

Zu einer adäquaten Gestaltung der Vermittlung von Fremdsprachensyntax

Wilfried Weigl

Thematisiert wird die Vermittlung von Syntax im Fremdsprachenunterricht des Gymnasiums. Zentral dabei ist die Annahme, dass die derzeitige Syntaxvermittlung prinzipiell unzulänglich ist. Sie ergibt sich aus der Tatsache, dass die derzeitigen Erwerbsergebnisse nicht befriedigen, und der Annahme, dass dies darauf zurückgeht, dass die geübte Praxis theoretisch nicht begründet, auch nicht begründbar, ist. Vorgeschlagen wird deshalb eine Vermittlung, die theoretisch begründet ist, und dies adäquat, durch Bezugnahme auf die generative Spracherwerbtheorie bzw. Grammatik. Ihrer Sicht des Spracherwerbs lassen sich Leitlinien entnehmen für die Gestaltung der Syntaxvermittlung, hinsichtlich der Konstituierung der Lehrinhalte wie auch der Wahl der Vermittlungsstrategie. Das Ergebnis einer solchen Entnahme für die Vermittlung von G2 Englisch wird in allgemeiner Form angegeben. Es bedarf der Ausarbeitung, hätte aber, beim derzeitigen Stand der Kenntnis des Syntaxerwerbs, auch dann erst Hypothesenstatus und bedürfte damit, in einem weiteren Schritt, einer vergleichenden Überprüfung.

Inhalt:

1. Einleitung
2. Annahmen der Beschaffenheit des G2-Erwerbs
 - 2.1. Zur Begründung der Annahme „generativen“ G2-Erwerbs
 - 2.2. Zur Beschaffenheit des generativen G2-Erwerbs
 - 2.2.1. Struktur und Funktionsweise des generativen Erwerbssystems
 - 2.2.2. Der G2-Erwerb in der Verlaufsperspektive
3. Zur erwerbsgerechten Gestaltung der G2-Vermittlung
 - 3.1. Prinzipien der Vermittlungsgestaltung
 - 3.1.1. Vermittlungsprinzipien: Begründung und allgemeine Gehalte
 - 3.1.2. Vermittlungsprinzipien: spezielle Gehalte
 - 3.2. Ein Gestaltungsbeispiel: Zur Vermittlung des englischen Passivs
 - 3.2.1. Die Passivlehrinhalte
 - 3.2.2. Zur Vermittlung der Lehrinhalte
4. Ausblick
Literaturverzeichnis

1. Einleitung

„Das Niveau einer Wissenschaft bestimmt sich daraus, wie weit sie einer Krisis ihrer Grundbegriffe fähig ist¹. In solchen immanenten Krisen der Wissenschaften kommt das Verhältnis des positiv untersuchenden Fragens zu den befragten Sachen selbst ins Wanken“ (Heidegger 1986: 9). Diese Vorstellung hat unmittelbare Relevanz (auch) für die Fremdsprachen-(Syntax-)Didaktik: Sie kann gesehen werden (und wird hier gesehen) als einer „Krisis ihrer Grundbegriffe“, einer kategorialen Änderung ih-

1 „fähig“ im Originaltext hervorgehoben.

res Ansatzes, bedürftig. Inwieweit sie einer solchen Änderung, eines Paradigmenwechsels, auch fähig ist, bestimmt dann Ihr Niveau als Wissenschaft und des Weiteren, in der Anwendungsperspektive, den Erfolg von Syntaxunterricht bzw. -erwerb.

Speziell gilt in dieser Sicht hier das Folgende: Angenommen werden kann zunächst, dass zwischen dem Gehalt der Syntaxdidaktik (SD) bzw. dessen Implementierung und dem Unterrichts- bzw. Erwerbserfolg eine Kausalbeziehung besteht.² Unbefriedigende Erwerbserfolge gehen dann zurück auf SD-Unzulänglichkeit(en). Im gegebenen Fall nun, dem Syntaxerwerb im (bayerischen) Gymnasium, ist der Erwerb ohne Frage unbefriedigend.³ Konstatiert werden kann somit, dass die den Unterricht tragende bzw. den Erwerb induzierende SD(-Implementierung) unzulänglich ist. Relevant dabei ist nun, dass, nach Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung, die SD-Unzulänglichkeit nicht eine nur graduelle, sondern eine kategoriale ist, eine Unzulänglichkeit der „Grundbegriffe“. Es sind somit diese, die einer „Krisis“ bedürftig sind.

Der spezifische Sachverhalt hier ist der folgende: Soll eine SD sachangemessen sein, so erfordert dies, dass ihr eine Spracherwerbstheorie zugrunde liegt. Eine solche Theorie jedoch, in dem notwendigen Reifegrad, stand der Fremdsprachendidaktik vor 1981 (Chomsky 1981) nicht zur Verfügung. Für eine theoretische Fundierung von SD (insoweit eine solche überhaupt angestrebt wurde) musste daher auf eine allgemeine Lerntheorie (welcher Art auch immer) zurückgegriffen werden. Das Spezifische des Fremdsprachenerwerbs konnte von allgemeinen Lerntheorien jedoch nicht erfasst werden.⁴ Seit 1981 jedoch, mit der Verfügbarkeit des „Prinzipien- und Parameter-Modells“ der „Generativen Grammatik“, besteht die Möglichkeit, eine adäquat fundierte SD zu erarbeiten. Eine solche Erarbeitung, soll sie gültige Resultate zeitigen, erfordert die Durchführung eines Forschungsprogramms. An einer solchen jedoch besteht derzeit kein öffentlich-wissenschaftliches Interesse. Vor diesem Hintergrund nun ist die Intention der vorliegenden Arbeit zu sehen: Sie versucht, zur Behebung des (wie immer begründeten) Desinteresses, zur Förderung der Einsicht in das SD-Notwendige beizutragen. Das dazu gewählte Vorgehen ist das folgende:

Zunächst wird, in Abschnitt 2, die angenommene kategoriale Beschaffenheit des G2-Erwerbs dargelegt, erst die Begründung der Annahme, G2-Erwerb sei „generativ“ (2.1), sodann die Beschaffenheit des so gesehenen Erwerbs. Deren Darlegung wird aufgeteilt in die von Struktur und Funktionsweise des Erwerbssystems (2.2.1) und die der Sicht des Systems in der Perspektive des Erwerbsverlaufs (2.2.2). Damit ist die Grundlage gelegt für Überlegungen zur adäquaten Gestaltung der G2-Vermittlung (unter der Annahme, dass das Erwerbssystem im Kern autonom, somit bestimmend ist). Diese Überlegungen werden angestellt in Abschnitt 3. In ihm werden zunächst die zugrunde zu legenden Prinzipien thematisiert, ihre Begründung und ihre Gehalte in allgemeiner Form (3.1.1) und ihre Gehalte in spezieller Form (3.1.2). Zur Verdeutlichung folgt darauf (3.2) ein Gestaltungsbeispiel, die Darlegung (von Grundlinien) der

2 Damit wird nicht bestritten, dass der Erfolg mitbestimmt werden kann von kategorial anderen (z.B. sozialen oder affektiven) Faktoren. Da solche Faktoren in ihrem Gehalt jedoch spracherwerbsunspezifisch sind, können sie höchstens eine marginale Rolle spielen: Spracherwerb kann nur als Spezifikum erklärt werden.

3 Genaue Angaben, Ergebnisse empirischer Untersuchungen, dazu in Weigl 2002, 2003 (Englisch) und 2005, 2006a, 2006b (Französisch).

4 Die Hauptvariante dieser Theorie nimmt die Gegebenheit / Wirksamkeit von „*Central Processors*“ an, insbesondere die von „*Problem-solving Abilities*“, nicht dagegen die eines „Sprachmoduls“ (das seinerseits ein Komplex verschiedener Komponenten ist). Vgl. dazu White 1989: 177ff.

Vermittlung des englischen Passivs. Geschlossen wird mit einem Ausblick (4). In ihm wird gesagt, was zu tun wäre, um die hier als adäquat gesehene Syntaxvermittlung auf (den Grad) ihre(r) tatsächliche(n) Adäquatheit hin zu überprüfen. Ein positives Ergebnis dieser Überprüfung wäre die Voraussetzung für Überlegungen / Maßnahmen in Richtung Implementierung.

2. Annahmen der Beschaffenheit des G2-Erwerbs

Im vorliegenden Abschnitt werden zunächst dargelegt Hauptaspekte des hier angenommenen „generativen“ Erwerbsmodells (2.1), sodann solche der generativen Sicht des G2-Erwerbs (2.2).

2.1. Zur Begründung der Annahme „generativen“ G2-Erwerbs

Die Annahme generativen Erwerbs ist begründet durch die „*Innate Hypothesis*“, die Annahme, dass ein wesentlicher Teil des Wissens des Sprechers einer Sprache nicht erworben worden sein kann (folglich angeboren sein muss): “[...] children are born knowing what human languages are like” (Trask 1999: 125).⁵ Dass das betreffende Wissen nicht erworben sein kann, ergibt sich wiederum daraus, dass es keiner Evidenz, keinen Daten entnommen worden sein kann, weil entsprechende Daten prinzipiell nicht auftreten. Fazit: “the complexity of the knowledge we possess compared to the thinness of the evidence we have encountered necessitates postulating that it was already present in our minds” (Cook 1998: 169).⁶

Zu beachten ist hier, dass die angenommene *innateness* nicht als solche distinktiv ist (da ohne *innateness*-Annahme keine Erwerbstheorie auskommt). Distinktiv, und die (Nicht-)Adäquatheit einer Theorie konstituierend, ist vielmehr, was als *innate* angenommen wird. Dies zeigt der Blick auf drei wichtige Erwerbstheorien, auf die von Skinner vertretene, auf die von Piaget (und anderen) vertretene und eben die generative.

Von Skinner wurde als *innate* gesehen die Fähigkeit, Stimulus und Response zu assoziieren, von Piaget (und anderen) die Fähigkeit, allgemeine kognitive Fähigkeiten wirksam werden zu lassen. Diese beiden Fähigkeiten sind jedoch evidenterweise nicht sprach(erwerbs)spezifisch, können das Spezifikum Spracherwerb damit nicht in seiner Kerneigenschaft erfassen und sind damit inadäquat. Anders das generative Modell, in gesteigertem Maß in seiner Ausprägung seit Chomsky 1981. In ihm wird als *innate* angenommen nicht eine Fähigkeit, sondern Wissen, und zwar sprachspezifisches, vor allem dasjenige der Existenz von „Prinzipien“ und von „Parametern“.

Eines der „gewussten“ Prinzipien ist das der „Struktur-Dependenz“. Sie besagt, dass “the movement of elements of the sentence to form questions, etc., invariably takes account of the structural relationships of the sentence rather than the sheer order of words” (Cook 1998: 38). Die Richtigkeit der Annahme dieses Prinzips wird deutlich bei der Betrachtung des Erwerbs (einer Form) der Frage im Englischen. Tatsache ist hier, dass dem Aussagesatz *The boy who lost the book was punished* der Fragesatz (1) entspricht, *Which boy was punished?*, und nicht der Satz (2), **What was the boy*

5 Dazu vor allem Chomsky 1986, 1990. Vgl. auch Crystal 2003: 236 und Cook 1998: 169f.

6 Zu beachten ist hier, dass die “*thinness*”, meistens genannt “*poverty of the stimulus*”, nicht in erster Linie quantitativ, sondern qualitativ / kategorial gemeint ist. Vgl. auch Crystal 2003: 363.

who lost punished? Der ungrammatische Satz (2) ist gebildet durch Bezugnahme auf "the sheer order of words" (des Aussagesatzes), der grammatische Satz (1) durch Bezugnahme auf Struktursachverhalte, darauf, dass *the book* Element eines eingebetteten (Relativ-)Satzes ist, und darauf, dass nicht ein solches Element, sondern nur dessen „Wirts“satz als ganzer Gegenstand der Frage sein kann. Relevant ist nun hier, dass Satz (2) von keinem Englisch-Erwerber je gebildet wurde / wird: Bezugnahme auf einen Nicht-Struktursachverhalt findet beim Erwerb nicht statt. Andererseits kann der Erwerb von (1) nicht auf Bezugnahme von (zu verarbeitenden) Daten zurückgehen, somit nicht von der Skinner- und nicht von der Piaget-Theorie erklärt werden. Erklärt werden kann er aber durch Bezugnahme auf das Wissen der Struktur-Dependenz syntaktischer Operationen, auf Wissen, das als *innate* angenommen wird. Die generative Erwerbtheorie kann daher gesehen werden als die für die Syntaxdidaktik notwendige „Krisis von Grundbegriffen“ bewirkend bzw. eine Theorie, die adäquater ist als ihre Vorgänger bzw. Konkurrenten.

2.2. Zur Beschaffenheit des generativen G2-Erwerbs

Generativer G2-Erwerb (wie jeder Erwerb) ist bestimmt durch ein Erwerbssystem. Er ist jedoch bekanntlich (auch) ein Prozess, nimmt einen bestimmten Verlauf. Dieser muss durch das System verursacht sein, seinerseits aber zurückwirken auf dessen Funktionsweise (deren Änderung dann wiederum eine Fortsetzung des Verlaufs verursacht). Eine solche Sicht der Rolle des Systems wird dargelegt im übernächsten Abschnitt (2.2.2). Zunächst (2.2.1) abstrahieren wir vom Verlauf und legen Struktur und Funktionsweise des Erwerbssystems dar.

2.2.1. Struktur und Funktionsweise des generativen Erwerbssystems

Wenn *innate*-Sprachwissen beim G2-Erwerb eine Rolle spielt, so ist es dennoch nicht der einzige Rollenträger. Weitere Träger sind das G1-Wissen sowie das zum jeweils betrachteten Zeitpunkt schon vorhandene G2-Wissen. Diese drei Rollenträger sind die konstitutiven Elemente des Erwerbssystems. Die Beziehungen zwischen den Rollenträgern bzw. deren Interaktion konstituieren dann Struktur bzw. Funktionsweise des Systems. Die Darlegung von Systemstruktur und -funktionsweise ist Gegenstand dieses Abschnitts. Bevor sie jedoch unternommen werden kann, muss angegeben werden, was (gemäß Chomsky 1981ff.) genau *innate*, dem Menschen angeboren, ist.⁷

Innate ist in der genannten Sicht (die Kenntnis eines) "set of principles and parameters of grammar" (Matthews 1997: 391). Prinzipien (1) und Parameter (2) werden dabei so gesehen: (1) Prinzipien (P_n) sind umfassend wirksame Ge-/ Verbote, „die auf verschiedenen Ebenen strukturelle Repräsentationen auf [...] Wohlgeformtheit [...] hin überprüfen“ (Fanselow / Felix 1987, Bd. 1: 28). Oben (2.1.1) schon aufgetreten ist das P der Struktur-Dependenz. Die Wohlgeformtheit, auf die hin es Sätze oben überprüfte, war eben die der Gegebenheit von Struktur-Dependenz, der Ableitung der beiden Fragesätze *Which boy was punished?* und **What was the boy who lost punished?* aus der Struktur des Aussagesatzes *The boy who lost the book was punished*. Als weitere P_n seien hier genannt das Projektions-P und das P der vollständigen Interpretation. Ersteres besagt, dass die Elemente, mit denen sich ein Lexem

7 Zur Beschaffenheit des Grammatikmodells Chomsky 1981, zu den Gründen für seine Wahl und seine Einsetzbarkeit in der Erklärung von G2-Erwerb vgl. Weigl 2008.

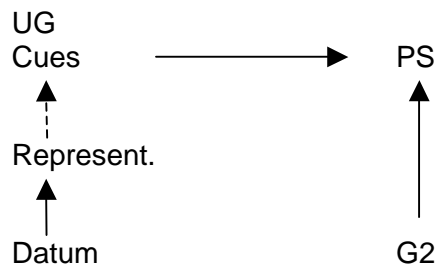
„kombiniert“, auch in entsprechenden syntaktischen Strukturen figurieren, und damit restringierend wirken (*John laughed* vs. **laughed*). Das P der vollständigen Interpretation besagt, dass ein jedes Element einer Struktur in deren Interpretation eine Rolle spielen muss.

(2) Neben der Existenz von Prinzipien wird auch die von Parametern angenommen. Dies geht zurück auf das Bestehen eines Spannungsverhältnisses zwischen explanatorischer und deskriptiver Adäquatheit der Universalgrammatik (Fanselow / Felix 1987, Bd. 1: 137ff.). „In diesem Spannungsfeld [...] entwickelte sich die Idee des *parametrisierten UG-Prinzips*. Dahinter steht die Vorstellung, dass die UG-Prinzipien jeweils eine eingeschränkte Zahl von Optionen (= Parameter) zulassen, aus denen das Kind aufgrund spezifischer positiver Evidenz eine auszuwählen hat“ (138). Ein Parameter ist somit die Möglichkeit, ein Prinzip in einer bestimmten Hinsicht unterschiedlich zu realisieren. Wir verdeutlichen dies für das X-bar-Prinzip. Nach diesem haben alle Phrasen die gleiche hierarchische Struktur, mit zwei Elementen, dem Kopf und dessen Komplement, auf der untersten Ebene. Da sich diese Elemente auf ein und derselben Ebene befinden, können sie sprachabhängig in den beiden möglichen Reihenfolgen auftreten. Dies wird erfasst durch den „Kopf-(Positions-)Parameter“: In der einen seiner „Setzungen“ geht der Kopf dem Komplement voraus, in der anderen folgt er ihm. Beispiele dafür sind VO, im Englischen (*that he buys the book*), und OV, im Deutschen (*dass er das Buch kauft*).

In der Erwerbssicht spielen Parameter bzw. deren Setzungen die zentrale Rolle: Grob gesprochen besteht Erwerb darin, dass die Setzungen aller Parameter aus den verfügbaren Daten herausgefunden und als Teil der zu erwerbenden Grammatik verstanden bzw. in diese übernommen (und integriert) werden. Diese Vorstellung bedarf allerdings noch der Präzisierung: Parametersetzung erfasst jeweils nur einen Strukturaspekt, bezieht sich damit nicht auf die (komplexe) Struktur ganzer Sätze, sondern auf die von Satz-Teilen. Solche Teile, die eine Parametersetzung aufweisen, nennt Lightfoot „*cues*“ (2006: 78ff.). Die Gesamtheit der *cues* wird bereitgestellt durch die UG. Die Identifizierung eines gegebenen *cue* stellt sich dann so dar: “As a child understands an utterance [...] he [...] has some kind of mental representation of the utterance; that involves a syntactic structure, which helps to define a meaning. The learner scans these representations, derived from the input, and finds the necessary elements of structure, cues” (78). Die Struktur des Satzes (nach der von Satz-Teilen) wird dann dadurch gefunden, dass eine Erweiterung der (Such-)Perspektive (die ggf. die Integration der Strukturen von Satz-Teilen beinhaltet) vorgenommen wird.⁸

Die Struktur eines Akts des G2-Erwerbs stellt sich nach diesen Annahmen schematisch folgendermaßen dar:

8 Für (*that*) *he buys the book* besagt dies: Nach der Identifizierung von *buys the book* als VO zeigt die erweiterte Perspektive, dass das (nach dem Projektionsprinzip erforderliche) Subjekt (*he*) vorausgeht, der Satz somit ein SVO- (nicht z.B. ein VOS-) Satz ist (womit allerdings noch nicht die Gesamtheit der Struktursachverhalte erfasst ist).



(PS steht hier für „Parametersetzung“; die Pfeile mit nicht-unterbrochenem Schaft bedeuten „führt zu“, der unterbrochene Pfeil „wird gesehen im Licht von“.)

Abb. 1: G2-Erwerb ohne G1

Strukturell relevant ist hier, dass Nicht-Wirksamkeit der G1 angenommen wird. Im tatsächlichen Erwerb besteht eine solche (falls überhaupt) erst in einem späteren Stadium. Die Einbeziehung der G1-Wirksamkeit erfolgt im nächsten Abschnitt.

2.2.2. Der G2-Erwerb in der Verlaufsperspektive

Die Darstellung des Erwerbsverlaufs gliedert sich in (1) die der Wirksamkeit, innerhalb dieses Verlaufs, von G1 und von G2, (2) die des Erwerbs in verschiedenen Phasen je für sich gesehen und (3) die des Verlaufs durch diese Phasen hindurch, des Gesamtverlaufs.

(1) G2 kann (trivialerweise) nur wirksam sein in dem Maß bzw. der Form, in der sie schon im Besitz des Lerners ist. In diesem Maß / dieser Form ist G2-Wirksamkeit jedoch auch anzunehmen: Die G2-Struktur einer Repräsentation kann dadurch gefunden werden, dass erkannt wird, wie sie beschaffen sein muss, um in die bestehende G2, zu deren Strukturen bzw. Regularitäten, zu passen. Damit sollte die G2 beim Erwerb einer neuen Struktur eine Bestimmungswirkung ausüben. Diese sollte umso stärker sein, je reichhaltiger (und vom Besitzer „unangezweifelter“) die G2 im Erwerbsverlauf geworden ist. Im fortgeschrittensten Stadium sollte praktisch nur noch sie wirksam sein.⁹

Die Wirksamkeit der G1 andererseits, „Transfer“, kann folgendermaßen gesehen werden:¹⁰ Die G1 bzw. G1-Phänomene sind zunächst nur Transferpotenzial. Wirksam wird dieses nur unter bestimmten Bedingungen, betreffend die Relation zwischen G2 und G1 und das gegebene Erwerbsstadium.

Für die Relationsbedingung ist zunächst relevant, dass eine Struktur mehr als eine Ebene aufweist: neben der Oberflächen- auch eine Tiefenstruktur. Relevant ist dies hier deshalb, weil ein und derselben Oberfläche unterschiedliche Tiefenstrukturen entsprechen können (womit dann unterschiedliche Gesamtstrukturen gegeben sind). Nimmt man nun an, dass bei der Suche nach der G2-Struktur einer Repräsentation zunächst auf deren unmittelbar zugängliche Beschaffenheit, auf die Oberfläche, Bezug genommen wird, dann veranlasst G2/G1-Oberflächengleichheit zu Transfer aus

9 Diese hier angenommene G2-Wirksamkeit bleibt in den bisher vorgelegten Erwerbsmodellen weitgehend unberücksichtigt, so z.B. in dem (sonst überzeugenden) Modell von Schwartz / Sprouse 1996, dem „Full Transfer / Full Access“-Modell. Ausführlich dazu Weigl 2007.

10 Transfer ist in der (jüngeren) Geschichte der Spracherwerbsforschung unterschiedlich gesehen worden (bis hin zur tendenziellen Bestreitung seiner Existenz). Darauf braucht hier nicht eingegangen zu werden. (Eine Überblicksdarstellung in Jaworski 1998: 353ff.).

G1. Der Transfererfolg jedoch hängt von den Gegebenheiten ab: Besteht neben Oberflächenähnlichkeit auch Gleichheit der Gesamtstruktur (*the blue car – das blaue Auto*), ergibt sich die richtige (Teil-)G2; besteht jedoch keine Gesamtgleichheit (*John laughed – Hans lachte*), ergibt sich eine falsche (später zu korrigierende) G2. Hinzuzufügen ist, dass es (nachweislich) Transfer auch bei Oberflächenverschiedenheit gibt, Transfer, den man „Nottransfer“ nennen kann. Er wird praktiziert / liegt vor, wenn der Lerner einer Repräsentation begegnet, deren Struktur er mittels seiner G2 nicht ermitteln kann bzw. zwar ermittelt, aber nicht (voll) in seine G2 integriert hat. Ausdruck eines solchen Falles ist die Ersetzung von *Did he come?* durch *Came he?* (die später zu korrigieren ist).

Im Erwerbsverlauf sollte die Wirksamkeit der G1 bzw. von Transfer negativ korrelieren mit der der G2: Im Anfangsstadium, wenn eine G2 praktisch noch nicht besteht, sollte die G1 am stärksten wirksam sein, im fortgeschrittensten Stadium sollte Transfer nicht mehr stattfinden.

(2) Vor dem Hintergrund dieser Annahme lässt sich nun der jeweils phasenspezifische G2-Erwerb darstellen. Als Phasen werden dabei (ohne weitere Präzisierung) die Phasen A(nfang), M(itte) und E(nde) angenommen.

Für Phase A ergibt sich dann das folgende Bild:

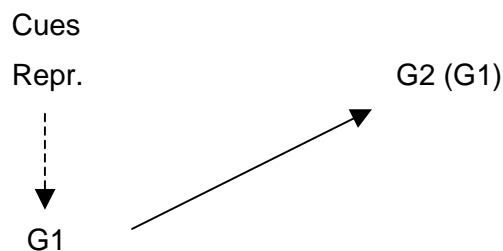


Abb. 2a: + Transfer (bei G2 = G1)

In Worten: Die G2-Repräsentation wird im Licht der G1 gesehen; aufgrund der G2/G1-Gleichheit wird die G1-Struktur auch der G2 zugeschrieben. Eine unmittelbare Bezugnahme auf die UG-Cues findet nicht statt (kein Pfeil).¹¹

Die weiteren A-Fälle liegen wie folgt:

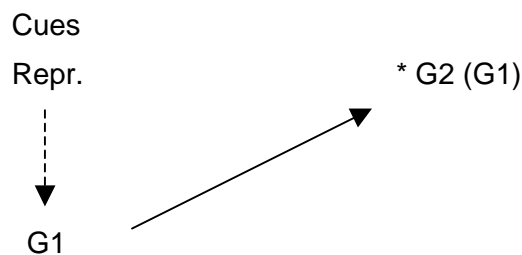


Abb. 2b: + Tr (bei G2 ≠ G1)

11 Zugrunde liegt hier die Annahme, dass bei Gegebenheit einer allgemeineren (UG-Cues) und einer spezielleren (G1) Repräsentationsebene der Lerner als Bezugsebene die speziellere bevorzugt.

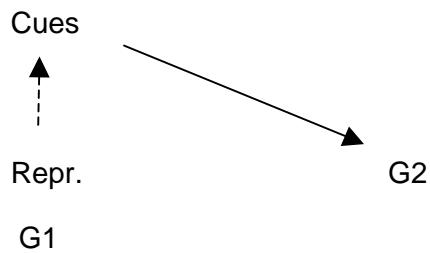


Abb. 2c: -Tr (leichtere Aufgabe)

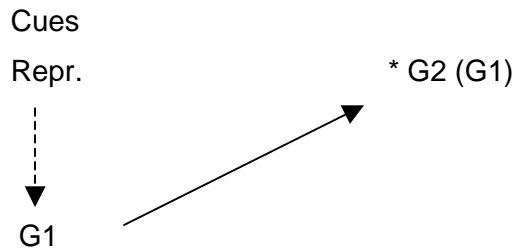


Abb. 2d: + Tr (schwierigere Aufgabe)

Als „leichter“ wird eine Aufgabe gesehen, wenn der Unterschied zwischen der G2- und der G1-Struktur relativ klein ist (*a wheel of the car – ein Rad des Autos*), als „schwieriger“, wenn er groß ist (vgl. oben: *Did he come? – Kam er?*). Relevant ist hier, dass, bei Nicht-Gleichheit der G2/G1-Oberflächen, die UG-Cues einbezogen sind.

Für die Phase M können die folgenden Erwerbe angenommen werden:

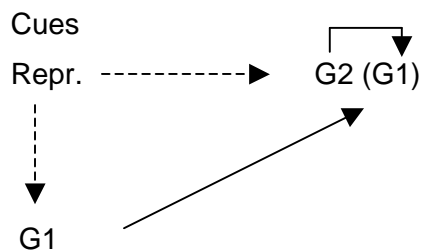


Abb. 3a: ? Tr (bei G2 = G1)

In Worten: Da in Phase M die G2 schon einigermaßen etabliert ist, wird in 3a (*the blue car*) primär (möglicherweise ausschließlich) auf sie (nicht auf G1) Bezug genommen.

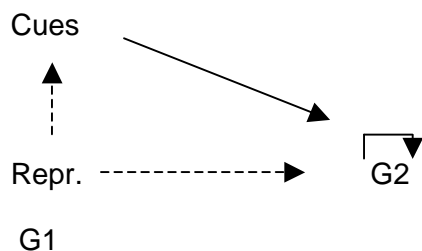


Abb. 3b: -Tr (bei G2 ≠ G1)

In Worten: Auch hier (*John laughed*) wird auf die G2 Bezug genommen, (möglicherweise) auch auf die Cues. Die G1 bleibt funktionslos.

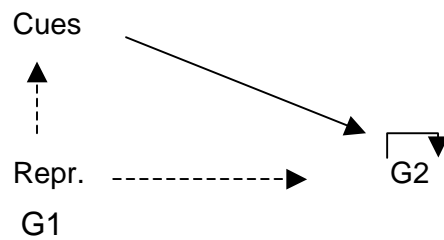


Abb. 3c: -Tr (leichtere Aufgabe)

In Worten: Die G1 bleibt auch hier funktionslos. Wirksam werden die Cues und, anders als in 2c, die schon etablierte G2. Die Lösung schwierigerer Aufgaben ist dieselbe.

wie Figur 3c

Abb. 3d: -Tr (schwierigere Aufgabe)

Relevant ist hier, dass, anders als in 2d, trotz des großen G2/G1-Unterschieds kein Transfer stattfindet. Dies dank der Wirksamkeit der schon etablierten G2.

Für Phase E schließlich erscheinen die folgenden Annahmen plausibel:

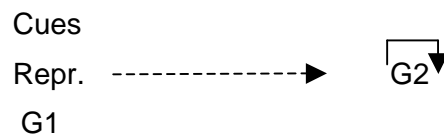


Abb. 4a: -Tr (bei G2 = G1)

Möglicherweise wird hier, von den besten Lernern, ausschließlich auf G2 Bezug genommen, trotz G2 = G1. Auch im Fall 4b erscheint Bezugnahme ausschließlich auf G2 (und nicht auch auf die Cues) möglich:

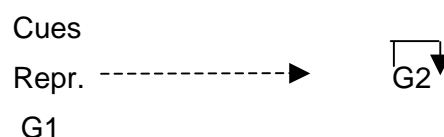


Abb. 4b: -Tr (bei G2 ≠ G1)

Der gleiche Sachverhalt erscheint möglich auch in den Fällen c und d (Abb. dann wie für 4a und 4b).

(3) Die vorstehenden Darlegungen enthalten schon Aussagen über einen möglichen Verlauf der G2-Erwerbs (gesehen unter dem Blickwinkel der Wirksamkeit der drei Bestimmungsfaktoren). Verdeutlicht werden diese Aussagen in tabellarischer Form. Diese ergibt das folgende Bild:

	A	M	E
<u>Fall a</u>			
Cues			
G1	X	X	
G2		X	X
<u>Fall b</u>			
Cues		X	
G1	* X		
G2		X	X
<u>Fall c</u>			
Cues	X	X	
G1			
G2		X	X
<u>Fall d</u>			
Cues		X	
G1	* X		
G2		X	X

Tafel I: Erwerbsverlauf nach (sprachl.) Fällen

Noch deutlicher wird das Bild durch die Darstellung des Verlaufs unter dem Blickwinkel der Wirksamkeit der drei Bestimmungsfaktoren:

	A	M	E
Cues	c	b c d	
G1	a*b*d	a	
G2		a b c d	a b c d

Tafel II: Erwerbsverlauf nach Wirksamkeit der Bestimmungsfaktoren

Tafel II macht deutlich, dass der G2-Erwerb am Anfang überwiegend getragen ist durch die Wirksamkeit der G1, in der mittleren Phase durch die von *Cues* und G2, in der Endphase tendenziell ausschließlich durch G2. Insbesondere die Sicht dieser letzteren Phase setzt die Annahme voraus, dass der Erwerb derjenige überdurchschnittlich guter Lerner ist. Für andere Lerner ist eine länger anhaltende Wirksamkeit der G1 und eine später einsetzende / geringere Wirksamkeit der G2 anzunehmen. Nicht nur, aber vor allem in diesem letzteren Fall ist eine Steigerung des Erwerbserfolgs nötig. Wie diese erreicht werden kann, ergibt sich allgemein gesagt aus dem konstatierten Sachverhalt: Die Wirksamkeit der G1 ist von Anfang an zurückzudrängen.

gen, die der G2 (damit) zu stärken. Wie dies bewerkstelligt werden kann, wird dargelegt in Teil 3.

3. Zur erwerbsgerechten Gestaltung der G2-Vermittlung

Die Vermittlungsgestaltung wird restringiert durch die zugrunde zu legenden Prinzipien. Diese ergeben sich aus der Beschaffenheit des G2-Erwerbs. Sie werden hier in extenso dargelegt, zunächst als solche (3.1), sodann in ihrer Wirksamkeit in einem Gestaltungsbeispiel (3.2).

3.1. Prinzipien der Vermittlungsgestaltung

Prinzipien der Gestaltung der G2-Vermittlung figurieren zunächst, grundlegend, auf einer allgemein-generativen Ebene. Für die tatsächliche G2-Vermittlung sind diese Prinzipien dann natürlich zu spezifizieren. Dies geschieht in Abschnitt 3.1.2. Vorher, im folgenden Abschnitt, wird noch Allgemeines dargelegt.

3.1.1. Vermittlungsprinzipien: Begründung und allgemeine Gehalte

Rufen wir uns die generative Grundannahme in Erinnerung: Die Spracherwerbsfähigkeit ist angeboren und substanziiert in der Universalgrammatik (UG). Nur mittels der UG kann ein System von der Komplexität der Grammatik einer natürlichen Sprache erworben werden. Diese Annahme gilt (zunächst) für den Erwerb der G1. Relevant sind nun die Umstände dieses Erwerbs:

Er erfolgt, ohne dass die Datenlieferanten die Sprachstrukturen bewusst gemacht oder auch nur thematisiert hätten („implizit“) und ohne dass sie in nennenswertem Maß „negative Evidenz“, „indications about what is not ACCEPTABLE, such as parental corrections“ (Crystal 1980: 168), eingesetzt hätten.

G1-Erwerb ist bekanntlich erfolgreich. Die G2-Vermittlung sollte sich in ihrem Vorgehen, ihrem „Wie“, daher soweit möglich an den Umständen des G1-Erwerbs orientieren. Weniger möglich ist dies in der Handhabung negativer Evidenz, des Einsatzes von Korrekturen, weitgehend möglich aber (und wichtiger) in der Handhabung der Vermittlung von Zielstrukturen: Diese müssen zwar thematisiert werden, dürfen aber nicht (auch wenn dies möglich ist) erklärt bzw. bewusst gemacht werden. In dem Maß, in dem so verfahren wird, wird auch dem G2-Lerner *acquisition*, der Erwerb „echter“ Kompetenz, ermöglicht.

Damit sind wir beim zentral relevanten Spezifikum des G2-Erwerbs, der Gegebenheit von G1. An dieser hat sich die G2-Vermittlung hinsichtlich ihrer Inhalte, ihres „Was“, zu orientieren, da auch der Lerner, in unserer Sicht, auf seine G1 Bezug nimmt, (auch wenn er (ersatzweise) auf die UG Bezug nehmen kann.)¹² Was dabei jeweils geschieht, mit welchem Erfolg, hängt von der Erwerbsaufgabe, insbesondere von der gegebenen G2/G1-Relation, ab. Wir verdeutlichen dies durch drei Erwerbsaufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades. Erworben werden sollen

(1) E the old car

(1) D das alte Auto

12 Die Verfügbarkeit der UG auch für den Lerner einer G2 wird von der Mehrzahl der Generativisten angenommen.

- (2) E that John sold the house
- (2) D dass Hans das Haus verkaufte
- (3) E What did he come to pick up?
- (3) D *Was kam er um abzuholen?

In (1) E ist Bezugnahme auf G1 möglich und als solche auch erfolgreich (Transfer). Ein UG-Rückgriff erübrigt sich.¹³ In (2) ist Bezugnahme auf G1 zwar möglich (aufgrund der G1-„Ähnlichkeit“ der G2-Oberfläche). Sie ist als solche nicht erfolgreich, initiiert aber den Erfolg, indem sie den UG-Cue wahrnehmbar und damit die G2-Setzung des Kopfparameters erkennbar macht. In (3) erscheint eine Bezugnahme auf G1 (als Einstieg in einen Lösungsversuch) kaum möglich. Nötig ist hier die Bezugnahme auf ausschließlich UG. Diese jedoch ist schwierig, da der gegebene UG-Sachverhalt, die *Head-First*-Setzung des Kopfparameters,¹⁴ in Satz (3) nicht unmittelbar wahrnehmbar ist. Erkannt werden muss er dennoch, soll die Struktur von (3) erworben werden.

Für die Orientierung der G2-Vermittlung haben die Fälle (1) mit (3), für sich betrachtet, die folgende Bestimmungswirkung: Im Fall (1) muss die G2-Struktur nicht vermittelt, in das Inventar der Zielstrukturen nicht aufgenommen werden. Anders in den Fällen (2) und (3). Sie sind in der Vermittlung zu thematisieren, unter möglichst deutlicher Absetzung von der G1.

Richtet man nun den Blick auf die Quasi-Gesamtheit der G2-Strukturen, so zeigt sich, dass Fall (1) die Ausnahme ist: Die weitaus meisten G2-Strukturen sind G1-different, die wichtigsten von ihnen aufgrund unterschiedlicher Parametersetzung. Die als solche identifizierten Strukturen sind in das Zielinventar aufzunehmen und dann in der Vermittlungsperspektive zu ordnen. Beides, vor allem Letzteres, ist beim gegenwärtigen Kenntnisstand jedoch nur beschränkt möglich. Wie sich dies genauer darstellt, ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

3.1.2. Vermittlungsprinzipien: spezielle Gehalte

- Die Lehrinhalte: Konstituierung und Disposition

Hier positioniert sich die derzeitige Didaktik wie folgt: (1) Innerhalb der Gesamtheit der Lehrinhalte wird Syntax (natürlich) nicht als Absolutum gesehen, sondern als “surrounded by a ‘spiral’ of fluency, or communicative activities” (Roberts 1998: 156).¹⁵ (2) Gleichzeitig jedoch ist Syntaxvermittlung der Kern der L2-Vermittlung: “an optimal syllabus would be based on a grammatical core” (156). Von diesen beiden Merkmalen ist (1) akzeptabel bei einem jeweils L2-Kurs-adäquaten Verständnis von “communicative“, (2) jedoch nur akzeptabel unter der Bedingung, dass der *grammatical core* der generativen Grammatik entstammt. Derzeit jedoch entstammt er der „traditionellen Grammatik“, charakterisierbar als “tempered with fragments of more modern grammars, (but) ultimately of Graeco-Latin provenance” (144).

13 Zurückgegriffen auf die UG wird hier nur im weitesten Sinn, insofern sich der ganze Erwerb innerhalb des UG-Rahmens vollzieht. Dies ist hier aber gegenstandslos.

14 Die (3)-Struktur ist dadurch möglich, dass bei *Head First what* in der VP die Endposition einnimmt und dass nur aus dieser Position heraus extrahiert werden kann.

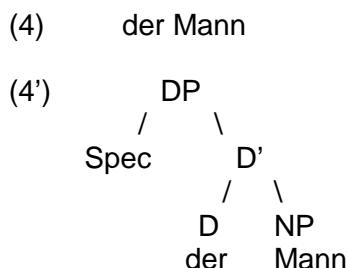
15 Unklar ist hier die Bedeutung von “communicative”. Sollte sie „mündlicher Sprachgebrauch in Alltagssituationen“ sein, wäre dies für den Lehrplan eines L2-Kurses im Gymnasium unzureichend.

Die Erstellung eines Lehrplans auf dieser Basis kann zwar die logische Abfolge der notwendigen Schritte einhalten, der Schritte *selecting* und *grading* bzw. *sequencing*; der Gehalt dieser Schritte jedoch bleibt unzulänglich: *selecting* erfolgt nach “level, duration and purpose of the language course” (155), *grading* bzw. *sequencing* nach “comparative values in terms of learning difficulty” bzw. “in accordance with intuitions about how increments in knowledge can be most efficiently produced” (155). Gehaltsdefizite sind hier: *Selecting* geschieht in einem Blickwinkel (level etc.), der eine adäquate Kenntnis der Beschaffenheit der der Selektion unterworfenen Strukturen voraussetzt, eine Kenntnis, die nicht zur Verfügung steht. Defizitär sind auch *grading* und *sequencing*: Die für *grading* notwendige Kenntnis der “*learning difficulty*” bleibt (falls sie überhaupt etabliert werden kann) ohne theoretische Fundierung; auch die für *sequencing* herangezogenen “*intuitions*” sind nicht adäquat explizierbar. Ein in der genannten Weise erstellter Lehrplan ermangelt damit prinzipiell der adäquaten Fundierung.¹⁶

Die Unzulänglichkeit der (Erstellung der) „traditionellen“ Lehrpläne sollte auf generativer Grundlage behebbar sein. Im gegenwärtigen Zeitpunkt, beim derzeitigen Stand der Didaktikforschung, ist dies allerdings noch eine Hypothese (vgl. Abschnitt 4). Hypothesenstatus haben damit auch die hier, in diesem Abschnitt, folgenden Ausführungen. Innerhalb ihrer wird zunächst die Lehrinhaltskomponente, zuerst die Konstituierung der Lehrinhalte, thematisiert.

Zu realisieren ist hier zunächst noch einmal, dass die Vermittlung von G2 den Akzent auf „2“ zu setzen hat: Die Grammatik als solche, als System von Prinzipien muss nicht vermittelt werden, weil sie dem Lerner in ihrer Ausformung als G1 schon bekannt ist. Akzentsetzung auf „2“ aber heißt Vermittlung der G1-differenten G2-Setzungen von Parametern. Damit lautet die Inhaltsfrage: Welche G2-Parametersetzungen sind als Lehrinhalte qualifiziert? Wir beantworten diese Frage für das Sprachenpaar L2 Englisch / L1 Deutsch. Als Bezugsgrundlage nehmen wir das genannte Grammatikmodell Prinzipien- und Parameter, modifizieren es aber in der Sicht zweier Sachverhalte, der Verb- / Affixbewegung und der Unterschiede zwischen den Satztypen. Diese Sicht entnehmen wir dem *Minimalist Program* (Chomsky 1995ff.). Behandelt werden Phrasen unterhalb der Satzebene (DP, VP, PP), schließlich dann „der Satz“.¹⁷

Wir beginnen mit der Phrase “*Determiner Phrase*” (DP). In DP-Sicht hat (4) die (vereinfachte) Struktur (4’).



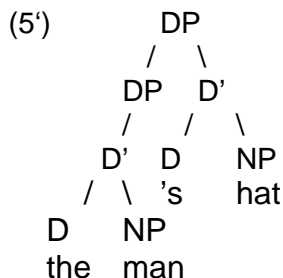
Der Determiner (Artikel) ist der Kopf der Phrase, das Nomen Komplement.

16 Ein Resultat der Erstellung eines „traditionellen“ Lehrplans ist beispielsweise der Lehrplan von *Learning English – Green Line, Bd. 1 mit 6*. Vgl. dazu Weigl 2002, 2003.

17 Legitim ist die Behandlung von Phrasen in Isolierung z.B. in der Sicht Longobardis (Longobardi 2003).

Relevant ist hier nun, dass sich ein G1-differenter englischer Genitivausdruck als DP-Phänomen erklären lässt. Dabei wird davon ausgegangen, dass (5) die (vereinfachte) Struktur (5') hat:

(5) the man's hat



Der Kopf der DP ist hier 's, der Besitzer steht in der *Specifier*-, der Besitz in der Komplementposition. Interessant ist nun der bei einer Erweiterung des Besitzerausdrucks auftretende Sachverhalt: Im Deutschen geht die Erweiterung voraus, im Englischen folgt sie nach:

(6) D abseits stehender Mann

(6) E man standing apart

Da 's nun aber immer den ganzen Besitzerausdruck markiert, dieser im Englischen aber nicht Nomen-final ist, ergibt sich der „unnormale“ Genitivausdruck (7)E:

(7) E the man standing apart's hat

(7) D des abseits stehenden Mannes Hut

Wenn wir uns nun der Verbphrase (VP) zuwenden, geht es um zwei Sachverhalte: (1) um die Abfolge von Verb und Objekt(en) und (2) um die Objekte selbst, speziell den Ausdruck ihrer semantischen und syntaktischen Funktion. (1) wurde oben (2.2.1) schon angesprochen: Englisch unterscheidet sich von Deutsch in der Setzung des Kopfparameters:

(8) E that John bought the car

(8) D dass Hans das Auto kaufte

Damit sind wir bei (2), den Objekten als solchen, speziell dem Ausdruck ihrer semantischen und syntaktischen Funktion. Zugrunde liegt hier der folgende Zusammenhang: Eine Aussage (Proposition) ist u.a. ein Komplex von Theta-Rollen, semantischen Rollen wie *agent* und *patient*. Getragen werden diese Rollen von Nomina (also auch von Objekten), zum Ausdruck gebracht werden sie durch (abstrakten) KASUS. KASUS wiederum wird ausgedrückt, wahrnehmbar, durch (konkreten) Kasus, mittels des Auftretens von (Kasus-)Morphemen. Der konkrete Ausdruck von KASUS ist allerdings nicht unabdingbar. Er findet sich im Deutschen, nicht dagegen im Englischen: Englisch hat keine Kasus.¹⁸

Schematisch stellen sich diese Sachverhalte folgendermaßen dar:

18 Abgesehen wird hier vom 's-Genitiv.

	E	D
Theta-R <i>Theme</i>	+	+
AKKUSATIV	+	+
Akkusativ	-	+

Tafel IIIa: Die Objekte von *catch* / fangen

Realisiert, in (9):

(9) E The dog caught the ball

(9) D Der Hund fing den Ball

the ball weist kein Kasusmorphem auf, anders als *den Ball*. Analoges gilt im Fall des DATIV-Objekts:

	E	D
Theta-R <i>Beneficiary</i>	+	+
DATIV	+	+
Dativ	-	+

Tafel IIIb: Die Objekte von *help* / helfen

Realisiert, in (10):

(10) E He helped the boy

(10) D Er half dem Jungen

Für das Englische gilt damit: Objekte tragen KASUS, aber keinen Kasus. Ihre semantische Funktion bleibt damit unausgedrückt; ausgedrückt, durch ihre Position, wird lediglich ihre syntaktische Funktion („ObjektKASUS“). Besonders deutlich ist dies in Sätzen mit zwei Objekten:¹⁹

(11) E that he gave the dog a bone

(11) D dass er dem Hund einen Knochen gab

Auch in (11)E werden die Theta-Rollen der Objekte nicht direkt, durch Kasus, ausgedrückt. Ausgedrückt werden sie allerdings indirekt, durch die Objektfolge, da der *Beneficiary*-Träger prinzipiell vor dem *Theme*-Träger steht. Damit jedoch ist, anders als bei direktem Theta-Rollen-Ausdruck, eine andere Objektfolge nicht zulässig:

(11) E' * that he gave the bone a dog

(11) D' dass er den Knochen einem Hund gab

Soll die Theta-Rollen-Abfolge geändert werden, so ist dafür im Englischen ein anderer Satz nötig:

(12) E that he gave the bone to a dog

¹⁹ Ausführlich dazu Weigl 2002.

(11) D' dass er den Knochen einem Hund gab

Hier ist das Tragen von *Beneficiary* durch *dog* zum Ausdruck gebracht, zwar nicht morphologisch, aber präpositional, durch einen Dativsatz. Insgesamt gesehen kommt der englisch-deutsche Unterschied am besten zum Ausdruck in Sätzen mit zwei Objekten. Solche Sätze sind daher am geeignetsten, diesen Unterschied dem G2-Lerner zu vermitteln.

Die letzte der zu behandelnden Phrasen ist die Präpositionalphrase (PP):

(13) E (He waited) for a man

(13) D (Er wartete) auf einen Mann

Im Englischen nun kann das Komplement aus der PP extrahiert werden (womit die P „gestrandet“ zurückbleibt: "*Preposition Stranding*"), im Deutschen dagegen nicht:

(13) E' A man (he waited) for ...

(13) D' * Ein Mann, (den er wartete) auf ...

Damit sind wir bei der Behandlung „des Satzes“. Als dessen einfachsten Typ legen wir zugrunde den Satz mit den Merkmalen „aktivisch, nicht-fragend, nicht-verneint“. Aus der (Nicht-)Gegebenheit dieser Merkmale ergibt sich dann das Inventar zu behandelnder Satztypen:

	aktivisch	fragend	verneint
		-	- (1)
		+	- (2)
		-	+ (3)
	passivisch	-	- (4a)
		-	- (4b)

Tafel IV: Das Inventar der Satztypen

Beispielsätze: (1) *He comes*, (2) *Does he come?*, (3) *He does not come*, (4a) *The bone was given to a dog*, (4b) *The dog was given a bone*. Unthematisiert bleiben der fragend-verneinte Aktivsatz, der Passivsatz mit einem Objekt, Nebensätze; dies aus Gründen der Redundanz bzw. der G1-Gleichheit.

Als ersten Satztyp behandeln wir (1):

(14) E He comes

(14) D Er kommt

Die (14)-Sätze sind oberflächengleich, haben aber verschiedene Strukturen. Sichtbar wird dies bei Hinzufügung einer frontalen Konstituente, die als *Topic* fungiert, als "part of a sentence seen as corresponding to what the sentence as a whole is about" (Matthews 1997: 380).

(14) E' Today he comes

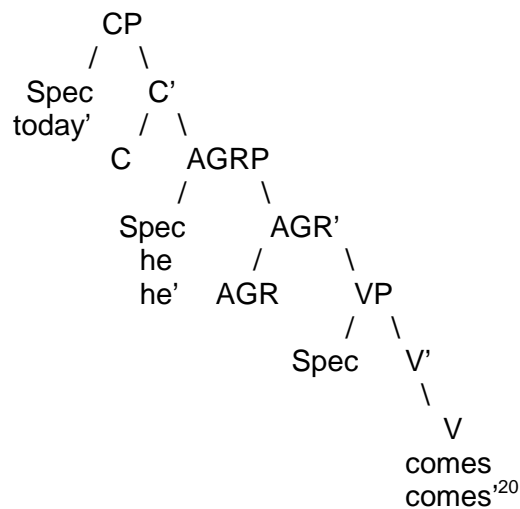
(14) E'' * Today comes he

(14) D' Heute kommt er

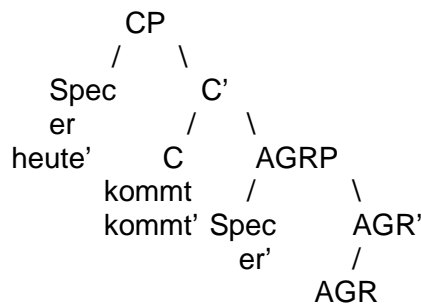
(14) D'' * Heute er kommt

Den grammatischen Sätzen liegen die folgenden Strukturen zugrunde:

((14) E/E')



((14) D/D')



Wie zu sehen, steht das Verb nur im Deutschen in C. Minimalistisch wird das erklärt als Niederschlag einer Parametersetzung: Aussagesätze sind gekennzeichnet durch das Merkmal Decl(arative), getragen von AGR. Dieses Merkmal kann zwei Werte haben, „schwach“ und „stark“. Bei „stark“ geht das Verb nach C (Deutsch), bei „schwach“ geht es nicht über AGR hinaus (Englisch). (Dass das englische Verb hier, bei *Spell-Out*, noch nicht einmal in AGR steht, erklärt sich daraus, dass es schwache *agreement-features* hat (Radford 1997: 118).)

Betrachten wir nun den Satztyp (2):

(15) E Does he come?

(15) D Kommt er?

Merkmale von (15) E sind: (1) C ist nicht unbesetzt; (2) besetzt ist es jedoch nicht mit Verb plus Affix, sondern nur mit Letzterem (plus *do*). (1) erklärt sich analog zur Nicht-Besetzung von C im Aussagesatz: Auch in (15) E) gibt es ein Satztypmerkmal auf AGR: Q. Hat Q den Wert „stark“, geht zumindest das Affix nach D. So in (15) E. (2), das Verbleiben des Verbs in V, ist wieder Niederschlag der Schwäche seiner *agreement-features*. Sie verhindert schon Bewegung nach AGR: “no movement to (AGR) is possible for nonauxiliary verbs in MSE” (Radford 1997: 118).

Noch deutlicher ist das Verbleiben des Verbs in V in den Sätzen des Typs (3):

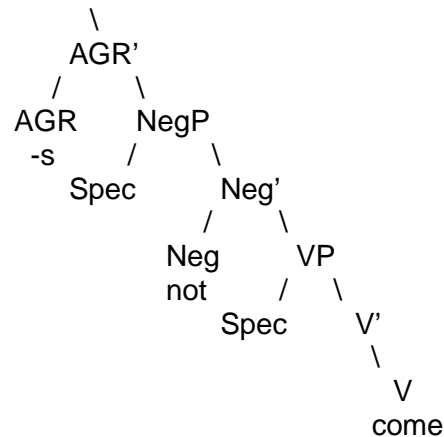
20 Zur Position von *today* vgl. Adger 2003: 332.

(16) E He does not come

(16) D Er kommt nicht

In (16)E kommt zweifach zum Ausdruck, dass das Verb nicht in AGR steht: Zum einen steht dort das Affix, zum anderen steht zwischen Affix und Verb die Konstituente *not*.

(16) E'



Im Deutschen steht *kommt* vor *nicht*. Es steht, wie in den Satztypen (1) und (2), in C.

Die Strukturen der Satztypen (1) mit (3) sind damit dargelegt. Da zentral in ihnen die jeweilige Verbposition ist, geben wir diese im Überblick:

S.typ		E		D	
	C	AGR	V	C	AGR V
(1)			V+A	V+A	
(2)	A		V	V+A	
(3)		A	V	V+A	

Tafel V: Die Positionen des Verbs in (1) mit (3)

In Worten: Im Deutschen steht das Verb durchgehend in C, durchgehend mit dem Affix verbunden. Im Englischen steht das Verb durchgehend in V; mit dem Affix verbunden ist es nur im nicht-verneinten Aussagesatz. Im Fragesatz steht das Affix in C, im verneinten Aussagesatz in AGR.

Wir betrachten nun noch die beiden Passivsätze, speziell die strukturelle Einbettung der beiden Aktivsatzobjekte. Wir beginnen mit (4a):

(17) E The bone was given to a dog

(17) D Der Knochen wurde einem Hund gegeben

Für (17) E relevant ist das Folgende: Subjektiviert ist das Objekt mit der Theta-Rolle *Theme*, gestrandet dasjenige mit *Beneficiary*. Die Frage ist nun, wie das *Beneficiary*-Tragen zum Ausdruck gebracht wird. Im Aktivsatz geschieht dies ohne (konkreten) Kasus, durch die Abfolge der beiden Rollenträger: Der Träger von *Beneficiary* steht vor dem von *Theme*:

(11) E that he gave the dog a bone

Gestrandet kann *dog* jedoch nicht *Beneficiary* tragen: Ein einzelnes Objekt eines ditransitiven Verbs kann nur *Theme* tragen, somit muss *Beneficiary* hier von *bone* getragen werden. Dies ergibt einen falschen Satz:

(17) E' * The bone was given a dog

(17) D' * Der Knochen erhielt einen Hund

Die Falschheit wird vermieden, wenn erkennbar gemacht wird, dass *dog* *Beneficiary* trägt. Dies geschieht mittels eines (konkreten) Kasus, des Dativs. Im Englischen steht für einen solchen nur ein Ersatz zur Verfügung, der präpositionale Ausdruck *to the dog*. Dieser Ausdruck entspricht dem Deutschen *dem Hund*: Englisch und Deutsch unterscheiden sich damit hier (nur) in der Form der Konkretisierung des (abstrakten) DATIVS.

Wir betrachten nun noch (4b):

(18) E The dog was given a bone

(18) D1 Dem Hund wurde ein Knochen gegeben

(18) D2 Ein Knochen wurde dem Hund gegeben

Für (18) E relevant ist das Folgende: Subjektiviert ist das Objekt mit der Rolle *Beneficiary*. Möglich ist dies, weil *dog* zwar den DATIV trägt, dieser aber nicht als Dativ, sondern nur als Objektkasus konkretisiert ist. Gestrandet ist hier das *Theme*-Objekt. Als Träger von *Theme* ist es dennoch erkennbar, da es einziges Objekt eines ditransitiven Verbs ist. Ist dies jedoch der Fall, dann ist *dog* (indirekt) auch als *Beneficiary*-Träger erkennbar. Damit ist (18) E grammatisch. In (18) D ist der *Beneficiary*-Träger nicht subjektiviert. Dies kann er deshalb nicht sein, weil *Hund* anders als *dog* im Aktivsatz konkreten Dativ trägt (*dem Hund*). Subjektiviert werden können aber nur Objekte mit Akkusativ (vgl. (17) D). Im Deutschen gibt es damit keine strukturelle Entsprechung von (18) E.

Dies bedeutet, dass von einem Unterschied zwischen den (18)er-Sätzen (der eine gemeinsame Grundlage voraussetzt) gar nicht die Rede sein kann. Englisch hat ein Passiv, wo Deutsch aufgrund der Andersartigkeit seines Kasussystems keines hat. Insgesamt besteht damit die folgende Verteilung der Existenz von Passivsätzen:

	Sätze (17)	Sätze (18)
E	mit <i>to</i>	mit <i>The dog</i>
D	mit <i>dem</i>	-

Tafel VI: Verteilung der Existenz von Passivsätzen

Mit dem Vorstehenden sind wichtige Lehrinhalte konstituiert und die Frage ist nun, wie diese zu disponieren, in welcher Abfolge (durch den Gesamtkurs hindurch) sie zu präsentieren sind.²¹ Eine Abfolge wäre vorgegeben, wenn es eine "*Natural Order*" des G2-Erwerbs gäbe. Die Disposition hätte sich dann nach ihr zu richten, da unzeitgemäß präsentierte Lehrinhalte nicht rezipiert werden könnten: "learners will be

21 Wir abstrahieren hier vom Zyklizitätsaspekt, nach dem "(b)asics may be introduced on the first cycle, with later cycles providing revision and coverage of more difficult points" (Johnson 1998: 93).

unable to absorb things that are too far distant from their current point of acquisition” (Cook 1998: 219).

Die Gegebenheit einer *Natural Order* ist in einigen Forschungsansätzen behauptet worden: in den *Morpheme Acquisition Studies* (Cook 1998: 217ff.), von Krashen in Form seiner *Natural Order Hypothesis* (McDonough 1998: 227)²² und in *Interlanguage-Vorstellungen* (Cook 1998: 174ff.). Festzustellen ist jedoch, dass all diese Behauptungen unzutreffend (soweit hier überhaupt relevant) sind. Am wenigsten noch gilt dies für *Interlanguage-Vorstellungen*. Nach ihnen folgen im G2-Erwerb aufeinander “intermediate systems [...] primarily determined by universal factors and only in a small part by first language interference” (Cook 1998: 201). Als unzutreffend erscheint hier die Sicht der Rolle der G1. In unserer Sicht (vgl. oben, 2.2.2) ist die G1 (später zunehmend die G2) vor der (allgemeineren) UG der Hauptfaktor der Bestimmung des Erwerbs.²³ Ist dies der Fall, kann eine *Natural Order* deshalb nicht bestimmend sein, weil es eine Vielzahl von G2/G1-Paaren, mit einer jeweils spezifischen Menge von G1-differenten G2-Parametersetzungen gibt. Auch in jüngerer Zeit ist unseres Wissens kein Ansatz vorgelegt worden, der das gegebene Erkenntnisdefizit gemindert hätte: Für Pienemanns 1985-Aussage kann heute noch Gültigkeit reklamiert werden: Es besteht ein “lack of a theoretical basis for [...] sequencing procedures in syllabus design” (Johnson 1998: 143).

Wir vermuten nun, dass eine bessere “theoretical basis [...] for syllabus design” dadurch gewonnen wird, dass die vorausgesetzte (generative) Grammatik konsequenter und systematischer als Bezugsbasis genutzt wird als dies bisher geschehen ist. Daraus ergeben sich dann die folgenden Sachverhalte: (1). Das “*sequencing*” der Lehrinhalte ist in den wenigsten Fällen ein („enges“) *Sequencing*, eine strukturell begründete, ununterbrochene Abfolge von Lehrinhalten: Eine solche Sequenzierung aller Inhalte ist nicht einmal ansatzweise möglich. Dies bedeutet auch, dass erstellten Sequenzen nicht schon als solchen eine bestimmte Platzierung innerhalb der Gesamtfolge des Lehrgangs zukommt. Die Platzierung ergibt sich aus einem strukturexternen Kriterium. (2) Gleiches gilt für erstellte „Clusters“, Ergebnisse einer zweiten Strukturierungsform. Clusters sind Mengen von Strukturen, die jeweils einen gemeinsamen Nenner haben, der als solcher nicht erkennbar ist. Für sie ist evident, dass ihnen nicht schon als solchen eine bestimmte Platzierung zukommt. (3) In einem dritten Fall gruppieren sich Strukturen, anders als in (1) und (2), nach dem strukturexternen Merkmal, Grundspezifika der jeweiligen G2 zu sein. Sind sie dies, spielen sie auch in der Erwerber-G2 die tragende Rolle. Daraus ergibt sich auch ihre Platzierung: Sie sind, als Basis, auf die aufgebaut werden kann, an den Anfang der Gesamtfolge zu stellen.

Im Folgenden verdeutlichen wir nun zunächst die drei genannten Fälle. Daran anschließend geben wir, an sie anknüpfend, unser Kernschema der Gesamtdisposition der Lehrinhalte an.

22 Krashen gleichzeitig “suggests that the natural order is unaffected by instruction” (McDonough 1998: 227f.). Krashens Vorstellungen sind vielfach und in vielen Hinsichten kritisiert worden.

23 Welche außer UG die Faktoren sind, auf die mit dem Plural referiert wird, ist nicht ersichtlich. – Geschichtlich gesehen gehört die “*small part*”-Sicht der G1 in ein frühes Stadium der generativen Erwerbsforschung (und war eine Reaktion auf behaviouristische Vorstellungen). Wie stark die Wirkung der G1 tatsächlich ist, zeigen Ergebnisse empirischer Untersuchungen. (Vgl. dazu Weigl 2002, 2003, 2005, 2006a, 2006b.)

Wir beginnen mit (1), der Sequenzierung. Sequenziert werden können Strukturen, die Ausdruck ein und derselben Parametersetzung sind und diese Setzung als solche durchgehend erkennen lassen. Als Beispiel nehmen wir die Sätze der oben genannten Typen (1) mit (3):

(14) E He comes

(15) E Does he come?

(16) E He does not come

Die Parametersetzung in all diesen Sätzen ist „Verb-letzt“ (Tafel V). Sie ist durchgehend erkennbar, wenn auch mit unterschiedlicher Unmissverständlichkeit. Aufgabe der Vermittlung ist daher, zu verhindern, dass Missverständlichkeit einer Struktur den Erwerber zu einer falschen Analyse veranlasst. Dies eben kann durch Sequenzierung geschehen: Als erster Satz wird derjenige präsentiert, in dem die Verbposition völlig unmissverständlich zum Ausdruck kommt, Satz (16). (Satz (15) ist zweideutig; sein Verb könnte außer in V auch in AGR stehen. (14) ist doppelt zweideutig: Verb außer in V und in AGR auch in C.) Beginnt man so und nimmt an, dass beim Erwerb ein Uniformitätsprinzip wirksam ist, das Prinzip, Strukturvarianten soweit möglich die gleiche Grundstruktur zuzuschreiben, kann die Missverständlichkeit der Sätze (15) und (14) nicht zum Tragen kommen. Der Erwerb der drei Sätze erfolgt dann maximal ökonomisch.

Betrachten wir nun (2), das Clustering. Geclustert werden können Strukturen, die Ausdruck ein und derselben Parametersetzung sind, diese Setzung jedoch, da sie nur mittelbar wirksam ist, nicht alle mühelos erkennen lassen. Ein Cluster bilden z.B. die folgenden Sätze:

(2) E that John sold the house

(3) E What did he come to pick up?

(13) E' A man (he waited) for ...

Die hier relevante Parametersetzung ist die Setzung *Head First* des Kopfparameters. Unmittelbar zum Ausdruck kommt sie in (2) E, in der Abfolge VO: Der Kopf (V) der VP steht evidenterweise vor seinem Komplement. *Head First* liegt aber auch vor, mittelbar ausgedrückt, in den Sätzen (3) E und (13) E': In (3) E ist der Kopf das V (*pick up*), das Komplement *what*.

(3) E' He came to pick up what?

Das Objekt ist hier nur deshalb extrahierbar, weil es, dank *Head First*, an zweiter Stelle, in der Endposition steht. *Wh*-Bewegung ist nur aus dieser Position heraus möglich.²⁴

Analog Satz (13) E'. In ihm haben wir Endposition des Objekts gleich in zwei Hinsichten: Innerhalb der PP (*for a man*) und außerdem, als Teil der PP, innerhalb der VP:

(13) E He waited for a man

Der *wh*-Bewegung des Objekts steht somit auch hier nichts entgegen.²⁵

24 Im Deutschen sind die Gegebenheiten konträr: *Head Last*, keine *wh*-Bewegung: *Er kam um was zu holen?* Daher **Was kam er um zu holen?*

25 Vgl. ... *dass er auf einen Mann wartete* und **Ein Mann, den er wartete auf* ...

Warum nun sollte Clustering als Maßnahme der Lehrinhaltsstrukturierung wünschenswert sein? Der Grund hier ist die Lernökonomie, die aus der Herstellung besserer Lernbarkeit resultiert, und zwar der Lernbarkeit eines Grammatikelements: Das Beispielclustering induziert den Erwerb der Kenntnis (*“tacit knowledge”*) der *wh*-Bewegung. Dieser Erwerb wäre auf einer anderen Basis viel schwieriger. Dies, weil angenommen werden kann, dass es die (wahrnehmbare) Einheit in der Verschiedenheit der geclusterten Strukturen ist, die die *wh*-Bewegung für den Erwerber identifizierbar macht. Dass darüber hinaus auch der Zusammenhang zwischen *wh*-Bewegung und Parametersetzung erkannt wird, ist immerhin möglich. Auf jeden Fall erscheint Clustering als optimal geeignet, den Erwerb von Grammatikelementen zu induzieren.

(3) Auch für einen L2-Lehrgang gilt *first things first*. Die *first things* hier sind die Strukturen bzw. Merkmale, die Grundspezifika der Ziel-G2 sind. Für Englisch G2 ist in diesem Sinne (zumindest) das Folgende relevant: Englisch ist Nicht-V2 bzw. Verb-letzt, Englisch ist VO, und es hat kein Kasussystem.²⁶ Zum Ausdruck kommen diese Sachverhalte in Fragesätzen / verneinten Sätzen; Sätzen mit Objekt; Sätzen mit Objekten / Passivsätzen. Solche Sätze sind daher an den Anfang der Inhaltsabfolge bzw. des Lehrgangs zu platzieren. Spätere Inhalte haben dann die Funktion, die erworbenen Grundkenntnisse zu erweitern und auch zu differenzieren.

Für die Dispositionsfälle (1) und (2) ergibt sich aus deren Gehalten auch ihre Abfolge. Zur Vergegenwärtigung:

	Lehrinhalt	Input	Disposition
(1)	Kerngehalt von Varianten einer Struktur	Strukturvarianten	Sequenzierung
(2)	Grammatik-element	Strukturen verschieden. Art, die die entsprechende Parametersetzung aufweisen	Clustering

Tafel VII: Abfolge Dispositionsfälle (1) und (2)

In Worten: Auf einer ersten Ebene geht es um Strukturen bzw. -merkmale als solche. Disponiert werden die entsprechenden Strukturvarianten als Sequenz. Zusätzlich zu dieser ersten gibt es eine zweite Ebene. Auf ihr geht es um Grammatikelemente (später die Grammatik). Deren Kenntnis kann induziert / gefördert werden durch Clusters, Strukturen verschiedener Art, die aber die gleiche Parametersetzung repräsentieren.

Ebene (1) lässt sich der traditionellen Syntaxvermittlung zuordnen, Ebene (2) ist nur in der generativen Perspektive möglich. Ihre Einführung erscheint opportun, da nur das Operieren auf ihr geeignet ist, den Erwerb des Komplexes G2 gezielt zu fördern. Im Einzelnen:

²⁶ Sekundär relevant ist im Vergleich damit z.B. die G2-Spezifität der Möglichkeiten an *wh*-Bewegung.

Ergebnis des Unterrichts soll die Kenntnis (Kompetenz) der G2 als Ganzer sein. Als Ganze kann die G2 aber trivialerweise nicht vermittelt werden. Vermittelt werden kann sie nur als Abfolge von G2-Elementen. Deren Integrierung zur Gesamt-G2 kann nur vom Lerner vollzogen werden. Durch die Vermittlung jedoch kann sie zumindest unterstützt werden, durch Clustering. Durch dieses kann die Kenntnis eines je einzelnen Grammatikelements, wie z.B. der *wh*-Bewegung, vertieft bzw. gefestigt werden, möglicherweise in dem Maß, dass sie dadurch (leichter) in den Gesamtzusammenhang G2 integriert werden kann.

In der Gesamtsicht ist klar, dass bei Gegebenheit der Voraussetzungen in einer optimalen Disposition beide Ebenen erforderlich sind: (1) wird von (2) vorausgesetzt, (2) ist weiterreichend als (1): Auf (1) kann daher nicht, auf (2) sollte nicht verzichtet werden. Wie dies in der Gestaltung eines konkreten Lehrplanes realisiert werden kann, muss hier offen bleiben.

- Die Vermittlungsstrategie: Wahl und Realisierung

Unlängst wurden die jüngeren Untersuchungen zu Unterricht und -ergebnissen einer Sichtung unterzogen (Norris / Ortega 2000, Doughty 2003: 256ff.). Ermittelt wurde dabei u.a. die relative Wirksamkeit der verschiedenen *instructional types*. Auf einer ersten Ebene ergab dies, dass "an advantage [...] for explicit over implicit types of L2 instruction" besteht (267).²⁷ Auf einer zweiten Ebene ergab sich, dass Explizitheit dann am wirksamsten ist, wenn die Aufmerksamkeit des Lerners nicht auf "forms", sondern auf "form" gelenkt wird ("Focus on Form").²⁸ Erforderlich dafür ist, dass der Lerner auf die Formen aufmerksam wird während des *processing of meaning*. Long / Robinson 1998: "focus on form involves [...] an occasional shift in attention to linguistic code features [...] triggered by perceived problems with comprehension or production" (23).²⁹

Das Erfordernis *Focus on Form* (FonF) ist unproblematisch auch für unseren Ansatz und bedarf keiner Revision. Dies gilt auch für „Explizitheit“, allerdings nur für sie als solche, nicht für ihre bisher vorgeschlagene Realisierung.

„Explizit“ hat, wie gesagt, die Bedeutung 'readily observable'.³⁰ Will man nun Syntax explizit vermitteln, so fragt sich, welche Mittel dafür zur Verfügung stehen. Dies ist ein Thema in Doughty / Williams 1998 (239f.), R. Ellis 2001 und Doughty / Long 2003. Die dort gegebenen Antworten sind jedoch unbefriedigend. Noch 2003 werden auf einer Skala (von 1998) der Möglichkeiten der Inputgestaltung an expliziten nur vier genannt, und auch deren Validität wird nur teilweise anerkannt. Damit drängt sich die Vermutung auf, dass Explizitheit hier am falschen Ort gesucht wurde, in der Gestaltung der Erscheinung der Inputdaten und nicht in ihrem (wahrnehmbaren) Gehalt.

27 "Explicit" bedeutet 'readily observable', "implicit", 'not readily apparent' (Doughty / Williams 1998: 230). Was explizit zu machen ist, sind die Lehrinhalte.

28 Eine Einordnung des *Focus on Form*-Ansatzes in die Reihe der gängigsten Ansätze in Long / Robinson 1998: 16. Unbefriedigend allerdings seine Kategorisierung des Ansatzes als (ausschließlich) "*analytic*". In unserer Sicht sollte *analytic* sein die Präsentation von Lehrinhalten, die auch der Hauptaspekt des Ansatzes ist, "*synthetic*" jedoch die Handhabung der Lehrinhalte, die jeweilige Konzentration des Auftretens eines Inhalts in einer Unterrichtseinheit.

29 Ähnlich Long 1991: "focus on form [...] overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise [...] in lessons whose overriding focus is on meaning and communication" (45f.).

30 Der Vollständigkeit halber: In unserer Sicht schließt Explizitheit den Gebrauch metasprachlicher Mittel nicht ein, sondern aus.

Dies eben jedoch geschieht im generativen Ansatz, womit sich die Explizitheitsforderung als eine eigene bzw. zusätzliche gar nicht stellt: Die Inputdaten sind hier zwangsläufig explizit: Als Ausdruck von Inhalten, die in der Perspektive der G2/G1-Differenz konzipiert sind, enthalten sie *Cues*, den jeweiligen Ausdruck eben dieser Differenz. *Cues* sind das zentrale Element in der jeweils zu erschließenden G2-Struktur. Deren erfolgreiche Erschließung ist daher nicht möglich ohne (zunächst einmal) Erkennung des *Cue* durch den Lerner. Tabellarisch:

Expl. durch Gehalt	Expl. d. Gest. d. Ersch.	Ergebnis
+ expl	(+ expl)	originär expl
- expl	+ expl	sekund. expl
- expl	- expl	- expl

Tafel VIII: Zur Explizitheit der Inputdaten

In Worten: Sind die Inputdaten durch Gehalt explizit (wie im generativen Ansatz), sind sie dies auch in der Erscheinung („originär“ expl.). Sind die Daten nicht durch Gehalt explizit (dank Unzulänglichkeit der Konstituierung der Lehrinhalte), können sie unter Umständen in der Erscheinung explizit gemacht werden („sekundär“ expl.). Ist auch dies nicht möglich, bleiben sie implizit.

3.2. Ein Gestaltungsbeispiel: Zur Vermittlung des englischen Passivs

Das Gesagte soll nun für einen beschränkten Bereich, die Vermittlung des englischen Passivs, verdeutlicht werden. Dazu geben wir zunächst an, welche G2-Strukturen / Satztypen sich als Lehrinhalte qualifizieren. Danach wird gesagt, wie diese im Unterricht präsentiert und wie anschließend die Festigung ihrer Kenntnis bzw. ihrer Verfügbarkeit organisiert werden sollte.

3.2.1. Die Passivelehrinhalte

Als Inhalte qualifiziert sind die Strukturen, die passivspezifisch G1-different sind.³¹ Des Überblicks halber geben wir zunächst das Gesamtinventar der Kandidaten (von denen (17) E und (18) E schon oben behandelt wurden):

- (17) E The bone was given to a dog
- (18) E The dog was given a bone
- (19) E The ball was caught
- (20) E The student was helped by friends
- (21a) E Tom was laughed at
- (21b) E The offense was put up with
- (21c) E The man was made fun of

G1-different sind diese Sätze alle, auch wenn wie hier der *was* / *wurde*-Unterschied außer Acht gelassen wird: Da das Englische keine konkreten Kasus hat, trägt das Subjekt in allen Fällen nicht Nominativ, sondern SubjektKASUS (wie es als Objekt nicht Dativ bzw. Akkusativ, sondern ObjektKASUS getragen hatte (vgl. oben)). Ge-

31 Außer Betracht bleibt damit der AGRP / CP-Unterschied zwischen G2 und G1.

genüber dem Deutschen ist das eine Unterdetermination. Sie wirkt sich für den (deutschen) Lerner aber dann nicht aus, wenn das Passivsubjekt als Objekt AKKUSATIV bzw. *Theme* trug. G1-äquivalent für den Lerner ist damit Satz (19) E, aber auch (17) E, wenn man *to a dog* als Dativobjekt sieht. Damit bleiben als G1-different die Sätze (18) E und (20) E sowie die Gruppe (21) E.

(18) E und (20) E sind die Fälle, in denen die englische Kasus-Unterdetermination sich auswirkt: Der Träger von *Beneficiary*, im Deutschen auch Träger von Dativ, kann deshalb Subjekt werden, weil er im Aktiv nicht Dativ, sondern nur Objektkasus trägt. Die (21) E-Sätze schließlich sind deshalb grammatisch, weil die Aktivobjekte ihre Präpositionen stranden können.³²

3.2.2. Zur Vermittlung der Lehrinhalte

- Die Passivpräsentation: explizit und FonF

Wir erörtern nun, wie die Forderungen Explizitheit und FonF in der Präsentation des Passivs zu erfüllen sind und beginnen mit der Explizitheit.

Explizitheit wurde definiert als 'readily observable', natürlich durch den G2-Lerner. Gemessen an diesem Kriterium sind die Sätze (21) von sich aus explizit: Evidenterweise sind in ihnen (anders als im Deutschen möglich) die Präpositionen gestrandet. Da die zugrunde liegende Bewegung aber weder die in einem Frage- noch die in einem Relativsatz ist, müssen die Sätze Passivsätze sein.

Die Explizitheit in den Sätzen (18) E und (20) E ist anderer Art, konstituiert durch die Position der *Beneficiary*-Träger (die vom Lerner aufgrund der Wortbedeutungen als solche erkennbar sind). Sie nehmen in den beiden Sätzen Subjektposition ein, was im Deutschen, wo sie im Aktiv (konkreten) Dativ tragen, nicht möglich ist.³³ Somit lässt sich die Ansicht vertreten, dass das englische Passiv für den deutschen Englischlerner durchwegs explizit ist, „originär“ (Tafel VIII). Eine zusätzliche Explizitmachung (sowieso kaum machbar) ist daher nicht notwendig.

Damit sind wir beim FonF-Aspekt. Für FonF ist vorausgesetzt, dass "the learner's attention is drawn [...] to a linguistic feature as necessitated by a communicative demand" (Doughty / Williams 1998: 3). Für das Passiv nun stellt sich dies so dar: Das Passiv fungiert, in speziellerer Weise als andere Satztypen, in Texten, auf deren thematischer Ebene. Auf ihr hat es die Aufgabe, unter bestimmten Bedingungen, die thematische Verknüpfung von Aussagen zum Ausdruck zu bringen. Als Erfüller dieser Aufgabe ist das Passiv unentbehrlich, "task essential": "the task cannot be successfully performed unless the structure is used" (Loschky / Bley-Vroman 1993: 132). Für den Lerner, der mit dem Passiv in einem Text konfrontiert wird, besteht das "communicative demand" nun darin, diesen Text als solchen, damit auch die thematischen Verknüpfungen in ihm, zu verstehen. Da diese in den gemeinten Fällen nur durch das Passiv realisiert sein können, hat er das Passiv als solches auf der Grundlage seiner Textfunktion, mithin in der FonF-Perspektive, erschlossen.

32 Im Deutschen ist Subjektivierung (des Akkusativobjekts) hier nur möglich, wenn das Verb nicht präpositional, sondern zusammengesetzt ist (**Tom wurde gelacht über* vs. *Tom wurde ausgelacht*). Dieser Fall bleibt hier jedoch außer Betracht.

33 Die G1-analoge Interpretation von (20) E z.B., mit frontiertem Dativ (*dem Schüler wurde geholfen* [...]), ist nicht möglich, da *the student* offensichtlich kein Dativ ist.

- Zur Festigung der Passivkompetenz

Hat der Lerner das Passiv erschlossen, hat er es damit noch nicht so im Besitz, dass er frei (auch produktiv) über es verfügen könnte. Dies zu induzieren, ist Aufgabe des weiteren Unterrichts. Mittel dazu ist in den etablierten Lehrbüchern die „Übung“, eine Aufgabe, die auf die thematische Struktur fokussiert ist, allerdings oft Einzelsätze bzw. -Satzpaare umfasst und damit nicht-kommunikativ ist. Für das Passiv ist dies in besonderem Maß kontraproduktiv.

Zur Platzierung der Passivthematizierung kann hier, ohne Bezugnahme auf einen bestimmten Lehrplan, nur Allgemeines gesagt werden: Eingeführt werden kann das Passiv, angesichts seiner anspruchsvollen Funktion, erst relativ spät. An seine Einführung (wie an die anderer Phänomene) sollte sich ein Komplex von Übungsaufgaben unmittelbar anschließen. Späteres Üben sollte dann u.a. nach dem Prinzip des Clustering organisiert werden (in diesem Fall unter Ausblendung der Passivfunktion). Einzubeziehen wären dann andere Sätze mit NP-Bewegung, wie erweiterte Passive und *Raising*-Sätze:

(22) E Paul was expected to meet me

(23) E Max happened to fall ill

Darüber hinaus könnten einbezogen werden Sätze mit einem Bindungsphänomen, der Positionierung von lexikalischen Anaphern (*himself*) nach dem Prinzip A der Bindungstheorie (Fanselow / Felix 1987, Bd. 2: 130):

(24) E Jim hurt himself

himself nimmt die gleiche Position ein wie ursprünglich das Passivsubjekt:

(25) E Jim was hurt (Jim)

Das Verhältnis von (25) E zu (24) E zeigt, dass die NP Bindungsprinzip A erfüllt. Der Erwerb der Kenntnis dieses Sachverhalts würde die Festigung der Kenntnis eines G2-Grammatikelements bedeuten.

4. Ausblick

Das Forschungsprogramm, dessen Durchführung im Sinne der vorstehenden Ausführungen erforderlich wäre (vgl. oben, Abschn. 1), hätte allgemein gesprochen das Ziel, der Syntaxdidaktik eine theoretische Grundlage zu geben (die sie heute noch nicht hat). Da es natürlich nicht um die Grundlage als solche geht, hätte die so fundierte Didaktik ihre praktische Überlegenheit gegenüber der gegenwärtigen nachzuweisen. Dies wäre nicht nur konzeptionell aufwendig: Erforderlich wäre natürlich eine empirische Überprüfung der Gültigkeit der (Teil-)Hypothesen betreffend die Lehrinhalte bzw. die Vermittlungsstrategie. Organisatorisch erfordert eine solche Überprüfung die Zusammenarbeit von Schule („Versuchsklassen“) und Hochschulinstituten, z.B. Didaktiklehrstühlen. Initiiert bzw. gefördert werden müsste sie durch die Instanz, die die Verantwortung für die Qualität des Unterrichts in Anspruch nimmt, durch den Staat. Dass all dies nicht geschieht, wird sich wohl auch weiterhin kaum ändern.

Literaturverzeichnis

- Adger, D. (2003): *Core Syntax. A Minimalist Approach*. Oxford.
- Archibald, J. (Hrsg.) (2000): *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Oxford.
- Carnie, A. (2002): *Syntax. A Generative Introduction*. Malden, MA.
- Chomsky, N. (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht.
- Chomsky, N. (1986): *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York.
- Chomsky, N. (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge, MA.
- Chomsky, N. (2000): *Minimalist Inquiries: The Framework*. In: Martin, R. et al. (Hrsg.), 89-155.
- Chomsky, N. (2002): *On Nature and Language*. Cambridge.
- Chomsky, N. (2004): *Language and Mind: Current Thoughts on Ancient Problems*. In: Jenkins, L. (Hrsg.), 379-405.
- Chomsky, N. / Lasnik, H. (1993): *The Theory of Principles and Parameters*. In: Jacobs, J. et al. (Hrsg.), 506-69.
- Cook, G. (1998): *Linguistics and language teaching*. In: Johnson, K. / Johnson, H. (Hrsg.), 198-204.
- Cook, V. (1998): *Chomskyan linguistics*. In: Johnson, K. / Johnson, H. (Hrsg.), 36-41.
- Cook, V. (1998): *Innateness hypothesis*. In: Johnson, K. / Johnson, H. (Hrsg.), 169-70.
- Cook, V. (1998): *Morpheme acquisition studies*. In: Johnson, K. / Johnson, H. (Hrsg.), 217-19.
- Crookes, G. / Gass, S. (Hrsg.) (1993): *Tasks and language learning, Vol. 1*. Clevedon.
- Crystal, D. (1980, 2003): *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Malden, MA.
- Davies, A. / Criper, C. / Howatt, A.P.R. (Hrsg.) (1984): *Interlanguage*. Edinburgh.
- de Bot, K. / Ginsberg, R. / Kramsch, C. (Hrsg.) (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. (Hrsg.), 256-310.
- Doughty, C.J. / Long, M.H. (Hrsg.) (2003): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford.
- Doughty, C. / Williams, J. (1998): *Pedagogical choices in focus on form*. In: Doughty, C. / Williams, J. (Hrsg.), 197-261.
- Doughty, C. / Williams, J. (Hrsg.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge.
- Ellis, R. (2001): *Investigating Form-Focused Instruction*. In: *Language Learning* 51, Supplement 1, 1-46.
- Ellis, R. (Hrsg.) (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*. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 223-236.
- Eubank, L. / Selinker, L. / Sharwood Smith, M. (Hrsg.) (1995): *The current state of interlanguage: Studies in honor of William E. Rutherford*. Amsterdam.
- Fanselow, G. / Felix, S.W. (1987): *Sprachtheorie. Eine Einführung in die Generative Grammatik. Band 1: Grundlagen und Zielsetzungen, Band 2: Die Rektions- und Bindungstheorie*. Tübingen.
- Flynn, S. (1987): *A parameter-setting model of L2 acquisition*. Dordrecht.
- Gass, S. (1984): *A Review of Interlanguage Syntax: Language Transfer and Language Universals*. *Language Learning* 34, 115-192.
- Hawkins, R. (2001): *Second Language Syntax. A Generative Introduction*. Oxford.
- Heidegger, M. (1927, 1986): *Sein und Zeit*. Tübingen.

- Herschensohn, J. (2000): *The Second Time Around: Minimalism and L2 Acquisition*. Amsterdam.
- Hulk, A. (1991): Parameter setting and the acquisition of word order in L2 French. *Second Language Research* 7, 1-34.
- Hyams, N. (1986): *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht.
- Hyltenstam, K. / Pienemann, M. (Hrsg.) (1985): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon.
- Jacobs, J. / von Stechow, A. / Sternefeld, W. / Vennemann, Th. (Hrsg.) (1993): *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin.
- Jaworski, A. (1998): Transfer. In: Johnson, K. / Johnson, H. (Hrsg.), 353-9.
- Jenkins, L. (Hrsg.) (2004): *Variation and Universals in Bilingualism*. Amsterdam.
- Johnson, K. (1998): Cyclical / linear syllabus. In: Johnson, K. / Johnson, H. (Hrsg.), 93.
- Johnson, K. / Johnson, H. (Hrsg.) (1998): *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Malden, MA.
- Kellerman, E. (1984): The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage. In: Davies, A. et al. (Hrsg.), 98-122.
- Lightbown, P. / Spada, N. (1990): Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 429-448.
- Lightfoot, D. (1993): *How to Set Parameters: Arguments from Language Change*. Cambridge, MA.
- Lightfoot, D. (2006): *How New Languages Emerge*. Cambridge.
- Long, M. (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: de Bot, K. et al. (Hrsg.), 39-52.
- Long, M.H. / Robinson, P. (1998): Focus on form: Theory, research and practice. In: Doughty, C. / Williams, J. (Hrsg.), 16-41.
- Longobardi, G. (2003): On parameters and parameter theory. In: Stark, E. / Wandruszka, U. (Hrsg.), 273-90.
- Loschky, L. / Bley-Vroman, R. (1993): Grammar and task-based methodology. In: Crookes, G. / Gass, S. (Hrsg.), 123-167.
- Martin, R. / Michaels, D. / Uriagereka, J. (Hrsg.) (2000): *Step by Step*. Cambridge, MA.
- Martohardjono, G. / Flynn, S. (1995): Language transfer. What do we really mean? In: Eubank, L. et al. (Hrsg.), 206-218.
- Matthews, P.H. (1997): *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford.
- McDonough, S. (1998): Natural order hypothesis. In: Johnson, K. / Johnson, H. (Hrsg.) 227-8.
- Norris, J. / Ortega, L. (2000): Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50, 417-528.
- Odlin, T. (2003): Cross-Linguistic Influence. In: Doughty, C.J. / Long, M.H. (Hrsg.), 436-486.
- Pienemann, M. (1985): Learnability and Syllabus Construction. In: Hyltenstam, K. / Pienemann, M. (Hrsg.), 23-75.
- Radford, A. (1997): *Syntax. A minimalist introduction*. Cambridge.
- Ritchie, W.C. / Bhatia, T.K. (Hrsg.) (1996): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego.
- Roberts, J. (1998): Grammatical syllabus. In: Johnson, K. / Johnson, H. (Hrsg.), 154-6.
- Schwartz, B.D. / Sprouse, R. (1996): L2 cognitive states and the full transfer / full access model. *Second Language Research* 12, 40-72.
- Spada, N. (1997): Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching* 30, 73-87.

- Spada, N. / Lightbown, P. (1999): Instruction, L1 influence and developmental readiness in second language acquisition. *Modern Language Journal* 83, 1-22.
- Stark, E. / Wandruszka, U. (Hrsg.) (2003): *Syntaxtheorien: Modelle, Methoden, Motive*. Tübingen.
- Towell, R. / Hawkins, R. (1994): *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon.
- Trask, R.L. (1999): *Key Concepts in Language and Linguistics*. Milton Park.
- Weigl, W. (2002): Objektrealisierung und Fremdsprachenerwerb. Doppelobjektkonstruktionen im Englisch deutscher Gymnasiasten. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 40, 67-94.
- Weigl, W. (2003): Objektrealisierung und Fremdsprachenerwerb (2). Passivsätze mit (Aktivsatz-)Doppelobjekten im Englisch deutscher Gymnasiasten. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 41, 91-117.
- Weigl, W. (2005): Ein G2-Defizit und seine Ursache: Zum „Lernen“ der pronominalen Doppelobjekte im Französischunterricht des Gymnasiums. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 43, 51-84.
- 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.
- Weigl, W. (2008): Zu den Inhalten des L2-Syntax-Unterrichts am Gymnasium. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 47, 27-62.
- White, L. (1987): Markedness and second language acquisition: The question of transfer. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 261-286.
- White, L. (1989): *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam.
- White, L. (2000): Second Language Acquisition: From Initial State to Final State. In: Archibald, J. (Hrsg.), 130-155.
- White, L. (2003): *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge.