjahren vier, fünf und sechs.

3.2. Die Testergebnisse

Wir präsentieren nun, als Erstes, die gewonnenen „Rohdaten“, zunächst die Beurteilungen eines jeden einzelnen der Testsätze, danach deren Zusammenfassung nach Satzkategorien. Angegeben wird jeweils die Menge der richtigen Beurteilungen in Prozent.

Die Beurteilungen der Testsätze (TSe) waren die folgenden:

16 In der Präsentation im Test wurde diesen Sätzen die deutsche Übersetzung hinzugefügt.

17 Gemeint ist damit ein Kurs (in den Klassen 12 und 13), in dem erhöhte Anforderungen gestellt werden.

TS	10	11	12
1	79	100	100
2	10	12	43
3	31	29	71
4	63	35	57
5	37	29	71
6	31	12	28
7	37	23	86
8	31	29	71
9	37	41	14
10	42	35	43
11	63	76	86
12	26	29	43
13	63	94	71
14	100	94	100
15	21	29	71
16	42	65	43
17	53	41	57
18	58	35	57
19	47	18	57
20	26	35	43
21	42	6	14
22	63	70	71
23	95	100	100
24	79	100	71
25	95	82	100
26	47	47	43
27	26	18	57
28	21	23	57
29	58	53	71
30	68	47	43
Schnitt	50	47	61

Tafel IV a: Beurteilungen Testsätze

Die Zusammenfassung der Beurteilungen der Einzelsätze nach Satzkategorien ergab das Folgende:

Kategorie	10	11	12
A	97	92	100
B1	54	35	52
B1*	33	31	38
B2	40	12	33
B2*	30	29	66
C	24	23	52
C*	31	29	67
C ^{-*}	67	82	71
D	59	57	62
D ^v	61	80	76
Schnitt	50	47	61

Tafel IV b: Beurteilungen nach Satzkategorien

3.3. Die Daten des Erwerbs der Struktursachverhalte

Wir präsentieren nun die Daten des Erwerbs der (vier) Struktursachverhalte. Zum Ausdruck bringen diese Daten eine gegenüber den Rohdaten vertiefte Erfassung des L2-Erwerbs. Die Vertiefung erfolgt dadurch, dass nun auf die Mitbestimmtheit des L2/G2-Erwerbs durch die Wirksamkeit der G1 Bezug genommen wird: Wird der G2-Erwerb als ein Prozess der fortschreitenden Ausgrenzung der G1 gesehen (was sich aus der Zugrundelegung des *Full Transfer/Full Access*-Konzepts ergibt), dann konstituiert sich der Grad seines Erfolgtseins aus dem Grad dieser Ausgrenzung. Es ist dieser Grad, der in den folgenden Erwerbsdaten zum Ausdruck gebracht wird, in der Form von entsprechend konstituierten „Lernergrammatiken“ (LGs).

In den folgenden Abschnitten wird zunächst die Konstituierung der jeweils möglichen LGs vorgenommen. Daran anschließend werden die in dieser Perspektive ermittelten Erwerbsdaten angegeben. Wir beginnen mit den LGs / Daten für den Struktursachverhalt +NOM/+P.

3.3.1. Die +NOM/+P-Daten

Der Versuch des Erwerbs einer L2-Struktur schlägt sich nieder in (einer oder mehreren von) maximal vier LGs. Dies, wenn sich, wie meistens, die L2-Struktur von ihrem L1-Gegenstück unterscheidet. Tut sie dies nicht, dann sind nur zwei LGs möglich. Ein solcher Fall liegt vor hinsichtlich des Erwerbs von +NOM/+P bzw. der Satzkategorie A. Kategorie A konkretisiert sich durch einen Satz wie (9), *Qui voit l'enfant ?* Satz (9) hat die gleiche Struktur wie sein deutsches Gegenstück (vgl. (2')). An Erwerbskonstellationen / LGs gibt es damit die folgenden:

(1) Die L1-Struktur ist vom Lerner transferiert worden, die G2 damit erworben worden. Manifest wird dies darin, dass Satz (9) als „richtig“ beurteilt wurde. (2) Wird Satz (9) als „falsch“ beurteilt, dann ist die G2 nicht erworben. Dieser Nicht-Erwerb kann zwei verschiedene Sachverhalte zum Ausdruck bringen: Die L2/L1-Relation ist vom Lerner nicht erkannt worden oder sie ist zwar erkannt worden, der Transfer der L1-Struktur jedoch nicht vollzogen worden.¹⁸ Welcher dieser beiden Fälle tatsächlich vorliegt, kann empirisch hier nicht ermittelt werden. Wir bezeichnen die zur LG „G2“ komplementäre LG deshalb als „G?“.

Die Häufigkeiten, in denen diese beiden LGs auftraten, sind die folgenden:

LG	10	11	12
G2	97	92	100
G?	3	8	0

Tafel V a: LGs A¹⁹

3.3.2. Die +NOM/–P-Daten

+NOM/–P bzw. die Satzkategorie B gliedert sich in die Subkategorien B1 und B2. Wir thematisieren zunächst B1.

18 Im Fall eins hätten wir einen Lerner, der zu wenig wahrnehmungsfähig ist, im Fall zwei einen Lerner, der zu vorsichtig ist: Er lässt sich dadurch bestimmen, dass (erfolgreicher) Transfer in den meisten Fällen nicht möglich ist.

19 Relevant hier sind die Sätze 25, 23, 14.

Kategorie B1 konkretisiert sich durch Sätze wie (10a), *Qu'est-ce qui dérange la fête ?*, und (10a'), **Que dérange la fête ? ((Wer oder) was stört...?)*. Die LGs konstituieren sich hier wie folgt:

(1) Die Sätze (10a) und (10a') werden richtig beurteilt. Dokumentiert wird damit, dass der Lerner seine G1 verlassen hat und in der G2 angekommen ist („G2“). (2) (10a) wird falsch beurteilt, (10a') jedoch richtig. Zum Ausdruck kommt hier, dass der Lerner seine G1 verlassen hat (Beurteilung (10a')), in der G2 jedoch nicht angekommen ist (10a). Er verfügt damit (hinsichtlich B1) über gar keine Grammatik, befindet sich in einem grammatischen „Niemandland“ („GØ“). (3) Entgegengesetzt der Lerner, der Satz (10a) richtig, (10a') dagegen falsch beurteilt: Er ist in der G2 angekommen (Beurteilung (10a)), gleichzeitig jedoch in seiner G1 verblieben (10a'). Damit befindet er sich, zu ein und demselben Zeitpunkt, in einem grammatischen „Überall“ („G1G2“). (4) Der Lerner, der die beiden Sätze falsch beurteilt, ist nicht in der G2 angekommen (10a), hat seine G1 aber auch nicht verlassen (10a'). Sein Versuch, die G2 zu erwerben (wenn er denn stattgefunden hat), hat keinerlei Ergebnis erbracht („G1“).

Die Häufigkeiten, in denen die genannten LGs in der Testpopulation auftraten, sind die folgenden:

LG	10	11	12
G2	21	16	24
GØ	12	16	14
G1G2	33	19	29
G1	33	49	33

Tafel V ba: LGs B1²⁰

Damit sind wir bei B2. B2 konkretisiert sich durch Sätze wie (10b), *Que reste-t-il ?*, und (10b'), **Que reste ?* Die LGs für B2 konstituieren sich im Kern wie die für B1:

(1) Der Lerner, der die beiden Sätze richtig beurteilt, hat die G2 erworben („G2“). Sein Verlassen der G1 (Beurteilung (10b')) beinhaltet hier, dass er realisiert hat, dass das Fragewort mit den Merkmalen +NOM/–P in der G2 (vs. in der G1) nicht uneingeschränkt verwendbar ist. (2) Der Lerner, der (10b) falsch beurteilt, (10b') jedoch richtig, befindet sich im Niemandland („GØ“). (3) Sein Antipode ist wiederum der Lerner, der (10b) richtig, (10b') jedoch falsch beurteilt („G1G2“). (4) Der Lerner schließlich, der die beiden Sätze falsch beurteilt, ist wiederum in seiner G1 verblieben („G1“).

Die Häufigkeiten, in denen diese LGs auftraten, sind die folgenden:

LG	10	11	12
G2	18	8	28
GØ	12	21	43
G1G2	23	2	5
G1	47	69	24

Tafel V bb: LGs B2²¹

20 Relevant hier die Satzpaare 10/2, 18/9, 4/17.

21 Relevant: 19/8, 21/15, 6/5.

3.3.3. Die –NOM/+P-Daten

Für –NOM/+P bzw. Satzkategorie C ist relevant, dass seine / ihre Gegebenheit durch die „absolute Fragestellung“ ausgedrückt wird, falls die DP nominal ist. Dieser Sachverhalt figuriert hier als Hauptaspekt (1). (2) Ergänzend figuriert der Sachverhalt, dass die absolute Fragestellung nicht verwendet wird, falls die DP pronominal ist. Wir befassen uns zunächst mit (1). Sachverhalt (1) konkretisiert sich durch Sätze wie (11), *Qui l'enfant voit-il ?* und (11'), **Qui voit l'enfant ? (Wen sieht...?)*. Die LGs für C(1) konstituieren sich im Kern wie die für B:

(1) Der Lerner, der die beiden Sätze richtig beurteilt, befindet sich in der G2 („G2“). Sein Verlassen der G1 (Beurteilung (11')) beinhaltet hier, dass er realisiert hat, dass in der G2 (vs. in der G1) KASUS in der Form des Frageworts nicht zum Ausdruck kommt. (2) Der Lerner, der (11) falsch beurteilt, (11') dagegen richtig, befindet sich wiederum im Niemandsland („GØ“). (3) Ihm gegenüber steht wiederum der Lerner, der (11) richtig, (11') falsch beurteilt. Er befindet sich im Überall („G1G2“). (4) Der Lerner schließlich, der die beiden Sätze falsch beurteilt, hat auch hier seine G1 nicht verlassen („G1“).

Aufgetreten sind diese LGs in den folgenden Häufigkeiten:

LG	10	11	12
G2	10	12	48
GØ	25	17	19
G1G2	14	12	9
G1	51	59	24

Tafel V c: LGs C(1)²²

Damit sind wir bei dem Sachverhalt C(2), der Nicht-Verwendung der absoluten Fragestellung bei pronominaler DP. C(2) konkretisiert sich in einem Satz wie (11''), *Qui voit-il?* Diesem Satz gegenüber steht der Satz (11'), **Qui voit l'enfant ? (Wen sieht...?)*. Aus dieser Konstellation resultieren LGs, die sich (mit einer Ausnahme) von den vorstehend etablierten unterscheiden. Sie konstituieren sich wie folgt:

(1) Der Lerner, der die beiden Sätze richtig beurteilt, hat die G2 erreicht („G2“). Sein Verlassen der G1 beinhaltet hier, dass er realisiert hat, dass in der G2 (vs. in der G1) die Gegebenheit von –NOM/+P indirekt (d. h. nicht durch das Fragewort) ausgedrückt wird; dies dadurch, dass / dann, wenn das Tragen von +NOM durch die DP aus deren Form ersichtlich ist (*il* vs. *l'enfant*). (2) Der Lerner, der (11') falsch beurteilt (und (11'') richtig), hat nicht realisiert, dass das Fragewort-NOM nicht ausgedrückt wird, wenn die DP nominal ist (*l'enfant*). Er befindet sich außerhalb der G2. Dass er sich noch in der G1 befindet, ist unwahrscheinlich, jedoch empirisch nicht feststellbar. Wir nennen diesen LG-Teil daher „G?“; die Gesamt-LG damit „G?G2“. (3) Falsch beurteilt wird nicht (11'), sondern (11''), *Qui voit-il ?* Zum Ausdruck kommt damit, dass der Lerner nicht realisiert hat, dass das Fragewort-NOM indirekt ausgedrückt wird. Damit ist er außerhalb der G2. Ob er in der G1 ist, ist auch hier empirisch nicht feststellbar („G?“).²³ Die Gesamt-LG dieses Lerners ist somit „G2G?“.(4) Eine falsche

22 Relevant: 27/3, 12/20, 18/7.

23 In der G1 wäre der Lerner, wenn er den indirekten Ausdruck von –NOM zwar realisieren, aber nicht akzeptieren würde.

Beurteilung der beiden Sätze schließlich drückt Folgendes aus: Die falsche Beurteilung von (11'') erlaubt keine Feststellung der Teil-LG (vgl. oben, (3)). Das Gleiche gilt für die falsche Beurteilung von (11'). Als Gesamt-LG ergibt sich damit hier „G?G?“.

Die Häufigkeiten, in denen die C(2)-LGs aufgetreten sind, sind die folgenden:

LG	10	11	12
G2	18	27	43
G?G2	14	2	24
G2G?	19	16	5
G?G?	49	55	28

Tafel V c': LGs C(2)²⁴

3.3.4. Die –NOM/–P-Daten

Für –NOM/–P bzw. Satzkategorie D ist relevant, dass seine / ihre Gegebenheit auch bei nominaler DP keine absolute Fragestellung erfordert. Dieser Sachverhalt kann, für sich gesehen, auf einer ersten Ebene thematisiert werden (1). (2) Die Thematisierung wird vertieft, wenn der Fragesatz mit pronominaler DP in die Betrachtung einbezogen wird. Hinsichtlich (1) kann dann ermittelt werden, inwieweit eine Ablehnung des –NOM/–P-Satzes auf die Gegebenheit der nominalen DP zurückgeht. Wir begeben uns zunächst auf die Ebene eins. Auf ihr figurieren Sätze wie (12), *Que dérange la fête ?* ((*Wen oder*) was stört ...?). Diese Sätze unterscheiden sich (wie die A-Sätze) strukturell nicht von ihren L1-Gegenstücken. Damit kann es auch hier nur zwei LGs geben:

(1) Wird Satz (12) richtig beurteilt, wurde die L1-Struktur transferiert. Die G2 ist damit erworben („G2“). (2) Wird (12) falsch beurteilt, ist die G2 nicht erworben. Wie im Falle der A-Sätze kann dies darauf zurückgehen, dass die L2/L1-Relation nicht erkannt worden ist, aber auch darauf, dass sie zwar erkannt worden ist, der L1-Transfer aber dennoch nicht stattgefunden hat. Welcher dieser Fälle tatsächlich vorliegt, ist empirisch nicht feststellbar. Die LG bleibt daher unbestimmt („G?“).

Die Häufigkeiten, in denen diese beiden LGs auftraten, sind die folgenden:

LG	10	11	12
G2	59	57	62
G?	41	43	38

Tafel V d: LGs D nicht vertieft²⁵

Eine Vertiefung dieser Sicht wird erreicht, wenn die Beurteilung von Satz (12) in Verbindung mit der von (12 V(ariante)), *Que dérange-t-il?*, gesehen wird. An LGs gibt es dann die folgenden:

(1) Die beiden Sätze werden richtig beurteilt. Dies drückt aus, dass der Lerner in der G2 angekommen ist („G2“). (2) Dem Lerner, der (12) richtig, (12 V) dagegen falsch beurteilt, ist dies nur teilweise gelungen (Beurteilung (12)). Für sein Misslingen zum

24 Relevant hier: 3/24, 20/13, 7/29.

25 Relevant hier die Sätze 22, 30, 26.

anderen Teil (Beurteilung (12 V)) ist ein Grund nicht eindeutig erkennbar: Die entsprechende Teil-LG bleibt unbestimmt („G?“); als Gesamt-LG ergibt sich „G2G?“. (3) Der Lerner, der Satz (12) falsch, (12 V) jedoch richtig beurteilt hat, befindet sich in der G1 und in der G2: Noch in der G1, weil er den Transfer der L1-Struktur nicht vorgenommen hat (Beurteilung (12))²⁶, in der G2 mit seiner zweiten Teil-LG (Beurteilung (12 V)). Die Gesamt-LG dieses Lerners ist „G1G2“. (4) Der Lerner schließlich, der die beiden Sätze falsch beurteilt hat, ist zum einen Teil in seiner G1 verblieben (Beurteilung (12)), zum anderen Teil befindet er sich in einer Grammatik, die unbestimmt bleibt (vgl. oben, (2)). Die Gesamt-LG dieses Lerners ist „G1G?“.

Die Häufigkeiten, in denen diese LGs auftraten, sind die folgenden:

LG	10	11	12
G2	44	49	48
G2G?	16	8	14
G1G2	17	31	29
G1G?	23	12	9

Tafel V d': LGs D vertieft²⁷

3.4. Gehalte der Erwerbsdaten

Aus den Erwerbsdaten, Ausdruck des Erwerbs, lassen sich durch entsprechende Perspektivierung Aufschlüsse über Erwerbssachverhalte gewinnen. In diesem Sinne werden im Folgenden zwei relevante Sachverhalte erschlossen: Zunächst (3.4.1) die Abhängigkeit des Erwerbserfolgs von den Sprachgegebenheiten, daran anschließend (3.4.2) die Relation des Erwerbserfolgs / der Lernergrammatiken G2 zu den jeweiligen Nicht-G2s.

3.4.1. Der Erwerbserfolg in Abhängigkeit von den Sprachgegebenheiten

Die Abhängigkeit des Erwerbserfolgs betrachten wir zunächst (3.4.1.1) in einer reduktionistischen Sicht, als konstituiert ausschließlich durch die Gegebenheiten der Syntax von L2. Daran anschließend (3.4.1.2) beheben wir diese Reduktion und betrachten den Erwerbserfolg in seiner Abhängigkeit von den Relationen zwischen den syntaktischen Gegebenheiten von L2 und denen von L1.

- Der Erwerbserfolg (1): Die Bestimmungswirkung der L2

Zu betrachten sind hier die Aggregate aus den Kombinationen der Ausprägungen von NOM und P und den durch sie geforderten Satzstrukturen. Wir repräsentieren zunächst diese Aggregate und ordnen sie den Satzkategorien zu.

26 Der Grund dafür ist wohl, dass durch die Nominalität der DP die Gegebenheit von +NOM nicht zum Ausdruck gebracht wird.

27 Relevant hier: 22/1, 30/11, 26/16.

Merkmalkomb.	Satzstruktur	Satzkategorie
+NOM/+P	(S)VO	A
+NOM/-P	(S) est-ce S'VO	B1
+NOM/-P	(S)VS'	B2
-NOM/+P	(O)SVS'	C
-NOM/-P	(O)VS	D

Tafel VI a: L2-Gegebenheiten

Die entsprechenden Sätze wurden von den Lernern der drei Gruppen in den folgenden Rangfolgen erworben:²⁸

Rang	10	11	12
1	A (97)	A (92)	A (100)
2	D (59)	D (57)	D (62)
3	B1(21)	B1(16)	C (48)
4	B2(18)	C (12)	B2 (28)
5	C (10)	B2 (8)	B1 (24)

Tafel VI b: Erwerbsrangfolgen (1)

In Worten: (1) Am erfolgreichsten erworben wurden, bei weitem, die Sätze der Kategorien A und D. Die Rangfolge ist für die drei Lernergruppen die gleiche. (2) Der Erwerb der Sätze B1 mit C ist nicht nur weniger erfolgreich, sondern auch unterschiedlich. Für B1 und C gilt: In 10 wurde B1 (deutlich) erfolgreicher erworben als C; in 12 ist es entgegengesetzt.

Dieses Bild nun bedarf einer Vertiefung, durch die Einsetzung des vertieft gesehenen Erwerbs der Kategorien C und D. Für sie ist der Erwerb nicht nur der Sätze mit nominalem Subjekt, sondern der der Paare aus den Sätzen mit nominalem und denen mit pronominalem Subjekt anzusetzen. Tut man dies, dann erhält man das folgende Bild:²⁹

Rang	10	11	12
1	A (97)	A (92)	A (100)
2	D (44)	D (49)	D (48)
3	B1 (21)	C (27)	C (43)
4	B2 (18)	B1(16)	B2 (28)
5	C (18)	B2 (8)	B1 (24)

Tafel VI b': Erwerbsrangfolgen (1) vertieft

In Worten: (1) Auch hier wurden, durchgehend, am erfolgreichsten erworben die Sätze der Kategorien A und D. Der Erwerb von D hat sich allerdings reduziert. (2) Der Erwerb von B1 mit C ist auch hier weniger erfolgreich (Ausnahme: C in 12) und unterschiedlich. Für B1 und C besteht der Unterschied hier nicht zwischen 10 und 12,

28 Die Erwerbszahlen sind die G2-Zahlen aus den Tafeln V.

29 Die Erwerbszahlen stammen auch hier aus den Tafeln V.

sondern zwischen 11 und 12. Wie vorher ist es jedoch der Fall, dass C spät im Lehrgang erfolgreicher erworben ist als B1.³⁰

- Der Erwerbserfolg (2): Die Bestimmungswirkung der L2/L1-Relation

Wir betrachten den Erwerbserfolg nun noch wirklichkeitsgerecht, in seiner Abhängigkeit von der Relation zwischen den syntaktischen Gegebenheiten in L2 und denen in L1.

Relevant sind hier zunächst die Fragewörter, als potentielle Träger des Ausdrucks der Realisierungen von KASUS (+NOM, –NOM) und von PERSON (+P, –P). In einem maximal expliziten System käme eine jede der vier Realisierungen zum Ausdruck, durch jeweils ein spezielles Fragewort. In einem Minimalsystem käme keine der Realisierungen zum Ausdruck; in diesem System gäbe es nur ein Fragewort. Französisch wie Deutsch liegen zwischen diesen Extremen. Im Einzelnen:

L2	KAS/PERS	L1	KAS/PERS
qui	Ø/+P	wer	+NOM/+P
que	Ø/–P	was	Ø/–P
qui	Ø/+P	wen	–NOM/+P
que	Ø/–P	was	Ø/–P

Tafel VII: Fragewörter / Ausdrucksgehalt

Ersichtlich ist aus VII, dass über die beiden Sprachen hinweg gesehen immer zum Ausdruck kommt die Realisierung von PERSON, nur in einem Fall jedoch (*wer / wen*) die von KASUS. Da aber auch die Realisierung von KASUS ausgedrückt werden muss, muss dies indirekt geschehen. Im Deutschen geschieht dies dadurch, dass der KASUS der DP ausgedrückt wird. Der Fragewort-KASUS ist dann der zu diesem komplementäre: In *Was stört den Mann?* ist *den Mann* offensichtlich AKKUSATIV; *was* kann dann nur NOMINATIV sein. Im Französischen steht bei nominaler DP das Ausdrucksmittel des Deutschen, Morphologie, nicht zur Verfügung. Eingesetzt werden müssen damit syntaktische Mittel. Mit diesen jedoch werden über PERSON hinweg gesehen unterschiedliche KASUSrealisierungen zum Ausdruck gebracht, im Fall von +P die Realisierung –NOM, im Fall von –P die Realisierung +NOM. Im Überblick:

	KAS	dir.	indir. ³¹
+P	+NOM –NOM	+	+ (C)
–P	+NOM –NOM	+	+ (B1, B2)

Tafel VIII: KASUSrealisierung / Französisch

30 Angesichts dieser Sachverhalte ist die oben (Tafel I) gegebene Erwerbsprognose nur teilweise richtig: richtig für die Kategorien A und D, eingeschränkt richtig für B2, weitgehend falsch aber für B1 und C. (Was sich hier auswirkt, ist der Sachverhalt, dass in der Prognose die Dimension „Erwerbsverlauf“ unberücksichtigt blieb.)

31 Die indirekten Ausdrücke finden sich, wie oben (passim) gesagt, in *Qui l'enfant voit-il ?* und in *Qu'est-ce qui dérange la fête ?* bzw. *Que reste-t-il ?*

Gegeben (und relevant) ist damit der Sachverhalt, dass sich die +P-Fälle und die –P-Fälle nicht analog, sondern gegenläufig verhalten. Für den deutschen Lerner dürfte dies eine Schwierigkeit konstituieren.

Zumindest ebenso schwierig für ihn dürfte sein, dass die französischen Indirekt-Strukturen im Deutschen nicht gebräuchlich (B1) bzw. nicht einmal möglich sind (B2, C):

- B1: Qu'est-ce qui dérange la fête ? (10a)
- B1D: ? Was ist das, das das Fest stört ?
- B2: Que reste-t-il ? (10b)
- B2D: * Was bleibt es ?
- C: Qui l'enfant voit-il ? (11)
- CD: * Wen das Kind sieht es ?³²

Aus diesem (und den übrigen) L2/L1-Relationen ergibt sich, dass die Fragesätze (sprachlich gesehen) in unterschiedlichem Maß erwerbbar sein sollten. Im Einzelnen:

Erw. / Rang	Satzkategorie
1	A
2	D
3	B1
4	B2
5	C

Tafel IX: Fragesätze / Erwerbbarkeit

Vergegenwärtigen wir uns vor diesem Hintergrund noch einmal den tatsächlich erfolgten Erwerb:

Rang	10	11	12
1	A	A	A
2	D	D	D
3	B1	C	C
4	B2	B1	B2
5	C	B2	B1

Tafel VI b': Fragesätze / tatsächlicher Erwerb

Erklärungsbedürftig ist hier der 3 mit 5-Bereich. In ihm entspricht in Klasse 10 der Erwerb der konstatierten Erwerbbarkeit, nicht jedoch in den Klassen 11 und 12. Fasst man für diese B1 und B2 zu einer einzigen Kategorie zusammen, dann lässt sich der 11/12-Befund so erklären: Ausschlaggebend ist hier der über Erwarten erfolgreiche Erwerb von C (zu Lasten von B). Möglich war dieser deshalb, weil die C-Sätze (indirekt) –NOM, die B-Sätze jedoch +NOM zum Ausdruck bringen (vgl. Tafel VIII). Was den Erwerbbarkeitsunterschied zwischen diesen beiden Gegebenheiten konstituiert, muss hier allerdings offen bleiben.

³² B2 und D sind vor allem deshalb nicht möglich, weil es im Deutschen keine klitischen Pronomina gibt.

3.4.2. Der Erwerbserfolg in Relation zu den Nicht-Erfolgen

Der Erwerbserfolg, der Besitz von G2, wird im Folgenden gesehen als nur eines der möglichen Ergebnisse des Erwerbsversuchs. Dies in der Perspektive der Annahme (entsprechend dem *Full Transfer* (*/Full Access*)-Konzept), dass der Lerner anfangs nichts als seine G1 zur Verfügung hat und dass diese G1 ein Wirkungspotenzial darstellt, ein Potential allerdings, dessen Wirksamwerden für den G2-Erwerb verhindert werden muss. Die zunehmende Verhinderung dieses Wirksamwerdens im Laufe des (erfolgreichen) Erwerbsprozesses kann dann gesehen werden als das Zurücklegen einer Wegstrecke von G1 nach G2. Nicht-Erfolg besagt dann, dass diese Strecke nicht vollends zurückgelegt wurde (Resultat LG G1G2) bzw. dass die G1-G2-Route verlassen wurde (GØ, „Niemandland“).

Bezieht man diese Vorstellung nun auf eine Lernergruppe / Klasse, dann ergibt sich, dass zu einem gegebenen Zeitpunkt Teilmengen dieser Gruppe verschiedene LGs in Besitz haben sollten. Betrachtet man die Verteilung dieser Teilmengen-LGs über die im L2-Lehrgang unterschiedlich fortgeschrittenen Gruppen (10, 11 und 12) hinweg, dann ergibt dies ein Bild des *real time*-Entstehens des Erwerbserfolgs. In diesem Sinne thematisieren wir im Folgenden zunächst den Erfolg des Fragesatz,erwerbs', sodann den des Fragesatz,lernens'. Geschlossen wird mit einer Zusammenfassung (3.4.2).

- Die Erfolgsrelation beim Fragesatz,erwerb'

‚Erworben‘ werden konnten die Sätze der Kategorien A und D. Die Ergebnisse des Versuchs dieses ‚Erwerbs‘ (und des Versuchs des ‚Lernens‘) wurden oben in absoluten Größen genannt (3.3: Größen der Teilmengen von Lernern, die die verschiedenen LGs in Besitz hatten). Im Folgenden werden diese Ergebnisse in modifizierter Form verwendet: Operiert wird nun mit relativen Größen, mit den Rangplätzen der Teilmengen-LGs. Für Klasse 10 werden diese jeweils in der gegebenen Rangfolge präsentiert. Die (Nicht-)Entwicklung der Gesamt-LG zeigt sich dann als (Nicht-) Veränderung dieser Rangfolge in den Klassen 11 bzw. 12.

Die Darstellung des Fragesatz,erwerbs' in diesem Sinn ergibt das folgende Bild:

LG	10	11	12
G2	o	o	o
G?	o	o	o

Tafel V a': Erwerbserfolg A

LG	10	11	12
G2	o	o	o
G1G?	o	o	o
G1G2	o	o	o
G2G?	o	o	o

Tafel V d'': Erwerbserfolg D

Hauptmerkmale des Fragesatz,erwerbs' sind damit die folgenden:

Satzkategorie A (*Qui voit l'enfant ?*) wird schon anfangs erfolgreich erworben. Der Erfolg bleibt erhalten.

Auch D (*Que dérange la fête ? Que dérange-t-il ?*) wird schon anfangs, und bleibt, erfolgreich erworben. Die drei Nicht-LGs erfahren eine Entwicklung: G1(G?) nimmt ab, G2(G?) nimmt zu; beides entspricht den Erwartungen. Dies gilt nicht für G1G2: Mit seiner Zunahme nimmt zwar G2 zu, gleichzeitig aber auch G1. Vergegenwärtigen wir uns dazu noch einmal, dass die G1-Komponente daraus resultiert, dass *Que dérange la fête ? ((Wen oder) was stört ...?)* falsch beurteilt wird. Die Frage ist dann, warum diese Beurteilung nicht ab-, sondern zunimmt, der mögliche Transfer aus L1 nicht zu-, sondern abnimmt. Die Antwort dürfte sein (vgl. oben, Fußnote 26), dass dadurch, dass weder die DP noch *que* ihren KASUS (NOMINATIV bzw. AKKUSATIV) zum Ausdruck bringen, der Satz insgesamt ambig ist. Ein solcher Satz jedoch ist offensichtlich als Teilnehmer an einer Transferoperation nicht qualifiziert.

- Die Erfolgsrelation beim Fragesatz, lernen'

‚Gelernt‘ werden mussten die Sätze der Kategorien B1, B2 und C. Wir betrachten zunächst B:

LG	10	11	12
G1	o	o	o
G1G2	o	o	o
G2	o	o	o

Tafel V ba': Erwerbserfolg B1³³

LG	10	11	12
G1	o	o	o
G1G2	o	o	o
G2	o	o	o

Tafel V bb': Erwerbserfolg B2

Offensichtlich ist hier, dass die Versuche des Erwerbs von B1 und desjenigen von B2 extrem unterschiedlich verlaufen. Im Fall B1 (*Qu'est-ce qui dérange l'ordre ? Que dérange l'ordre ?*) ist der Erwerbserfolg minimal, anfangs und durchgehend. Mit diesem Nicht-Erfolg korrespondiert ein maximales Wirksamsein der G1. In unserer Erwerbssicht besagt dies, dass der größte Teil der Lerner, in allen Stadien des Lehrgangs, seine G1 nicht einmal ansatzweise hinter sich ließ: Nicht erworben wurde zunächst das Wissen, dass *Qu'est-ce qui...?* grammatisch ist. Dieses Wissen ist ‚lern‘bar, im engsten Sinn des Begriffs. Dass es nicht gelernt wurde, kann für manche Fälle an den Lernern liegen, dürfte aber für den Durchschnittslerner darin begründet sein, dass die ‚Lehre‘ Mängel aufwies, die sie ineffektiv sein ließen.³⁴ Der Satz *Que dérange l'ordre ?* wird, da ungrammatisch, natürlich nicht ‚gelernt‘. Erworben werden kann er trotzdem, auf der Basis des Wissens, dass *Qu'est-ce qui...?* grammatisch ist, durch die Projektion dieses Wissens.³⁵ Ist dieses Wissen nun jedoch nicht erworben, dann ist auch *Que dérange...?* nicht erwerbbar, und der Lerner bleibt bei seiner G1.

33 Unberücksichtigt bleibt hier und im Folgenden GØ.

34 Auf eine Spezifizierung (und Dokumentierung) dieses Sachverhalts wird hier verzichtet. Ausführlich dazu Weigl (2005) und Weigl (2006).

35 Genau genommen ist ein solcher Erwerb nicht ‚Lernen‘, sondern ‚Erwerb‘. Dieser steht hier jedoch in unmittelbarem Zusammenhang mit ‚Lernen‘.

Im Fall B2 (*Que reste-t-il ? Que reste ?*) ist der Erwerbserfolg minimal zu Beginn, maximal am Ende des Lehrgangs. Mit der G2-Zunahme korrespondiert Abnahme der G1, der G1 in ihrer „reinen“ Form (G1) und der G1 als Komponente von G1G2. In unserer Erwerbssicht besagt dies, dass das ‚Lehren‘ von *Que reste-t-il ?* effektiv war, effektiver als das von *Qu’est-ce qui...?* Der Unterschied ist gravierend. Begründet sein muss er wohl, bei prinzipiell gleicher ‚Lehre‘qualität, in der Unterschiedlichkeit der L2-Sachverhalte. Als möglich erscheint hier, dass *Qu’est-ce qui...?* deshalb schwerer ‚lern‘bar ist, weil es Teil eines Paradigmas ist, des Paradigmas der vier KASUS-/PERSON-Realisierungen mit *est-ce*. Vom Lerner muss es daher in dieser Identität bzw. in seinen Abgrenzungen gegen die drei anderen Elemente des Paradigmas erkannt werden.

Betrachten wir nun noch den Erwerb der Sätze der Kategorie C, zunächst von C(1):

LG	10	11	12
G1	o	o	o
G1G2	o	o	o
G2	o	o	o

Tafel V c': Erwerbserfolg C(1)³⁶

Hier (*Qui l'enfant voit-il ? Qui voit l'enfant ?*) ist der Erwerbserfolg minimal in den Klassen 10 und 11. Mit dieser Minimalität korrespondiert wiederum Maximalität des Wirksamseins von G1. Demgemäß wurde nicht erworben das (‚lern‘bare) Wissen, dass *Qui l'enfant voit-il ?* grammatisch ist. Eine Basis für das Erkennen der Ungrammatikalität von *Qui voit l'enfant ? (Wen sieht...?)* war somit nicht gegeben. Erforderlich gewesen wäre eine solche bzw. ihre Nutzung hier in besonderem Maß: *Qui voit...?* ist formal ambig und isoliert gesehen deshalb besonders schwer erschließbar. Völlig anders ist das Bild in Klasse 12: Hier ist der Erwerbserfolg maximal, gemindert sind G1 und G1G2: der totale Nicht-Erfolg (G1) und der Nicht-Erfolg, der darin besteht, dass *Qui l'enfant voit-il ?* zwar erworben wurde, dieses Wissen aber nicht projiziert wurde (G1G2).

Betrachten wir schließlich noch C(2):

LG	10	11	12
G2G?	o	o	o
G2	o	o	o
G?G2	o	o	o

Tafel V c'': Erwerbserfolg C(2)³⁷

Auch hier (*Qui voit-il ? Qui voit l'enfant ?*) ist der G2-Erwerb am höchsten in Klasse 12. Erreicht ist dieser Erwerbsgrad hier allerdings schon in Klasse 11. Komplementär dazu ist der nur mittlere Grad der Gegebenheit (schon in Klasse 11) derjenigen LG, die u. a. besagt, dass der Lerner nicht realisiert hat, dass das Fragewort-NOM hier (in *Qui voit-il ?*) indirekt ausgedrückt wird. (G1-Sachverhalte treten hier nicht auf.)

36 Unberücksichtigt bleibt hier wiederum GØ.

37 Unberücksichtigt bleibt hier G?G?

3.5. Evaluation und Ausblick

3.5.1. Das Erwerbsergebnis: Profil und Relevanz

Wir verlassen die qualitative („relationale“) Sicht des G2-Erwerbs und kehren zurück zur Betrachtung des Erwerbserfolgs als (Nicht-)Erreichung des Erwerbsziels. Dazu repräsentieren wir zunächst noch einmal die ermittelten Fakten.

Die Fakten des ‚Erwerbs‘ von G2 sind die folgenden:

Satzkat.	10	11	12
A	97	92	100
D	44	49	48
Schnitt	70	70	74

Tafel X a: G2 erworben³⁸

Das Ergebnis des Versuchs, die L2 zu ‚lernen‘, war das folgende:

Satzkat.	10	11	12
B1	21	16	24
B2	18	8	28
C(1)	10	12	48
C(2)	18	27	43
Schnitt	17	16	36

Tafel X b: G2 gelernt³⁹

Diese Fakten erlauben Aussagen über das Profil des Erwerbs sowie über die Relevanz des gegebenen Nicht-Erwerbs. Das Erwerbsprofil ist das folgende:

- (1) Der Versuch des ‚Lernens‘ der S-/O-Fragesätze hat deutlich geringeren Erfolg gezeitigt als der ihres ‚Erwerbs‘. Dies in allen drei getesteten Klassen.
- (2) Ein Unterschied besteht zwischen den Klassen 10/11 und 12: In 10/11 war der ‚Lern‘erfolg, (absolut und) in Relation zum ‚Erwerbs‘erfolg, geringer als in 12. (Mit-)Ursache dafür dürfte sein, dass die 10/11-Lerner als ‚Lerner‘ weniger befähigt waren als die 12-Lerner. (Als übereinstimmend damit kann gesehen werden, dass die Ersteren dem „mathematisch-naturwissenschaftlichen“, die Letzteren (vor Klasse 12) dem „neusprachlichen“ Zweig des Gymnasiums angehörten.)
- (3) Insgesamt gilt jedoch, dass (für sich gesehen) der Grad des ‚Erwerbs‘ der S-/O-Fragesätze, insbesondere aber der ihres ‚Lernens‘, nicht befriedigend ist.

Die Relevanz dieses Erwerbsprofils ergibt sich aus der Sprachwirklichkeit:

- (1) Syntaktisch gesehen ist der S-/O-Fragesatz, angesiedelt im Bereich der V2-Residualität des Französischen, kein zentrales Grammatikphänomen. Sein Mindererwerb könnte damit als mehr oder weniger unerheblich gesehen werden.
- (2) Dem steht jedoch die Wirklichkeit der Sprachverwendung entgegen, die Tatsache, dass schon auf einer mittleren Stilebene der S-/O-Fragesatz (zu Lasten der ...*est-ce*...

38 Die Zahlen aus den Tafeln V a, V a'.

39 Die Zahlen aus den Tafeln V ba, V bb, V c, V c'.

Frage) die allein mögliche Frageform ist.⁴⁰ Damit jedoch kann der Mindererwerb dieses Satzes nicht als unerheblich gesehen werden: Er ist relevant, und damit besserungsbedürftig.

3.5.2. Zu den Möglichkeiten einer Ergebnisbesserung

Will man die Möglichkeiten einer Ergebnisbesserung einschätzen, so sind dabei ins Auge zu fassen die Gegebenheiten auf den Ebenen (1) des institutionellen Rahmens des Lehrgangs und (2) der in ihm verwendeten Lehrwerke. Wir betrachten zunächst (1).

(1) Die stärkste Determinante hier dürfte sein die Menge an Zeit, die für einen Lehrgang zur Verfügung gestellt wird. Im bayerischen Gymnasium vor G8 war diese Menge (bis Anfang der Kollegstufe) die folgende:

Klasse	5	6	7	8	9	10	11
L2	6	6	4	4	3	3	4
L3	-	-	5	4	3	3	4

Tafel XI a: L2/3 vor G8 (math.-naturwiss.)

Insgesamt waren dies 30 Stunden („Wochenstunden“) für L2, 19 für L3⁴¹. Die vorliegende Arbeit nimmt Bezug auf (Französisch als) L3. Die Defizienz des Erwerbs könnte damit (auch) darauf zurückgehen, dass der L3-Lehrgang zeitlich relativ niedrig dotiert ist. In G8 ist diese Dotierung die folgende:

Klasse	5	6	7	8	9	10	11
L2	5	4	4	4	4	3	3
L3	-	4	4	4	3	3	3

Tafel XI b: L2/3 in G8 (math.-technol.)

Für L3 zur Verfügung stehen hier 21 Stunden. Dies ist eine Vergrößerung der Zeitmenge um zwei Stunden. Dass diese eine nennenswerte Besserung des Erwerbsergebnisses bewirkt, kann bezweifelt werden.

(2) Entscheidend ist damit die Lehrwerkebene. Auf ihr dürfte es möglich sein, eine Besserung des Erwerbs vorzuformen. Notwendig dafür ist eine kategorial bessere Disposition der Thematisierung (auch) der Fragesätze. Befolgt werden dabei müsste das Prinzip, nicht die Formen, sondern die Form zu fokussieren (*Focus on Form*).⁴² Angesichts des Ausmaßes des festgestellten Mindererwerbs muss allerdings angenommen werden, dass auch die Ausschöpfung eines solchen Besserungspotenzials nicht ausreichen würde, ein voll befriedigendes Erwerbsergebnis zu induzieren. Bei einer aufgeklärten Setzung der Ziele der L2/3-Vermittlung müsste dies berücksichtigt werden.

40 Relevant ist hier, dass der S-/O-Gebrauch nicht in erster Linie ein Merkmal von geschriebener (vs. gesprochener) Sprache ist.

41 Von der Verteilung der Stunden innerhalb des Lehrgangs wird hier abgesehen.

42 Ausführlich dazu Weigl (2005) und Weigl (2006).

Anhang: die Testsätze

- TS 1 Que voit-il ?
(Was sieht er?)
- TS 2 Que dérange l'ordre ?
(Was stört die Ordnung?)
- TS 3 Qui voit Victor ?
(Wen sieht Victor?)
- TS 4 Qu'est-ce qui irrite les chiens ?
(Was ärgert die Hunde?)
- TS 5 Que manque ?
(Was fehlt?)
- TS 6 Que manque-t-il ?
(Was fehlt?)
- TS 7 Qui aime Martine ?
(Wen liebt Martine?)
- TS 8 Que reste ?
(Was bleibt?)
- TS 9 Qu'amuse Louis ?
(Was amüsiert Louis?)
- TS 10 Qu'est-ce qui dérange l'ordre ?
(Was stört die Ordnung?)
- TS 11 Que regardent-elles ?
(Was betrachten sie?)
- TS 12 Qui les amis regardent-ils ?
(Wen betrachten die Freunde?)
- TS 13 Qui regardent-elles ?
(Wen betrachten sie?)
- TS 14 Qui mange du pain ?
(Wer isst Brot?)
- TS 15 Que se passe ?
(Was geht vor sich?)
- TS 16 Qu'aime-t-elle ?
(Was liebt sie?)
- TS 17 Qu'irrite les chiens ?
(Wer ärgert die Hunde?)
- TS 18 Qu'est-ce qui amuse Louis ?
(Was amüsiert Louis?)
- TS 19 Que reste-t-il ?
(Was bleibt?)
- TS 20 Qui regardent les amis ?
(Wen betrachten die Freunde?)

- TS 21 Que se passe-t-il ?
(Was geht vor sich?)
- TS 22 Que voit Victor ?
(Was sieht Victor?)
- TS 23 Qui regarde la télé ?
(Wer sieht fern?)
- TS 24 Qui voit-il ?
(Wen sieht er?)
- TS 25 Qui vend sa maison ?
(Wer verkauft sein Haus?)
- TS 26 Qu'aime Martine ?
(Was liebt Martine?)
- TS 27 Qui Victor voit-il ?
(Wen sieht Victor?)
- TS 28 Qui Martine aime-t-elle ?
(Wen liebt Martine?)
- TS 29 Qui aime-t-elle ?
(Wen liebt sie?)
- TS 30 Que regardent les amis ?
(Was betrachten die Freunde?)

Literaturverzeichnis

- Archibald, J. (ed.) (2000): *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Malden, MA.
- Barbosa, P. (2001): On Inversion in Wh-questions in Romance. In: Hulk, A.C.J. / Pollock, J.-Y. (eds.), 20-59.
- Battye, A. / Roberts, I.G. (eds.) (1995): *Clause Structure and Language Change*. Oxford.
- Belletti, A. / Rizzi, L. (eds.) (1996): *Parameters and Functional Heads*. Oxford.
- Chomsky, N. (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht.
- Chomsky, N. (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge, MA.
- Chomsky, N. / Lasnik, H. (1993): The Theory of Principles and Parameters. In: Jacobs, J. et al. (eds.), 506-569.
- Doughty, C.J. (2003): Instructed SLA: Constraints, Compensation and Enhancement. In: Doughty, C.J. / Long, M.H. (eds.), 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, C. / Williams, J. (eds.), 197-261.
- Doughty, C. / Williams, J. (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge.
- Flynn, S. / Martohardjono, G. / O'Neil, W. (eds.) (1998): *The Generative Study of Second Language Acquisition*. Hillsdale, NJ.
- Freidin, R. (1992): *Foundations of generative syntax*. Cambridge, MA.
- Grewendorf, G. (2002): *Minimalistische Syntax*. Tübingen.
- Guasti, M.T. (1996): On the controversial status of Romance interrogatives. In: *Probus* 8, 161-180.
- Haegeman, L. (1994): *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford.
- Harris, M.B. (1978): *The Evolution of French Syntax. A Comparative Approach*. London.
- Hoekstra, T. / Schwartz, B. (eds.) (1994): *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam.
- 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, P. / Lalleman, J. (eds.), 237-259.
- Hulk, C.J. / Pollock, J.-Y. (eds.) (2001): *Subject Inversion in Romance and the Theory of Universal Grammar*. Oxford.
- Jacobs, J. / Stechow, A. von / Sternefeld, W. / Vennemann, Th. (Hrsg.) (1993): *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin.
- Jones, M.A. (1996): *Foundations of French Syntax*. Cambridge.
- Jordens, P. / Lalleman, J. (eds.) (1996): *Investigating Second Language Acquisition*. Berlin.
- 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, A.C.J. / Pollock, J.-Y. (eds.), 107-162.
- Lambert, R.L. / Shohamy, E. (eds.) (2000): *Language Policy and Pedagogy*. Amsterdam.

- Long, M.H. (2000): Focus on form in task-based language teaching. In: Lambert, R.L. / Shohamy, E. (eds.), 179-192.
- Long, M.H. / Robinson, P. (1998): Focus on form: theory, research and practice. In: Doughty, C. / Williams, J. (eds.), 15-41.
- Norris, J. / Ortega, L. (2000): Effectiveness on 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: Battye, A. / Roberts, I.G. (eds.), 200-226.
- Plunkett, B. (2000): What's 'what' in French questions. In: *Journal of Linguistics* 36, 511-530.
- Price, G. (1971): *The French language – present and past*. London.
- Rizzi, L. (1996): Residual verb second and the wh-criterion. In: Belletti, A. / Rizzi, L. (eds.), 63-90.
- Rizzi, L. / Roberts, I. (1989): Complex Inversion in French. In: *Probus* 1, 1-30.
- Schwartz, B. (1998): On two hypotheses of "Transfer" in L2A: minimal trees and absolute influence. In: Flynn, S. et al. (eds.), 35-59.
- Schwartz, B. / Sprouse, R. (1994): Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In: Hoekstra, T. / Schwartz, B. (eds.), 317-368.
- Schwartz, B. / Sprouse, R. (1996): L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. In: *Second Language Research* 12, 40-72.
- Schwartz, B.D. / Sprouse, R.A. (2000): When Syntactic Theories Evolve: Consequences for L2 Acquisition Research. In: Archibald, J. (ed.), 156-186.
- Schwartz, B.D. / Vikner, S. (1996): The Verb Always Leaves IP in V2 Clauses. In: Belletti, A. / Rizzi, L. (eds.), 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.
- Webelhuth, G. (ed.) (1995): *Government and Binding Theory and the Minimalist Program*. Cambridge, MA.
- 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.
- Weigl, W. (2006): Ein (zweites) G2-Defizit und seine Ursache: Verb-Subjekt-Fragesätze im Französisch-deutschen Gymnasiasten. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 44, 57-88.
- White, L. (2000): Second Language Acquisition: From Initial to Final State. In: Archibald, J. (ed.), 130-155.
- White, L. (2003): *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge.
- Zobl, H. (1980): The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. In: *Language Learning* 30, 43-58.
- Zobl, H. (1995): Converging evidence for the 'acquisition-learning' distinction. In: *Applied Linguistics* 16, 35-56.