

Syntaxerwerb im Französischunterricht des Gymnasiums: Ergebnisse, Implikationen, Folgerungen

Wilfried Weigl

Untersucht wurde, wie der Versuch des Erwerbs dreier Syntagmeninventare verläuft, welche Verlaufsursachen sich daraus erschließen lassen, wie die (Haupt-)Ursache von Nicht-Erwerb reduziert werden könnte und inwieweit dies im gegebenen System möglich ist. Die drei Syntagmeninventare sind die klitischen Doppelobjekte (*Il me le donne*), die ‚Verb-Subjekt-Fragesätze‘ (*Jean vient-il ?*) und die ‚Subjekt-/Objekt-Fragesätze‘ (*Qui Victor voit-il ?*). Der Versuch ihres Erwerbs zeitigt eine kontinuierliche Abnahme der G2 im Fall der Doppelobjekte, auf letztendlich 13%, und eine kontinuierliche Zunahme im Fall der Fragesätze, auf letztendlich 38 bzw. 41%. Ursache der Verläufe dürfte im Falle der Fragesätze die (Mit-)Wirksamkeit der schon erworbenen G2 sein, in allen Fällen aber die (Nicht-) Wirksamkeit der eingesetzten Vermittlungsstrategie. Trifft dies zu, dann können die Erwerbsergebnisse gesteigert werden, durch den Einsatz einer effektiveren Strategie. Ob es jedoch zutrifft, bedürfte einer systematischen empirischen Überprüfung. Eine solche ist in der gegenwärtigen Didaktiklandschaft jedoch nicht möglich, Ergebnissteigerungsmaßnahmen sind insoweit wissenschaftlich nicht fundierbar. Solche Maßnahmen können auch von den Lehrwerkproduzenten nicht erwartet werden. Damit ist der Status quo von Syntaxerwerb und -vermittlung in der nächsten Zeit wohl nicht überschreitbar.

Inhalt:

1. Einleitung
 2. Der Untersuchungsansatz
 - 2.1. Zum Erwerb von L2
 - 2.2. Der Bezugserwerb
 - 2.3. Der empirische Zugriff
 3. Die Ergebnisse des Versuchs des Erwerbs dreier Syntagmeninventare
 - 3.1. Die Erwerbsdaten
 - 3.1.1. Der Erwerb der Objektklitika
 - 3.1.2. Der Erwerb der Verb-Subjekt-Fragesätze
 - 3.1.3. Der Erwerb der Subjekt-/Objekt-Fragesätze
 - 3.2. Erwerbsgehalte
 - 3.2.1. Die Strukturen der (Erwerbs-)Versuchsverläufe
 - 3.2.2. Der Gehalt der (Erwerbs-)Versuchsverläufe
 4. Implikationen
 - 4.1. Die Steigerbarkeit der Ergebnisse
 - 4.1.1. Indizien aus dem Erwerbsverlauf
 - 4.1.2. Indizien aus der Vermittlung
 - 4.2. Zur möglichen Steigerung der Ergebnisse
 - 4.2.1. Erforderliche Maßnahmen
 - 4.2.2. Zur (potenziellen) Auswirkung von Steigerungsmaßnahmen
 5. Folgerungen
 - 5.1. Zwei Desiderate
 - 5.1.1. Zum Desiderat Syntaxerwerbs- / Vermittlungswissen
 - 5.1.2. Zum Desiderat Lehrwerkadäquatheit
 - 5.2. Ausblick
- Literaturverzeichnis

“Work on instructed SLA is still in its infancy.”
(C.J. Doughty)

1. Einleitung

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als Beitrag zur didaktischen Grundlagenforschung, speziell zur Erforschung der Syntaxvermittlung im Fremdsprachenunterricht des Gymnasiums. Sie ist motiviert durch die Annahme, dass die übliche Vermittlung der Verbesserung bedarf und auch verbesserbar ist.

Das Untersuchungsdesign ist oktroyiert durch die gegebene ‚Forschungs‘-situation: In ihr ist das Wünschenswerte nicht machbar. Wünschenswert sind Untersuchungen mit Experimentcharakter. Sie müssten ansetzen mit dem Einsatz, in einem experimentell kontrollierten Rahmen, unterschiedlich bewerteter Vermittlungsstrategien. Die vorgängige Bewertung dieser Strategien hätte Hypothesenstatus. Die Überprüfung der Hypothesen bestünde dann in der Feststellung und Würdigung des jeweils erfolgten Erwerbs. Untersuchungen dieses Designs sind (derzeit?) jedoch nicht möglich, weil ein entsprechendes Interesse seitens der institutionalisierten Didaktik nicht gegeben ist.

Angesichts dessen wird hier folgendermaßen verfahren: Bezug genommen wird auf nur eine, die derzeit übliche, Vermittlungsstrategie. Bewertet wird diese auf der Basis allgemeiner Erkenntnisse. (Das Ergebnis ist negativ.) Der erfolgte Erwerb wird dann interpretiert als Ergebnis der eingesetzten Vermittlungsstrategie, seine Defizite als Niederschlag dieses Einsatzes. Dass die Erwerbsdefizite beim Einsatz einer anderen Strategie geringer wären, kann hier nur (begründet) gemutmaßt werden.

Im Gehalt situiert sich die vorliegende Untersuchung im Chomsky-Paradigma (Erwerbskonzept) bzw. im *Focus on Form-* vs. *Focus on Forms*-Paradigma (Vermittlungskonzept).

Situierung im Chomsky-Paradigma ist seit längerem der Mainstream der Erwerbsforschung.¹ Ihre Begründung liegt darin, dass die Chomsky-Grammatik für sich reklamieren kann, ‚erklärungsadäquat‘ zu sein, d.h. Spracherwerbsphänomene in ihrer mentalen Realität zu erfassen.² Hauptmerkmale eines Chomsky-konformen Erwerbskonzepts sind die folgenden: 1. Der Erwerb einer Zweitsprache (L2) wird (zumindest auch) bestimmt durch die Wirksamkeit der ‚Universalgrammatik‘, der Kenntnis allgemeiner Struktursachverhalte, speziell von ‚Prinzipien‘ und von ‚Parametrisierung‘ bzw. ‚Parametern‘.³ Von den lernerinternen Sachverhalten ist dies der einzige, des-

1 Vgl. dazu zahlreiche Publikationen: Einführungen bzw. Überblicke (Gass / Selinker 1994, Larsen-Freeman / Long 1991 bzw. Cook 1993, Ellis 1994, Hawkins 2001, Herschensohn 2000, Towell / Hawkins 1994, White 2003), Monographien (Flynn 1987, Franceschina 2005, Hyams 1986, Lightfoot 1999, Selinker 1992), Anthologien (Archibald 2000, Beck 1998, Eubank 1991, Flynn et al. 1998, Klein / Martohardjono 1999), das Handbuch Ritchie / Bhatia (1996) sowie Aufsätze in den Zeitschriften *Second Language Research* und *Studies in Second Language Acquisition*.

2 Zu ‚erklärungsadäquat‘ vgl. vor allem Chomsky (1965). Mit ‚Chomsky-Grammatik‘ ist hier der Ansatz in seiner Allgemeinheit, nicht ein bestimmtes Grammatikmodell gemeint.

3 Prinzipien sind Sachverhalte, die “apply [...] equally to the grammar of every language“, Parameter konstituieren den Sachverhalt, dass “the grammars of particular languages [...] differ [...] in [...] specified respects“ (Trask 1999: 108). – Zur Wirksamkeit der Universalgrammatik vgl. Cook 1994, du Plessis et al. (1987), Eubank (1991), Felix (1988, 1995), Gass (1984), Hawkins et al. (1993), Hulk (1991), Kanno (1998), Lakshmanan (1995), Schwartz (1992), Tomaselli / Schwartz (1990), Towell (2000), Uziel (1993), Vainikka / Young-Scholten (1994), White (1987, 1989, 1990, 2003), White et al. (1992).

sen Annahme unverzichtbar ist.⁴ 2. Als lernerexterner Sachverhalt fungiert der L2-Input, die L2-Daten, die dem Lerner verfügbar gemacht bzw. von ihm rezipiert werden.

Das *Focus on Form*-Konzept ist das einer Vermittlungsstrategie.⁵ Deren Ziel ist, Erwerb zu optimieren, der Weg dahin, dass sie den Lerner (durch die Gestaltung des Input / Lehrmaterials) dazu veranlasst, die Zielphänomene erst einmal wahrzunehmen (*noticing*), ohne ihn dem Nachteil auszusetzen, diese Phänomene als isolierte wahrnehmen zu müssen (*Focus on Forms*): Die zu erwerbenden Phänomene müssen in einem (Bedeutungs-)Kontext präsentiert werden. In den Worten M. Longs, eines der Hauptvertreter des *Focus on Form*-Ansatzes: “[...] learners need to attend to a task if acquisition is to occur, but [...] their orientation can best be both to form and meaning, not to either form or meaning alone” (1996: 429).⁶

Empirisch bezieht sich die Untersuchung auf den Erwerb dreier Syntagmeninventare und auf die diesem zugrunde liegende Vermittlung. Diese drei Erwerbe wurden ursprünglich je einzeln thematisiert, in Längsschnittuntersuchungen (Weigl 2005, 2006a, 2006b). Mit der Wahl dieses Designs wurde die Möglichkeit geschaffen, 1. den Erwerb in seinem Verlauf zu erfassen und 2. zumindest näherungsweise den letztendlich erreichten Grad des Erwerbs (*ultimate attainment*) zu ermitteln. In der vorliegenden Arbeit werden die Ergebnisse der drei Untersuchungen integrativ gesehen. Damit ergibt sich eine Aussagenbasis, die tragfähiger ist als die drei Ergebnisse jeweils für sich genommen.

Gegliedert ist die Untersuchung wie folgt: Zunächst wird, in Teil 2, der Untersuchungsansatz im Einzelnen dargelegt: das genaue Erwerbskonzept, der genaue Bezugserwerb und der empirische Zugriff. Teil 3 präsentiert die Erwerbsergebnisse, zunächst die Erwerbsdaten, sodann deren Gehalte. Teil 4 bringt dann Implikationen des (Nicht-)Erwerbs, insbesondere hinsichtlich der Steigerbarkeit der Ergebnisse. In Teil 5 schließlich wird gesagt, was sich aus dem Vorhergehenden folgern lässt.

4 Die Wirksamkeit der Grammatik der Muttersprache (G1) wurde demgegenüber unterschiedlich gesehen. Plausibel ist jedoch die Plus-Annahme (vgl. Corder 1983, Kellerman 1984, Schwartz 1998, Spada / Lightbown 1999). Eine Wirksamkeit des Lerneralters, einer *Critical Period*, wird ebenfalls kontrovers gesehen. Gegen eine *Critical Period* argumentieren Flynn / Manuel (1991), Kellerman (1995), Martohardjono / Flynn (1995).

5 Positive Wertungen der *Focus on Form*-Strategie finden sich in Ellis (2001, 2002), Hendrix et al. (2002). Vgl. auch Lightbown / Spada (1990), Long (1983, 1991), Spada (1997).

6 Gemessen an einer solchen Vorstellung stellt sich die L2-Vermittlung im Gymnasium so dar: In einer Vorzeit wurde akzentuiert ein Erwerb der *Forms*, unter Absehung ihrer Funktion. Es folgte der Umschlag ins andere Extrem, Akzentuierung des Erwerbs von Kommunikationsfähigkeit bei Marginalisierung eines adäquaten formalen Niveaus. Der Versuch einer Integration der beiden Akzentuierungen befindet sich noch im Anfangsstadium.

2. Der Untersuchungsansatz

2.1. Zum Erwerb von L2

2.1.1. Ein Erwerbskonzept

Zugrunde gelegt wird hier zunächst das von B.D. Schwartz und R.A. Sprouse vorgelegte Konzept ‚*Full Transfer / Full Access*‘ (FT/FA).⁷ Konstitutiv für dieses ist die Annahme, dass beim G2-Erwerb die G1 (*Transfer*) und die UG (*Access*) voll wirksam sind.⁸ Hinsichtlich der UG-Wirksamkeit bedeutet ‚voll‘: Der Lerner kann in jedem Alter auf die gesamte UG rekurren. Hinsichtlich G1 bedeutet ‚voll‘: Die G1 ist in ihrer Gänze wirksam, mit einer Dominanz, die im Lauf des erfolgenden G2-Erwerbs zwar abnimmt, zu dessen Beginn (*Initial State*) jedoch 100%ig ist. Strukturell ist die Funktion der G1 die folgende: Ist eine L2-Äußerung zu erschließen, dann wird überprüft, ob eine oberflächenisomorphe L1-Äußerung existiert. Falls ja, wird Ersterer die Struktur Letzterer zugeschrieben (*Transfer*).⁹ Falls nein, erfolgt die Zuschreibung mittels Rückgriffs auf die UG.

Als Prozess gesehen kann der G2-Erwerb in der FT/FA-Sicht als Zurücklegen einer Wegstrecke G1-G2 gesehen werden. Beim Versuch dieses Zurücklegens (so er denn stattfindet) wird das Ziel nicht in jedem Einzelfall, hinsichtlich eines jeden Strukturphänomens, erreicht.¹⁰ Das Erreichen wird in dem Maße erleichtert, in dem sich (quantitativ und qualitativ) die Gesamt-G2 etabliert. Es findet dennoch nicht in jedem Fall statt. Damit bleibt letztendlich auch die Gesamt-G2 defizitär.

Nach dieser Skizzierung des Erwerbskonzepts legen wir nun dar, wie sich der entsprechende Erwerb einiger der hier thematisierten Phänomene darstellt, der drei Varianten des Verb-Subjekt-Fragesatzes (1) *Vient-il ?*, (2) *Quand vient Jean ?* und (3) *Jean vient-il ?*¹¹ Um diesen Erwerb verstehbar zu machen, geben wir zunächst an, worin die (spezielle) Erwerbsaufgabe besteht. Dies wiederum erfordert, dass vorher die Satzstrukturen bekannt sind. Wir beginnen deshalb mit deren Angabe.¹²

Auszugehen ist davon, dass der französische Fragesatz (anders als der deutsche) nur ‚residual‘ V2 ist, dass sein Verb nur unter bestimmten Bedingungen in der V2-Position C (*Complementizer*) stehen kann. In (1) und (2) sind solche Bedingungen erfüllt. Wir betrachten zunächst (2) und (3) (und beschränken uns dabei auf die The-

7 Vgl. dazu Schwartz / Sprouse (1994, 1996, 2000) sowie Schwartz (1998), Slabakova (2000). – Im Verlauf dieser Arbeit, im Abschnitt 3.2.2, wird dieses Konzept als unzulänglich bewertet und eine entsprechende Modifizierung vorgeschlagen.

8 Eine Einordnung des FT/FA-Konzepts in das Spektrum generativer Konzepte findet sich in White (2000) und in Franceschina (2005).

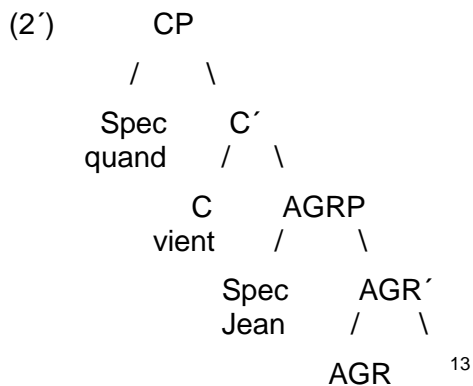
9 Eine solche Zuschreibung kann Nicht-Erwerb ergeben, dann nämlich, wenn der L1/L2-Isomorphie der Oberflächen keine solche der Gesamtstrukturen entspricht. – Zum damit hier relevanten Transfer-Konzept vgl. Martohardjono / Flynn (1997), White (1988).

10 Die Zielverfehlungen sind, bei grundsätzlicher Kategorialität, phänomenabhängig. Erfasst werden sie in ‚Lernergrammatiken‘ (LGs). Die Konstituierung der LGs der hier thematisierten Phänomene findet sich in Weigl (2005, 2006a, 2006b).

11 ‚Verb-Subjekt-Fragen‘ sind Fragen, in denen das Verb dem Subjekt vorausgeht. Fragen nach dem Objekt sind dabei aus untersuchungsökonomischen Gründen ausgegrenzt (und in den Bereich der ‚Subjekt-/Objekt-Fragen‘ verwiesen).

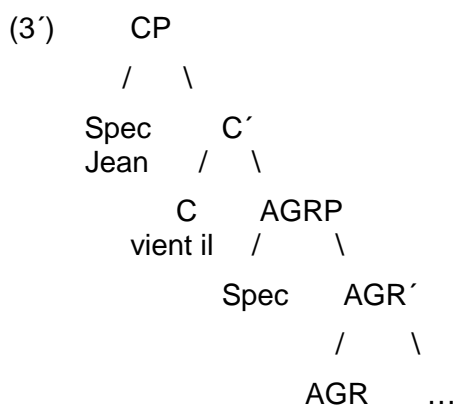
12 Für eine ausführliche Darstellung vgl. Weigl (2006a).

matisierung einer einzigen Bedingung). (2) hat, im Endstadium seiner ‚Ableitung‘, die Struktur (2’):



In ihre Positionen gelangt sind *quand*, *vient* und *Jean* durch ‚Bewegung‘, die sie aus tiefer gelegenen Positionen nach oben gebracht hat. Bei dieser Bewegung ist *vient* über *Jean* hinausgegangen. Dies wurde ermöglicht durch das Vorhandensein von *quand*: *quand* hat *vient* bei seiner Bewegung ‚mitgezogen‘.

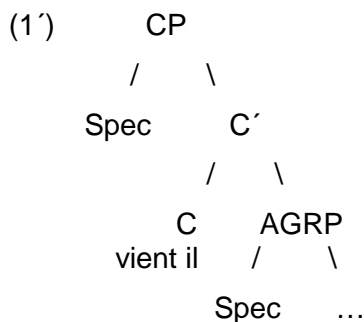
In (3), *Jean vient-il ?*, ist ein Fragewort nicht vorhanden, ein (2)-isomorpher Satz damit ungrammatisch (*Vient Jean ?*). Der grammatische Satz (3), *Jean vient-il ?*, hat die folgende Struktur:



Relevant ist, dass auch hier das Verb in C steht. Dies, ohne über *Jean* hinausgegangen zu sein. V-S kommt damit nicht durch die Abfolge/Hierarchie von *vient* und *Jean* zum Ausdruck, sondern dadurch, dass dem Verb mit *il* ein zweites Subjekt folgt. Als solches fungieren kann *il* deshalb, weil es mit *Jean* koreferenziell, aber kein Nomen, sondern ein Pronomen ist. Als solches wiederum muss es hier ein ‚Klitikon‘ sein, und damit steht es auf der gleichen Stufe wie *vient*. Die Abfolge *vient-il* bringt keine Hierarchie zum Ausdruck.

Nimmt man nun an, dass für die V-S-Fragesätze ‚Uniformität‘ gilt, dann ergibt sich aus (3’) die Struktur von (1) unmittelbar:

13 Spec für *Specifier*, AGR für *Agreement*.



Angesichts der genannten Struktursachverhalte ist klar, welche Aufgabe der Erwerber der V-S-Fragesätze (im Kern) zu lösen hat: Er hat zu erschließen, 1. dass das Verb in einer jeden der Satzvarianten in C steht und 2. dass ein auftretendes *il* (da Klitikon) ebenfalls in C steht.¹⁴ Wir geben nun an, welche Möglichkeit der Lösung dieser Aufgaben sich aus FT/FA ergibt und betrachten zunächst die Verbposition.

Die Position des Verbs kann erschlossen werden aus (2), *Quand vient Jean ?* Dies deshalb, weil sie (nur) in (2) eindeutig zum Ausdruck kommt: *quand*, Fragewort, muss in SpecC stehen und *Jean*, nominales Subjekt, in SpecAGR. Für *vient* bleibt damit nur C.¹⁵ Ist die Position des Verbs in (2) erschlossen, dann können auf dieser Basis die (1)- und die (3)-Position erschlossen werden, durch die Anwendung des Uniformitätsprinzips.¹⁶

Betrachten wir nun noch die Erschließung der *il*-Position, der Positionierung (auch) von *il* in C. Der Kern ist hier, zu erkennen, dass *il* ein Klitikon ist.¹⁷ Das Existieren von Klitika ist natürlich ein UG-Sachverhalt. Für die Identifizierung von *il* als Klitikon reicht dies jedoch nicht aus. Hilfreich kann hier auch die G1 nicht sein, da es Klitika in ihr nicht gibt. Die Identifizierung von *il* kann daher nur erfolgen durch Bezugnahme auf die schon etablierte G2. Eine solche ergibt, dass *il* das Pendant von *lui* ist bzw. dass die beiden komplementär verteilt sind. Das Erkennen des Klitikoncharakters von *il* ergibt sich aus dem Wissen um diese Verteilung. Deren Gewinnung jedoch dürfte schwierig sein, mithin auch die Identifizierung von *il* und damit die Erschließung der *il*-Position. Misslingt diese jedoch, dann bleibt auch die Struktur der Sätze (1) und (3) unerschlossen (da falsch gesehen, mit *il* in SpecAGR).

2.1.2. Zur Steuerung des Syntaxerwerbs

Aus dem eben Gesagten ergibt sich, dass Steuerung des Syntaxerwerbs möglich ist durch Sequenzierung der Zielphänomene: Das Optimum ist, dem Lerner erst Satz (2) verfügbar zu machen, (1) und (3) erst in der Folge. Damit lässt sich für die drei Sätze ein Sequenzierungsoptimum mühelos erkennen. Anzunehmen ist jedoch, dass Sequenzierungen auch innerhalb größerer Mengen von Sätzen wirksam sind: Auch in-

14 Wir nennen damit (und thematisieren hier) nur die erste Stufe der Erwerbsaufgabe. Alle weiteren Stufen (wie Festigung des Erschließungsergebnisses und dessen Integration in die Gesamt-G2) bleiben unberücksichtigt.

15 Mit dieser Sicht beziehen wir uns nur auf UG-Sachverhalte. Die Verbposition in (2) kann ‚ausnahmsweise‘ auch durch Transfer (aus ‚Wann kommt Hans?‘) erschlossen werden. Im real stattfindenden Erwerb wird dies auch geschehen.

16 Diese Anwendung ist unverzichtbar. Ohne sie könnte das Verb auch in AGR vermutet werden.

17 Wäre *il* dies nicht, dann würde es in SpecAGR stehen (vgl. ‚Kommt er?’).

nerhalb ihrer sollte Erwerbbarkeit nach Erschließbarkeit gestaffelt sein. Die Berücksichtigung dieser Staffelung hätte dann einen Steuerungseffekt.¹⁸

Im Folgenden beschäftigen wir uns jedoch mit einer anderen Steuerung, der des Erwerbs gegebener Phänomene. Im FT/FA-Rahmen hat diese Steuerung zentrale Bedeutung: Der essenzielle Erwerbsvorgang, das Triggern von L2-Parameterfixierungen, kann nur durch Inputeigenschaften ausgelöst werden. Eine Verfügbarmachung solcher Eigenschaften ist daher die zentrale Aufgabe der Inputgestaltung bzw. der Vermittlungsstrategie. Diese Aufgabe wird, nach derzeitigem Kenntnisstand, am besten gelöst von einer *Focus on Form*-Strategie. Wir nennen nun zunächst den Gehalt einer *Focus on Form* (FonF)-Strategie, genauer der von M. Long vorgeschlagenen Version.¹⁹ Dabei abstrahieren wir von deren Koppelung mit einer bestimmten Lehrplanmotivierung, der Motivierung *task-based*.²⁰

Der Kerngehalt von FonF ist die Integration, im Lehrmaterial bzw. -vorgang, von *meaning* und *linguistic feature*: “[...] focus on form entails a prerequisite engagement in meaning before attention to linguistic features can be expected to be effective” und “[...] the learner’s attention is drawn precisely to a linguistic feature as necessitated by a communicative demand” (Doughty / Williams 1998: 3).²¹ Dabei ist die Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Zielphänomen natürlich unverzichtbar: Dessen Wahrnehmung durch den Lerner (*noticing*) ist die erste Voraussetzung für seine Erschließung.

Wie nun ist FonF zu implementieren, mit welchen Mitteln ist *noticing* zu induzieren 1., und 2. wie oft im Laufe eines Lehrgangs sollte dies geschehen?

Für 1. ist grundlegend, dass die Mittel *unobtrusive* sein müssen. Dies deshalb, weil nur damit der Forderung Rechnung getragen wird, dass L2-Erwerb/-Vermittlung ‚implizit‘ sein soll. Ausgeschlossen sind damit neben metasprachlichen Mitteln (die ‚explizit‘ sind) auch objektsprachliche Mittel, die *obtrusive* sind.²² Als Mittel für die Gestaltung des Lehrmaterials bleiben damit 1. *input flood*, 2. *task-essential language* und 3. *input enhancement*. Dabei bedeutet 1. eine möglichst hohe Anzahl von “[...] opportunities [...] for learners to notice a linguistic feature [...]“ (Doughty / Williams 1998: 236), 2. den Sachverhalt, dass “[...] the task cannot be successfully performed unless the structure is used“ (Loschky / Bley-Vroman 1993: 132), und 3. den Sachverhalt, dass ein Zielphänomen hervorgehoben wird, durch “[...] underlining, colouring [...]“ (Long / Robinson 1998: 18).

18 Die hier größtmögliche Menge von Sätzen konstituiert, in puncto Syntax, den ‚Lehrplan‘ (einen in erster Linie erwerbstheoretisch, nicht ‚kommunikativ‘, motivierten). Lehrplansachverhalte können hier jedoch nur selektiv thematisiert werden. (Zu Anforderungen an Lehrpläne aus erwerbstheoretischer Sicht vgl. Felix 1977, 1979, 1988, Long 1988, Pienemann 1985, Rutherford 1988, Wode 1977).

19 Vgl. dazu insbesondere Long (1991).

20 Eine solche Koppelung ist sachlich nicht zwingend. Gleichzeitig kann mittels *task-basing* der Anspruch gymnasialen Fremdsprachenunterrichts nicht erfüllt werden. (*Tasks* im Longschen Sinne sind “[...] attending a job interview, making an airline reservation, reading a restaurant menu [...]“ (Long / Robinson 1998: 23)).

21 Damit steht FonF vor allem gegen die (herkömmliche) Strategie *Focus on Forms* (FonFs.) Diese “[...] entails isolation or extraction of linguistic features from context or from communicative activity” (Doughty / Williams 1998: 3).

22 Zu einer Kategorisierung aller Mittel vgl. Doughty / Williams (1998: 258).

2. Die Frage nach der wünschbaren Häufigkeit des Einsatzes von FonF-Mitteln verweist auf die Frage "How long need the focus continue in order to be effective?" (Doughty / Williams 1998: 5). Deren Beantwortung hat auszugehen 1. von der empirisch gesicherten Erkenntnis, dass "[...] focus on form continues beyond a short, isolated treatment period [...]" (252), und 2. von dem Sachverhalt, dass wir nicht wissen, welche Zahl von Begegnungen mit dem Zielphänomen für dessen Erschließung bzw. Erwerb notwendig ist.²³ Angesichts dieser Erkenntnislage kann die Antwort auf die Frage nach der Häufigkeit nur lauten: möglichst oft.

2.2. Der Bezugserwerb

Wir sind nun in der Lage, den Bezugserwerb, hinsichtlich der FonF-Konformität seiner Vermittlung zu würdigen. Damit diese Würdigung verstehbar wird, muss die Vermittlung in ihrer Faktizität bekannt sein. Wir geben daher zunächst ein entsprechendes Referat, wenngleich auch nur ein selektives (V-S-Sätze) und summarisches.²⁴

Basis des Bezugserwerbs ist das Lehrwerk *Etapas* (das als derzeit typisch gesehen werden kann). *Etapas* umfasst drei Teile, ein ‚Lehrbuch‘, ein ‚Grammatisches Beiheft‘ und ein *Carnet d’exercices*. Das Lehrbuch umfasst seinerseits einen Textteil, einen Grammatikteil und einen Übungsteil. Die V-S-Fragesätze werden in *Etapas*, unter ‚die absolute Fragestellung‘, in Band vier Dossier 2C thematisiert. Die Disposition dabei ist die folgende:

In den beiden ‚Grammatiken‘ werden (linguistisch unsinnig) ‚absolute‘ Fragesätze aus je zwei Ausgangssätzen hergeleitet.²⁵ Im Grammatikteil des Lehrbuches schließt daran die Anweisung an, die jeweiligen Wortfolgen zu beschreiben, im Grammatikbeiheft eine ‚Regel‘. In den beiden Übungsteilen findet sich Folgendes: Im Lehrbuch zwei Übungen, eine Umwandlungsaufgabe (von ‚absoluter‘ Frage zur Frage « sans inversion ») und eine Satzbauaufgabe; im *Carnet* findet sich eine Übung, eine Umwandlungsaufgabe (dieses Mal mit V-S als Ziel). Im Textteil des Lehrbuches schließlich werden, in einer ‚Meinungsumfrage‘, zwei Fragen geboten.

Soweit die qualitative Seite der Disposition. Quantitativ verhält es sich so, dass die V-S-Sätze in *Etapas* Band 4, und damit auch im Laufe des gesamten Lehrgangs, nur ein einziges Mal thematisiert werden.²⁶

Zu würdigen sind diese Sachverhalte nun dadurch, dass ihre FonF-Konformität (im Longschen Sinne) ermittelt wird, speziell dadurch, dass sie an den oben (2.1.2.) genannten FonF-Merkmalen gemessen werden. Eine solche Messung ergibt hinsichtlich der Vermittlungsqualität das folgende Bild:

Uneingeschränkt nicht-konform ist die Thematisierung der V-S-Sätze als Grammatikphänomen: Sie steht von ihrer Konzeption her in keinem Bedeutungs- bzw. Kommunikationszusammenhang.²⁷ Thematisierung in Übungen kann FonF-konform sein, ist

23 "[...] we do not know whether it is the tenth, fiftieth or thousandth encounter that will be the crucial one [...]" (Doughty / Williams 1998: 253). Vgl. auch Leow (1998), Pica (1985), White (1987).

24 Eine detaillierte Darstellung findet sich in Weigl (2006a).

25 Motiviert ist dies wahrscheinlich durch die Vorstellung, dass für die beiden V-S-Subjekte je ein Herkunftssatz benötigt wird.

26 V-S-Sätze treten (im Lehrbuch) möglicherweise auch später noch auf. Sie sind dann aber nicht mehr Gegenstand gezielter Vermittlung.

27 Ob die Thematisierung direkt explizit (Beschreiben, Regel) oder nur indirekt explizit ist (Satzherleitung), spielt dann schon keine Rolle mehr.

es hier jedoch nicht: Ein Kommunikationszusammenhang ist auch hier (Umwandlung, Satzbau) nicht gegeben. Es bleibt die Thematisierung im Text. Sie weist triviale Weise das Merkmal ‚Zusammenhang‘ auf, von den drei speziellen Merkmalen jedoch nur das der *task-essential language*, nicht jedoch die Merkmale *input enhancement* und (mit zwei V-S-Sätzen) *input flood*.

Das Urteil über die quantitative Dimension der Vermittlung ergibt sich unmittelbar: Der gegebene Fall ist eine extreme Ausprägung von *isolated treatment*, ‚möglichst oft‘ realisiert sich als ‚einmal‘.

Damit ist zu konstatieren, dass eine FonF-Vermittlung der V-S-Sätze hier nicht gegeben ist. Hinzuzunehmen ist, dass das Lehrwerk im gegebenen Rahmen eine Dominanz hat, der sich der einzelne Lehrer praktisch nicht entziehen kann. Insgesamt gesehen ergibt sich daraus die Erwartung, dass der hier thematisierte Erwerbsversuch in einem nicht geringen Umfang misslingt. Wie sich dies tatsächlich verhält, wird unten (3.1) angegeben. Vorher (2.3) erfolgt noch die Darlegung des empirischen Zugriffs.

2.3. Der empirische Zugriff

Zugegriffen wurde auf den Französischerwerb bayerischer Gymnasiasten, 96 bzw. 146 an der Zahl.²⁸ Sie gehörten den Klassen 10, 11 und 12 an. Für die Klassen 10 und 11 und einen Teil der Klasse 12 war Französisch die zweite Fremdsprache, für den anderen Teil der Klasse 12 die dritte²⁹. Französisch L3 beginnt in Klasse 7, L4 in Klasse 9. Die L3-Lerner befanden sich damit in den Lernjahren 4, 5 und 6, die L4-Lerner der Klasse 12 im Lernjahr 4 (mit allerdings einer relativ hohen Stundenzahl in den vorausgehenden Klassen).

Die Daten wurden erhoben mittels schriftlicher Tests. Dabei wurde ein jedes der drei Syntagmeninventare, pronominale Doppelobjekte, V-S-Fragesätze und Subjekt-/ Objekt-Fragesätze, für sich getestet. Die entsprechenden Tests umfassten 48 bzw. 33 bzw. 30 Sätze. Testaufgabe war, einen jeden der Sätze als ‚richtig‘ oder als ‚falsch‘ zu klassifizieren (*grammaticality judg(e)ment*). Insgesamt ergab sich damit die Zahl von 16.206 Klassifizierungen.³⁰

Bei der Testdurchführung wurde sichergestellt, dass die Bearbeitung zügig erfolgte. Dadurch sollte erreicht werden, dass die Sätze nach dem ‚Sprachgefühl‘ beurteilt wurden und ein Rückgriff auf eventuell vorhandenes metasprachliches Wissen (‚Regeln‘) unterblieb.

28 96 ist die Zahl der Schüler nach Identität, 146 nach Testteilnahme: Zum Testen der V-S-Satz-Kompetenz und der der Subjekt/Objekt-Fragesatz-Kompetenz wurden die gleichen Klassen herangezogen.

29 Bei formal korrekter Handhabung der Bezeichnung handelte es sich damit um die Sprachen L3 bzw. L4. Erkenntnisse über eine Spezifik des Erwerbs von L2+-Sprachen gibt es bisher jedoch praktisch nicht. Wir setzen daher L3 und auch L4 mit L2 gleich.

30 Von der Testkonzeption her waren die ‚Einzelsätze‘ natürlich Teil von Konfigurationen, von Konfigurationen aus jeweils einem richtigen (*Jean vient-il ?*) und dem (für den deutschen Lerner) dazugehörigen falschen Satz (*Vient Jean ?*).

3. Die Ergebnisse des Versuchs des Erwerbs dreier Syntagmeninventare

3.1. Die Erwerbsdaten

Wir geben nun die Erwerbsdaten an, und zwar die ‚Rohdaten‘, den Erwerb der für sich gesehenen Einzelsyntagmen bzw. Mengen von Einzelsyntagmen (wobei diese Mengen Syntagmen jeweils ein und desselben Typs umfassen). Für den V-S-Satztyp A2 z.B. stellt sich dies so dar: A2 ist im Test repräsentiert durch die Sätze *Où travaille Marie ?*, *Quand vient Jean ?* und *Où dort Marcel ?* Anzugeben war nun, für eine jede Klasse, welcher Prozentsatz der Schüler A2 erworben hatte. Dies ergab sich als Durchschnitt der richtigen Beurteilungen eines jeden der drei Sätze: In Klasse 10 z.B. hatten 89 bzw. 89 bzw. 84% der Schüler die Sätze richtig beurteilt. Damit wurde 87% der Klasse 10-Schüler der A2-Erwerb zugeschrieben.

Die im Folgenden genannten Inventare von Syntagmen wurden, erwerbstheoretisch motiviert, in den Untersuchungen Weigl (2005, 2006a, 2006b) konstituiert. Sie werden hier deshalb nur noch genannt und exemplifiziert.

3.1.1. Der Erwerb der Objektklitika

Die Objektklitika waren im Test durch die folgenden Typen repräsentiert:

Bezeichnung	Gestalt
1	Il le donne à moi.
2	Il me le donne.
3	Il le me donne.
4	Il le donne à lui.
5	Il le lui donne.
6	Il lui le donne.

Tafel Ia: Objektklitika: Typen

Diese Typen wurden im folgenden Umfang erworben:

	10	11	12
1	45	48	29
2	90	80	59
3	80	75	62
4	66	34	29
5	71	91	62
6	70	81	76

Tafel Ib: Objektklitika: Erwerb

3.1.2. Der Erwerb der Verb-Subjekt-Fragesätze

Die V-S-Fragesätze waren im Test durch die folgenden Typen vertreten:

Bezeichnung	Gestalt
A2	Quand vient Jean ?
B2	Quand vend Jean la maison ?
C2	Vient Jean ?
D2	Vend Jean la maison ?
A1	Quand vient-il ?
B1	Quand vend-il la maison ?
C1	Vient-il ?
D1	Vend-il la maison ?
B2E	Quand Jean vend-il la maison ?
C2E	Jean vient-il ?
D2E	Jean vend-il la maison ?

Tafel IIa: V-S-Fragesätze: Typen

Der Erwerb dieser Typen war der folgende:

	10	11	12
A2	87	84	71
B2	25	8	33
C2	61	49	71
D2	48	45	50
A1	88	99	86
B1	58	76	86
C1	79	69	95
D1	70	65	90
B2E	16	18	43
C2E	37	31	57
D2E	23	22	52

Tafel IIb: V-S-Fragesätze: Erwerb

3.1.3. Der Erwerb der Subjekt-/Objekt-Fragesätze

An S-/O-Fragesätzen traten im Test die folgenden Typen auf:

Bezeichnung	Gestalt
A	Qui vend sa maison ?
B1	Qu'est-ce qui dérange l'ordre ?
B1*	Que dérange... ? (Wer oder was?)
B2	Que reste-t-il ?
B2*	Que reste ?
C	Qui Victor voit-il ?
C*	Qui voit Victor ? (Wen?)
C ^{-*}	Qui voit-il ?
D	Que voit Victor ?
D ^V	Que voit-il ?

Tafel IIIa: S-/O-Fragesätze: Typen

Der Erwerb dieser Typen war der folgende:

	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

Tafel IIIb: S-/O-Fragesätze: Erwerb

3.2. Erwerbsgehalte

Vorstehend genannt wurde („Erwerbsdaten“) der Grad des Erwerbs der je einzeln gesehenen Zielphänomene. So relevant sie auch ist, bleibt eine solche Aussage eine lernerexterne und ist keine im engeren Sinn erwerbstheoretische Aussage. Eine Aussage dieser letzteren Art wird gemacht mit der Nennung der ‚Erwerbsgehalte‘, des linguistischen Gehalts der im Lerner sich vollziehenden Erwerbs-(Teil-)Prozesse. Das Konzept, in dessen Begriffen die Erfassung der Erwerbsgehalte möglich ist, ist das der ‚Lernergrammatik‘ (LG). Auf diese gehen wir deshalb zunächst ein.

Die Konstituierung der LG geht aus von unserer Grundannahme, dass G2-Erwerb das Zurücklegen einer Wegstrecke von der G1 zur G2 ist. In der LG schlagen sich dann jene Sachverhalte nieder, die aus dem Versuch des Weg-Zurücklegens resultieren. Der Niederschlag dieser Sachverhalte konstituiert die LG-Inhalte. Etablierbar sind diese Inhalte auf der Basis von Konfigurationen der Beurteilung von Testsätzen. Wir verdeutlichen dies an einem Beispiel, dem Versuch des Erwerbs von *Jean vient-il ?*

Relevant sind hier die Beurteilungen der Testsätze (1) *Jean vient-il ?* Und (2) *Vient Jean ?* („Äquivalent“ von *Kommt Hans?*). An Beurteilungskonfigurationen gibt es hier vier: (A) Der Lerner beurteilt (1) richtig (als ‚richtig‘) und (2) richtig (als ‚falsch‘). Damit hat er gezeigt, dass er seine G1 verlassen hat und in der G2 angekommen ist. Seine LG nennen wir ‚G2‘.³¹ (B) Der Lerner, der (1) richtig, (2) aber falsch beurteilt, ist in G2 schon angekommen, hat G1 aber noch nicht vollends verlassen („G1G2“). (C) Der Lerner, der (1) falsch, (2) aber richtig beurteilt, hat seine G1 zwar verlassen, ist in der G2 aber nicht angekommen. In der G1/G2-Perspektive verfügt er damit über gar keine Grammatik: ‚GØ‘. (D) Der Lerner, der (1) und (2) falsch beurteilt, hat seine G1 noch nicht einmal ansatzweise verlassen („G1“). Tabellarisch:

	A	B	C	D
Jean vient-il ?	ri	ri	fa	fa
Vient Jean ?	ri	fa	ri	fa
LG:	G2	G1G2	GØ	G1 ³²

Tafel IV: Lernergrammatiken

Die verschiedenen LGs, die es für den Erwerb eines Phänomens gibt, sind in unserem Fall die LGs von Gruppen. Diese Gruppen sind ‚Einzelgruppen‘, da sie erst zusammengenommen die Gesamtgruppe der getesteten Klasse konstituieren. Ihre LGs nennen wir deshalb ‚Einzel-LGs‘. Die (virtuelle) LG der Klasse nennen wir ‚Gesamt-LG‘. Der Erwerbsprozess kann dann gesehen werden als Geschehen innerhalb der Gesamt-LG, das konstituiert ist durch (quantitative) Veränderungen der Einzel-LGs. Diese Veränderungen sind (bei konstantem Volumen der Gesamt-LG) prinzipiell gegenläufig: Die Zunahme einer oder mehrerer Einzel-LGs steht der Abnahme einer anderen oder anderer Einzel-LGs gegenüber. Im genannten Beispiel könnte G2-

31 Wollte man den Prozess als ganzen ausdrücken, müsste die Bezeichnung ‚-G2G2‘ sein. Wir verwenden hier, und durchgehend, jedoch die kürzestmögliche Notation.

32 Welche LGs jeweils etablierbar sind, ist (auch) abhängig von der Art der gegebenen G1/G2-Relation: Gibt es (wie im Fall von Klitika) kein G1-Äquivalent von G2, ergeben sich auch andere LGs als hier.

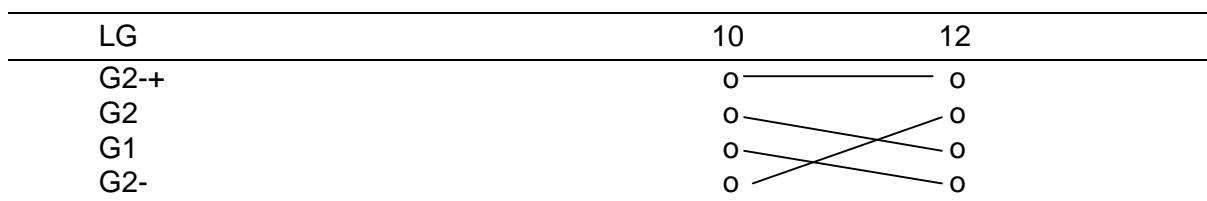
Zunahme z.B. einhergehen mit der Abnahme von G1G2, GØ und G1, aber auch mit der gleichzeitigen Zunahme von G1G2 und der Abnahme von lediglich GØ und G1. Welche Fälle hier insgesamt auftreten, wird im folgenden Abschnitt (3.2.1.) angegeben. Nach der Angabe der Strukturen der (Erwerbs-)Versuchsverläufe kann dann deren Gehalt ermittelt werden (3.2.2.). Dies geschieht dadurch, dass die Verläufe im Licht der FT/FA-Annahmen betrachtet werden. Das FT/FA-Konzept wird sich dabei als nicht ausreichend erweisen und wird daher um eine dritte Komponente, die Einbeziehung der Wirksamkeit der schon erworbenen G2, erweitert.

3.2.1. Erwerbsgehalte: Verlaufsstrukturen

Wir beschäftigen uns nun mit der Struktur der Erwerbsverläufe; dies unter Bezugnahme auf die zeitlichen Eckpunkte des erfassten Erwerbs, auf die Klassen 10 und 12. Da Erwerbsverläufe Veränderungen sind, Veränderungen innerhalb der Gesamt-LGs, sind sie adäquat in relationalen Begriffen zu erfassen. Dementsprechend bedienen wir uns hier des Begriffs ‚Rangplatz‘ (einer Einzel-LG auf der Skala aller gegebenen Einzel-LGs). In diesem Begriff geben wir zunächst eine Darstellung der Erwerbsverläufe der Einzelphänomene. Daran anschließend wenden wir uns der Frage zu, ob es allgemeine Merkmale des G2-Erwerbs gibt.

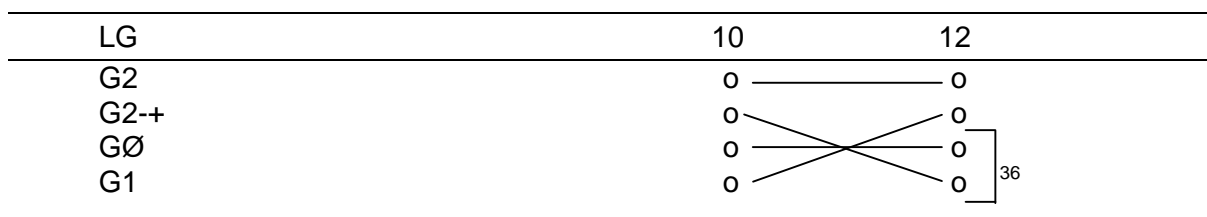
- Der Verlauf des Erwerbs der Objektklitika

Unterschieden wurde hier zwischen dem Erwerb der (Doppel-)Klitizität und dem der Objektfolge.³³ Hinsichtlich Letzterem wurde unterschieden nach DAT-AKK und AKK-DAT. Thematisiert wurden damit drei (Konstituenten-)Erwerbe. Ihre Verläufe sind die folgenden:



Tafel Va: Klitizität³⁴

In Worten: G1 nimmt ab im Verlauf des Erwerbs, ebenso aber G2.³⁵ Die entsprechende Zunahme entfällt auf G2-. Dominant ist und bleibt G2+.



Tafel Vb: Objektfolge: DAT-AKK³⁷

33 Zur Implementierung dieser Unterscheidung (sowie zu allen anderen Spezifika) vgl. Weigl (2005).

34 Die zugrunde liegenden Daten finden sich in Weigl (2005: 75, Tafel V).

35 Im strikt angewendeten FT/FA-Konzept kann G2 natürlich nicht abnehmen, weil es (anfangs) ‚null‘ ist. Dass dies hier nicht der Fall ist (und G1 nicht ‚100%‘ ist), resultiert daraus, dass wir empirisch nicht den absoluten Erwerbsanfang erfasst haben, sondern den Erwerbsstand zu einem etwas späteren Zeitpunkt.

G1 nimmt hier zu (bei Abnahme von G2-+), G2 ist und bleibt aber dominant.

LG	10	12
G2	o	o
G2-	o	o
G2-+	o	o
GØ	o	o
G1	o	o

Tafel Vc: Objektfolge: AKK-DAT³⁸

G1 nimmt hier ebenfalls zu (bei Abnahme von G2- und G2-+), aber auch hier ist und bleibt G2 dominant.

- Der Verlauf des Erwerbs der Verb-Subjekt-Fragesätze

Thematisiert wurde der Erwerb der Satztypen A (*Quand vient Jean ?*), B (*Quand Jean vend-il la maison ?*), C (*Jean vient-il ?*) und D (*Jean vend-il la maison ?*)³⁹ Die Verläufe des Erwerbs dieser Typen sind die folgenden:

LG	10	12
G2	o	o
G1'G2'	o	o
'G2'	o	o
G1G2	o	o

Tafel VIa: V-S-Typ A⁴⁰

G1 als solche tritt hier nicht in Erscheinung, G2 ist und bleibt dominant.

LG	10	12
G1	o	o
GØ	o	o
G1	o	o
G2	o	o

Tafel VIb: V-S-Typ B⁴¹

G1 ist und bleibt hier dominant, G2 nimmt zu (bei Abnahme von GØ).

LG	10	12
GØ	o	o
G1	o	o
G2	o	o
G1G2	o	o

Tafel VIc: V-S-Typ C⁴²

36 Die Klammerung bedeutet ‚Zusammenfallen der Rangplätze‘.

37 Vgl. die Daten in Weigl (2005: 76, Tafel Va).

38 Vgl. die Daten in Weigl (2005: 77, Tafel VIb).

39 Zu den Spezifika vgl. Weigl (2006a).

40 Vgl. die Daten in Weigl (2006a: 73, Tafel Va).

41 Vgl. Weigl (2006a: 74, Tafel Vb).

G1 nimmt hier ab (ebenso wie GØ). Die entsprechende Zunahme entfällt auf G2, das die Dominanzposition erreicht.

LG	10	12
G1	o	o
GØ	o	o
G2	o	o
G1G2	o	o

Tafel VI d: V-S-Typ D⁴³

G1 nimmt hier ebenfalls ab. Die entsprechende Zunahme entfällt auf G2, das hier ebenfalls die Dominanzposition erreicht.

- Der Verlauf des Erwerbs des Subjekt-/Objekt-Fragesätze

Thematisiert wurde hier der Erwerb der Satztypen A (*Qui vend la maison ?*), B1 (*Qu'est-ce qui dérange l'ordre ?*), B2 (*Que reste-t-il ?*), C (*Qui Victor voit-il ?*) und D (*Que voit Victor ?*). Die Erwerbsverläufe sind die folgenden:

LG	10	12
G2	o	o
GØ	o	o

Tafel VII a: S-/O-Typ A⁴⁴

G1 tritt hier nicht in Erscheinung, G2 ist und bleibt dominant.

LG	10	12
G1	o	o
G1G2	o	o
G2	o	o
GØ	o	o

Tafel VII b: S-/O-Typ B1⁴⁵

G1 ist und bleibt hier dominant. G2 ist und bleibt nachrangig.

LG	10	12
G1	o	o
G1G2	o	o
G2	o	o
GØ	o	o

Tafel VII c: S-/O-Typ B2⁴⁶

42 Vgl. Weigl (2006a: 74, Tafel Vc).

43 Vgl. Weigl (2006a: 74, Tafel Vd).

44 Vgl. Weigl (2006b: 56, Tafel Va).

45 Vgl. Weigl (2006b: 57, Tafel Vba).

46 Vgl. Weigl (2006b: 57, Tafel Vbb).

G1 nimmt hier ab (ebenso wie G1G2). Die entsprechende Zunahme entfällt auf G2 (zum größeren Teil aber auf GØ).

LG	10	12
G1	o	o
GØ	o	o
G1G2	o	o
G2	o	o

Tafel VIId: S-/O-Typ C(1)⁴⁷

G1 nimmt hier ab (ebenso die beiden anderen Nicht-G2s). Die entsprechende Zunahme entfällt (ausschließlich) auf G2, das die Dominanzposition erreicht.

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

Tafel VIle: S-/O-Typ D vertieft⁴⁸

G1 tritt hier nicht in Erscheinung, G2 ist und bleibt dominant.

- Merkmale des G2-Erwerbs

Die vorstehenden Resultate besagen, dass es allgemeine Merkmale des G2-Erwerbs nicht gibt. Erkennbar ist gleichzeitig, dass es Gruppenmerkmale bzw. Gruppen von Erwerbsweisen gibt. Diesen Gruppen wenden wir uns nun zu, konstituieren sie zunächst als solche und geben dann ihre internen Merkmale an.

Die Gruppenkonstituierung nimmt ausschließlich Bezug auf G1 und G2. Damit lassen sich Gruppen, in denen Erwerb stattgefunden hat (+E') von anderen (-E') unterscheiden. ‚Erwerb‘ verstehen wir dabei (gemäß der Sicht im vorliegenden Abschnitt) als relational, und zwar zweifach: Erwerb ist gegeben, wenn 1. die End-G2 nicht unter der Anfangs-G2 steht und 2. die End-G2 nicht unter der End-G1 steht. Empirisch zeigt sich dann innerhalb +E und innerhalb -E je ein weiterer Unterschied: In +E: Die End-G2 steht höher als die Anfangs-G2 (+EA') bzw. die End-G2 hat den gleichen Rang wie die Anfangs-G2 (+EB'). In -E: Die End-G2 steht unter der Anfangs-G2 (-EA') bzw. die End-G2 steht unter der End-G1 (-EB'). Auf die damit konstituierten (vier) Gruppen verteilen sich die (zwölf) Einzelphänomene wie folgt:

aus Tafel	Phänomen
Vlc	V-S Typ C
Vld	V-S D
VIIc	S-/O B2
VIIId	S-/O C(1)

Tafel VIIIa: Erwerb +EA

47 Vgl. Weigl (2006b: 58, Tafel Vc).

48 Vgl. Weigl (2006b: 60, Tafel Vd').

aus Tafel	Phänomen	
Vb	Obj.abf	DAT-AKK
Vc		AKK-DAT
Vla ⁴⁹	V-S	Typ A
VIIa	S-/O	A
VIIe	S-/O	D

Tafel VIIIb: Erwerb +EB

aus Tafel	Phänomen
Va	Klitizität

Tafel VIIIc: Erwerb -EA

aus Tafel	Phänomen	
VIIb	V-S	Typ B
VIIb	S-/O	B1

Tafel VIIIId: Erwerb -EB

Damit zeigt sich, dass von den zwölf thematisierten Phänomenen neun erworben wurden (bei G2-Zunahme in vier dieser Fälle) und drei nicht erworben wurden.

Wir geben nun die internen Merkmale des Erwerbs in den vier Gruppen an, in Form des Verlaufs der (nicht-konstitutiven) (Einzel-)LGs. Wir beginnen mit +EA.

In +EA gibt es Zunahme einer LG nur im Fall VIIc; in diesem Fall gibt es gleichzeitig Abnahme der anderen LG. In den anderen Fällen bleiben die LGs beide ranggleich (VIId) oder es gibt Abnahme entweder einer (VIc) oder der beiden LGs (VIIId). Tabellarisch:

Phänomene aus	Merkmale	
VIId	GØ	Abnahme
	G1G2	Abnahme
VIc	GØ	Abnahme
VIId	GØ	gleich
	G1G2	gleich
VIIc	G1G2	Abnahme
	GØ	Zunahme

Tafel IXa: +EA: Merkmale⁵⁰

Vergegenwärtigen wir uns dazu, dass G1G2 ausdrückt, dass sich der Lerner auf dem richtigen Erwerbweg befindet, diesen nur noch nicht vollends zurückgelegt hat, GØ aber ausdrückt, dass der Lerner sich nicht auf dem richtigen Weg, sondern in einem Niemandsland befindet. Dies sollte der Ausnahmefall sein, geknüpft an die Voraussetzung, dass das Zielphänomen gemessen an seinem L1-„Äquivalent“ eine besondere Struktur aufweist. Dies ist hier sicher der Fall in den Satztypen: *Qui Victor voit-il?* (VIId), *Jean vient-il?* (VIc), *Jean vend-il la maison?* (VIId) und *Que reste-t-il?* (VIIc). Damit ist plausibel, dass ein Teil der Lerner zunächst ins Niemandsland gerät.

49 In VIa mit VIIe ist Kriterium 2. gegenstandslos, da G1 nicht in Erscheinung tritt.

50 Die Tafeln IX a-d sind wie folgt angelegt: Die Phänomene (linke Spalte) sind aufgeführt in der Rangfolge des Erwerbserfolgs, die LGs (rechte Spalte) nach der Rangfolge (in Klasse 10) innerhalb der Gesamt-LG.

Relevant ist jedoch, dass (von der Ausnahme VIIc abgesehen) ein Teil dieser Lerner aus ihm wieder herausfindet, auf den richtigen Weg zur G2.

Damit sind wir bei der +E-Gruppe +EB. In ihr finden sich die folgenden Merkmale:

Phänomene aus	Merkmale	
Vc	G2	Abnahme
	G2+	Abnahme
	GØ	gleich
Vb	G2+	Abnahme
	GØ	gleich
VIIa	- ⁵¹	
VIa	G1'G2'	Abnahme
	,G2'	Zunahme
	G1G2	Zunahme
VIIe	G1G2	Zunahme

Tafel IXb: +EB: Merkmale

Hier besteht ein Unterschied zwischen den Erwerben von V (Objektfolgen) und VIa (*Quand vient Jean ?*) bzw. VIIe (*Que dérange la fête ?*): In V nehmen die Quasi-G2s ab, gleich bleibt jedoch GØ. Damit ist gesagt, dass der Teil der Lerner, der ins Niemandsland geraten war, nicht wieder herausgefunden hat. Noch negativer verläuft der Nicht-V-Erwerb. In ihm gibt es eine Zunahme von G1G2. Dies bedeutet, dass ein Teil jener Lerner, die (auf dem richtigen Weg) in Richtung G2 unterwegs waren, umgekehrt ist. Insgesamt gesehen unterscheidet sich +EB von +EA damit durch Negativität von GØ bzw. G1G2.

Betrachten wir nun noch die beiden -E-Gruppen. In ihnen finden sich die folgenden Merkmale:

Phänomene aus	Merkmale	
Va	G2+	gleich
		Zunahme
G2-		

Tafel IXc: -EA: Merkmale

In Va (Klitizität) findet sich keine Abnahme der Quasi-G2s; G2- nimmt sogar zu.

Phänomene aus	Merkmale	
VIb	GØ	Abnahme
	G1G2	gleich
VIIb	G1G2	gleich
	GØ	gleich

Tafel IXd: -EB: Merkmale

In den -EB-Fällen gibt es nur ein positives Merkmal, die GØ-Abnahme in VIb (*Quand Jean vend-il la maison ?*). Gravierender ist, dass G1G2 gleich bleibt (auch in VIIb (*Qu'est-ce qui dérange l'ordre ?*)). Damit ist gesagt, dass jene Lerner, die den Weg von G1 nach G2 nahmen, nicht auf ihm vorangekommen sind.

51 Die LGs mit einer unbestimmten Komponente bleiben hier und in VIIe außer Betracht.

3.2.2. Der Gehalt der (Erwerbs-)Versuchsverläufe

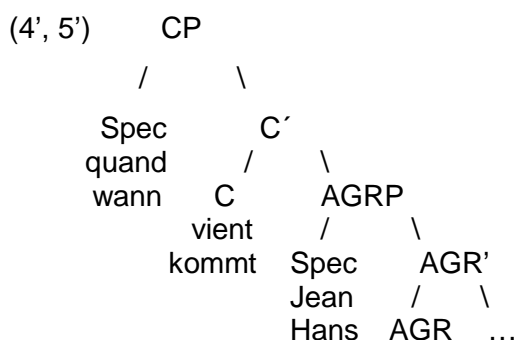
Die Frage ist nun, welcher Gehalt den Versuchsverläufen zugeschrieben werden kann, speziell inwieweit dies (wie zunächst angenommen) in Begriffen des FT/FA-Konzepts geschehen kann. Damit beschäftigen wir uns im folgenden Abschnitt. Es wird sich dabei zeigen, dass eine Zuschreibung in FT/FA-Begriffen 1. nur unvollkommen möglich ist und 2. soweit sie möglich ist, keine voll überzeugenden Resultate zeitigt. Als Konsequenz daraus wird in der Folge eine erfolversprechendere Zuschreibung unternommen, eine Zuschreibung, bei der als erwerbsmitbestimmend G2-Sachverhalte einbezogen werden, Sachverhalte ‚oberhalb‘ der jeweiligen Zielphänomene. Abschließend werden dann die Ergebnisse präsentiert.

- Die Versuchsverläufe im Licht des FT/FA-Konzepts

Betrachten wir zunächst den Erwerbsverlauf der Sätze, der mittels Transfer möglich ist: Den Erwerb der Sätze, die L2/L1-Isomorphie nicht nur der Oberflächen-, sondern auch der Gesamtstruktur aufweisen:

(4) Quand vient Jean ?

(5) Wann kommt Hans?



Der Erwerb mittels Transfers ist der direktestmögliche: von der G1 zur G2 ohne (direkte) Bezugnahme auf die UG. Dies sollte sich darin niederschlagen, dass schon anfänglich ein hoher Erwerbsgrad erreicht wird und dieser Grad in der Folge nicht nennenswert abnimmt. Diese beiden Erwartungen erfüllt von unseren drei Transferfällen (*Qui vend sa maison ?*, *Quand vient Jean ?* und *Que voit Victor ?*) jedoch nur ein einziger:

Satz	10	12	Entw.
Qui vend sa maison ?	97	100	+ 3% ⁵²
Quand vient Jean ?	82	57	- 25
Que voit Victor ?	44	48	+ 4

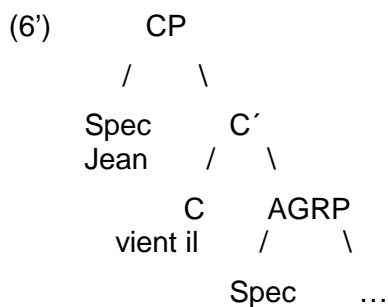
Tafel X: Transfer (Kat. + EB)

In *Quand vient Jean ?* nimmt ein anfänglich hoher G2-Grad ab, in *Que voit Victor ?* wird ein solcher erst gar nicht erreicht. Dies geht in den beiden Fällen einher mit der Zunahme eines G1-Elements, der LG G1G2 (Tafeln VIa bzw. VIle). Damit muss angenommen werden, dass in diesen Transferfällen ein Sachverhalt wirksam ist, der im FT(/FA)-Konzept nicht figuriert. Das Konzept ist insoweit nicht hinreichend erklärungsstark.

52 Vgl. Weigl (2006a: 73, Tafel Va) und Weigl (2006b: 56 bzw. 60, Tafel Va bzw. Tafel Vd').

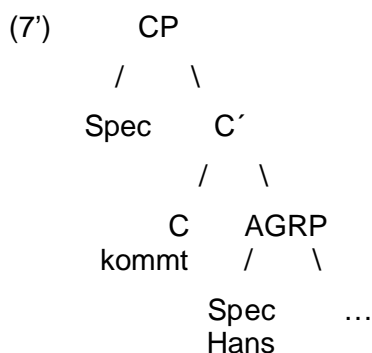
Betrachten wir nun den Erwerb, der nicht mittels Transfers möglich ist, sondern durch die FA-Komponente des Konzepts zu erklären ist. Dafür ist zunächst zu klären, welches der genaue Gehalt dieser Komponente ist. Postuliert wird nämlich nur, dass der Zugang zur UG bzw. der Rekurs auf sie auch beim G2-Erwerb uneingeschränkt möglich ist bzw. stattfindet. Offen bleibt, welcher Weg dabei genommen wird, 1. der Weg über die G1 oder 2. der ‚direkte‘ Weg, vom L2-Phänomen zur UG. Für 1. ist natürlich Voraussetzung, dass der UG-Gehalt des Zielphänomens als UG-Spezifizierung auch in der G1 existiert. Ist diese Voraussetzung erfüllt, dann kann allerdings angenommen werden, dass dieser Weg auch genommen wird. Dies deshalb, weil (u.a.) des Weiteren angenommen werden kann, dass eine speziellere Ebene (G1) bei Bezugnahme auf eine weniger spezielle (UG) nicht ‚übersprungen‘ wird. Für den Erwerb von (C) stellt sich dies folgendermaßen dar:

(6) Jean vient-il ?



Relevant ist hier, dass (6) eine CP ist: Das Verb steht in C und gleichzeitig vor einem Subjekt, wenn auch nur dem ‚uneigentlichen‘.⁵³ Damit gleicht (6) insoweit seinem deutschen Gegenstück (7):

(7) Kommt Hans?



Ein Unterschied besteht jedoch in der Ausfüllung der CP-Struktur: In (6) ist das nachverbale Subjekt ein ‚uneigentliches‘, pronominales; das ‚eigentliche‘, nominale Subjekt steht vor dem Verb. In (7) steht das ‚eigentliche‘ Subjekt nach dem Verb; ein ‚uneigentliches‘ gibt es hier nicht. Die Lösung in (6) impliziert, dass *il* ein Pronomen ist, das Klitikoncharakter hat. In (7) ist ein solches klitisches Pronomen nicht notwendig. Im Deutschen stehen klitische Pronomina auch gar nicht zur Verfügung. Aufgrund dieses Sachverhalts, des Fehlens eines (UG-lizenzierten) klitischen Pronomens im Deutschen, sollte die Ausfüllung der CP-Struktur von (6) nicht via G1-vermittelten UG-Rekurses erwerbbar sein, im Gegensatz zur CP-Eigenschaft von (6). Entscheidend ist hier allerdings, dass UG-Rekurs überhaupt stattfindet. Im Erwerb sollte sich dies darin niederschlagen, dass anfänglich relativ niedrige G2-Grade erreicht werden

⁵³ Eingehend dazu Weigl (2006a), zu den anderen Strukturen Weigl (2005, 2006a, 2006b).

und diese in der Folge nicht nennenswert zunehmen.⁵⁴ Diese beiden Erwartungen erfüllt von unseren sieben Nicht-Transferfällen jedoch nur ein einziger (*Il le lui donne*), bei wohlwollender Beurteilung. Betrachten wir die Fälle im Einzelnen, zunächst den einen der Kategorie -EB, *Quand Jean vend-il la maison ?*⁵⁵ Dessen Erwerbsverlauf stellt sich wie folgt dar:

Satz	10	12	Entw.
Quand Jean vend-il la maison ?	7	28	+ 21% ⁵⁶

Tafel XIa: Nicht-Transfer -EB

Im Erwerbsverlauf findet hier eine deutliche G2-Zunahme statt. Mit ihr geht einher eine vergleichbare Abnahme der G1 (29%).

Der Erwerb der +EA-Sätze, von *Jean vient-il ?*, *Jean vend-il la maison ?*, *Qui Victor voit-il ?* und *Que reste-t-il ?* bietet das folgende Bild:

Satz	10	12	Entw.
Qui Victor voit-il ?	10	48	+ 38% ⁵⁷
Jean vient-il ?	19	48	+ 29
Jean vend-il la maison ?	14	38	+ 24
Que reste-t-il ?	18	28	+ 10

Tafel XIb: Nicht-Transfer +EA

Auch hier findet in den Erwerbsverläufen eine deutliche G2-Zunahme statt. Auch hier geht mit dieser eine vergleichbare Abnahme der G1 (27, (2,) 20 bzw. 23 %) einher.

Der Erwerb der -EA-Sätze schließlich, von *Il me le donne* und *Il le lui donne*, bietet das folgende Bild:

Satz	10	12	Entw.
Il me le donne.	33	11	- 22% ⁵⁸
Il le lui donne.	26	16	- 10

Tafel XIc: Nicht-Transfer -EA

Der anfängliche G2-Erwerb kann hier kaum als niedrig angesehen werden (relativ zu den XIa- und XIb-Graden). Relevanter ist jedoch, dass, anders als in den XIa- und XIb-Fällen, die Anfangsgrade hier (deutlich) abnehmen. Die Nennung von Gründen dafür ist nicht möglich. Tatsache ist, dass der Erwerbsverlauf hier kategorial spezifisch ist: Die G2-Entwicklung ist nicht korreliert mit einer G1-Entwicklung, da es eine G1(-haltige) LG nicht gibt.⁵⁹ Was mit der G2-Entwicklung korreliert, ist die Entwicklung (Zunahme) einer LG des totalen Nicht-Erwerbs. Erklären lässt sich diese als

54 Dies deshalb, weil die fraglichen L2-Phänomene nach ihrer Thematisierung („Durchnahme“) im Input des Lehrgangs kaum noch vorkommen.

55 Der zweite -EB-Fall, *Qu'est-ce qui dérange l'ordre ?*, ist nicht einschlägig, strukturell gesehen.

56 Vgl. Weigl (2006a: 74, Tafel Vb).

57 Vgl. Weigl (2006a: 74, Tafel Vc bzw. Vd) und Weigl (2006b: 58 bzw. 57, Tafel Vc bzw. Vbb).

58 Vgl. Weigl (2005: 73, Tafel VIIa bzw. VIIb).

59 Genauer dazu Weigl (2005).

Niederschlag des Unterlassens notwendiger Bezugnahme seitens des Lernalerns, von Bezugnahme auf der Ebene der UG, in erster Linie aber auf die G2-Begründetheit der Zielsachverhalte. Erforderlich ist damit auch hier, im Access-Bereich, eine G2-Erweiterung des ursprünglichen Konzepts.

- Eine G2-(mit)bestimmte Erklärung der Versuchsverläufe

Wir behandeln zunächst den prinzipiellen Aspekt, die Frage, wodurch die Aufnahme einer G2-Komponente in das Erwerbskonzept nahe gelegt wird. Dies anhand des Erwerbs von *Quand vient Jean ?* im Zusammenhang mit dem von *Quand Jean vend-il la maison ?*, *Jean vient-il ?* und *Jean vend-il la maison ?* Der Versuchsverlauf des Erwerbs dieser Sätze, hier wiederholt *for convenience*, ist der folgende:

Satz	10	12	Entw.
Quand vient Jean ?	82	57	- 25%
Quand Jean vend-il la maison ?	7	28	+ 21
Jean vient-il ?	19	48	+ 29
Jean vend-il la maison ?	14	38	+ 24

Tafel XIIa: Erwerb der V-S-Sätze

Zu erklären ist hier zunächst die Ausnahme, die G2-Abnahme im Fall *Quand vient Jean ?* Dafür ist relevant zu realisieren, dass alle vier Sätze demselben Inventar angehören, nämlich dem der V-S-Fragesätze (hier mit nominalem Subjekt). Gefordert in solchen Sätzen ist prinzipiell komplexe Inversion. Der Satz *Quand vient Jean ?* muss diese Forderung nicht erfüllen.⁶⁰ Damit ist er isomorph mit seinem deutschen Gegenstück und kann mittels Transfers erworben werden. Dies wird widergespiegelt durch den anfänglich hohen Erwerbsgrad. Die Abnahme dieses Grades nun lässt sich verstehen als Ausdruck eines Prozesses der ‚Regularisierung‘ bzw. ‚Uniformisierung‘, der Übernahme der Struktur der restlichen V-S-Sätze für *Quand vient Jean ?*⁶¹ Ist diese Sicht jedoch korrekt, dann ist der Erwerb von *Quand vient Jean ?* mitbestimmt durch eine Gegebenheit, die ‚oberhalb‘ des Zielphänomens, auf der allgemeineren Ebene ‚V-S-Inventar‘, figuriert, jedoch eine G2-Gegebenheit ist. Damit jedoch ist G2-Erwerb mitbestimmt durch einen G2-Sachverhalt.

Betrachten wir nun den Regelfall des V-S-Erwerbs, so ist nicht eine Abnahme, sondern eine Zunahme des G2-Grades zu erklären. Hier kann nicht die Übernahme eines eng umgrenzten Strukturmoments gegeben sein. Angenommen werden kann, dass die Zunahme höchstens teilweise darauf zurückgeht, dass die Lerner im Lehrungsverlauf häufiger mit den Zielphänomenen konfrontiert worden wären (vgl. Fußnote 54). Damit kann *ex negativo* angenommen werden, dass die Zunahme der V-S-Kompetenz ein ‚erwerbsinterner‘ Sachverhalt ist, der auf eine Zunahme des Erwerbs der Gesamt-G2 zurückgeht. ‚Erwerb der Gesamt-G2‘ ist dabei qualitativ zu verstehen, als Erwerb der Kenntnis der grundlegenden Merkmale der G2. Im gegebenen Fall ist ein solches Merkmal der Nicht-V2-Charakter der L2. Dass die Kenntnis dieses

60 Die Gründe dafür in Weigl (2006a).

61 Erwerbsökonomisch gesehen ist die Regularisierung, da Reduktion der G2-Komplexität, eine Entlastung des Lernalerns.

Charakters zunimmt, kann angenommen werden.⁶² In dem Maß jedoch, in dem dies geschehen ist, sind die Lerner fähig, den Kerngehalt der V-S-Struktur zu erwerben.⁶³ Die G2-Zunahme spiegelt dann diesen Sachverhalt wider. Ist diese Sicht korrekt, dann ist auch hier der G2-Erwerb von Einzelphänomenen, hier eines Inventars solcher Phänomene, mitbestimmt durch die G2.

Damit sind wir bei der Betrachtung des Erwerbs der S-/O-Sätze *Qui vend sa maison ?*, *Que voit Victor ?*, *Qui Victor voit-il ?* und *Que reste-t-il ?*. Der Verlauf dieses Erwerbs ist der folgende:

Satz	10	12	Entw.
Qui vend sa maison ?	97	100	+ 3% ⁶⁴
Que voit Victor ?	44	48	+ 4
Qui Victor voit-il ?	10	48	+ 38
Que reste-t-il ?	18	28	+ 10

Tafel XIIb: Erwerb der S-/O-Sätze

Lassen sich diese Verläufe als G2-mitbestimmt erklären? Inventaruniformität kann hier nicht wirksam sein, da eine solche, mit der Differenzierung nach Kasus und Person, hier gerade nicht besteht, nicht einmal hinsichtlich des Gehalts ‚komplexe Inversion‘. Damit müssen andere G2-Gegebenheiten wirksam sein.

Betrachten wir dazu zunächst die Anfangserwerbe. In den Transferfällen (*Qui vend sa maison ?* und *Que voit Victor ?*) sollten diese hoch sein. Für *Que voit Victor ?* ist dies nicht der Fall. Dies kann darauf zurückgehen, dass Objektfragen in der Nicht-V2-Sprache als solche schwieriger sind als Subjektfragen. Damit würde Transfererwerb hier auch schon anfänglich durch einen (allgemeinen) G2-Sachverhalt mitbestimmt. Auf die Schwierigkeit von Objektfragen kann auch der niedrige Anfangserwerb von *Qui Victor voit-il ?* zurückgehen. Hinzu kommt, als inventarinterne Schwierigkeit, dass *qui* Akkusativ und *qui* Nominativ formgleich sind. Vom Lerner dürfte *qui* (als Relativpronomen eindeutig Nominativ) anfänglich vorzugsweise als Nominativ gesehen werden. Geschieht dies jedoch, dann ist der Satz ungrammatisch. Es bleibt der niedrige Anfangserwerb von *Que reste-t-il ?* Er könnte darauf zurückgehen, dass der Satz eine Ausnahme ist, der ein lexikalischer Sachverhalt zugrunde liegt.⁶⁵ Unter ausschließlich strukturellen Gesichtspunkten ist der Satz nicht erwerbbar. Was damit gegeben ist, ist G2-Bestimmung, jedoch keine G2-Mitbestimmung. Für die anderen Sätze jedoch kann angenommen werden, dass ihr anfänglicher Erwerb G2-mitbestimmt ist.

Ist G2-Mitbestimmung gegeben, muss dies auch im Erwerbsverlauf zum Ausdruck kommen. Dies ist hier der Fall: Der anfängliche Erwerbsgrad nimmt zu. Besonders aussagekräftig ist dabei, dass am stärksten der Grad des Erwerbs von *Qui Victor*

62 Die Kenntnis des G2-Charakters kann erworben werden anhand von häufigen und einfachen Sätzen (*Aujourd'hui, Jean travaille*). Berücksichtigt man dies, dann ist Zirkularität der Argumentation nicht gegeben.

63 Der Erwerb der Gehaltskomponente *il*-Klitizität muss, wie gesagt, anders erfolgen, und zwar unter Bezugnahme darauf, dass es außer *il* noch *lui* gibt und dass die beiden in komplementärer Verteilung auftreten.

64 Vgl. Weigl (2006b: 56, Tafel Va; 60, Tafel Vd'; 58 bzw. 57, Tafel Vc bzw. V bb).

65 Genauer dazu Weigl (2006b).

voit-il ? zunimmt, des Satzes, in dem Nicht-V2 unübersehbar zum Ausdruck kommt. Dass die Durchschnittszunahme (14 %) geringer ist als im Fall des V-S-Erwerbs (25%), dürfte zurückgehen auf das Fehlen von Inventaruniformität. Auch eine 14%-Zunahme jedoch kann gesehen werden als Ausdruck der Wirksamkeit von G2-Sachverhalten.

Betrachten wir nun abschließend den Erwerb der klitischen Objektpronomina in den Sätzen *Il me le donne* und *Je le lui donne*. Der Verlauf dieses Erwerbs ist der folgende:

Satz	10	12	Entw.
<i>Il me le donne.</i>	33	11	- 22%
<i>Je le lui donne.</i>	26	16	- 10%

Tafel XIIc (XIc): Erwerb der Objektpronomina

Zu erklären ist hier der ‚einzigartige‘ Fall, dass die anfängliche G2-Kompetenz im Verlauf abnimmt. Begründet werden kann dies in unserem Ansatz nur *ex negativo*, als Widerspiegelung (hauptsächlich) des Fehlens jeglicher G2-Mitbestimmung des Erwerbs. Mitbestimmungssachverhalte lassen sich denn auch hier nicht ausmachen: Eine Wirkung von Inventaruniformität kann, bei zwei Mitgliedern des Inventars, nicht gegeben sein. Nimmt man an, dass Klitizität bzw. die Existenz von Klitika (anders als Nicht-V2) keine Grundmerkmale der Gesamt-G2 sind, dann ist eine Mitbestimmungswirkung auch dieser nicht gegeben. Andere G2-Gegebenheiten, die mitbestimmend sein könnten, sind nicht zu sehen. Insgesamt gesehen könnte die Abnahme der Objekt-G2 damit auf das Fehlen von G2-Mitbestimmung zurückgehen, ein Fehlen, das durch Vermittlungsmaßnahmen nicht zu kompensieren war.

Ist der Erwerb der Objektpronomina ein Fall, in dem eine (positive) Mitbestimmung der G2 nicht gegeben ist, so ist er doch gleichzeitig ein Ausnahmefall. Für den Erwerb aller anderen Phänomene, der Varianten der V-S- und der S-/O-Fragesätze, kann angenommen werden, dass G2, die dem Lerner jeweils schon verfügbare G2, eine Mitbestimmungswirkung ausgeübt hat. Das FT/FA-Erwerbskonzept muss daher dementsprechend erweitert werden.

4. Implikationen

Wir können uns nun der Frage zuwenden, was die Ergebnisse der G2-Erwerbsversuche direkt und indirekt implizieren. Von vorrangigem Interesse ist dabei die Frage, ob die erreichten Ergebnisse als steigerbar gesehen werden können (bei offensichtlicher Steigerungsbedürftigkeit). Die Antwort wird sein, dass dies der Fall ist (4.1). Die Bewirkung einer Steigerung jedoch hängt davon ab, dass bestimmte Maßnahmen getroffen werden. Solche Maßnahmen werden in 4.2.1 genannt. Geschlossen wird mit Bemerkungen zu Aspekten gesteigerter Erwerbsergebnisse (4.2.2).

4.1. Die Steigerbarkeit der Ergebnisse

4.1.1. Indizien aus dem Erwerbsverlauf

Dass sich die Ergebnisse steigern lassen, wird durch den Erwerbsverlauf indiziert. Bevor wir dies darlegen, präsentieren wir zunächst noch einmal die relevanten Daten, die ‚End-G2‘ (Klasse 12) sowie die G2-Entwicklung bis zu diesem Zeitpunkt.

Satz	End-G2	G2-Entwicklung
Quand vient Jean ?	57%	- 25%
Quand Jean vend-il la maison ?	28	+ 21
Jean vient-il ?	48	+ 29
Jean vend-il la maison ?	38	+ 24
Schnitt (ohne <i>Quand vient Jean ?</i>)	38	+ 25

Tafel XIIa': V-S-Sätze

Satz	End-G2	G2-Entwicklung
Qui vend sa maison ?	100%	+ 3%
Que voit Victor ?	48	+ 4
Qui Victor voit-il ?	48	+ 38
Que reste-t-il ?	28	+ 10
Schnitt (ohne <i>Qui vend sa maison ?</i>)	41	+ 17

Tafel XIIb': S-/O-Sätze

Satz	End-G2	G2-Entwicklung
Il me le donne.	11%	- 22%
Je le lui donne.	16	- 10
Schnitt	13	- 16

Tafel XIIc': Objektklitika

Als Indikation der Steigerbarkeit kann hier gesehen werden, dass 1. der erfolgte Erwerb nur zu einem mittleren Grad der L2-Kompetenz (38 bzw. 41%) geführt hat und, entscheidend, dass 2. der Erwerb aus einer Vermittlung resultiert, die alles andere als optimal ist. Ist Erwerbssteigerung jedoch möglich, dann sollte sie durchgehend möglich sein: Im erfolgten Erwerb hat die G2 zu keinem Zeitpunkt des Erwerbsverlaufs aufgehört zuzunehmen. ‚Fossilisierung‘, ein Erwerbsstillstand, ist zu keinem Zeitpunkt eingetreten.⁶⁶

4.1.2. Indizien aus der Vermittlung

Relevant ist hier, dass die erfolgte Vermittlung deshalb suboptimal war, weil sie mittels der Strategie *Focus on Forms* (FonFs) geschah.⁶⁷ Die Verfolgung dieser Strategie war durch das verwendete Lehrwerk vorgegeben, der je einzelne Lehrer damit

66 Dies gilt auch für den Erwerb der Objektklitika, in einem negativen Sinn.

67 Zur Charakterisierung von FonFs (und von FonF) vgl. Weigl (2005) sowie Doughty / Williams (1998), Ellis (2001), Lightbown / Spada (1990), Long (1983, 1991), Spada (1997).

auf sie festgelegt. Tatsache ist nun jedoch, dass die FonFs-Strategie im Vergleich zu anderen Strategien, speziell zu der Strategie *Focus on Form* (FonF), relativ ineffektiv ist.⁶⁸ Damit kann angenommen werden, dass auch im gegebenen Fall die erreichte L2-Kompetenz nicht die höchstmögliche ist.

4.2. Zur möglichen Steigerung der Ergebnisse

4.2.1. Erforderliche Maßnahmen

Soll die höchstmögliche L2-Vermittlung, die größtmögliche Ausschöpfung des Erwerbspotentials, erreicht werden, so sind dafür Maßnahmen von (mindestens) zweierlei Art erforderlich: 1. eine curriculare Maßnahme und 2. eine vermittlungspraktische: 1. Erforderlich ist eine bestimmte Sequenzierung der Thematisierung der Phänomene, orientiert an der ‚natürlichen‘ Sequenzierung.⁶⁹ ‚Natürliche‘ Sequenzierung besagt, dass ein Lerner nicht zu einem beliebigen Zeitpunkt bereit ist für den Erwerb eines bestimmten Phänomens bzw. für dessen Vermittlung: “(L)earners must be ready for instruction“ (Long 1988: 125). Wird ein Phänomen nun zu einem unpassenden Zeitpunkt bzw. an einem unpassenden Ort innerhalb der Sequenz thematisiert, dann bewirkt dies eine Minderung des Erwerbserfolgs. Curricular relevant jedoch ist vor allem die Berücksichtigung der (anzunehmenden) Mitbestimmung der (Lerner-)G2: Ist diese G2 mitbestimmend, dann sollten diejenigen Sachverhalte der jeweiligen G2 curricular hervorgehoben werden, die für diese zentrale (und G1-kontrastive) Funktion haben. 2. Vermittlungspraktisch erforderlich ist die Verwendung einer effektiven Strategie, z.B. der Strategie FonF. Implementiert werden muss sie durch Realisierung im Lehrmaterial, speziell im Lehrwerk. Für den Vermittlungsvorgang im Unterricht ist sie dann vorgegeben.

4.2.2. Zur (potenziellen) Auswirkung von Steigerungsmaßnahmen

In welchem Maße sich Ergebnisse steigern lassen, kann nicht eingeschätzt, sondern muss bzw. müsste empirisch ermittelt werden. Dies gerade aufgrund der Spezifität der vorgeschlagenen Vermittlungsmaßnahmen und der Neuheit ihres Einsatzes. An Vermutungen lassen sich nur solche allgemeinsten Art anstellen. So sollte z.B. der Steigerungseffekt am höchsten sein, wenn die beiden genannten Maßnahmen (1. und 2.) zum Einsatz kommen. Die relative Wirksamkeit der einzelnen Maßnahmen aber ist wiederum uneinschätzbar. Vermuten lässt sich dagegen wieder, dass im gegebenen institutionellen Rahmen 100%iger Erwerb nicht möglich ist. Sollte sich dies bewahrheiten, müsste es, im Sinne eines ‚aufgeklärten Zielrealismus‘, in der Formulierung der Lernziele zum Ausdruck gebracht werden.

5. Folgerungen

5.1. Zwei Desiderate

Aus dem Vorstehenden ergeben sich zwei (Haupt-)Desiderate. Sie hängen sachlich zusammen, betreffen jedoch verschiedene Instanzen im Vorfeld der Fremdsprachen-

68 Vgl. dazu Weigl (2005) sowie insbesondere Norris / Ortega (2000), wo für FonFs nur ein *small effect* konstatiert wird. Vgl. Doughty / Long (2003: 267f.).

69 Dass es eine solche Sequenzierung gibt, auch für syntaktische (vs. morphologische) Phänomene, ist nachgewiesen in Huter (2000).

bzw. Syntaxvermittlung, die Wissenschaft nämlich und die Lehrwerkproduktion. An Erstere richtet sich das Desiderat, relevante Erkenntnisse zu erarbeiten, an Letztere dasjenige, diese Erkenntnisse, nach Verfügbarkeit, für den Unterricht fruchtbar zu machen. Sowohl Wissenschaft als auch Lehrwerkproduktion sind komplex und in unterschiedlicher Weise (vielfach) bestimmt. Dies muss hier ausgeblendet bleiben, zugunsten einer extrem vereinfachten Sicht der Dinge. Selbst in dieser Sicht sind hier nur Andeutungen möglich. Wenn auf Aussagen zu den beiden Desideraten dennoch nicht verzichtet wird, dann deshalb, weil diesen im Gesamtkontext eine Bestimmungsfunktion zukommt, die nicht unerwähnt bleiben kann.

5.1.1. Zum Desiderat Syntaxerwerbs- bzw. Vermittlungswissen

Syntaxerwerbs- bzw. Vermittlungswissen der hier relevanten Art müsste von einer Forschung kommen, die sich als fremdsprachendidaktische Teildisziplin versteht. Eine solche Forschung müsste, stärker als bisher, Erkenntnisse vor allem der angelsächsischen Erwerbs- und Vermittlungsforschung aufnehmen, in ihrem Erkenntnisinteresse jedoch abstellen auf den Fremdsprachenunterricht in Deutschland. Die Weiterführung der vorliegenden Arbeit, die Überprüfung der in ihr genannten Hypothesen zur relativen Steigerung der Erwerbsergebnisse, hätte in einer solchen Forschung ihren natürlichen Platz. Tatsache ist jedoch, dass es eine solche Forschung derzeit nicht gibt. Die Gründe dafür müssen hier nicht genannt werden. Wichtiger ist es, zu sehen, welchen Instanzen es zukäme, Abhilfe zu schaffen.

Zu nennen sind hier die (staatlichen) Hochschulen, speziell deren Didaktiklehrstühle sowie insbesondere der Staat selbst, dessen Aufgabe die Initiierung von Erwerbs- und Vermittlungsforschung auch deshalb ist, weil letztlich er die Qualität des öffentlichen Unterrichts verantwortet. Bisher realisiert sich diese Verantwortung in erster Linie als Kontrolle des Gegebenen, erst in zweiter Linie als kreatives Handeln: Kontrolliert wird die Einhaltung von Unterrichts- und Ergebnisstandards (durch Zulassung von Lehrwerken bzw. Überwachung der Abiturprüfung), kreativ (mit-)gehandelt wird fast ausschließlich im Bereich der Lehrplanerstellung. Gerade in diesem Bereich nun wirkt sich das Fehlen gesicherten Erwerbs- und Vermittlungswissens gravierend aus: In dem Maße, in dem solches Wissen fehlt, ist wirklichkeitsgerechtes Handeln nicht möglich, bleiben fruchtbare Vorschläge für eine Verbesserung des Unterrichts aus und erfolgt dementsprechend keine Steigerung der Ergebnisse.

5.1.2. Zum Desiderat Lehrwerkadäquatheit

Adäquat ist ein Lehrwerk hier im Hinblick auf das Maß seiner Berücksichtigung des verfügbaren Erwerbs- und Vermittlungswissens: Diesem Wissen sollte in der Lehrwerkgestaltung Rechnung getragen sein. Für die Lehrwerke hierzulande bedeutet dies zweierlei: 1. Eine Berücksichtigung spezifisch relevanten Wissens ist gegenstandslos, da solches bislang nicht zur Verfügung steht. 2. Möglich ist jedoch die Berücksichtigung von Wissen, das unspezifisch relevant ist, unspezifisch in dem Sinn, dass es in einem nicht-deutschen Kontext entstand, auf deutsche Verhältnisse übertragen jedoch anwendbar erscheint. Zentral ist hier das Wissen, dass Vermittlungsstrategien unterschiedlich effektiv sind und dass der Strategie *Focus on Form* der höchste Rang zukommt. Betrachtet man nun die derzeitigen Lehrwerke, so zeigt sich, dass sie hinter diesem Wissen zurückbleiben.⁷⁰ Auch dies kann letztlich als ein

70 Für das Lehrwerk *Etapas* ist dies dargelegt in Weigl (2006a).

Versäumnis des Staates gesehen werden: Da er es ist, der die Lehrwerke für den Unterrichtsgebrauch zulässt, ist / wäre er auch in der Lage, eine bestimmte Adäquatheit zu fordern (und diese Forderung durchzusetzen). Die (unmittelbaren) ökonomischen Interessen der Produzenten hätten dabei in den Hintergrund zu treten.

5.2. Ausblick

Ist Syntaxerwerb und -vermittlung bestimmt durch die genannten Gegebenheiten, so erfordert der Wunsch nach einer Ergebnissteigerung deren vorgängige Änderung. Eine solche Änderung, in einem nennenswerten Maß, ist jedoch nicht erwartbar: Staatlicherseits fehlt es zwar nicht durchweg an zuständigen Instituten, innerhalb derer jedoch an Sachkompetenz und damit auch an Problembewusstsein. Von den Lehrwerkproduzenten ist genuin sachbestimmtes Änderungsinteresse nicht erwartbar. Für sie geht es, zwangsläufig, darum, den ökonomischen Ertrag zu maximieren. Die Berücksichtigung von Forschungsergebnissen wäre dabei hinderlich. Angesichts dieser Sachlage werden sich Fremdsprachenlerner und -vermittler auch in Zukunft mit dem Status quo abfinden müssen.

Literaturverzeichnis

- Archibald, J. (ed.) (2000): *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Oxford.
- Beck, M. (ed.) (1998): *Morphology and its Interfaces in Second Language Knowledge*. Amsterdam.
- Beebe, L. (ed.) (1988): *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Rowley, MA.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA.
- Chomsky, N. (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht.
- Chomsky, N. (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge, MA.
- Cook, V. (1993): *Linguistics and Second Language Acquisition*. London.
- Cook, V. (1994): *Universal Grammar and the learning and teaching of second languages*. In: Odlin, T. (ed.), 25-48.
- Cordes, S.P. (1983): *A Role for the Mother Tongue*. In: Gass, S. / Selinker, L. (eds.), 18-31.
- Davies, A. / Criper, C. / Howatt, A.P.R. (eds.) (1984): *Interlanguage*. Edinburgh.
- de Bot, K. / Ginsberg, R. / Kramsch, C. (eds.) (1991): *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam.
- 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*. Oxford.
- Doughty, C.J. / Williams, J. (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge.
- du Plessis, J. / Solin, D. / Travis, S. / White, L. (1987): *UG or not UG, that is the question: a reply to Clahsen and Muysken*. In: *Second Language Research* 3, 56-75.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford.
- Ellis, R. (2001): *Investigating Form-Focused Instruction*. In: *Language Learning* 51, Supplement 1, 1-46.
- Ellis, R. (ed.) (2001): *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Oxford.
- Ellis, R. (2002): *Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? A Review of the Research*. In: *Studies in Second Language Acquisition* 24, 223-236.

- Eubank, L. (ed.) (1991): Point Counterpoint. Universal Grammar in the Second Language. Amsterdam.
- Eubank, L. / Selinker, L. / Sharwood Smith, M. (eds.) (1995): The current state of interlanguage: studies in honor of William E. Rutherford. Amsterdam.
- Felix, S. (1977): Natürlicher Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht. In: Linguistik und Didaktik 8, 231-247.
- Felix, S. (1979): Zur Relation zwischen natürlichem und gesteuertem Zweitsprachenerwerb. In: Kloepfer, R. et al. (eds.), 355-370.
- Felix, S. (1988): UG-generated knowledge in adult second language acquisition. In: Flynn, S. / O'Neil, W. (eds.), 277-294.
- Felix, S. (1995): Universal Grammar in L2 acquisition. Some thoughts on Schachter's Incompleteness Hypothesis. In: Eubank, L. et al. (eds.), 139-151.
- Flynn, S. (1987): A parameter-setting model of L2 acquisition. Dordrecht.
- Flynn, S. / Manuel, S. (1991): Age-Dependent Effects in Language Acquisition: An Evaluation of "Critical Period" Hypotheses. In: Eubank, L. (ed.), 117-165.
- Flynn, S. / Martohardjono, G. / O'Neil, W. (eds.) (1998): The Generative Study of Second Language Acquisition. Mahwah, NJ.
- Flynn, S. / O'Neil, W. (eds.) (1988): Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Dordrecht.
- Franceschina, F. (2005): Fossilized Second Language Grammars. The acquisition of grammatical gender. Amsterdam.
- Gass, S. (1984): A Review of Interlanguage Syntax: Language Transfer and Language Universals. In: Language Learning 34, 115-192.
- Gass, S. / Selinker, L. (eds.) (1983): Language transfer in language learning. Rowley, MA.
- Gass, S.M. / Selinker, L. (eds.) (1994): Second Language Acquisition. An Introductory Course. Hillsdale, NJ.
- Hawkins, R. (2001): Second Language Syntax. A Generative Introduction. Oxford.
- Hawkins, R. / Towell, R. / Bazergui, N. (1993): Universal Grammar and the acquisition of French verb movement by native speakers of English. In: Second Language Research 9, 189-233.
- Hendrix, L. / Housen, A. / Pierrard, M. (2002): Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition d'une langue étrangère. In: Marges linguistiques 4, 148-164.
- Herschensohn, J. (2000): The Second Time Around: Minimalism and L2 Acquisition. Amsterdam.
- Hoekstra, T. / Schwartz, B.D. (eds.) 1994): Language Acquisition Studies in Generative Grammar. Amsterdam.
- Hulk, A. (1991): Parameter setting and the acquisition of word order in L2 French. In: Second Language Research 7, 1-34.
- Hunfeld, H. (ed.) (1977): Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik. Kronberg.
- Huter, K. (2000): Syntaxerwerb in Japanisch als Fremdsprache. In: Riemer, C. (ed.), 207-221.
- Hyams, N. (1986): Language acquisition and the theory of parameters. Dordrecht.
- Hyltenstam, K. / Pienemann, M. (eds.) (1985): Modeling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon.
- Kanno, K. (1998): The stability of UG principles in second language acquisition. In: Linguistics 36, 1125-1146.
- Kellerman, E. (1984): The empirical evidence for the influence of the L1 in Interlanguage. In: Davies, A. et al. (eds.), 98-122.
- Kellerman, E. (1995): Age before beauty. In: Eubank, L. et al. (eds.), 219-232.

- Klein, E. / Martohardjono, G. (eds.) (1999): *The Development of Second Language Grammars. A Generative Approach*. Amsterdam.
- Kloepfer, R. / Rothe, A. / Krauß, H. / Kotschi, T. (eds.) (1979): *Bildung und Ausbildung in der Romania*. München.
- Lakshmanan, U. (1995): Child Second Language Acquisition of Syntax. In: *Studies in Second Language Acquisition* 17, 301-329.
- Larsen-Freeman, D. / Long, M. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London.
- Leow, R.P. (1998): The Effects of Amount and Type of Exposure on Adult Learners' L2 Development in SLA. In: *The Modern Language Journal* 82, 49-68.
- Lightbown, P. / Spada, N. (1990): Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning. In: *Studies in Second Language Acquisition* 12, 429-448.
- Lightfoot, D. (1999): *The Development of Language: Acquisition, Change and Evolution*. Oxford.
- Long, M. (1983): Does second language instruction make a difference? A review of the research. In: *TESOL Quarterly* 17, 359-382.
- Long, M. (1988): Instructed interlanguage development. In: Beebe, L. (ed.), 115-141.
- Long, M. (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: de Bot, K. et al. (eds.), 39-52.
- Long, M. (2003): Stabilization and fossilization in interlanguage development. In: Doughty, C.J. / Long, M.H. (eds.), 487-535.
- Long, M.H. / Robinson, P. (1998): Focus on form: Theory, research and practice. In: Doughty, C. / Williams, J. (eds.), 16-41.
- Martohardjono, G. / Flynn, S. (1995): Is There an Age-Factor for Universal Grammar? In: Singleton, D. / Lengyel, Z. (eds.), 135-153.
- Martohardjono, G. / Flynn, S. (1995): Language transfer. What do we really mean? In: Eubank, L. et al. (eds.), 206-218.
- Norris, J. / Ortega, L. (2000): Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. In: *Language Learning* 50, 417-528.
- Odlin, T. (1994): Introduction. In: Odlin, T. (ed.), 1-22.
- Odlin, T. (ed.) (1994): *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge.
- Odlin, T. (2003): Cross-Linguistic Influence. In: Doughty, C.J. / Long, M.H. (eds.), 436-486.
- Pica, T. (1985): The selective impact of instruction on second language acquisition. In: *Applied Linguistics* 6, 214-222.
- Pienemann, M. (1985): Learnability and Syllabus Construction. In: Hyltenstam, K. / Pienemann, M. (eds.), 23-75.
- Riemer, C. (ed.) (2000): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen.
- Ritchie, W. / Bhatia, T. (eds.) (1996): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego.
- Rutherford, W. (1988): *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London.
- Schwartz, B.D. (1992): Testing Between UG-Based and Problem-Solving Models of L2A: Developmental Sequence Data. In: *Language Acquisition* 2, 1-19.
- Schwartz, B.D. (1998): On two hypotheses of 'Transfer' in L2A: minimal trees and absolute L1 influence. In: Flynn, S. et al. (eds.), 35-59.
- Schwartz, B.D. / 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.D. (eds.), 317-368.

- Schwartz, B.D. / 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.
- Selinker, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. London.
- Singleton, D.M. / Lengyel, Z. (eds.) (1995): *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon.
- Slavakova, R. (2000): L1 transfer revisited: the L2 acquisition of telicity marking in English by Spanish and Bulgarian native speakers. In: *Linguistics* 38, 739-790.
- Sorace, A. (2003): Near-Nativeness. In: Doughty, C.H. / Long, M.H. (eds.), 130-151.
- Spada, N. (1997): Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. In: *Language Teaching* 30, 73-87.
- Spada, N. / Lightbown, P. (1999): Instruction, L1 influence and developmental readiness in second language acquisition. In: *Modern Language Journal* 83, 1-22.
- Tomaselli, A. / Schwartz, B. (1990): Analysing the acquisition stages of negation in L2 German: Support for UG in adult SLA. In: *Second Language Research* 6, 1-38.
- Towell, R. (2000): *Second Language Acquisition: Holes in the Parts and Parts of a Whole*. In: *Studia Linguistica* 54, 109-122.
- Towell, R. / Hawkins, R. (1994): *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon.
- Trask, R.L. (1999): *Key Concepts in Language and Linguistics*. Milton Park.
- Uziel, S. (1993): Resetting Universal Grammar parameters: evidence from Second Language Acquisition of Subjacency and the Empty Category Principle. In: *Second Language Research* 9, 49-83.
- Vainikka, A. / Young-Scholten, M. (1994): Direct access to X-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In: Hoekstra, T. / Schwartz, B. (eds.), 256-316.
- 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. (2006a): Ein (zweites) G2-Defizit und seine Ursache: Verb-Subjekt-Fragesätze im Französisch deutscher Gymnasiasten. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 44, 57-88.
- Weigl, W. (2006b): Ein (drittes) G2-Defizit und seine Ursache: Subjekt-/Objekt-Fragesätze im Französisch deutscher Gymnasiasten. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 45, 43-72.
- White, L. (1987): Markedness and second language acquisition: the question of transfer. In: *Studies in Second Language Acquisition* 9, 261-286.
- White, L. (1987): *Universal Grammar: Is it just a new name for old problems?* Paper presented at the Second Language Research Forum, USC. Los Angeles.
- White, L. (1988): Island effects in second language acquisition. In: Flynn, S. / O'Neil, W. (eds.), 144-172.
- White, L. (1989): *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam.
- White, L. (1990): Second language acquisition and universal grammar. In: *Studies in Second Language Acquisition* 12, 121-133.
- White, L. (2000): *Second Language Acquisition: From Initial State to Final State*. In: Archibald, J. (ed.), 130-155.
- White, L. (2003): *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge.
- White, L. / Travis, L. / Maclachlan, A. (1992): The Acquisition of Wh-Question Formation by Malagasy Learners of English: Evidence for Universal Grammar. In: *Canadian Journal of Linguistics* 37, 341-368.
- Wode, H. (1977): Lernerorientiertheit im Fremdsprachenunterricht: FU als Spracherwerb. In: Hunfeld, H. (ed.), 17-23.