

Romanistische
Arbeitshefte

21

Herausgegeben von Gustav Ineichen und Christian Rohrer

Bernd Kielhöfer / Wolfgang Börner

Lernersprache Französisch

Psycholinguistische Analyse des
Fremdsprachenerwerbs

Max Niemeyer Verlag
Tübingen 1979



CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Kielhöfer, Bernd:

Lernersprache Französisch : psycholinguist. Analyse d. Fremdsprachenerwerbs / Bernd Kielhöfer ; Wolfgang Börner. – Tübingen : Niemeyer, 1979.

(Romanistische Arbeitshefte ; 21)

ISBN 3-484-50133-2

NE: Börner, Wolfgang:

ISBN 3-484-50133-2 ISSN 0344-676x

© Max Niemeyer Verlag Tübingen 1979

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf photomechanischem Wege zu vervielfältigen. Printed in Germany

Druck: Sulzberg-Druck GmbH, Sulzberg im Allgäu

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	VII
1 Empirische und theoretische Grundbegriffe.....	1
1.1 Einleitung.....	1
1.2 Die empirische Basis: Lerneräußerungen und ihre Aussagekraft..	5
1.3 Überlegungen zum Rekonstruktionsziel: Die Lernergrammatik.....	13
1.4 Literatur und Aufgaben.....	21
2 Von den Lerneräußerungen zur Lernergrammatik: Methodische Schritte.....	23
2.1 Gruppenbildung.....	23
2.2 Standardisierung der Lerneräußerungen in Tests.....	25
2.3 Konstanz, Varianz und Variation des Sprachwissens.....	32
2.4 Die Rekonstruktion der Lernergrammatik.....	35
2.5 Leistung und Grenzen der gewählten Methode.....	39
2.6 Literatur und Aufgaben.....	42
3 Ausschnitte aus der Lernergrammatik deutscher Französisch- lerner.....	44
3.1 Personalpronomen.....	44
3.1.1 Die Erhebung der Daten.....	44
3.1.2 Problemkonstanz.....	47
3.1.3 Problemanalyse und einige Problemlösungsstrategien.....	49
3.1.3.1 Intralinguale Probleme und Problemlösungsstrategien.....	50
3.1.3.2 Interlinguale Probleme und Problemlösungsstrategien.....	55
3.1.4 Das Problem der intrapersonalen Systematik.....	56
3.1.5 Literatur und Aufgaben.....	60
3.2 Tempus und Modus im Nebensatz.....	61
3.2.1 Die Erhebung der Daten.....	61
3.2.2 Probleme und Strategien des normgerechten subjunctif.....	64
3.2.2.1 Probleme.....	66
3.2.2.2 Problemlösungen.....	68
3.2.3 Probleme und Strategien des normgerechten indicatif.....	70
3.2.4 Tempusprobleme und -strategien.....	73
3.2.5 Überlegungen zum Bedingungsgefüge.....	76
3.2.6 Literatur und Aufgaben.....	77

VI		
3.3	Article partitif.....	78
3.3.1	Die Erhebung der Daten.....	78
3.3.2	Problemanalyse und Problemlösungsstrategien.....	80
3.3.2.1	Intralinguale Probleme und Problemlösungsstrategien.....	81
3.3.2.2	Interlinguale Probleme und Problemlösungsstrategien.....	85
3.3.3	Das Problem der Plurikausalität.....	89
3.3.4	Literatur und Aufgaben.....	93
4	Psycholinguistische und lernpsychologische Gesetzmäßigkeiten der Lernergrammatik.....	95
4.1	Der Fehlerort als Indikator für Lernprobleme.....	95
4.1.1	Sprachliche Eigenschaften als Lernproblem.....	98
4.1.1.1	Das Problem der Kontrastivität.....	98
4.1.1.2	Eigenschaften des Französischen als Lernproblem.....	100
4.1.1.2.1	Der Umfang des grammatikalischen Inventars.....	101
4.1.1.2.2	Komplexität.....	102
4.1.1.2.3	Allgemeinheit.....	104
4.1.1.2.4	Häufigkeit.....	107
4.2	Grundlegende Lernoperationen.....	109
4.2.1	Das Problem der Generalisierung.....	109
4.2.2	Das Problem der Diskriminierung.....	117
4.3	Die Fehlerarten als Indikatoren für Problemlösungsstrategien des Lernalerns.....	120
4.3.1	Die Strategie der Imitation.....	122
4.3.2	Die Strategie der Symmetriebildung.....	125
4.3.2.1	Semantische Symmetrien.....	127
4.3.2.2	Formale Symmetrien.....	130
4.3.3	Wahrscheinlichkeitsstrategien.....	132
4.4	Unsystematik der Strategien - Systematik des Verhaltens.....	135
4.5	Literatur und Aufgaben.....	138
5	Bibliographie.....	140
6	Begriffsregister.....	145

VORWORT

In dem vorliegenden Arbeitsheft wollen wir die Diskussion um die 'Lernersprache' konkretisieren, indem wir versuchen, Ausschnitte aus der mentalen Grammatik deutscher Französischlermer rekonstruierend zu beschreiben. Die ausgewählten Bereiche - Personalpronomen, Tempus und Modus im Nebensatz, *article partitif* - zeigen die wesentlichen Voraussetzungen für die Ausbildung einer Lernergammatik: Sie sind einerseits dem Lerner problemhaft, und zum anderen sind sie grammatisch und semantisch hinreichend strukturiert, um dem Lerner systematische Reaktionen auf diese Probleme zu ermöglichen. Es geht uns darum, zu zeigen, worin die Systemhaftigkeit der Lernersprache besteht und wo sie ihre Grenzen findet. Darüberhinaus wollen wir Einsichten in den Prozeß des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs gewinnen und diese Einsichten an konkreten Beispielen belegen.

Der Versuch einer inhaltlichen Konkretisierung des Begriffs 'Lernersprache' birgt erhebliche methodische Risiken, die man aber notwendigerweise eingehen muß, will man nicht letzten Endes in der Einsicht verharren, daß das System der den Fremdsprachenerwerb und -gebrauch beeinflussenden Faktoren ungeheuer komplex ist. Unser methodisches Vorgehen wird durch die Antinomie zwischen Zuverlässigkeit und Gültigkeit sozialwissenschaftlicher Erhebungen geprägt. Durch eine starke Reduktion des Untersuchungsfeldes haben wir vor allem für Zuverlässigkeit und Genauigkeit Sorge getragen. Dies erscheint uns legitim, solange wir angeben, was wir damit erfassen und was nicht. Wir versuchen zu erfassen: das möglichst verwendungsneutrale grammatische Wissen des Lerners in seiner psycholinguistischen Strukturierung. Wir erfassen nicht oder nur ungenügend: die Verwendung dieses Wissens im kommunikativen Einsatz in realen Situationen und im Unterricht. Aus diesem Grunde haben wir auch von der direkten Ableitung didaktischer Konsequenzen abgesehen. Sie sind nur in einem sehr viel weiteren Bedingungsfeld zu ziehen.

Die in Arbeitsheften wie dem vorliegenden oft geübte Praxis, das behandelte Gebiet in Form eines systematischen und zusammenfassenden Überblicks zu erschließen, erschien uns für den Bereich der Lernersprachen sowohl unmöglich

VIII

wie unnötig. Unmöglich deshalb, weil von einem gesicherten Wissensstand der Lernaltersforschung derzeit noch nicht die Rede sein kann. Und unnötig, weil wir die Auseinandersetzung mit exemplarisch vorgeführten linguistischen Verfahren und Methoden auch didaktisch für fruchtbarer halten als die bloße Rezeption der mit ihrer Hilfe gewonnenen Einsichten. Insofern verfolgt unser Arbeitsheft ein doppeltes Ziel: Es versucht, dem Leser einige nach unserer Meinung wesentliche Probleme und Einsichten im Bereich der Lernaltersforschung Französisch zu vermitteln. Und es versteht sich gleichzeitig als Anleitung zu einer bestimmten, mit Vor- und Nachteilen behafteten Methode, linguistische Daten empirisch zu erfassen, zu beschreiben und zu interpretieren.

Berlin und Hamburg,
im Juli 1978

Die Verfasser

1.1 Einleitung

Wir wollen uns der Frage, was unter dem Begriff 'Lernergrammatik' zu verstehen ist, nähern, indem wir ein Stück Sprache, einen Text untersuchen, der von einer postulierten französischen Lernergrammatik produziert worden ist. Der Text ist eine Nacherzählung, die im Rahmen einer Untersuchung zur Fehleranalyse unter folgenden Bedingungen entstand: Es wurde ein zwei Schreibmaschinen-seiten langer Abschnitt aus J.-Y. Cousteau und F. Dumas, *Le monde du silence* (Inhalt des Abschnitts: Tauchabenteuer unter Haien) von einem *native speaker* auf Band gesprochen. Mehrere Gruppen von Französisch-Studenten des 1. bis 3. Semesters hatten Gelegenheit, das Band dreimal abzuhören. Sie durften bei Bedarf das Band anhalten bzw. zurückspulen und sich Notizen machen. Eigennamen und einige schwierige Ausdrücke wurden an die Tafel geschrieben und erklärt. Sie sind im folgenden Text unterstrichen. Anschließend mußten die Probanden den gehörten Text auf Band nacherzählen. Die mündlichen Nacherzählungen wurden schließlich orthographisch transkribiert und untersucht (genaue Angaben zum Versuchsprogramm in Kielhöfer 1975 S. 160f.). Wir zitieren im folgenden einen Abschnitt des Ausgangstextes sowie den entsprechenden Abschnitt eines Wiedergabetextes.

Ausgangstext:

- Cousteau et Dumas plongent dans l'espoir de pouvoir filmer des requins.
 Les hommes de leur bateau les attendent et font attention.
 A peine avons-nous fait quelques mètres que nous tombons sur un
 requin de deux mètres cinquante à trois mètres de longueur, d'une
 5 espèce que nous n'avons pas encore rencontrée: il est d'un gris
 clair. Nous nageons hardiment vers lui, persuadés qu'il va se
 sauver comme tous les autres; mais il ne bat pas en retraite.
 Nous approchons encore jusqu'à nous trouver à trois mètres de
 lui. Le beau requin gris ne montre aucune peur. Je me réjouis
 10 d'avoir enfin l'occasion de filmer un requin dans d'excellentes
 conditions. Dumas suit l'animal, l'approche, le prend par la
 queue, mais la lâche aussitôt de peur que le requin ne se retourne
 pour mordre. Après la première admiration, je commence à sentir
 le danger. La bête n'a pas l'air de s'intéresser beaucoup à nous,
 15 mais son petit oeil immobile nous fixe. Il nous a peu à peu en-
 traînés à vingt mètres de profondeur.

Wiedergabetext:

Cousteau et Dumas - et Dumas - plongent pour faire des - des - films de requins. Leurs camarades sur le bateau leur - leur attendaient et faisaient attention.

- Après avoir fait quelques mètres sous l'eau, Cousteau et Dumas
 5 ont découvert un requin et ils se sont approchés du requin, parce qu'ils - parce qu'ils - (s)ont persuadés qu'il - qu'il - va se sauver, mais ce requin ne se - ne se - sauvait pas. C'était un - un - requin - un grand requin gris de - de - deux mètres cinquante à trois mètres. Ils - ils - les deux Cousteau et Dumas
 10 se sont approchés hardiment vers de - vers ce - ce - requin pour le filmer et il ne - et il n'a - il ne bougeait pas et Cousteau avait une belle occasion de filmer un - un - requin de - de - près. Dumas s'est approché; il a suivi ce requin. Il a - il a pris - le - la - queue, mais après quelques minutes il a - il la lâche - il l'a lâchée parce qu'il avait peur que - que - le requin
 15 se tournait pour - pour mordre. Dumas filmait encore, mais après quelques minutes il - il se souvient de - du danger - et du danger - parce que ce requin ne - ne bougeait pas, mais regardait les deux hommes d'un - d'un oeil fixe.

Beim Vergleich des Wiedergabetextes mit dem Ausgangstext können wir die Lerneräußerungen in ihrer Struktur wie folgt klassifizieren:

- (1) Einige Äußerungen sind in Ausgangstext und Wiedergabetext (nahezu) identisch, d.h. eine wörtliche Wiedergabe des Aufgenommenen.
- (2) Andere Äußerungen des Wiedergabetextes sind verschieden von den inhaltlich entsprechenden Äußerungen des Ausgangstextes. Sie können auf einer Korrektheits-Skala als
 - (a) korrekt
 - (b) stilistisch ungeschickt
 - (c) fehlerhaft
 eingeordnet werden.

Die Übergänge zwischen all diesen Klassen sind fließend. Zunächst einige Beispiele zur Klasse (1):

Ausgangstext	Wiedergabetext
Z.4 de deux mètres cinquante à trois mètres	Z.8 de - de - deux mètres cinquante à trois mètres
Z.6 ...persuadés qu'il va se sauver	Z.6 ...persuadés qu'il - qu'il va se sauver
Z.10 ...occasion de filmer un requin	Z.12 ...occasion de filmer un - un - requin

Es ist einleuchtend, daß eine wörtliche Wiedergabe für uns uninteressant ist, weil sie tatsächlich nichts über die Grammatik des Lerners aussagt, sondern eher etwas über seine Behaltensleistung. Wichtiger sind für uns die abweichenden, also eigenständigen Äußerungen des Lerners, die wir in (2) auf einer Korrektheits-Skala angesiedelt haben (Über die Gründe, warum wir eine solche Einteilung vornehmen, sowie die Norm, die ihr zugrunde liegt, werden wir weiter unten noch ausführlich zu sprechen kommen). Einige Beispiele für (a) korrekte Äußerungen (in vereinfachter Form):

Ausgangstext	Wiedergabetext
Z. 1 dans l'espoir de pouvoir	Z. 1 pour
Z. 1 filmer des requins	Z. 1 faire des films de requins
Z. 3 tomber sur un requin	Z. 5 découvrir un requin
Z.11 prendre le requin par la queue	Z.14 prendre la queue

Als generelle Tendenz des Wiedergabetextes läßt sich eine Neigung zur Vereinfachung, zum Abbau von Komplexität feststellen, sei es durch die Wahl eines blossen Ausdrucks (Z. 5 des Wiedergabetextes), durch eine fehlende Modalabtönung (Z. 1 *pour*), durch eine einfachere syntaktische Konstruktion (Z.14) oder durch den Einsatz eines Stellvertreter-Verbs (Z. 1 *faire*). Ähnliches gilt für die Syntax im allgemeinen: Den komplexen grammatischen Strukturen des Ausgangstextes steht im Wiedergabetext ein grammatisch mageres Hauptsatzfranzösisch gegenüber. Im Ausgangstext werden verschiedene syntaktische Möglichkeiten der Verdichtung der Aussage angewendet, so etwa eine Partizipialkonstruktion (Z. 6 "*persuadés...*"), Präpositionalphrasen (Z. 4 "*de deux mètres...*"; Z. 4 "*d'une espèce...*" usw.), Infinitivkonstruktionen (Z. 8 "*jusqu'à nous trouver*"; Z. 9 "*se réjouir d'avoir l'occasion*" usw.), eine seltene unterordnende Konjunktion (Z.12 "*de peur que*"), eine Hauptsatzreihung mit Subjekttilgung (Z.11 "*Dumas suit l'animal, l'approche, le prend...*"). Der Wiedergabetext (1) hingegen besteht aus einer Folge von Hauptsätzen mit SPO, die häufig durch *et*, *mais* verknüpft werden. Es gibt nur zwei weitere Konjunktionen (*que*, *parce que*), eine Partizipialkonstruktion (Z. 4 "*Après avoir fait...*") sowie Infinitive nach *pour* und *de*. Auffällig, weil diesen Vereinfachungstendenzen entgegenlaufend, ist allerdings der Tempusgebrauch: Durchgehend *présent* im Ausgangstext, Schwanken zwischen *présent*, *imparfait* und *passé composé* im Wiedergabetext. Dies ist sicher ein Reflex der oft geübten Schulpraxis, für Nacherzählungen nur Vergangenheitstempora zuzulassen.

Die syntaktischen Vereinfachungen nähern sich bereits der Grenze zu den (b) stilistisch ungeschickten Äußerungen, für die wir zwei Beispiele finden:

Ausgangstext	Wiedergabetext
Z. 7 se sauver + battre en retraite	Z. 7 se sauver + se sauver
Z.13 sentir le danger	Z.17 se souvenir du danger

Auch hier ist eine mangelnde Differenzierungsfähigkeit des Lerners erkennbar.

Fehlerhafte Äußerungen sind, wenn man von den Irregularitäten der Tempusverwendung absieht, selten. Wir finden

Ausgangstext	Wiedergabetext
Z. 2 les hommes de leur bateau les attendent	Z. 2 leurs camarades sur le bateau leur - leur attendaient

Ausgangstext	Wiedergabetext
Z. 8 nous approchons...	Z.10 ils...se sont approchés vers...
Z.12 de peur que le requin ne se retourne	Z.15 il avait peur que le requin se tournait

Sie liefern uns jedoch die wichtigsten Informationen über die zugrunde liegende Lernergrammatik, so daß wir ihnen ein eigenes Kapitel widmen (vgl. Kap.1.2).

Bis hierhin haben wir uns auf den Vergleich von sprachlichen Strukturen beschränkt. Genauso auffällig sind aber auch Merkmale des Wiedergabetextes, die den Einsatz der sprachlichen Mittel, also die Sprachverwendung des Lerners charakterisieren. Besonders häufig sind Wortwiederholungen (um Zeit für die Konstruktion des restlichen Satzes zu gewinnen) und Fehlstarts mit Selbstkorrektur wie Z.8: "*un requin - un grand requin gris...*", Z.9: "*Ils - les deux Cousteau et Dumas...*", Z.10: "*vers de - vers ce...*" usw. Vielleicht gehört in diesen Rahmen auch die häufige Kopula *et* (als Ruhe- und Planungspause). Im Ausgangstext fehlen diese Merkmale völlig.

Sind die festgestellten Merkmale typisch für das Französisch der Nacherzählungen von Französischlernern? Eine Durchsicht der übrigen in dem oben erwähnten Versuch gewonnenen Texte (insgesamt 15), die wir aus Platzgründen hier nicht dokumentieren können, zeigt, daß die Merkmale in dieser oder jener Form in fast allen Nacherzählungen vorkommen, wenn auch nicht so gehäuft wie in dem Demonstrationstext (vgl. auch die in Aufg.1a unten zitierte Nacherzählung, die in manchen Punkten ein extremes Gegenstück zum Wiedergabetext darstellt).

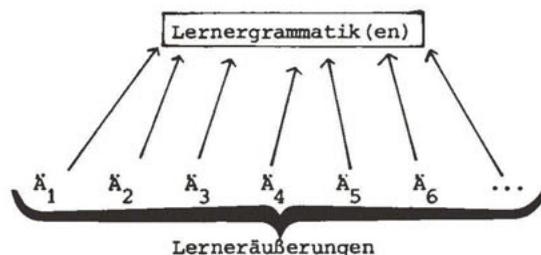
Welche Ursachen können für die Abweichungen zwischen Ausgangstext und Wiedergabetext ausfindig gemacht werden? Die Art der Merkmale erlaubt bestimmte Schlüsse. Zunächst ist die Versuchsanordnung zu nennen: Der Zwang, im Sprachlabor in einer nur simulierten Erzählsituation ohne Gesprächspartner auf Band sprechen zu müssen, verringert (auch beim *native speaker!*) die Äußerungsgeschwindigkeit und -sicherheit und führt zu zusätzlichen Pausen, Fehlstarts, Anakoluthen, Flüchtigkeitsfehlern. Auch die gewählte Übungsform der Nacherzählung spielt sicher eine Rolle, da sie wesentliche Faktoren wie Textverständnis und Behaltensleistung ins Spiel bringt (vgl. z.B. die beiden Wiedergabetexte in Kap.1.1 und Aufgabe 1a), wobei der Anteil an mutter- bzw. fremdsprachlicher Verarbeitung des Inhalts variabel sein kann. Ein Beispiel für Übungseinflüsse bietet auch die Tempuswahl (s.o.). Hinzu kommt bei uns ein Wechsel der Repräsentationsebene: Der Ausgangstext ist ursprünglich schriftlich abgefaßt worden (daß er zu Versuchszwecken sekundär auf Band gesprochen wurde, ist unerheblich), die Wiedergabe hingegen muß mündlich erfolgen. Diese Differenz erklärt manche Wiederholungen und Variationen und sicherlich auch die in Satz-

länge und Satzbau einfachere Syntax des Wiedergabetextes, denn komplexe Sätze sind mündlich schwieriger zu konstruieren und zu kontrollieren als schriftlich. Überhaupt führt eine mündliche Wiedergabe (gleich welcher Vorlage) zu mehr Unsicherheiten und Flüchtigkeitsfehlern, da die Übersicht über die eigenen Äußerungen und damit auch die eigenen Korrekturmöglichkeiten geringer sind.

Die wichtigsten und für uns interessantesten Erklärungsfaktoren für die Unterschiede zwischen Ausgangstext und Wiedergabetext sind aber sicherlich die Sprachkenntnisse und Sprachfertigkeiten der Nacherzählenden. Der Ausgangstext wurde von Cousteau und Dumas, also von französischen *native speakers* produziert, die Wiedergabetexte sind hingegen Produkte von deutschen Französischlernern. Dieses Faktum erklärt zweifellos einen nicht geringen Teil der stilistischen und auch performativischen Abweichungen und vermutlich alle oder fast alle Fehler. Wir wollen im folgenden die Gesamtheit der Fremdsprachenkenntnisse und -fähigkeiten des Fremdsprachlers seine 'Lernergrammatik' nennen, analog zur Redeweise der neueren Linguistik, nach der die Sprachkenntnisse eines *native speakers* seine 'Grammatik' genannt werden. Die oben angesprochene Tatsache, daß es typische Textmerkmale gibt, die in allen Nacherzählungen wiederkehren, erlaubt ja gerade den Schluß auf die Existenz einer solchen Grammatik, die einer Gruppe von Lernern gemeinsam ist.

Lerneräußerungen und Lernergrammatik sind die beiden Endpole unseres Analyseprozesses: Die konkreten, der direkten Beobachtung zugänglichen Äußerungen bilden den Ausgangspunkt, die empirische Basis, von der aus wir versuchen, vermittels bestimmter Datenerhebungs- und Analyseverfahren und unter Zuhilfenahme von linguistischen sowie lern- und sprachpsychologischen Erkenntnissen und Prinzipien die dahinterstehende(n) Lernergrammatik(en) zu rekonstruieren. Schematisch:

Fig. 1:



1.2 Die empirische Basis: Lerneräußerungen und ihre Aussagekraft

Es könnte wünschenswert erscheinen, für die Rekonstruktion der Lernergrammatik möglichst viele und möglichst verschiedenartige Äußerungen in der bzw. über die

Fremdsprache heranzuziehen (Äußerungen *in* der jeweiligen Sprache, z.B. Äußerungen auf Französisch, nennt man objektsprachlich, Äußerungen *über* die jeweilige Sprache, z.B. die Angabe einer grammatischen Regel, nennt man metasprachlich). Zur besseren Übersicht unterscheiden wir bei Äußerungen zwischen

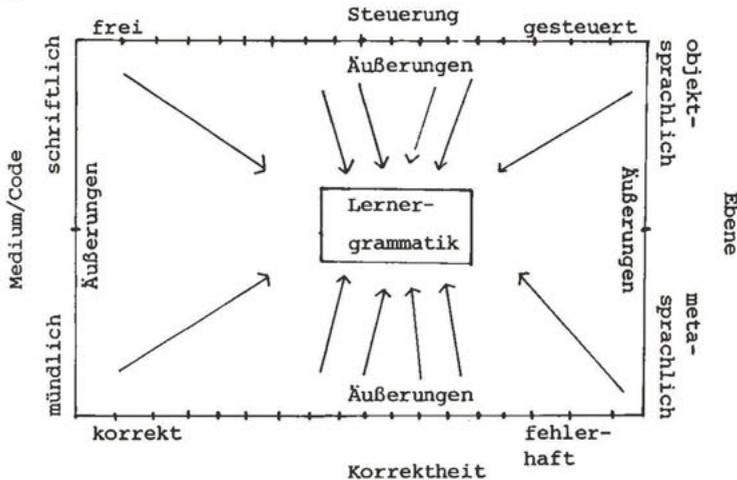
- (1) Herkunftsmerkmalen mit den Parametern 'objektsprachlich' - 'metasprachlich', 'frei' - 'gesteuert' und 'mündlich' - 'schriftlich'. Objektsprachliche Äußerungsarten mit abnehmendem Steuerungseinfluß von außen sind z.B. reine Nachahmungen, gesteuerte Übungen, Übersetzungen, *résumés*, freie Rede. Zu den metasprachlichen Äußerungsarten zählen wir: Urteile über eigene und fremde Äußerungen in Hinblick auf ihre Korrektheit, über eigene und fremde Sprachfähigkeiten; Beschreibungen von sprachlichen Strukturen der Fremdsprache usw. Alle Äußerungsarten können sowohl schriftlich wie mündlich erfolgen.

und

- (2) Korrektheitsmerkmalen mit der uns bereits bekannten dreifachen Grobgliederung in korrekte, stilistisch ungeschickte und fehlerhafte Äußerungen.

In ihrer Rekonstruktionsfunktion für die Lernergrammatik lassen sich die verschiedenen Äußerungen mit ihren Herkunfts- und Korrektheitsmerkmalen in einem Modell wie folgt darstellen:

Fig. 2:



Jede Äußerung wird also im Normalfall durch vier Merkmale gekennzeichnet, von denen zwei auf binären und zwei auf kontinuierlichen Skalen stehen. Auch das Fehlen von Äußerungen durch Schweigen bzw. Urteilsverweigerung, Rückfall in die Muttersprache oder Vermeiden einer bestimmten sprachlichen Struktur durch Ausweichen auf eine andere kann Rückschlüsse auf die Lernergrammatik erlauben. Daten dieser Art können wir jedoch in unserer Untersuchung nicht weiter verfolgen.

Es stellt sich nun die Frage, wie wertvoll die so gekennzeichneten Äußerungsklassen (deren Merkmale nicht alle sinnvoll miteinander kombiniert werden können, wie Fig. 2 zeigt), im einzelnen für die Rekonstruktion der Lernergrammatik sind.

Zunächst zu den Herkunftsmerkmalen: Ein methodisch akzeptabler Weg zur Rekonstruktion der Lernergrammatik besteht darin, zu ein und demselben grammatischen Bereich, z.B. zu Pronominalisierungen, möglichst verschiedene Äußerungsarten zu sammeln und sie auf Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten zu überprüfen. Es ist klar, daß ein solches Verfahren die Entscheidung darüber erleichtert, was an den Äußerungen eher ein Lernaltersmerkmal und was nur situationsabhängig oder gar nur zufällig ist. Deswegen verwenden wir auch in unserem Rekonstruktionsverfahren (s.u. Kap.2.1-2.4) verschiedene Äußerungsarten, teils objekt-, teils metasprachlicher Art. Grenzen werden einem solchen Vorgehen einerseits durch den technischen Aufwand gesetzt, der mit der Vielfalt der Äußerungsarten wächst, andererseits durch die Tatsache, daß nicht alle Äußerungsarten von gleicher Aussagekraft sind. 'Aussagekraft' meint hier: Die Möglichkeit, zu rekonstruieren, wie der Lerner sein Sprachwissen und seine Sprachbeherrschung aufgebaut und gespeichert hat, wie er diese Fähigkeiten in den verschiedenen Äußerungen einsetzt, auf welche Probleme er dabei stößt und wie er sie bewältigt usw. Am wertvollsten ist die freie Rede in authentischer Situation, da sie die sprachliche Form der Äußerungen minimal eingrenzt und fremdbestimmt, am geringwertigsten ist die reine Nachahmung (Nachsprechen von Mustersätzen). Dazwischen liegen Äußerungsarten, die mehr (grammatische Übungen, Übersetzung) oder weniger (*résumé*, *discussion libre*) situations- und übungsabhängig sind. Je authentischer die Äußerungen sind, desto schwieriger ist aber auch ihre systematische Beobachtung, weil in jedem Fall die gesamte, meist komplexe Äußerungssituation mitkontrolliert werden muß, und umso schwieriger werden wegen der ungesteuerten Vielfalt der sprachlichen Mittel Datensammlungen zu bestimmten sprachlichen Bereichen über mehrere Probanden und Situationen hinweg. In der Praxis greift man daher am besten auf steuerbare, aber noch relativ freie Übungsformen wie z.B. Nacherzählungen, *résumés* usw. zurück. Wir werden allerdings weiter unten noch sehen, daß auch diese Datenbasis, für sich allein genommen, gleichzeitig zu unökonomisch und für die Rekonstruktion zu ungenau sein kann, so daß wir sie - bei kritischer Würdigung der damit verbundenen methodischen Risiken - durch maximal gesteuerte objekt- und metasprachliche Äußerungen in formalen Tests mit Grammatikalitätsbewertungen ergänzen und teilweise ersetzen müssen. Soweit zu den Herkunftsmerkmalen. Wie steht es mit der Aussagekraft der Korrektheitsmerkmale? Hier fällt die

Auswahl leichter, da stilistisch ungeschickte Äußerungen Rückschlüsse nur auf weniger zentrale und linguistisch zudem schwer erfassbare Bereiche der Lernergrammatik wie etwa den der Idiomatik zulassen. Auch korrekte Äußerungen haben - isoliert betrachtet - wenig Aussagekraft, da meist offen bleibt, ob sie als Ganzes auswendiggelernt wurden (vgl. etwa die in Kap.1.1 angesprochene geringe Aussagekraft der wörtlichen Wiederholungen bei Nacherzählungen), oder aber durch Anwendung korrekter Regeln abgeleitet oder durch Zufall aus falschen Regeln korrekt kombiniert wurden. Aussagekraft kann hingegen das Fehlen oder Vermeiden von Äußerungen besitzen: Es weist auf Probleme hin, die sich dem Lerner stellen. Aussagekraft aber besitzt vor allem der Fehler - er weist ebenfalls auf Probleme hin und gibt - als kreative Sprachleistung - obendrein noch Hinweise auf deren Bewältigung durch den Lerner.

Bevor wir uns diesen speziellen Eigenschaften des Fehlers zuwenden, müssen wir zunächst klarstellen, was wir unter einem fremdsprachlichen Fehler verstehen. An den drei im Wiedergabetext vorkommenden Fehlern läßt sich dies zeigen. Die Fehler sind:

- (1) *Leurs camarades leur (les) attendaient.*
- (2) *Ils...se sont approchés vers (de)...*
- (3) *Il avait peur que le requin se tournait (se retourne)*

Fehler (1) und (3) sind offensichtlich Verstöße gegen die französische Grammatik (im engeren Sinne, also: Syntax und Morphologie): In Fehler (1) wird ein falsches Pronomen, in Fehler (3) ein falscher Modus verwendet (zu dem zusätzlichen lexikalischen Fehler in (3) s.u.). Fehler (2) ist weniger einfach zu klassifizieren: Ist die Wahl der Präposition *vers* ein grammatischer (falsche Rektion des Verbs *s'approcher*) oder ein lexikalischer Fehler (falsche Wahl der Präposition)? Es mag an dieser Stelle der Hinweis darauf genügen, daß die Klassifikation von Fehlern nach Grammatik und Lexikon, wie sie in der Praxis häufig geübt wird, immer wieder auf kaum lösbare Schwierigkeiten stößt (vgl. auch Kielhöfer 1975 p.64ff.). Wir aber müssen uns - auf der Suche nach einer Fehlerdefinition - fragen, was allen genannten Fehlern gemeinsam ist. Die Antwort: Sie sind Verstöße gegen die Sprachnorm der französischen Grammatik. Unter 'Sprachnorm' verstehen wir die Gesamtheit der kodifizierten sprachlichen Regeln und Muster, die dem Sprachgebrauch des muttersprachlichen Sprechers als Vorbild dienen (sollen). Die in Frankreich noch gültige Sprachnorm des *bon usage* läßt sich sozial und funktional hinreichend fixieren (etwa: *code écrit* der gepflegten Sprache des Bürgertums in Paris). Allerdings wird dieser Idealtyp der Sprachnorm heute mehr denn je angefochten; de facto zerfällt die französische Grammatik in ein komplexes System von Teilnormen (*code écrit*, *code*