



Universität Potsdam

Karl-Heinz Eggensperger

Die Verbalflexion im Französischunterricht  
an Deutschsprachige :  
Lehrinhaltsbestimmung und  
Progressionsplanung ; Lehrplan- und  
Lehrwerkanalyse

first published in:

Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige :  
Lehrinhaltsbestimmung und Progressionsplanung ; Lehrplan-  
Lehrwerkanalyse / Karl-Heinz Eggensperger. - Augsburg : Wißner, 1993. -  
(Fremdsprachendidaktik ; Bd. 1) ISBN 3-928898-29-9

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Philosophische Reihe ; 76

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4514/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-45146>

Postprints der Universität Potsdam

Philosophische Reihe ; 76

Fremdsprachendidaktik

Band 1

Karl-Heinz Eggenesperger

Die Verbalflexion im  
Französischunterricht an  
Deutschsprachige

Lehrinhaltsbestimmung und  
Progressionsplanung  
Lehrplan- und Lehrwerkanalyse

Wibner

Karl-Heinz Eggensperger

Die Verbalflexion im  
Französischunterricht an Deutschsprachige

Lehrinhaltsbestimmung und  
Progressionsplanung  
Lehrplan- und Lehrwerkanalyse

# Fremdsprachendidaktik

Band 1

herausgegeben von  
Konrad Schröder

Karl-Heinz Eggensperger

# Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige

Lehrinhaltsbestimmung und Progressionsplanung  
Lehrplan- und Lehrwerkanalyse

Verlegt bei Dr. Bernd Wißner,  
Augsburg 1993



Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Eggensperger, Karl-Heinz:**

Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige :  
Lehrinhaltsbestimmung und Progressionsplanung ; Lehrplan- und  
Lehrwerkanalyse / Karl-Heinz Eggensperger. – Augsburg : Wißner, 1993

(Fremdsprachendidaktik ; Bd. 1)

Zugl.: Augsburg, Univ., Diss., 1992

ISBN 3-928898-29-9

NE: GT

ISBN 3-928898-29-9

© 1993 by Dr. Bernd Wißner, W-8900 Augsburg

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung  
in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vor-  
herigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

## VORWORT

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommer 1992 von den Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg als Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades angenommen.

Ursprünglich war eine vergleichende Lehrplan- und Lehrwerkanalyse zu allen Aspekten des Unterrichts der Verbalflexion geplant. Der unverbindlich deskriptive und wenig aussagekräftige Charakter der Untersuchungsergebnisse befriedigten jedoch nicht, sondern bewirkten eine Neuorientierung der gesamten Arbeit. In den Vordergrund trat die Formulierung von Normen. Zunächst mußten die Lehrinhalte der Verbalflexion und ihre Progression bestimmt werden, um die Lehrwerke und Lehrpläne beurteilen zu können. Arbeitsaufwand und Umfang verdoppelten sich. Außerdem birgt jede Publikation mit normativem Anspruch die Gefahr, daß man dem Autor den schulmeisterlich erhobenen Zeigefinger vorwirft. Die Arbeit wurde jedoch für den Leser geschrieben, der einer Revision der vorherrschenden Praxis aufgeschlossen gegenübersteht und der sich nicht bevormunden läßt. Sie wäre nicht zustande gekommen, wenn der Verfasser nicht auf eine permanente Lernbereitschaft und Lernfähigkeit all derer vertrauen würde, die Lehrpläne sowie Lehrwerke konzipieren und mit ihnen arbeiten. Ich kann mir nicht vorstellen, daß Autoren und Verlage sich auf die Dauer weigern, Lehrwerke, mit denen mehr als eine halbe Million Schüler pro Jahr im Französischunterricht arbeiten, von unnötigem Ballast zu befreien. Es liegt nicht in meiner Absicht, Fehler zu brandmarken, sondern Vorschläge zu reflektiertem Handeln zu unterbreiten und ihre Notwendigkeit durch die Beschreibung des status quo zu begründen.

Mein herzlicher Dank gilt Prof. Dr. Fritz Abel, der die Arbeit angeregt hat. Seine Publikationen und die im *Grundkurs Fachdidaktik Französisch* vertretenen Thesen, sein fachlicher Rat und langer Atem sowie die hervorragenden Arbeitsbedingungen am Lehrstuhl trugen maßgeblich zu den Ergebnissen bei. Ebenso möchte ich Prof. Dr. Konrad Schröder danken, daß er die Arbeit mitbetreute.

Schließlich bewundere ich die tatkräftige Unterstützung und unerschöpfliche Geduld, mit der meine Frau Monika die Arbeit begleitet hat. Auch unsere Söhne David und Stefan, die in vielerlei Hinsicht manchmal zu kurz kamen, möchte ich in diesem Zusammenhang nicht vergessen.





## INHALTSÜBERSICHT

	Inhalt . . . . .	V
	Verzeichnis der Tabellen . . . . .	XIX
	Verzeichnis der Abkürzungen . . . . .	XXIII
1)	ZIELE, ANLASS UND AUFBAU . . . . .	1
2)	GRUNDLAGEN DER LEHRINHALTSBESTIMMUNG; DER FORSCHUNGSSTAND IN EINIGEN AUSGEWÄHLTEN PUBLIKATIONEN . . . . .	11
2.1)	Das Ziel einer allgemeinen, nicht an bestimmte Themen und Situationen gebundenen Verfügung über die Fremdsprache . . .	12
2.2)	Vorrang eines sprachsystematischen Ansatzes bei der Planung des Unterrichts der Verbalflexion . . . . .	12
2.3)	Prinzipien zur Auswahl der Lehrinhalte . . . . .	13
2.4)	Grundlagen zur Auswahl der Verbklassen . . . . .	20
2.4.1)	Kriterien zur Konstitution der Verbklassen . . . . .	21
2.4.2)	Verfahren für eine überprüfbare Gewichtung der Verbklassen . .	24
2.4.3)	Die Benennung der Verbklassen . . . . .	27
2.5)	Prinzipien zur Auswahl der Lehrinhalte in einigen für den Französischunterricht bestimmten Publikationen . . . . .	27
2.6)	Die Auswahl der temporalen und modalen Kategorien in einigen für den Französischunterricht bestimmten Publikationen . . . . .	29
2.6.1)	Die Grammatik des <i>Français fondamental</i> . . . . .	29
2.6.2)	Die <i>Französische Sprachlehre</i> . . . . .	30
2.6.3)	Grund- bzw. Kurzgrammatiken deutscher Verlage . . . . .	31
2.7)	Versuche zur Klassifikation der Verben . . . . .	33
2.7.1)	Die Klassifikation der Verben in Konjugationswörterbüchern . .	34
2.7.2)	"Regelmäßige" und "unregelmäßige" Verben in Grevisse/Goosse (1986), Klein/Strohmeyer ( <sup>1</sup> 1958) und Klein/Kleineidam (1983)	37
2.7.3)	Die Klassifikation nach Dubois (1967) . . . . .	38
2.7.4)	Verbklassen nach Séguin (1986) . . . . .	39

## VI

2.8)	Die Bestimmung der Verbklassen in einigen für den Französischunterricht konzipierten Publikationen . . . . .	40
2.8.1)	Die Grammatik des <i>Français fondamental</i> . . . . .	40
2.8.2)	Die <i>Französische Sprachlehre</i> . . . . .	40
2.8.3)	Grund- bzw. Kurzgrammatiken deutscher Verlage . . . . .	41
2.9)	Die Bestimmung der Lehrinhalte für die Bildung der zusammengesetzten Tempora und Modi . . . . .	42
2.9.1)	Die Grammatik des <i>Français fondamental</i> . . . . .	42
2.9.2)	Die <i>Französische Sprachlehre</i> . . . . .	43
2.10)	Zusammenfassung . . . . .	44
3)	DAS UNTERSUCHUNGSCORPUS . . . . .	47
3.1)	Die Lehrpläne . . . . .	47
3.1.1)	Die Auswahl der untersuchten Lehrpläne . . . . .	47
3.1.2)	Sprachliche Lehrziele und Prinzipien zur Lehrinhalts- bestimmung in den untersuchten Lehrplänen für Französisch als zweite und dritte Fremdsprache . . . . .	50
3.1.3)	Die Funktion von Lehrplänen im Zulassungsverfahren für Lehrwerke . . . . .	54
3.1.4)	Die Lehrplankommissionen . . . . .	55
3.2)	Die Lehrwerke . . . . .	56
3.2.1)	Voraussetzungen für die Lehrwerkanalyse . . . . .	57
3.2.1.1)	Die Unterscheidung von Lehrwerk und Unterricht . . . . .	57
3.2.1.2)	Die untersuchten Lehrwerkkomponenten . . . . .	58
3.2.1.3)	Die Bedeutung der Didaktischen Kommentare für meine Arbeit . . . . .	58
3.2.2)	Die Auswahl der untersuchten Lehrwerke . . . . .	58
3.2.3)	Bibliographische Daten der ausgewerteten Lehrwerkkomponenten . . . . .	59
3.2.4)	Sprachliche Lehrziele und Prinzipien zur Lehrinhalts- bestimmung in den untersuchten Lehrwerken . . . . .	62
3.2.4.1)	<i>Études françaises Neue Ausgabe B</i> . . . . .	62
3.2.4.2)	<i>Études françaises Ausgabe C</i> . . . . .	65
3.2.4.3)	<i>Salut Grundkurs</i> . . . . .	66

3.2.4.4)	<i>Études françaises Cours de base</i> . . . . .	69
3.2.4.5)	<i>Salut Ausgabe B</i> . . . . .	72
3.2.4.6)	<i>Études françaises Cours intensif</i> . . . . .	74
3.2.4.7)	<i>Salut Intensivkurs</i> . . . . .	76
3.2.4.8)	<i>Méthode orange</i> . . . . .	78
3.2.4.9)	<i>Études françaises Échanges</i> . . . . .	80
3.2.4.10)	Zusammenfassung . . . . .	84
3.3)	Divergenzen zwischen der Gültigkeitsdauer von Lehrplänen und der Verwendungsdauer von Lehrwerken . . . . .	85
4)	<b>DIE KATEGORIEN DER VERBALFLEXION</b> . . . . .	87
4.1)	Die Kategorien, die produktiv verfügbar gemacht werden sollen . . . . .	87
4.1.1)	Die Kategorien Person, Numerus und Genus . . . . .	88
4.1.2)	Die Tempora . . . . .	88
4.1.3)	Die Modi . . . . .	89
4.1.4)	Die Diathesen . . . . .	90
4.1.5)	Die infiniten Formen . . . . .	91
4.2)	Die Tempora und Modi, die mit dem Ziel der rezeptiven Verfügung unterrichtet werden sollen . . . . .	91
4.2.1)	Das Passé simple . . . . .	91
4.2.2)	Das Passé antérieur . . . . .	93
4.2.3)	Die Formes surcomposées . . . . .	94
4.2.4)	Das Imparfait du subjonctif . . . . .	95
4.2.5)	Das Participe présent . . . . .	96
4.3)	Substituierbare Kategorien, die produktiv verfügbar gemacht werden sollen . . . . .	97
4.3.1)	Das Passif . . . . .	97
4.3.2)	Das Gérondif . . . . .	98
4.4)	Die Kategorien der Verbalflexion nach den untersuchten Lehrplänen . . . . .	99
4.4.1)	Die Kategorien der Verbalflexion nach den Lehrplänen von Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz . . . . .	99

## VIII

4.4.1.1)	Die Kategorien Person, Numerus und Genus . . . . .	99
4.4.1.2)	Die Tempora . . . . .	100
4.4.1.3)	Die Modi . . . . .	102
4.4.1.4)	Die infiniten Formen und das Passif . . . . .	104
4.4.2)	Die Kategorien der Verbalflexion nach den hessischen Rahmenrichtlinien . . . . .	106
4.4.3)	Ergebnisse des Lehrplanvergleichs . . . . .	107
4.5)	Die Kategorien der Verbalflexion in den untersuchten Lehrwerken . . . . .	110
4.5.1)	Die Kategorien Person, Numerus und Genus . . . . .	110
4.5.2)	Die Tempora . . . . .	110
4.5.3)	Die Modi . . . . .	114
4.5.4)	Die infiniten Formen und das Passif . . . . .	115
4.5.5)	Ergebnisse des Lehrwerkvergleichs . . . . .	116
4.6)	Die Kategorien der Verbalflexion in der <i>Zielsprache</i> , nach den Lehrplänen sowie in den Lehrwerken . . . . .	118
5)	DIE VERBKlassen . . . . .	119
5.1)	Flexionsmerkmale zur Eingrenzung der Verbklassen . . . . .	119
5.1.1)	Flexionsmerkmale des Présent de l'indicatif . . . . .	120
5.1.2)	Flexionsmerkmale des Futur simple bzw. des Conditionnel présent . . . . .	121
5.1.3)	Flexionsmerkmale des Présent du subjonctif . . . . .	125
5.1.4)	Flexionsmerkmale der Partizipien der Vergangenheit . . . . .	126
5.2)	Die Beschreibung der Verbklassen . . . . .	126
5.2.1)	Übersicht über die Verbklassen auf -ER . . . . .	128
5.2.2)	Erläuterungen zu den einzelnen Verbklassen auf -ER . . . . .	129
5.2.3)	Übersicht über die Verbklassen auf -DRE . . . . .	134
5.2.4)	Erläuterungen zu den einzelnen Verbklassen auf -DRE . . . . .	135
5.2.5)	Übersicht über die Verbklassen auf -[i:R], -IR . . . . .	137
5.2.6)	Erläuterungen zu den einzelnen Verbklassen auf -[i:R], -IR . . . . .	139
5.2.7)	Übersicht über die Verbklassen auf -[i:R], -IRE . . . . .	143
5.2.8)	Erläuterungen zu den einzelnen Verbklassen auf -[i:R], -IRE . . . . .	144
5.2.9)	Übersicht über die Verbklassen auf -[wa:R], -OIR(E) . . . . .	146

5.2.10)	Erläuterungen zu den einzelnen Verbklassen auf -[wa:R], -OIR(E) . . . . .	148
5.2.11)	Übrige Verbklassen auf -[R], -RE . . . . .	152
5.2.12)	Erläuterungen zu den einzelnen Verbklassen auf -[R], -RE . . .	153
5.2.13)	Mögliche Alternativen bei der Abgrenzung einzelner Klassen . .	156
5.3)	Die Auswahl der Verbklassen der <i>Zielsprache</i> . . . . .	158
5.3.1)	Die Gewichtung der Verbklassen nach dem kumulierten Usage-Wert im <i>DFW</i> . . . . .	159
5.3.2)	Die Verbklassen der <i>Zielsprache</i> . . . . .	162
5.3.3)	Mögliche Substituenten von Verben, deren Formen nicht produktiv verfügbar gemacht werden . . . . .	163
5.4)	Die neu angesetzten Verbklassen in den untersuchten Lehrplänen und im <i>Français fondamental</i> . . . . .	165
5.4.1)	Mängel bei der Eingrenzung der Verbklassen in den untersuchten Lehrplänen . . . . .	165
5.4.3)	Die in den untersuchten Lehrplänen für Französisch als dritte Fremdsprache belegten Verbklassen . . . . .	174
5.4.4)	Die in den untersuchten Lehrplänen und im <i>Français fondamental</i> belegten Verbklassen . . . . .	175
5.5)	Die neu angesetzten Verbklassen in den untersuchten Lehrwerken und im <i>Français fondamental</i> . . . . .	176
5.5.1)	Mängel bei der Eingrenzung der Verbklassen in den Lehrwerken . . . . .	176
5.5.2)	Die in den untersuchten Komponenten der F2-Lehrwerke belegten Verbklassen . . . . .	179
5.5.3)	Die in den untersuchten Komponenten der F3-Lehrwerke belegten Verbklassen . . . . .	182
5.5.4)	Ergebnis der Untersuchung . . . . .	185
5.5.5)	Vergleich zwischen den "regelmäßigen" und "unregelmäßigen" Verben in den Grammatischen Beiheften und den im <i>Français fondamental</i> belegten Verben . . . . .	185
5.6)	Vergleich zwischen den untersuchten Lehrplänen und den Grammatischen Beiheften . . . . .	188

6)	DIE ZUSAMMENGESETZTEN TEMPORA UND MODI DER VERGANGENHEIT . . . . .	190
6.1)	Regeln der <i>Zielsprache</i> zum Gebrauch der Flexivverben in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit . . . . .	191
6.2)	Die Flexivverben in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit nach den bayerischen Lehrplänen . . .	199
6.3)	Die Flexivverben in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit in den untersuchten Lehrwerken . . . .	200
6.3.1)	Regeln zu den Verben, die die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit <i>avoir</i> bilden . . . . .	200
6.3.2)	Regeln zu den Verben, die die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit <i>être</i> bilden . . . . .	201
6.3.3)	Regeln zu den Verben, die die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit <i>avoir</i> oder <i>être</i> bilden . . . . .	204
6.4)	Lehrinhalte der <i>Zielsprache</i> zur Angleichung des Participe passé . . . . .	206
6.5)	Begründung meiner Regeln zur Angleichung des Participe passé der mit <i>avoir</i> flektierten Verben . . . . .	207
6.5.1)	Die Angleichung des Participe passé der mit <i>avoir</i> flektierten Verben bei vorangehendem direkten Objekt außer vor folgendem Infinitif . . . . .	209
6.5.2)	Die Angleichung des Participe passé der mit <i>avoir</i> flektierten Verben bei vorangehendem direkten Objekt und folgendem Infinitif . . . . .	210
6.6)	Begründung meiner Regeln zur Angleichung des Participe passé der mit <i>être</i> flektierten Verben, einschließlich der reflexiven Verben . . . . .	212
6.7)	Die Angleichung des Participe passé der unpersönlichen bzw. unpersönlich gebrauchten Verben . . . . .	216
6.8)	Die Angleichung der Partizipien der Vergangenheit nach den bayerischen Lehrplänen . . . . .	217
6.9)	Die Angleichung der Partizipien der Vergangenheit in den untersuchten Lehrwerken . . . . .	218

6.9.1)	Die Angleichung des Participe passé der mit <i>avoir</i> flektierten Verben . . . . .	219
6.9.2)	Die Angleichung des Participe passé der mit <i>être</i> flektierten Verben . . . . .	219
6.9.3)	Die Angleichung des Participe passé der unpersönlichen oder unpersönlich gebrauchten Verben . . . . .	222
6.10)	Vergleich zwischen meinen Lehrinhalten und den bisher in den ausgewerteten Lehrplänen und Lehrwerken aufgeführten Regeln . . . . .	222
6.11)	Zusammenfassender Rückblick auf die Lehrinhaltsbestimmung und die Lehrinhalte in den untersuchten Lehrplänen und Lehrwerken . . . . .	224
7)	<b>VORSCHLAG ZUR PROGRESSION DER VERBKlassen UND DER KATEGORIEN DER VERBALFLEXION . . . . .</b>	<b>228</b>
7.1)	Allgemeine Progressionsprinzipien . . . . .	229
7.2)	Die institutionellen Rahmenbedingungen für meinen Vorschlag zur Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion . . . . .	235
7.3)	Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen . . . . .	239
7.3.1)	Das Pensum eines F2-Lehrgangs im ersten Jahr . . . . .	239
7.3.1.1)	Verbklassen, die im ersten Jahr eines F2-Lehrgangs eingeführt werden sollten . . . . .	240
7.3.1.2)	Die Kategorien der Verbalflexion, die im ersten Jahr eines F2-Lehrgangs eingeführt werden sollten . . . . .	241
7.3.2)	Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im ersten Drittel des ersten Jahres . . . . .	242
7.3.2.1)	Lehrinhalte für einen ausschließlich mündlich durchgeführten Unterricht . . . . .	243
7.3.2.2)	Die Einführung lexikalisierter Verbformen in F2-Lehrgängen . . . . .	243
7.3.2.3)	Die Lehrinhalte der Verbalflexion in der Anfangsphase von F2-Lehrgängen . . . . .	244
7.3.3)	Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in	

	F2-Lehrgängen im zweiten und letzten Drittel des ersten Jahres . . . . .	246
7.3.3.1)	Die Verbklassen . . . . .	246
7.3.3.2)	Die Kategorien der Verbalflexion . . . . .	247
7.3.3.3)	Übersicht über die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im zweiten und letzten Drittel des ersten Jahres . . . . .	248
7.3.4)	Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im zweiten Jahr . . . . .	250
7.3.4.1)	Die Progression der Verbklassen . . . . .	250
7.3.4.2)	Die Progression der Kategorien der Verbalflexion . . . . .	251
7.3.4.3)	Übersicht über die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im zweiten Jahr . . . . .	256
7.3.5)	Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im dritten Jahr . . . . .	258
7.3.5.1)	Die Progression der Verbklassen . . . . .	258
7.3.5.2)	Die Progression der Kategorien der Verbalflexion . . . . .	258
7.3.5.3)	Übersicht über die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im dritten Jahr . . . . .	260
7.3.6)	Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im vierten Jahr . . . . .	262
7.3.6.1)	Die Progression der Verbklassen . . . . .	262
7.3.6.2)	Die Progression der Kategorien der Verbalflexion . . . . .	262
7.3.6.3)	Übersicht über die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im vierten Jahr . . . . .	263
7.4)	Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen . . . . .	264
7.4.1)	Das Pensum eines F3-Lehrgangs im ersten Jahr . . . . .	264
7.4.2)	Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im ersten Jahr . . . . .	265
7.4.2.1)	Lehrinhalte für einen ausschließlich mündlich durchgeführten Unterricht . . . . .	265
7.4.2.2)	Die Einführung lexikalisierter Verbformen in F3-Lehrgängen . . . . .	266



7.4.2.3)	Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in der Anfangsphase von F3-Lehrgängen . . . . .	266
7.4.2.4)	Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im ersten Drittel des ersten Jahres . . . . .	268
7.4.2.5)	Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im zweiten und letzten Drittel des ersten Jahres . . . . .	269
7.4.3)	Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im zweiten Jahr . . . . .	271
7.4.4)	Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im dritten Jahr . . . . .	275
8)	<b>DIE PROGRESSION DER VERBKlassen UND DER KATEGORIEN DER VERBALFLEXION IN DEN UNTERSUCHTEN LEHRWERKEN . . . . .</b>	<b>278</b>
8.1)	Kriterien zur Untersuchung der Progression in den Lehrwerken . . . . .	279
8.1.1)	Lehrinhalte der Verbalflexion für einen ausschließlich mündlich geführten Unterricht . . . . .	279
8.1.2)	Die Einführung lexikalisierter Verbformen . . . . .	279
8.1.3)	Teilparadigmen im Anfangsunterricht . . . . .	280
8.1.4)	Die konzentrische Erweiterung von Teilparadigmen . . . . .	280
8.1.5)	Vorrang für vielfältig verwendbare Verbklassen . . . . .	281
8.1.6)	Die Progression der Kategorien der Verbalflexion . . . . .	282
8.1.7)	Die Gruppierung von Lehrinhalten der Verbalflexion . . . . .	282
8.2)	Grundlagen für die Beschreibung der Progression in den untersuchten Lehrwerken . . . . .	283
8.2.1)	Die Erhebung der Daten . . . . .	283
8.2.2)	Die ausgewerteten Lehrwerkkomponenten . . . . .	286
8.2.3)	Die Darstellung der Daten . . . . .	288
8.3)	Die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in den untersuchten Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache . . . . .	288
8.3.1)	Lehrinhalte in der Anfangsphase der F2-Lehrwerke . . . . .	288

8.3.1.1)	Lehrinhalte für einen ausschließlich mündlich durchgeführten Unterricht . . . . .	289
8.3.1.2)	Die Einführung lexikalisierter Verbformen . . . . .	290
8.3.1.3)	Teilparadigmen zum Singular des Présent de l'indicatif . . . . .	291
8.3.1.4)	Konzentrische Erweiterung der Teilparadigmen in <i>Cdb</i> . . . . .	293
8.3.2)	Die erstmalige Darbietung der Verbklassen in sämtlichen Formen des Présent de l'indicatif in den F2-Lehrwerken . . . . .	294
8.3.2.1)	Die Einführung der Verbklassen in <i>EB</i> . . . . .	297
8.3.2.2)	Die Einführung der Verbklassen in <i>Cdb</i> . . . . .	298
8.3.2.3)	Die Einführung der Verbklassen in <i>SB</i> . . . . .	300
8.3.2.4)	Die Einführung der Verbklassen in <i>MO</i> . . . . .	301
8.3.2.5)	Die Einführung der Verbklassen in <i>EE</i> . . . . .	301
8.3.3)	Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in den F2-Lehrwerken . . . . .	302
8.3.3.1)	Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in <i>EB</i> . . . . .	304
8.3.3.2)	Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in <i>Cdb</i> . . . . .	305
8.3.3.3)	Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in <i>SB</i> . . . . .	307
8.3.3.4)	Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in <i>MO</i> . . . . .	308
8.3.3.5)	Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in <i>EE</i> . . . . .	310
8.3.4)	Ergebnisse des Vergleichs zwischen meinem Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion und der Progression in den F2-Lehrwerken . . . . .	311
8.3.4.1)	Die Einführung der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in der Anfangsphase der F2-Lehrwerke . . . . .	311
8.3.4.2)	Vorrangig einzuführende Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion in meinem Vorschlag und in den F2-Lehrwerken . . . . .	312
8.3.4.3)	Die Gruppierung von Lehrinhalten in den F2-Lehrwerken . . . . .	316
8.4)	Die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in den untersuchten Lehrwerken für Französisch als dritte Fremdsprache . . . . .	318
8.4.1)	Lehrinhalte in der Anfangsphase der F3-Lehrwerke . . . . .	318
8.4.1.1)	Lehrinhalte für einen ausschließlich mündlich durchgeführten Unterricht . . . . .	318

8.4.1.2)	Die Einführung lexikalisierter Verbformen . . . . .	319
8.4.1.3)	Teilparadigmen zum Singular des Présent de l'indicatif . . . . .	319
8.4.2)	Die erstmalige Darbietung der Verbklassen in sämtlichen Formen des Présent de l'indicatif in den F3-Lehrwerken . . . . .	321
8.4.2.1)	Die Einführung der Verbklassen in <i>EC</i> . . . . .	324
8.4.2.2)	Die Einführung der Verbklassen in <i>SA</i> . . . . .	325
8.4.2.3)	Die Einführung der Verbklassen in <i>ECI</i> . . . . .	325
8.4.2.4)	Die Einführung der Verbklassen in <i>SI</i> . . . . .	326
8.4.3)	Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in den F3-Lehrwerken . . . . .	327
8.4.3.1)	Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in <i>EC</i> . . . . .	329
8.4.3.2)	Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in <i>SA</i> . . . . .	330
8.4.3.3)	Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in <i>ECI</i> . . . . .	331
8.4.3.4)	Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in <i>SI</i> . . . . .	332
8.4.4)	Ergebnisse des Vergleichs zwischen meinem Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion und der Progression in den F3-Lehrwerken . . . . .	333
8.4.4.1)	Die Einführung der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in der Anfangsphase der F3-Lehrwerke . . . . .	333
8.4.4.2)	Vorrangig einzuführende Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion in meinem Vorschlag und in den F3-Lehrwerken . . . . .	334
8.4.4.3)	Die Gruppierung von Lehrinhalten in den F3-Lehrwerken . . . . .	336
9)	<b>DIE PROGRESSION DER VERBKlassen UND DER KATEGORIEN DER VERBALFLEXION NACH DEN UNTERSUCHTEN LEHRPLÄNEN, VERGLEICH MIT DEN LEHRWERKEN MEINES CORPUS . . . . .</b>	<b>338</b>
9.1)	Die Datenlage . . . . .	340
9.1.1)	Die vergleichbaren Lehrpläne . . . . .	340
9.1.2)	Die Harmonisierung der Daten . . . . .	342
9.2)	Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion nach den Lehrplänen für Französisch als zweite Fremdsprache . . . . .	343
9.2.1)	Vorschriften zur erstmaligen Darbietung der Lehrinhalte	

	der Verbalflexion in der Anfangsphase eines systematischen Lehrgangs für Französisch als zweite Fremdsprache . . . . .	343
9.2.2)	Die erstmalige Darbietung der Verbklassen nach den Lehrplänen Baden-Württembergs und Bayerns für Französisch als zweite Fremdsprache . . . . .	344
9.2.2.1)	Die Vorschriften im F2-Lehrplan von Baden-Württemberg . . . . .	346
9.2.2.2)	Die Vorschriften im F2-Lehrplan von Bayern . . . . .	348
9.2.3)	Die erstmalige Darbietung der Kategorien der Verbalflexion nach den Lehrplänen von Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz für Französisch als zweite Fremdsprache . . . . .	349
9.2.3.1)	Die Vorschriften im F2-Lehrplan von Baden-Württemberg . . . . .	352
9.2.3.2)	Die Vorschriften im F2-Lehrplan von Bayern . . . . .	353
9.2.3.3)	Die Empfehlungen im F2-Lehrplan von Niedersachsen (1980) . . . . .	354
9.2.3.4)	Die Vorschriften im F2-Lehrplan von Rheinland-Pfalz . . . . .	356
9.2.4)	Die Gruppierung von Lehrinhalten der Verbalflexion nach den Lehrplänen für Französisch als zweite Fremdsprache . . . . .	356
9.3)	Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion nach den Lehrplänen sowie in den Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache . . . . .	358
9.3.1)	Die Progression der Verbklassen nach den F2-Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern sowie in den Lehrwerken . . . . .	359
9.3.2)	Die Progression der Kategorien der Verbalflexion nach den F2-Lehrplänen sowie in den F2-Lehrwerken . . . . .	360
9.4)	Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion nach den Lehrplänen für Französisch als dritte Fremdsprache . . . . .	364
9.4.1)	Vorschriften zur erstmaligen Darbietung der Lehrinhalte der Verbalflexion in der Anfangsphase eines systematischen Lehrgangs für Französisch als dritte Fremdsprache . . . . .	364
9.4.2)	Die erstmalige Darbietung der Verbklassen nach den Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern für Französisch als dritte Fremdsprache . . . . .	364
9.4.2.1)	Die Vorschriften im F3-Lehrplan von Baden-Württemberg . . . . .	366
9.4.2.2)	Die Vorschriften im F3-Lehrplan von Bayern . . . . .	367

9.4.3)	Die erstmalige Darbietung der Kategorien der Verbalflexion nach den Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern für Französisch als dritte Fremdsprache . . . . .	367
9.4.3.1)	Die Vorschriften im F3-Lehrplan von Baden-Württemberg . . . . .	369
9.4.3.2)	Die Vorschriften im F3-Lehrplan von Bayern . . . . .	370
9.4.4)	Die Gruppierung von Lehrinhalten der Verbalflexion nach den Lehrplänen für Französisch als dritte Fremdsprache . . . . .	371
9.5)	Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion nach den Lehrplänen sowie in den Lehrwerken für Französisch als dritte Fremdsprache . . . . .	372
9.5.1)	Die Progression der Verbklassen nach den F3-Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern sowie in den Lehrwerken . . . . .	372
9.5.2)	Die Progression der Kategorien der Verbalflexion nach den F3-Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern sowie in den F3-Lehrwerken . . . . .	373
10)	Die Verbalflexion in Lehrplänen und Lehrwerken für den Französischunterricht an Deutschsprachige - 114 Thesen zur Diskussion . . . . .	375

## ANHANG

A)	Grundsätze für die Auswahl der Lehrinhalte . . . . .	426
B)	Grundsätze für die Progressionsplanung . . . . .	427
C)	Tab. 10: Die Gewichtung der Verbklassen nach dem kumulierten Usage-Wert im <u>FDW</u> . . . . .	428
D)	Tab. 11: Die Verbklassen der <u>Zielsprache</u> . . . . .	430
E)	Tab. 11.1: Die im <u>FDW</u> belegten Verben der für die <u>Zielsprache</u> angesetzten Klassen . . . . .	431
F)	Tab.19: Umrechnungstabelle für die Progressionsplanung: Der Zeitraum der erstmaligen Darbietung der Lehrinhalte . . . . .	435
G)	Tab. 19.1: Umrechnungstabelle für die didaktischen Einheiten der F2- Lehrwerke . . . . .	436
H)	Tab. 19.2 Umrechnungstabelle für die didaktischen Einheiten der F3-Lehrwerke . . . . .	438

## XVIII

I)	<b>Tab. 19.3: Umrechnungstabelle für die Beschreibung der Progression in den untersuchten Lehrwerken: Der Zeitraum der erstmaligen Darbietung der Lehrinhalte . . . . .</b>	<b>439</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE . . . . .</b>	<b>441</b>

## VERZEICHNIS DER TABELLEN

Tab. 1:	Die Klassifikation der Verben mit Infinitif auf -ER (ohne <i>aller</i> ) in verschiedenen Konjugationswörterbüchern . . . .	35
Tab. 2:	Die Lehrpläne meines Corpus . . . . .	49
Tab. 3:	Die Lehrwerke meines Corpus in der Reihenfolge ihres Erscheinens . . . . .	60
Tab. 4:	Die Tempora in den untersuchten Lehrplänen . . . . .	100
Tab. 5:	Die Modi in den untersuchten Lehrplänen . . . . .	102
Tab. 6:	Die infiniten Formen und das Passif in den untersuchten Lehrplänen . . . . .	104
Tab. 7:	Passé simple und Passé antérieur in den Grammatischen Beiheften der untersuchten F2-Lehrwerke . . . . .	111
Tab. 8:	Passé simple und Passé antérieur in den Grammatischen Beiheften der untersuchten F3-Lehrwerke . . . . .	113
Tab. 9:	Die Verbklassen der Varietät des Französischen, aus der die Lehrinhalte der <i>Zielsprache</i> ausgewählt werden: Übersicht über die Verbklassen auf -ER . . . . .	128
	Übersicht über die Verbklassen auf -DRE . . . . .	134
	Übersicht über die Verbklassen auf -[i:R], -IR . . . . .	137
	Übersicht über die Verbklassen auf -[i:R], -IRE . . . . .	143
	Übersicht über die Verbklassen auf -[wa:R], -OIR(E) . . . . .	146
	Übrige Verbklassen auf -[R], -RE . . . . .	152
Tab. 10:	Die Gewichtung der Verbklassen nach dem kumulierten Usage-Wert im <i>DFW</i> . . . . .	159
Tab. 11:	Die Verbklassen der <i>Zielsprache</i> . . . . .	162
Tab. 12:	Mögliche Substituenten für defektive Verben . . . . .	164
Tab. 13:	Nicht einheitlich belegte Verbklassen in den untersuchten Lehrplänen für Französisch als zweite Fremdsprache . . . . .	171
Tab. 14:	Nicht einheitlich belegte Verbklassen in den Grammatischen Beiheften der F2-Lehrwerke . . . . .	180
Tab. 15:	Nicht einheitlich belegte Verbklassen in den Grammatischen Beiheften der F3-Lehrwerke . . . . .	183

Tab. 16:	Verben, die nach den Grammatischen Beiheften der untersuchten Lehrwerke in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit <i>être</i> konjugiert werden . . . . .	202
Tab. 17:	Die Angleichung des Participe passé der mit <i>avoir</i> flektierten Verben . . . . .	208
Tab. 18:	Die Angleichung des Participe passé der mit <i>être</i> flektierten Verben . . . . .	213
Tab. 19:	Umrechnungstabelle für die Progressionsplanung: Der Zeitraum der erstmaligen Darbietung der Lehrinhalte . . . .	238
Tab. 20:	Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im ersten Drittel des ersten Jahres . . . . .	245
Tab. 21:	Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im zweiten und letzten Drittel des ersten Jahres . . . . .	249
Tab. 22:	Gestaffelte Einführung der Partizipien der Vergangenheit . . . .	253
Tab. 23:	Gestaffelte Einführung der Verbstämme des Conditionnel présent . . . . .	254
Tab. 24:	Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im zweiten Jahr . . . . .	257
Tab. 25:	Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im dritten Jahr . . . . .	261
Tab. 26:	Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im vierten Jahr . . . . .	263
Tab. 27:	Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen in den ersten sechs Wochen . . . . .	267
Tab. 28:	Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im ersten Drittel des ersten Jahres . . . . .	268
Tab. 29:	Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im zweiten und letzten Drittel des ersten Jahres . . . . .	270



Tab. 30:	Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im zweiten Jahr . . . . .	274
Tab. 31:	Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrwerken im dritten Jahr . . . . .	277
Tab. 32:	Teilparadigmen zum Singular des Présent de l'indicatif in den untersuchten F2-Lehrwerken . . . . .	292
Tab. 33:	Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung der Verbklassen in sämtlichen Formen des Présent de l'indicatif in den untersuchten F2-Lehrwerken . . . . .	295
Tab. 34:	Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung temporaler und modaler Kategorien in den untersuchten F2-Lehrwerken . . . . .	303
Tab. 35:	Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung infiniter Formen und des Passif in den untersuchten F2-Lehrwerken . . . . .	304
Tab. 36:	Zusammenfassender Vergleich zwischen meinen Vorschlägen zur Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion und den Befunden in den untersuchten F2-Lehrwerken . . . . .	312
Tab. 37:	Teilparadigmen zum Singular des Présent de l'indicatif in den untersuchten F3-Lehrwerken . . . . .	320
Tab. 38:	Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung der Verbklassen in sämtlichen Formen des Présent de l'indicatif in den untersuchten F3-Lehrwerken . . . . .	322
Tab. 39:	Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung temporaler und modaler Kategorien in den untersuchten F3-Lehrwerken . . . . .	328
Tab. 40:	Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung infiniter Formen und des Passif in den untersuchten F3-Lehrwerken . . . . .	328
Tab. 41:	Zusammenfassender Vergleich zwischen meinen Vorschlägen zur Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion und den Befunden in den untersuchten F3-Lehrwerken . . . . .	334
Tab. 42:	Die erstmalige Darbietung der Verbklassen im Présent de l'indicatif in Lehrplänen und Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache . . . . .	345
Tab. 43:	Die erstmalige Darbietung der temporalen und modalen	

	Kategorien nach den zwei ausgewerteten Lehrplänen sowie in den untersuchten Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache . . . . .	350
Tab. 44:	Die erstmalige Darbietung infinitiver Formen und des Passif nach den ausgewerteten Lehrplänen sowie in den untersuchten Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache . . . . .	351
Tab. 45:	Die erstmalige Darbietung der Verbklassen im Présent de l'indicatif nach den Lehrplänen Baden-Württembergs und Bayerns für Französisch als dritte Fremdsprache sowie in den untersuchten F3-Lehrwerken . . . . .	365
Tab. 46:	Die erstmalige Darbietung der temporalen und modalen Kategorien nach den zwei ausgewerteten Lehrplänen sowie in den untersuchten Lehrwerken für Französisch als dritte Fremdsprache . . . . .	368
Tab. 47:	Die erstmalige Darbietung der infiniten Formen und des Passif nach zwei ausgewerteten Lehrplänen und in den untersuchten Lehrwerken für Französisch als dritte Fremdsprache . . . . .	369

## VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN

### 1) Temporale und modale Kategorien sowie infinite Formen:

Die französischen Bezeichnungen für die Tempora und Modi werden im Text wie deutsche Begriffe behandelt. Ich behalte jedoch die französische Orthographie bei, schreibe also z.B. Infinitif oder Passif. Die meisten Abkürzungen werden mit Großbuchstaben geschrieben:

CO:	Conditionnel présent
COPAS:	Conditionnel passé
FA:	Futur antérieur
FC:	Futur composé ou périphrastique
FS:	Futur simple
FSC:	Formes surcomposées
GER:	Gérondif
IF:	Infinitif présent
IMP:	Imparfait de l'indicatif
IP:	Impératif présent
PA:	Passé antérieur
PC:	Passé composé
PCav.:	Passé composé der mit <i>avoir</i> flektierten Verben
PCêt.:	Passé composé der mit <i>être</i> flektierten Verben
PL:	Plus-que-parfait de l'indicatif
PP:	Participe passé
PPRE:	Participe présent
PRE:	Présent de l'indicatif
PS:	Passé simple
SIMP:	Imparfait du subjonctif
SP:	Présent du subjonctif
SPAS:	Passé du subjonctif
SPL:	Plus-que-parfait du subjonctif

2) **Personalformen** werden nach folgendem Muster angeführt:

PRE 1: 1. Person Singular des Présent de l'indicatif

PRE 2: 2. Person Singular " " " "

PRE 3: 3. Person Singular " " " "

PRE 4: 1. Person Plural " " " "

PRE 5: 2. Person Plural " " " "

PRE 6: 3. Person Plural " " " "

IP 2: Imperativ Singular

IP 5: Imperativ Plural

Wenn keine Ziffer folgt, sind sämtliche Personalformen eines Tempus bzw. des Imperativs gemeint: IP steht für die 2. Person Singular, 1. Person Plural und 2. Person Plural des Imperativs.

3) **Lehrwerke (Kurztitel):**

*Cdb: Études françaises Cours de base*

*EB: Études françaises Neue Ausgabe B*

*EC: Études françaises Ausgabe C*

*ECl: Études françaises Cours intensif*

*EE: Études françaises Échanges*

*MO: Méthode orange*

*SA: Salut Grundkurs*

*SB: Salut Ausgabe B*

*SI: Salut Intensivkurs*

4) **Lehrwerkkomponenten:**

DK: Didaktischer Kommentar (für den Lehrer bestimmt)

GB: Grammatisches Beiheft

SchB: Schülerbuch

VOC: Vokabelverzeichnis

Nach dem Lehrwerkstitel folgt i.a. die Abkürzung der Komponente, dann die Seitenzahl oder der zitierte Paragraph: *EB 2 GB 2:55* steht für *Études françaises Neue Ausgabe B*, Teil 2, Grammatisches Beiheft, Band 2, S. 55. Falls keine besondere Komponente nach dem Titel folgt, ist das Schülerbuch

gemeint: *EB 2:35* steht für *Études françaises Neue Ausgabe B*, Teil 2, Schülerbuch Band 2, S. 35.

### 5) Lehrwerktypen:

F2: Das Lehrwerk ist für Schüler mit Französisch als 2. Fremdsprache vorgesehen und in ca. vier Jahren durchzuarbeiten.

F3: Das Lehrwerk ist für Französisch als 3. Fremdsprache konzipiert und in etwa zweieinhalb Jahren durchzuarbeiten.

### 6) Lehrpläne (Kurztitel):

LP-BW84: Lehrplan Baden-Württembergs für Französisch von 1984. Die Vorschriften für Französisch als 2. und als 3. Fremdsprache sind in einem Band zusammengefaßt.

LP-BY79-F2(7-8): Curricularer Lehrplan Bayerns von 1979 für Französisch als 2. Fremdsprache auf den Jahrgangsstufen 7 und 8.

LP-BY80-F2(9-10): Curricularer Lehrplan Bayerns von 1980 für Französisch als 2. Fremdsprache auf den Jahrgangsstufen 9 und 10.

LP-BY82-F2(11): Curricularer Lehrplan Bayerns von 1982 für Französisch als 2. Fremdsprache auf der Jahrgangsstufe 11.

LP-BY82-F3(9-10): Curricularer Lehrplan Bayerns von 1982 für Französisch als 3. Fremdsprache auf den Jahrgangsstufen 9 und 10.

LP-BY83-F3(11): Lehrplan Bayerns von 1983 für Französisch als 3. Fremdsprache auf der Jahrgangsstufe 11.

LP-H80: Hessische Rahmenrichtlinien von 1980. .

LP-NI80: Niedersächsische Rahmenrichtlinien von 1980.

LP-NI89: Niedersächsische Rahmenrichtlinien von 1989.

LP-RPF84: Lehrplan Rheinland-Pfalz von 1984.

## 1) Ziele, Anlaß und Aufbau<sup>1</sup>

In der vorliegenden Arbeit beabsichtige ich, die Lehrinhalte<sup>2</sup> der Verbalflexion für den Französischunterricht an Deutschsprachige zu bestimmen. Außerdem unterbreite ich einen Vorschlag zu ihrer Progression in Lehrplänen und Lehrwerken für unterschiedliche Kurstypen. Mich beschäftigen Fragen der Unterrichtsmethodik nur in dem Maß, in dem sie in der Bestimmung der Lehrinhalte und in der Planung der Unterrichtsprogression eine Rolle spielen. Das bedeutet nicht, daß ich die Bedeutung anderer Fragen der Unterrichtsmethodik verkenne. Ich habe dazu umfangreiche, noch unveröffentlichte Untersuchungen unternommen.

Den Ausgangspunkt meiner Arbeit bildet die Analyse von neun Lehrwerken für Französisch als 2. oder 3. Pflichtfremdsprache auf der Sekundarstufe I. Die Lehrwerke wurden zwischen 1960 und 1990 an allgemeinbildenden Gymnasien der alten Bundesländer benützt bzw. sind noch in Gebrauch. Ich beziehe auch sieben Lehrpläne in meine Analyse mit ein, die zum Zeitpunkt der Auswertung (1990) in den jeweiligen Bundesländern gültig sind. Sie enthalten im Prinzip die fachspezifischen Vorgaben für das Genehmigungsverfahren der Schulbehörden, das jedes Lehrwerk durchläuft, bevor es im Unterricht eingesetzt werden darf. Aus diesem Grund können Lehrpläne im vorliegenden Zusammenhang nicht übergangen werden.

Durch eine zehnjährige Tätigkeit als Französischlehrer in Rheinland-Pfalz lernte ich verschiedene Französischlehrwerke genauer kennen. Die vergleichsweise sehr günstigen institutionellen Voraussetzungen in diesem Bundesland und besonders am Bertha von Suttner-Gymnasium in Andernach hatten zur Folge, daß ich Französisch als 1., 2. und 3. Pflichtfremdsprache, d.h. ab Klasse 5, 7 und 9, sowie in Grund- und Leistungskursen unterrichten konnte. Vor Beginn meiner Tätigkeit wurden lange Zeit Lehrwerke des Klett Verlags benutzt. Für Französisch als

---

<sup>1</sup>) Wer das vorliegende Buch wie ein Nachschlagewerk benutzen will, kann über das umfangreiche *Inhaltsverzeichnis* leicht die ihn interessierenden Stellen finden. Das 10. Kapitel faßt die Ergebnisse der Arbeit in Form von Thesen zusammen. Die den Thesen angefügten Verweise gestatten ebenfalls die gezielte Konsultation einzelner Abschnitte.

<sup>2</sup>) Ich ziehe den Begriff *Lehrinhalt* der Bezeichnung *Lerninhalt* vor, weil meine Arbeit die Planung und Steuerung von Lernprozessen anderer Personen intendiert. Ich halte es aus diesem Grund auch für konsequenter, von *Lehrzielen* statt von *Lernzielen* zu sprechen.

2. Pflichtfremdsprache war das Lehrwerk *Études françaises Neue Ausgabe B*, im folgenden abgekürzt *EB*<sup>3</sup>, in Gebrauch, in Kursen mit Französisch als 3. Pflichtfremdsprache *Études françaises Ausgabe C*, abgekürzt *EC*. In der ersten Hälfte der 70er Jahre führte die Schule *Salut Grundkurs, SA*, ein. Zu Beginn des Schuljahrs 1978/79 wechselte man zu *Études françaises Cours de base, Cdb*. Dieses Lehrwerk ersetzte *SA* in den Klassen 7 bis 10 und bildete meist die Grundlage meines Unterrichts. Parallel dazu arbeitete ich in einer Klasse mit *Salut Ausgabe B, SB*. Dadurch konnte ich die beiden Lehrwerke in ihrer inhaltlichen und methodischen Konzeption sowie im täglichen Unterricht miteinander vergleichen und wurde auf manche Unterschiede und auch Ungereimtheiten aufmerksam.

Zwar verfolgen die drei letztgenannten Lehrwerke dasselbe sprachpraktische Richtziel, vgl. 3.2.4.3 - 3.2.4.5, unterscheiden sich aber z.B. in der angestrebten Verfügungsart über das *Passé simple*<sup>4</sup>. In *Cdb* werden seine Formen mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet<sup>5</sup>, obwohl es schon seit langem nicht mehr in gesprochenen Äußerungen verwendet wird, ohne daß es zum Schmunzeln Anlaß gibt, wenn man von Regiolekten absieht. Die Autoren von *SB* begnügen sich dagegen damit, daß die Schüler die Formen verstehen<sup>6</sup>. In *SA* wird das Tempus in einer Art Anhang des Lehrwerks eingeführt, ohne daß die intendierte Verfügungsart ersichtlich wird, vgl. 4.5.2.

Die Grammatischen Beihefte der erwähnten Lehrwerke divergieren auch in der Anzahl der zu unterrichtenden "unregelmäßigen" Verben: *Salut Grundkurs* verzeichnet 57 Verben in der linken Spalte der entsprechenden tabellarischen

---

<sup>3</sup>) Die wichtigsten bibliographischen Daten der Lehrwerke sind in Tabelle 3 im Abschnitt 3.2.3 zusammengefaßt. Die Abkürzungen der Lehrwerkstitel und der untersuchten Lehrwerkkomponenten sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

<sup>4</sup>) Die französischen Bezeichnungen für die Tempora und Modi werden in meinem Text wie deutsche Begriffe behandelt. Ich behalte jedoch die französische Orthographie bei, vgl. auch das *Verzeichnis der Abkürzungen*.

<sup>5</sup>) Zumindest fehlt im Grammatischen Beiheft von *Cdb* ein klarer Hinweis darauf, daß die rezeptive Verfügung über die Formen ausreicht.

<sup>6</sup>) Zur Unterscheidung zwischen produktiv und rezeptiv verfügbaren Lehrinhalten als Grundsatz für die Auswahl der Lehrinhalte vgl. 2.3.1.

Übersicht<sup>7</sup>, *Études françaises Cours de base* 40<sup>8</sup> und *Salut Ausgabe B* sogar 90<sup>9</sup>. Ein Grund für diese Divergenzen liegt in der Auswahl der "unregelmäßigen" Verben, die verfügbar gemacht werden sollen. Das Grammatische Beiheft (GB) zu *SB* verzeichnet z.B. *exclure*<sup>10</sup> unter den Lehrinhalten. Die Autoren der Grammatischen Beihefte zu *SA* und *Cdb* verzichten auf dieses "unregelmäßige" Verb. Eine Lücke oder überflüssiger Ballast?

Lehrinhalte lassen sich reduzieren, wenn man paradigmatische Regelmäßigkeiten nutzt und möglichst viele Verben in einer Klasse zusammenfaßt, vgl. 2.4.1. *Paraître* und *connaître* einschließlich ihrer Komposita sollten nicht wie in *SA*<sup>11</sup> und *Cdb*<sup>12</sup> als Einzelverben unterrichtet werden. Eine möglichst weitgehende Systematisierung der Verben würde auch eher dem oft beschworenen lernpsychologischen Prinzip entsprechen, Einblick in sprachliche Strukturen zu geben, um ökonomisches Lernen zu fördern. Die bisherige Klassifizierung in "regelmäßige" und "unregelmäßige" Verben ist nicht widerspruchsfrei: In *Études françaises Cours de base* werden z.B. *dormir*, *mentir*, *partir* nicht unter den *Sonstigen Verben* [d.h. "unregelmäßigen" Verben - K.-H.E.] erwähnt<sup>13</sup>. Die Autoren der Grammatischen Beihefte zu *Salut Grundkurs* und *Salut Ausgabe B* ordnen sie den "unregelmäßigen" Verben zu<sup>14</sup>. Hier stellt sich nicht nur die Frage nach einer Entscheidung für die eine oder andere Lösung, sondern auch nach dem didaktischen Nutzen dieser Klassifikation, vgl. 2.7.

Einzelne Lehrinhalte führen nicht zu einem soziolinguistisch anerkannten Sprachgebrauch. Benutzer des Grammatischen Beihefts zu *SA* und *SB* müssen annehmen, daß z.B. alle Formen von *prévenir* wie diejenigen von *venir* gebildet

<sup>7</sup>) *SA* GB:65 - 70.

<sup>8</sup>) *Cdb* 3 GB 3:62 - 65.

<sup>9</sup>) *SB* 2 GB 2:52 - 59.

<sup>10</sup>) *SB* 2 GB 2:55.

<sup>11</sup>) *SA* GB:68, 66.

<sup>12</sup>) *Cdb* 3 GB 3:64, 62.

<sup>13</sup>) *Cdb* 3 GB 3:62 - 65.

<sup>14</sup>) *SA* GB:67, 68; *SB* 2 GB 2:54, 56.



werden<sup>15</sup>. Fehlerhafte Äußerungen des Typs *Je te \*suis prévenu* können die Folge sein.

Als ich aufgrund widersprüchlicher und teilweise normwidriger Befunde in den Lehrwerken den rheinland-pfälzischen Lehrplan für die Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Gymnasien konsultierte, der die Lehrinhalte des Französischunterrichts eigentlich festlegen müßte, zeigte eine erste Durchsicht, daß ausreichend genaue Vorgaben z.T. fehlen. Man kann dem Lehrplan z.B. nicht entnehmen, welche Konjugationsmuster bzw. *tableaux des conjugaisons* zum obligatorischen Pensum eines vierjährigen Lehrgangs gehören sollen, vgl. 5.4.2. Desgleichen fehlen die Lehrinhalte für den Gebrauch der Hilfsverben zur Bildung der zusammengesetzten Tempora der Vergangenheit, vgl. 6.2. Auch Lehrpläne anderer Bundesländer für die Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Gymnasien enthalten zu den Verbklassen keine hinreichend genauen Vorschriften. Lehrwerkautoren füllen diese Lücken nach eigenem Ermessen aus. Schüler sind deshalb in bestimmten Fällen überhöhten Ansprüchen einzelner Lehrwerke ausgeliefert, vgl. 5.6. Bei ausreichend präzisen Vorgaben fallen Unterschiede zwischen den Lehrplänen verschiedener Bundesländer ins Auge. Bei den temporalen und modalen Kategorien sowie den infiniten Formen weichen die untersuchten Lehrpläne, vgl. 3.1, in beinahe der Hälfte der erhobenen Lehrinhalte voneinander ab. Es besteht z.B. keine Einigkeit darüber, ob das Futur antérieur mit dem Ziel der produktiven oder rezeptiven Verfügung vermittelt werden soll. Auch hinsichtlich der Verfügungsart über das Passif gehen die Vorschriften der Lehrplankommissionen auseinander, vgl. 4.4.1.4 und Tabelle 6. In einzelnen Bundesländern werden Schüler durch unnötig hohe Anforderungen benachteiligt, vgl. 4.4.3 und 5.4.2.

Die untersuchten Lehrwerke weichen in vielen Fällen von den derzeit gültigen Lehrplänen meines Corpus ab. Es stellt sich die Frage, ob Lehrplan- oder Lehrwerkautoren z.B. bei den temporalen und modalen Kategorien sowie den Verbklassen eine bessere Auswahl treffen, vgl. 4.6 und 5.6. In bestimmten Fällen können sich Lehrwerkautoren meines Erachtens gar nicht nach den Vorschriften der Lehrpläne richten. Wenn man dem bayerischen Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache folgt, müßte z.B. *passer* in den entsprechenden Lehrwerken zu

---

<sup>15</sup>) SA GB:70; SB 2 GB 2:58. Cdb verzeichnet dagegen an den entsprechenden Stellen die Form *j'ai prévenu* (Cdb 2 GB 2:59, 61).

den Verben gehören, die das Passé composé ausschließlich mit *avoir* bilden. Nach dem F3-Lehrplan soll *passer* je nach transitivem oder intransitivem Gebrauch mit *avoir* bzw. *être* konjugiert werden, vgl. 6.2<sup>16</sup>.

Die Lücken in den Lehrplänen und ein z.T. überhöhtes, z.T. in anderer Hinsicht korrekturbedürftiges Pensum sprachlicher Einheiten und Regeln in den Lehrwerken belegen, daß die aufgeworfenen Fragen noch weitgehend unerforscht sind. Deshalb nahm ich eine Anregung von Fritz Abel, das vorliegende Thema zu bearbeiten, bereitwillig auf. Die Auswahl der sprachlichen Lehrinhalte stellt ein Grundproblem des Fremdsprachenunterrichts dar. Seidelmann hat schon vor mehr als 250 Jahren darauf hingewiesen. Er kritisiert, daß für den Unterricht nur ungeeignete Grammatiken zur Verfügung stehen. Sie sind z.T. lückenhaft, z.T. aber auch zu detailliert. "Ne quisquam sibi persuadeat, Grammaticas, maximam partem hodiernas, esse compendia, in quibus Linguarum fundamenta sive prima principia contineantur ..."<sup>17</sup>. Vor nunmehr über 100 Jahren machte Viëtor im Zusammenhang mit der Überbürdungsfrage recht drastisch auf die zahlreichen Verbformen des Französischen und auf die Dringlichkeit sprachdidaktischer Forschungen aufmerksam: "Hier ist ein Augiasstall von Regeln, [...] Klassen und Ausnahmen zu säubern!"<sup>18</sup> Durch diesen für die damals benutzten Lehrwerke und Grammatiken wenig schmeichelhaften Vergleich mit den 30 Jahre lang nicht gesäuberten Rinderställen des Königs Augias betont Viëtor die Notwendigkeit, die Verbalflexion gewissermaßen "auszumisten". Allem Anschein nach hat das Anliegen Seidelmanns und Viëtors nichts an Dringlichkeit eingebüßt. Abel stellte vor einigen Jahren die Bedeutung sprachwissenschaftlich fundierter Beiträge zur Planung von Fremdsprachenunterricht heraus: "Eine linguistisch verantwortete Beschreibung der

---

<sup>16</sup>) LP-BY79-F2(7-8):784, LP-BY82-F3(9-10):378. Die Abkürzungen der Lehrplantitel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

<sup>17</sup>) "Niemand darf der Meinung sein, daß die Grammatiken, und erst recht die derzeitigen, Zusammenfassungen sind, die die Grundlagen oder die wichtigsten Elemente der Sprachen enthalten." (Seidelmann 1724; zitiert nach der zweisprachigen Ausgabe von Zapp und Schröder, Augsburg 1984:71).

<sup>18</sup>) Viëtor 1905:17.

'Zielsprache' des Unterrichts [...] stellt gegenwärtig wohl die wichtigste Aufgabe der Didaktik des Französischunterrichts an Deutschsprachige dar."<sup>19</sup>

In Anlehnung an Seidelmann und Viëtor betrachte ich es als zentrales Anliegen meiner Arbeit, ein Minimum an sprachlichen Lehrinhalten zur französischen Verbalflexion zu beschreiben, ohne daß die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler auf bestimmte Themen, Situationen oder Absichten beschränkt werden, vgl. 2.1 und 2.3. Dieses Minimum sollte bei der Konzeption zukünftiger Lehrpläne und Lehrwerke für die Sekundarstufe I berücksichtigt werden und zu einer Verbesserung des Französischunterrichts beitragen.<sup>20</sup>

Im 2. Kapitel erläutere ich die Grundlagen für eine nachprüfbare Auswahl sprachlicher Lehrinhalte. Im 3. Kapitel stelle ich mein Untersuchungskorpus vor. Danach bestimme ich die Kategorien der Verbalflexion, die in zukünftigen Lehrwerken produktiv bzw. rezeptiv verfügbar gemacht werden sollen, vgl. die Abschnitte 4.1 - 4.3. Im folgenden Kapitel wird zunächst eine neue, didaktisch verwendbare Klassifikation<sup>21</sup> der französischen Verben vorgeschlagen, vgl. 5.1 und 5.2. Anschließend beschreibe ich die Flexionsmerkmale und Elemente der Verbklassen, über die die Schüler verfügen sollten, vgl. 5.3. Die Lehrinhalte zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben und zur Angleichung des Participe passé bilden den Gegenstand des 6. Kapitels, vgl. 6.1 und 6.4.

Niemand weiß genau, ob Seidelmanns und Viëtors Kritik heute noch gerechtfertigt wäre. Deshalb halte ich in der vorliegenden Arbeit neben einem im Prinzip nicht zeitgebundenen Beitrag zur Theorie des Französischunterrichts einen historiographisch ausgerichteten Teil für sinnvoll. Es geht mir nicht um eine individuelle Charakterisierung der Lehrpläne und Lehrwerke, vgl. Kapitel 3, sondern um eine vergleichbare Untersuchung im Hinblick auf die Grundfragen der Lehrinhaltsbestimmung:

1) Wie werden die Lehrinhalte der Verbalflexion festgelegt?

---

<sup>19</sup>) Abel 1979:50f..

<sup>20</sup>) Trotz der Bedeutung lern- und motivationspsychologischer Faktoren, die ich auch aufgrund langjähriger Unterrichtserfahrung nicht verkenne, kann ich wegen des begrenzten Umfangs meiner Arbeit und aus arbeitsökonomischen Gründen nicht darauf eingehen.

<sup>21</sup>) Vorliegende Klassifizierungen sind für Unterrichtszwecke nicht verwendbar: Lerond beschreibt z.B. nicht weniger als 488 orale Konjugationsklassen (Lerond 1980:LXX). Weitere Versuche zur Klassifikation der französischen Verben werden in Kapitel 2.7 erörtert.

- 2) Müssen Schüler unnötigen Ballast lernen?
- 3) Fehlen im Hinblick auf das Lehrziel unverzichtbare Lehrinhalte?
- 4) Enthalten die Lehrpläne und Lehrwerke Lehrinhalte, die zu einem normwidrigen Sprachgebrauch führen?

Die entsprechenden Antworten finden sich in den Abschnitten 3.1.2, 3.4.2.10, 4.4 - 4.6, 5.4, 5.5, 6.2, 6.3, 6.8 - 6.10. Ein kurzer zusammenfassender Rückblick auf die Lehrinhaltsbestimmung und die Lehrinhalte in den Lehrplänen und Lehrwerken meines Corpus schließt den ersten Teil meiner Arbeit ab, vgl. 6.11.

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit (Kapitel 7 - 9) hat die Progression der Lehrinhalte innerhalb eines Lehrgangs zum Gegenstand. Im 7. Kapitel lege ich dar, wie die Lehrinhalte der Verbalflexion auf die vier Jahre eines Lehrgangs für Französisch als 2. Pflichtfremdsprache bzw. auf die zweieinhalb Jahre eines Lehrgangs für Französisch als 3. Pflichtfremdsprache verteilt werden können.

Die beiden folgenden Kapitel berichten über die in den Lehrwerken und Lehrplänen vorliegende Progression. Die untersuchten Lehrwerke divergieren bei der Progression noch stärker als bei der Auswahl der Lehrinhalte. Im 1. Band von *Études françaises Cours de base, Cdb 1*, fällt auf, daß z.B. das *Présent de l'indicatif* der sehr häufig gebrauchten Verben auf -ER mit einem Stamm erst gegen Ende des 1. Lehrgangsjahres des auf eine Bearbeitungszeit von vier Jahren angelegten Lehrwerks in sämtlichen Formen eingeführt ist<sup>22</sup>. Erst dann befähigen die Autoren des GB Schüler zu einer Frage wie *Vous parlez allemand?* Die Intonationsfrage als eine weitere Voraussetzung dieses Satzes ist bereits seit Beginn des Lehrgangs, seit der 2. Lektion, bekannt. In *Salut Ausgabe B* dagegen werden sämtliche Formen des *Présent de l'indicatif* der Klasse *donner*<sup>23</sup> bereits in *unité 3*, d.h. im 1. Zehntel des Lehrwerks<sup>24</sup> verfügbar gemacht. Die Lehrwerke meines Corpus unterscheiden sich auch in der Reihenfolge, in der bestimmte Tempora oder Modi erstmalig dargeboten werden. *Cdb* führt den Plural des *Impératif* ein, bevor die 1. und 2. Person Plural des *Présent de l'indicatif* von *être* erstmalig

---

<sup>22</sup>) *Cdb 1* GB 1:§ 37; vgl. dazu Abschnitt 8.3.2.2.

<sup>23</sup>) Zur Benennung der Verbklassen in der vorliegenden Arbeit vgl. 2.4.3.

<sup>24</sup>) *SB 1*:30.

dargeboten wird. Die Benutzer von *Cdb* verfügen damit früher über *soyez*<sup>25</sup> als über *vous êtes*, vgl. 8.3.2.2. In *SA* und *SB* wird das *Présent de l'indicatif* von *être* vor den Formen des *Présent du subjonctif* erstmalig dargeboten. Ich glaube auch, daß einige Tempora und Modi in Lehrwerken mit "kommunikativer" Zielsetzung zu spät eingeführt werden. Schüler, die mit *Salut Grundkurs* arbeiten, müssen bis zur vorletzten Lektion warten<sup>26</sup>, bevor sie einen Wunsch wie *J'aimerais une glace* äußern können, da das *Conditionnel présent* erst am Ende des Lehrwerks vermittelt wird. Dagegen macht *Salut Ausgabe B* die Form *je voudrais* bereits im 1. Zehntel des Lehrwerks verfügbar<sup>27</sup>. *Cdb* und *SB* führen bestimmte "regelmäßige" und "unregelmäßige" Verben zu ganz unterschiedlichen Zeitpunkten ein. Benutzer von *Cdb* müssen bis gegen Ende des 3. Lehrgangsjahres warten, bevor sie über sämtliche Formen des *Présent de l'indicatif* von Verben der Klasse *considérer* verfügen. In *SB* sind die entsprechenden Formen bereits zu Beginn des 2. Jahres eingeführt. *Pouvoir* wird in *Cdb* erst am Anfang des 3. Lehrgangsjahres in allen Formen des *Présent de l'indicatif* erstmalig dargeboten, in *SB* über ein Jahr früher, vgl. Tabelle 33<sup>28</sup>. Diese Unterschiede werden durch ein Berechnungsverfahren sichtbar, das ermöglicht, den Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung von Lehrinhalten in verschiedenen Lehrwerken vergleichbar zu erheben, vgl. 8.2.1.

Die Progressionsplanung betrifft nicht nur die Reihenfolge, in der bestimmte Lehrinhalte verfügbar gemacht werden sollen, sondern auch die Gruppierung von Lehrinhalten. Bestimmte sprachliche Einheiten und Regeln müßten in einer Lektion oder in engem zeitlichen Abstand eingeführt werden, wenn ihr kontextueller Gebrauch möglich sein und das Gelernte nicht nur toter Buchstabe bleiben soll. Schüler können z.B. *il faut* nur mit folgendem Infinitif benützen, so lange ihnen das *Présent du subjonctif* nicht verfügbar ist. In *Cdb* liegen zwischen der erstmaligen Darbietung von *il faut* und der Einführung des *Présent du subjonctif*

---

<sup>25</sup>) *Cdb I* GB 1:§ 33. *Ayez* wird in diesem Zusammenhang nicht eingeführt.

<sup>26</sup>) *SA* GB:§ 80.

<sup>27</sup>) *SB I*:7 und Übung 8, S. 9.

<sup>28</sup>) Die Seitenangaben zu den einzelnen Tabellen sind dem *Verzeichnis der Tabellen* zu entnehmen.

nicht ganz zwei Lehrgangsjahre. Erst nach beinahe neun Zehntel des vierjährigen Lehrgangs sind Schüler zu alltäglichen Äußerungen wie *Il faut que tu viennes* fähig<sup>29</sup>. Ich halte auch den zeitlichen Abstand zwischen der erstmaligen Darbietung von *savoir* und *pouvoir* in *Cdb* für zu groß, vgl. Tabelle 33. Beinahe ein Lehrgangsjahr lang ist nur *savoir* für 'können' verfügbar. Die Gefahr von fehlerhaften Äußerungen des Typs *Tu \*sais venir chez moi cet après-midi?* kann nicht ausgeschlossen werden.

Die untersuchten Lehrpläne für die Sekundarstufe I bieten in einigen Fällen nicht einmal Orientierungshilfen für die Planung der Progression. Die Angaben zur erstmaligen Darbietung der Tempora und Modi sind in einem Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache so ungenau, daß in einem Lehrwerk für diesen Kurstyp z.B. zuerst das Plus-que-parfait oder das Futur antérieur eingeführt und das Présent de l'indicatif bis ans Ende des 2. Lehrgangsjahres zurückgestellt werden könnte, vgl. Tabelle 46, ohne daß gegen die Vorschriften des Lehrplans verstoßen wird. Wenn dagegen etwas genauere Angaben zum Zeitraum der erstmaligen Darbietung eines Tempus oder Modus vorliegen, kommen in manchen Fällen deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern an den Tag. Nach den ausgewerteten Lehrplänen für Französisch als 2. Fremdsprache soll das Imparfait z.B. im 1. oder 2., im 2. bzw. im 3. Lehrgangsjahr verfügbar gemacht werden, vgl. Tabelle 43. Je nach Bundesland soll das Conditionnel passé im dritten, im 3. oder 4., in einem anderen Bundesland sogar erst im 5. Lehrgangsjahr eingeführt werden, vgl. Tabelle 43. Andererseits bedeutet eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den Lehrplänen noch nicht, daß man die Vorschriften ungeprüft übernehmen sollte. Eine fragwürdige Tradition stellt die späte Einführung des Présent du subjonctif dar, vgl. Tabelle 43. Einige Gründe sprechen dafür, die Formen in einem vierjährigen Lehrgang nicht erst im vorletzten oder letzten Jahr verfügbar zu machen, vgl. 7.3.1.2.

Die genannten Beispiele belegen, daß Lehrplankommissionen und Lehrwerkautoren bei der Progression der Lehrinhalte weitgehend improvisieren. Das ist beim gegenwärtigen Forschungsstand noch unvermeidlich. Auch für die chronologische Anordnung und Gruppierung der Lehrinhalte scheinen verlässliche Grundlagen und überprüfbare Verfahren zur Umsetzung zu fehlen. Ich halte es für

---

<sup>29</sup>) *Cdb* 3 GB 3:§ 34 und Tabelle 34.

angebracht, die im ersten Teil meiner Arbeit beschriebenen Lehrinhalte der Verbalflexion während eines vier- bzw. zweieinhalbjährigen systematischen Lehrgangs für Französisch als 2. bzw. als 3. Fremdsprache, d.h. bis zum Ende der Sekundarstufe I, zu vermitteln. Außerdem sollen die Lehrinhalte zur Verbalflexion so angeordnet werden, daß von Beginn an ein dialogisch angelegter Unterricht in der Fremdsprache möglich ist, vgl. 7.1.

Die Progression der Lehrpläne und Lehrwerke werde ich v.a. auf folgende Fragen hin untersuchen, vgl. Kapitel 8 und 9:

- 1) Sind von Beginn an die Voraussetzungen für einen in der Fremdsprache geführten, dialogisch angelegten Unterricht gegeben, soweit dies Lehrinhalte der Verbalflexion betrifft?
- 2) Werden bis zur Hälfte des Lehrwerks die für einen zeitlich begrenzten Aufenthalt in frankophoner Umgebung wichtigsten Kategorien der Verbalflexion und Verbklassen verfügbar gemacht?
- 3) Werden bestimmte Lehrinhalte in derselben Lektion gruppiert bzw. in geringem zeitlichen Abstand eingeführt?

Im Schlußkapitel stelle ich in thesenartiger Form die Lehrinhalte zur Verbalflexion zusammen, die in zukünftigen Lehrwerken Unterrichtsgegenstand sein sollten. Außerdem unterbreite ich einen Vorschlag zur Progression der ausgewählten Einheiten und Regeln. Damit möchte ich dazu beitragen, Publikationen zu verbessern, die täglich mehr als eine halbe Million Schüler begleiten. Im Schuljahr 1988/89 lernten in den alten Bundesländern an öffentlichen, allgemeinbildenden Gymnasien von Jahrgangsstufe 7 bis 11 insgesamt 551.881 Schüler und Schülerinnen Französisch<sup>30</sup>. Angesichts dieser Tatsache halte ich normative Aussagen für unverzichtbar. Dem 10. Kapitel können in geraffter Form auch die wichtigsten Ergebnisse der Lehrplan- und Lehrwerkuntersuchung entnommen werden.

---

<sup>30</sup>) Bericht der Kultusministerkonferenz vom 4. 10. 1990, S. 10.

## **2) Grundlagen der Lehrinhaltsbestimmung; der Forschungsstand in einigen ausgewählten Publikationen**

Das 2. Kapitel der vorliegenden Arbeit besteht aus zwei größeren Teilen: In den Abschnitten 2.1 - 2.4 lege ich für eine überprüfbare Lehrinhaltsbestimmung notwendige Prämissen dar. In der 2. Hälfte des Kapitels untersuche ich dann, ob die sprachlichen Lehrinhalte in einigen für den Französischunterricht konzipierten Publikationen, vgl. 2.5 - 2.10, nach ähnlichen Prinzipien bestimmt oder weitgehend intuitiv festgelegt werden.

Die Grundlage für die Lehrinhaltsbestimmung bildet das Ziel<sup>1</sup> einer allgemeinen, nicht an bestimmte Themen gebundenen Verfügbarkeit der französischen Sprache (2.1). Das heißt, die Lehrinhalte der Verbalflexion werden zur Versprachlichung beliebiger pragmatischer Optionen ausgewählt, nicht im Hinblick auf bestimmte Situationen, Absichten und Themen (2.2). Die folgenden Abschnitte haben Voraussetzungen für eine nachvollziehbare Lehrinhaltsbestimmung zum Gegenstand. Zunächst werden einige, für die Auswahl aller sprachlichen Lehrinhalte gültige Grundsätze formuliert (2.3). Es folgen Grundlagen zur Konstitution und Auswahl der Verbklassen (2.4).

Im 2. Teil des Kapitels berichte ich zunächst über Prinzipien zur Bestimmung sämtlicher sprachlicher Lehrinhalte in einigen für den Französischunterricht konzipierten Publikationen (2.5). Dann vergleiche ich die in den untersuchten Veröffentlichungen formulierten Prämissen zur Auswahl von temporalen und modalen Kategorien mit meinen Kriterien (2.6). Anschließend beschreibe ich die Klassifikation der französischen Verben in einigen Konjugationswörterbüchern und Grammatiken (2.7) und gehe auf die Auswahl der Verbklassen in den ausgewerteten Publikationen ein (2.8). Der folgende Abschnitt hat die entsprechenden Angaben zur Bestimmung der Lehrinhalte für die zusammengesetzten Tempora und Modi und zur Angleichung der Partizipien der Vergangenheit zum Gegenstand (2.9). Schließlich fasse ich die wichtigsten Ergebnisse aus den untersuchten Publikationen zusammen (2.10).

---

<sup>1</sup>) Unter *Ziel*, *Lehrziel* oder *Richtziel* verstehe ich eine allgemeine Zielformulierung, die für sich genommen noch keine Operationalisierung bzw. Zuordnung von Lehrinhalten erlaubt.



## **2.1) Das Ziel einer allgemeinen, nicht an bestimmte Themen und Situationen gebundenen Verfügung über die Fremdsprache**

Dem Richtziel einer nicht auf bestimmte pragmatische Optionen begrenzten Verfügbarkeit der Fremdsprache, die sich in produktiven und rezeptiven, mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten äußert, sind alle gegenwärtig an allgemeinbildenden Gymnasien benutzten Lehrwerke verpflichtet, vgl. 3.1.2 und 3.2.4. Der Französischunterricht auf der Sekundarstufe I sollte Schüler v.a. auf zeitlich begrenzte Aufenthalte in frankophoner Umgebung vorbereiten. Für viele meiner ehemaligen Schüler war die Teilnahme an einem Schüleraustausch mit der Partnerschule in Toul - meist während des 3. Lehrgangsjahres - die erste Gelegenheit, Franzosen und ihre Lebensweise näher kennenzulernen. Um einen Aufenthalt in frankophonen Familien sprachlich bewältigen zu können, müssen Schüler auf Dialoge vorbereitet werden, die oft einen nicht vorhersehbaren Verlauf nehmen. Selbstverständlich sollen Schüler auch befähigt werden, sich in bestimmten Situationen oder zu bestimmten Themen zu äußern. Wenn sie ein Restaurant besuchen, benötigen sie ein situationsbezogenes Vokabular, z.B. *le plat du jour, une carafe d'eau, le dessert* und *l'addition*. Dazu müssen aber auch themenneutrale sprachliche Einheiten, z.B. *prendre* und *vouloir*, treten. Im Französischunterricht sind deshalb sowohl themenneutral verwendbare als auch an bestimmte pragmatische Optionen gebundene sprachliche Einheiten und Regeln zu vermitteln.

## **2.2) Vorrang eines sprachsystematischen Ansatzes bei der Planung des Unterrichts der Verbalflexion**

Das obengenannte Lehrziel impliziert nicht, daß sämtliche sprachlichen Einheiten und Regeln, über die Frankophone verfügen, zu den Lehrinhalten gehören. Aufgrund der im Vergleich zum Erwerb der Erstsprache engen zeitlichen Grenzen des Französischunterrichts mußte schon immer eine Auswahl getroffen werden. Zur Bestimmung der Lehrinhalte der Verbalflexion halte ich einen sprachsystematischen, von Themen, Situationen und Absichten unabhängigen Ansatz aus verschiedenen Gründen für vorteilhaft.

Aus dem sprachpraktischen Richtziel läßt sich keine definitive Liste pragmatischer Optionen für die Unterrichtsplanung ableiten. Es wird immer unvorhersehbare Situationen geben, die nicht in die Unterrichtsplanung miteinbezogen werden können. Eine ausschließlich auf bestimmte Situationen, Absichten und Themen bezogene Auswahl der sprachlichen Lehrinhalte kann deshalb zu einem lückenhaften System führen und die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler einschränken.

Überdies sind die Kategorien der Verbalflexion sowie die Flexionsmerkmale der meisten Verbklassen nicht an spezifische pragmatische Optionen gebunden. Verben mit ganz unterschiedlichen Bedeutungen können identische Stammvarianzen und Endungen haben, z.B. die Elemente der Klasse *rendre*. Die meisten Konjugationsmuster bzw. *tableaux des conjugaisons*, nach denen die französischen Verben flektiert werden, gehören aufgrund ihrer vielfältigen Verwendbarkeit zu den themenneutralen Lehrinhalten. Die Planung eines Lehrgangs auf der alleinigen Grundlage von Situationen, Redeabsichten oder Sprachhandlungen, denen anschließend Redemittel zugeordnet werden, halte ich zumindest im Hinblick auf sprachliche Lehrinhalte, die in beinahe beliebigen Kontexten gebraucht werden können, für einen Umweg. Aus diesen Gründen haben die folgenden Überlegungen Prinzipien zum Gegenstand, die eine von pragmatischen Optionen und Adressaten unabhängige Auswahl der Lehrinhalte der Verbalflexion gestatten.

### 2.3) Prinzipien zur Auswahl der Lehrinhalte

Ich halte Abels Begriff der *Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts* für einen entscheidenden Schritt in Richtung auf eine didaktische Autonomie der Bestimmung der sprachlichen Lehrinhalte eines Fremdsprachenlehrgangs. Abel bezeichnet damit "jenes reduzierte, aber systematisch funktionsfähige und ausbaubare sprachliche Gebilde, das für den Fremdsprachenunterricht durch eine Auswahl von Einheiten und Regeln der fremden Sprache geschaffen wird [...]"<sup>2</sup>. Zunächst formuliere ich Grundsätze, um ein von unbeabsichtigten Lücken freies und auf ein Minimum sprachlicher Einheiten und Regeln reduziertes System zu konstruieren (2.3.1 - 2.3.4).

---

<sup>2</sup>) Abel 1981:7.

2.3.1) Eine Grundlage zur Auswahl von sprachlichen Lehrinhalten bildet die Unterscheidung von sprachlichen Einheiten und Regeln, die zur produktiven bzw. rezeptiven Verfügung unterrichtet werden sollen. Diese Unterscheidung bezieht sich meistens auf die sprachlichen Grundfertigkeiten. Sie wird häufig als problematisch empfunden. Die Bedenken beruhen meist auf Unterrichtserfahrungen, die zeigen, daß zwischen dem Verständnis und dem produktiven Gebrauch sprachlicher Einheiten und Regeln ein fließender Übergang besteht. Ohne daß die rezeptive Verfügung verlorengeht, kann die produktive Verfügung über bestimmte Ausdrucksmittel schwinden. Andererseits läßt sich beobachten, daß z.B. lexikalische Einheiten, die im Zusammenhang mit einem bestimmten Thema häufig gehört oder gelesen wurden, auch in Äußerungen der Schüler auftauchen, ohne daß ihr produktiver Gebrauch beabsichtigt oder gar gezielt geübt wurde. Deshalb halten es Französischlehrer oft für sinnvoller, alle sprachlichen Lehrinhalte mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichten und sie damit ohne besondere Übung auch rezeptiv verfügbar zu machen.

Bei der Auswahl sprachlicher Lehrinhalte erweist es sich als vorteilhaft, zwischen verschiedenen Verfügungsarten zu unterscheiden. Bestimmte sprachliche Einheiten und Regeln, z.B. einige Vergangenheitstempora, vgl. 4.2, werden von Frankophonen nur unter besonderen Voraussetzungen, die für die weitaus meisten deutschen Schüler nie eintreten, produktiv gebraucht. Der Französischunterricht sollte sich auf eine rezeptive Verfügung über die betreffenden sprachlichen Lehrinhalte beschränken, um Schüler vor einem falschen Gebrauch zu bewahren. Die Unterscheidung zwischen produktiver und rezeptiver Verfügung ermöglicht, die zu unterrichtenden Einheiten und Regeln wesentlich zu verringern. Ein reduziertes, aber von unbeabsichtigten Lücken freies System von sprachlichen Einheiten und Regeln für die produktive Verwendung einer Fremdsprache zu konzipieren, heißt nichts anderes, als überprüfbar nachzuvollziehen, was jeder Frankophone in seinem Idiolekt Tag für Tag intuitiv praktiziert: "Combien de mots [...] restent ensevelis dans les dictionnaires et ne viennent jamais sur nos lèvres!"<sup>3</sup> Man kann annehmen, daß Frankophonen weniger als die rund 4800 verschiedenen lexikalischen Einheiten, die eine Nummer von *Le Monde* enthält, genügen, um sich über viele Sachverhalte allgemein verständlich zu äußern: "La compétence active

---

<sup>3</sup>) Gougenheim/Michéa/Rivenc/Sauvageot 1967:11.

d'un individu se situe en général au-dessous de ces chiffres."<sup>4</sup> Eine relativ geringe Anzahl sprachlicher Einheiten und Regeln kann einen funktionsfähigen Ausschnitt aus dem Gesamtsystem bilden. Das gilt auch in der Grammatik. In manchen Fällen stehen Frankophonen mehrere sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung, wie Beispiele für Polymorphie belegen: *je m'assois* bzw. *je m'assieds*, *payer* mit -Y- in allen Formen des Présent de l'indicatif neben der Schreibung -I- in allen stammbetonten Formen. Das Hilfsverb kann in manchen Fällen, z.B. bei *accourir*, in den zusammengesetzten Tempora der Vergangenheit beliebig gewählt werden.<sup>5</sup> Sprache bleibt auch funktionsfähig, wenn der Idiolekt eines Sprechers nur über eine von mehreren synonymen Ausdrucksmöglichkeiten verfügt.

Dieser Sachverhalt läßt sich für die Auswahl der sprachlichen Lehrinhalte nutzbar machen durch die Unterscheidung zwischen sprachlichen Einheiten und Regeln, die Lerner in eigenen Äußerungen verwenden sollen bzw. über die sie nur rezeptiv zu verfügen brauchen. Als 1. Prinzip für die Bestimmung der Lehrinhalte gilt:

*Die Zielsprache beschränkt sich auf die Einheiten und Regeln, "über welche die Schüler produktiv verfügen sollen."*<sup>6</sup>

Das bedeutet aber nicht, daß die Unterrichtsplanung sprachliche Einheiten und Regeln vernachlässigen darf, die mit dem Ziel der rezeptiven Verfügung unterrichtet werden sollen, vgl. 4.2, 5.3.3.

2.3.2) Das Vorhaben, für den Französischunterricht an Deutschsprachige ein von unbeabsichtigten Lücken freies und möglichst weitgehend reduziertes System sprachlicher Einheiten und Regeln zu konstruieren, wird dadurch erschwert, daß natürliche Sprachen kein einheitliches System darstellen, sondern aus einer Vielzahl sprachlicher Varietäten bestehen, die nebeneinander existieren und sich gegenseitig durchdringen. Es können sich z.B. diastratische Varietäten und Codes im Sinne von Söll überlappen. Insbesondere der Begriff *gesprochene Sprache* in

---

<sup>4</sup>) Bodo Müller 1985:127.

<sup>5</sup>) Hanse 1987:30.

<sup>6</sup>) Abel 1981:11.

der Bedeutung von 'Ausdrucksweisen, die für die mündliche Kommunikation konzipiert werden', bezeichnet eine vielfältige sprachliche Realität. In mündlichen Äußerungen besteht z.B. die Wahl zwischen *voiture*, *auto*, (\*)*bagnole* oder (\*)*chiotte*, neben *il y a* ist (\*)*y a* hörbar, (\*)*le vélo à mon frère* neben *le vélo de mon frère*, Präpositionen werden "adverbial" gebraucht, z.B. in (\*)*je suis pour*, (\*)*ça va avec*. Die mit (\*)markierten Erscheinungen werden von zahlreichen Frankophonen unter bestimmten Kommunikationsbedingungen kaum als Normverstoß empfunden. Der Französischunterricht an allgemeinbildenden Schulen kann aber nicht den vielfältigen Sprachgebrauch einer natürlichen Sprache produktiv verfügbar machen. Dies widerspräche der Absicht, ein möglichst reduziertes System von sprachlichen Einheiten und Regeln zu unterrichten. Die Notwendigkeit, einem bestimmten Register der Fremdsprache im Unterricht den Vorrang einzuräumen, steht außer Zweifel, scheint aber nicht selbstverständlich, vgl. 3.2.4.10.

Die im Hinblick auf den Unterricht des Französischen als Fremdsprache zu definierende Varietät muß in Einklang stehen mit dem Ziel, Schüler auf einen zeitlich begrenzten Aufenthalt in frankophoner Umgebung vorzubereiten. Im sprachbewußten Frankreich kann man von einer gewissen Erwartungshaltung hinsichtlich der Ausdrucksformen von Ausländern ausgehen. Ein wichtiger Grund hierfür liegt in der Tatsache, daß Franzosen von Kindheit an zum Respekt vor sprachlichen Autoritäten und deren Sprachgebrauch erzogen werden. Auch als Erwachsene stehen sie in der überwiegenden Mehrheit loyal zu einer bestimmten Varietät, die ihnen im muttersprachlichen Unterricht als beispielhaft vermittelt wurde. In den meisten Fällen gebrauchen Frankophone eine sozial allgemein anerkannte Sprechweise auch zur Verständigung mit Personen, die durch lückenhafte Sprachkenntnisse auffallen. Eine breite Verwendung etwa spezifischer soziolektaler Elemente im Dialog mit Nicht-Frankophonen würde nicht nur die Verständigung gefährden, sondern auch einen Verstoß gegen einen situationsadäquaten Sprachgebrauch bedeuten.

Frankophone erwarten vom ausländischen Gesprächspartner im allgemeinen einen ähnlichen, sozial anerkannten Sprachgebrauch. Dies gilt insbesondere für den schriftlichen Ausdruck eines Ausländers. Nach meinen Erfahrungen nehmen auch deutsche Schüler eine entsprechende Erwartungshaltung Frankophoner an, wenn sie mit ihrer Gastfamilie Briefe wechseln. Sie möchten soweit wie möglich Fehler

vermeiden, weil sie - vielleicht irrtümlicherweise - annehmen, ein von der anerkannten Norm abweichender Sprachgebrauch könnte vom Gastgeber eventuell als Zeichen mangelnder Bildung oder Geringschätzung der Adressaten interpretiert werden.

Mit wachsender Vertrautheit lassen Frankophone im Gespräch mit Ausländern allmählich Elemente in private Unterhaltungen einfließen, die als *familier* markiert sind. Es ist durchaus möglich, daß man bei näherer Bekanntschaft etwa mit *Ça boume?* nach seinem Befinden gefragt wird, aber Frankophone erwarten nach meinen Erfahrungen nicht, daß ein Ausländer seinen Sprachgebrauch mit markierten Einheiten durchsetzt. Ein deutscher Schüler muß nicht in größerem Umfang produktiv über Elemente des *français familier* verfügen. Wenn er z.B. *lycée* anstelle von *bahut* oder *boîte* in seiner französischen Gastfamilie gebraucht oder die Negation immer mit *ne ... pas* bildet, braucht er nicht zu befürchten, daß ihm eine unpassende Ausdrucksweise nachgesagt wird.

In der Öffentlichkeit würden deutsche Schüler durch die Verwendung markierter sprachlicher Elemente negativ auffallen. Wer sich etwa mit *Pardon, monsieur le \*flic* statt *Pardon, monsieur l'agent* an einen Polizisten wendet, wird beim Angesprochenen nicht unbedingt die Bereitschaft erhöhen, z.B. eine Auskunft zu geben. Deshalb scheint es mir ratsam, im schulischen Französischunterricht auf die produktive Verfügung über markierte sprachliche Einheiten weitgehend zu verzichten.

Bei der Bestimmung der sprachlichen Varietät, aus der die Lehrinhalte für den Französischunterricht ausgewählt werden, muß auch die schwierige psychologische Situation eines Schülers bei einem Aufenthalt in einem frankophonen Land mit berücksichtigt werden. Ein spontaner Sprachgebrauch, wie er etwa bei unseren Schülern in erstsprachlicher Umgebung zu beobachten ist, kommt im Ausland nach meinen Beobachtungen erst nach längerer Zeit vor. Die meisten mündlichen Äußerungen werden zunächst bewußt "organisiert", wenn man von einer relativ geringen Anzahl von im Unterricht geübten und leicht übertragbaren Wendungen absieht. Schüler sind mit der außersprachlichen Situation nicht so vertraut, daß sie sich wie ihre Gastgeber untereinander elliptischer Sätze oder bloßer Anspielungen bedienen. Der Sprachgebrauch von deutschen Schülern in frankophoner Umgebung weist in manchen Merkmalen eine größere Affinität zur geschriebenen als zur spontan gesprochenen Sprache auf. Analoges gilt nach meinen Beobachtungen auch

für die fremdsprachlichen Äußerungen frankophoner Schüler bei einem Deutschlandaufenthalt.

Zusammenfassend lassen sich für die Varietät im erstsprachlichen Gebrauch des Französischen, die der Konstruktion der *Zielsprache* zugrundeliegt, folgende Kriterien formulieren: Die *variété de référence* sollte

- 1) möglichst vielfältigen Verwendungssituationen gerecht werden;
- 2) der Erwartungshaltung Frankophoner entsprechen;
- 3) die psychologisch schwierige Situation der Schüler bei einem vielleicht erstmaligen Aufenthalt in frankophoner Umgebung berücksichtigen.

Diese Kriterien scheinen mir durch eine erstsprachliche Varietät erfüllt, die Abel als "sprechbare Schriftsprache"<sup>7</sup> bezeichnet. Als 2. Grundsatz zur Konstruktion der *Zielsprache* gilt daher:

*Zur Zielsprache gehören prinzipiell vorrangig und im Gegenstandsbereich dieser Arbeit ausschließlich solche sprachlichen Einheiten und Regeln, die man sowohl gesprochen als auch geschrieben gebrauchen kann.*

Die sprachlichen Lehrinhalte des Französischunterrichts werden im allgemeinen aus dieser Varietät ausgewählt. Eine Schnittmenge mündlich und schriftlich verwendbarer sprachlicher Einheiten und Regeln scheint mir eine stilistisch weitgehend einheitliche Ausdrucksweise zu gewährleisten, ohne daß aber jede Variation im Sprachgebrauch der Lerner grundsätzlich ausgeschlossen wird, vgl. 2.3.4 und 4.3.

Bei der Auswahl sprachlicher Lehrinhalte taucht aufgrund fließender Übergänge<sup>8</sup> zwischen verschiedenen erstsprachlichen Varietäten die Frage auf, ob z.B.

---

<sup>7</sup>) Abel 1981:13.

<sup>8</sup>) Im Prinzip kann jedes Wort sowohl mündlich als auch schriftlich benützt werden. Bestimmte Fälle braucht man jedoch bei der Definition der erstsprachlichen Varietät, aus der die Lehrinhalte der Zielsprache ausgewählt werden, nicht zu berücksichtigen, weil sie nur unter Voraussetzungen akzeptiert werden, die für deutschsprachige Schüler nicht eintreten. In literarischen Texten sind z.B. Elemente des *français familier* und des *français populaire*, Vulgarismen und Argotwörter durchaus belegt. Ein Autor kann einer Romanfigur Wendungen wie *en avoir plein le cul* oder *serrer les fesses* in den Mund legen. Beide Wendungen sind aber deshalb nicht schriftsprachlich markiert. Sie werden mit Ausnahme von besonderen Fällen, die man als fiktive Mündlichkeit bezeichnen könnte, von Frankophonen nicht in schriftlicher Form

bestimmte Verben wie *solutionner* und *émotionner* noch zum Register der *Zielsprache* gehören, vgl. 5.3.3. In der vorliegenden Arbeit spielen Fragen der Norm darüber hinaus v.a. bei den Lehrinhalten zum Gebrauch der temporalen und modalen Hilfsverben und zur Angleichung des *Participle passé* eine Rolle, vgl. Kapitel 6. Es obliegt jedoch nicht dem Didaktiker, den Sprachgebrauch zu bewerten. Er muß sich in diesen Fällen auf das Urteil sachkundiger frankophoner Experten verlassen. Allerdings vertreten frankophone Sprachkenner oft keine einheitliche Meinung. Ich berücksichtige v.a. Experten, die im Gegensatz zur Sprachpflege und in Übereinstimmung mit der deskriptiven Sprachwissenschaft den instrumentellen Charakter von Sprache betonen und von einem weitgehend willkürlich geregelten, nicht logisch geordneten System ausgehen. Ich kann mich bei der Auswahl der sprachlichen Lehrinhalte jedoch nicht mit einer Beschreibung des vielfältigen Sprachgebrauchs zufriedengeben, sondern muß wie die sprachpflegerische Tradition eine Norm festlegen. Abweichungen können nicht nur als Phänomene sprachlichen Wandels oder anderer, aber prinzipiell gleichwertiger Register betrachtet werden. Der Didaktiker muß sie unter Beschränkung auf die Synchronie bzw. auf die Norm der *Zielsprache* als Fehler bezeichnen. Ein verlässliches Urteil scheint mir v.a. Hanse zu gewährleisten, der seit 50 Jahren den Sprachgebrauch beobachtet und in der Fachwelt Anerkennung genießt: "Die Hauptleistung des Hanse liegt [...] in der Bewertung eines schwankenden Sprachgebrauchs."<sup>9</sup>

2.3.3) Ein 3. Grundsatz bezieht sich auf ersetzbare sprachliche Einheiten und Regeln:

*Substituierbare Einheiten und Regeln gleicher Funktion in der variété de référence der Zielsprache brauchen nicht mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden. Im allgemeinen genügt es, wenn Schüler instande sind, jeweils nur eine von mehreren sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten in eigenen Äußerungen zu gebrauchen.*

---

gebraucht. Unter bestimmten Kommunikationsbedingungen können auch Elemente des *français littéraire* wie *feu son père* phonisch realisiert werden.

<sup>9</sup>) Abel 1988:365.



Es muß jedoch gewährleistet sein, daß die mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichteten sprachlichen Einheiten und Regeln einen idiomatisch einigermaßen korrekten Sprachgebrauch ermöglichen, vgl. 5.3.3. Das im Unterricht vermittelte sprachliche System muß darüber hinaus dem Kriterium der systematischen Funktionsfähigkeit genügen, d.h., es dürfen keine unbeabsichtigten Leerstellen auftreten, die zu Fehlern führen, vgl. 4.1.2, 4.4.3.

2.3.4) Das Prinzip, unter den erwähnten Voraussetzungen konkurrierende Ausdrucksmittel nicht in die *Zielsprache* aufzunehmen, führt dazu, daß stilistische Variationsmöglichkeiten beschnitten werden können. Man könnte z.B. erwägen, im Unterricht auf eine produktive Verfügung über *il faut que* oder über *devoir* zu verzichten. Beide Verben sind jedoch Frankophonen sehr geläufig. Auch Schülern sollte man die Möglichkeit, ihren Sprachgebrauch stilistisch zu variieren, nicht vorenthalten und unter bestimmten Voraussetzungen konkurrierende Ausdrucksmittel nicht eliminieren. Das 3. Prinzip sollte unter folgender Bedingung relativiert werden:

*Substituierbare sprachliche Einheiten und Regeln gehen in die Zielsprache ein, wenn Schülern ohne großen Lehr- und Übungsaufwand stilistische Variationsmöglichkeiten eröffnet werden können.*<sup>10</sup>

## 2.4) Grundlagen zur Auswahl der Verbklassen

Wie bereits erwähnt, werden die weitaus meisten der im Französischunterricht mit dem Ziel einer allgemeinen Verfügbarkeit der Fremdsprache zu vermittelnden Verbklassen mit Hilfe eines sprachsystematischen Ansatzes bestimmt, vgl. 2.2. Das bedeutet, zunächst Klassen für die meisten französischen Verben zu konstituieren, die der oben beschriebenen erstsprachlichen Varietät zuzuschreiben sind, vgl. 2.3.2. Im folgenden Abschnitt werden Kriterien für eine didaktisch verwendbare Klassifikation formuliert (2.4.1). Anschließend beschreibe ich ein

---

<sup>10</sup> Im Gegensatz zu Kriterien wie z.B. *Lernschwierigkeit* scheint mir der Lehr- und Übungsaufwand eine bis zu einem gewissen Grad quantifizierbare Größe, die für die Auswahl sprachlicher Lehrinhalte verwendet werden kann.

quantifizierendes Verfahren, mit dem die Vorkommenshäufigkeit von Verbklassen bestimmt wird (2.4.2). Die Klassifikation der Verben und die Gewichtung der Verbklassen dienen u.a. dazu, den Grundsatz, substituierbare sprachliche Einheiten i.a. nicht in die *Zielsprache* aufzunehmen, vgl. 2.3.3, für die Auswahl der Verbklassen zu nutzen. Schließlich wird die in der vorliegenden Arbeit gebräuchliche Konvention zur Benennung der Verbklassen erläutert (2.4.3).

#### 2.4.1) Kriterien zur Konstitution der Verbklassen

Eine Verbklasse konstituieren bedeutet, die Stammvarianzen und Endungen sowie die Elemente einer Klasse zu bestimmen.<sup>11</sup> Es gelten folgende Kriterien für eine didaktisch verwendbare Klassifikation:

*2.4.1.1) Bei der Konstitution der Verbklassen werden nur die Kategorien der Verbalflexion berücksichtigt, die mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden, vgl. 4.1 und 4.3.*

*2.4.1.2) Die Verbklassen sollen nach didaktisch geeigneten und einheitlich definierten Flexionsmerkmalen voneinander abgegrenzt werden, vgl. 5.1.*

*2.4.1.3) Der Unterricht der ermittelten Verbklassen soll möglichst wenig Lehr- und Lernaufwand erfordern.*

Zu 2.4.1.1) Die Konstitution der Verbklassen kann nicht nur die finiten Verbformen berücksichtigen.<sup>12</sup> Sie muß auch den Infinitiv und die Partizipien der Vergangenheit miteinbeziehen. Ohne diese Formen könnten z.B. die zusammengesetzten Tempora der Vergangenheit nicht gebildet werden, vgl. 4.1.2. Aus unterrichtsökonomischen Gründen sind aber nur die Verbformen maßgebend, die produktiv verfügbar gemacht werden.

Zu 2.4.1.2) Veränderungen von Verbstämmen, die allgemeinen orthographischen Regeln folgen, betrachte ich nicht als klassenkonstitutive Merkmale, sondern

---

<sup>11)</sup> Mit dem Begriff *Konjugationsmuster* sind die Stammvarianzen und Endungen aller Verben gemeint, die zu einer Klasse gehören. Mit *Verbklasse* bezeichne ich im vorliegenden Zusammenhang sowohl die Flexionsmerkmale bzw. Stammvarianzen und Endungen als auch die Elemente einer Verbklasse.

<sup>12)</sup> Vgl. etwa die Klassifikation von Dubois, Abschnitt 2.7.3.

nur morphologische Stammvarianzen. Allerdings sind nicht alle Flexionsmerkmale gleichermaßen für mein Vorhaben geeignet. Die orthographische Endung des Infinitif ergibt in vielen Fällen keine didaktisch verwendbaren Klassen. *Venir, finir, sentir, offrir, courir* und noch andere Verben mit Infinitif auf -IR, die z.B. die Partizipien der Vergangenheit nach teilweise unterschiedlichen Regeln bilden, würden aufgrund der geschriebenen Endung des Infinitif zu derselben Klasse gehören und könnten bei Schülern zu falschen Formen wie \**offri* führen. Die Flexionsmerkmale, nach denen ich die Verbklassen voneinander abgrenze, werden in Kapitel 5.1 beschrieben.

Zu 2.4.1.3) Aus unterrichtsökonomischen Gründen können einzelne Verben einer Verbklasse zugeordnet werden, ohne in allen Flexionsmerkmalen mit sämtlichen Elementen der Klasse übereinzustimmen. Sie bilden eine Subklasse innerhalb dieser Verbklasse, vgl. 2.4.1.4.

Bevor auf der Grundlage der drei Kriterien eine Definition didaktisch verwendbarer Verbklassen formuliert werden kann, vgl. 2.4.1.4, muß noch erörtert werden, ob eine Klasse durch phonische oder orthographische flexionelle Veränderungen konstituiert werden sollte. Die unterschiedliche Kennzeichnung von Person, Numerus und Genus im gesprochenen bzw. geschriebenen Französisch ist eine bekannte Tatsache. Die Anzahl der phonischen Endungen ist wesentlich geringer als die der graphischen. Gemäß dem Richtziel müssen die Schüler befähigt werden, gesprochen *und* geschrieben realisierte Formen zu bilden. Ich halte es aus unterrichtsökonomischen Gründen jedoch nicht für gerechtfertigt, zwei getrennte, code-spezifische Endungsparadigmen und damit eine wesentlich größere Anzahl von Lehrinhalten zu unterrichten. Ich schlage vor, für die Bildung der Verbformen von der orthographischen Manifestation auszugehen, weil sich die phonische Form von der Schriftform aus leichter über allgemeine Ausspracheregeln bilden läßt als umgekehrt. Wenn man eine geschriebene Verbform zugrundelegt, folgen die Grapheme -S, -T, -Z und der Graphemnexus -NT als Repräsentationen von Personalmorphemen oder Teilen davon am Ende des geschriebenen Verbs einer eindeutigen Ausspracheregeln: Sie haben keine phonische Entsprechung. Zudem ist bei den Schülern mit einer größeren Bewußtheit im Hinblick auf Fakten der Schrift als im Hinblick auf lautliche Fakten zu rechnen.

Wenn man von der Lautung ausgeht, ist es dagegen oft unmöglich, eine Regel für die Schreibung zu formulieren. Eine Ableitung der geschriebenen zu realisieren-

den Endungen aus der gesprochenen Form kann zu zahlreichen Irrtümern führen: Auf einen vokalischen Stammauslaut können im Singular des Présent de l'indicatif vier orthographische Endungsparadigmen folgen: -E, -ES, -E wie in LI-E; -S, -S, -T wie in LI-S; -S, -S, -Ø wie z.B. in REND-S bzw. VAINC-S; -X, -X, -T wie in VEU-X. Ebenso wenig läßt sich vom konsonantischen Stammauslaut immer auf die richtige orthographische Endung schließen: /paRl/ wird mit -E oder -ES, /ku:R/ mit -S oder mit -T geschrieben.

Aber auch in phonisch und graphisch realisierten Endungen ist die phonographische Eindeutigkeit nicht gegeben: Der Laut [e] kann graphisch beispielsweise durch -É, -EZ oder -ER wiedergegeben werden. Dagegen werden die Endungen der 1. und 2. Person Plural des Présent de l'indicatif -ONS bzw. -EZ phonisch immer durch den entsprechenden Nasalvokal sowie durch [e] realisiert, wenn man von der bei diesen Formen seltenen Liaison absieht. Für die Liaison gelten aber allgemeine Ausspracheregeln. Regeln zur Aussprache graphisch kodierter Formen sind in der Verbalflexion fast immer einfacher als Regeln zur graphischen Kodierung phonischer Ausdrücke.

Solange die Verfügung über phonische und graphische Formen als Unterrichtsziel vorgegeben ist, halte ich es für vorteilhafter, die geschriebenen Formen der Endungsflexive durch Übungen zu fixieren und die Schüler zu veranlassen, sie meist über allgemeine Ausspracheregeln umzukodieren.

Diese Entscheidung läßt sich auch für die Stammvarianzen der Verben rechtfertigen. Die meisten morphologischen Abwandlungen der Verbstämme werden parallel in Laut und Schrift realisiert: [mɛ], MET-; [mɛt]-, METT-; [bwa], BOI-; [buv]-, BUV-; [bwav], BOIV-. Ausnahmen bilden einige Verben mit Infinitif auf -[e], -ER. Eine größere Anzahl orthographischer Stämme verzeichnen z.B. die Verben auf -ER mit zwei Stämmen im Présent und dem Wechsel von [e] bzw. *e caduc* zu [ɛ], das als -è- und einfaches Konsonantengraphem bzw. als -E- mit folgendem Doppelkonsonantengraphem geschrieben wird. Andererseits variieren z.B. nur die phonischen Stämme der Klasse *rendre*, die orthographische Form REND- bleibt unverändert. Die phonischen Stammvarianzen lassen sich in beiden Fällen ausgehend von der Orthographie über allgemeine Ausspracheregeln bilden.

2.4.1.4) Aus den dargelegten Gründen bilden in meiner Arbeit die orthographischen Formen bestimmter Stammvarianzen und Endungen konstitutive Merkmale der Verbklassen, vgl. 5.1. Nach den drei Kriterien, vgl. 2.4.1.1 - 2.4.1.3, gilt in der vorliegenden Arbeit folgende Definition der Verbklasse:

*Verben mit identischen oder weitgehend identischen orthographischen Flexionsmerkmalen zur Bildung aller Kategorien der Verbalflexion, die zur Zielsprache gehören, stellen eine Verbklasse dar*<sup>13</sup>.

Demnach konstituieren z.B. die in der Einleitung erwähnten Verben *connaître* und *paraître* einschließlich ihrer Komposita, eine Klasse. Auch Klassen mit einem Verb sind möglich, um Übergeneralisierungen vorzubeugen. *Mourir* läßt sich z.B. aufgrund der Stammvarianzen *meur-* und *mour-* im Présent, dem Stamm des Futur simple bzw. Conditionnel *mourr-* und dem Participe passé *mort* keiner anderen Verbklasse zuordnen. Auch die Klassen *être* und *avoir* bestehen nur aus einem Verb. *Naître* mit dem von den Flexionsmerkmalen der Klasse *connaître* abweichenden Participe passé *né* und vergleichbare Fälle bilden in der vorliegenden Arbeit aus unterrichtsökonomischen Gründen Subklassen innerhalb von Verbklassen.

## 2.4.2) Verfahren für eine überprüfbare Gewichtung der Verbklassen

Die Vorkommenshäufigkeit von Verben läßt sich mit Hilfe von Auszählungen bestimmter Textcorpora ermitteln. Von den vorliegenden Frequenzwörterbüchern halte ich das *Frequency Dictionary of French Words*<sup>14</sup>, abgekürzt *DFFW*, aus folgenden Gründen für mein Vorhaben am ehesten geeignet:

1) Das Corpus des *DFFW* dürfte aufgrund seines Umfangs und seiner Zusammensetzung einem repräsentativen Querschnitt aus dem oben beschriebenen Register

---

<sup>13</sup>) Mit Neologismen, die keiner bereits bekannten Verbklasse zuzuordnen sind, braucht die Planung des Unterrichts der französischen Verbalflexion nicht zu rechnen. Es können zwar täglich neue Verben in den Sprachgebrauch eingehen, aber die Neologismen werden überwiegend wie Verben der Klasse *donner* oder in selteneren Fällen wie Verben der Klasse *agir* flektiert.

<sup>14</sup>) Juilland/Brodin/Davidovitch 1970.

des Französischen, vgl. 2.3.2, näher kommen als die Corpora anderer Frequenzwörterbücher.

2) Die Rangordnung der Lemmata in der sogenannten Usage-Liste des *FDW* beruht nicht nur auf der Frequenz, sondern berücksichtigt auch deren Verteilung in den Subcorpora.

Zu 1) Der Frage, ob das Corpus des *FDW* der erstsprachlichen *variété de référence* der *Zielsprache* entspricht, liegt das Problem zugrunde, wie nicht nur graphisch bzw. phonisch realisierte, sondern für die entsprechenden Kommunikationswege konzipierte Sprechweisen voneinander abgegrenzt werden können. Dazu meint Söll: "Man kann davon ausgehen, daß die Auswertung endloser (in der Praxis sehr großer) Corpora für die beiden codes gleich große Lexeminventare ergeben würde, denn es gibt kaum ein Wort, das strikt an einen der beiden codes gebunden wäre"<sup>15</sup>. Dies bedeutet, daß ein geschrieben realisiertes Corpus nicht nur schriftsprachlich markierte Einheiten enthalten muß, wenn das Corpus umfangreich und differenziert genug ist. Beides trifft für das *FDW* in stärkerem Maße zu als für andere Frequenzwörterbücher. Juilland stellt zunächst 3078 Bände verschiedener Textgattungen zusammen. Sämtliche Texte sind zwischen 1920 und 1940 veröffentlicht worden<sup>16</sup>. Das Corpus umfaßt insgesamt wohl mindestens fünf Millionen Wortformen. Es erfüllt damit weit eher die Bedingung der Repräsentativität als das nur 312.000 Einheiten umfassende orale Corpus des *FF I*, das zudem noch andere Mängel aufweist. Anschließend wählt Juilland aus seinem Corpus eine Zufallsstichprobe von 500.000 "Wörtern" aus<sup>17</sup>, deren Auszählung im *FDW* dokumentiert wird. Hinsichtlich der Zusammensetzung des Corpus scheint mir das *FDW* einen Querschnitt aus der Gesamtsprache darzustellen. In die fünf Subcorpora des *FDW* von je 100.000 Einheiten gehen neben Romanen und Essays auch journalistische Texte und wissenschaftlich-technische Quellen ein. Die größte Affinität zum *français parlé* dürften die 100.000 Einheiten des Teilcorpus "Plays"<sup>18</sup> aufweisen. Meines

---

<sup>15</sup>) Söll/Hausmann 1985:185.

<sup>16</sup>) Juilland/Brodin/Davidovitch 1970:XXXIII.

<sup>17</sup>) Juilland/Brodin/Davidovitch 1970:XXXI.

<sup>18</sup>) Juilland/Brodin/Davidovitch 1970:XXXIII - XXXV.

Wissens liegt im Augenblick keine Auszählung eines anderen ebenso vielfältigen und ausgedehnten Corpus französischer Texte vor, die zwar geschrieben realisiert, aber nicht ausschließlich für den schriftlichen Gebrauch konzipiert sind. Das Corpus von Engwall ist im Vergleich zu den letzten beiden Subcorpora von Juilland weniger differenziert und aus diesem Grund für mein Vorhaben weniger geeignet<sup>19</sup>. Allerdings genügen die von Engwall ausgewerteten Texte eher dem Kriterium eines aktuellen Sprachgebrauchs. Der zeitliche Abstand zum Corpus von Juilland ist meines Erachtens aber zu gering, als daß dieser Faktor in einem zentralen und seit langem weitgehend stabilen morphologischen Bereich wie der Verbalflexion eine wesentliche Rolle spielen würde. Das *Dictionnaire des fréquences* wertet mit 71 Millionen Einheiten ein weit größeres Corpus als Juilland aus. Es besteht zum allergrößten Teil aus literarischen Texten<sup>20</sup>. Aus diesem Grund, aber auch wegen seiner (notwendigerweise) nicht sehr elaborierten Lemmatisierungsnorm scheint mir dieses Frequenzwörterbuch für meine Zwecke weniger geeignet als *DFW*.

Zu 2) Meine Absicht, die Auftretenswahrscheinlichkeit einer sprachlichen Einheit in beliebigen Texten zu ermitteln, läßt sich gegenwärtig am zuverlässigsten durch den Usage-Koeffizienten verwirklichen, den Juilland für jedes Lemma des *DFW* ausweist. In den Usage-Koeffizienten gehen die Frequenz im Gesamtkorpus und die "Dispersion" ein, d.h. die mehr oder weniger regelmäßige Belegung eines Eintrags in den Teilcorpora. Diese als "Usage" bezeichnete neutralisierte Frequenz stellt ein weit zuverlässigeres Maß dar als die absolute Frequenz eines Lemmas im Gesamtkorpus: "[...] cette notion d'usage' [...] contribue à situer le mot sinon à un rang certain [...], du moins dans une zone déterminée du vocabulaire."<sup>21</sup>

Das *DFW* verzeichnet den Usage-Wert für einzelne Verben, jedoch nicht für Verbklassen. Als Maß der themenübergreifenden Nützlichkeit einer Verbklasse verwende ich die von mir nach einem Vorschlag von Abel errechneten kumulierten Usage-Werte der im *DFW* vertretenen Verbklassen, vgl. Tabelle 10. Diese Werte bilden eine überprüfbare Grundlage für die Entscheidung, ob z.B. die Formen von

---

<sup>19</sup>) Engwall 1984.

<sup>20</sup>) "Il faut considérer le corpus des textes du *Trésor de la Langue française* comme un corpus littéraire". (Centre de recherche pour un trésor de la langue française 1971:VIII.)

<sup>21</sup>) Charles Muller 1979:205.

Klasse *conquérir* unterrichtet oder *conquérir* sowie *acquérir* in der *Zielsprache* durch andere Verben ersetzt werden sollen. Die kumulierten Usage-Werte sind nicht nur für die Auswahl der Verbklassen von Belang, sondern auch für die Progressionsplanung sehr wichtig, vgl. Kapitel 7.

### 2.4.3) Die Benennung der Verbklassen

Als Repräsentant einer Klasse gilt das Verb mit dem höchsten Usage-Wert in der betreffenden Klasse. Die Verben *offrir*, *ouvrir*, *couvrir* u.a. werden einer Klasse *offrir* zugeschrieben, weil *offrir* einen höheren Usage-Wert aufweist als die anderen Verben dieser Klasse.

### 2.5) Prinzipien zur Auswahl der Lehrinhalte in einigen für den Französischunterricht bestimmten Publikationen

In den folgenden Abschnitten, 2.5 - 2.10, berichte ich über die Prinzipien zur Lehrinhaltsbestimmung in einigen Publikationen, die eine Auswahl sprachlicher Lehrinhalte für den Unterricht des Französischen als Fremdsprache getroffen haben bzw. diesen Anspruch erheben. Zu den wichtigsten Referenzlisten gehört das *Français fondamental*. Da sich die Autoren verschiedener Lehrpläne und Lehrwerke meines Corpus ausdrücklich darauf berufen, vgl. 3.1.2 und 3.2.4.10, beziehe ich die Wortlisten und die Grammatik des *FF* in meine Untersuchung mit ein<sup>22</sup>. Ansonsten fehlen mir Angaben zu Sprachbeschreibungen, die Lehrplan- bzw. Lehrwerkautoren zu Hilfe genommen haben. Um die in Abschnitt 2.3 und 2.4 formulierten Prinzipien zur Lehrinhaltsbestimmung mit dem veröffentlichten Stand der Meinungen zu vergleichen, habe ich noch einige weitere Grammatiken im Hinblick auf Grundsätze zur Auswahl von Lehrinhalten untersucht. Als wohl einflußreichste Beschreibung des Französischen für den Unterricht an Deutschsprachige vom Beginn der 60er Jahre bis zum Ende der 70er Jahre kann

---

<sup>22</sup>) Unter *Français fondamental*, abgekürzt *FF*, verstehe ich im folgenden immer die Wortlisten und die Grammatik des *1er* sowie des *2e degré*.



die *Französische Sprachlehre* von Klein und Strohmeyer gelten, die 1958 erschien<sup>23</sup> und die u.a. auch von Maurice Grevisse sehr gelobt wurde<sup>24</sup>. Außerdem hielt ich es für lohnenswert, einige sogenannte Grund- bzw. Kurzgrammatiken auszuwerten. Wenn man der Bezeichnung vertraut, müßte in diesen Grammatiken ein im Hinblick auf den Französischunterricht reduziertes System sprachlicher Einheiten und Regeln bereits vorliegen. Ich habe die Kurzfassung der *Französischen Sprachlehre, Études françaises Kurzgrammatik* von Klein (1968, 1. Druck 1959), die Publikationen von Willers (1981, 1. Auflage 1972), Capelle/Frérôt (1979) und Mehrer (1979) sowie die *Französische Grundgrammatik* (1979) und *Études françaises Grundgrammatik* (1989), beide von Klein/Kleineidam, ausgewertet<sup>25</sup>. Eine umfassendere historische Dokumentation hätte vielleicht Alternativen sichtbar machen können, aber den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt. Es muß aus arbeitsökonomischen Gründen offen bleiben, ob in älteren bzw. mir nicht bekannten Grammatiken die sprachlichen Lehrinhalte nach Grundsätzen ausgewählt wurden, die vielleicht geeigneter sind als diejenigen, die im vorliegenden Zusammenhang zur Sprache kommen. Die Untersuchung älterer Grammatiken durch Niederländer gibt auf diese Frage keine Antwort<sup>26</sup>.

Als ein erstes wichtiges Ergebnis kann festgehalten werden, daß Prinzipien zur Lehrinhaltsbestimmung, wie ich sie im Abschnitt 2.3 formuliert habe, bis auf eine Ausnahme in den untersuchten Publikationen fehlen. Allein die Autoren der Grammatik des *Français fondamental 2e degré* unterscheiden ausdrücklich zwischen produktiver und rezeptiver Verfügung: "On a distingué entre les connaissances 'actives' qu'il est nécessaire de savoir manier et les connaissances 'passives' qu'il suffit de reconnaître"<sup>27</sup>. In keiner anderen untersuchten Grammatik wird dieses Auswahlprinzip, vgl. 2.3.1, so deutlich formuliert.

---

<sup>23</sup>) Ich benutze im folgenden den 9. Nachdruck der 1. Auflage, der 1966 veröffentlicht wurde.

<sup>24</sup>) Grevisse 1958:S. I - V.

<sup>25</sup>) In der *Grammaire élémentaire du français* von Loiseau (1978) fehlt die Verbalflexion.

<sup>26</sup>) Abel 1983:92.

<sup>27</sup>) FF 2:47.

## 2.6) Die Auswahl der temporalen und modalen Kategorien in einigen für den Französischunterricht bestimmten Publikationen

Der folgende Abschnitt hat die Grundsätze, nach denen die temporalen und modalen Kategorien in den bereits erwähnten Publikationen ausgewählt werden, zum Gegenstand.

### 2.6.1) Die Grammatik des *Français fondamental*

Es hat den Anschein, daß eine klare Hierarchie von Grundsätzen zur Bestimmung der temporalen und modalen Kategorien in der Grammatik des *Français fondamental* fehlt. Das Conditionnel présent gilt aufgrund der 638 Belege im Corpus des *FF 1* als Lehrinhalt. Nach Meinung der Autoren gehört das Conditionnel passé wegen der vergleichsweise geringen Vorkommenshäufigkeit (184 Belege im Corpus des *FF 1*<sup>28</sup>) auf der 1. Stufe des *Français fondamental* nicht unbedingt zum obligatorischen Pensum<sup>29</sup>. Das Futur antérieur ist im Corpus des *FF 1* nur 38 Mal belegt, zählt aber trotz dieser geringen Frequenz bereits zu den Lehrinhalten des *1er degré*, damit, nach den Angaben der Autoren, Schüler keine Fehler des Typs *Je partirai quand je \*finirai* machen<sup>30</sup>. Aus demselben Grund müßte aber auch das Conditionnel passé zur 1. Stufe des *Français fondamental* gehören. Andernfalls wäre es unmöglich, einen durchaus geläufigen Satz wie z.B. *Si je n'avais pas manqué le bus, je serais arrivé à l'heure* korrekt zu bilden.

Die Grammatik beider Stufen des *Français fondamental* läßt sich außerdem nur beschränkt für die Auswahl der Lehrinhalte in Lehrplänen und Lehrwerken heranziehen, weil sie unvollständig ist: Im *1er* und *2e degré* fehlen Aussagen zu den Formes surcomposées und zum Participe présent. Daraus läßt sich nicht ohne weiteres folgern, daß die Formes surcomposées und das Participe présent nicht

<sup>28</sup>) Gougenheim/Michéa/Rivenc/Sauvageot 1967:221.

<sup>29</sup>) "On pourra enseigner la forme du passé du type: *j'aurais voulu, je serais arrivé.*" (*FF 1*:64) Nach Regel 60 der Grammatik des *FF 2* gilt die produktive Verfügung über das Conditionnel passé als Lehrinhalt (*FF 2*:53).

<sup>30</sup>) Gougenheim/Michéa/Rivenc/Sauvageot 1967:220.

Schülern mit Deutsch als Erstsprache unterläuft eher der Irrtum, das Futur antérieur durch das Passé composé zu ersetzen, vgl. 4.1.2.

unterrichtet werden sollen. Die Autoren lassen außerdem offen, ob das *Imparfait* und *Plus-que-parfait du subjonctif* rezeptiv verfügbar gemacht werden sollen<sup>31</sup>. Auch dazu wäre eine begründete Entscheidung nötig. Das *Passif* scheint als Kategorie an den untersuchten Stellen nicht erwähnt zu werden. Es ist nur belegt in einem Satz, der die Regel zum *Participe passé* illustriert: *Il a été blessé dans un accident*. Ich gehe aber davon aus, daß das *Passif* zu den Lehrinhalten des *FF 1* gehört<sup>32</sup>. Auf weitere Lücken in der Grammatik des *Français fondamental* werde ich im Zusammenhang mit den Verbklassen eingehen, vgl. 2.8.1.

### 2.6.2) Die *Französische Sprachlehre*

Laut Vorwort von Klein ist in der *Französischen Sprachlehre* "der eigentliche Lernstoff durch größeren Druck, durch Umrahmung und Farbunterlegung kenntlich gemacht."<sup>33</sup> Die Anmerkungen informieren nach Klein über "Besonderheiten und Feinheiten des Sprachgebrauchs"<sup>34</sup>. Außerdem ist, nach den Angaben im Vorwort, die Grammatik "in der Stoffauswahl [...] völlig neu."<sup>35</sup> Der Begriff *Stoffauswahl* scheint sich jedoch v.a. auf die Auswahl erstsprachlicher Belege zu beziehen. Die didaktische Perspektive einer Beschränkung auf unverzichtbare Lehrinhalte kommt bei einzelnen Kategorien der Verbalflexion nicht deutlich genug zum Ausdruck. Der unkritische Benutzer der *Französischen Sprachlehre* nimmt aufgrund der typographischen Darstellung wohl an, daß die Ableitung der Verbformen des *Imparfait du subjonctif* von der 2. Person Singular des *Passé simple* ebenso zu den Lehrinhalten gehört wie etwa die Ableitung der Verbformen des *Imparfait de l'indicatif* oder die des *Présent du subjonctif*<sup>36</sup>. Der Eindruck, daß das *Imparfait du subjonctif* produktiv verfügbar sein soll, wird dadurch

---

<sup>31</sup>) *FF 2:53*, Regel 59.

<sup>32</sup>) *FF 1:64*.

<sup>33</sup>) Klein/Strohmeyer 1966:2.

<sup>34</sup>) Klein/Strohmeyer 1966:2.

<sup>35</sup>) Klein/Strohmeyer 1966:2.

<sup>36</sup>) Klein/Strohmeyer 1966:§ 25.

erhärtert, daß die Verbformen der 3. Person Singular des Imparfait du subjonctif und Plus-que-parfait du subjonctif in der gleichen Farbe unterlegt sind wie Beispiele im Présent du subjonctif<sup>37</sup>. In den Anmerkungen wird dagegen erwähnt, daß in der "heutigen Schriftsprache [...] meist nur noch die 3. Person Singular und Plural des Konjunktiv Imperfekt" vorkommen. Laut Klein/Strohmeyer werden die übrigen Formen als "schwerfällig oder lächerlich empfunden und im allgemeinen gemieden."<sup>38</sup> Der Benutzer der Grammatik kann auch aus der Anmerkung, daß das Imparfait du subjonctif in der "gesprochenen Sprache tot" ist<sup>39</sup>, für sich die Konsequenz ziehen, auf die produktive Verfügung über die Formen zu verzichten. Eine eindeutige Empfehlung von Klein/Strohmeyer fehlt aber.

### 2.6.3) Grund- bzw. Kurzgrammatiken deutscher Verlage

In einigen mir zugänglichen Grund- bzw. Kurzgrammatiken für den Französischunterricht fehlen Auswahlprinzipien. Die Autoren der meisten untersuchten Grammatiken betonen, daß ihre Publikationen keine vollständige Beschreibung des Französischen darstellen, aber geben nicht an, auf welche sprachlichen Einheiten und Regeln sie verzichten.

In *Études françaises Kurzgrammatik* von Klein sind die Lehrinhalte zum Imparfait du subjonctif und Plus-que-parfait du subjonctif gegenüber der *Französischen Sprachlehre* ungekürzt<sup>40</sup>. Auch die *Kurzgrammatik* von Klein enthält eine Regel zur Ableitung des Imparfait du subjonctif<sup>41</sup>, d.h., daß die Verbformen nach Klein produktiv verfügbar sein sollten.

Trotz des Titels *Kurzgrammatik Französisch* verzeichnet Willers die Kategorien der Verbalflexion weitgehend vollständig. Formen wie *je romps* und *je rompisse* erscheinen im Druck gleichermaßen wichtig<sup>42</sup>.

---

<sup>37)</sup> Klein/Strohmeyer 1966: § 70.

<sup>38)</sup> Klein/Strohmeyer: § 70 A 1.

<sup>39)</sup> Klein/Strohmeyer 1966: § 70 A 1, A 2.

<sup>40)</sup> Klein 1968: § 49.

<sup>41)</sup> Klein 1968: § 15.

<sup>42)</sup> Willers 1981: 20f..

Mehrer verspricht, daß seine *Französische Basisgrammatik* "alle Anforderungen, die Fortgeschrittene an Schulgrammatiken stellen können"<sup>43</sup> erfüllt. Er scheint bei den Tempora und Modi auf eine vollständige Beschreibung bedacht gewesen zu sein. Zu den Lehrinhalten zählen auch praktisch nie gebrauchte Formen, z.B. *que nous fermissions* und *que j'eusse fermé*<sup>44</sup>.

Capelle/Frérôt versprechen dem Benutzer ihrer Grammatik: "Elle [d.i. die ausgewertete *Grammaire de base*, K.-H. E.] est strictement limitée au fonctionnement grammatical du français contemporain"<sup>45</sup>. Folgerichtig fehlen das Imparfait und Plus-que-parfait du subjonctif in der Grammatik. Andererseits fragt man sich, warum der Impératif passé, d.h. *aie*, *ayons* und *ayez chanté*, in der Konjugationstafel des Verbs *chanter* als genauso wichtig erscheint wie z.B. der Impératif présent<sup>46</sup>, obwohl die Formen nicht gebräuchlich sind.

In der ebenfalls 1979 erschienenen *Französischen Grundgrammatik* von Klein und Kleineidam sucht man vergebens nach Angaben für die Auswahl der grammatischen Lehrinhalte. Die Autoren unterscheiden blau unterlegte "Zeitformen", z.B. das Présent de l'indicatif, und grau unterlegte wie das Passé simple, das Passé antérieur, das Imparfait du subjonctif und Plus-que-parfait du subjonctif. Zur Erklärung dieses Unterschieds wird darauf hingewiesen, daß die grau unterlegten Zeitformen meistens in der 3. Person der geschriebenen Sprache verwendet werden<sup>47</sup>. Man überläßt es jedoch dem Benutzer, selbst Konsequenzen im Hinblick auf die angemessene Verfügungsart zu ziehen, vgl. 4.2. Allerdings fehlt im Vergleich zu Klein/Strohmeyer nunmehr die Ableitungsregel für die Formen des Subjonctif de l'imparfait<sup>48</sup>.

Zehn Jahre später wird von denselben Autoren *Études françaises Grundgrammatik* herausgegeben. Laut Vorwort, das nicht von den Autoren verantwortet

---

<sup>43</sup>) Mehrer 1979:2.

<sup>44</sup>) Mehrer 1979:48.

<sup>45</sup>) Capelle/Frérôt 1979, unpaginierte Seite.

<sup>46</sup>) Capelle/Frérôt 1979:59.

<sup>47</sup>) Klein/Kleineidam 1979:63.

<sup>48</sup>) Klein/Kleineidam 1979:§ 93.

zu werden scheint<sup>49</sup>, ist die Auswahl der grammatischen Inhalte für die Adressaten neu bedacht worden. Die Grammatik wendet sich, wiederum nach den Angaben im Vorwort, "primär an Schüler der ausgehenden Sekundarstufe I und der beginnenden Sekundarstufe II."<sup>50</sup> Sie trägt, laut Vorwort, "den besonderen Bedürfnissen der Lernenden" Rechnung<sup>51</sup>. Eine solche Behauptung kann jedoch die explizite Angabe von Auswahlprinzipien nicht ersetzen, da die Bedürfnisse der Lernenden alles andere als verlässliche Bezugsgrößen darstellen<sup>52</sup>. Was die temporalen und modalen Kategorien anbelangt, bestehen zwischen den Ausgaben von 1979 und 1989 nur unwesentliche Unterschiede. Die erwähnten Tempora und Modi werden aus deskriptiver Sicht dargestellt, aber der Benutzer wird nicht darauf hingewiesen, daß bestimmte Verbformen nicht produktiv verfügbar zu sein brauchen<sup>53</sup>.

## 2.7) Versuche zur Klassifikation der Verben

Im folgenden Teil vergleiche ich zunächst die Klassifikationskriterien einiger Konjugationswörterbücher (2.7.1) mit meinen drei Kriterien zur Konstitution von Verbklassen. Anschließend gehe ich kurz auf die weit verbreiteten Begriffe "regelmäßige" und "unregelmäßige" Verben ein. Ich stelle die Definitionen von

---

<sup>49</sup> Im Gegensatz zum Vorwort der *Französischen Sprachlehre* und der *Grammatik des heutigen Französisch* fehlt in *Etudes françaises Grundgrammatik* von 1989 der Name der Verfasser unter dem Vorwort (Klein/Kleineidam 1989:2).

<sup>50</sup> Klein/Kleineidam 1989:2.

<sup>51</sup> Klein/Kleineidam 1989:2.

<sup>52</sup> Der namentlich nicht genannte Autor des Vorworts behauptet außerdem, daß *Etudes françaises Grundgrammatik* (1989) alle Inhalte enthält, die "nach den Lehrplänen in der Jahrgangsstufe 11 der Gymnasien und beruflichen Gymnasien als bekannt vorausgesetzt werden." (Klein/Kleineidam 1989:2). Die Lehrplananalysen der vorliegenden Arbeit lassen eine solche Behauptung als völlig unangebracht erscheinen, vgl. 4.4.3 und 5.4.

<sup>53</sup> Klein/Kleineidam 1989:§ 81. Außerdem erscheint in einer Anmerkung wieder die Ableitungsregel für Formen wie *j'appelasse, tu dormisses, nous enuendissions* (Klein/ Kleineidam 1989:§ 82). Die Formen sind zwar klein gedruckt, aber im selben Grauton unterlegt wie z.B. die Endungen des Imparfait de l'indicatif, des Futur simple und des Conditionnel présent im selben Paragraphen.

Grevisse/Goosse (1986), Klein/Strohmeyer und Klein/Kleineidam (1983) einander gegenüber (2.7.2). Danach beschreibe ich die Klassifikation der Verben in der *Grammaire structurale du français* von Dubois<sup>54</sup> (2.7.3) und in einer Publikation von Séguin<sup>55</sup> (2.7.4).

### 2.7.1) Die Klassifikation der Verben in Konjugationswörterbüchern

Konjugationswörterbücher sollen in erster Linie Nachschlagewerke sein, in denen man für jedes beliebige Verb möglichst schnell eine zutreffende Auskunft findet. Deshalb ist es verständlich, daß die Herausgeber i.a. nicht die Absicht haben, eine möglichst geringe Anzahl von Konjugationsmustern anzusetzen. Man kann den Autoren keinen Vorwurf machen, daß sie bei der Klassifikation z.B. auch Formen des Passé simple und des Imparfait du subjonctif berücksichtigen. Konjugationswörterbücher können jedoch im vorliegenden Zusammenhang nicht übergangen werden, weil sie die Verben nach Kriterien klassifizieren, die auch in Lehrwerken Verwendung finden. Die Verben werden in den Konjugationswörterbüchern nach unterschiedlichen Kriterien klassifiziert. Manchmal sind orthographische Veränderungen bestimmter Verbstämme maßgebend, in anderen Fällen morphologische Stammvarianzen, z.T. in der mündlichen, z.T. auch in der geschriebenen realisierten Form. Deshalb ist eine recht unterschiedliche Anzahl von *tableaux des conjugaisons* nicht verwunderlich: *Nouveau Bescherelle* verzeichnet 79 Konjugationsmuster<sup>56</sup>, Burney setzt 81 an<sup>57</sup> und Séguin 90<sup>58</sup>.

Am Beispiel der Verben auf -ER, die ich mit Ausnahme von *aller* in der folgenden Tabelle 1 zusammengestellt habe, läßt sich zeigen, daß die Anzahl der Konjugationsmuster erheblich verringert werden kann.

---

<sup>54</sup>) Dubois 1965.

<sup>55</sup>) Séguin 1986.

<sup>56</sup>) Langendorf 1978:26 - 107. Ich zähle die Tabellen von S. 28 - 30 nicht dazu, weil sie die reflexiven Verben und die Formen des Passif zum Gegenstand haben.

<sup>57</sup>) Burney 1972:67 - 68, 73 - 154.

<sup>58</sup>) Séguin 1986:49 - 51.

**Tab. 1: Die Klassifikation der Verben mit Infinitif auf -ER (ohne *aller*) in verschiedenen Konjugationswörterbüchern**

Séguin (1986)	Bescherelle (1978)	Burney (1972)	Vorschlag Eggensperger
Kl. 1) <i>aimer</i>	Kl. 1	Kl. 1	Kl. 1) <i>donner</i>
Kl. 2) <i>commencer</i>	Kl. 2	Kl. 2	Kl. 1
Kl. 3) <i>manger</i>	Kl. 3	Kl. 3	Kl. 1
Kl. 4) <i>appuyer</i>	Kl. 4	Kl. 4	Kl. 2) <i>employer</i>
Kl. 5) <i>employer</i>	Kl. 4	Kl. 5	Kl. 2
Kl. 6) <i>envoyer</i>	Kl. 6	Kl. 6	Kl. 3) <i>envoyer</i>
Kl. 7) <i>payer</i>	Kl. 7	Kl. 7	Kl. 1
Kl. 8) <i>acheter</i>	Kl. 8	Kl. 8	Kl. 4) <i>appeler</i>
Kl. 9) <i>jeter</i>	Kl. 9	Kl. 9	Kl. 4
Kl. 10) <i>appeler</i>	Kl. 9	Kl. 10	Kl. 4
Kl. 11) <i>dépecer</i>	----	----	Kl. 5) <i>enlever</i>
Kl. 12) <i>répéter</i>	Kl. 12	Kl. 12	Kl. 6) <i>considérer</i>
Kl. 13) <i>rapécier</i>	Kl. 13	----	Kl. 6
Kl. 14) <i>protéger</i>	Kl. 14	Kl. 14	Kl. 6
	Kl. 15 <i>modeler</i>	Kl. 15 <i>modeler</i>	Kl. 4
	Kl. 16 <i>créer</i>	Kl. 16 <i>créer</i>	Kl. 1
		Kl. 17 <i>assiéger</i>	Kl. 6
		Kl. 18 <i>apprécier</i>	Kl. 1

-----  
**Legende:**

Kl: Verbkategorie. Der Begriff bezeichnet die Flexionsmerkmale einer Klasse und auch deren Elemente, vgl. 2.4.1.

In der linken Spalte der Tabelle sind Verbklassen aus Séguin in fortlaufender Numerierung eingetragen. In den folgenden Spalten bedeutet ein identischer Eintrag, z.B. in der Zeile *payer* Klasse 7 unter Bescherelle und Burney, daß *payer* in diesen Konjugationswörterbüchern zu einer eigenen Klasse gehört. Steht in der Spalte "Vorschlag Eggensperger" wie bei *payer* z.B. Kl. 1, so bedeutet dies, daß *payer* keine eigene Klasse bildet, sondern wie die Verben der Klasse 1, *donner*, flektiert wird, vgl. 5.2.2.1. Ich benenne die Verbklassen wie in allen Tabellen der vorliegenden Arbeit nach der in 2.4.3 erläuterten Konvention.



Im folgenden werden die wichtigsten Unterschiede zwischen der Klassifikation der Verben auf -ER in den ausgewerteten Konjugationswörterbüchern und meinen Klassifikationskriterien kurz zusammengefaßt:

Zu 2+3) Die Alternation von -C- und -Ç- sowie -G- und -GE- (Klasse 2, 3, 11, 13 und 14 bei Séguin) folgt allgemeinen orthographischen Regeln. Ich betrachte sie nicht als klassenkonstituierendes Flexionsmerkmal, vgl. 2.4.1.2. Deshalb bilden die betreffenden Verben in der *Zielsprache* keine eigenen Verbklassen.

Zu 4+5) Für *appuyer* und *employer* werden in den Konjugationswörterbüchern wohl aufgrund der Endung -UYER bzw. -OYER und der unterschiedlichen Lautung zwei Klassen angesetzt. Ich gehe jedoch von allgemeinen Regeln aus, die eine Umsetzung der Orthographie in Lautung gestatten, vgl. 2.4.1.4. Insofern kann ich trotz unterschiedlicher Lautung von identischen flexionellen Veränderungen (-IE vs. -Y- und folgendem Vokalgraphem) sprechen. Die Beugung der Verbstämme rechtfertigt aufgrund meiner Definition von Verbklasse, vgl. 2.4.1.4, nur eine Klasse.

Zu 7) Synonyme Formen wie *je paie* und *je paye* werden nach dem Kriterium, konkurrierende Ausdruckselemente zu eliminieren, nicht produktiv verfügbar gemacht, vgl. 2.3.3. Zur Entscheidung über die zu unterrichtenden Formen vgl. 5.2.2.

Zu 8) *Acheter* und *modeler*, Verben der Klasse 8 bei Séguin sowie Elemente der Klasse 15 bei Bescherelle und Burney, bilden in meiner Klassifikation eine Subklasse der Klasse *appeler*, vgl. 5.2.2.

Zu 9+10) Die Verben *jeter* und *appeler* bilden in meinem Vorschlag eine Klasse, da [ɛ] in den stammbetonten Formen des Présent de l'indicatif und den davon abgeleiteten Formen bei *beiden* Verben durch Graphem -E- und das verdoppelte Stammauslautgraphem des Infinitif -TT- oder -LL- realisiert wird, vgl. 5.2.2.

Zu 11) *Dépecer* gehört bei Séguin zur Klasse 11. Ich ordne das Verb der Klasse *enlever* zu. Wie bereits erwähnt, folgt der Wechsel von -C- und -Ç- einer allgemeinen orthographischen Regel und wird nicht als klassenkonstitutives Flexionsmerkmal betrachtet, vgl. 2.4.1.2.

Zu 13) *Rapiécer* gehört aus demselben Grund in meinem Vorschlag zur Klasse *considérer*, mit deren Elementen das Verb die Beugung des Stammes im Présent de l'indicatif gemeinsam hat.

zu 16+18) *Créer*, Klasse 16 bei Bescherelle und Burney sowie *apprécier*, Klasse 18 bei Burney, bilden in der *Zielsprache* keine eigenen Klassen. Die Verben weisen keine besonderen flexionellen Veränderungen auf und lassen sich wie die Elemente der 1. Klasse beugen.

Zu 17) *Assiéger*, Klasse 17 bei Burney, gehört in meiner Klassifikation aufgrund identischer morphologischer Stammvarianzen zur Klasse *considérer*.

Die Anzahl der Verbklassen für die Verben auf -ER läßt sich durch meine Klassifikationskriterien, vgl. 2.4.1, stark verringern: Die drei ausgewerteten Konjugationswörterbücher setzen für die Verben auf -ER zwischen 13 und 16 verschiedene Klassen an, während in meinem Ansatz sechs Verbklassen genügen, um die Bedingung zu erfüllen, Übergeneralisierungen vorzubeugen.

### 2.7.2) "Regelmäßige" und "unregelmäßige" Verben in Grevisse/Goosse (1986), Klein/Strohmeyer (<sup>1</sup>1958) und Klein/Kleineidam (1983)

Die im Französischunterricht üblichen Begriffe "regelmäßige" und "unregelmäßige" Verben werden nicht einheitlich verwendet. Dies läßt sich exemplarisch anhand von Definitionen und Beispielen aus verschiedenen Grammatiken belegen.

Nach Grevisse/Goosse (1986) gelten zwei Bedingungen für ein "unregelmäßiges" Verb:

- 1) "Ceux qui, tout en gardant le même radical à tous les temps, présentent à certaines formes des particularités de terminaisons, p.e. *cueill-ir* [...]",
- 2) "ceux dont le radical ne reste pas le même à tous les temps, p.e. *tenir*"<sup>59</sup>.

*Partir* zählt wohl zu den *verbes irréguliers*, weil das Verb zwei unterschiedliche Stämme im Présent de l'indicatif, *par-* und *part-*, sowie einen weiteren Stamm im Futur simple aufweist.

In Klein/Strohmeyer bilden *finir* und *partir* wie auch *ouvrir* bzw. *offrir* eine Subklasse der Verben auf -IR<sup>60</sup>. *Partir* und *ouvrir* werden außerdem noch unter den *unregelmäßigen Verben* erwähnt<sup>61</sup>, aber nur mit einem Verweis auf die

<sup>59</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 801.

<sup>60</sup>) Klein/Strohmeyer 1966:§ 17 - 19.

<sup>61</sup>) Klein/Strohmeyer 1966:§ 27.

Stellen, wo sie als Subklasse der Verben auf -IR eingeordnet werden. Es bleibt letzten Endes unklar, welcher Kategorie *partir* und *ouvrir* zuzuordnen sind.

In der *Grammatik des heutigen Französisch* gelten die zwei folgenden Kriterien für "regelmäßige" Verben:

- 1) Ihre Formen lassen sich aufgrund der Zugehörigkeit eines Verbs zu einer bestimmten Infinitivgruppe voraussagen.
- 2) Die konjugierten Formen haben im Présent nicht mehr als zwei Stämme. Klein und Kleineidam nennen als Beispiele für "regelmäßige" Verben *acheter*, *attendre*, *finir*, *dormir*<sup>62</sup>.

Damit gehören *partir* bzw. *dormir* in jeder der drei Grammatiken zu einer anderen Kategorie, zu den "unregelmäßigen" in Grevisse/Goosse (1986), zu den "regelmäßigen" und "unregelmäßigen" in Klein/Strohmeyer sowie zu den "regelmäßigen" Verben in Klein/Kleineidam (1983). Ich halte es aufgrund der widersprüchlichen Zuordnung für sinnvoller, auf die beiden Begriffe "regelmäßige" Verben und "unregelmäßige" Verben zu verzichten. Außerdem können Lerner aus der Bezeichnung "unregelmäßig" keinen besonderen Nutzen ziehen. Es hilft ihnen nicht weiter, wenn sie zwar Formen wie *nous \*accueillissons* aufgrund der Bezeichnung "unregelmäßiges" Verb vermeiden, aber über keine Regel verfügen, mit deren Hilfe sie *nous accueillons* bilden können.

### 2.7.3) Die Klassifikation nach Dubois (1967)

Strukturalistische Klassifikationen nach der Anzahl der gesprochen realisierten Verbstämme und ihrer Distribution, wie sie z.B. Dubois vorlegt, verzichten auf die Begriffe "regelmäßig" und "unregelmäßig"<sup>63</sup>. Dubois systematisiert in ausschließlich deskriptiver Absicht die Verben nach ihrer gesprochen realisierten Form und teilt sie nach der Anzahl ihrer Stämme in nur noch sieben Klassen ein. Damit scheint seine Darstellung meiner Bedingung, eine möglichst kleine Anzahl von Verbklassen anzusetzen, zu genügen. Seine Beschreibung läßt sich aber aus verschiedenen Gründen didaktisch nicht nutzbar machen:

---

<sup>62</sup>) Klein/Kleineidam 1983:§ 150.

<sup>63</sup>) Dubois 1965:56ff..

1) Dubois bezieht die Formen des Infinitif und der Partizipien nicht in seine Klassifikation ein. Man kann aber im Französischunterricht nicht auf diese Formen verzichten, vgl. 4.1 und 4.3. Sie müssen in der Klassifikation der Verben mit berücksichtigt werden.

2) Dubois bezieht sich nur auf mündliche Formen; das Unterrichtsziel schließt jedoch auch die Schrift ein.

3) Verbklassen, die nach distributionellen Kriterien wie Anzahl und Verteilung der mündlich realisierten Stämme gebildet werden, können zu falschen Verallgemeinerungen führen. Dubois schlägt z.B. *résoudre*, *connaître* und *plaindre* einer Klasse zu<sup>64</sup>. Die Stammvarianzen dieser Verben weisen jedoch im *Présent de l'indicatif* keine formalen Gemeinsamkeiten auf, die sich für den Unterricht in Regeln fassen lassen: *résoud-*, *résolv-*, *connai-*, *connaiss-*, *plain-*, *plaign-*.

4) Die Klassifikation von Dubois kann bei den schriftlichen Endungen leicht zu Irrtümern führen: Dubois ordnet u.a. /netwa-, netwaj-/ und /krwa-, krwaj-/ aufgrund der Opposition /0/ : /j/ der gleichen Gruppe zu. Fehler wie *je \*croie* sind dadurch eher möglich, als wenn man zwei unterschiedliche Klassen ansetzt.

#### 2.7.4) Verbklassen nach Séguin (1986)

Séguin berücksichtigt bei seiner Klassifikation gesprochene und geschriebene Formen im *Présent de l'indicatif*, *Présent du subjonctif*, *Imparfait de l'indicatif* und *Futur simple*. Er folgt derselben Hierarchie der klassenkonstituierenden Merkmale wie Dubois, unterscheidet sich allerdings in einigen Einzelheiten. *Partir* wird mit seinen drei Stämmen derselben Gruppe zugeordnet wie z.B. *connaître*, *plaindre*, *prévaloir* und *haïr*, die alle zwei Stämme im *Présent de l'indicatif* und einen davon sich unterscheidenden Futurstamm aufweisen. Die gleiche Anzahl von Stämmen und identische Verteilung führt *finir* z.B. mit *conduire*, *lire*, *plaire* und *écrire* zusammen<sup>65</sup>. Eine derartige Klassifikation läßt sich jedoch aus denselben Gründen, wie sie zu dem Vorschlag von Dubois angeführt wurden, didaktisch nicht verwerten.

---

<sup>64</sup>) Dubois 1965:70.

<sup>65</sup>) Séguin 1986:49f.

## 2.8) Die Bestimmung der Verbklassen in einigen für den Französischunterricht konzipierten Publikationen

Im folgenden Teil gehe ich zunächst auf die Verbklassen in der Grammatik des *Français fondamental* ein (2.8.1). Außerdem vergleiche ich meine Kriterien zur Auswahl der Verbklassen mit den entsprechenden Angaben in der *Französischen Sprachlehre* (2.8.2) und den ausgewerteten Grund- bzw. Kurzgrammatiken (2.8.3).

### 2.8.1) Die Grammatik des *Français fondamental*

Während sich über 20 Regeln in der Grammatik des *FF 1* und *FF 2* auf die Kategorien der Verbalflexion beziehen, betrifft nur eine Regel Verbformen: *Je peux* soll produktiv und *je puis* rezeptiv verfügbar gemacht werden<sup>66</sup>. In beiden Stufen der Grammatik des *Français fondamental* und auch in der *Elaboration* fehlt jeder Hinweis auf Verbklassen. Man sucht z.B. vergeblich eine tabellarische Übersicht der Klassen, die unterrichtet werden sollten. Diese Lücke überrascht vielleicht manchen Leser, weil sich zahlreiche Lehrplan- und Lehrwerkautoren auf die Grammatik des *Français fondamental* berufen und dadurch der Eindruck entstanden sein kann, daß in der Grammatik Angaben zu allen sprachlichen Lehrinhalten zu finden sind. Es kann deshalb nicht deutlich genug darauf aufmerksam gemacht werden, daß die Grammatik beider Stufen des *Français fondamental* insbesondere in der Verbalflexion, aber auch in anderen Bereichen, sehr zahlreiche weiße Flecken aufweist.<sup>67</sup>

### 2.8.2) Die *Französische Sprachlehre*

Die Autoren der *Französischen Sprachlehre* gewichten einzelne Verben. So werden z.B. die Infinitive, nicht aber die anderen Formen, der "unregelmäßigen" Verben *acquérir* und *résoudre* durch Kleindruck von den übrigen abgehoben, da

---

<sup>66</sup>) *FF 1*:63, Regel 47.

<sup>67</sup>) Ich habe nach Publikationen gesucht, in denen die im *FF* verzeichneten Verben morphologisch klassifiziert werden, aber keine gefunden.

sie nach Auskunft der Autoren "seltener" gebraucht werden<sup>68</sup>. Allerdings fehlt bei Klein/Strohmeyer eine Quellenangabe für die Einschätzung der Vorkommenshäufigkeit. Sie beruht wohl auf der individuellen Sprachkenntnis der Autoren. In Anmerkungen zu einzelnen Verben taucht bei Klein/Strohmeyer der Gedanke der Substitution auf, vgl. 2.3.3. *Fuir* und *s'enfuir* werden, laut Aussage der Autoren, in der Umgangssprache oft durch *se sauver* ersetzt<sup>69</sup>. *Mouvoir* wird nach der Grammatik "selten" gebraucht; *agiter*, *remuer* oder *bouger* können an seine Stelle treten<sup>70</sup>. Die Autoren ziehen jedoch daraus nicht die Konsequenz, den Benutzer der Grammatik darauf hinzuweisen, daß man auf eine produktive Verfügung über die Formen von *fuir* und *mouvoir* verzichten kann.

### 2.8.3) Grund- bzw. Kurzgrammatiken deutscher Verlage

In den ausgewerteten Grund- bzw. Kurzgrammatiken von Willers, Capelle-/Frérot und Mehrer werden Kriterien, nach denen die in den Grammatiken verzeichneten "regelmäßigen" und "unregelmäßigen" Verben ausgewählt wurden, nicht erwähnt. Dasselbe gilt auch für die *Französische Grundgrammatik* (1979) von Klein/Kleineidam. Bei Klein (1968) erscheinen die Infinitive, nicht aber die anderen verzeichneten Formen selten gebrauchter Verben wie bereits in der *Französischen Sprachlehre* im Kleindruck. Es fällt dabei auf, daß Klein einen Teil der in der *Französischen Sprachlehre* als "seltener" bezeichneten Verben in der *Kurzgrammatik* von 1968 wegläßt, z.B. *croître* und *confire*. Andere Verben werden nach der *Französischen Sprachlehre* zwar "seltener" gebraucht, z.B. *moudre* und *coudre*, aber trotzdem in die *Kurzgrammatik* (1968) übernommen<sup>71</sup>.

Einzelne Beispiele aus den zwischen 1959 und 1989 erschienenen Grund- bzw. Kurzgrammatiken des Klett Verlags belegen die Unsicherheit bei der Auswahl der produktiv zu vermittelnden "wichtigsten unregelmäßigen Verben". Im Gegensatz zur *Französischen Sprachlehre* fehlen bei Klein (1968) z.B. *conclure* und *cuire*.

---

<sup>68</sup>) Klein/Strohmeyer 1966: § 27 und § 28.

<sup>69</sup>) Klein/Strohmeyer 1966: § 27.

<sup>70</sup>) Klein/Strohmeyer 1966: § 29.

<sup>71</sup>) Klein 1968: § 18.

Die *Französische Grundgrammatik* von 1979 verzichtet außerdem noch auf *acquérir*<sup>72</sup>. In der Ausgabe von 1989 haben die Autoren *acquérir*, *conclure* und *cuire* in die *alphabetische Liste der wichtigsten unregelmäßigen Verben*<sup>73</sup> wieder aufgenommen. Die in der *Französischen Sprachlehre* und in der *Kurzgrammatik* von 1968 noch ersichtliche Gewichtung der Verben wurde bereits 1979 aufgegeben und erscheint auch in der Ausgabe von 1989 nicht mehr. *Acquérir*, *conclure* und *cuire* unterscheiden sich typographisch nicht von *aller*.

## 2.9) Die Bestimmung der Lehrinhalte für die Bildung der zusammengesetzten Tempora und Modi

Ich gehe zunächst auf die sehr lückenhaften "Regeln" der Grammatik des *Français fondamental* zur Bildung der zusammengesetzten Tempora und Modi und zur Angleichung des Participe passé ein (2.9.1). Bei den entsprechenden Lehrinhalten in der *Französischen Sprachlehre* sind meiner Meinung nach nicht alle Reduktionsmöglichkeiten ausgeschöpft worden (2.9.2).

### 2.9.1) Die Grammatik des *Français fondamental*

Die Grammatik des *Français fondamental* beschränkt sich auf einen nichtsagenden Hinweis: "On enseignera l'usage correct des auxiliaires *être* et *avoir* avec les verbes de la liste."<sup>74</sup> Es würde wohl keinem Lehrplan- oder Lehrwerkautor in den Sinn kommen, nicht den korrekten Gebrauch der temporalen Hilfsverben unterrichten zu wollen<sup>75</sup>. Mehr sagt jedoch die Regel 48 der Grammatik des *Français fondamental* nicht aus. Es bleibt offen, welche Lehrinhalte vermittelt werden sollen, damit die Schüler jedes unterrichtete Verb in den zusammengesetzten Tempora und Modi flektieren können, vgl. 6.1. Was die Lehrinhalte zur

---

<sup>72</sup>) Klein/Kleineidam 1979:§ 97.

<sup>73</sup>) Klein/Kleineidam 1989:§ 194.

<sup>74</sup>) *FF* 1:63, Regel 48; gleichlautend *FF* 2:52, Regel 48.

<sup>75</sup>) In Kapitel 6 gehe ich der Frage nach, ob diese Absicht immer realisiert wird.

Angleichung der Partizipien der Vergangenheit anbelangt, findet sich nur folgende "Regel" in der Grammatik des *Français fondamental 2e degré*: "On enseignera les règles essentielles de l'accord du participe passé conjugué avec *avoir*."<sup>76</sup>

Auch diesen Befund halte ich für völlig unzureichend. Die Autoren der Grammatik präzisieren nicht, was sie unter "essentiell" verstehen. Sie überlassen es dem subjektiven Urteil von Lehrplan- und Lehrwerkautoren bzw. den einzelnen Lehrern, die Lehrinhalte zur Bildung der zusammengesetzten Tempora und Modi sowie zur Angleichung der Partizipien der Vergangenheit zu bestimmen. Dieses Vorgehen sollte aber nach der erklärten Absicht der Autoren in der Grammatik des *Français fondamental* durch ein überprüfbares Verfahren ersetzt werden<sup>77</sup>.

### 2.9.2) Die Französische Sprachlehre

Wesentlich detaillierter als die Grammatik des *Français fondamental* behandelt die *Französische Sprachlehre* die Bildung der zusammengesetzten Tempora und Modi.<sup>78</sup> Die Lehrinhalte lassen sich jedoch verringern und vereinfachen. Unter den Verben, die die zusammengesetzten Tempora und Modi mit *être* bilden, verzeichnet Klein/Strohmeyer, z.B. *décéder* und *demeurer*<sup>79</sup>. Diese Verben lassen sich durch *mourir* und *rester* substituieren. Nach demselben Prinzip, vgl. 2.3.3, sollten Regeln identischen Inhalts vermieden werden: Klein/Strohmeyer führen aber einzelne Verben, z.B. *rentrer* und *retourner*, sowohl unter den *Verben der Bewegungsrichtung oder Ruhe*, die mit *être* konjugiert werden, als auch unter den Verben mit *wechselndem Gebrauch von avoir oder être* an. Damit werden beide Listen länger als erforderlich. Das Gedächtnis der Schüler wird unnötig belastet<sup>80</sup>. Es reicht aus, *rentrer* und *retourner* bei den Verben zu verzeichnen, die je nach transitivem oder intransitivem Gebrauch mit *avoir* oder *être* flektiert werden,

---

<sup>76</sup>) FF 2:54, Regel 67.

<sup>77</sup>) FF 1:58.

<sup>78</sup>) Die Lehrinhalte zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben hat Klein ungekürzt in die *Kurzgrammatik* (1968) übernommen.

<sup>79</sup>) Klein/Strohmeyer 1966: § 33 c und § 33 d.

<sup>80</sup>) Klein/Strohmeyer 1966: § 33 d und § 34 a.



vgl. 6.1.3. Überflüssige Lehrinhalte lassen sich auch dadurch vermeiden, daß Komposita nicht einzeln in Regeln eingehen, wie z.B. *parvenir* und *revenir* in der Tabelle mit den *Verben der Bewegungsrichtung oder Ruhe*<sup>81</sup>. Es ist vorteilhaft, die Komposita von *venir*, die mit *être* konjugiert werden, in eine Regel einzubeziehen, vgl. 6.1.2.2.5. Die *Französische Sprachlehre* enthält einige Regeln zu *Besonderheiten* des *accord* der mit *avoir* konjugierten Partizipien der Vergangenheit. Die Grammatik unterscheidet z.B. bei einem Participe passé mit folgendem Infinitif zwischen einem Nebensatz mit aktivem oder passivem Sinn: *Je les ai vus bâtir une maison* vs. *La maison que j'ai vu bâtir*<sup>82</sup>. Diese Regel kann nicht ungeprüft übernommen, sondern muß mit dem zeitgenössischen Sprachgebrauch konfrontiert werden, vgl. 6.5.2.<sup>83</sup>

## 2.10) Zusammenfassung

Wie bereits erwähnt, vgl. 2.5, scheinen allgemeine Prinzipien für die Auswahl der sprachlichen Lehrinhalte, wie ich sie in Abschnitt 2.3 formuliert habe, in den ausgewerteten Publikationen bis auf eine Ausnahme zu fehlen. Nur die Autoren der Grammatik des *Français fondamental* machen die Unterscheidung zwischen produktiver und rezeptiver Verfügung für die Lehrinhaltsbestimmung nutzbar. In den untersuchten Grammatiken ist bei den Tempora und Modi keine bewußte Reduktion der Lehrinhalte erkennbar. Auch sehr selten belegte modale Kategorien wie das *Imparfait du subjonctif* und das *Plus-que-parfait du subjonctif* scheinen zu den Lehrinhalten zu gehören, die produktiv verfügbar gemacht werden sollen, vgl. 2.6.2 und 2.6.3.

Die im Abschnitt 2.7 beschriebenen Klassifikationen der französischen Verben entsprechen nicht allen Kriterien zur Konstitution von Verbklassen, die ich festgelegt habe, vgl. 2.4.1.1 - 2.4.1.3. Die Klassifikation, die in den ausgewerteten Konjugationswörterbüchern vorliegt, erfüllt nicht das Kriterium eines möglichst

---

<sup>81</sup>) Klein/Strohmeyer 1966:§ 33 d.

<sup>82</sup>) Klein/Strohmeyer 1966:§ 105 c.

<sup>83</sup>) In der *Kurzgrammatik* von 1968, in der *Französischen Grundgrammatik* und in *Études françaises Grundgrammatik* fehlt der entsprechende Paragraph.

geringen Lehraufwands. Meine Klassifikationskriterien führen bei den Verben auf -ER zu einer um mehr als die Hälfte geringeren Anzahl von Verbklassen, vgl. 2.7.1. Die Beschreibungen von Dubois und Séguin, vgl. 2.7.3 und 2.7.4, berücksichtigen nicht alle mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichtenden Verbformen und sind deshalb für mein Vorhaben ungeeignet. Außerdem können die Klassifikationen von Dubois und Séguin zu Fehlern durch falsche Verallgemeinerung führen. Aufgrund der weithin widersprüchlichen Verwendung der Begriffe "regelmäßige" und "unregelmäßige" Verben, die ich exemplarisch an den Grammatiken von Grevisse/Goosse (1986), Klein/Strohmeyer und Klein/Kleineidam (1983) aufgezeigt habe, vgl. 2.7.2, und wegen ihres geringen didaktischen Nutzens empfehle ich, diese Begriffe nicht mehr zu verwenden. Eine neue Klassifikation der französischen Verben, die meinen drei Kriterien gerecht zu werden versucht, vgl. 2.4.1.1 - 2.4.1.3, und auf die Einteilung in "regelmäßige" und "unregelmäßige" Verben verzichtet, beschreibe ich in Kapitel 5.1 und 5.2.

Im Hinblick auf eine überprüfbare Reduktion der Verbklassen sind die Befunde in den ausgewerteten Grammatiken ebenfalls lückenhaft. Bei Klein/Strohmeyer klingt zwar die Vorkommenshäufigkeit als Kriterium zur Gewichtung einzelner Verben an, vgl. 2.8.2, aber die Einschätzung der Vorkommenshäufigkeit eines bestimmten Verbs beruht offensichtlich auf dem persönlichen und im Lauf der Zeit auch wechselnden Eindruck der Autoren. In den meisten ausgewerteten Grundgrammatiken fehlen Auswahlkriterien. Die erwähnten Beispiele, vgl. 2.8.3, deuten darauf hin, daß die Auswahl zumindest einiger der "wichtigsten unregelmäßigen Verben" auf schwankendem Boden steht. Weit häufiger als die untersuchten Grund- bzw. Kurzgrammatiken legen überraschenderweise Klein/Strohmeyer in ihrer relativ ausführlichen Grammatik dem Lerner nahe, selten gebrauchte Verben zu substituieren, vgl. 2.8.2. Allerdings habe ich auch in der *Französischen Sprachlehre* keinen Hinweis darauf gefunden, daß man sich im Französischunterricht grundsätzlich auf eine rezeptive Verfügung über substituierbare Verben beschränken kann. In *Études françaises Grundgrammatik* findet man eine Anmerkung dieser Art bei *hair*. Nach Aussage der Autoren wird dieses Verb "meist" durch *détester* ersetzt<sup>84</sup>. In der Ausgabe von 1979 sowie in der *Kurzgrammatik* von 1968 fehlen vergleichbare Hinweise in der ausgewerteten Tabelle

---

<sup>84</sup>) Klein/Kleineidam 1989:151.

völlig. Die Substitution von bestimmten Verben bzw. Verbklassen wird auch in keiner anderen der untersuchten Grund- oder Kurzgrammatiken empfohlen. Am meisten überrascht vielleicht manchen Leser, daß die Grammatik des *Français fondamental* keine Aussagen zu den Verbklassen macht, vgl. 2.8.1. Es fehlt sowohl eine morphologische Klassifikation als auch eine Auflistung der Verbklassen, die produktiv verfügbar gemacht werden sollen.

Die Auswahl der Lehrinhalte zu den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit bedarf ebenfalls einer Revision. Die Regeln zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben und zur Angleichung des Participe passé in der Grammatik des *Français fondamental* sind extrem unvollständig, vgl. 2.9.1, bei Klein/Strohmeyer enthalten sie unnötigen Ballast, vgl. 2.9.2.

Abschließend bleibt festzustellen, daß Lehrplan- und Lehrwerkautoren auf dem Gebiet der Verbalflexion allem Anschein nach nur auf lückenhafte Grundlagen für die Lehrinhaltsbestimmung zurückgreifen können.

### 3) Das Untersuchungscorpus

In den ersten beiden Teilen des 3. Kapitels gebe ich einen Überblick über die untersuchten Lehrpläne (3.1) und Lehrwerke (3.2). Der sehr kurze 3. Teil behandelt die Divergenzen zwischen der Gültigkeitsdauer der ausgewerteten Lehrpläne und der Gebrauchsdauer von Lehrwerken sowie deren Konsequenzen für meine Untersuchung (3.3).

#### 3.1) Die Lehrpläne

Ich beginne mit den wichtigsten bibliographischen Daten der Lehrpläne (3.1.1). Anschließend vergleiche ich die dort angegebenen sprachpraktischen Richtziele und Prinzipien der Lehrinhaltsbestimmung mit meinen Prämissen. Es soll ermittelt werden, ob Lehrplanautoren über besser geeignete Grundlagen zur Auswahl der Lehrinhalte verfügen als die Autoren der bisher untersuchten Publikationen oder ob sie sich v.a. auf ihre persönlichen Sprachkenntnisse und ihre Unterrichtserfahrung stützen und viele Entscheidungen intuitiv treffen (3.1.2). Danach beschreibe ich die Funktion von Lehrplänen im Rahmen des Genehmigungsverfahrens, das Lehrwerke durchlaufen müssen, bevor sie an öffentlichen Schulen zugelassen werden (3.1.3). Schließlich gehe ich noch kurz auf die Lehrplankommissionen ein (3.1.4).

##### 3.1.1) Die Auswahl der untersuchten Lehrpläne

Zu meinem Corpus gehören sieben Lehrpläne für Französisch als 2. bzw. 3. Fremdsprache an allgemeinbildenden Gymnasien der alten Bundesländer. Ich untersuche die Lehrpläne von Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz für Französisch als 2. Pflichtfremdsprache<sup>1</sup>. Für Französisch

---

<sup>1</sup>) Meine ursprüngliche Absicht, sämtliche Lehrpläne der alten Bundesländer auszuwerten, ließ sich u.a. deshalb nicht realisieren, weil einzelne Lehrpläne trotz der Bemühungen der Universitätsbibliothek Augsburg nicht rechtzeitig beschafft werden konnten. Ich gab mich schließlich mit sieben Lehrplänen zufrieden, weil andernfalls eine Fülle von zusätzlichen Befunden den Umfang der vorliegenden Arbeit aufgebläht hätte, ohne daß die wichtigsten Untersuchungsergebnisse wesentlich abgewandelt worden wären.

als 3. Pflichtfremdsprache beschränke ich mich auch aus arbeitsökonomischen Gründen auf die Lehrpläne Baden-Württembergs und Bayerns. Beide waren mir überdies viel leichter zugänglich als die Lehrpläne der übrigen Bundesländer für Französisch als 3. Fremdsprache. Im Hinblick auf die institutionellen Rahmenbedingungen für diesen Lehrgangstyp lassen sich die Lehrpläne dieser beiden Bundesländer am ehesten vergleichen. Die Lehrpläne Baden-Württembergs und Bayerns für Französisch als 3. Fremdsprache sind für 15 Jahreswochenstunden von Jahrgangsstufe 9 bis 11 konzipiert<sup>2</sup>. In den anderen Bundesländern verfügen die Lehrer meist über eine geringere Anzahl von Unterrichtsstunden<sup>3</sup>.

Die ausgewerteten Lehrpläne sind zwischen 1979 und 1989 erschienen. Sie treten meist an die Stelle von Lehrplänen aus der Zeit vor Robinsohns Publikation *Bildungsreform als Revision des Curriculums* im Jahre 1967. Die meisten Lehrplankommissionen begannen bereits Mitte der 70er Jahre, neue Entwürfe zu erarbeiten, deren Erprobung und wiederholte Revision ziemlich lange Zeit in Anspruch nahm. Die bayerischen Lehrpläne wurden zwischen 1979 und 1983 in fünf selbständigen Faszikeln veröffentlicht<sup>4</sup>. Bis 1982 tragen sie die Bezeichnung *curricular*. Die Verordnung für Französisch als 3. Fremdsprache in der 11. Jahrgangsstufe wird lediglich *Lehrplan* genannt, obwohl sich an ihrer Konzeption im Vergleich zu den von 1979 an veröffentlichten Faszikeln nichts Wesentliches geändert hat. 1980 traten die Lehrpläne Hessens und Niedersachsens, vier Jahre später der rheinland-pfälzische Lehrplan in Kraft. 1984 wurde auch der baden-württembergische Lehrplan mit den Vorschriften für die drei Kurstypen des Französischunterrichts auf der Sekundarstufe I erlassen. Schließlich erschienen 1989 in Niedersachsen neue Rahmenrichtlinien. Die Lehrinhalte der Verbalflexion weichen aber von der vorangegangenen Ausgabe (1980) nur geringfügig ab.

---

<sup>2</sup>) Bericht der Kultusministerkonferenz vom 4. 10. 1990, Anlage S. 4.

<sup>3</sup>) In Berlin, Hessen und Niedersachsen z.B. je elf und in Schleswig-Holstein zwölf Jahreswochenstunden von Jahrgangsstufe 9 - 11 (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 4. 10. 1990, Anlage S. 5f., S. 8).

<sup>4</sup>) In der vorliegenden Arbeit benütze ich der Einfachheit halber meist den Kollektivsingular *bayerischer Lehrplan*.

**Tab. 2: Die Lehrpläne meines Corpus****Lehrpläne für Französisch als zweite Fremdsprache**

Kurztitel	Abkürzung	Jahrgangsstufe	Erscheinungsjahr	Vorläufer
Bildungsplan Baden-Württembergs für das Gymnasium	LP-BW84	7-10	1984	1957
Curriculare Lehrpläne Bayerns für Französisch	LP-BY79-F2(7-8)	7-8	1979	1964
	LP-BY80-F2(9-10)	9-10	1980	
	LP-BY82-F2(11)	11	1982	
Hessische Rahmenrichtlinien	LP-H80	7-10	1980	1972
Niedersächsische Rahmenrichtlinien	LP-NI80	7-10	1980	1966
	LP-NI89	7-10	1989	1980
Lehrplan Rheinland-Pfalz	LP-RPF84	7-10	1984	1960

**Lehrpläne für Französisch als dritte Fremdsprache**

Bildungsplan Baden-Württembergs für das Gymnasium	LP-BW84	9-11	1984	1957
Curricularer Lehrplan Bayerns für Französisch	LP-BY82-F3(9-10)	9-10	1982	1964
Lehrplan Bayerns	LP-BY83-F3(11)	11	1983	

Die Lehrpläne weisen beträchtliche Unterschiede auf. In den bayerischen Lehrplänen werden die grammatischen Lehrinhalte in einem besonderen Anhang für jede Jahrgangsstufe viel detaillierter aufgelistet als in allen anderen Lehrplänen meines Corpus. Im baden-württembergischen Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache nehmen sie höchstens eine halbe Seite pro "Klasse" ein. Den Autoren des niedersächsischen Lehrplans reichen für die grammatischen Lehrinhalte aller vier "Klassen", gemeint sind die Jahrgangsstufen 7 - 10, ganze drei Seiten im Format DIN A 5.<sup>5</sup> Die grammatischen Lehrinhalte des Lehrplans von Rheinland-Pfalz sind auf insgesamt rund vier Seiten DIN A 5 tabellarisch zusammengefaßt. Den hessischen Rahmenrichtlinien liegt eine andere Auffassung von Grammatik zugrunde als den übrigen untersuchten Lehrplänen, vgl. 4.4.2. Allein die *Liste der Sprachfunktionen* umfaßt dort 66 Seiten. Ein Grund für die Unterschiede dürfte darin liegen, daß es bisher keine Kriterien für eine einheitliche Textsorte *Lehrplan* gibt. Es sind keine Minimalforderungen bekannt, die jeder Lehrplan erfüllen muß. Die Lehrplanautoren entscheiden nach eigenem Ermessen darüber, wie genau die Angaben hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Verfahrensweisen und Kontrollen im jeweiligen Lehrplan ausfallen, vgl. 4.4 und 5.4. Es scheint auch akzeptiert zu werden, daß sich einige Lehrplankommissionen zu bestimmten Gebieten überhaupt nicht äußern, vgl. 6.2 und 6.8.

### **3.1.2) Sprachliche Lehrziele und Prinzipien zur Lehrinhaltsbestimmung in den untersuchten Lehrplänen für Französisch als zweite und dritte Fremdsprache**

Das vorrangige sprachpraktische Richtziel des Französischunterrichts ist gegenwärtig unumstritten: "Durch den Unterricht in der Sekundarstufe I im Fach Französisch soll der Schüler sich mündlich und schriftlich in französischer Sprache verständigen können".<sup>6</sup> Bayern formuliert das Ziel aus der Schülerperspektive: "Dabei gilt, [...] daß die Lernenden durch den Französischunterricht befähigt werden sollen, ihre eigenen Kommunikationsbedürfnisse fremdsprachlich zu

---

<sup>5</sup>) In der Ausgabe von 1989 nimmt der "grammatische Stoff, über den die Schülerinnen und Schüler am Ende des Sprachlehrgangs verfügen müssen", vier Seiten ein (LP-NI89:12-15).

<sup>6</sup>) LP-RPF84:5.

verwirklichen.<sup>7</sup> In den hessischen Rahmenrichtlinien findet man ähnliche Formulierungen<sup>8</sup>.

Es wäre zu erwarten, daß die Lehrplan-Autoren dieses Richtziel schrittweise konkretisieren. Allerdings machen nicht alle Lehrplankommissionen Angaben zur erstsprachlichen Varietät, aus der sie die sprachlichen Lehrinhalte auswählen. In den Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern läßt sich das Bestreben erkennen, überwiegend sprachliche Einheiten und Regeln zu unterrichten, die sowohl gesprochen als auch geschrieben Verwendung finden können: "Grundlage des Spracherwerbs ist die französische Alltagssprache (*français standard*) in mündlicher und schriftlicher Form."<sup>9</sup> Eine gewisse stilistische Variation wird nicht ausgeschlossen: "[...] Strukturen des *français familier* können gelegentlich verwendet werden, wenn dies der Situation und der Textart entspricht."<sup>10</sup> Die Autoren des bayerischen Lehrplans beziehen sich im Grund wohl auf ein ähnliches erstsprachliches Register wie der baden-württembergische Lehrplan: "Sprachliche Norm ist eine *langue commune*, wie sie als *style non marqué* im mündlichen und schriftlichen Französisch verwendet wird."<sup>11</sup> Beide Lehrpläne kommen Abels Konzeption der "sprechbaren Schriftsprache" ziemlich nahe, vgl. 2.3.2. Die Autoren des Lehrplans von Rheinland-Pfalz nehmen an, daß die im *Français fondamental* verzeichneten "Strukturen" gesprochen und geschrieben gebraucht werden können und sich damit die Frage nach dem erstsprachlichen Register, aus dem die sprachlichen Lehrinhalte ausgewählt werden, erübrigt<sup>12</sup>. Niedersachsen gibt nur eine *variété de référence* für die Aussprache an: "Orientierung:

---

<sup>7</sup>) LP-BY80-F2(9-10):418.

<sup>8</sup>) "Sie [d.i. die Lernenden - K.-H. E.] sollen fremde Lebensumstände, Fakten, Meinungen, Wünsche und Absichten verstehen und die Fremdsprache für eigene Äußerungen benutzen können." (LP-H80:9).

<sup>9</sup>) LP-BW84:588.

Die Gleichsetzung von "Alltagssprache" und *français standard* halte ich aufgrund der vielfältigen alltagssprachlichen Redeweisen für nicht haltbar, vgl. 2.3.2.

<sup>10</sup>) LP-BW84:588.

<sup>11</sup>) LP-BY79-F2(7-8):734.

<sup>12</sup>) LP-RPF84:6.



Standardaussprache wie im Radio oder Fernsehen."<sup>13</sup> In den hessischen Rahmenrichtlinien ist nicht das Bestreben zu erkennen, die Vielfalt des Sprachgebrauchs zu reduzieren, sondern eher die Absicht, auch auf bestimmte kommunikative Situationen beschränkte Ausdrucksmittel zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Die Autoren führen zahlreiche sozial und situativ markierte Realisierungen der *Sprachfunktionen* an. Für die Sprachfunktion *Zorn/Wut ausdrücken* schlagen sie z.B. Wendungen wie *Fiche-moi* bzw. *Fous-moi la paix!*, *Ta gueule!*, *Tu m'emmerdes!* und *Tu déconnes, ou quoi?* vor<sup>14</sup>. Die Autoren des Lehrplans warnen allerdings durch ein typographisches Zeichen davor, solche Ausdrücke in jeder beliebigen Situation zu gebrauchen. Ein heterogenes Inventar von Ausdrucksmitteln führt aber zu einer größeren Anzahl von Lehrinhalten und einem nicht kalkulierbaren Risiko ihrer nicht angemessenen Verwendung in einer sprachlich und psychologisch für den deutschen Schüler schwierigen Situation, vgl. 2.3.2.

Als nächster Schritt auf dem Weg zu einer Konkretisierung des Richtziels erfolgt die Auswahl der sprachlichen Lehrinhalte. Im Hinblick auf entsprechende Prinzipien, vgl. 2.3 und Anhang (A), scheinen sich die Autoren der bayerischen Lehrpläne am meisten Gedanken gemacht zu haben. Sie haben v.a. beabsichtigt, die sprachlichen Lehrinhalte einzuschränken: "Der Lernstoff ist [...] auf ein unerläßliches Minimum reduziert worden."<sup>15</sup> Nach Edener gehen die Autoren aus von den Kriterien der "Häufigkeit und praktischen Verwertbarkeit in lebensnahen Situationen", von der "Nichtersetzbarkeit durch einfachere sprachliche Erscheinungen und der Schwierigkeit ihrer Erlernung."<sup>16</sup> Außerdem wurden "Kürzungen durch die Festlegung vorgenommen, daß die Schüler **in der Grundphase** [Hervorhebung im Original] über bestimmte Grammatikerscheinungen [...] nur rezeptiv [...] zu verfügen brauchen."<sup>17</sup>

Die Autoren des bayerischen Lehrplans stimmen hinsichtlich der Unterscheidung von produktiv und rezeptiv verfügbaren Lehrinhalten mit meinem Vorschlag

---

<sup>13</sup>) LP-NI80:12; LP-NI89:16.

<sup>14</sup>) LP-H80:A 97.

<sup>15</sup>) LP-BY79-F2(7-8):781.

<sup>16</sup>) Edener 1982:39.

<sup>17</sup>) Edener 1982:39.

weitgehend überein. Meines Erachtens sollten aber auch sprachliche Einheiten niedriger Frequenz und selten gebrauchte Regeln unterrichtet werden, wenn andernfalls Lücken im sprachlichen System auftreten, die den Schülern nur unkorrekte Äußerungen ermöglichen. Das kaum definierbare Kriterium der Lernschwierigkeit spielt in meinem Vorschlag zur Bestimmung der Lehrinhalte keine Rolle. Obwohl z.B. die Formen von *être* als schwierig gelten, müssen sie unterrichtet werden. Meines Erachtens läßt sich der für eine produktive Verfügung notwendige Lehr- und Übungsaufwand besser abschätzen als eine abstrakter gesehene allgemeine "Schwierigkeit" der Erlernung.

Im Lehrplan von Baden-Württemberg finden sich nur sehr vage Formulierungen zur Lehrinhaltsbestimmung. In den Passagen für die Jahrgangsstufen 8 - 10 wird jeweils stereotyp wiederholt: "Der Schüler lernt weitere grundlegende sprachliche Strukturen kennen"<sup>18</sup>. Welche Lehrinhalte aus welchem Grund als grundlegend angesehen werden, wird aber nicht näher erläutert. Als Auswahlkriterium für Verben, nicht für Verbklassen, wird die Vorkommenshäufigkeit genannt: "[...] sowie einiger häufig gebrauchter unregelmäßiger Verben"<sup>19</sup>. Es wird allerdings nicht gesagt, wie die Frequenz ermittelt wurde.

Die Autoren der niedersächsischen Rahmenrichtlinien unterscheiden "produktiv bzw. rezeptiv zu beherrschende Strukturen"<sup>20</sup>. Außerdem werden, nach den Angaben im Lehrplan (1980), sprachliche Lehrinhalte nach den Kriterien der Häufigkeit und der Lernschwierigkeit ausgewählt: "Ist eine grammatische Erscheinung im heutigen Französisch häufig? (Français Fondamental I/II [sic]) - Wo liegen die besonderen Schwierigkeiten für deutsche Schüler, um die sprachlichen Lernziele zu erreichen?"<sup>21</sup>

Die rheinland-pfälzische Lehrplankommission verfährt bei der Auswahl wie die Autoren des niedersächsischen Lehrplans (1980): "Die im Lehrplan enthaltenen

---

<sup>18</sup>) LP-BW84:619, 624, 628.

<sup>19</sup>) LP-BW84:615.

<sup>20</sup>) LP-NI80:14; LP-NI89:12.

<sup>21</sup>) LP-NI80:14. Die Ausgabe von 1989 führt nur das Frequenzkriterium ohne Bezug auf das *Français fondamental* an: "Die Auswahl hängt von der Häufigkeit der grammatischen Erscheinung im heutigen Französisch ab." (LP NI89:12)

Strukturen sind dem 'Français fondamental' 1 und 2 entnommen"<sup>22</sup>. Wenn eine grammatische Erscheinung "selten" vorkommt und "bei Strukturen, die nur in der Schriftsprache verwendet werden (z.B. Passé simple)", genügt "die rezeptive Kenntnis"<sup>23</sup>.

In den drei folgenden Kapiteln wird sich erweisen, zu welchen Ergebnissen die Lehrplanautoren bei der Lehrinhaltsbestimmung kommen. Es soll auch geklärt werden, welche Rolle das *Français fondamental* bei der Auswahl der Lehrinhalte zur Verbalflexion im niedersächsischen und rheinland-pfälzischen Lehrplan tatsächlich spielt. Da die Grammatik beider Stufen keine Aussagen zu den Verbklassen macht, vgl. 2.8.1, muß angenommen werden, daß die Lehrplan-kommissionen zumindest in diesem Bereich eine subjektive Auswahl getroffen oder die Wortlisten entsprechend ausgewertet haben, vgl. 5.4.4.

### 3.1.3) Die Funktion von Lehrplänen im Zulassungsverfahren für Lehrwerke

Lehrwerke werden bekanntlich erst nach einem Genehmigungsverfahren durch die Schulbehörden für den Gebrauch im Unterricht zugelassen. Die Kriterien müssen für alle Lehrwerke in sämtlichen Fächern einheitlich sein und können deshalb nur einen allgemeinen Rahmen abstecken. Aus eigener Erfahrung als Gutachter kenne ich die Prüfungsvorschriften von Rheinland-Pfalz. Als Beurteilungskriterien gelten:

- 1) "Übereinstimmung mit Verfassungsrecht und sonstigen Rechtsvorschriften."
- 2) "Übereinstimmung mit den Lehrplänen." Überprüft wird, "ob ein Schulbuch den Anforderungen der Lehrpläne bzw. Lehrplanentwürfe und Richtlinien sowie deren Entwicklung inhaltlich, didaktisch und methodisch im wesentlichen entspricht."<sup>24</sup>
- 3) Außerdem müssen Lehrwerke den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisstand berücksichtigen. Es wird überprüft, "ob und inwiefern das Buch in wissen-

---

<sup>22</sup>) LP-RPF84:6. Für die Auswahl der Verben scheint das *FF* Verwendung zu finden: "Lexikalische Grundlage ist das 'Français fondamental' 1 und 2" (LP-RPF84:6).

<sup>23</sup>) LP-RPF84:6.

<sup>24</sup>) Kultusministerium Rheinland-Pfalz, *Amtsblatt* 22/1981:461.

schaftlicher, didaktischer oder methodischer Hinsicht einen Fortschritt oder eine Alternative gegenüber anderen [...] genehmigten Schulbüchern darstellt."<sup>25</sup>

Im Auftrag der Schulbehörde wird ein Lehrwerk nach den Prüfungsvorschriften<sup>26</sup> und anhand der gültigen Lehrpläne von mehreren anonymen Gutachtern beurteilt. Die definitive Entscheidung über die Zulassung fällt das Ministerium, wahrscheinlich nach einer Stellungnahme des Verlags. Die Urteile der Gutachter werden nicht veröffentlicht. Die Anonymität garantiert zwar eine gewisse Unabhängigkeit, kann aber u.a. aufgrund fehlender Kontakte mit anderen Gutachtern zu weitgehend subjektiven Auslegungen der Prüfungskriterien führen. Außerdem eröffnen Formulierungen wie "im wesentlichen entspricht" den Lehrwerkautoren bzw. den Verlagen, wenigstens in Rheinland-Pfalz, einen breiten Spielraum, um die Genehmigung eines Lehrwerks eventuell einzuklagen. Für die Verlage dürften die Risiken, daß ein Französischlehrwerk nicht genehmigt wird, bei ähnlich weit gefaßten Überprüfungskriterien recht gering sein.

### 3.1.4) Die Lehrplankommissionen

Lehrpläne werden im wesentlichen von Kommissionen erarbeitet, deren Mitglieder von den Kultusbehörden berufen werden. Sie bestehen überwiegend aus Lehrern, die meist ohne oder nur mit geringer Reduzierung ihrer Unterrichtsverpflichtungen sich in ihrer Freizeit mit dieser zusätzlichen Aufgabe beschäftigen. Sie bringen vor allem ihre Unterrichtserfahrung als Qualifikation für ihre Arbeit ein.<sup>27</sup> Es muß betont werden, daß in den Kommissionen keinesfalls auf die Mitwirkung von Lehrern mit sicherer Unterrichtsroutine verzichtet werden kann. Die von Robinsohn intendierte Mitarbeit von Hochschullehrern scheint sich in engen Grenzen zu halten. Hochschullehrer können allerdings nur in den wenigen Bereichen, in denen bisher ein gesichertes Wissen vorliegt, einen Beitrag zur Lehrplanarbeit leisten, sofern sie sich überhaupt mit der Planung schulischen

---

<sup>25</sup> Kultusministerium Rheinland-Pfalz, *Amtsblatt* 22/1981:462.

<sup>26</sup> Nach Neuner gelten ähnliche Prüfungsvorschriften auch in den anderen (alten) Bundesländern (Neuner 1979:255).

<sup>27</sup> Die Mitglieder der Lehrplankommissionen bleiben oft anonym. Die Öffentlichkeit erfährt z.B. nicht, wer die untersuchten Lehrpläne von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz verfaßt hat.

Unterrichts befaßt haben. Unter den Kommissionsmitgliedern der untersuchten Lehrpläne werden Körner in Niedersachsen (1980) und Düwell in Hessen genannt. Das noch Ende der 60er Jahre angestrebte Ziel, Curricula in möglichst unabhängigen Gremien zu konzipieren, wurde nur in begrenztem Maße realisiert. In Rheinland-Pfalz haben zwar Vertreter der Hochschulen, Fachleiter der Studienseminare, die Lehrerschaft sowie auch der Landeselternbeirat zu verschiedenen, bereits vorliegenden Fassungen des Lehrplans Stellungnahmen und Gutachten abgegeben. Es fanden ebenfalls mehrere Tagungen in der Arbeitsstelle für Lehrplanentwicklung und -koordination in Bad Kreuznach zu den bildungstheoretischen Grundlagen des vorliegenden Lehrplans statt. Die Detailarbeit blieb jedoch der Kommission überlassen.

Der tatsächliche Einfluß der Lehrplankommissionen auf die Konzeption von Lehrwerken ist schwer einzuschätzen. Die Prüfungsvorschriften für die Lehrwerkzulassung eröffnen Gutachtern und Verlagen in bestimmten Bundesländern einen weiten Spielraum. In weit stärkerem Maße entscheiden die Lehrwerkautoren über die zentralen Gegenstände des Sprachunterrichts. Sie sind z.T. auch Mitglieder von Lehrplankommissionen und bringen in diese Gremien ihre Ideen ein: Joachim Thiel wird als Mitherausgeber des 3. Bandes von *Cdb* genannt und war am niedersächsischen Lehrplan von 1980 beteiligt. Edener nahm an den Arbeiten zu *ECI* beratend teil und wirkte maßgeblich an den bayerischen Lehrplänen mit. Da zahlreiche Lehrwerke meines Corpus vor den heute gültigen Lehrplänen erschienen, vgl. 3.3., spricht im Hinblick auf diese Lehrwerke einiges für Neuners Aussage: "Lehrwerke [bekommen] u.U. Leitfunktionen für die curriculare Planung."<sup>28</sup>

### 3.2) Die Lehrwerke

Im 2. Teil des Kapitels stehen die untersuchten Lehrwerke im Mittelpunkt. Zunächst erläutere ich einige Voraussetzungen der Lehrwerkanalyse (3.2.1). Danach gehe ich näher auf die Gründe für die Auswahl der Lehrwerke ein (3.2.2). Dem folgenden Abschnitt können die wichtigsten bibliographischen Daten der

---

<sup>28</sup>) Neuner 1979:254.

ausgewerteten Lehrwerkkomponenten entnommen werden (3.2.3). Anschließend werden die sprachlichen Lehrziele und die Prinzipien zur Lehrinhaltsbestimmung in den untersuchten Lehrwerken dokumentiert und kommentiert (3.2.4).

### 3.2.1) Voraussetzungen für die Lehrwerkanalyse

Lehrwerke sind sehr komplexe, oft mehrbändige Gefüge aus mehreren aufeinander abgestimmten Komponenten, die für unterschiedliche Situationen und Stufen des Lehr- bzw. Lernprozesses bestimmt sind. Lehrwerke können unter äußerst vielfältigen Fragestellungen untersucht werden. Deshalb erläutere ich zunächst einige Grundlagen meiner Analyse.

#### 3.2.1.1) Die Unterscheidung von Lehrwerk und Unterricht

Für den wichtigsten Grundsatz der Lehrwerkanalyse halte ich die Unterscheidung zwischen Lehrwerk und Unterricht. Eine Untersuchung mehrerer Lehrwerke, die zu vergleichbaren Ergebnissen gelangen will, muß sich nach Mackey entweder auf Lehrwerke bzw. bestimmte Komponenten von Lehrwerken **oder** die Umsetzung von Lehrwerken in Unterricht konzentrieren: "Dans l'analyse de l'enseignement des langues, il est donc essentiel de maintenir une distinction entre la méthode [gemeint ist das Lehrwerk, K.-H. E.] et l'enseignement qui en est fait"<sup>29</sup>. Der Grundsatz Mackeys berücksichtigt die Tatsache, daß viele Entscheidungen der Lehrer im Umgang mit einem Lehrwerk nicht mit Sicherheit vorausgesagt werden können. Ein Teil der Lehrer wird z.B. nur eine rezeptive Verfügung über das *Passé simple* verlangen, obwohl in der lehrwerkbegleitenden Grammatik kein Hinweis darauf zu finden ist. Andere werden sich an die Angaben im Lehrwerk halten. Mancher Kollege wird z.B. die Formen von *battre* ergänzen, wenn sie in der lehrwerkbegleitenden Grammatik eines Lehrwerke fehlen. Andere halten das Verb vielleicht nicht für wichtig genug und verzichten darauf. Wer die Umsetzung von Lehrwerken im Unterricht untersucht, muß von anderen Fragestellungen ausgehen als meine Arbeit, vgl. Kapitel 1, und kann nicht mit denselben Methoden arbeiten.

---

<sup>29</sup>) Mackey 1972:18.

### 3.2.1.2) Die untersuchten Lehrwerkkomponenten

Als Lehrwerkkomponenten bezeichne ich Lehrwerkteile, die nach ihren spezifischen Funktionen abgrenzbar sind. Sie erscheinen z.T. in monographischer Form, z.T. sind sie mit anderen Komponenten zusammengebunden. Das *vocabulaire contextuel* von Cdb, das die lexikalischen Lehrinhalte in der Reihenfolge zusammenstellt, in der sie vom Schüler gelernt werden sollen, ist als separates Bändchen erschienen, in *EE* ist dieselbe Komponente im Schülerbuch integriert. Meine Datenbasis bilden nur Komponenten, mit denen Schüler arbeiten. Etwaige divergierende Angaben oder ergänzende Hinweise in Komponenten, zu denen im Prinzip nur Lehrer Zugang haben, werden lediglich als ergänzende Informationen berücksichtigt. Ich werte außerdem vorrangig die für alle Benutzer obligatorischen Lehrwerkkomponenten aus, weil andernfalls die Vergleichbarkeit nicht gewährleistet ist.

### 3.2.1.3) Die Bedeutung der Didaktischen Kommentare für meine Arbeit

Die Leitlinien der Lehrwerkplanung entnehme ich den Didaktischen Kommentaren, abgekürzt DK. Unter diesem Begriff fasse ich die verschiedenen Verlagsbezeichnungen für Erläuterungen zum Lehrwerk zusammen, die für den Lehrer bestimmt sind. Didaktische Kommentare stehen in einem Spannungsverhältnis zwischen einer mit fachmännischem Anspruch konzipierten Handreichung für unterrichtserfahrene Fremdsprachenlehrer und ihrer natürlich uneingestanden Funktion als Werbeträger. Ich halte es für falsch, sie nur als unverbindliche Rhetorik abzutun. DK bilden für Lehrer oft die einzige Quelle für detaillierte Auskünfte über die Konzeption eines Lehrwerks. Die DK verdienen eine kritische Prüfung, denn Lehrwerkautoren sind verpflichtet, Lehrer sachkundig zu informieren.

### 3.2.2) Die Auswahl der untersuchten Lehrwerke

Zunächst war vom Thema her geboten, einige weit verbreitete und wenigstens zum Teil im Unterricht noch eingesetzte Lehrwerke zu analysieren. Diesem Kriterium entsprechen am ehesten fünf seit den 60er Jahren in der Reihe *Études*

*françaises* veröffentlichte Lehrwerke des Klett Verlags. Das neueste Lehrwerk meines Corpus, *Échanges*, dürfte zumindest in den frühen 90er Jahren noch an vielen Schulen benützt werden. Als Vergleichsgrößen dienen mir drei Lehrwerke, die der Diesterweg Verlag zwischen 1968 und 1980 auf den Markt brachte. Schließlich untersuche ich die deutsche Bearbeitung eines ursprünglich erst-sprachenneutral konzipierten Lehrwerks, das von Langenscheidt-Hachette ab 1979 publiziert wurde. Die Zusammenstellung des Corpus gestattet, sowohl Entwicklungen zwischen den einzelnen Lehrwerken desselben Verlags festzustellen als auch die Produkte konkurrierender Verlage miteinander zu vergleichen. Darüber hinaus läßt sich ermitteln, inwiefern sich Lehrwerke für Kursarten verschiedener Dauer unterscheiden. Die Autoren von F3-Lehrwerken müssen bei gleichem Richtziel die sprachlichen Lehrinhalte straffen.

Aufgrund der, bundesweit gesehen, noch relativ geringen Bedeutung des Französischen als 1. Fremdsprache ab der 5. Jahrgangsstufe des Gymnasiums beschränke ich mich auf Lehrwerke für Französisch als 2. oder 3. Pflichtfremdsprache<sup>30</sup>. Ich berücksichtige auch keine erstsprachenneutralen Lehrwerke, z.B. *La France en direct*, die an deutschen Gymnasien nur sporadisch eingesetzt wurden<sup>31</sup>. Lehrwerke für die Realschule und Grundschule habe ich nicht mit einbezogen, weil sie für andere institutionelle Voraussetzungen konzipiert werden.

### 3.2.3) Bibliographische Daten der ausgewerteten Lehrwerkkomponenten

In der folgenden Tabelle sind die für meine Untersuchung wichtigsten Daten der Lehrwerkkomponenten in der Reihenfolge ihrer Veröffentlichung zusammengestellt. Einzelheiten enthält die Bibliographie.

---

<sup>30</sup>) Schätzungsweise über 90% der Schüler, die in deutschen Schulen beginnen, Französisch zu lernen, haben bereits Kenntnisse in einer oder zwei anderen Pflichtfremdsprachen.

<sup>31</sup>) Laut Zimmermann benutzten nur 0,7% der befragten Lehrer dieses Lehrwerk (Zimmermann 1984:17).



Tab. 3: Die Lehrwerke meines Corpus in der Reihenfolge ihres Erscheinens

Titel Verlag	Abk.	LW- Typ (1)	ausgewertete Komponenten (2)	Erschei- nungsjahr
<i>Études françaises</i> Neue Ausgabe B Klett Verlag	EB	F2	SchB 1, GB 1,	1960
			DK 1	1960
			SchB 2, GB 2	1962
			DK 2	1971
<hr/>				
<i>Études françaises</i> Ausgabe C Klett Verlag	EC	F3	SchB, GB	1964
			DK	1964
<hr/>				
<i>Salut</i> Grundkurs Diesterweg Verlag	SA	F2, F3	SchB, GB	1968
			DK <sup>32</sup>	1969
			DK	1971
<hr/>				
<i>Études françaises</i> Cours de base Klett Verlag	Cdb	F2	SchB 1, VOC 1	1972
			GB 1	1975
			DK 1	1976
			SchB 2, VOC 2	1973
			GB 2,	1976
			DK 2	1977
<hr/>				
<i>Salut</i> Ausgabe B Diesterweg Verlag	SB	F2	SchB 1, GB 1,	1976
			VOC 1	1976
			DK 1	1977
			SchB 2, GB 2,	1978
			VOC 2	1978
			DK 2	1980

<sup>32)</sup> Zu Salut Grundkurs wurden zwei verschiedene Didaktische Kommentare veröffentlicht, vgl. 3.2.4.3.

Tab. 3 (Folge): Die Lehrwerke meines Corpus in der Reihenfolge ihres Erscheinens

Titel Verlag	Abk.	LW- Typ (1)	ausgewertete Komponenten (2)	Erschei- nungsjahr
<i>Études françaises</i> <i>Cours intensif</i> Klett Verlag	ECI	F3	SchB 1	1977
			GB 1	1978
			DK 1	1979
			SchB 2, GB 2 DK 2	1978 1980
<hr/>				
<i>Salut</i> <i>Intensivkurs</i> Diesterweg Verlag	SI	F3	SchB 1, GB 1	1979
			DK 1	1982
			SchB 2 GB 2	1980 1981
<hr/>				
<i>Méthode</i> <i>orange</i> Langenscheidt- Hachette	MO	F2	SchB 1	1979
			DK 1	1979
			SchB 2	1980
			GB 1 - 2, DK 2	1981
<hr/>				
<i>Études françaises</i> <i>Échanges</i> Klett Verlag	EE	F2	SchB 1, GB 1	1981
			DK 1	1982
			SchB 2, GB 2	1983
			DK 2	1984
			SchB 3, GB 3	1984
			DK 3	1985
<hr/>				
<hr/>				
<hr/>				

Legende:

1) LW-Typ: Lehrwerktyp: F2 bzw. F3: Das Lehrwerk ist für Schüler mit Französisch als 2. Fremdsprache bzw. 3. Fremdsprache vorgesehen und in ca. vier bzw. etwa zweieinhalb Jahren durchzuarbeiten.

2) untersuchte Komponenten:

SchB: Schülerbuch;

GB: Grammatisches Beiheft;

VOC: Vokabular;

DK: Didaktischer Kommentar.

Die Ziffern hinter den Komponenten bezeichnen die Bandzahl.

Die Schreibweise der Lehrwerktitle und das Erscheinungsjahr entnahm ich in den meisten Fällen der *Deutschen Bibliographie*<sup>33</sup>.

### 3.2.4) Sprachliche Lehrziele und Prinzipien zur Lehrinhaltsbestimmung in den untersuchten Lehrwerken

Im folgenden Abschnitt gehe ich näher auf jedes einzelne Lehrwerk meines Corpus ein. Ich ergänze zunächst die bibliographischen Daten der in Tabelle 3 zusammengestellten Lehrwerkkomponenten. Es folgen Angaben zur Verbreitung der einzelnen Lehrwerke, soweit sie mir in verlagsunabhängigen Quellen zugänglich waren. Danach beschreibe ich die Lehrwerkkomponenten, die ich für meine Untersuchung auswerte. Es folgen die sprachlichen Richtziele der einzelnen Lehrwerke. Schließlich vergleiche ich die allgemeinen Prinzipien zur Auswahl von sprachlichen Lehrinhalten in jedem untersuchten Lehrwerk mit den Grundsätzen, die ich im Abschnitt 2.3 dargelegt habe.

#### 3.2.4.1) *Études françaises Neue Ausgabe B*

Das älteste Lehrwerk des Untersuchungscorpus, *Études françaises Neue Ausgabe B*, abgekürzt *EB*, wird vom Klett Verlag vertrieben. *EB* wurde als zweibändiges Lehrwerk für Französisch als 2. Fremdsprache konzipiert. Der 1. Band des Schülerbuchs (SchB 1), des Grammatischen Beihefts (GB 1) und des

---

<sup>33)</sup> Außerdem entnahm ich einige Angaben dem *Deutschen Bücherverzeichnis* und dem *Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums*.

Didaktischen Kommentars (DK 1) erschienen 1960<sup>34</sup>; der 2. Band des Schülerbuchs (SchB 2) und das GB 2 zwei Jahre später<sup>35</sup>, die mir vorliegende Fassung des DK 2 erst 1971. SchB und GB zu *EB* wurden von Hans-Wilhelm Klein und Rita Erdle-Hähner herausgegeben. Daneben wirkten Charles Muller und beim 2. Band noch de Clerck mit. Die Autoren der DK bleiben ungenannt. Als Herausgeber zeichnet die Neusprachliche Redaktion des Klett Verlags<sup>36</sup>.

*EB* scheint in den 60er Jahren an Schulen weit verbreitet gewesen zu sein. Das Lehrwerk wurde auch nach der sprachpraktischen Wende Mitte der 60er Jahre weiter benutzt. Als Düwell 1973 in den Monaten März bis Juni seine Untersuchung an 17 Gesamtschulen und 16 Gymnasien Hessens durchführte, wurde mit *Études françaises* in 40 von 70 Klassen gearbeitet. Es muß sich dabei um *EB* oder *EC* gehandelt haben, da *Cours de base* erst ab 1972 erschien und die Untersuchung sich auf die Jahrgangsstufen 8 - 10 bezog<sup>37</sup>. *EB* wurde auch noch Mitte 1979 in der Bundesrepublik benutzt<sup>38</sup>. In Niedersachsen war das Lehrwerk an Schulen mit Sprachlabor im Schuljahr 1978/79 mit 18,62% vertreten<sup>39</sup>.

Ich werte SchB, GB und DK aus. Die beiden GB sind chronologisch als "Wortartengrammatiken" konzipiert. Sie folgen in ihrem Aufbau den Lektionen des SchB. Verschiedene alphabetisch angeordnete Übersichten am Ende der GB fassen die "regelmäßigen" und "unregelmäßigen" Verben zusammen.

Nach den Angaben der Autoren behandelt der 1. Band von *EB* die unmittelbare Umwelt des Lerners und berücksichtigt seine persönlichen Interessen. Da eine wissenschaftliche Untersuchung zu den persönlichen Interessen Jugendlicher aber zu der Zeit, als das Lehrwerk entstand, nicht vorlag, vgl. 3.2.4.9, können die Themen der Lehrwerktexte nur aufgrund von entsprechenden Vermutungen der Autoren ausgewählt worden sein. Der 2. Band gibt, laut den Autoren des DK 1,

---

<sup>34</sup>) *Deutsches Bücherverzeichnis* 1956 - 1960, Titelverzeichnis:1215.

<sup>35</sup>) *Deutsches Bücherverzeichnis* 1961 - 1965, Titelverzeichnis:176.

<sup>36</sup>) *EB I* DK 1:4.

<sup>37</sup>) Düwell 1979:245.

<sup>38</sup>) Stammerjohann 1983:180, S. 190.

<sup>39</sup>) Kleinschmidt/Nübold 1983:239.

"in jugendgemäßer Form Einblicke in Lebensweise, Geschichte und geistige Leistungen unserer Nachbarn."<sup>40</sup>

In beiden DK von *EB* habe ich keine Prinzipien für die Auswahl sprachlicher Lehrinhalte gefunden. Die Autoren unterscheiden nicht zwischen produktiv bzw. rezeptiv verfügbaren Lehrinhalten. Schüler sollen nach den Autoren des DK 2 z.B. die Formen des *Passé simple* "lernen"<sup>41</sup>, d.h. nach meinem Verständnis des Begriffs fähig sein, sie zur Produktion von Texten zu gebrauchen.<sup>42</sup> Die Autoren des DK räumen ein, daß die Schüler die Formen selbst in schriftlichen Arbeiten nur dann anwenden können, "wenn es durch Stoff (historische Darstellung) oder Stil (literarischer Bericht) gefordert wird."<sup>43</sup> Die Herausgeber des GB 2 ziehen aber nicht den an sich naheliegenden Schluß, aufgrund der für Schüler sehr eingeschränkten Verwendungsmöglichkeiten des PS auf eine produktive Verfügung über die Formen zu verzichten.

Die Notwendigkeit einer stilistischen Reduktion des zu unterrichtenden Systems von sprachlichen Einheiten und Regeln, vgl. 2.3.2, scheint nicht erkannt worden zu sein. Die Autoren des DK 2 beabsichtigten, nach ihren eigenen Angaben, Schüler zu befähigen, zwischen mündlichen und schriftlichen Äußerungen als zwei "Sprachebenen" zu unterscheiden. Je nach "Sprachebene" oder "Stilebene" soll laut den Autoren des DK 2 das *Passé composé* bzw. das *Passé simple* gebraucht werden<sup>44</sup>. Beim Schüler kann der falsche Eindruck entstehen, der sogenannte *langage parlé* unterscheidet sich in nichts anderem als einem Vergangenheitsstempus vom *style littéraire*<sup>45</sup>.

---

<sup>40</sup>) *EB 1* DK 1:2.

<sup>41</sup>) *EB 2* DK 2:7.

<sup>42</sup>) In *EB 2* sind einige schriftliche Übungen zur Bildung des *Passé simple* vorgesehen, darunter z.B. auch eine Übung mit der Anweisung: *Formez au moins vingt phrases au passé simple et écrivez-les* (*EB 2*:87, Nr. 3).

<sup>43</sup>) *EB 2* DK 2:7.

<sup>44</sup>) *EB 2* DK 2:7.

<sup>45</sup>) Im SchB sollen *style littéraire* und *langage parlé* anhand eines Textes über Jeanne d'Arc veranschaulicht werden (*EB 2*:12). In zwei Spalten wird eine Version im sogenannten *style littéraire* und eine zweite im *langage parlé* gegenübergestellt. Der Text im *style littéraire* enthält Formen des *Passé simple*, die Version im *langage parlé* an denselben Stellen das *Passé composé*.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß den ausgewerteten Komponenten von *EB* keine Hinweise auf eine bewußte Reduktion der grammatischen Lehrinhalte zu entnehmen sind.

### 3.2.4.2) *Études françaises Ausgabe C*

SchB, GB und DK von *Études françaises Ausgabe C (EC)* erschienen 1964<sup>46</sup>. SchB und GB werden von Erdle-Hähner unter Mitwirkung von de Clerck als einbändiges Lehrwerk für Französisch als 3. Fremdsprache im Klett Verlag herausgegeben. Neben Erdle-Hähner wird noch Fritz Strohmeyer, der bereits 1958, kurz vor Erscheinen der *Französischen Sprachlehre*, verstorben war, als Bearbeiter genannt. Deshalb vermute ich, daß es sich bei der Ausgabe 1964 von *EC* um eine Bearbeitung einer *Einheitsausgabe C* von Fritz und Hans Strohmeyer handelt, die erstmals wahrscheinlich 1923 bei Teubner in Leipzig erschienen war<sup>47</sup>. Der DK von *EC* erschien ohne Nennung der Autoren. In der mir vorliegenden Fassung fehlt sogar ein Hinweis auf die Neusprachliche Redaktion des Klett Verlags als Herausgeber.

Auch *EC* scheint erstaunlich lange gebraucht worden zu sein. Der 14. Nachdruck der 1. Auflage im Jahre 1981 belegt, daß für *EC* selbst in den 80er Jahren, d.h. ungefähr 20 Jahre nach dem 1. Druck, noch eine Nachfrage herrschte, obwohl der Klett Verlag ab 1977, als Nachfolger von *EC*, *Études françaises Cours intensif* auf den Markt gebracht hatte, vgl. 3.2.4.6. Die Verwandtschaft zwischen *EC* und *EB* ist unverkennbar. Folgende Texte im SchB unterscheiden sich z.B. kaum voneinander bzw. sind sogar identisch: *Le lycée*<sup>48</sup>, *A la colonie de vacances*<sup>49</sup> und *Une bonne vengeance*<sup>50</sup>. Das GB zu *EC* weicht in Konzeption und Aufbau nicht vom GB des F2-Lehrwerks ab.

---

<sup>46</sup>) *Deutsches Bücherverzeichnis* 1961 - 1965, Titelverzeichnis:176.

<sup>47</sup>) Oberschelp 1980:323.

<sup>48</sup>) *EB* I Lektion 22A, *EC* Lektion 6A.

<sup>49</sup>) *EB* I Lektion 29A, *EC* Lektion 11A.

<sup>50</sup>) *EB* 2:19f., *EC*:48f..

Ich untersuche dieselben Komponenten wie bei *EB*: SchB, GB und DK. Im DK zu *EC* scheinen Äußerungen zu den Lehrzielen zu fehlen. Wahrscheinlich sind sie identisch mit denjenigen von *EB*. In derselben Lehrwerkkomponente zu *EC* vermissemich Hinweise zur Auswahl der grammatischen Lehrinhalte. Wie in *EB* wird auch in *EC* bei der Vermittlung des Passé simple nicht zwischen produktiver und rezeptiver Verfügung unterschieden. Der DK von *EC* äußert sich mit den gleichen Worten zur Verfügung über das Passé simple wie der DK von *EB*<sup>51</sup>. Eine Beschränkung auf eine erstsprachliche Varietät bei der Auswahl der Lehrinhalte ist im DK nicht erkennbar. Nach den Angaben im DK von *EC* soll wie in *EB* der Unterschied "zwischen den verschiedenen Sprachebenen" klargestellt und durch entsprechende Übungen gefestigt werden<sup>52</sup>. Damit wird auch in *EC* nicht auf unnötige Lehrinhalte verzichtet, vgl. 4.2.

### 3.2.4.3) *Salut Grundkurs*

Im Jahre 1968 erschien im Diesterweg Verlag das einbändige Lehrwerk *Salut Grundkurs (SA)*. SchB, GB und DK werden von Albert Barrera-Vidal und Franke herausgegeben.

Hinsichtlich seiner Verbreitung scheint *SA* zumindest an Gymnasien hinter den erwähnten Lehrwerken des Klett Verlags zurückgeblieben zu sein. In Teilen von Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen war *SA* im Jahre 1972 nach *Études françaises Ausgabe C* das zweithäufigste Lehrwerk<sup>53</sup>. *SA* wurde nach der Untersuchung von Düwell in 28 von 70 Klassen (39,9%) benutzt<sup>54</sup>. Im Schuljahr

---

<sup>51</sup>) *EC* DK:29.

Auch in *EC* finden sich obligatorische Übungen zum produktiven Gebrauch von Formen des Passé simple, z.B. *EC*:120, Nr. 1, 2; *EC*:123, Nr. 1.

<sup>52</sup>) *EC* DK:29. Im SchB stehen sich in Lektion 14 *langue écrite (style littéraire)* und *langage parlé* gegenüber, die, wie bereits in *EB*, irrtümlicherweise nur durch den Gebrauch des Passé simple bzw. des Passé composé charakterisiert werden.

<sup>53</sup>) Sprissler 1977:II.

<sup>54</sup>) Düwell 1979:245.

1978/1979 war SA in niedersächsischen Schulen mit Sprachlabor mit einem Anteil von 20,77% vertreten<sup>55</sup>.

Ich untersuche das SchB, das GB und die DK. Das Schülerbuch besteht aus 30 Lektionen und einem sich anschließenden Teil *Vers la lecture*. Laut der *Lehrerausgabe* behandelt dieser Abschnitt "die grammatischen Erscheinungen, die vor allem für das Verständnis literarischer Texte erforderlich sind."<sup>56</sup> Die Autoren teilen nicht mit, ob dieser "literarische Zusatzteil", wie sie ihn in der *Lehrerausgabe* nennen<sup>57</sup>, zum obligatorischen Pensum gehört oder nicht. Man kann auf die sprachlichen Lehrinhalte dieser Komponente, die die Verbalflexion betreffen, im Hinblick auf eine allgemeine, nicht an bestimmte pragmatische Optionen gebundene Verfügbarkeit der Fremdsprache nicht verzichten. Ich beziehe diesen Abschnitt in meine Untersuchung mit ein, rechne ihn jedoch in Übereinstimmung mit den Autoren nicht zum obligatorischen Pensum des Lehrwerks.

Das GB verzeichnet die "regelmäßigen" Verben unter den grammatischen Lehrinhalten der jeweiligen Lektion. Alle anderen sind in einer alphabetisch geordneten Übersicht im Anhang des GB zusammengestellt.

Der Didaktische Kommentar liegt in zwei von Albert Barrera-Vidal und Franke veröffentlichten Fassungen vor: Ein Jahr nach dem SchB erschien die *Lehrerausgabe* zu *Salut Grundkurs* (1969), zwei Jahre darauf das *Lehrerheft* (1971). Beide Versionen unterscheiden sich nicht unerheblich. In der *Lehrerausgabe* nehmen methodische Hinweise den breitesten Raum ein. Das *Lehrerheft* enthält eine von Barrera-Vidal und Franke im nachhinein überarbeitete und ergänzte Beschreibung der Konzeption von *Salut Grundkurs*<sup>58</sup>. Ich halte es für notwendig, beide DK zu berücksichtigen, da die *Lehrerausgabe* nur sehr lückenhafte Informationen zu meiner Fragestellung bietet.

SA kann in bestimmter Hinsicht als ein Wendepunkt in der Lehrwerkgeschichte betrachtet werden: "Beaucoup de gens l'ont oublié entre temps, mais à l'époque,

<sup>55</sup>) Kleinschmidt/Nübold 1983:239.

<sup>56</sup>) SA *Lehrerausgabe* (1972):1 [1969].

<sup>57</sup>) SA *Lehrerausgabe* (1972):1.

<sup>58</sup>) Im *Lehrerheft* beschreiben die Autoren *Salut Grundkurs* als 1. Stufe eines dreistufigen Unterrichtskonzepts, von dem in der *Lehrerausgabe* noch nicht die Rede ist (SA *Lehrerheft* (1973):6).



en 1968, la parution du manuel *Salut A* a été ressentie comme une sorte de révolution."<sup>59</sup> Der wichtigste Unterschied gegenüber *EB* und *EC* besteht im vorrangigen Richtziel: "Für *Salut Grundkurs* steht im Vordergrund die Fähigkeit zur mündlichen Kommunikation in Alltagssituationen..."<sup>60</sup>. Das Lehrwerk ist nicht mehr wie *EB* und *EC* letzten Endes auf die Lektüre literarischer Texte ausgerichtet, läßt allerdings auch diese Option offen. Die Anzahl der literarischen Texte ist aber im Vergleich zu *EB* und *EC* stark reduziert worden. Nur vier "literarische" Texte finden sich in dem bereits erwähnten Abschnitt mit dem Titel *Vers la lecture* am Ende des Lehrwerks. Als vorrangiges Ziel streben die Autoren jedoch an, die Schüler zu einem zeitlich begrenzten Aufenthalt in frankophoner Umgebung zu befähigen.

Ein weiterer bedeutender Unterschied gegenüber *EB* und *EC* liegt in der Auswahl der sprachlichen Lehrinhalte zur Realisierung dieses Ziels. *SA* enthält laut Aussage der Autoren "grundlegenden Wortschatz und Grammatik nach *FF I* im Rahmen von Alltagssituationen beim Aufenthalt im französischsprachigen Ausland"<sup>61</sup>. Die Autoren von *SA* glaubten zu jener Zeit, daß mit dem *Français fondamental Ier degré* ein reduziertes System von sprachlichen Einheiten und Regeln für den Unterricht des Französischen als Fremdsprache vorliege. Wie ich bereits in den Abschnitten 2.6.1, 2.8.1 und 2.9.1 dargelegt habe, weist die Grammatik des *Français fondamental* aber Lücken und Mängel auf. Barrera-Vidals und Frankes Annahme, daß das Auswahlproblem für die sprachlichen Lehrinhalte durch das *Français fondamental* gelöst sei, wird damit widerlegt.

Verlag und Herausgeber nahmen wohl auch in Übereinstimmung mit den Autoren des *Français fondamental* an, daß ein Lehrwerk, das den Wortschatz und die Grammatik des *FF I* enthält, nicht an bestimmte Adressatengruppen oder Kurstypen gebunden sei. Laut Verlag und Autoren soll *SA* für unterschiedliche Kurstypen und Zielgruppen geeignet sein<sup>62</sup>.

---

<sup>59</sup>) Abel 1984:441.

<sup>60</sup>) *SA Lehrerheft* (1973):5.

<sup>61</sup>) *SA Lehrerheft* (1973):6.

<sup>62</sup>) "Dieser Grundkurs eignet sich als Unterrichtswerk für die 2. und 3. Fremdsprache an Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen, für die Erwachsenenbildung (Volkshochschule), für Kurse der beruflichen Vollzeitschule, für Ausbildungskurse der Industrie." (*SA Lehrer-*

Die positive Einschätzung des *Français fondamental (1er degré)* durch die Autoren von SA ließ Überlegungen über Auswahlprinzipien für die sprachlichen Lehrinhalte als weitgehend überflüssig erscheinen. Obwohl dies zweifellos ein Irrtum ist, bleibt es ein Verdienst Albert Barrera-Vidals und Frankes, im Gegensatz zu den Autoren früherer (und späterer) Lehrwerke, die Auswahl der zu unterrichtenden sprachlichen Einheiten und Regeln nicht mehr dem subjektiven Ermessen oder dem Zufall überlassen zu haben.

#### 3.2.4.4) *Études françaises Cours de base*

Als Nachfolger von EB brachte der Klett Verlag *Études françaises Cours de base (Cdb)* als F2-Lehrwerk auf den Markt. Der 1. Band des SchB erschien im Jahre 1972, die beiden übrigen Bände des SchB wurden 1973 und 1974 veröffentlicht. Die drei GB wurden ab 1975 jeweils in einjährigem Abstand nachgeschoben. Erst vier bzw. fünf Jahre nach den jeweiligen Schülerbüchern erschienen die DK<sup>63</sup>.

Zahlreiche Autoren wirkten an dem dreibändigen Lehrwerk für Französisch als 2. Fremdsprache mit. Als Herausgeber sämtlicher drei Bände des SchB werden Erdle-Hähner, Rolinger und Wüst genannt, für den 3. Band noch zusätzlich Freitag, Dietmar und Kristin Matthes sowie Joachim Thiel. Die drei GB wurden herausgegeben von Erdle-Hähner unter Mitwirkung von Freitag, Rolinger und Wüst. Neben Erdle-Hähner werden als Mitglieder der Verlagsredaktion Neue Sprachen und Mitarbeiter beim GB 1 noch Weise, beim GB 2 Hérin und Weise und beim GB 3 Hérin, Hildebrandt und Weizsäcker, der Leiter der Redaktion Neue Sprachen, genannt. Die DK werden von Rolinger, Segermann<sup>64</sup> und Wüst herausgegeben. Außer Klett verfügt kein anderer deutscher Verlag über eine größere Anzahl fest angestellter Verlagsredakteure, darunter auch Frankophone,

---

ausgabe (1972:II).

<sup>63</sup>) Die im DK 3 verzeichnete Forschungsliteratur, aus der die Autoren des DK zitieren bzw. auf die sie sich berufen, wurde zum größten Teil erst nach 1974, nach dem Erscheinen von *Cdb* 3, veröffentlicht. Wahrscheinlich wurden die "didaktisch-methodischen Prinzipien" der drei Bände von *Cdb* erst dann verfaßt, als die wichtigsten Komponenten des Lehrwerks bereits auf dem Markt waren.

<sup>64</sup>) Segermann wird nur als Mitherausgeberin des DK 1 genannt.

für die Produktion und Weiterentwicklung von Lehrwerken für den Französischunterricht.

Nach Zimmermanns Umfrage, die zwischen November 1982 und Januar 1983 durchgeführt worden ist, unterrichteten von 300 befragten Lehrern in Niedersachsen, Hessen, Bremen und Berlin 83% mit *Cdb*<sup>65</sup>. In Gesprächen mit Kollegen bei Fortbildungsveranstaltungen fand ich die starke Verbreitung von *Cdb* auch für Rheinland-Pfalz zumindest bis Mitte der 80er Jahre bestätigt. *Cdb* dürfte zumindest während eines Jahrzehnts, vom letzten Drittel der 70er bis ins letzte Drittel der 80er Jahre Marktführer bei den F2-Lehrwerken gewesen sein.

Bei keinem anderen Lehrwerk des Untersuchungscorpus wurde die ursprüngliche Konzeption zwischen der Veröffentlichung der ersten und dem Erscheinen der letzten Lehrwerkkomponenten dermaßen abgewandelt wie in *Cdb*. Die drei Bände des SchB blieben zwar weitgehend unverändert, aber das Lehrwerk insgesamt gleicht einem bunten Teppich heterogener Komponenten, die sich aus der sich von 1972 bis 1977 hinziehenden Anpassung der Erstausgabe an Benutzerwünsche ergeben. Die ursprüngliche Version des *Cdb* war für einen strikt einsprachigen Unterricht ohne explizite grammatische Unterweisung geplant. Dies führte dazu, daß die SchB des *Cdb* "ohne deutsche Wörterverzeichnisse" und ohne "Grammatikübersichten mit deutschem Regelwortlaut" erschienen<sup>66</sup>. Das *vocabulaire contextuel* wurde bereits 1972, das heißt in dem Jahr, in dem das SchB erschien, als separates Bändchen vertrieben<sup>67</sup>. Anstelle eines GB in Form einer Beispiel-Regel-Grammatik fand der Lerner im SchB Beispiele vor, deren Zusammenstellung und typographische Gestaltung die Formulierung einer Regel überflüssig machen sollte. Ab 1975 erschienen zusätzlich zu den Schülerbüchern Grammatische Beihefte in Form einer Beispiel-Regel-Grammatik. Das bedeutete einen klaren Bruch mit der ursprünglichen Gesamtkonzeption. Die Veröffentlichung der GB läßt darauf schließen, daß ein Grammatikunterricht ohne vorformulierte Regeln von Lehrern abgelehnt wurde oder daß die veröffentlichten Lehrwerkkomponenten sich als nicht geeignet erwiesen haben, die Ziele zu verwirklichen. Die grammatischen Komponenten in den SchB, die auch nach 1975 erhalten blieben, und die GB

---

<sup>65</sup>) Zimmermann 1984:17.

<sup>66</sup>) Hildebrandt 1980:144.

<sup>67</sup>) *Deutsche Bibliographie*: Fünffjahres - Verzeichnis 1971 - 1975, Bd. 3:3739.

unterscheiden sich in einigen Punkten, die die Verbalflexion betreffen: *Ouvre* steht in der *liste des verbes*<sup>68</sup> des SchB zusammen mit *fais* und *mets* unter *autres verbes* deutlich abgehoben von den üblicherweise als "regelmäßig" bezeichneten Verben. Im GB erscheint *ouvrir* mit *offrir* unter den *Verben auf -IR* als Ausnahme, aber nicht in einer Liste mit *faire* und *mettre*<sup>69</sup>. Außerdem wird z.B. der Infinitiv im SchB und GB zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingeführt.

Ich werte die um das GB ergänzte Version des Lehrwerks aus, da nach meinen Informationen die meisten Kollegen damit arbeiten. Die Lehrwerkkomponenten *Strukturleisten*, *révision de structures* und *listes des verbes* der SchB klammere ich aus der Analyse aus. Ich glaube, daß dies auch im Unterricht der einzige Weg ist, die Schüler nicht durch Diskrepanzen zwischen der Beispielgrammatik der 1. Version und der später hinzugefügten Beispiel-Regel-Grammatik der GB zu verwirren.

Die deutliche Akzentverschiebung im sprachlichen Richtziel seit Mitte der 60er Jahre schlägt sich auch in *Cdb* nieder. Nach den Angaben der Autoren des DK 2 ist "das grundlegende Lernziel, an dem sich *Cdb 2* ebenso wie *Cdb 1* ausrichtet, [...] die **Kommunikationsfähigkeit**" [Hervorhebung im DK 2]<sup>70</sup>. Die Autoren von *Cdb* verzichten jedoch, nach den Angaben des DK zu urteilen, nicht darauf, die Schüler auf die Lektüre literarischer Texte vorzubereiten. Der 3. Band des Lehrwerks führt laut den Autoren des DK "wichtige schriftsprachliche Strukturen ein."<sup>71</sup>

Die Autoren von *Cdb* unterscheiden nicht konsequent zwischen produktiv und rezeptiv verfügbaren grammatischen Lehrinhalten. Die in den GB festgelegten Lehrinhalte und die Äußerungen der Autoren in den DK hinsichtlich der angestrebten Verfügungsart stimmen nicht immer überein. Aus dem GB geht nicht hervor, daß das Participe présent nur rezeptiv verfügbar sein soll, vgl. 4.5.4. Dagegen findet sich im DK folgende Anweisung: "Die Schüler sollen das Participe

---

<sup>68</sup>) *Cdb 1*:89.

<sup>69</sup>) *Cdb 1* GB 1:47.

<sup>70</sup>) *Cdb 2* DK 2:5.

<sup>71</sup>) *Cdb 3* DK 3:7.

présent [...] nicht aktiv verwenden lernen"<sup>72</sup>. Beim Passé simple überlassen es die Autoren des DK 3 letztendlich dem Lehrer, über die Verfügungsart zu entscheiden: "Dabei wird es von der zur Verfügung stehenden Zeit abhängen, ob diese Strukturen [gemeint ist u.a. das Passé simple - K.-H. E.] mit dem Ziel der aktiven oder passiven Beherrschung vermittelt werden."<sup>73</sup> Nach dem GB 3 wird das PS mit dem Ziel der produktiven Verfügung vermittelt<sup>74</sup>.

Die Autoren stützen sich nach ihren eigenen Angaben auf vorliegende Lehrinhaltsbestimmungen: "*Cdb 1-3* vermitteln alle Strukturen des *FF 1* sowie die von den Lehrplänen vorgesehenen Strukturen des *FF 2*."<sup>75</sup> Diese Angaben sind, wie bereits in *SA*, im Hinblick auf die Auswahl der Verbklassen als Leerformeln einzuschätzen, vgl. 2.8.1. Die in den Lehrplänen vorgeschriebenen Kategorien der Verbalflexion werden im Abschnitt 4.6 mit den Lehrinhalten der Lehrwerke verglichen.

Der Grundsatz, substituierbare Lehrinhalte i.a. nicht mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichten, fehlt in den DK.

### 3.2.4.5) *Salut Ausgabe B*

Acht Jahre nach *SA* erschien *Salut Ausgabe B (SB)* im Diesterweg Verlag. Der 1. Band des SchB, des GB und des *vocabulaire (VOC)* kamen 1976 auf den Markt. SchB 2, GB 2 und VOC 2 wurden 1978 veröffentlicht. DK 1 war 1977, DK 2 drei Jahre später verfügbar. Ich werte die zweibändige Gymnasialausgabe für Französisch als 2. Fremdsprache aus. Alle in Tabelle 3 erwähnten Kom-

---

<sup>72</sup>) *Cdb 3* DK 3:68.

<sup>73</sup>) *Cdb 3* DK 3:12.

<sup>74</sup>) An keiner der folgenden Stellen im GB wird erwähnt, daß die rezeptive Verfügung über das Passé simple genügt: *Cdb 3* GB 3:§ 42, § 43, § 51.

<sup>75</sup>) *Cdb 3* DK 3:12. Unter "Strukturen" verstehen die Autoren des DK auch morphologische Lehrinhalte, z.B. die Formen des Passif oder des Passé simple.

ponenten wurden von Albert Barrera-Vidal, Franke und Brussatis herausgegeben<sup>76</sup>. Am 2. Band sind außerdem Anita Barrera-Vidal und Menzel beteiligt.

Was die Verbreitung von *SB* anbelangt, verfüge ich nur über eine Angabe aus der Umfrage von Zimmermann, nach der von 300 befragten Lehrern nur 10,3% mit *SB* arbeiten<sup>77</sup>. Allem Anschein nach war dem Lehrwerk ein weit geringerer Erfolg beschieden als dem Konkurrenten *Cdb*.

Die beiden GB sind sprachsystematisch aufgebaut. Die Anordnung folgt also nicht dem chronologischen Lernfortschritt wie in den GB zu *EB*, *EC* und *Cdb*, sondern die Autoren stellen die Lehrinhalte nach linguistischen Kategorien zusammen. Ein Block von mehreren Paragraphen (§ 39 - § 49) hat die Kategorien der Verbalflexion und die "regelmäßigen" Verben zum Gegenstand. Wie in *SA* entnehme ich die "unregelmäßigen" Verben aus einer alphabetischen Liste am Ende des GB 2.

*SB* ist nicht mehr wie *SA* als ein Lehrwerk konzipiert worden, das für möglichst viele Zielgruppen geeignet sein sollte. Nach den Angaben der Autoren wurde *SB* v.a. als F2-Lehrwerk für die Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen geschaffen und soll die notwendigen Grundlagen für die Grund- und Leistungskurse der Sekundarstufe II vermitteln<sup>78</sup>. Nach den Autoren nimmt das Thema *Reisen* im 1. Band eine zentrale Stellung ein. Im 2. Band stehen laut DK Themen im Mittelpunkt, die Jugendliche interessieren<sup>79</sup>. Aber auch die Autoren von *SB* sind, wie schon jene von *EB*, vgl. 3.2.4.1, für die Auswahl der Themen auf ihre persönlichen Vermutungen angewiesen, vgl. 3.2.4.9.

---

<sup>76</sup>) Zu Beginn des Schuljahres 1982/83 brachten die Herausgeber von *SB* unter dem Namen *Salut B Teil 1 Compact* eine gestraffte Fassung des 1. Bandes von *SB* auf den Markt. In diesem Lehrwerk fehlen die fakultativen Abschnitte und Transfertexte von *SB 1*. Die Übungen sind z.T. gegenüber *SB 1* gekürzt, damit *Salut B Teil 1 Compact* in zwei Schuljahren mit je vier Wochenstunden durchgearbeitet werden kann, während *SB 1* für fünf Wochenstunden vorgesehen ist. Beide Versionen münden in *SB 2*. Da sie sich in den untersuchten Bereichen der Verbalflexion weitgehend entsprechen, habe ich *Salut B Teil 1 Compact* in meiner Untersuchung nicht berücksichtigt.

<sup>77</sup>) Zimmermann 1984:17.

<sup>78</sup>) *SB 1* DK 1:5.

<sup>79</sup>) *SB 1* DK 1:7.

Die Autoren erläutern im DK zwar ihre Leitlinien für die Auswahl des Wortschatzes, aber im Abschnitt *Morphologie und Syntax* fehlen entsprechende Prinzipien<sup>80</sup>. Ich vermisse an dieser Stelle insbesondere die Unterscheidung von produktiver und rezeptiver Verfügung über grammatische Lehrinhalte. Hinweise auf eine bewußte stilistische Reduktion der sprachlichen Lehrinhalte scheinen ebenfalls zu fehlen. Es ist auch nirgends davon die Rede, daß auf substituierbare sprachliche Einheiten verzichtet werden sollte.

### 3.2.4.6) *Études françaises Cours intensif*

Als Nachfolger von *EC* brachte der Klett Verlag das zweibändige F3-Lehrwerk *Études françaises Cours intensif* auf den Markt. Zunächst erschien 1977 der 1. Band des Schülerbuchs, ein Jahr später<sup>81</sup> folgte das GB 1 sowie SchB 2 und GB 2. Die Didaktischen Kommentare wurden 1979 (DK 1) und 1980 (DK 2) veröffentlicht. Die beiden Bände des SchB wurden von Erdle-Hähner, Freitag, Dietmar und Kristin Matthes, Rolinger und Wüst herausgegeben. Die Verfasser der GB tragen dieselben Namen: GB 1 wurde von Erdle-Hähner unter Mitwirkung von Freitag, Dietmar und Kristin Matthes, Rolinger und Wüst, GB 2 von Erdle-Hähner unter Mitwirkung von Freitag, Rolinger und Wüst herausgegeben. Für die beiden DK zeichneten Dietmar und Kristin Matthes als verantwortlich. Von der Verlagsredaktion arbeiteten unter der Leitung von Weizsäcker Hérin, Hildebrandt, Le Borgne, Neamat und Selke am Lehrwerk bzw. an einzelnen Komponenten mit.

Hinsichtlich der Verbreitung von *ECI* kann angenommen werden, daß das Lehrwerk zumindest in Bundesländern mit einer vergleichsweise starken institutionellen Stellung des Französischen als 3. Fremdsprache wie in Baden-Württemberg und Bayern 1989 noch eine marktführende Position innehat.<sup>82</sup> In Rheinland-Pfalz war *ECI* zumindest bis 1987 nach Auskünften von Fachkollegen verbreitet im Gebrauch.

---

<sup>80</sup>) *SB I* DK 1:8f..

<sup>81</sup>) *Deutsche Bibliographie*: Fünfjahres-Verzeichnis 1976 - 1980, Alphabetisches Titelverzeichnis:3384. Ich habe keinen Hinweis der Autoren von *ECI* darauf gefunden, daß der 1. Band des Lehrwerks zunächst so konzipiert war, daß er ohne ein GB benutzt werden konnte.

<sup>82</sup>) In diesem Jahr erschien eine Neuauflage.

Von den Autoren des *ECI* waren Erdle-Hähner, Freitag, Rolinger, Wüst, Dietmar und Kristin Matthes sowie Weizsäcker, Hérin und Hildebrandt schon an *Cdb* beteiligt. Wie bereits zwischen *EB* und *EC* bestehen auch zwischen *Cdb* und *ECI* enge Beziehungen. Texte in *Cdb* und *ECI* weisen große Ähnlichkeiten auf, z.B. *La conférence de M. Neveu*<sup>83</sup> und *Le rendez-vous de M. Neveu*<sup>84</sup>; *Une première visite à Paris*<sup>85</sup> und *A la découverte de Paris*<sup>86</sup>.

Ich werte die SchB, GB und DK aus. Die GB zu *ECI* sind chronologisch angelegt. Am Ende der GB befinden sich Übersichten mit den Klassen *donner*, *agir*, *sentir* und *attendre* sowie eine alphabetisch angeordnete Tabelle mit *Sonstigen Verben*.

Auch *ECI* verfolgt nach den Angaben des DK wie bereits *Cdb* das Richtziel, "den Schüler zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation im Französischen zu befähigen."<sup>87</sup> Die Autoren bezeichnen *ECI* als "gestrafften Lehrgang"<sup>88</sup>, ohne allerdings genauer anzugeben, was sie darunter verstehen.

Der Grundsatz, bei der Auswahl sprachlicher Lehrinhalte zwischen produktiver und rezeptiver Verfügung zu unterscheiden, scheint keine Berücksichtigung bei der Auswahl der Lehrinhalte gefunden zu haben. Es fehlt in den DK auch der Grundsatz, von mehreren konkurrierenden Ausdrucksmitteln im allgemeinen nur eines zu unterrichten.

Die Autoren des DK von *ECI* berufen sich für die Auswahl sprachlicher Lehrinhalte auf die Grammatik des *Français fondamental*: "Die Strukturen umfassen den im *FF 1* und *FF 2* aufgelisteten Grammatikstoff."<sup>89</sup> Die Lücken und Mängel der Grammatik des *FF*, vgl. 2.6.1, 2.8.1 und 2.9.1, scheinen 25 Jahre nach ihrem erstmaligen Erscheinen den Autoren und auch den meisten Lesern des

<sup>83</sup>) *Cdb* 1:35f..

<sup>84</sup>) *ECI* 1:43f..

<sup>85</sup>) *Cdb* 1:69 - 71.

<sup>86</sup>) *ECI* 1:62 - 63.

<sup>87</sup>) *ECI* 2 DK 2:5.

<sup>88</sup>) *ECI* 1 DK 1:5.

<sup>89</sup>) *ECI* 1 DK 1:7.



DK von *ECI* noch nicht genau bekannt gewesen zu sein. Es ist jedenfalls ein Irrtum anzunehmen, das Problem einer überprüfbaren Auswahl sprachlicher Lehrinhalte sei in *ECI* durch das *Français fondamental* in befriedigender Weise gelöst. Außerdem rechtfertigen die Autoren des DK die Auswahl der Lehrinhalte mit dem Hinweis auf die Vorschriften der Lehrpläne: "Die Lerninhalte sind im wesentlichen durch die Curricula der einzelnen Bundesländer festgelegt."<sup>90</sup> Die Ergebnisse aus dem 1. Teil des 3. Kapitels lassen jedoch keine zuverlässigen Angaben in den Lehrplänen erwarten. Allem Anschein nach haben die Autoren von *ECI* in den meisten Fällen die grammatischen Lehrinhalte nach eigenem Ermessen festgelegt.

### 3.2.4.7) *Salut Intensivkurs*

*Salut Intensivkurs* wird vom Diesterweg Verlag als Lehrwerk für Französisch als 3. Fremdsprache vertrieben. SchB 1 und GB 1 erschienen 1979, SchB 2 ein Jahr später und GB 2 im Jahr 1981. Der Didaktische Kommentar zum 1. Band wurde 1982 veröffentlicht.

Die Verbreitung von *SI* hat wohl die seines Konkurrenten *ECI* nicht erreicht. Als ein Indiz dafür kann die Tatsache gelten, daß ich für den 2. Band keinen DK ermitteln konnte<sup>91</sup>. Es ist anzunehmen, daß der potentielle Käuferkreis so klein ist, daß sich eine entsprechende Investition nicht lohnt hat.

Ich werte beide Bände des SchB, des GB und DK 1 aus. Sämtliche untersuchten Komponenten wurden von Stentenbach verfaßt bzw. wie der Verlag formuliert "auf der Grundlage von *Salut B* bearbeitet". Wie bereits zwischen *EB* und *EC* sowie zwischen *Cdb* und *ECI* gibt es auch enge Beziehungen zwischen *SB* und *SI*: *A la plage*<sup>92</sup>, *A l'auberge de jeunesse*<sup>93</sup> und andere Lehrwerktexte sind weitgehend identisch.

---

<sup>90</sup>) *ECI 1* DK 1:7.

<sup>91</sup>) Der DK 2 wird in den Verlagskatalogen der Jahre 1982, 1983 und 1984 mit dem Hinweis "in Vorbereitung" angekündigt, seit 1987 aber im Katalog nicht mehr erwähnt. Ich vermute deshalb, daß zu *SI 2* kein Didaktischer Kommentar auf den Markt gekommen ist.

<sup>92</sup>) *SB 1*:37, *SI 1*:35.

<sup>93</sup>) *SB 1*:81, *SI 1*:62.

Als einzige lehrwerkbegleitende Grammatik des Untersuchungscorpus enthält das GB zu *SI* sowohl einen der Chronologie des SchB folgenden Teil als auch, im Anschluß daran, eine systematisch angeordnete Komponente, die dieselben Lehrinhalte nach linguistischen Kategorien ordnet und v. a. der zusammenfassenden Wiederholung und zum Nachschlagen dienen kann. Die "regelmäßigen" und "unregelmäßigen" Verben sind sowohl im lektionsbegleitenden Teil als auch in der alphabetischen Übersicht im systematischen Teil von GB 2 verzeichnet.

Nach den Angaben Stentenbachs im DK haben sich die sprachpraktischen Richtziele des Lehrwerks gegenüber *SA* und *SB* nicht geändert. *SI* will nach Stentenbach Schüler befähigen, "sich in wichtigen Situationen des Alltagslebens in mündlicher und schriftlicher Form mit Franzosen zu verständigen [und] sich mit Franzosen über aktuelle Themen aus dem eigenen Erfahrungsbereich zu unterhalten"<sup>94</sup>.

Wie bereits in *ECI* und anderen Lehrwerken werden die Auswahlprinzipien zur Bestimmung der grammatischen Lehrinhalte, die ich im 2. Kapitel beschrieben habe, im DK zu *SI I* auch nicht erwähnt. Es fehlt die Unterscheidung zwischen grammatischen Lehrinhalten, über die die Schüler produktiv bzw. rezeptiv verfügen sollen. Auch die Notwendigkeit, einer bestimmten *variété de référence* bei der Auswahl der sprachlichen Lehrinhalte den Vorrang zu geben, vgl. 2.3.2, scheint dem Verfasser nicht bewußt gewesen zu sein. Unter der Überschrift *Sprachliche Lernziele* formuliert Stentenbach im DK 1: "[...] den Schülern [werden] systematisch die Unterschiede zwischen *langue parlée* und *langue écrite* sowie zwischen *langue standard* und *langue familière/populaire* bewußtgemacht."<sup>95</sup> Nach Söll/Hausmann fehlen bisher aber die linguistischen Grundlagen, um Stentenbachs Ziel zu realisieren<sup>96</sup>. Selbst wenn eine entsprechende Beschreibung vorläge, schießt Stentenbach über die sprachlichen Lehrziele des Französischunterrichts an allgemeinbildenden Gymnasien hinaus. Die "systematische" Bewußtmachung von Unterschieden zwischen verschiedenen, ineinander übergehenden Varietäten des Französischen bedeutet ja nicht nur, z.B. neben *Tu*

---

<sup>94</sup>) *SI I* DK 1:4.

<sup>95</sup>) *SI I* DK 1:5.

<sup>96</sup>) "Wegen dieser Vielgestaltigkeit ist es vorerst nicht möglich, eine repräsentative Liste sprachlicher Merkmale des code parlé vorzulegen." (Söll/Hausmann 1985:51).

*te moques de moi* zusätzlich noch *Tu te fous de moi* zu unterrichten, sondern eine Vielfalt von Merkmalen gesprochener Sprache zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

Stentenbach verlängert die Liste der Lehrwerkautoren, die sich trotz der erwähnten Lücken und Unzulänglichkeiten zur Auswahl sprachlicher Lehrinhalte auf die Grammatik des *Français fondamental* und auf die Lehrpläne berufen<sup>97</sup>.

### 3.2.4.8) *Méthode orange*

*Méthode orange (MO)* ist ein dreibändiges Lehrwerk für Französisch als 2. Fremdsprache. Es erschien in der Verlagsgemeinschaft Langenscheidt - Hachette. Die ursprüngliche Version des Lehrwerks wurde von Reboullet, Malandain, Verdol und McBride für Schüler mit beliebiger Erstsprache konzipiert und von Hachette verlegt. Die deutsche Bearbeitung erschien zwischen 1979 und 1983: SchB 1 im Jahre 1979, SchB 2 ein Jahr später; die lehrwerkbegleitende Grammatik für die beiden ersten Bände des Schülerbuchs wurde erst 1981 veröffentlicht<sup>98</sup>. SchB 3 war im Jahre 1982, GB 3 erst ein Jahr danach auf dem Markt. DK 1 war 1979 lieferbar, DK 2 zwei Jahre später und DK 3 1983.

Die Bearbeitung für Schüler mit Deutsch als Erstsprache stammt von Wendt (SchB 1 und SchB 2) und Borbein (SchB 1 - 3) sowie Gerhold und Schuppe, die nur am 3. Band des SchB mitgewirkt haben. Das GB 1 - 2 wurde von Müllner verfaßt<sup>99</sup>. Als Autoren für GB 3 werden Borbein und Tricoire angegeben. Der DK zum 1. Band wurde von Wendt verfaßt, DK 2 von Wendt, Borbein, Jacqueline und Rainer Büttel, DK 3 von Borbein, Gerhold und Schuppe.

---

<sup>97)</sup> "Die Grammatik orientiert sich am *FF 1* und *FF 2* und berücksichtigt die in den Curricula aufgestellten Inventare morpho-syntaktischer Erscheinungen." (*SI 1* DK 1:6).

<sup>98)</sup> Aufgrund lückenhafter Angaben in der *Deutschen Bibliographie* sind diese Angaben dem *Verzeichnis lieferbarer Bücher* 81/82:4744 entnommen. Nach den mir vorliegenden Exemplaren des Lehrwerks wurde dem Verlag Langenscheidt-Hachette das Urheberrecht in folgenden Jahren erteilt: 1980 für *MO 1*, 1979 für *MO 2*, 1982 für *MO 3*, 1983 für GB 3. In meinem Exemplar des GB 1 - 2 fehlen entsprechende Angaben. Ich benütze den 4. Druck von 1985.

<sup>99)</sup> Der letztendlich verantwortliche Autor ist aus den Angaben im GB nicht klar ersichtlich: *Méthode orange Grammatisches Beiheft* "von Klaus Müllner herausgegeben von Michael Wendt" (sic) (*MO* GB 1 - 2:1).

Das Lehrwerk soll sich nach Angaben der Autoren für die Sekundarstufe I an Gymnasien, Real- und Gesamtschulen<sup>100</sup> eignen. Unterschiedliche institutionelle Voraussetzungen, insbesondere in den meisten Bundesländern eine geringere Anzahl von Wochenstunden für Französisch an Realschulen als an Gymnasien, erwecken Skepsis gegenüber dieser Behauptung. Es scheinen sich auch Schwierigkeiten ergeben zu haben, die beiden ersten Bände des Lehrwerks in jeweils einem Jahr durchzuarbeiten<sup>101</sup>.

Über die Verbreitung von *MO* liegen mir keine Informationen vor. In der Umfrage Zimmermanns wird das Lehrwerk nicht erwähnt.

Ich werte die Schb, GB und DK aus. Die lehrwerkbegleitende Grammatik von *MO* bietet die übliche, widersprüchliche Klassifizierung in "regelmäßige" sowie "unregelmäßige" Verben<sup>102</sup>. Als "**vorrangige pädagogische Ziele**" (typographische Hervorhebung im DK) gelten laut den Angaben Wendts im DK 1 u.a. "die Entwicklung der Bereitschaft und der Fähigkeit des Lernenden, mit Hilfe der französischen Sprache seinen primären Lebensbereich für einen Fremden erfahrbar zu machen"<sup>103</sup>. Laut DK "trägt das Lehrwerk in besonderem Maße dem Umstand Rechnung, daß heute mehr denn je [...] Schüleraustauschprogramme durchgeführt werden"<sup>104</sup>. Wie bereits erwähnt, vgl. 2.1, halte ich es auch für das wichtigste Ziel des Französischunterrichts auf der Sekundarstufe I, die Schüler zu befähigen, eine begrenzte Zeit in frankophoner Umgebung zu leben.

Das eigentliche Problem besteht jedoch darin, die sprachlichen Einheiten und Regeln zu bestimmen, um dieses Ziel zu realisieren. Es fällt auf, daß Wendt sich nicht mehr auf das *Français fondamental* beruft: "Die Auswahl der grammatischen

---

<sup>100</sup>) *MO 1* DK 1:5.

<sup>101</sup>) Die Autoren des DK 2 berichten von Lehrern, die unter ungünstigen Voraussetzungen für die ersten beiden Bände jeweils "anderthalb oder sogar zwei Jahre" benötigten (*MO 2* DK 2:21). Dann verbleibt nur noch ungenügend Zeit, um den 3. Band vollständig durchzunehmen. Leider wird die Schulform, an der die Lehrer unterrichten, im DK nicht genauer bezeichnet.

<sup>102</sup>) *MO* GB 1 - 2:49, 57.

<sup>103</sup>) *MO 1* DK 1:5.

<sup>104</sup>) *MO 1* DK 1:6.

Inhalte entspricht weitgehend der anderer Lehrwerke<sup>105</sup>. Alle bisher untersuchten Lehrwerke bauen aber im Hinblick auf die Auswahl grammatischer Lehrinhalte gewissermaßen auf Sand. An anderer Stelle beziehen sich die Autoren des DK 2 auf die Lehrpläne: "Die grammatischen Inhalte sind den neuesten Lehrplänen der Bundesländer soweit angepaßt, wie deren Verschiedenheit dies zuließ."<sup>106</sup> Wahrscheinlich haben jedoch die Autoren von *MO* die meisten Entscheidungen bei der Auswahl der Lehrinhalte zur Verbalflexion nach eigenem Ermessen getroffen, weil die angegebenen Quellen nur sehr begrenzt dafür geeignet sind.<sup>107</sup>

Der Grundsatz, überwiegend sprachliche Lehrinhalte zu vermitteln, die in gesprochenen *und* geschriebenen Äußerungen verwendet werden können, vgl. 2.3.2, scheint in *MO* nicht konsequent berücksichtigt worden zu sein. Nach den Angaben der Autoren von DK 2 werden "auch Formen mündlichen Sprachhandelns weiterentwickelt, bei denen Registerunterschiede zu beachten sind"<sup>108</sup>.

Der Grundsatz, substituierbare sprachliche Lehrinhalte in der *Zielsprache* im allgemeinen nicht zu berücksichtigen, vgl. 2.3.3, wird in den DK von *MO* nicht erwähnt.

### 3.2.4.9) *Études françaises Échanges*

*Études françaises Échanges (EE)* ist ein vierbändiges Lehrwerk für Französisch als 2. Fremdsprache. Meiner Untersuchung liegt die für Gymnasien bestimmte *édition longue* zugrunde. Nur zwei Jahre, nachdem der DK zu *Cdb 3* veröffentlicht worden war, erschienen 1981 im Klett Verlag der 1. Band des Schülerbuchs und des Grammatischen Beihefts von *EE*; zwei Jahre später folgten SchB 2 und GB 2, die beiden übrigen SchB und GB 1984 und 1985. Die Didaktischen Kommentare kamen jeweils ein Jahr nach dem entsprechenden SchB und GB auf den Markt. DK 4 war ab 1986 lieferbar.

---

<sup>105</sup>) *MO 1* DK 1:7.

<sup>106</sup>) *MO 2* DK 2:25.

<sup>107</sup>) Es würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen, die Abhängigkeit der deutschen Ausgabe von *MO* von der französischen Originalausgabe zu untersuchen.

<sup>108</sup>) *MO 2* DK 2:22.

Gegenstand meiner Untersuchung ist die *édition longue* von *EE*, die ursprünglich für alle alten Bundesländer verfaßt worden ist. Laut einer Verlagsbroschüre lag am 1. 3. 1984 die Genehmigung für den Gebrauch an Schulen in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Hessen für die beiden ersten Bände vor<sup>109</sup>. Der Klett Katalog von 1990 bietet *EE 1* und *EE 4* in einer einheitlichen Version an, weist aber für Baden-Württemberg eine besondere Ausgabe von Band 2 und 3 aus<sup>110</sup>. Es bleibt unklar, warum für den, laut Klett Verlag, bereits genehmigten 2. Band von *EE*, *édition longue*, nachträglich eine eigene Ausgabe für Baden-Württemberg verfaßt wurde. Ich habe die landesspezifische Fassung von *EE 2* und *EE 3* nicht berücksichtigt. Für mich ist entscheidend, daß drei der von mir untersuchten vier Bände von *Échanges édition longue* laut Verlag auch für den Gebrauch an Schulen in Baden-Württemberg zugelassen sind bzw. zugelassen waren.<sup>111</sup>

*EE* wurde von einem vielköpfigen Team verfaßt: SchB 1 und SchB 2 von Grunwald, Monique und Reinhard Lamp sowie Rolinger; beim SchB 3 wird unter den Herausgebern darüber hinaus Renaud genannt; beim SchB 4 kommen zu den bereits genannten fünf Personen noch Freitag und Kaup hinzu. Unter der Leitung von Weizsäcker arbeiteten außerdem folgende Mitglieder der Verlagsredaktion Neue Sprachen mit: Am SchB 1 Hildebrandt und Le Borgne; am SchB 2 und SchB 3 Hérin, Hildebrandt und Konietzko; am SchB 4 Hérin, Hildebrandt und Sabban. GB 1 wird herausgegeben von Hildebrandt, Freitag und Kaup; GB 2 von Göller unter Mitarbeit von Freitag und Kaup; GB 3 und GB 4 von Freitag und Göller. Von der Verlagsredaktion Neue Sprachen wirkten mit am GB 1 Le Borgne; am GB 2 und GB 3 Hérin und Sabban; am GB 4 Erdle-Hähner und Hérin.<sup>112</sup> DK 1 und DK 2 gab Grunwald heraus; DK 3 Grunwald und Kaup; DK 4 Freitag, Kaup und Rolinger. Besondere Erwähnung verdient Erdle-Hähner, die an allen in

---

<sup>109</sup>) Klett Broschüre Nr. P 520227, unpaginierte letzte Seite.

<sup>110</sup>) Klett Katalog 520027, S. 6.

<sup>111</sup>) Es wäre Gegenstand einer eigenen Untersuchung, die Unterschiede zwischen den beiden Ausgaben von *EE 2* bzw. *EE 3*, *édition longue*, zu ermitteln.

<sup>112</sup>) Weizsäckers Name fehlt unter den Angehörigen der Verlagsredaktion im SchB 4. Außerdem wird er auch nicht unter den Verlagsredakteuren der GB 1 - 4 genannt. Es bleibt unerwähnt, wer von der Verlagsredaktion Neue Sprachen die Arbeit zu den GB geleitet hat.

dieser Arbeit untersuchten Lehrwerken des Klett Verlags mitgearbeitet hat. Vom Autorenteam des *Cdb* waren noch Rolinger, Weizsäcker, Hildebrandt, Le Borgne und Hérin an einzelnen von mir untersuchten Komponenten von *EE* beteiligt.

Es werden die vier SchB, GB und DK ausgewertet. SchB 1 - 3 besteht aus einem allgemein verbindlichen *Fundamentum* und einem als *annexe* bezeichneten Teil, der nur für baden-württembergische Schüler zum obligatorischen Pensum gehört. SchB 4 setzt sich aus vier für alle Schüler verbindlichen Lektionen und vier *unités mobiles*, die wiederum nur für Baden-Württemberg obligatorisch sind, zusammen. Dementsprechend besteht auch GB 4 aus zwei Teilen, aus vier verbindlichen Lektionen und vier fakultativen *unités mobiles*.

In den chronologisch aufgebauten GB zu *EE* werden wie bereits in den rund 20 Jahre früher erschienenen GB zu *EB* die Verben lektionsbegleitend aufgeführt; am Ende der GB sind ihre Formen in verschiedenen tabellarischen Übersichten zusammengefaßt: Im GB 4 von *EE* findet der Schüler nacheinander die temporalen Hilfsverben, die Klassen *donner*, *attendre*, *sentir*, *finir* und schließlich in alphabetischer Reihenfolge die *Sonstigen Verben*<sup>113</sup>.

Die Autoren von *Échanges* gehen von folgendem Ziel aus: "Der Französischunterricht will den Schüler darauf vorbereiten, außerschulische Realsituationen zu bewältigen, in denen die französische Sprache verwendet wird."<sup>114</sup> Der Autor des DK ist sich jedoch bewußt, daß sich keine lückenlose Liste solcher "Realsituationen" aufstellen läßt. Nach dem DK entscheiden die Autoren des Lehrwerks in eigener Verantwortung: "*Échanges* hat daher eine Auswahl getroffen; und zwar wurden jene sozialen Bereiche ausgewählt, die zum einen den Erfahrungsbereichen der Schüler entsprechen und in denen zum anderen die häufigsten Situationen auftreten, die ein deutscher Schüler bei einem Aufenthalt in einem frankophonen Land bewältigen muß."<sup>115</sup>

Diese Aussagen von Grunwald dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß bisher weder zu den Erfahrungsbereichen, die deutsche Schüler besonders interessieren,

---

<sup>113</sup>) *EE* 4 GB 4:54 - 60. Das GB 2 zu *EB* unterscheidet sich nur unwesentlich von dieser Anordnung (*EB* 2 GB 2: §§ 165 - 167 und § 169). Die ins Auge fallenden Unterschiede zwischen den GB zu *EB* und *EE* betreffen nicht meinen Untersuchungsgegenstand.

<sup>114</sup>) *EE* 1 DK 1:L 5.

<sup>115</sup>) *EE* 1 DK 1:L 6.

noch zu den häufigsten Situationen bei einem Aufenthalt in frankophoner Umgebung wissenschaftliche Untersuchungen vorliegen, die als verlässliche Grundlagen für die Autoren von *EE* hätten dienen können. Aus der einzigen mir bekannten Publikation zur Motivation von Jugendlichen, Französisch zu lernen, lassen sich spezifische Bedürfnisse, die Entscheidungen über die Auswahl sprachlicher Lehrinhalte zulassen, nicht ableiten. Sie standen auch nicht im Zentrum der Untersuchung. Die Antworten auf die Frage "Warum hast du Französisch gewählt?" faßt Düwell folgendermaßen zusammen: "Bei den (...) Antworten steht (...) die Kategorie 'Nützlichkeitsabwägungen' in den Antwortkategorien an erster Stelle. Die Nützlichkeitsabwägungen bei der Wahl von Französisch beziehen sich auf eine allgemeine spätere Verwendungsmöglichkeit dieser Sprache, auf die für eine bestimmte Schullaufbahn (Abitur) erforderlichen Kenntnisse in einer zweiten Fremdsprache oder auf Verwendungsmöglichkeiten im späteren Beruf."<sup>116</sup>

Es erscheint mir auch problematisch, daß die sprachlichen Einheiten und Regeln laut DK 1 v.a. im Hinblick auf vorstellbare Themen und Situationen ausgewählt zu werden scheinen, obwohl Dialoge mit Frankophonen auch einen nicht vorhersehbaren Verlauf nehmen können. Die Autoren von *EE* scheinen nicht in Betracht zu ziehen, daß ein wichtiger Teil der Einheiten und Regeln eines Sprachsystems nicht an bestimmte pragmatische Optionen gebunden ist, vgl. 2.2. Daher stellt die Auswahl themenneutraler sprachlicher Lehrinhalte auf der Grundlage einer Liste von kommunikativen Situationen und Themen im Vergleich zu einem sprachsystematischen Ansatz ein eher unökonomisches Verfahren dar. Zudem riskieren die Lehrwerkautoren durch ein solches Vorgehen, daß unbeabsichtigte Lücken in den zu vermittelnden sprachlichen Lehrinhalten auftreten.

Die Unterscheidung zwischen grammatischen Lehrinhalten, die zur produktiven bzw. zur rezeptiven Verfügung unterrichtet werden sollen, habe ich in den DK nicht gefunden. Ebenso scheinen die in den Abschnitten 2.3.1 - 2.3.4 erläuterten Grundsätze und Kriterien zur Konstruktion der *Zielsprache* in den Didaktischen Kommentaren nicht erwähnt zu werden.

---

<sup>116</sup>) Düwell 1979:91.



### 3.2.4.10) Zusammenfassung

Die Autoren der nach *EB* und *EC* erschienenen Lehrwerke meines Corpus verfolgen als vorrangiges sprachpraktisches Lehrziel, die Schüler zu einem Aufenthalt in frankophoner Umgebung zu befähigen. Dieses weitgefaßte Richtziel erlaubt noch keine Festlegung von Lehrinhalten. Es bedarf zusätzlicher Grundsätze zur Auswahl von sprachlichen Einheiten und Regeln, um das Ziel zu realisieren, vgl. 2.2 und 2.3. Die Ergebnisse der Lehrwerkuntersuchung im Hinblick auf die zur Lehrinhaltsbestimmung verwendeten Prinzipien lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Nach den untersuchten Didaktischen Kommentaren zu urteilen, werden die sprachlichen Lehrinhalte in einigen Lehrwerken meines Corpus im Hinblick auf bestimmte Situationen bzw. Themen ausgewählt. Im Vordergrund stehen dabei Alltagssituationen, z.B. laut dem Didaktischen Kommentar (1971) zu *SA*, den *DK* zu *SI* und zu *EE*, vgl. 3.2.4.3, 3.2.4.7 und 3.2.4.9. Außerdem gehen die Autoren einiger Lehrwerke von den angenommenen Interessen von Jugendlichen aus, z.B. laut *DK* 1 zu *EB*, *SB*, *SI* und *EE*, vgl. 3.2.4.1, 3.2.4.5, 3.2.4.7 und 3.2.4.9. Die Absicht, sprachliche Einheiten und Regeln für Dialoge zu bestimmen, deren Verlauf nicht geplant werden kann, tritt viel weniger deutlich in Erscheinung.

Die Unterscheidung von produktiv und rezeptiv verfügbaren grammatischen Lehrinhalten, vgl. 2.3.1, wird bei der Lehrinhaltsbestimmung nicht konsequent berücksichtigt, vgl. zu *EB* 3.2.4.1, zu *EC* 3.2.4.2, zu *Cdb* 3.2.4.4, zu *ECI* 3.2.4.6, zu *MO* 3.2.4.8 und zu *EE* 3.2.4.9. Die Lehrwerkautoren, die sich auf die Grammatik des *Français fondamental 2e degré* berufen, nahmen diesen Grundsatz der Autoren des *FF 2* entweder nicht wahr oder unterschätzten seine Bedeutung.

Nach den Angaben in den *DK* zu verschiedenen Lehrwerken, z.B. zu *EB*, *EC*, *SI* und *MO*, scheinen manche Autoren die Lehrinhalte nicht ausschließlich aus der erstsprachlichen Varietät des Französischen auszuwählen, die sowohl mündlich als auch schriftlich verwendbar ist, vgl. 2.3.2. Vielleicht nehmen die Autoren irrtümlicherweise an, daß ein Lehrwerk für Französisch als 2. oder 3. Pflichtfremdsprache Elemente aus unterschiedlichen Varietäten der Fremdsprache vermitteln soll.

Es fehlt in den *DK* auch der Grundsatz, von mehreren funktionsgleichen Ausdrucksmitteln i.a. nur eines zu unterrichten, vgl. 2.3.3.

Die bisherigen Ergebnisse meiner Untersuchung legen die Folgerung nahe, daß die Lehrwerkautoren für die Auswahl der grammatischen Lehrinhalte über keine verläßlichen Grundlagen verfügen. Dennoch erweckt manche Äußerung in den Didaktischen Kommentaren den Eindruck, es sei das Gegenteil der Fall. Obwohl weder die Grammatik des *Français fondamental*, vgl. 2.6.1, 2.8.1 und 2.9.1, noch die Lehrpläne, vgl. 3.1.2, den Autoren ihre Auswahlentscheidungen abnehmen können, rechtfertigen die Autoren von *SA*, *Cdb*, *ECI*, *SI* und *MO* ihre Lehrinhalte unter Berufung auf diese Publikationen, vgl. 3.2.4.3, 3.2.4.4, 3.2.4.6, 3.2.4.7 und 3.2.4.8.

Deutlicher als aus anderen Lehrwerken geht aus dem DK 1 von *EE* hervor, daß Situationen und Themen, die die Schüler sprachlich bewältigen sollen, von den Herausgebern in eigener Verantwortung festgelegt wurden. Für die Auswahl themenbezogener sprachlicher Lehrinhalte liegen bisher keine zuverlässigen Untersuchungen vor. Themen wie z.B. "zwischenmenschliche Beziehungen unter 12 - 13jährigen" oder "Konflikte zwischen Eltern und Kindern"<sup>117</sup> können zudem auf sehr unterschiedliche Weise versprachlicht werden, so daß die subjektiven Entscheidungen der Lehrwerkautoren bei der Lehrinhaltsbestimmung einen breiten Raum einnehmen müssen. Für mich bleibt die Frage offen, ob ein vorwiegend themenbezogener Ansatz bei der Lehrinhaltsbestimmung dem Ziel einer allgemeinen, nicht an bestimmte Themen und Situationen gebundenen Verfügbarkeit der Fremdsprache gerecht werden kann.

In *EB*, *EC* und *SB* sind keine Grundsätze zur Auswahl der grammatischen Lehrinhalte faßbar.

### 3.3) Divergenzen zwischen der Gültigkeitsdauer von Lehrplänen und der Verwendungsdauer von Lehrwerken

Die Mehrzahl der untersuchten Lehrwerke für Französisch als 2. Fremdsprache kam zu einer Zeit auf den Markt, als die Vorläufer der untersuchten Lehrpläne offiziell noch in Kraft waren, vgl. Tabelle 2 und 3. Sämtliche Bände von *EB*, *Cdb* und *SB* erschienen vor 1979, d.h., bevor die ausgewerteten bayerischen Lehrpläne

---

<sup>117)</sup> *EE I* DK 1:L 7.

für Französisch als 1. und 2. Fremdsprache für die Jahrgangsstufen 5 und 6 sowie 7 und 8 publiziert wurden. Der 1. Band des Schülerbuchs von *MO* wurde 1979 veröffentlicht, d.h. ein Jahr vor den ausgewerteten hessischen und niedersächsischen Lehrplänen (1980) bzw. fünf Jahre, bevor der baden-württembergische und rheinland-pfälzische Lehrplan 1984 ihre Vorläufer aus den Jahren 1957 und 1960 offiziell ablösten. Den Autoren von *EE* waren dagegen die meisten untersuchten Lehrpläne bekannt, bevor das Lehrwerk auf den Markt kam. Vor *EE 1* und GB 1, *EE 2* und GB 2 sowie *EE 3* und GB 3 wurden die Lehrpläne von Bayern, Hessen und Niedersachsen (1980) veröffentlicht. Vor dem Erscheinen von *EE 4* und GB 4 traten auch noch die untersuchten Lehrpläne von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz in Kraft. Die Autoren von *EE* konnten demnach die Vorschriften von drei untersuchten Lehrplänen berücksichtigen.<sup>118</sup>

Alle untersuchten F3-Kurse, *EC*, *SA*, *ECI* und *SI* kamen auf den Markt, bevor der ausgewertete bayerische Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache in den Jahren 1982 und 1983 und der entsprechende baden-württembergische Lehrplan (1984) erschienen.

Es gehört zu den Ungereimtheiten der Schulwirklichkeit, daß Lehrwerke nicht nur gebraucht werden, solange der Lehrplan gültig ist, nach dessen Vorschriften sie zugelassen wurden. Divergenzen zwischen der Gültigkeitsdauer von Lehrplänen und der Verwendungsdauer von Lehrwerken sind nicht selten, da die Zulassung eines Lehrwerks für den Gebrauch an Schulen nach meinen Informationen nicht wieder rückgängig gemacht wird, wenn ein neuer Lehrplan in Kraft tritt. Bei Lehrmittelfreiheit können finanzielle Engpässe des Schulträgers bewirken, daß ältere Lehrwerke noch längere Zeit in Gebrauch bleiben. Da die meisten Lehrwerke meines Corpus während der Geltungsdauer der ausgewerteten Lehrpläne noch gebraucht worden sind bzw. immer noch Schüler mit ihnen arbeiten, halte ich einen Vergleich für gerechtfertigt.

---

<sup>118</sup>) Ich nehme an, daß die Autoren von *EE 1* und *EE 2* in die noch nicht offiziell in Kraft gesetzten Lehrpläne von Baden-Württemberg Einsicht nehmen konnten. Für *EE 1* und *EE 2*, *édition longue*, lag, laut Klett Verlag, bereits am 1.3.1984 die Genehmigung für den Gebrauch an Schulen in Baden-Württemberg vor, vgl. 3.2.4.9. Der Lehrplan wurde aber erst zum 1.8.1984 offiziell verbindlich, vgl. LP-BW84:5.

#### 4) Die Kategorien der Verbalflexion

Im 4. Kapitel bestimme ich zunächst die Kategorien der Verbalflexion, die produktiv verfügbar gemacht werden sollen (4.1). Es folgen die temporalen und modalen Kategorien sowie infiniten Formen, die Schüler zwar zum Verständnis, aber nicht zur Produktion von Texten benötigen (4.2). Der folgende Abschnitt behandelt substituierbare Kategorien, die aufgrund des geringen Lehr- und Übungsaufwands mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden (4.3)<sup>1</sup>. Anschließend dokumentiere ich die entsprechenden Lehrinhalte in den untersuchten Lehrplänen (4.4) und Lehrwerken (4.5). Im Mittelpunkt steht die Frage, ob die Schüler unnötigen Ballast lernen oder sich mit Lücken abfinden müssen, die ihre Äußerungsmöglichkeiten einschränken. Ein Vergleich zwischen den Vorschriften der untersuchten Lehrpläne und den Lehrinhalten der Lehrwerke meines Corpus beschließt das 4. Kapitel (4.6). Damit läßt sich zumindest für einen Teil der sprachlichen Lehrinhalte genauer fassen, inwieweit die untersuchten Lehrwerke mit den Lehrplänen übereinstimmen bzw. davon abweichen.

##### 4.1) Die Kategorien, die produktiv verfügbar gemacht werden sollen

Die Auswahl der Kategorien der Verbalflexion richtet sich nach dem Ziel einer nicht auf bestimmte pragmatische Optionen begrenzten Verfügbarkeit der Fremdsprache, vgl. 2.1. Darüber hinaus sind die in Abschnitt 2.3 erläuterten Prinzipien und Kriterien zu berücksichtigen. Es sollen die Verbformen für folgende Kategorien mit dem Ziel der produktiven Verfügung vermittelt werden:

- 1) die Kategorien *Person*, *Genus* und *Numerus*, vgl. 4.1.1;
- 2) die *Tempora Présent de l'indicatif (PRE)*, *Imparfait de l'indicatif (IMP)*, *Futur simple (FS)*, *Conditionnel présent<sup>2</sup> (CO)*, *Passé composé (PC)*, *Plus-que-*

---

<sup>1</sup>) Überlegungen zum günstigsten Zeitpunkt, zu dem die Lehrinhalte im Rahmen eines Lehrgangs eingeführt werden sollten, sind Gegenstand von Kapitel 7.

<sup>2</sup>) Ich betrachte das Conditionnel als ein Tempus des Indicatif und nicht als besonderen Modus.

*parfait (PL), Futur antérieur (FA), Conditionnel passé<sup>3</sup> (COPAS) und Futur composé<sup>4</sup>, vgl. 4.1.2;*

*3) die Modi Impératif (IP), Présent du subjonctif (SP) und Passé du subjonctif (SPAS), vgl. 4.1.3;*

*4) die Diathesen Actif und Passif, vgl. 4.1.4 bzw. 4.3.1;*

*5) die infiniten Formen Infinitif présent<sup>5</sup> (IF), Participe passé (PP) und Gérondif (GER), vgl. 4.1.5 bzw. 4.3.2.*

#### 4.1.1) Die Kategorien Person, Numerus und Genus

Die Kennzeichnungen der 1., 2. und 3. Person Singular und Plural sowie die maskulinen und femininen Formen des Participe passé in beiden Numeri sind unverzichtbare Lehrinhalte in einem von unbeabsichtigten Lücken freien System.

#### 4.1.2) Die Tempora

Eine nicht auf bestimmte pragmatische Optionen begrenzte Verfügbarkeit, vgl. 2.1, bedeutet u.a., daß die Schüler über alle Tempora verfügen sollen, um jeden durch ein Verb bezeichneten Vorgang, Zustand oder Sachverhalt in Bezug zu jedem Sprechzeitpunkt zu setzen. Sie sollen befähigt werden, das PRE, IMP, FS, CO, PC, PL, FA, COPAS und FC in eigenen Äußerungen zu gebrauchen.

Die Empfehlung, in die *Zielsprache* sowohl das Futur composé als auch das Futur simple aufzunehmen, scheint auf den ersten Blick dem Prinzip zuwiderzulaufen, auf einen von zwei Lehrinhalten mit gleicher Funktion zu verzichten, vgl. 2.3.3. Allerdings weist die Verteilung der beiden Zukunftstempora in schriftlichen und mündlichen Textcorpora Unterschiede auf. Es kann eine Affinität

---

<sup>3)</sup> Das Futur du passé ist mit dem Conditionnel présent morphologisch identisch und die Formen des Conditionnel passé entsprechen dem Futur antérieur du passé.

<sup>4)</sup> In Anlehnung an Togeby:§ 1023.2 erscheint das Futur composé unter den Tempora, während die Periphrase *venir de* mit folgendem Infinitif nicht dazuzählt, *puisque la proposition de marque qu'il s'agit d'un complément adverbial* (Togeby:§ 1053).

<sup>5)</sup> Mit den Regeln zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben, vgl. Kapitel 6, und dem Participe passé sind die morphologischen Bestandteile des Infinitif passé verfügbar.

des FS zum *français écrit* angenommen werden<sup>6</sup>. Togeby differenziert beide Tempora im Hinblick auf ihre Opposition gegenüber dem *Présent de l'indicatif*: "Le futur est vu sous l'aspect du présent, mais sans contact direct avec lui [...]. La périphrase [...] établit un contact entre le présent et le futur"<sup>7</sup>. Stammerjohann vermutet aufgrund verschiedener Untersuchungen, daß FS und FC "eine tendenziell verschiedene Funktion haben: die Antizipation von Situationen des Futur simple, von Handlungen des Futur proche."<sup>8</sup> Bodo Müller spricht von einer "connotation modale, subjective et affective" des Futur composé<sup>9</sup>. Vieles deutet darauf hin, daß die Funktionen von FS und FC sich nur z.T. decken. Die Entscheidung, ob diese Unterschiede zu den Lehrinhalten gehören sollen, kann erst getroffen werden, wenn mehr Klarheit über die Funktionen herrscht. Vorsorglich sollten FC und FS produktiv verfügbar gemacht werden.

Das Futur antérieur bezeichnet u.a. Vorgänge, die bis zu einem in der Zukunft liegenden Zeitpunkt abgeschlossen sind: *A trois heures, j'aurai terminé mes devoirs*. Das Tempus drückt auch Handlungen aus, die vor einer anderen zukünftigen Handlung liegen: *Je partirai en voyage quand j'aurai terminé mon travail*. Diese Funktionen können nicht durch das PRE oder das PC substituiert werden. Wenn ein Schüler mit Deutsch als Erstsprache über das FA nicht produktiv verfügt, wird er es wahrscheinlich durch das Passé composé ersetzen: *Jetzt ist es ein Uhr. Um drei Uhr habe ich meine Hausaufgaben gemacht* wird wahrscheinlich fälschlicherweise wiedergegeben durch: *A trois heures, \*j'ai fait mes devoirs*. Auf die Formen des FA kann in einem systematisch funktionsfähigen System, vgl. 2.3, nicht verzichtet werden.

#### 4.1.3) Die Modi

Die Schüler sollen im Hinblick auf das Ziel einer nicht auf bestimmte pragmatische Optionen begrenzten Verfügbarkeit der Fremdsprache befähigt

---

<sup>6</sup>) Söll/Hausmann 1985:125; Stammerjohann 1983:68f..

<sup>7</sup>) Togeby 1982:§ 1027.

<sup>8</sup>) Stammerjohann 1983:73.

<sup>9</sup>) Bodo Müller 1985:104.

werden, einen Befehl bzw. eine Aufforderung auszusprechen sowie jedes Verb in jeder zu unterrichtenden syntaktischen Konstruktion zu gebrauchen. Deshalb gehören die modalen Kategorien *Présent du subjonctif*, *Passé du subjonctif* und *Impératif*<sup>10</sup> zur *Zielsprache*. Die modale Verwendung des *Conditionnel* ermöglicht es den Schülern, einen möglichen oder unrealen Vorgang, Zustand oder Sachverhalt auszudrücken.

Das *Présent du subjonctif* kommt überwiegend in Sätzen vor, die durch *que* eingeleitet werden. Meist wird es durch bestimmte Verben oder Wendungen des Typs *Je suis content que* im übergeordneten Satz ausgelöst. Wenn die Kategorie nicht zur *Zielsprache* gehörte, müßte man Schülern etwa folgende Äußerungen verbieten, obwohl ihnen das Vokabular bekannt ist: *Je suis heureux que tu sois là* oder *Il faut qu'il le fasse*. Deshalb möchte ich Barrera-Vidals Frage *Faut-il enseigner le subjonctif?*<sup>11</sup> affirmativ beantworten, um, im Gegensatz zu Barrera-Vidal, zu vermeiden, daß Schüler sich komplizierte Gebrauchsrestriktionen ohne jeden kommunikativen Wert für bereits bekanntes Vokabular aneignen müssen.<sup>12</sup>

Nach bestimmten Verben oder unpersönlichen Ausdrücken steht das Verb im untergeordneten Satz zum Ausdruck der Vorzeitigkeit im *Passé du subjonctif*: *Je suis heureux qu'il soit arrivé*. Wenn das *Passé du subjonctif* fehlen und durch das *Présent du subjonctif* ersetzt würde, veränderte sich der Sinn der Aussage. Die produktive Verfügung über das *Passé du subjonctif* ist unbedingt erforderlich.

#### 4.1.4) Die Diathesen

Das *Actif* ist unerläßlicher Bestandteil eines funktionsfähigen Systems. Auf das *Passif* werde ich im Abschnitt 4.3.1 näher eingehen.

---

<sup>10</sup>) In Grevisse/Goosse (1986) und anderen Werken wird auch ein *Impératif passé* erwähnt (Grevisse/Goosse 1986:§ 739). Nach Togeby sind zusammengesetzte Formen des *Impératif* sehr selten (Togeby 1982:§ 630).

<sup>11</sup>) Albert Barrera-Vidal 1989:415 - 420.

<sup>12</sup>) Ich halte es auch für einen Mangel des Fernsehkurses *Les Gammas*, daß in ihm das *Présent du subjonctif* nicht vermittelt wird. Zur Vernachlässigung und unangemessen späten Einführung des *Présent du subjonctif* in kanadischen Französischlehrgängen vgl. Abel 1987:153, 207.

#### 4.1.5) Die infiniten Formen

Der Infinitif présent ist z.B für die Bildung des Futur composé ein ebenso unverzichtbarer Lehrinhalt wie das Participe passé u.a. für die Bildung der zusammengesetzten Tempora der Vergangenheit. Das Participe présent gehört zu den Kategorien mit substituierbaren Funktionen, die im Abschnitt 4.2 besprochen werden. Das Gérondif ist Gegenstand von Abschnitt 4.3.2.

#### 4.2) Die Tempora und Modi, die mit dem Ziel der rezeptiven Verfügung unterrichtet werden sollen

Im Prinzip brauchen die Kategorien der Verbalflexion nicht produktiv verfügbar gemacht zu werden, die für ein funktionsfähiges System nicht unbedingt erforderlich sind, d.h., deren Funktionen durch andere, bereits als Lehrinhalte festgelegte Kategorien realisiert werden können, vgl. 2.3.3 und Anhang (A). Die folgende Kategorien gehören nicht zur *Zielsprache*. Die entsprechenden Verbformen werden nur mit dem Ziel der rezeptiven Verfügung unterrichtet:

- 1) die 1. und 3. Person Singular sowie die 3. Person Plural des Passé simple (PS 1,3,6), vgl. 4.2.1;
- 2) dieselben Formen des Passé antérieur (PA 1,3,6), vgl. 4.2.2;
- 3) die Formes surcomposées (FSC), vgl. 4.2.3;
- 4) die 3. Person Singular des Imparfait du subjonctif (SIMP 3), vgl. 4.2.4;
- 5) das Participe présent, vgl. 4.2.5.

##### 4.2.1) Das Passé simple

Nach übereinstimmender Auffassung kommt das Passé simple (PS) in der Umgangssprache praktisch nicht mehr vor<sup>13</sup>. Söll sieht dies auch durch die Tonbandprotokolle des *Français fondamental I* bestätigt<sup>14</sup>. Die Funktion des Passé simple kann weithin vom Passé composé oder auch vom Présent de

---

<sup>13</sup>) Hilty 1974:179, Bodo Müller 1985:103, Togeby 1982:§ 1046.

<sup>14</sup>) Söll/Hausmann 1985:123.



l'indicatif übernommen werden: "[...] in echten mündlichen Erzählungen verhält es sich eher so, daß statt mit dem Passé simple mit Passé composé und Präsens erzählt wird, d.h. die Veränderung betrifft mehrere Tempora."<sup>15</sup> Nur in der *langue littéraire*<sup>16</sup> und in für den Druck bestimmten Texten<sup>17</sup> haben PS und PC spezifische Funktionen.

Es kann nicht Ziel des Französischunterrichts in Deutschland sein, den Schülern die *langue littéraire* produktiv verfügbar zu machen bzw. sie zu befähigen, Druckvorlagen auf französisch zu verfassen, in denen das PS gebraucht werden kann. Eine Verwendung des PS in der Umgangssprache, auch in nicht formell geschriebenen Texten, muß als Normverstoß angesehen werden. Nach dem Prinzip, substituierbare Kategorien zu eliminieren, vgl. 2.3.3, wird das PS nicht mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet.

Dagegen halte ich eine rezeptive Verfügung für unerlässlich. In geschriebenen realisierten Texten hat das PS seine Vitalität bewahrt<sup>18</sup>. Für die Pressesprache liegt eine neuere Untersuchung von Herzog vor. Er wertete 89 Nummern von *Le Figaro* und *L'Humanité*, die zwischen Ende März und Mitte Juli 1979 erschienen sind, im Hinblick auf den Gebrauch des Passé simple aus. Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, daß Schüler, die man zur Lektüre beliebiger Zeitungsartikel befähigen will, Formen des PS verstehen müssen. Dies gilt v.a. für bestimmte Textarten wie *articles commentatifs moins actuels ou historiques* und Sportreportagen<sup>19</sup>. Herzogs Positionen zur Vitalität des PS wurden schon öfters vertreten, aber nach Abel stützt sich Herzog wohl als erster auf ausgedehnte Zählungen<sup>20</sup>. Nach der *Grammaire du français contemporain* zu urteilen, dehnt

---

<sup>15</sup>) Söll/Hausmann 1985:124.

<sup>16</sup>) Togeby 1982:§ 1047.

<sup>17</sup>) Es liegen Anzeichen für eine mehr oder weniger präzise Revitalisierung des PS und des SIMP im *roman-feuilleton* vor (Hinweis von Fritz Abel). Es gibt jedoch keinen Grund, diese Tendenz in der Lehrinhaltsbestimmung für Kurse zum Unterricht des Französischen als Fremdsprache bereits zu berücksichtigen.

<sup>18</sup>) Söll/Hausmann 1985:122.

<sup>19</sup>) Herzog 1981:54f., 63f..

<sup>20</sup>) Abel 1985:197.

sich der Gebrauch des PS auch auf andere Massenmedien aus: "[...] il est fréquent dans la langue de la «presse écrite», d'où il s'étend à la «presse parlée» de la Radio et de la Télévision."<sup>21</sup>. Das PS ist demnach nicht nur in literarischen, sondern auch in anderen, weit verbreiteten Textarten belegt. Es scheint mir notwendig, daß auch Schüler, die nach Jahrgangsstufe 10 bzw. 11 Französisch als Schulfach nicht fortführen, die Formen verstehen. Sie können später Kontakt mit Frankreich über die Medien aufrechterhalten.

Im Französischunterricht auf der Sekundarstufe II ist die rezeptive Verfügung über das Passé simple praktisch unverzichtbar. Von den im Unterricht behandelten literarischen Prosatexten, die in den Umfragen von Abel/Lang sowohl 1969/1970 als auch 1979/80 am häufigsten genannt wurden, braucht nur beim *Etranger* das Passé simple nicht vorausgesetzt zu werden<sup>22</sup>. Zudem sind Zeitungstexte und andere das PS verwendende Textarten oftmals Grundlage des landeskundlichen Unterrichts.

Schließlich stellt sich die Frage, ob sämtliche Formen des PS rezeptiv verfügbar gemacht werden sollen. Dies halte ich für unnötig. Im Corpus von Juilland machen die 1. Person Singular sowie die 3. Person Singular und Plural über 98% aller Formen des PS aus<sup>23</sup>. Deshalb kann sich der Unterricht auf diese drei Formen beschränken.

#### 4.2.2) Das Passé antérieur

Auch das Passé antérieur (PA) ist schriftsprachlich markiert<sup>24</sup>. Herzog bestätigt in der oben erwähnten Untersuchung die Seltenheit des PA in Zeitungstexten. Unter insgesamt 39256 ausgezählten Verbformen<sup>25</sup> hat er ganze 14 im PA gefunden<sup>26</sup>. Davon kommen 13 in temporalen Nebensätzen mit *après que* vor,

---

<sup>21</sup>) Chevalier/Blanche-Benveniste/Arrivé/Peytard 1988:348.

<sup>22</sup>) Abel/Lang 1984:131 - 135, 136 - 143.

<sup>23</sup>) Stammerjohann 1983:47.

<sup>24</sup>) Söll/Hausmann 1985:126, Hilty 1974:189.

<sup>25</sup>) Herzog 1981:54.

<sup>26</sup>) Herzog 1981:103.

einer Konjunktion, nach der sonst überwiegend der Subjonctif gebraucht zu werden pflegt.

Ich schlage vor, anstelle des PA grundsätzlich das PL zur produktiven Verfügung zu unterrichten. Wenn das PL nicht dem Sprachgebrauch entsprechen sollte, sind in der *Zielsprache* Ersatzkonstruktionen ohne finites Verb zu verwenden. Die rezeptive Verfügung über das PA erfordert nur einen sehr geringen Lehraufwand. Den Schülern sind mit der 1. und 3. Person Singular und der 3. Person Plural des Passé simple von *avoir* und *être* sowie dem Participe passé die am häufigsten belegten Elemente des PA bekannt, so daß sie das Tempus leicht erkennen können. Der eigentliche Lehrinhalt beschränkt sich darauf, die deutsche Entsprechung anzugeben. Deshalb halte ich es für gerechtfertigt, nicht auf die rezeptive Verfügung über die drei erwähnten Formen des PA zu verzichten.

#### 4.2.3) Die Formes surcomposées

Nach Grevisse (1980) werden die Formes surcomposées<sup>27</sup> (FSC) überwiegend in der gesprochenen Sprache gebraucht und sind dort auch sehr lebendig, v.a. in temporalen Nebensätzen<sup>28</sup>. Grevisse/Goosse (1986) findet die Formes surcomposées auch in geschriebener Sprache belegt: "On les trouve pourtant dans la langue écrite, à la voix active, en particulier l'indicatif passé surcomposé."<sup>29</sup> Ein Forschungsbericht von Holtus wertet u.a. linguistische Beschreibungen der Formes surcomposées aus, die zwischen 1925 und 1970 veröffentlicht wurden<sup>30</sup>. Danach hält die Hälfte der Sprachwissenschaftler die Formes surcomposées für eine Bereicherung der Sprache und sieht in ihnen gebräuchliche Formen<sup>31</sup>.

---

<sup>27)</sup> Auf die in Grevisse/Goosse 1986: § 788 a erwähnten Passé surcomposé-Formen des Subjonctif plus-que-parfait, des Participe und des Infinitif wird aufgrund ihrer geringen Vorkommenshäufigkeit verzichtet (Togebly 1982: § 1063).

<sup>28)</sup> Grevisse 1980: § 1551.

<sup>29)</sup> Grevisse/Goosse 1986: § 788.

<sup>30)</sup> Holtus 1984: 320f..

<sup>31)</sup> Holtus 1984: 321.

Von den Sprachpflegern werden die FSC nicht allgemein anerkannt. Frankophone könnten deshalb ihren Gebrauch als unkorrekt empfinden. Darüber hinaus legen folgende Vorkommensbeschränkungen einen Verzicht auf die produktive Verfügung über die *Formes surcomposées* nahe, weil sie mittels zusätzlicher Regeln vermittelt werden müßten:

- 1) Sie kommen nur im Actif vor: "Dans la langue parlée, l'usage a depuis longtemps admis ces «temps complémentaires» du verbe. Cependant, on évitera les surcomposés du passif..."<sup>32</sup>.
- 2) Von den Verben, die die zusammengesetzten Tempora mit *être* bilden, sind nur *partir* und eventuell noch *sortir* in den FSC belegt<sup>33</sup>.
- 3) Togeby rät, auch die reflexiven Verben in den Temps surcomposés zu meiden<sup>34</sup>.

In der *Zielsprache* können die Funktionen der *Formes surcomposées* i.a. vom PL übernommen werden. Es scheint mir jedoch gerechtfertigt, daß die Schüler die Formen des FSC verstehen. Nach den zitierten Quellen sind sie durchaus geläufig und erfordern keinen hohen Lehr- und Übungsaufwand.

#### 4.2.4) Das Imparfait du subjonctif

In der Umgangssprache wird das Imparfait du subjonctif (SIMP) nicht mehr gebraucht<sup>35</sup>. Im *français écrit* gehen präskriptive Norm und deskriptive Befunde auseinander: Nach Grevisse/Goosse (1986) darf man das SIMP (und das Plus-que-parfait du subjonctif) nicht für tot halten: "Beaucoup d'écrivains vivants restent fidèles aux deux temps" [d.i. Imparfait et Plus-que-parfait du subjonctif - K.-H. E.]<sup>36</sup>. Der Herausgeber der 12. Auflage des *Bon usage* erkennt aber andererseits an, daß wenige Autoren konsequent die Regeln der *concordance des temps*

---

<sup>32</sup>) Dupré 1972:2476.

<sup>33</sup>) Togeby 1982:§ 1064.1.

<sup>34</sup>) Togeby 1982:§ 1064.2.

<sup>35</sup>) Söll/Hausmann 1985:126, Bodo Müller 1985:104, Stammerjohann 1983:73, Togeby 1982:§ 839.3.

<sup>36</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 869 f.

beherzigen und zitiert Beispiele "parmi une infinité d'autres" für den an sich normwidrigen Ersatz des Imparfait bzw. Plus-que-parfait du subjonctif durch das Présent du subjonctif bzw. Passé du subjonctif<sup>37</sup>. Nach Bodo Müller wird das SIMP auch im *français écrit* beinahe nur noch in der 3. Person Singular und, noch seltener, in der 3. Person Plural gebraucht<sup>38</sup>. Dies wird durch die Untersuchung von Lapierre bestätigt, von der Stammerjohann berichtet: Von den 194 Formen des SIMP, d.h. 0,75% aller Verbformen im Corpus von Juilland, sind 169 in der 3. Person Singular belegt<sup>39</sup>.

Deshalb empfehle ich als Lehrziel nur die rezeptive Verfügung über die 3. Person Singular. Der zusätzliche Lehraufwand ist minimal, wenn man auf das SIMP im Zusammenhang mit dem PS hinweist. Die 3. Person Singular des SIMP unterscheidet sich von der entsprechenden Form des PS durch den *accent circonflexe* auf dem letzten Vokalgraphem der Verbform, Typ *agît*, und bei den Verben auf -ER durch das folgende, gegenüber der Form des PS zusätzliche -T, Typ *donnât*.

#### 4.2.5) Das Participe présent

Die meisten Funktionen des Participe présent (PPRE) lassen sich in Äußerungen der Schüler durch Ersatzkonstruktionen abdecken. An die Stelle des PPRE können überwiegend Relativsätze oder Adverbialsätze treten, manchmal auch Infinitivkonstruktionen, z.B. nach Verben der Wahrnehmung: Typ *J'ai vu plusieurs élèves sortant de l'école*. kann substituiert werden durch *J'ai vu plusieurs élèves sortir de l'école*. Außerdem ist die stilistische Funktion des PPRE noch nicht abschließend bestimmt. Nach Söll ist das PPRE nicht nur in schriftsprachlichen Texten, sondern auch im *Corpus d'Argenteuil* belegt<sup>40</sup>. Es scheint angebracht, auf die produktive Verfügung über das Participe présent (PPRE) im schulischen Französischunterricht zu verzichten. Durch eine Beschränkung auf die rezeptive

---

<sup>37</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 869 f.

<sup>38</sup>) Bodo Müller 1985:104.

<sup>39</sup>) Stammerjohann 1983:74.

<sup>40</sup>) Söll/Hausmann 1985:197.

Verfügung lassen sich zudem sowohl Interferenzen des Typs *\*des gamines jouantes* statt *des gamines qui jouent* für *spielende Mädchen* wie ein stilistisch inadäquater Gebrauch des PPRE vermeiden. Die rezeptive Verfügung über das PPRE ist erforderlich, um die Schüler zu befähigen, z.B. Zeitungsannoncen zu verstehen.

#### **4.3) Substituierbare Kategorien, die produktiv verfügbar gemacht werden sollen**

Im allgemeinen sollte nur eine von mehreren Kategorien mit mehr oder weniger identischen Funktionen mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden, vgl. 2.3.3 und Anhang (A) sowie Abschnitt 4.1 und 4.2. Es können jedoch substituierbare Kategorien der Verbalflexion in die *Zielsprache* eingehen, wenn sie keinen großen Lehr- und Übungsaufwand erfordern und den Schülern ermöglichen, ihren Sprachgebrauch stilistisch zu variieren, vgl. 2.3.4 und Anhang (A).

##### **4.3.1) Das Passif**

Es ist noch unklar, welche Formen man überhaupt als Passif bezeichnen kann: Vor allem Äußerungen des Typs *Je suis surpris* ohne präpositionale Ergänzung können auch als Sätze mit *être* und prädikativem Adjektiv interpretiert werden. Der unsichere Status führt dazu, daß empirische Untersuchungen zur Häufigkeit und zur stilistischen Funktion des Passif keine sicheren Schlußfolgerungen zulassen. Die Meinungen über die Vitalität sind geteilt, die Urteile "offenbar alle intuitiv"<sup>41</sup>. Dubois beschreibt Fälle, in denen eine Konstruktion mit Passif dem Actif vorzuziehen ist, z.B. um die Satzstellung "belebtes Subjekt" - "unbelebtes Objekt" beizubehalten: *Un passant a été renversé par une voiture*<sup>42</sup>. Es ist sehr schwierig, die weiteren Faktoren zu beurteilen, die nach Dubois zum Gebrauch des Passif führen. Der Abschnitt über das Passif im *Grand Larousse de la langue*

---

<sup>41</sup>) Söll/Hausmann 1985:131f..

<sup>42</sup>) Dubois 1967:92.

*française* läßt Vorsicht angebracht erscheinen.<sup>43</sup> Regeln, die angeben, wann das Passif dem Actif vorzuziehen ist, lassen sich m.E. noch nicht formulieren. Das Passif scheint jedoch für bestimmte Anlässe das im Vergleich zum Actif angemessenere Ausdrucksmittel zu sein. Söll hält das Passif für "das entwickeltere syntaktische Mittel", dessen man sich eher in öffentlicher Rede und in geschriebenen Texten bedient<sup>44</sup>.

Die produktive Verfügung über die Morphologie des Passif erfordert kaum zusätzlichen Lehraufwand. Die Formen von *être* und das Participe passé sind bekannt. Man sollte Schülern das Passif nicht vorenthalten, damit sie ihren Sprachgebrauch stilistisch variieren können, auch wenn das nur intuitiv geschehen kann.

#### 4.3.2) Das Gérondif

Das Gérondif (GER)<sup>45</sup> gehört zur erstsprachlichen Varietät des Französischen, aus der die sprachlichen Lehrinhalte der *Zielsprache* ausgewählt werden. Frankophone gebrauchen es im Wechsel mit Satzgefügen. Das GER steht meist für temporale, konditionale und modale Adverbialsätze, deren Subjekt mit dem Hauptsatz übereinstimmt. Es läßt sich durch diese Konstruktionen substituieren.

Die Verbform erfordert aber nur einen geringen Lehraufwand. Es genügt, neben *en* eine Ableitungsregel, ausgehend von der 1. Person Plural des Présent de l'indicatif, und drei Ausnahmen - *ayant*, *étant* und *sachant* - zu unterrichten. Außerdem halte ich aufgrund der vielseitigen Verwendbarkeit es für gerechtfertigt, das GER produktiv verfügbar zu machen, vgl. 2.3.4.

---

<sup>43</sup>) "*La liste des facteurs de passivation n'est pas close ici. Il en est d'autres, plus ou moins occasionnels.*" (Guilbert et al. 1978:4064). Es ist nicht ausgeschlossen, daß einige *facteurs de passivation* in gleicher Weise für das Deutsche und Französische anzusetzen sind.

<sup>44</sup>) Söll/Hausmann 1985:134.

<sup>45</sup>) Das Gérondif in zusammengesetzten Tempora ist sehr selten (Togebly 1982:§ 1132.2).

#### **4.4) Die Kategorien der Verbalflexion nach den untersuchten Lehrplänen**

Im 4. Teil dieses Kapitels beschreibe ich die Kategorien der Verbalflexion, die in den Lehrplänen Baden-Württembergs, Bayerns, Niedersachsens (1980 und 1989) sowie von Rheinland-Pfalz für Französisch als 2. Fremdsprache verzeichnet sind (4.4.1). Die hessischen Rahmenrichtlinien nehmen aufgrund einer von den übrigen Lehrplänen sich unterscheidenden Grammatikkonzeption eine Sonderstellung ein. Sie sind deshalb Gegenstand eines eigenen Abschnitts (4.4.2). Eine Bewertung der Befunde aus den erwähnten Lehrplänen und ein zusammenfassender Vergleich mit den Lehrinhalten der Grammatik des *Français fondamental* schließt den vorliegenden Teil ab (4.4.3). Ein eigener Abschnitt zu den Lehrplänen für Französisch als 3. Fremdsprache erübrigt sich. Die Lehrpläne Baden-Württembergs und Bayerns für Französisch als 3. Fremdsprache unterscheiden sich bei den Kategorien der Verbalflexion nicht von den Vorschriften für die F2-Kurse. Andere Lehrpläne für F3-Lehrgänge habe ich nicht ausgewertet, vgl. 3.1.1.

Ein Tempus bzw. ein Modus gilt in meiner Untersuchung in den Lehrplänen als belegt, wenn die entsprechende Kategorie unter den Lehrinhalten genannt wird.

##### **4.4.1) Die Kategorien der Verbalflexion nach den Lehrplänen von Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz**

Ich beginne mit den Kategorien Person, Numerus und Genus (4.4.1.1). Danach folgen in mehreren tabellarischen Übersichten die Befunde zu den Tempora (4.4.1.2), den Modi (4.4.1.3), den infiniten Formen und zum Passif (4.4.1.4) aus den untersuchten Lehrplänen sowie der Grammatik des *Français fondamental*.

###### **4.4.1.1) Die Kategorien Person, Numerus und Genus**

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, daß in sämtlichen untersuchten Lehrplänen die Kennzeichnungen der 1., 2. und 3. Person Singular und Plural sowie die maskuline und feminine Form des Participe passé in beiden Numeri als Lehrinhalte gelten.



#### 4.4.1.2) Die Tempora

In der folgenden Tabelle stelle ich die Tempora der vier erwähnten Lehrpläne für Französisch als 2. Fremdsprache zusammen. Da sich die Lehrplanautoren z.T. auf die Grammatik des *Français fondamental* berufen, vgl. 3.1.2, führt die Tabelle auch die Lehrinhalte der Grammatik des *FF 1* und *FF 2* auf. In der rechten Spalte sind meine Empfehlungen aus 4.1 - 4.3 eingetragen.

Tab. 4: Die Tempora in den untersuchten Lehrplänen

	BW(1)	BY(2)	NI(3)	RPF(4)	FF 1(5)	FF 2(6)	E(7)
PRE	+	+	+	+	+	+	+
IMP	+	+	+	+	+	+	+
PS	+	r	r	r	--	+,r <sup>46</sup>	1,3,6 r
FS	+	+	+	+	+	+	+
CO	+	+	+	+	+	+	+
PC	+	+	+	+	+	+	+
PL	+	+	+	+	+	+	+
PA	+	r <sup>47</sup>	r	r	--	r	1,3,6 r
FA	+	r	r	r	+	+	+
COPAS	+	+	+	+	+	+	+
FC	+	+	+	+	+	+	+
FSC	0	r	0	0	0	0	r

-----  
 Legende:

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

+: Ich nehme an, daß die Verbformen zum Ausdruck dieser Kategorie mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichten sind, da der Lehrplan nicht ausdrücklich eine rezeptive Verfügung vorschreibt.

r: Die Verbformen zum Ausdruck dieser Kategorie werden mit dem Ziel der rezeptiven Verfügung unterrichtet.

1,3,6 r: Die 1. und 3. Person Singular sowie die 3. Person Plural sollen rezeptiv verfügbar gemacht werden.

--: Die Kategorie soll nicht unterrichtet werden.

0: Die Kategorie wird nicht erwähnt.

<sup>46</sup> "On enseignera à manier la 3e personne (du singulier et du pluriel) [...] et à reconnaître les autres personnes de ce temps" (*FF 2* [o.J.]:52).

<sup>47</sup> "Lernziel ist nur eine rezeptive Verfügbarkeit dieser Formen [PA, PSC, FA] und ihres Gebrauchs, besonders im Zusammenhang mit der indirekten Rede." (LP-BY80-F2(9-10):448).

## Belegstellen:

- 1) Lehrplan Baden-Württemberg: LP-BW84:615, 619, 624, 629.
  - 2) Bayerische Lehrpläne: LP-BY79-F2(7-8):757, 784; LP-BY80-F2(9-10):441, 448 - 450; LP-BY82-F2(11):331.  
LP-BY82-F3(9-10):372 - 378; LP-BY83-F3(11):205.
  - 3) Lehrplan Niedersachsen: LP-NI80:15; LP-NI89:12.
  - 4) Lehrplan Rheinland-Pfalz: LP-RPF84:23, 28.
  - 5) *FF 1*:63f..
  - 6) *FF 2*:52 - 54.
  - 7) Vorschlag K.-H. Eggersperger, vgl. 4.1 und 4.2.
- 

Bei den sogenannten einfachen Tempora herrscht unter den Lehrplänen weitgehende Übereinstimmung. Mit Ausnahme des PS sind alle mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichten. Nur in Baden-Württemberg soll das PS den Schülern zum Gebrauch in eigenen Texten verfügbar gemacht werden. Dies deckt sich meines Erachtens nicht mit der nach den Angaben der Lehrplanautoren zu unterrichtenden erstsprachlichen Varietät, vgl. 3.1.2.

Im Hinblick auf die zusammengesetzten Tempora entsprechen die Vorgaben aller Lehrpläne, das PC, PL, COPAS und FC zum Gebrauch in eigenen Äußerungen verfügbar zu machen, den Erwartungen. Beim PA besteht wiederum nur der Lehrplan von Baden-Württemberg auf dem Ziel der produktiven Verfügung. Überraschenderweise scheinen sich die Lehrpläne von Bayern, Niedersachsen (1980 und 1989) sowie Rheinland-Pfalz beim FA mit dem Ziel der rezeptiven Verfügung zu begnügen. Die FSC werden nur im bayerischen Lehrplan erwähnt. Sie brauchen nach den Angaben im Lehrplan nur verstanden zu werden.

Der Vergleich mit der Grammatik des *FF 1* zeigt, daß kein einziger der untersuchten Lehrpläne mit allen in der Tabelle verzeichneten Lehrinhalten des *FF 1* übereinstimmt. Dasselbe Ergebnis ergibt sich wegen der Sonderstellung des PS aus einem Vergleich zwischen den Lehrplänen und dem *FF 2*. Eine auf die 3. Person begrenzte produktive Verfügung über das PS, die die Grammatik des *FF 2* empfiehlt, wird in keinem der untersuchten Lehrpläne vorgeschrieben. Der baden-württembergische Lehrplan verlangt eine produktive Verfügung über sämtliche Formen des PA, während sich die Autoren des *FF 2* auf eine rezeptive Verfügung beschränken. Die drei anderen Lehrpläne folgen nicht der Empfehlung des *FF 2*, das FA produktiv verfügbar zu machen.

### 4.4.1.3) Die Modi

In der folgenden Tabelle sind die Modi aus den Lehrplänen Baden-Württembergs, Bayerns, Niedersachsens (1980 und 1989) sowie von Rheinland-Pfalz für Französisch als 2. Fremdsprache zusammengestellt<sup>48</sup>. Zudem sind die Lehrinhalte aus der Grammatik des *FF 1* und *FF 2* und meine Empfehlungen eingetragen.

Tab. 5: Die Modi in den untersuchten Lehrplänen

	BW(1)	BY(2)	NI(3)	RPF(4)	<i>FF 1</i> (5)	<i>FF 2</i> (6)	E(7)
IP	+	+	+	+ <sup>49</sup>	+	+	+
SP	+	+	+	+	+	+	+
SIMP	r <sup>50</sup>	0	0	0	--	r <sup>51</sup>	3r
SPAS	0	0	0	0	+	+	+
-----							

#### Legende:

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

+ : Ich nehme an, daß die Verbformen zum Ausdruck dieser Kategorie mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichten sind, da der Lehrplan nicht ausdrücklich eine rezeptive Verfügung vorschreibt.

r : Die Verbformen zum Ausdruck dieser Kategorie werden mit dem Ziel der rezeptiven Verfügung unterrichtet.

3r : Die 3. Person Singular soll rezeptiv verfügbar gemacht werden.

-- : Die Kategorie soll nicht unterrichtet werden.

0 : Die Kategorie wird nicht erwähnt.<sup>52</sup>

<sup>48</sup>) Zu den Lehrinhalten für Französisch als 3. Fremdsprache vgl. 4.4.

<sup>49</sup>) Der Lehrplan verzeichnet den *Impératif* nicht in der Spalte *temps, modes, voix*, sondern unter *verbes*, d.h. unter den zu unterrichtenden Verben bzw. Verbklassen (RPF84:23).

<sup>50</sup>) Als Verfügungsart wird "passiv" genannt (LP-BW84:629).

In baden-württembergischen F1-Lehrgängen muß das *Imparfait du subjonctif* produktiv verfügbar gemacht werden, vgl. LP-BW84:610, obwohl die Grammatik des *FF 2* weitaus geringere Anforderungen stellt.

<sup>51</sup>) "On enseignera éventuellement à reconnaître l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif." (*FF 2*:53, Regel 59).

<sup>52</sup>) In einigen Fällen verzeichnen Lehrpläne nur Realisierungen bestimmter Kategorien in Beispielsätzen. Da nicht immer deutlich wird, welche Kategorie die entsprechenden Verbformen veranschaulichen sollen, werden nur in Beispielsätzen bezeugte Kategorien in der Tabelle als

Belegstellen:

- 1) Lehrplan Baden-Württemberg: LP-BW84:615, 624, 629.
  - 2) Bayerische Lehrpläne: LP-BY79-F2(7-8):757, 784; LP-BY80-F2(9-10):441; LP-BY82-F2(11):328, 331.  
LP-BY82-F3(9-10):374; LP-BY83-F3(11):201, 205.
  - 3) Lehrplan Niedersachsen: LP-NI80:15, LP-NI89:12.
  - 4) Lehrplan Rheinland-Pfalz: LP-RPF84:23, 28.
  - 5) *FF* 1:63f..
  - 6) *FF* 2:53.
  - 7) Vorschlag K.-H. Eggenesperger, vgl. 4.1 und 4.2.
- 

Alle untersuchten Lehrpläne stimmen darin überein, daß der Impératif und das Présent du subjonctif produktiv verfügbar gemacht werden sollen.

Die Formen des SIMP sollen nur die Schüler in Baden-Württemberg verstehen. Im bayerischen Lehrplan wird die Kategorie "Imparfait du Subjonctif" an den zitierten Stellen nicht erwähnt. Deshalb ist in der vorangehenden Übersicht in der entsprechenden Spalte eine Null eingetragen<sup>53</sup>. In den Lehrplänen von Niedersachsen (1980 und 1989) sowie Rheinland-Pfalz fehlt das Imparfait du subjonctif.

Die Befunde zum Passé du subjonctif sind nicht eindeutig. Nur im bayerischen Lehrplan sind an der Stelle, wo man die Kategorie erwarten könnte, unter der Überschrift *subjonctif présent* einzelne Formen des Passé du subjonctif belegt: *Il est possible qu'il ait téléphoné*<sup>54</sup>. An einer anderen Stelle finden sich Formen des SPAS allem Anschein nach eher zufällig in einer Fußnote mit Beispielen zur Zeitenfolge in der indirekten Rede: *Je suis triste qu'elle soit partie*<sup>55</sup>. Da die Formen des SP von *avoir* und *être* sowie die Partizipien der Vergangenheit in allen

---

"nicht belegt" eingeordnet.

<sup>53</sup>) Im bayerische Lehrplan sind Verbformen im SIMP belegt: *J'étais triste qu'elle partit* (LP-BY82-F2(11):331 und LP-BY83-F3(11):205). Einzelne Formen wie *fût*, *fit*, *eût* sollen laut Lehrplan für das Leseverstehen verfügbar sein. Sie werden irrtümlicherweise als *subjonctif du passé* bezeichnet (LP-BY82-F2(11):328, LP-BY83-F3(11):201).

<sup>54</sup>) LP-BY80-F2(9-10):448 und LP-BY82-F3(9-10):374.

<sup>55</sup>) LP-BY82-F2(11):331 und LP-BY83-F3(11):205. Beide Lehrpläne illustrieren die Kategorie "subjonctif du passé" in einer Fußnote mit einem unpassenden Beispielsatz: *Nous étions choqués que l'affaire se fût terminée d'une façon aussi tragique.* (LP-BY82-F2(11):328 und LP-BY83-F3(11):201). Bei *se fût terminée* handelt es sich um ein Plus-que-parfait du subjonctif.

untersuchten Lehrplänen zum obligatorischen Pensum gehören, haben es die Lehrplanautoren vielleicht als überflüssig erachtet, das SPAS als Kategorie unter den Lehrinhalten zu erwähnen.

Die Lehrpläne und die Grammatik des *FF 1* stimmen nur beim IP und SP überein. Die Empfehlungen des *FF 2* hinsichtlich des SIMP decken sich nur mit dem Lehrplan von Baden-Württemberg.

#### 4.4.1.4) Die infiniten Formen und das Passif

In der folgenden Übersicht sind die Befunde zu den infiniten Formen und zum Passif in den Lehrplänen meines Corpus zusammengestellt.

**Tab. 6: Die infiniten Formen und das Passif in den untersuchten Lehrplänen**

	BW(1)	BY(2)	NI(3)	RPF(4)	<i>FF 1</i> (5)	<i>FF 2</i> (6)	E(7)
IF	+	+	+ <sup>56</sup>	+ <sup>57</sup>	+	+	+
GER	+	+	r <sup>58</sup>	r	+	+	+
PPRE	+	r <sup>59</sup>	r	r	0	0	r
-----							
PASSIF	+	r <sup>60</sup>	r	+	+	+	+
-----							

Legende:

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

+ : Ich nehme an, daß die Verbformen zum Ausdruck dieser Kategorie mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichten sind, da der Lehrplan nicht ausdrücklich eine rezeptive Verfügung vorschreibt.

<sup>56)</sup> In der Ausgabe von 1989 fehlt der Infinitiv unter den grammatischen Kategorien der Verbalflexion (LP-NI89:12). "Infinitivkonstruktionen" sollen jedoch produktiv verfügbar sein (LP-NI89:15).

<sup>57)</sup> Der IF fehlt unter den *temps, modes, voix* der ersten beiden Lehrgangsjahre (LP-RPF84:23). Das FC soll aber während dieses Zeitraums eingeführt werden. Später sind "Infinitivkonstruktionen" vorgeschrieben (LP-RPF84:28).

<sup>58)</sup> In der Ausgabe von 1989 wird die produktive Verfügung über das Gérondif gefordert (LP-NI89:15).

<sup>59)</sup> "Formen und Gebrauch in verbaler Funktion: nur rezeptiv." (LP-BY80-F2(9-10):448.

<sup>60)</sup> "Formen und Gebrauch: nur rezeptiv" (LP-BY80-F2(9-10):448).

r : Die Verbformen zum Ausdruck dieser Kategorie werden mit dem Ziel der rezeptiven Verfügung unterrichtet.

0 : Die Kategorie wird nicht erwähnt.

-----  
Belegstellen:

- 1) Lehrplan Baden-Württemberg: LP-BW84:615, 629.
  - 2) Bayerische Lehrpläne: LP-BY79-F2(7-8):757; LP-BY80-F2(9-10):448, (LP-BY80-F2(9-10):450). LP-BY82-F3(9-10):376f., 379.
  - 3) Lehrplan Niedersachsen: LP-NI80:15; LP-NI89:12, 15.
  - 4) Lehrplan Rheinland-Pfalz: LP-RPF84:23, 28.
  - 5) *FF 1*:64.
  - 6) *FF 2*:54.
  - 7) Vorschlag K.-H. Eggersperger, vgl. 4.1 - 4.3.
- 

Auch bei den infiniten Formen bestehen Unterschiede zwischen den ausgewerteten Lehrplänen. Bei den Formen auf -ANT sind sich die Lehrplanautoren über die Verfügungsart nicht einig. Baden-Württemberg fordert sowohl für das GER als auch für das PPRE die produktive Verfügung. Bayern differenziert hinsichtlich der Verfügungsart zwischen GER und PPRE. Die Schüler sollen nur imstande sein, die Formen des GER in eigenen Äußerungen zu gebrauchen. Laut Lehrplan von Niedersachsen (1980) und von Rheinland-Pfalz genügt es, die Formen des GER und des PPRE zu verstehen. Dies überrascht, da das GER nach den Auswahlkriterien der niedersächsischen Lehrplanautoren (1980) produktiv verfügbar gemacht werden müßte, vgl. 3.1.2. Es gehört weder zu den selten gebrauchten Kategorien noch bereitet es deutschen Schülern besondere Schwierigkeiten. Auch die Entscheidung der rheinland-pfälzischen Lehrplanautoren steht m.E. im Widerspruch zu den eigenen Auswahlkriterien, vgl. 3.1.2. Das GER ist sehr geläufig und wird nicht nur in der Schriftsprache verwendet. Vielleicht wird aus diesem Grund in der neuen Ausgabe des niedersächsischen Lehrplans (1989) die produktive Verfügung über das GER gefordert.

Auch beim Passif sind sich die Lehrplankommissionen über die Verfügungsart überraschenderweise nicht einig. In Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz wird verlangt, daß die Schüler befähigt werden, die Formen in eigenen Äußerungen zu gebrauchen. Die Überlegungen der bayerischen und niedersächsischen Lehrplankommissionen (1980 und 1989) führten dagegen zum Ziel einer rezeptiven Verfügung. Die Entscheidung der bayerischen Lehrplanautoren entspricht ihren Auswahlkriterien, vgl. 3.1.2, denn die Schüler können das Passif in eigenen

Äußerungen in den meisten Fällen durch andere Konstruktionen ersetzen, vgl. 4.3.1. Die niedersächsischen Lehrplanautoren (1980 und 1989) müssen, nach ihren Auswahlkriterien zu urteilen, das Passif entweder als eine seltene oder für deutsche Schüler schwierige Kategorie eingeschätzt haben, vgl. 3.1.2. Nach meiner Meinung treffen beide Auswahlkriterien für das Passif nicht zu.

Die Grammatik des *FF* empfiehlt, IF, GER und Passif produktiv verfügbar zu machen. Zum PPRE fehlen entsprechende Angaben im *FF*. Abgesehen vom PPRE stimmt der baden-württembergische Lehrplan bei den vier in Tabelle 6 dokumentierten Kategorien mit dem *FF* überein, während die übrigen untersuchten Lehrpläne bei mindestens zwei der vier Kategorien vom *FF* abweichen.

#### 4.4.2) Die Kategorien der Verbalflexion nach den hessischen Rahmenrichtlinien

In den hessischen Rahmenrichtlinien wird die Grammatik als ein System von die außersprachliche Wirklichkeit gliedernden Notionen aufgefaßt, denen sprachliche Ausdrucksmittel zuzuordnen sind. Im Hinblick auf mein Untersuchungsziel ist von Interesse, welche Tempora und Modi sowie infinite Formen in der Liste *Notionale Kategorien*<sup>61</sup> belegt sind, um z.B. *relations dans le temps*<sup>62</sup> oder *relations logiques*<sup>63</sup> auszudrücken.

Unter den Lehrinhalten zum Ausdruck der *relations dans le temps* werden als Kategorien (in der Reihenfolge des Lehrplans) das FC, FS, PRE, IMP, PC und PL genannt. CO und FA sind nicht als Kategorien verzeichnet, aber in einzelnen Formen belegt<sup>64</sup>. Zwar wird das Présent du subjonctif nicht als Kategorie unter den Ausdrucksmitteln für die *relations logiques* erwähnt<sup>65</sup>, aber zahlreiche Belege

---

<sup>61)</sup> LP-H80:A 142 - A 172.

<sup>62)</sup> LP-H80:A 159 - A 162.

<sup>63)</sup> LP-H80:A 168 - A 172.

<sup>64)</sup> LP-H80:A 161f..

<sup>65)</sup> LP-H80:A 168 - A 172.

im SP und auch SPAS bestätigen, daß die Autoren des Lehrplans auf die produktive Verfügung über die Formen nicht verzichten wollen<sup>66</sup>.

Im vorliegenden Zusammenhang stellt sich die Frage, welchen Nutzen Lehrwerkautoren aus den Lehrinhalten der hessischen Rahmenrichtlinien ziehen können. Es leuchtet mir nicht ein, warum die Lehrplanautoren einen Unterschied zwischen den nicht eigens als Kategorie erwähnten und den übrigen Tempora und Modi machen. Es bleibt unklar, ob die Schüler über sämtliche Formen zur Realisierung des CO, COPAS und FA verfügen sollen, obwohl sie zweifellos zu einem von unbeabsichtigten Lücken freien System gehören. Ich bin mir auch nicht sicher, ob die ca. 100 *Sprachfunktionen* und ihre *Realisierungen* sowie die auf 30 Seiten aufgelisteten, nach *Notionalen Kategorien* geordneten Redemittel ausreichen, um das Ziel der allgemeinen Verfügbarkeit, vgl. 2.1, zu verwirklichen. Lehrwerkautoren, die einen sprachsystematischen Ansatz bei der Lehrinhaltsbestimmung bevorzugen, finden in den hessischen Rahmenrichtlinien zumindest im Hinblick auf die Kategorien der Verbalflexion keine zuverlässigen Angaben.

#### 4.4.3) Ergebnisse des Lehrplanvergleichs

Alles in allem hat der Lehrplanvergleich ziemlich chaotische Verhältnisse an den Tag gebracht. Die Lehrplanautoren sind sich nur bei zwölf der 20 erhobenen Kategorien der Verbalflexion einig, obwohl ich meine Untersuchung auf Lehrpläne aus fünf alten Bundesländern beschränke. Wie sähe das Ergebnis aus, wenn ich die Lehrpläne aller Bundesländer verglichen hätte?

Als wichtigstes Ergebnis bleibt festzuhalten, daß kein einziger der untersuchten Lehrpläne ein *sowohl* von Lücken freies *als auch* auf ein Minimum beschränktes System von Kategorien der Verbalflexion vorgibt. Im einzelnen ergibt der Vergleich zwischen meinem Vorschlag und den Lehrplänen Baden-Württembergs, Bayerns, Niedersachsens (1980 und 1989) sowie Rheinland-Pfalz für Französisch als 2. Fremdsprache folgende Befunde: Die Lehrpläne schreiben die produktive Verfügung über das *Présent de l'indicatif*, *Imparfait de l'indicatif*, *Futur simple*, *Conditionnel présent*, *Passé composé*, *Plus-que-parfait*, *Conditionnel passé*, *Futur*

---

<sup>66</sup>) LP-H80, vgl. z.B. die *Sprachfunktionen* Nr. 26, 28, 53, 55, 63 und 64.



composé, den Impératif und das Présent du subjonctif vor<sup>67</sup>. Bei diesen Lehrinhalten stimmen die Lehrpläne mit meinem Vorschlag überein.

Die Lehrpläne unterscheiden sich u.a. in folgenden Kategorien, die Schülern für ihre Äußerungen zur Verfügung stehen müßten: FA, GER und Passif.

Ich halte es nicht für angebracht, daß der bayerische, niedersächsische (1980 und 1989) und rheinland-pfälzische Lehrplan sich beim FA mit der rezeptiven Verfügung begnügen. Es kann zu sinnentstellenden Fehlern kommen, vgl. 4.1.2. Die Lehrplanautoren Baden-Württembergs verlangen zu Recht, die Schüler zu befähigen, das FA in eigenen Äußerungen zu gebrauchen. Ich würde auch das GER und das Passif mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichten, vgl. 4.3.1 bzw. 4.3.2, und stimme dabei mit dem baden-württembergischen Lehrplan überein. Die anderen F2-Lehrpläne verstellen Schülern stilistische Variationsmöglichkeiten, die mit geringem Lehraufwand zu realisieren wären, indem sie eine oder sogar beide Kategorien nur rezeptiv verfügbar machen wollen.

Zwischen den untersuchten Lehrplänen bestehen ansonsten Divergenzen bei den Kategorien, die die Schüler nicht in eigenen Äußerungen verwenden müssen: PS (1,3,6), PA (1,3,6), SIMP (3), FSC und PPRE.

Bei allen Kategorien, bei denen eine rezeptive Verfügung angemessen ist, fällt der baden-württembergische Lehrplan mit überhöhten Anforderungen aus der Reihe. Beim PS und PA steht die baden-württembergische Lehrplankommission mit ihrem Votum für eine produktive Verfügung - zu Recht - allein. Der relativ hohe Lehr- und Übungsaufwand läßt sich nicht rechtfertigen, da sich beide Kategorien in Schüleräußerungen durch andere Tempora substituieren lassen, vgl. 4.2.1 und 4.2.2. Die anderen Lehrpläne stimmen mit meiner Empfehlung überein, Formen des PS nur rezeptiv verfügbar zu machen.

Im Hinblick auf das SIMP ist der Entscheidung der Lehrplankommission Baden-Württembergs im wesentlichen zuzustimmen. Sie beschränkt zwar im Gegensatz zu meinem Vorschlag die rezeptive Verfügung über das SIMP nicht auf die 3. Person Singular, aber sie geht nicht über diese Kategorie hinweg, wie die Kollegen aus Bayern, Niedersachsen (1980 und 1989) sowie Rheinland-Pfalz.

---

<sup>67</sup>) Außerdem nehme ich an, daß die Schüler fähig sein sollen, Formen des Passé du subjonctif zu bilden, obwohl in Tabelle 5 dafür eine "0" steht, zur Begründung vgl. Abschnitt 4.4.1.3. Ich zähle das Passé du subjonctif zu den Kategorien, die nach allen Lehrplänen meines Corpus mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden sollen.

Nur der bayerische Lehrplan berücksichtigt mit dem *Passé surcomposé* eines der verschiedenen Paradigmen der *Formes surcomposées* und fordert in Übereinstimmung mit meiner Empfehlung die rezeptive Verfügung über diese Kategorie. Die Lehrplankommissionen von Niedersachsen (1980 und 1989) sowie Rheinland-Pfalz äußern sich nicht zu den *Formes surcomposées*.

Das *PPRE* soll wiederum nur in Baden-Württemberg von Schülern in eigenen Äußerungen gebraucht werden. Der Lehraufwand für die Bildung der Verbform ist unvergleich geringer als z.B. beim *PS*, so daß die Entscheidung der baden-württembergischen Lehrplanautoren weniger einschneidende Folgen hat. Ich begnüge mich allerdings aus verschiedenen Gründen damit, daß Schüler die entsprechenden Formen verstehen, vgl. 4.2.5. Die Lehrpläne Bayerns, Niedersachsens (1980 und 1989) sowie Rheinland-Pfalz stimmen mit meiner Empfehlung überein.

Insgesamt gesehen werden an Schüler in Baden-Württemberg im Untersuchungsbereich mit Abstand die höchsten Anforderungen gestellt. Nach den baden-württembergischen Lehrplanautoren sollen die Schüler über insgesamt 17 Kategorien produktiv verfügen. Ihre Kameraden in Bayern, in Niedersachsen (1980) und Rheinland-Pfalz sollen dagegen mit nur zwölf Kategorien auskommen<sup>68</sup>. Die erheblich höheren Anforderungen im Fach Französisch als 2. und 3. Fremdsprache an Gymnasien Baden-Württembergs sind nicht berechtigt. Es wird kostbare Unterrichtszeit verschwendet. Alle anderen untersuchten Lehrpläne schießen jedoch im Hinblick auf eine Reduktion der Lehrinhalte über das Ziel hinaus. Wie der bayerische erfüllen auch die Lehrpläne von Niedersachsen (1980 und 1989) sowie Rheinland-Pfalz nicht das Kriterium eines von unbeabsichtigten Lücken freien Systems. Wenn man die Lehrpläne ernst nimmt, kann das an sich vorgeschriebene Ziel eines korrekten Sprachgebrauchs nicht realisiert werden<sup>69</sup>.

Der Vergleich zwischen den Lehrplänen und der Grammatik des *FF 2*, auf die sich die Lehrplankommissionen von Niedersachsen (1980) und Rheinland-Pfalz berufen, ergibt, daß die Lehrpläne beider Bundesländer bei den Kategorien der Verbalflexion kurioserweise häufiger vom *FF 2* abweichen als der Lehrplan Baden-

---

<sup>68</sup>) Das *Passé du subjonctif* ist in diesen Zahlen nicht enthalten.

<sup>69</sup>) Vgl. z.B. die Angaben zum *FA*.

Württembergs, dessen Autoren sich auf keine Referenzliste beziehen, vgl. Tabelle 4 - 6.

#### **4.5) Die Kategorien der Verbalflexion in den untersuchten Lehrwerken**

Im folgenden beschreibe ich die Kategorien der Verbalflexion in den neun Lehrwerken meines Corpus, vgl. 3.2.4. Ich werte dazu den obligatorischen Teil der Grammatischen Beihefte aus. Davon abweichende Befunde aus anderen Lehrwerkkomponenten werden zwar erwähnt, wenn sie mir im Argumentationszusammenhang wichtig erscheinen, sind aber nicht ausschlaggebend für die Bewertung der Lehrinhalte. Wie bereits bei der Auswertung der Lehrpläne berücksichtige ich in meinen Tabellen nur die temporalen und modalen Kategorien, die als Lehrinhalte erwähnt werden. Verbformen allein gelten nicht als Beleg für ein Tempus bzw. einen bestimmten Modus. Der 5. Teil entspricht im Aufbau dem Abschnitt 4.4. Ich beginne wieder mit den Kategorien Person, Numerus und Genus (4.5.1). Danach folgt die Beschreibung der temporalen Kategorien in den Lehrwerken für Französisch als 2. bzw. als 3. Fremdsprache (4.5.2). Anschließend dokumentiere ich die modalen Kategorien (4.5.3) und die Lehrinhalte zu den infiniten Formen sowie zum Passif (4.5.4). Im letzten Abschnitt werden die Lehrinhalte beurteilt (4.5.5).

##### **4.5.1) Die Kategorien Person, Numerus und Genus**

Die Kennzeichnungen der 1., 2. und 3. Person Singular und Plural sowie die maskuline und feminine Form des Participe passé in beiden Numeri gehören in sämtlichen untersuchten Lehrwerken zu den Lehrinhalten.

##### **4.5.2) Die Tempora**

Nach dem obligatorischen Teil der Grammatischen Beihefte werden in allen untersuchten Lehrwerken übereinstimmend folgende temporalen und modalen Kategorien mit dem Ziel der produktiven Verfügung vermittelt: PRE, IMP, FS,

CO, PC, PL, FA, COPAS und FC. Die Formes surcomposées fehlen dagegen in allen Lehrwerken.

Im Gegensatz zu den Lehrplänen zeigen sich in den Lehrwerken Unterschiede nur beim Passé simple und Passé antérieur. Für die F2-Lehrwerke ergeben sich folgende Befunde:

**Tab. 7: Passé simple und Passé antérieur in den Grammatischen Beiheften der untersuchten F2-Lehrwerke**

	<i>EB</i> (1)	<i>Cdb</i> (2)	<i>SB</i> (3)	<i>MO</i> (4)	<i>EE</i> (5)	E(6)
PS	+	+	r	+	+	1,3,6r
PA	+	0	0	0	+	1,3,6r

-----  
Legende:

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

+: Die Verbformen zum Ausdruck dieser Kategorie sind mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichten. Dies wird immer dann angenommen, falls aus den ausgewerteten Komponenten nicht eindeutig hervorgeht, daß sich das Ziel auf die rezeptive Verfügung beschränkt.

r: Die Verbformen zum Ausdruck dieser Kategorie werden mit dem Ziel der rezeptiven Verfügung unterrichtet.

1,3,6 r: Die 1. und 3. Person Singular sowie die 3. Person Plural sollen rezeptiv verfügbar gemacht werden.

0: Diese Kategorie wird in der ausgewerteten Komponente nicht erwähnt.

-----  
Belegstellen:

1) *EB* 2 GB 2:§ 6f., § 15.

2) *Cdb* 3 GB 3:§ 42f., § 51.

3) *SB* 2 GB 2:§ 27.

4) *MO* 3 GB 3, Kapitel 9.

5) *EE* 4 GB 4:§ 13f., § 15.

6) Vorschlag K.-H. Eggenesperger, vgl. 4.2.  
-----

Die Autoren von *SB* begrenzen die Verfügungsart über das PS in den für die Hand der Schüler bestimmten Lehrwerkkomponenten auf die rezeptive Verfügung, weil das PS durch das PC substituiert werden kann<sup>70</sup>. Die Angaben in den GB zu

---

<sup>70</sup>) "Wir [die Herausgeber des DK 2 - K.-H. E.] gehen davon aus, daß die Schüler lernen müssen, das passé simple zu verstehen [...], daß es für die eigene Äußerung aber genügt, für

*EB*, *Cdb* und *EE* sind m.E. für die Schüler weniger klar. Die Autoren beschreiben, in welchem Register das PS gebraucht wird: "Das **Passé simple** [Hervorhebung im Original] gehört fast ausschließlich der **geschriebenen Sprache** an."<sup>71</sup> Es wird den Benutzern der GB überlassen, daraus zu folgern, daß sie das PS in eigenen Äußerungen praktisch nie verwenden sollen. Es werden sogar Übungen zum produktiven Gebrauch der Formen des *Passé simple* angesetzt, vgl. zu *EB* 3.2.4.1. Die Benutzer von *Cdb* bzw. *MO* müssen z.B. über Formen wie *vinrent*<sup>72</sup> bzw. *reconnurent*<sup>73</sup> verfügen. In *EE* soll laut DK die Verfügungsart über das PS gemäß dem jeweils gültigen Lehrplan unterrichtet werden<sup>74</sup>. Tabelle 7 verzeichnet ein "+", weil den Schülern nur die Lehrinhalte des GB vorliegen.<sup>75</sup>

Im GB zu *EB* wird die Verfügungsart über das PA nicht eingeschränkt. In drei F2-Lehrwerken, die nach *EB* auf den Markt kamen, nämlich *Cdb*, *SB* und *MO*, ist von dieser Kategorie nicht mehr die Rede. Das Tempus erscheint aber wieder im GB zu *EE* ohne Einschränkung der Verfügungsart<sup>76</sup>.

Man könnte annehmen, daß die Autoren der F3-Lehrwerke keinen Wert darauf legen, die Schüler zum Gebrauch des PS und PA in eigenen Äußerungen zu befähigen. Sie müßten aufgrund der kürzeren Unterrichtszeit im Vergleich zu den F2-Lehrwerken darauf bedacht sein, die Lehrinhalte in F3-Lehrwerken zu verringern.

---

den vom *passé simple* ausgedrückten Aspekt das *passé composé* aktiv zu beherrschen". (*SB* 2 DK 2 (Heft 2, unités 8 - 16):71).

<sup>71</sup>) *EE* 4 GB 4:§ 14.

"Es [das *Passé simple*] gehört nur der **gehobenen Schriftsprache** an." (*Cdb* 3 GB 3:§ 43)

<sup>72</sup>) *Cdb* 3 CE 3:70, Übung 10, Satz 15.

<sup>73</sup>) *MO* 3:141, Übung 4.

<sup>74</sup>) *EE* 4 DK 4:51. Die Übung mit der Anweisung "Mettez les verbes en italique au passé: *passé simple* ou *imparfait*?" (*EE* 4:40, Nr. 3) kann "je nach Lehrplan als produktiv oder als rezeptiv behandelt werden oder [...] entfallen." (*EE* 4:7)

<sup>75</sup>) Nach den typographischen Konventionen der GB zu *EE*, vgl. Rückseite des Umschlagblatts, wird das PS sogar ausdrücklich als nicht fakultativer Lehrinhalt eingestuft.

<sup>76</sup>) Für den dokumentierten Befund ist maßgebend, daß der Schüler in dem für ihn bestimmten GB keinen Hinweis auf eine rezeptive Verfügung über des PA vorfindet (*EE* 4 GB 4:§ 15).

**Tab. 8: Passé simple und Passé antérieur in den Grammatischen Beiheften der untersuchten F3-Lehrwerke**

	<i>EC</i> (1)	<i>ECI</i> (2)	<i>SI</i> (3)	<i>SA</i> (4)	E(5)
PS	+	+	r	0	1,3,6r
PA	+	0	0	0	1,3,6r

-----  
 Legende:

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

+ : Die Verbformen zum Ausdruck dieser Kategorie sind mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichten. Dies wird immer dann angenommen, falls aus den ausgewerteten Komponenten nicht eindeutig hervorgeht, daß sich das Ziel auf die rezeptive Verfügung beschränkt.

r : Die Verbformen zum Ausdruck dieser Kategorie werden mit dem Ziel der rezeptiven Verfügung unterrichtet.

1,3,6 r : Die 1. und 3. Person Singular sowie die 3. Person Plural sollen rezeptiv verfügbar sein.

0 : Diese Kategorie wird in der ausgewerteten Komponente nicht erwähnt.

-----  
 Belegstellen:

1) *EC* GB:§ 98, § 104.

2) *ECI* 2 GB 2:§ 67.

3) *SI* 2 GB 2:§ 68

4) *SA* GB:§ 86.

5) Vorschlag K.-H. Eggensperger, vgl. 4.2.

-----

In den GB zu *EC*<sup>77</sup> und *ECI*<sup>78</sup> ist nicht ausdrücklich vermerkt, daß Schüler das Passé simple in eigenen Äußerungen nicht gebrauchen sollen. Der Autor des GB zu *SI* beschränkt sich wie auch meine Empfehlung auf die rezeptive Verfügung über das Passé simple.

---

<sup>77)</sup> In Abschnitt 3.2.4.2 werden Beispiele für obligatorische Übungen zum produktiven Gebrauch des PS genannt.

<sup>78)</sup> Nach dem Didaktischen Kommentar von *ECI*, der den Schülern normalerweise nicht zugänglich ist, genügt die rezeptive Verfügung über das PS: "Grammatischer Schwerpunkt ist die passive Beherrschung des *passé simple*." (*ECI* 2 DK 2:106).

Das Passé antérieur wird nur in *EC* erwähnt. Ein Hinweis auf die angestrebte Verfügungsart fehlt im Grammatischen Beiheft<sup>79</sup>.

Im GB zu *SA* werden das PS und PA nicht in den 30 Lektionen des Schülerbuchs behandelt, sondern in einem eigenen Lehrwerkteil mit "literarischen" Texten, vgl. 3.2.4.3. Es ist nicht klar zu erkennen, welche Verfügungsart angestrebt wird. Man sollte es nicht dem Zufall überlassen, ob das PS unterrichtet wird oder nicht, sondern müßte aufgrund der Bedeutung des Tempus, vgl. 4.2.1, die rezeptive Verfügung über die Formen vorsehen.

Kein einziges Lehrwerk stimmt beim PS mit den Empfehlungen des *Français fondamental* völlig überein. Die Lehrwerkautoren weichen von der Grammatik des *FF 1* ab, für die das PS keinen Lehrinhalt darstellt. Auch zwischen den Lehrwerken und der Grammatik des *FF 2*, die eine auf die 3. Person Singular und Plural begrenzte produktive Verfügung über das PS nahelegt, besteht ein Unterschied, vgl. Tabelle 4.

Sämtliche untersuchten Lehrwerke weichen auch beim PA von beiden Stufen des *FF* ab, vgl. Tabelle 4, 7 und 8. Das eigentlich naheliegende Ziel einer rezeptiven Verfügung, das in der Grammatik des *FF 2* empfohlen wird, macht sich keines der untersuchten GB zu eigen.

### 4.5.3) Die Modi

Nach allen untersuchten Lehrwerken sollen die Schüler befähigt werden, den IP und SP in eigenen Äußerungen zu verwenden. Eine gewisse Unklarheit bleibt beim Passé du subjonctif (SPAS). Nur im GB zu *EE* und *SI* wird die Kategorie genannt, aber sämtliche Lehrwerke machen die morphologischen Komponenten des SPAS verfügbar, so daß die Schüler imstande sein müßten, die entsprechenden Formen zu bilden.

In den untersuchten Lehrwerken treten Unterschiede beim SIMP auf. Das GB zu *EB* verzeichnet von einzelnen Verben alle sechs Formen<sup>80</sup>, *SB* beschränkt sich

---

<sup>79)</sup> *EC* GB: § 104.

<sup>80)</sup> *EB 2* GB 2: § 155.

auf die 3. Person Singular und Plural<sup>81</sup>. Weder im GB zu *EB* noch im denjenigen zu *SB* wird eindeutig festgelegt, daß Schüler die Formen nicht in eigenen Äußerungen gebrauchen sollen. Die Schüler müssen deshalb annehmen, daß die entsprechenden Verbformen produktiv verfügbar sein sollen. In *Cdb* und *MO* fehlt das SIMP. In *EE* ist die Kategorie in einer *unité mobile* belegt, die nur für Schüler aus Baden-Württemberg zum obligatorischen Pensum gehört<sup>82</sup>. Im GB 4 finden die Benutzer zu verschiedenen Verben bzw. Verbklassen alle sechs Formen des SIMP, aber keinen Hinweis darauf, die Kategorie nicht in eigenen Äußerungen zu gebrauchen.

In zwei der vier untersuchten F3-Lehrwerke, nämlich *EC* und *SA*, wird das SIMP im GB erwähnt. Die Schüler finden verschiedene Verben in allen Formen des SIMP, aber weder in *EC*<sup>83</sup> noch in *SA*<sup>84</sup> einen Hinweis darauf, daß sie die Formen nicht in eigenen Äußerungen gebrauchen sollen. Es kann der Eindruck entstehen, daß die Formen des SIMP produktiv verfügbar sein müssen. In den GB zu *ECI* und *SI* fehlt das SIMP.

Damit weichen die GB zu *EB*, *EC* und *SB* von der Grammatik des *FF 2* ab, die eventuell eine rezeptive Verfügung über das SIMP empfiehlt, vgl. Tabelle 5. Die übrigen GB meines Corpus stehen dagegen nicht im Widerspruch zur Grammatik des *FF 2*.

#### 4.5.4) Die infiniten Formen und das Passif

In allen untersuchten Lehrwerken werden der Infinitif und das Gérondif produktiv verfügbar gemacht.

Unterschiede bestehen beim Participe présent. Die Kategorie wird in vier der fünf untersuchten F2-Lehrwerke, nämlich *EB*, *Cdb*, *SB* und *MO* mit dem Ziel der produktiven Verfügung vermittelt. In *EE 4* ist das PPRE Bestandteil der er-

---

<sup>81</sup>) *SB 2* GB 2:§ 26.5.

<sup>82</sup>) *EE 4* GB 4:§ 37; Abschnitt 4.6 hat den Vergleich zwischen den Bestimmungen des baden-württembergischen Lehrplans und den Lehrinhalten des Lehrwerks zum Gegenstand.

<sup>83</sup>) *EC* GB:§ 207.

<sup>84</sup>) *SA* GB:§ 87. Das SIMP ist im SchB wie bereits PS und PA in literarischen Texten im Anschluß an den Lektionsteil belegt.



sten *unité mobile*, d.h., die Kategorie gilt für alle Benutzer mit Ausnahme der Schüler in Baden-Württemberg als fakultativer Lehrinhalt<sup>85</sup>.

Was die F3-Lehrwerke anbelangt, sind sich die Autoren der GB zu *EC*, *ECI* und *SI* im Ziel einig, daß Schüler das PPRE in eigenen Äußerungen verwenden sollen. Nur *SA* schert aus der Reihe. Neben dem PS, PA und SIMP ist das PPRE die vierte Kategorie, die im Abschnitt *Vers la lecture* anhand von "literarischen" Texten eingeführt wird und deren angestrebte Verfügungsart unklar bleibt. Ich halte es aus denselben Gründen wie bereits im Falle des PS nicht für richtig, daß die Autoren von *SA* das PPRE in einen besonderen Abschnitt im Anschluß an die 30 obligatorischen Lektionen des Schülerbuchs verlegen, vgl. 4.5.2. Auch das PPRE dürfte im obligatorischen Teil des Lehrwerks nicht fehlen.

Alle ausgewerteten Lehrwerke machen ebenso wie *FF 1* und *FF 2* den IF, das GER und Passif produktiv verfügbar, vgl. Tabelle 6. Im Hinblick auf das PPRE ist ein Vergleich mit der Grammatik des *Français fondamental* nicht möglich, da eine entsprechende Regel im *FF* nicht vorliegt.

#### 4.5.5) Ergebnisse des Lehrwerkvergleichs

Die Befunde aus den neun Grammatischen Beiheften weisen einen höheren Grad an Übereinstimmung auf als die entsprechenden Lehrinhalte der Lehrpläne. Alle untersuchten Lehrwerke machen folgende Kategorien produktiv verfügbar: PRE, IMP, FS, CO, PC, PL, FA, COPAS, FC, IP, SP, IF, GER und Passif. In allen untersuchten Lehrwerke sind damit die für ein funktionsfähiges System notwendigen Kategorien der Verbalflexion belegt. Aber kein einziges der Lehrwerke meines Corpus schöpft alle Reduktionsmöglichkeiten aus. Die GB unterscheiden sich in folgenden vier Kategorien: PS, PA, SIMP und PPRE.

Von allen untersuchten Lehrwerken lernen die Schüler in den beiden ältesten Lehrwerken, in *EB* und *EC*, die meisten überflüssigen Kategorien der Verbalflexion zum Gebrauch in eigenen Äußerungen. *EB* und *EC* vermitteln das PS, PA, SIMP und PPRE mit dem Ziel der produktiven Verfügung.

---

<sup>85</sup>) *EE 4 GB 4*:§ 24.

Im Vergleich zu *EB* und *EC* reduzieren die folgenden Lehrwerke insgesamt gesehen die Lehrinhalte zu den erwähnten vier Kategorien. Die Autoren der meisten Lehrwerke meines Corpus geben aber überraschenderweise nicht das Ziel der produktiven Verfügung über das PS auf, das den größten Lehr- und Übungsaufwand erfordert, vgl. Tabelle 7 und 8. *Cdb*, *MO* und *ECI* machen das PS und PPRE für den Gebrauch in eigenen Äußerungen verfügbar. PA und SIMP fehlen in den GB zu diesen Lehrwerken. Im GB zu *EE* ist die Verfügungsart über das PS und PA nicht eingeschränkt. Das SIMP und auch das PPRE werden dagegen in dem Teil des GB zu *EE* behandelt, der nur für die Schüler aus Baden-Württemberg obligatorisch ist. Die übrigen Benutzer bleiben vielleicht in Unkenntnis über die Existenz der beiden Kategorien. Nur Schüler, die mit *SB* und *SI* arbeiten, müssen sich nicht für eine produktive Verfügung über das PS abmühen, vgl. Tabelle 7 und 8. Die Autoren von *SB* haben allerdings nicht alle Reduktionsmöglichkeiten ausgeschöpft. Im GB zu *SB* fehlt ein Hinweis darauf, daß die 3. Person Singular und Plural des SIMP nicht produktiv verfügbar zu sein brauchen. Insgesamt gesehen schneidet im Hinblick auf eine möglichst weitgehende Reduktion der Lehrinhalte von den untersuchten Lehrwerken *SI* am besten ab. Schüler, die mit *SI* arbeiten, müssen von den erwähnten vier Kategorien nur über eine, das PPRE, produktiv verfügen. Dagegen kann es vorkommen, daß Benutzer von *SA* vom PS, PA, SIMP und vom PPRE keine Kenntnis erhalten, da die Kategorien im obligatorischen Teil des Lehrwerks fehlen.

Der Vergleich zwischen den Lehrwerken und dem *FF* führt zu folgenden Ergebnissen: In *SA* sind im obligatorischen Teil des Lehrwerks die Kategorien der Verbalflexion belegt, die auch die Grammatik des *FF 1* empfiehlt, vgl. Tabelle 4-6 und 8 sowie Abschnitt 4.5.2 - 4.5.4. Damit werden die Angaben der Autoren von *SA* durch die Untersuchung bestätigt, vgl. 3.2.4.3. *Cdb*, *ECI* und *SI* berufen sich zur Auswahl grammatischer Lehrinhalte auch auf die Grammatik des *FF 2*, vgl. 3.2.4.4, 3.2.4.6 und 3.2.4.7. Der Vergleich zwischen den Lehrinhalten des *FF 2* und den drei Lehrwerken hat ergeben, daß die Behauptungen der Lehrwerkautoren im Hinblick auf PS, PA, SIMP und PPRE nicht zutreffen, vgl. Abschnitt 4.5.2 - 4.5.4.

#### 4.6) Die Kategorien der Verbalflexion in der Zielsprache, nach den Lehrplänen sowie in den Lehrwerken

Abschließend werden die Lehrpläne und Lehrwerke miteinander verglichen. Es sollen übereinstimmend das *Présent de l'indicatif*, *Imparfait de l'indicatif*, *Futur simple*, *Conditionnel présent*, *Passé composé*, *Plus-que-parfait*, *Conditionnel passé*, *Futur composé*, der *Impératif* und das *Présent du subjonctif* sowie der *Infinitif* produktiv verfügbar gemacht werden. Die Schüler sollen wohl auch fähig sein, die Formen des *Passé du subjonctif* zu bilden. In einigen Fällen treffen die Lehrwerkautoren eine bessere Entscheidung als die Lehrplankommissionen: Es ist gerechtfertigt, daß die Lehrwerke das FA produktiv verfügbar machen und in diesem Punkt von den Lehrplänen von Bayern, Niedersachsen (1980 und 1989) sowie Rheinland-Pfalz abweichen. Dagegen weist das in den Lehrwerken vermittelte System der Kategorien der Verbalflexion keine Lücken auf. Überdies eröffnen die Lehrwerkautoren den Schülern größere stilistische Variationsmöglichkeiten als verschiedene Lehrplankommissionen. In den Lehrwerken wird weder auf die produktive Verfügung über das GER wie im Lehrplan von Niedersachsen (1980) und Rheinland-Pfalz noch auf das Passif wie im bayerischen und niedersächsischen Lehrplan (1980 und 1989) verzichtet. Beim PS sind die Anforderungen von SB und SI zu Recht niedriger als im baden-württembergischen Lehrplan.

Die Lehrwerkautoren gehen aber in mehreren Fällen ohne Notwendigkeit über die in den Lehrplänen festgelegten Anforderungen hinaus: EB, Cdb, MO, EE, EC und ECI unterscheiden sich im Hinblick auf die angestrebte produktive Verfügung über das PS zu Unrecht von den Lehrplänen Bayerns, Niedersachsens (1980 und 1989) sowie Rheinland-Pfalz. Die meisten untersuchten Lehrwerke enthalten in dieser Hinsicht unnötigen Ballast. Das Ziel der produktiven Verfügung über das PA in EB und EE übersteigt ohne einleuchtenden Grund das Pensum der Lehrpläne von Bayern, Niedersachsen (1980 und 1989) sowie Rheinland-Pfalz<sup>86</sup>. Im GB zu EE wird das SIMP in dem Teil vermittelt, der für die Schüler von Baden-Württemberg obligatorisch ist. Diese Benutzer erfahren aber im GB nicht, daß nach dem baden-württembergischen Lehrplan die rezeptive Verfügung über die Kategorie genügt.

---

<sup>86)</sup> Für EE gilt diese Behauptung nur im Hinblick auf die Angaben im GB.

## 5) Die Verbklassen

Das 5. Kapitel meiner Arbeit hat die Verbklassen zum Gegenstand, d.h. die morphologischen Veränderungen der Verbstämme und die Endungen sowie die Elemente der einzelnen Klassen, vgl. 2.4.1. Keine der beschriebenen Klassifikationen französischer Verben, vgl. 2.7, erfüllt meine drei Kriterien zur Konstitution didaktisch verwendbarer Verbklassen, vgl. 2.4.1.1 - 2.4.1.3. Eine neue Klassifikation, die für Lehrpläne und Lehrwerke geeignet ist, muß im Gegensatz zu Dubois und Séguin, vgl. 2.7.3 und 2.7.4, den Infinitiv und die Partizipien der Vergangenheit einbeziehen, vgl. 2.4.1.1. Die Anzahl der Konjugationsmuster soll außerdem so gering wie möglich sein, vgl. 2.4.1.3. Sie kann im Vergleich zu den ausgewerteten Konjugationswörterbüchern reduziert werden, vgl. 2.7.1. Schließlich beabsichtige ich, auf die Begriffe "regelmäßige" bzw. "unregelmäßige" Verben zu verzichten, weil sie nicht einheitlich verwendet werden und für Schüler von geringem Nutzen sind, vgl. 2.7.2.

Zunächst werden für eine neue, didaktisch verwendbare Klassifikation die Flexionsmerkmale zur Abgrenzung der einzelnen Klassen definiert (5.1). Danach beschreibe ich die Stammvarianzen, die Endungen und die Elemente der angesetzten Verbklassen (5.2). Anschließend wähle ich aus diesen Klassen mit Hilfe des bereits dargelegten quantifizierenden Verfahrens, vgl. 2.4.2, die Konjugationsmuster aus, die zur *Zielsprache* gehören sollen (5.3).

In den beiden folgenden Teilen beschreibe ich die in den Lehrplänen und Lehrwerken meines Corpus belegten "regelmäßigen" und "unregelmäßigen" Verben (5.4 und 5.5). Es wird sich herausstellen, ob unnötig hohe Anforderungen gestellt werden oder ob unverzichtbare Lehrinhalte fehlen. Abschließend vergleiche ich die untersuchten Lehrpläne und Lehrwerkkomponenten (5.6).

### 5.1) Flexionsmerkmale zur Eingrenzung der Verbklassen

Ein von unbeabsichtigten Lücken freies sprachliches System zu vermitteln bedeutet, die Schüler u.a. zu befähigen, jedes Verb zu flektieren, das zur erstsprachlichen Varietät des Französischen gehört, aus der die Lehrinhalte der *Zielsprache* ausgewählt werden. Es müssen aber nicht die Flexionsmerkmale aller

Verben einzeln unterrichtet werden, vielmehr setze ich bestimmte Klassen an. Nach meiner Definition, vgl. 2.4.1.4, bilden Verben mit identischen oder weitgehend identischen *orthographischen* Flexionsmerkmalen in *allen* Kategorien der Verbalflexion, die zur *Zielsprache* gehören, eine Verbklasse. Nachdem die Kategorien der *Zielsprache* im 4. Kapitel bestimmt worden sind, können die Verbstämme und Endungen beschrieben werden, die zu berücksichtigen sind, vgl. 2.4.1.1 und 2.4.1.2.

Folgende Flexionsmerkmale können eine klassenkonstitutive Funktion haben:

- 5.1.1) die orthographischen Endungen im Singular des PRE<sup>1</sup> sowie die geschrieben realisierten, morphologischen Stammvarianzen in allen Formen des PRE;
- 5.1.2) die Verbstämme des FS bzw. CO;
- 5.1.3) die Verbstämme des SP;
- 5.1.4) die Partizipien der Vergangenheit.<sup>2</sup>

### 5.1.1) Flexionsmerkmale des *Présent de l'indicatif*

Die von mir angesetzten Flexionsmerkmale des PRE, nämlich die orthographischen Endungen des Singular und die morphologischen Stammveränderungen, sind nicht bei allen Verben einheitlich definiert. In der *Französischen Sprachlehre* wird z.B. *finir* in der 1. Person Singular des PRE in drei Teile segmentiert: *fin i s*, in der 1. Person Plural in *fin iss ons*<sup>3</sup>, *sentir* in *sen s* und *sent ons*<sup>4</sup>. In der *Kurzgrammatik* (1968) ist keine Veränderung gegenüber der *Französischen Sprachlehre* festzustellen. In der *Französischen Grundgrammatik* von 1979 sind die orthographischen Formen von Stamm und Endung typographisch nicht differenziert. Das Infix -SS- wird durch Fettdruck hervorgehoben: *finis* bzw. *finissons*. In

---

<sup>1)</sup> Das Endungsparadigma im Plural des PRE -ONS, -EZ und -ENT ist für die meisten französischen Verben identisch und eignet sich nicht, um Verbklassen einzugrenzen.

<sup>2)</sup> Die temporalen Hilfsverben zur Bildung der zusammengesetzten Tempora und Modi haben keine klassenkonstitutive Funktion in meiner Klassifikation. Die orthographischen Endungen des Infinitif sind als Flexionsmerkmale zur Abgrenzung didaktisch verwendbarer Verbklassen nicht geeignet, vgl. 2.4.1.2.

<sup>3)</sup> Klein/Strohmeyer 1966:§ 17.

<sup>4)</sup> Klein/Strohmeyer 1966:§ 18.

derselben Grammatik werden die Singularformen des PRE von *dormir*, dem Repräsentanten der Klasse *sentir*, nicht segmentiert. Bei den Pluralformen ist das Stammauslautgraphem -M- mittels Fettdruck hervorgehoben: *dormons*<sup>5</sup>. In *Études françaises Grundgrammatik* von 1989 lassen sich Stamm und orthographische Endungen des PRE durch Normal- bzw. Fettdruck unterscheiden: *finis* und *finissons*, *dors* und *dormons*<sup>6</sup>.

Um die morphologischen Stammvarianzen im PRE einheitlich festzulegen, gehe ich von den Endungsparadigmen -E, -ES, -E; -S, -S, -T; -S, -S, -Ø; -X, -X, -T sowie -ONS, -EZ und -ENT aus. Die Verbstämme lassen sich mittels der Abstrichmethode gewinnen, z.B. *fini-*, *finiss-*; *sen-* und *sent-*.

### 5.1.2) Flexionsmerkmale des Futur simple bzw. des Conditionnel présent

Auch die Stämme und Endungen des CO bzw. des FS werden bisher nicht einheitlich festgelegt. Nach Grevisse/Goosse (1986) ist von einem Endungsparadigma auszugehen: "Le futur simple a toujours les désinences -RAI, -RAS [...]. Le conditionnel présent a toujours [...] -RAIS, -RAIS [...]"<sup>7</sup>.

In Klein/Strohmeyer gilt dagegen -AI als Endung des FS bei *porter*, *finir* und *rompre*<sup>8</sup> sowie bei *prendre*, *boire*, *conduire* und *craindre*<sup>9</sup>. Verben wie z.B. *lever*, *jeter*, *venir* und *asseoir* haben dagegen die Endungen -RAI, -RAS, -RA<sup>10</sup>.

In der *Französischen Grundgrammatik* (1979) von Klein und Kleineidam wird ebenfalls in *porterai*<sup>11</sup> segmentiert. Bei den Verben auf -ER mit zwei Stämmen im PRE, *lever*, *jeter* und *préférer* sind jedoch Stamm und Endung des FS im

<sup>5</sup>) Klein/Kleineidam 1979:§ 91.

<sup>6</sup>) Klein/Kleineidam 1989:§ 80.

<sup>7</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 779.

<sup>8</sup>) Klein/Strohmeyer 1966:§ 11, § 17, § 20. Die *Kurzgrammatik* von Klein unterscheidet sich in dieser Hinsicht nicht von der *Französischen Sprachlehre*.

<sup>9</sup>) Klein/Strohmeyer 1966:§ 25.

<sup>10</sup>) Klein/Strohmeyer 1966:§ 25.

<sup>11</sup>) Klein/Kleineidam 1979:§ 88.

Druckbild nicht ersichtlich<sup>12</sup>. Bei *finir* und *descendre* sind an bestimmten Stellen<sup>13</sup> Stamm und Endung des FS nicht zu erkennen. In der "Übersicht über die Ableitung der Verbformen" wird aber bei beiden Verbformen die Endung -RAI(S) durch Fettdruck hervorgehoben<sup>14</sup>. Klein/Kleineidam (1979) stimmen damit hinsichtlich der Endung des FS und CO bei *porter* mit Klein/Strohmeyer überein, bei *finir* und *descendre* unterscheiden sich jedoch die beiden Grammatiken. Bei *lever*, *jeter* und *préférer* legen sich Klein/Kleineidam (1979) weder auf die Endung -AI noch auf -RAI fest.

In Klein/Kleineidam (1989) wird die orthographische Form von Stamm und Endung des FS und des CO an bestimmten Stellen bei keinem der erwähnten Verben deutlich<sup>15</sup>. Unter der Überschrift "Faustregeln für die Ableitung der einfachen Verbformen" werden aber für alle dort verzeichneten Verbklassen, auch für *lever*, *jeter* und *préférer*, einheitlich -RAI bzw. -RAIS als Endungen des FS bzw. CO festgelegt<sup>16</sup>. Klein/Kleineidam (1989) weichen damit sowohl von Klein/Strohmeyer als auch von der *Französischen Grundgrammatik* (1979) ab, stimmen aber mit Grevisse/Goosse (1986) überein.

Im folgenden soll dargelegt werden, welche Flexionsmerkmale im FS bzw. CO für mein Ziel am besten geeignet sind. Für die ableitbaren Stämme des FS bzw. CO stehen aus synchroner Sicht der IF und die 3. Person Singular, bei bestimmten Verben auch die 1. oder die 3. Person Singular des PRE als Basisformen<sup>17</sup> zur Wahl. Bei *porter* führen mit der jeweils passenden Endung die drei Basisformen zu richtigen Verbformen: *porter + ai* bzw. *porte + rai*. Bei *jeter* muß man von der 1. oder 3. Person Singular des PRE und der Endung -RAI(S) ausgehen: *jette + rai*. Dagegen führt der IF als Ableitungsbasis zu falsch geschriebenen Formen:

---

<sup>12</sup>) Klein/Kleineidam 1979: § 89.

<sup>13</sup>) Klein/Kleineidam 1979: § 91 und § 92.

<sup>14</sup>) Klein/Kleineidam 1979: § 93.

<sup>15</sup>) Klein/Kleineidam 1989: § 77, § 80, § 81.

<sup>16</sup>) Klein/Kleineidam 1989: § 82.

<sup>17</sup>) Unter "Basisform" verstehe ich in der vorliegenden Arbeit die Verbform, von der die Formen bestimmter Tempora und Modi abgeleitet werden. Die Basisform kann, aber muß nicht mit dem Verbstamm identisch sein.

*\*jeter+ai*. Bei *finir* wäre dagegen die Ableitung vom Infinitif und die Endung -AI vorzuziehen: *finir+ai*, dagegen ist *\*finit+rai* unkorrekt. Der IF als Ableitungsbasis verursacht bei *descendre* eine fehlerhaft geschriebene Form: *\*descendre+ai*. Man muß von PRE 3 und der Endung -RAI(S) ausgehen: *descend+rai*. Beide Ableitungsbasen führen zu irrtümlichen Formen bei *recevoir*: *\*recevoir+ai* bzw. *\*reçoit+rai*.

Im Hinblick auf ökonomisches Lernen durch einfache und verlässliche Regeln sind für meinen Vorschlag folgende Kriterien für die Festlegung der Flexionsmerkmale des FS bzw. CO maßgebend:

- 1) Als Basisform soll eine bereits bekannte Verbform dienen, oder die Basisform soll durch eine einfache Regel eindeutig zu bilden sein.
- 2) Der Regelbereich, d.h. die Bezeichnung der Verben, die nach einer bestimmten Ableitungsregel das FS bzw. das CO bilden, soll eindeutig benannt werden können.
- 3) Die Anzahl der Verben mit regelgestützter Bildung des FS bzw. CO soll möglichst groß sein. Die Zahl der nicht ableitbaren Formen ist weitestgehend zu reduzieren.
- 4) Ich beschränke mich darauf, ein Endungsparadigma zu unterrichten, um Verwechslungen zwischen der Endung -AI(S) und dem Flexiv -RAI(S) vorzubeugen und die Regeln zu vereinfachen.

Aufgrund dieser Kriterien empfehle ich, für die Formen des FS die Endungen -RAI, -RAS, -RA, -RONS, -REZ, -RONT und für das CO die Endungen -RAIS, -RAIS, -RAIT, -RIONS, -RIEZ und -RAIENT zu unterrichten. Die Endungen des FS und des CO sind in meinem Ansatz für alle Verben gleich. Nur aufgrund der unterschiedlichen Verbstämme lassen sich Verbklassen eingrenzen. Bevor ich auf der Grundlage des Endungsparadigmas Regeln für die Verbstämme formuliere, die die eigentlichen klassenkonstitutiven Merkmale bilden, gehe ich in Form eines Exkurses auf die Aussprache der Endung -RAI ein.

-----

### Exkurs: Die Aussprache der Endung -RAI

Die Untersuchungen zur Aussprache des Graphemnexus -AI als Teilrepräsentant der 1. Person Singular des FS, über die Stammerjohann berichtet, belegen sowohl



eine offene als auch eine geschlossene Aussprache<sup>18</sup>. Nach Lerond ist die Aussprache [e] oder [ɛ] in der 1. Person Singular des FS möglich<sup>19</sup>. Nach Hanse soll man sich nicht fürchten, "de marquer légèrement la différence [...] entre la désinence *-ai* du futur (prononcer «é») et la désinence *-ais* du conditionnel (prononcer «è»)."<sup>20</sup> Warnant verzeichnet im Abschnitt *La conjugaison* nur die Aussprache [e] für die 1. Person Singular des FS<sup>21</sup>. Grevisse/Goosse (1986) rät zur geschlossenen Aussprache, um Verwechslungen mit dem CO und dem IMP zu vermeiden<sup>22</sup>. In Anlehnung an Abels Empfehlung, sich im Unterricht der französischen Aussprache an jenem Register auszurichten, welches in auf besondere Deutlichkeit bedachten Äußerungen gebraucht wird<sup>23</sup>, entscheide ich mich für eine Regel in der *Zielsprache*, nach der die Aussprache der 1. Person Singular des FS von der 1. Person Singular des CO unterschieden werden soll. Da für die 1. Person Singular des CO nur [ɛ] üblich ist, soll der Graphemnexus -AI als Teilrepräsentant der 1. Person Singular des FS in der *Zielsprache* phonisch als [e] realisiert werden.

-----

Ausgehend von den Endungen -RAI, -RAS etc. bzw. -RAIS, -RAIS etc., lassen sich folgende Regeln für die Bildung des FS und des CO formulieren:

- 1) Die Verben auf -ER und die Klasse *recueillir* bilden das FS und CO mit der 3. Person Singular des PRE. Davon ausgenommen sind *aller*, *envoyer* und deren Komposita<sup>24</sup>.
- 2) Die Verben auf -CEVOIR, *devoir*, *courir*, *mourir* und Klasse *émouvoir* bilden das FS bzw. CO mit dem Stamm der 1. Person Plural des PRE. *Plevra* bzw.

---

<sup>18</sup>) Stammerjohann 1983:130.

<sup>19</sup>) Lerond 1980:XXVII.

<sup>20</sup>) Hanse 1987:979.

<sup>21</sup>) Warnant 1987:CVIII f.. Eine Ausnahme bilden die Inversionsformen.

<sup>22</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 764 b.

<sup>23</sup>) Abel 1982:291.

<sup>24</sup>) Die Konsequenzen für die Klasse *considérer* erläutere ich im Abschnitt 5.2.2.2.

*pleuvrait* wird als Einzelform vermittelt, weil die Basisform, die für Regel 2 nötig wäre, nicht gebräuchlich ist und daher nicht unterrichtet wird.

3) Mit Ausnahme der 13 nachfolgend verzeichneten Verben und deren Komposita bilden alle übrigen Verben das FS bzw. CO mit dem um das letzte Graphem -R und alle eventuell noch folgenden Grapheme gekürzten Infinitif.

4) Es bleiben 13 nicht ableitbare Verben und deren Komposita:

4.1) *enver-*, *ver-*;

4.2) *au-*, *sau-*;

4.3) *faud-*, *vaud-*, *voud-*;

4.4) *fe-*, *i-*, *pour-*, *se-*, *tiend-*, *viend-*.

Die in Tabelle 9 verzeichneten Verbstämme des FS und CO sind nach diesen Regeln gebildet. Sie grenzen in vielen Fällen Verbklassen voneinander ab.

### 5.1.3) Flexionsmerkmale des *Présent du subjonctif*

Im *Présent du subjonctif* gilt das Endungsparadigma -E, -ES, -E, -IONS, -IEZ und -ENT für alle Verben mit Ausnahme von *avoir*<sup>25</sup> und *être*<sup>26</sup>. Die Endungsflexive des SP grenzen folglich keine Verbklassen ab, denn *avoir* bzw. *être* unterscheiden sich auch in anderen Flexionsmerkmalen von den übrigen Klassen. Zwischen den Verbstämmen des SP gibt es größere Divergenzen:

1) einen besonderen Stamm für alle Formen des SP haben die drei Verben *faire* (*fass-*), *pouvoir* (*puiss-*), und *savoir* (*sach-*).

2) Die drei Verben *aller*, *valoir* und *vouloir* bilden den Singular und die 3. Person Plural des SP mit einem besonderen Stamm: *aill-*, *vaill-*, *veuill-*. Die beiden übrigen Formen des SP werden gemäß der allgemeinen Regel mit dem Stamm der 1. Person Plural des PRE gebildet. Zu diesen Verben gehört auch noch *il faut* mit dem SP *qu'il faille*.

3) Zwei besondere Stämme im SP haben *avoir* und *être*.

<sup>25</sup>) *Ai-e*, *ai-es*, *ai-t*, *ay-ons*, *ay-ez*, *ai-ent*.

<sup>26</sup>) *Soi-s*, *soi-s*, *soi-t*, *soy-ons*, *soy-ez*, *soi-ent*.

4) Alle übrigen Verben bilden den Singular und die 3. Person Plural des SP mit dem Stamm der 3. Person Plural des PRE, die 1. und 2. Person Plural des SP mit dem Stamm der 1. Person Plural des PRE<sup>27</sup>.

Die unter 1 - 3 beschriebenen nicht ableitbaren Stämme des SP sind konstitutive Merkmale einiger der in Tabelle 9 verzeichneten Verbklassen.

#### 5.1.4) Flexionsmerkmale der Partizipien der Vergangenheit

Neben dem PRE divergieren die orthographischen Verbformen am stärksten im Partizip der Vergangenheit. Die PP der Verben auf -ER enden auf -É, die PP fast aller Verben auf -DRE und -OIR(E) auf -U. Die Partizipien der Vergangenheit der Verben auf -RE mit Ausnahme der bereits genannten auf -DRE weisen unterschiedliche Endgrapheme auf, *connu, mis, extrait*. Die Vielfalt der Endgrapheme ist noch größer bei den Verben auf -[i:R], -IR, z.B. *venu, agi, offert, conquis*. Bei manchen Verben auf -[i:R], -IRE haben die 3. Person Singular des PRE und das PP dieselbe Form, z.B. *dit, produit* und *écrit*. Zahlreiche Verbklassen müssen aufgrund unterschiedlicher Partizipien der Vergangenheit angesetzt werden.

#### 5.2) Die Beschreibung der Verbklassen

In der folgenden Übersicht sind die konstitutiven Merkmale der von mir angesetzten Verbklassen zusammengestellt<sup>28</sup>. Verben, die in einer bestimmten Kombination von Merkmalen übereinstimmen und in mindestens einem Stamm oder einer Endung sich von anderen Verben unterscheiden, bilden eine Klasse. *Attendre* und *lire* bilden z.B. den Stamm des FS bzw. CO nach derselben Regel,

---

<sup>27)</sup> Das Présent du subjonctif von *pleuvoir, qu'il pleuve*, wird als Einzelform unterrichtet.

<sup>28)</sup> Der Stamm des Gérondif könnte nur bei den Verbklassen *avoir, être* und *savoir* eine abgrenzende Funktion haben. Das Gérondif erscheint jedoch nicht in der Tabelle 9, weil ich für die drei Verben bereits aufgrund anderer Flexionsmerkmale eigene Klassen ansetze.

vgl. 5.1.2. Auch die Endung des PP ist identisch, *attendu* und *lu*<sup>29</sup>. Beide Verben unterscheiden sich aber im PRE und gehören deshalb zu verschiedenen Klassen.

In der Tabelle sollen Klassen nahe beieinanderstehen, deren Abgrenzung nicht als selbstverständlich betrachtet werden kann. Am ehesten läßt sich diese Absicht verwirklichen, indem Verben zunächst nach den Endgraphemen des IF zusammengestellt werden<sup>30</sup>. Um eine für mein Ziel unübersichtlich große Gruppe zu vermeiden, habe ich Verben auf -RE auf mehrere Abschnitte verteilt. In 5.2.3 und 5.2.4 fasse ich die Verben auf -DRE zusammen. Abschnitt 5.2.7 - 5.2.8 verzeichnet Verben auf -[i:R], -IRE. Die Verben auf -[wa:R], -OIR bzw. -OIRE, bilden einen weiteren Teilabschnitt in Tabelle 9, um die Abgrenzung von *voir* und *croire*, die nur in einem Flexionsmerkmal differieren, zu veranschaulichen. Als Restgruppe mit IF auf -RE bleiben die Verben, die im IF weder auf -[i:R], -IRE noch auf -[wa:R], -OIR(E) enden noch zu den Verben auf -DRE gehören. Somit gliedert sich Tabelle 9 in sechs Abschnitte:

5.2.1 - 5.2.2: Verbklassen auf -ER;

5.2.3 - 5.2.4: Verbklassen auf -DRE;

5.2.5 - 5.2.6: Verbklassen auf -[i:R], -IR;

5.2.7 - 5.2.8: Verbklassen auf -[i:R], -IRE;

5.2.9 - 5.2.10: Verbklassen auf -[wa:R], -OIR(E);

5.2.11 - 5.2.12: Übrige Verbklassen auf -[R], -RE.

Die Reihenfolge der Verbklassen *innerhalb* eines der sechs Abschnitte basiert i.a. auf dem kumulierten Usage-Wert der Klassen nach dem *FDW*, vgl. 2.4.2. Wenn davon abweichend morphologisch ähnliche Verbklassen hintereinander angeordnet sind, z.B. *voir* und *croire*, wird in der Legende darauf hingewiesen. Nach den tabellarischen Übersichten mit den klassenkonstitutiven Merkmalen werden die morphologischen Veränderungen der Verbstämme, die Endungen und die Elemente der einzelnen Klassen beschrieben, die im *FDW* vertreten sind.

---

<sup>29</sup>) Die Tabelle kann deshalb auch als Grundlage für Regeln zur Bildung der Verbformen dienen. Lehrwerkautoren können ihr z.B. auch Oberklassen entnehmen, deren Elemente nicht in allen, aber in ganz bestimmten Tempora und Modi übereinstimmen.

<sup>30</sup>) Davon bleibt unberührt, daß die orthographischen Endungen des Infinitif auf keinen Fall ausreichend sind, um Verbklassen gemäß meiner Definition zu konstituieren.

Tab. 9: Die Verbklassen der Varietät des Französischen, aus der die Lehrinhalte der Zielsprache ausgewählt werden

5.2.1) Übersicht über die Verbklassen auf -ER

	PRE	PRE	PRE	FS/ CO	SP	SP	SP	PP
	1-6	1-3,6	4+5	1-6	1-6	1-3,6	4+5	
1) Kl. donner								
1 donn-e	1				1			
2 donne-				2				
3 donné								3
-----								
2) Kl. considérer								
1 considèr-e		1				1		
2 considère				2				
3 considér-			3				3	
4 considéré								4
-----								
3) Kl. élever								
1 élèv-e		1				1		
2 élève-				2				
3 élev-			3				3	
4 élevé								4
-----								
4) Kl. appeler								
1 appell-e		1				1		
2 appelle-				2				
3 appel-			3				3	
4 appelé								4
-----								
5) Kl. employer								
1 emploi-e		1				1		
2 emploie-				2				
3 employ-			3				3	
4 employé								4
-----								
6) Kl. envoyer								
1 envoi-e		1				1		
2 envoy-			2				2	
3 enver-				3				
4 envoyé								4
=====								
7) Kl. aller: s. Text.								
-----								

Legende:

1) Für alle Teilabschnitte der Tabelle 9 gelten folgende Erläuterungen:

In der linken Spalte ist als Repräsentant der jeweiligen Verbklasse das Verb mit dem höchsten Usage-Wert im *FDFW* eingetragen. Unter dem Repräsentanten der Klasse folgen die potentiell klassenkonstitutiven Flexionsmerkmale: Verbstämme, bestimmte Endungsparadigmen und das Participe passé. Vor jedem Stamm bzw. PP steht eine Ziffer. In den sich rechts anschließenden Spalten wird der Stamm bzw. das PP durch die Ziffer aus der linken Spalte vertreten. Bei der Klasse *donner* ist unter FS/CO die Ziffer 2 eingetragen. Das bedeutet, daß die Formen des FS bzw. CO mit dem Stamm *donne-* und den Endungen *-RAI(S)* etc. gebildet werden.

Alle Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

2) Die folgenden Erläuterungen beziehen sich nur auf den obigen Abschnitt von Tabelle 9:

Die orthographischen Endungen von PRE 1-3 werden in der Tabelle durch das mittels eines Trennstrichs abgesetzte Endgraphem der 1. Person repräsentiert: -e steht für -E, -ES, -E.

Die kursiv gedruckten Flexionsmerkmale des Repräsentanten der Verben auf -ER mit einem Stamm im PRE, *donner*, sind Merkmale, die für die sieben Klassen gleichermaßen gelten: Alle Klassen der Tabelle haben die Endung des Infinitif und des Participe passé gemeinsam.

Die kursiv gedruckten Flexionsmerkmale der übrigen Repräsentanten sind für die jeweilige Klasse konstitutiv.

---: Die Trennung der Klassen 1 - 6 durch einen einfachen Strich bedeutet, daß diese Klassen eine Anzahl von Gemeinsamkeiten in der Flexion aufweisen, die bei der Formulierung von Regeln zur Vermittlung der Verbformen genutzt werden können.

===: Die Klasse *aller* trenne ich durch einen doppelten Strich ab, um damit anzudeuten, daß größere Unterschiede zwischen den Klassen 1 - 6 und Klasse 7 bestehen als zwischen den ersten sechs Klassen.

Klasse *aller* wäre nach dem kumulierten Usage-Wert unmittelbar auf Klasse *donner* gefolgt, wenn ich von der üblichen Reihenfolge nicht Abstand genommen hätte, um zu veranschaulichen, warum ich trotz der Ähnlichkeiten *donner* und *considérer* zwei verschiedenen Klassen zuordne.

-----

## 5.2.2) Erläuterungen zu den einzelnen Verbklassen auf -ER

Für alle Verben auf -ER, abgesehen von *aller*, gelten neben der orthographischen Endung des IF folgende charakteristischen Merkmale: Die Verben enden im Singular des PRE auf -E, -ES, -E. Das FS und CO wird, außer bei *envoyer*, *renvoyer* und *aller*, von PRE 3 abgeleitet, vgl. 5.1.2. Außerdem sind der Singular und die 3. Person Plural des PRE und des SP in den ersten sechs Klassen der Tabelle phonisch identisch. Die PP der Verben auf -ER enden ausnahmslos auf -É. Die einzelnen Verbklassen divergieren in folgenden Flexionsmerkmalen:

1) Klasse *donner* unterscheidet sich von den übrigen Verbklassen mit IF auf -ER durch einen gleichbleibenden Stamm im PRE. Zur Klasse *donner* zähle ich auch

die Verben auf -AYER. Nach allgemeiner Ansicht<sup>31</sup> können die betreffenden Verben die Schreibung -AY- mit der phonischen Realisierung [-εj]- in allen Formen des PRE bewahren. Schülern soll allerdings mitgeteilt werden, daß die Schreibung *pai-* und die Lautung [pε] vor nicht hörbarer Endung durchaus geläufig ist, damit keine Verwirrung entsteht, wenn ihnen letztere begegnet. Die Verbklasse *donner* bildet mit 640 Verben im *DFW* die umfangmäßig weitaus größte Klasse.

Die übrigen Verben auf -ER bilden aufgrund der Beugung, Anzahl und Verteilung der Stämme eigene Klassen. Die Unterschiede betreffen insgesamt 64 der im *DFW* verzeichneten Verben auf -ER. Ich setze neben *aller* fünf verschiedene Klassen an, um Übergeneralisierungen vorzubeugen, die aufgrund der identischen Endung des IF möglich sind.

2) Klasse *considérer* trennt von Klasse *donner* der Wechsel von [-e]- und [-ε]- im Stamm des Présent, geschrieben -É- bzw. -è-. Die Formen mit hörbarer Endung und ihre Ableitungen werden mit dem Stamm *considér-*, [-e]-, gebildet. Die Formen ohne hörbare Endung werden mit [-ε]-, -è-, realisiert. Grevisse/Goosse (1986) und Hanse halten an der Schreibung -É- im CO und FS fest<sup>32</sup>. In Examina und Wettbewerben unter der Verantwortung des französischen Erziehungsministeriums wird -è- mit *accent grave* auf dem Niveau der *scolarité secondaire*, d.h. bis zum Abitur, geduldet<sup>33</sup>. Séguin zieht -è- mit *accent grave* generell vor: "[...] il est préférable d'aligner la graphie sur la prononciation"<sup>34</sup>. Der *Conseil supérieur de la langue française* scheint auch die Schreibung -è- zu favorisieren<sup>35</sup>.

<sup>31</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 761 c 2, Hanse 1987:715.

<sup>32</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 761 b; Hanse 1987:980.

<sup>33</sup>) Der *arrêté* Haby erlaubt in Regel 31, Schreibung und offene Aussprache des [-ε]- in geschlossener Silbe in Einklang zu bringen: "On admettra l'emploi de l'accent grave à la place de l'accent aigu." (Grevisse/Goosse 1986:1708).

<sup>34</sup>) Séguin 1986:71.

<sup>35</sup>) In einer Rede vor dem *Conseil supérieur de la langue française* am 24.10.89 hat der damalige Premierminister Rocard dieses Gremium um Überlegungen zu bestimmten "rectifications de l'orthographe" gebeten. Daraufhin hat der *Conseil supérieur de la langue française* Empfehlungen verabschiedet und sie u.a. der *Académie française* vorgelegt. In einer Sitzung der *Académie française* haben die 21 anwesenden Mitglieder die Vorschläge einmütig gebilligt (*Journal officiel* vom 6.12.1990:4).

Da dem Graphem -É- bzw. -è- im vorliegenden Zusammenhang keinerlei Funktion zukommt, sondern Tempus, Person, Numerus und Modus durch die Endung -RAI(S) realisiert werden, empfehle ich aufgrund der Parallelität von phonischer und orthographischer Realisierung im Französischunterricht die Schreibung *je considèrerai(s)*. Die Schreibung -è- mit *accent grave* ermöglicht auch wesentlich einfachere Ableitungsregeln für das CO bzw. FS, vgl. 5.1.2. Die Schüler sollten allerdings auf die Existenz einer davon abweichenden Schreibung mit -É- hingewiesen werden, vgl. die Empfehlung zu *pai-*.

Die Klasse *considérer* besteht im *DFW* aus 33 Verben:

- I *considérer*<sup>36</sup>, *espérer*, *posséder*,
- II *répéter*, *révéler*, *pénétrer*,
- III *céder*, *préférer*, *procéder*, *régler*,
- IV *opérer*, *précéder*, *régner*, *protéger*,
- V *compléter*, *suggérer*, *inquiéter*, *succéder*,
- VI *exagérer*, *sécher*,
- VII *différer*, *célébrer*, *obséder*,
- VIII *libérer*, *réfléter*, *siéger*, *interpréter*,
- IX *conférer*, *tolérer*,
- X *désespérer*, *persévérer*,
- XI *excéder*, *prospérer*.

3) Die Verben der Klasse *élever* unterscheiden sich in den Formen des PRE mit hörbarer Endung sowie in den davon abgeleiteten Formen phonisch und orthographisch von den Verben der Klasse *considérer*: Statt eines -[e]-, -É-, steht im Verbstamm ein *e caduc*, -E-. Deshalb setze ich eine eigene Klasse an. Die stammbetonten Formen des PRE und SP sowie das gesamte CO und FS haben -[ɛ]-, -è-.

Die Klasse *élever* zählt im *DFW* 14 Verben:

- I *élever*,
- II *lever*, *amener*, *mener*, *relever*, *ramener*,

---

Der *Conseil supérieur de la langue française* schlägt u.a. die Schreibung -è- in *je cèderai* und *j'allègerais* vor (*Journal officiel* vom 6.12.1990:15).

<sup>36</sup>) Die römischen Ziffern bezeichnen einen der 10 Blöcke von je 500 Rängen im *DFW*. Ziffer I steht für die Ränge 1 - 500, Ziffer II für Rang 501 - 1000, Ziffer III für Rang 1001 - 1500 u.s.w.. Zum Block XI gehören Verben von Rang 5001 bis zum Ende der Usageliste von *DFW*.



III *promener, achever, enlever,*

IV *soulever, peser, emmener,*

VI *crever,*

VII *semer.*

4) Die Verben der Klasse *appeler* und der Klasse *élever* divergieren im PRE in den Formen ohne hörbare Endung und den davon abgeleiteten Formen. Am einfachsten scheint mir folgende zweiteilige Regel: Bei den zweistämmigen Verben auf -ELER und -ETER mit dem Wechsel von *e caduc* und -[ε]- im Stamm des PRE wird -[ε]- in den Formen ohne hörbare Endung und den Ableitungen mit Graphem -E- und -LL- oder -E- und -TT- geschrieben. Bei allen anderen Verben auf -ER mit denselben phonischen Stammveränderungen im PRE wird -[ε]- orthographisch durch Graphem -è- und ein beliebiges Konsonantengraphem realisiert. Diese Regel führt jedoch bei verschiedenen Verben auf -ETER wie *acheter* und -ELER<sup>37</sup> zu unkorrekten Schreibweisen, z.B. *\*achette*, weil viele Schüler *acheter* zur Klasse *appeler* zählen. Nach den Flexionsmerkmalen gehört *acheter* zur Klasse *élever*. Es bietet sich folgende Alternative: Man sagt den Schülern, daß *acheter* wie *élever* konjugiert wird, obwohl der Infinitif auf -ETER endet. Oder man ergänzt den ersten Teil der oben genannten Regel: Eine Ausnahme bilden *acheter* und einige andere Verben auf -ELER. In den Formen ohne hörbare Endung im PRE und den davon abgeleiteten Formen wird [ε] -èt- bzw. -èl- geschrieben. Ich halte diese Option für vorteilhafter, weil die Schüler die entsprechenden Verbformen mit Hilfe der Regel bilden können. Im anderen Fall heißt es, *acheter* wird wie *élever* konjugiert, aber die Regel selbst enthält keine Angaben zu den Verbformen. Wenn ein Schüler nicht weiß, wie *élever* konjugiert wird, bietet sie ihm keine Hilfe.

Zur Klasse *appeler* gehören im *DFFW* neun Verben:

I *appeler, rappeler, jeter,*

II °*acheter*<sup>38</sup>,

IV *rejeter,*

<sup>37)</sup> *décéler, renouveler, modeler, celer, geler* und *peler* sowie die Komposita.

<sup>38)</sup> Mit ° kennzeichne ich Verben aus *DFFW*, die geringfügig vom Paradigma des Repräsentanten einer Klasse abweichen.

- V *projeter,*
- VII *°déceler,*
- VIII *°renouveler,*
- X *°modeler.*

5) Klasse *employer* trennt von Klasse *donner* der Wechsel von -Y- zu -I-. In den Formen ohne hörbare Endungen und ihren Ableitungen steht ein -I-, ansonsten -Y-. Die Schreibung -OY- steht dann wie allgemein vor Vokalschriftzeichen für -[waj]-.

Klasse *employer* ist im *DFW* mit sechs Verben vertreten:

- II *employer,*
- III *appuyer,*
- V *ennuyer,*
- VII *noyer,*
- VIII *tutoyer,*
- X *déployer.*

6) Ich setze für *envoyer* und *renvoyer* aufgrund der Stämme *enver-* und *renver-* im CO und FS eine eigene Klasse an, um Fehler durch Übergeneralisierungen zu vermeiden. Mit Ausnahme des FS- und CO-Stammes weichen *envoyer* und *renvoyer* nicht von den Verben der Klasse *employer* ab.

Zur Klasse *envoyer* gehören im *DFW* die Verben

- II *envoyer,*
- VIII *renvoyer.*

7) *Aller* kann keiner anderen Klasse auf -ER zugeschlagen werden. Das Verb weist eine Vielzahl von nicht ableitbaren Formen auf, die ich unsegmentiert unterrichten würde, z.B. *vais, vont*; segmentiert in Stamm und Endung würde ich z.B. *aill-* für den Singular und die 3. Person Plural des SP, *i-* für FS und CO vermitteln.

Klasse *aller* ist mit einem Verb im *DFW* belegt.

Tab. 9: (Folge 5.2.3) Übersicht über die Verbklassen auf -DRE

	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	FS/ CO	SP	SP	SP	PP
	1-6	1-3	4-6	4+5	6	1-6	1-6	1-3,6	4+5	
1) Kl. rendre										
1 rend-s/∅	1					1	1			
2 rendu										2
=====										
2) Kl. prendre										
1 prend-s/∅		1				1				
2 pren-				2					2	
3 prenn-					3		3			
4 pris										4
=====										
3) Kl. atteindre										
1 attein-s		1								
2 atteign-			2				2			
3 atteind-						3				
4 atteint										4
=====										
4) Kl. résoudre										
1 résou-s		1								
2 résolv-			2				2			
3 résoud-						3				
4 résolu										4
=====										
5) Kl. coudre										
1 coud-s/∅		1				1				
2 cous-			2				2			
3 cousu										3
=====										
6) Kl. moudre										
1 moud-s/∅		1				1				
2 mou-			2				2			
3 moulu										3
-----										

Legende:

1) Für die für alle Abschnitte von Tabelle 9 gültigen Erläuterungen verweise ich auf die Legende zu 5.2.1.

2) -s steht für -S, -S, -T; s/∅ für -S, -S, -∅.

Die kursiv gedruckten Flexionsmerkmale von *rendre* unterscheiden die Verben auf -DRE von den Verben auf -ER. Die kursiv gedruckten Komponenten von *prendre* und der anderen Repräsentanten heben diese Klassen von den jeweils vorangehenden ab.

====: Die Trennung der Klassen durch einen doppelten Strich bedeutet, daß diese Klassen, abgesehen vom Stamm des FS bzw. CO, überwiegend Unterschiede in der Flexion aufweisen.

#### 5.2.4) Erläuterungen zu den einzelnen Verbklassen auf -DRE

Im *FD FW* sind 43 Verben auf -DRE belegt. Ich teile sie in vier Klassen ein:

1) Klasse *rendre* bildet mit 23 Verben im *FD FW* die größte Klasse unter den Verben auf -DRE. Zu dieser Klasse zähle ich auch Verben auf -ANDRE und -ONDRE, *vaincre* und *rompre* sowie deren Komposita. Charakteristisch für die Klasse *rendre* ist ein orthographischer Stamm in allen Formen. Klasse *rendre* unterscheidet sich von den ebenfalls einstämmigen Klassen *donner*, *courir* und *rire* durch die Endungen -S, -S, -Ø, von Klasse *donner* und Klasse *rire* auch im PP. *Vaincre* und *convaincre* schlage ich zu dieser Klasse, weil beide Verben bis auf das Endgraphem -C anstelle von -D im PRE 3 sowie den Wechsel von -C- zu -QU- im Plural des PRE und im IMP mit *rendre* übereinstimmen. *Rompre* und *interrompre* unterscheiden sich von *rendre* nur im PRE 3 durch die Endung -T statt -Ø.

Im *FD FW* sind folgende Verben der Klasse *rendre* belegt:

- I *rendre*<sup>39</sup>, *entendre*, *attendre*, *répondre*, *descendre*, *perdre*,
- II *tendre*, *défendre*, *prétendre*, *étendre*, *vendre*,
- IV *répandre*, *dépendre*, *confondre*, *correspondre*,
- VI *pendre*,
- VII *fondre*, *mordre*,
- IX *suspendre*,
- IV °*interrompre*,
- V °*rompre*,
- V °*vaincre*,
- VI °*convaincre*.

2) Aufgrund der zahlreichen Unterschiede zur Klasse *rendre* bilden *prendre* und seine Komposita eine eigene Klasse mit drei Stämmen im PRE, *prend-*, *pren-* und *prenn-*, sowie einem besonderen PP: *pris*.

Zur Klasse *prendre* zählen im *FD FW* folgende sieben Verben:

- I *prendre*, *comprendre*, *reprandre*, *apprendre*,
- IV *surprendre*,

<sup>39)</sup> Zur Bedeutung der römischen Ziffern vgl. Fußnote zu 5.2.2.2.

V *entreprendre*,

VII *méprendre*.

3) Klasse *atteindre* unterscheidet sich von *rendre* und *prendre* durch die Stämme *attein-* und *atteign-* sowie das PP *atteint*. Ich sehe aufgrund meiner Definition von *Verbkategorie*, vgl. 2.4.1.4, keinen Anlaß, für Verben auf -EINDRE, -AINDRE und -OINDRE eigene Klassen anzusetzen. Die unterschiedliche Lautung der mit -GN-geschriebenen Formen auf -INDRE, *joignons* vs. *atteignons*, entspricht allgemeinen Regeln zur phonischen Funktion der Grapheme der französischen Orthographie.

Zur Klasse *atteindre* gehören im *DFW* elf Verben:

I *atteindre*,

II *craindre*,

III *plaindre, rejoindre*,

IV *éteindre*,

V *peindre*,

VI *joindre, feindre*,

VIII *restreindre*,

IX *êtreindre*,

X *contraindre*.

4) Für Klasse *résoudre* sind die Stämme *résou-* und *résolv-* sowie das PP *résolu* klassenkonstitutive Merkmale. Im Gegensatz zum PP *résolu* bilden *absoudre*, das im *DFW* nicht belegt ist, und *dissoudre* die PP *absous, absoute, dissous, dissoute*. Aufgrund der niedrigen Vorkommenshäufigkeit habe ich für die beiden Verben keine eigene Klasse angesetzt.

Die Klasse *résoudre* besteht im *DFW* aus den Verben

II *résoudre*,

VIII °*dissoudre*.

Die beiden folgenden Klassen sind im *DFW* nicht vertreten:

5) *Coudre* wird im Singular des PRE und im CO bzw. FS wie Klasse *rendre* flektiert, aber im Pluralstamm *cous-* und PP *cousu* divergieren beide Klassen.

6) *Moudre* und *coudre* trennt der Pluralstamm des PRE: *moul-* und das PP: *moulu*.

Tab. 9: (Folge 5.2.5) Übersicht über die Verbklassen auf **-[i:R]**, **-IR**

	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	FS/ CO	SP	SP	SP	PP
	1-6	1-3	4-6	4+5	6	1-6	1-6	1-3,6	4+5	
1) Kl. <i>venir</i>										
1 <i>vien-s</i>		1								
2 <i>ven-</i>				2					2	
3 <i>vienn-</i>					3			3		
4 <i>viend-</i>						4				
5 <i>venu</i>										5
=====										
2) Kl. <i>agir</i>										
1 <i>agi-s</i>		1				1				
2 <i>agiss-</i>			2				2			
3 <i>agi</i>										3
-----										
3) Kl. <i>haïr</i>										
1 <i>hai-s</i>		1								
2 <i>haïss-</i>			2				2			
3 <i>haï-</i>						3				
4 <i>haï</i>										4
=====										
4) Kl. <i>sentir</i>										
1 <i>sen-s</i>		1								
2 <i>sent-</i>			2				2			
3 <i>senti-</i>						3				
4 <i>senti</i>										4
=====										
5) Kl. <i>offrir</i>										
1 <i>offr-e</i>		1					1			
2 <i>offri-</i>						2				
3 <i>offert</i>										3
=====										
6) Kl. <i>recueillir</i>										
1 <i>recueill-e</i>		1					1			
2 <i>recueille-</i>						2				
3 <i>recueilli</i>										3
=====										
7) Kl. <i>courir</i>										
1 <i>cour-s</i>		1				1	1			
2 <i>couru</i>										2
=====										

Tab. 9: Noch: 5.2.5) Übersicht über die Verbklassen auf **-[i:R], -IR**

	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	FS/ CO	SP	SP	SP	PP
	1-6	1-3	1-3,6	4-6	4+5	6	1-6	1-6	1-3,6	4+5	
8) Kl. mourir											
1 <i>meur-s</i>		1							1		
2 <i>mour-</i>				2			2			2	
3 <i>mort</i>											3
=====											
9) Kl. conquérir											
1 <i>conquie-r-s</i>		1									
2 <i>conquér-</i>					2					2	
3 <i>conquière-</i>						3			3		
4 <i>conquer-</i>							4				
5 <i>conquis</i>											5
=====											
10) Kl. fuir											
1 <i>fui-s</i>			1				1		1		
2 <i>fuy-</i>					2					2	
3 <i>fui</i>											3
=====											
11) Kl. revêtir											
1 <i>revêt-s/∅</i>	1							1			
2 <i>revêti-</i>							2				
3 <i>revêtu</i>											3
=====											
12) Kl. bouillir											
1 <i>bou-s</i>		1									
2 <i>bouill-</i>				2				2			
3 <i>bouilli-</i>							3				
4 <i>bouilli</i>											4
-----											

## Legende:

1) Für die für alle Abschnitte von Tabelle 9 gültigen Erläuterungen verweise ich auf die Legende zu 5.2.1.

2) -e steht für die Endungen -E, -ES, -E; -s für -S, -S, -T; s/∅ für -S, -S, -∅.

Die kursiv gedruckten Flexionsmerkmale der Repräsentanten sind für die jeweilige Klasse konstitutiv.

===: Ein doppelter Strich bedeutet, daß die Klassen sich in der Flexion überwiegend unterscheiden.

---: Die Trennung der Klassen 2 und 3 durch einen einfachen Strich bedeutet, daß diese Klassen eine Anzahl von Gemeinsamkeiten in der Flexion aufweisen.

Die Reihenfolge richtet sich nach dem kumulierten Usage-Wert im *FDFW*, vgl. 2.4.2 und Tabelle 10. Ich habe die Klasse *hair* vorgezogen und unmittelbar hinter der Klasse *agir*

angeordnet, um besser die Merkmale zu veranschaulichen, die beiden Klassen gemeinsam sind bzw. die sie voneinander unterscheiden. Aus demselben Grund steht *recueillir* vor *courir*.

-----

## 5.2.6) Erläuterungen zu den einzelnen Verbklassen auf **-[i:R]**, **-IR**

Die insgesamt 109 Verben im *DFW* auf **-[i:R]**, **-IR** weisen sehr unterschiedliche flexionelle Veränderungen auf. Ich setze einschließlich dem Verb *bouillir*, das im *DFW* nicht belegt ist, zwölf Verbklassen an, um Lehrinhalte zu reduzieren und falschen Verallgemeinerungen aufgrund der identischen Endung des IF vorzubeugen:

1) Klasse *venir* zeichnet sich durch drei Stämme im PRE, *vien-*, *ven-*, *vienn-*, einen besonderen FS-Stamm *viend-* sowie das PP *venu* aus. Zur Klasse *venir* gehören nach meiner Definition der *Verbkategorie*, vgl. 2.4.1.4, auch *tenir* und sämtliche Komposita.

Zur Klasse *venir* gehören im *DFW* 20 Verben:

- I *venir*<sup>40</sup>, *tenir*, *devenir*, *revenir*, *obtenir*, *retenir*,
- II *appartenir*, *convenir*, *maintenir*, *souvenir*, *parvenir*, *contenir*, *soutenir*,
- III *entretenir*, *intervenir*,
- IV *prévenir*,
- VI *redevenir*,
- VII *provenir*,
- X *advenir*, *survenir*.

2) Als charakteristische Merkmale der Klasse *agir* gelten der Singularstamm des PRE *agi-* und der um **-SS-** erweiterte Pluralstamm *agiss-*, mit dem auch die Formen des IMP, SP und GER gebildet werden. Das CO und FS werden von *agi-* abgeleitet. Außerdem unterscheidet sich *agir* von *venir* im PP.

Klasse *agir* ist im *DFW* mit 56 Verben belegt:

- I *agir*, *finir*,
- II *saisir*, *établir*, *choisir*, *réussir*, *fournir*, *réfléchir*, *subir*,
- III *réunir*, *accomplir*, *remplir*, *aboutir*, *définir*,

---

<sup>40)</sup> Zur Bedeutung der römischen Ziffern vgl. Fußnote zu 5.2.2.2.



- IV *jouir, obéir, nourrir, réjouir,*  
 V *trahir, avertir, surgir, rétablir,*  
 VI *réagir, rougir, unir, franchir, périr, guérir, grandir,*  
 VII *envahir, retentir, évanouir, jaillir, fléchir, enrichir, frémir,*  
 VIII *éclaircir, bâtir, emplir, approfondir, ralentir, faillir, garantir,*  
 IX *mûrir, applaudir, ravir, atterrir, vieillir,*  
 X *rafraîchir, attendre, élargir, rajeunir, adoucir, sévir,*  
 XI *faiblir, rebondir.*

Verschiedene Verben, die *DFFW* nicht verzeichnet, ordne ich trotz gewisser Abweichungen meist der Klasse *agir*<sup>41</sup> zu.

3) *Haïr* bildet eine eigene Klasse, obwohl wie bei Klasse *agir* der Stamm *haïss-* gegenüber dem Singularstamm durch *-[s]-*, *-SS-* erweitert wird. *Haïr* hat im Gegensatz zur Klasse *agir* zwei verschiedene Stammvokale im PRE. Irrtümlich in Analogie zu *agir* gebildete Formen wie *\*[ese]*, *\*haissez*, und sämtliche Ableitungen würden wohl mißverstanden.

Die Klasse *haïr* ist im *DFFW* durch ein Element vertreten.

4) *Sentir* und *agir* haben dieselbe Anzahl Stämme im PRE mit identischer Verteilung, leiten das CO und FS vom verkürzten IF *sent-* bzw. *agi-* ab und bilden das PP auf *-I*. Sie differieren aber in den Stämmen des PRE und den davon abgeleiteten Formen. Für *sentir* wird aufgrund möglicher Verwechslungen mit den Formen von *agir* eine eigene Klasse angesetzt.

---

<sup>41)</sup> *Saillir* wird in der Bedeutung von 'jaillir' wie Klasse *agir* flektiert; in der Bedeutung 'être en sailli, déborder' wie Klasse *offrir* (Hanse 1987:853, Séguin 1986:75). Die Formen des CO und des FS werden wie diejenigen von Klasse *recueillir* gebildet: *il saillera*; das PP wie *agir*, *salli*. *Assaillir* und *tressaillir* ordne ich der Verbkategorie *recueillir* zu.

*Faillir* wird heute wie Klasse *agir* flektiert (Hanse 1987:411). Nach Grevisse/Goosse (1986) gilt dies v. a. für das FS und das CO. Für die anderen Formen läßt sich eine allgemeine Tendenz in diese Richtung erkennen, aber einige Autoren benutzen noch alte Formen (Grevisse/Goosse 1986:§ 809). Ich folge Hanse und ordne *faillir* der Klasse *agir* zu. Das Kompositum *défaillir* wird wie *assaillir* flektiert.

*Bruire* wird heute in gepflegter Sprache wie *agir* konjugiert (Grevisse/Goosse 1986:§ 822, Hanse 1987:189).

Der Stamm *flor-* in *fleurir* wird nur in der Bedeutung 'prospérer, être en honneur' v. a. im IMP und PPRE gebraucht (Grevisse/Goosse 1986:§ 762 a).

Zur Klasse *sentir* gehören im *DFW* 13 Verben:

- I *sentir, partir, servir, sortir,*
- II *dormir,*
- III *ressentir,*
- IV *consentir, mentir, endormir,*
- V *repartir,*
- VII *ressortir,*
- VIII *pressentir,*
- XI *démentir.*

5) Klasse *offrir* unterscheidet sich von den beiden vorangehenden Klassen durch die Endungen -E, -ES und -E, durch den gleichbleibenden Stamm im PRE sowie das PP *offert*. Die Unterschiede zur Klasse *donner* halte ich für zu groß, als daß eine einzige Klasse aufgrund der identischen Endungen im Singular des PRE angebracht wäre.

Klasse *offrir* im *DFW* mit sieben Verben belegt:

- I *offrir, ouvrir, découvrir,*
- II *souffrir,*
- III *couvrir,*
- IV *recouvrir,*
- VIII *rouvrir.*

6) Klasse *recueillir* unterscheidet sich von Klasse *offrir* im PP, *recueilli*, und im Stamm des FS bzw. CO, *recueille-*. Ich halte es aufgrund des IF und des PP nicht für opportun, *recueillir* zur Klasse *donner* zu schlagen.

Zur Klasse *recueillir* gehören im *DFW*

- III *recueillir,*
- IV *accueillir*

Das Verbum simplex *cueillir* ist im *DFW* nicht belegt.

7) Klasse *courir* weicht von Klasse *recueillir* in den geschriebenen Singularendungen des PRE, im Stamm des CO und FS sowie dem PP ab. Das PP trennt Klasse *courir* ebenfalls von Klasse *rire*.

Zur Klasse *courir* gehören im *DFW* das Simplex und drei Komposita:

- I *courir*,
- IV *parcourir*,
- VI *recourir*,
- VIII *accourir*.

8) *Mourir* läßt sich aufgrund der Stämme *meur-* und *mour-* sowie des PP *mort* keiner anderen Klasse zuordnen.

Klasse *mourir* besteht aus einem Element.

9) *Conquérir* bildet aufgrund der Stämme *conquier-*, *conquér-* und *conquière-* im PRE, *conquer-* im CO und FS und des PP *conquis* eine eigene Klasse.

Von Klasse *conquérir* sind im *DFW* zwei Verben vertreten:

- III *conquérir*,
- IV *acquérir*.

10) Klasse *fuir* hat kaum Gemeinsamkeiten mit Klasse *conquérir*, sondern variiert wie Klasse *employer* zwischen -I- und -Y- in den stamm- bzw. endungsbetonten Formen des PRE. Klasse *fuir* unterscheidet sich aber von Klasse *employer* im IF, in den orthographischen Endungen des PRE 1-3 sowie dem PP auf -I.

Zur Klasse *fuir* gehören im *DFW*

- IV *fuir*,
- X *enfuir*.

11) *Revêtir* bildet ein eigene Klasse, weil der Stamm im PRE im Gegensatz zur Klasse *sentir* das -T- vor der Endung -S bewahrt. Außerdem divergieren beide Klassen im PP.

Die Klasse *revêtir* besteht im *DFW* aus einem Element.

12) Die Stämme *bou-* und *bouill-* rechtfertigen den Ansatz einer eigenen Klasse *bouillir*.

Klasse *bouillir* ist im *DFW* nicht belegt.

Tab. 9: (Folge 5.2.7) Übersicht über die Verbklassen auf **-[i:R]**, **-IRE**

	PRE PRE	PRE	FS/ CO	SP	PP
	1-6 1-3	4-6	1-6	1-6	
1) Kl. <i>dire</i>					
1 <i>di-s</i>	1		1		
2 <i>dis-</i>		2 <sup>42</sup>		2	
3 <i>dit</i>					3
-----					
2) Kl. <i>produire</i>					
1 <i>produi-s</i>	1		1		
2 <i>produis-</i>		2		2	
3 <i>produit</i>					3
-----					
3) Kl. <i>écrire</i>					
1 <i>écri-s</i>	1		1		
2 <i>écriv-</i>		2		2	
3 <i>écrit</i>					3
-----					
4) Kl. <i>lire</i>					
1 <i>li-s</i>	1		1		
2 <i>lis-</i>		2		2	
3 <i>lu</i>					3
-----					
5) Kl. <i>suffire</i>					
1 <i>suffi-s</i>	1		1		
2 <i>suffis-</i>		2		2	
3 <i>suffi</i>					3
=====					
6) Kl. <i>rire</i>					
1 <i>ri-s</i>	1		1	1	
2 <i>ri</i>					2

Legende:

1) Für die für alle Abschnitte von Tabelle 9 gültigen Erläuterungen verweise ich auf die Legende von 5.2.1.

2) -s steht für die Endungen -S, -S, -T.

Die kursiv gedruckten Flexionsmerkmale der Repräsentanten sind für die Klasse konstitutiv.

---: Klasse 1 - 5 weisen eine Anzahl von Gemeinsamkeiten auf, die bei der Formulierung von Regeln genutzt werden können.

===: Klasse 6 unterscheidet sich stärker von Klasse 1 - 5.

<sup>42)</sup> *Dites* würde ich unsegmentiert unterrichten.

Die Reihenfolge richtet sich i.a. nach dem kumulierten Usage-Wert im *DFFW*, vgl. 2.4.2 und Tabelle 10. Ich stelle *écrire* vor *lire*, damit Klassen mit PP auf -T aufeinander folgen.

-----

### 5.2.8) Erläuterungen zu den einzelnen Verbklassen auf **-[i:R]**, **-IRE**

Im *DFFW* sind 28 Verben auf **-[i:R]**, **-IRE** vertreten:

1) Klasse *dire* hat im PRE die Stämme *di-* und *dis-* sowie eine besondere Form *dites*. Der Stamm des Singular im PRE, des CO und FS sowie PRE 3 und das PP sind jeweils identisch. *Interdire* weicht nur in der Form *interdisez* von *dire* ab und rechtfertigt deshalb keine eigene Klasse. Die übrigen Komposita fehlen im *DFFW*, werden jedoch mit Ausnahme von *maudire* der Verbklasse *dire* zugeordnet<sup>43</sup>. *Maudire* wird wie Klasse *agir* flektiert.

Die Klasse *dire* ist im *DFFW* belegt durch

- I *dire*<sup>44</sup>,
- III °*interdire*.

2) *Vous produisez* trennt Klasse *produire* von Klasse *dire*. Aufgrund der hohen Frequenz von *vous dites* fürchte ich unkorrekte Formen wie *vous \*produites* und setze für *produire* eine eigene Klasse an.

Zur Klasse *produire* gehören im *DFFW* elf Verben:

- I *produire, conduire,*
- III *réduire, introduire, détruire, construire,*
- IV *traduire,*
- VI *séduire, reproduire,*
- VII *déduire,*
- X *instruire*<sup>45</sup>.

3) Aufgrund des Stamms *écriv-* kann *écrire* keiner anderen Klasse zugeordnet werden. Im *DFFW* sind folgende Verben der Klasse *écrire* vertreten:

<sup>43)</sup> Sie werden wie *interdire* konjugiert: *vous contredisez, médisez, prédisez*.

<sup>44)</sup> Zur Bedeutung der römischen Ziffern vgl. Fußnote zu 5.2.2.2.

<sup>45)</sup> *Cuire, confire, déconfire* und *frire* mit PP auf -T gehören auch zur Klasse *produire*.

- I *écrire*,
- V *décrire*,
- VI *inscrire*,
- X *souscrire*.

4) Klasse *lire* unterscheidet sich von *dire* im PRE 5, IP 5 sowie im PP. Der Klasse *lire* schlage ich auch *taire* und *plaire* sowie deren Komposita zu. *Taire* bildet alle Formen wie *lire*. *Plaire*, *déplaire* und *complaire* werden wie *lire* flektiert, wenn man vom Akzent in PRE 3 absieht, *il plaît*.<sup>46</sup>

Zur Klasse *lire* gehören im FDFW sieben Verben:

- I *lire*,
- II °*plaire*,
- III *taire*,
- VII °*déplaire*, *relire*,
- VIII *élire*,
- IX °*complaire*.

5) Klasse *suffire* kann aufgrund von *vous suffisez* und dem PP *suffi* nicht der Klasse *dire* zugeordnet werden. Das PP trennt *suffire* auch von *lire*. Eine eigene Klasse scheint mir vertretbar, weil die Formen *vous suffisez* wie auch schon *vous lisez* zu *vous \*disez* führen könnten. Die PP von *suffire* und *dire* enden auf *-[i]*, aber unterscheiden sich in der Schreibweise, *suffi* gegenüber *dit*.

Die Klasse *suffire* besteht im FDFW aus

- I *suffire*,
- X *nuire*<sup>47</sup>.

6) *Rire* hebt sich von den vorausgehenden Verben auf *-[i:R]*, *-IRE* vor allem durch den einen Stamm *ri-* in allen Formen ab. Von der einstämmigen Klasse *donner* unterscheidet sich *rire* in der Endung des IF und den orthographischen Endungen im Singular des PRE. Zur Klasse *rire* gehören im FDFW: II *rire* und *sourire*.

---

<sup>46</sup>) Das PP *plu* hat keine femininen Formen und keinen Plural.

<sup>47</sup>) *Luire* und *reluire* sowie *circoncire* schlage ich auch zur Klasse *suffire*. Ich nehme an, daß das PP *circoncis* so selten vorkommt, daß es kaum mit *suffi* verwechselt wird.

Tab. 9: (Folge 5.2.9) Übersicht über die Verbklassen auf **-(wa:R)**, **-OIR(E)**

	PRE	PRE	PRE	PRE	FS/ CO	SP	SP	SP	PP
	1-3	1-3,6	4+5	6	1-6	1-6	1-3,6	4+5	
1) Kl. <i>avoir</i> : s. Text									
=====									
2) Kl. <i>pouvoir</i>									
1 <i>peu-x</i>	1								
2 <i>pouv-</i>			2						
3 <i>peuv-</i>				3					
4 <i>pour-</i>					4				
5 <i>puiss-</i>						5			
6 <i>pu</i>									6
-----									
3) Kl. <i>vouloir</i>									
1 <i>veu-x</i>	1								
2 <i>voul-</i>			2						2
3 <i>veul-</i>				3					
4 <i>voud-</i>					4				
5 <i>veuill-</i>							5		
6 <i>voulu</i>									6
=====									
4) Kl. <i>falloir</i> <sup>48</sup>									
1 <i>fau-</i>	1								
2 <i>faud-</i>					2				
3 <i>faill-</i>							3		
4 <i>falhu</i>									4
=====									
5) Kl. <i>voir</i>									
1 <i>voi-s</i>		1					1		
2 <i>voy-</i>			2					2	
3 <i>ver-</i>					3				
4 <i>vu</i>									4
-----									
6) Kl. <i>croire</i>									
1 <i>croi-s</i>		1			1		1		
2 <i>croy-</i>			2					2	
3 <i>cru</i>									3
=====									

<sup>48</sup>) Das defektive Verb *falloir* repräsentiert die Klasse, weil es den höchsten Usage-Wert aller Elemente der Klasse aufweist, vgl. 2.4.3. Zu dieser Klasse zähle ich u.a. auch noch *valoir*, vgl. 5.2.9.4. Die Ziffern 1,2 und 3 bei *falloir* stehen nur für die 3. Person Singular des entsprechenden Tempus bzw. Modus.

Tab. 9: Noch: 5.2.9) Übersicht über die Verbklassen auf **-[wa:R]**, **-OIR(E)**

	PRE	PRE	PRE	PRE	FS/ CO	SP	SP	SP	PP
	1-3	4-6	4+5	6	1-6	1-6	1-3,6	4+5	
7) Kl. devoir									
1 doi-s	1								
2 dev-			2		2			2	
3 doiv-				3			3		
4 dû									4
-----									
8) Kl. recevoir									
1 reçoï-s	1								
2 recev-			2		2			2	
3 reçoiv-				3			3		
4 reçu									4
=====									
9) Kl. savoir									
1 sai-s	1								
2 sav-		2							
3 sau-					3				
4 sach-						4 <sup>49</sup>			
5 su									5
=====									
10) Kl. boire									
1 boi-s	1				1				
2 buv-			2					2	
3 boiv-				3			3		
4 bu									4
=====									
11) Kl. asseoir									
1 assied-s/ø	1								
2 assey-		2				2			
3 assié-					3				
4 assis									4
=====									
12) Kl. émuvoir									
1 émeu-s	1								
2 émouv-			2		2			2	
3 émeuv-				3			3		
4 ému									4
=====									
13) Kl. pleuvoir: s. Text									

<sup>49)</sup> *Sach-* ist ebenfalls der Stamm des Gérondif.



Tab. 9: Noch: 5.2.9) Übersicht über die Verbklassen auf **-[wa:R]**, **-OIR(E)**

	PRE	PRE	FS/ CO	SP	SP	PP
	1-3,6	4+5	1-6	1-3,6	4+5	
14) Kl. <i>surseoir</i>						
1 <i>sursoi-s</i>	1			1		
2 <i>sursoy-</i>		2			2	
3 <i>surseoi-</i>			3			
4 <i>sursis</i>						4

## Legende:

1) Für die für alle Abschnitte von Tabelle 9 gültigen Erläuterungen verweise ich auf die Legende von 5.2.1.

2) -s steht für -S, -S, -T; s/ø für -S, -S, -ø; -x für -X, -X, -T.

Die kursiv gedruckten Flexionsmerkmale der Repräsentanten sind für die Klasse konstitutiv.

===: Die Trennung der Klassen durch einen doppelten Strich bedeutet, daß die auf diese Weise voneinander abgegrenzten Klassen weitergehende Unterschiede in der Flexion aufweisen.

---: Die Trennung der Klassen 2 und 3, 5 und 6 sowie 7 und 8 durch einen einfachen Strich bedeutet, daß diese Klassen eine Anzahl von Gemeinsamkeiten in der Flexion aufweisen, die bei der Formulierung von Regeln genutzt werden können.

Die Reihenfolge richtet sich i.a. nach dem kumulierten Usage-Wert im *DFFW*, vgl. 2.4.2 und Tabelle 10. *Croire* steht vor *devoir*, um die Nähe zu *voir* zu verdeutlichen. Aus demselben Grund folgen *devoir* und *recevoir* nacheinander und *savoir* erst im Anschluß daran.

5.2.10) Erläuterungen zu den einzelnen Verbklassen auf **-[wa:R]**, **-OIR(E)**

Im *DFFW* sind 24 Verben auf **-[wa:R]**, **-OIR(E)** belegt:

1) *Avoir* läßt sich aufgrund der Stämme *av-*, *ai-*, *ay-*, *au-* und durch nicht ableitbare Formen, die ich unsegmentiert unterrichten würde, *ai*, *as*, *a*, *ont*, *eu*, keiner anderen Klasse zuordnen. SP 3 endet auf -T und nicht auf -E.

Klasse *avoir* besteht aus einem Element.

2+3) *Pouvoir* und *vouloir* stimmen zwar im Endungsparadigma des Singular im PRE überein, differieren aber im Stamm des FS bzw. CO: *pour-* bzw. *voud-*. Außerdem werden die Formen des SP bei *pouvoir* vom Stamm *puiss-* aus gebildet, bei *vouloir* von *veuill-* und *voul-*.<sup>50</sup> Wenn die Inversionsfrage mit dem Ziel der

<sup>50</sup>) Das PP *pu* hat weder Feminin- noch Pluralformen.

produktiven Verfügung unterrichtet wird, gehört *puis-je* zur *Zielsprache*, da *\*peux-je* als nicht korrekt gilt.

Die Klassen *pouvoir* und *vouloir* bestehen aus einem Element.

4) Klasse *falloir* hebt sich von den Klassen *pouvoir* und *vouloir* durch die Stämme *fau-*, *faud-* und *faill-* ab. Das defektive Verb *falloir* ist nur im IF, im PP und der 3. Person Singular belegt. *Valoir* weist ein komplettes Paradigma mit den Stämmen *vau-*, *val-*, *vaud-* und *vaill-* auf. Zwar divergieren die Stämme des IMP, *val-* bzw. *fall-*, in der Orthographie, aber der Unterschied erscheint mir zu unbedeutend, um zwei verschiedene Klassen anzusetzen. *Prévaloir* unterscheidet sich vom Simplex nur im SP: *préval-* gegenüber *vaill-*. Aufgrund der niedrigen Frequenz halte ich eine eigene Klasse *prévaloir* für nicht notwendig.

Zur Klasse *falloir* gehören im *DFW* drei Verben:

I *falloir*<sup>51</sup>, *valoir*,

VII °*prévaloir*.

5) *Voir* und *croire* werden im PRE, IMP und SP nach denselben Regeln konjugiert. Beide PP enden auf -U. Für *voir* setze ich eine eigene Klasse aufgrund des Futurstammes *ver-* an. *Prévoir* und *pourvoir* bilden das FS und CO vom Stamm *prévoi-* bzw. *pourvoi-* aus: *prévoirai(s)* bzw. *pourvoirai(s)*. Beide Verben unterscheiden sich in den übrigen produktiv zu gebrauchenden Formen nicht von Klasse *voir*. Außerdem rechtfertigt eine im Vergleich zu *voir* recht geringe Frequenz keine eigene Klasse für *prévoir* und *pourvoir*.

Klasse *voir* ist im *DFW* mit fünf Verben vertreten:

I *voir*,

II *revoir*,

III °*prévoir*,

VI *entrevoir*,

IX °*pourvoir*.

---

<sup>51)</sup> Zur Bedeutung der römischen Ziffern vgl. Fußnote 5.2.2.2.

6) *Croire* und *voir* trennt das CO und FS: *je croirai(s)* vs. *je verrai(s)*. Da ich fürchte, daß Schüler zu einem falschen Futurstamm \**voi-* verleitet werden könnten, halte ich zwei Klassen für sinnvoll.

Die Klasse *croire* besteht im *DFFW* aus einem Verb.

7) *Devoir* unterscheidet sich von *croire* in zwei Stämmen des PRE: *dev-* und *doiv-*, im Stamm des FS bzw. CO sowie in einer Form des PP.

Zur Klasse *devoir* gehört im *DFFW* ein Verb.

8) Die Kategorien der Verbalflexion, die zur *Zielsprache* gehören, werden bei den Verben der Klasse *recevoir* und bei *devoir* bis auf das PP *dû* nach denselben Regeln realisiert. Allein mit dieser minimalen Divergenz läßt sich nicht rechtfertigen, daß für *devoir* und *recevoir* zwei Klassen angesetzt werden. Ein wichtiger Grund liegt für mich in der Absicht, Fehlern wie *je \*devois* oder *\*devu* vorzubeugen, die Schülern nach meinen Erfahrungen unterlaufen. Es bleibt Lehrplan- und Lehrwerkautoren jedoch unbenommen, die beiden Klassen gemäß meiner Definition, vgl. 2.4.1.4, zusammenzulegen.

Klasse *recevoir* besteht im *DFFW* aus den Elementen

- I *recevoir, apercevoir,*
- III *concevoir,*
- VI *percevoir,*
- X *décevoir.*

9) Klasse *savoir* hebt sich von den vorangegangenen Klassen durch die Stämme *sai -*, *sav-*, *sau-* und *sach-* sowie das PP *su* ab.

Klasse *savoir* zählt ein Element.

10) Aufgrund der Stämme *boi-*, *buv-*, *boiv-* bildet *boire* eine eigene Klasse mit einem Element.

11) Klasse *asseoir* fällt aufgrund der Polymorphie von *asso-*, *assoy-* bzw. *assied-* und *assey-* aus dem Rahmen. Hanse hält die Formen mit *-OI-* für weniger lebendig

als *assied*-<sup>52</sup>. Im *DFW* weist der Stamm *asso-* zwei Belege gegenüber fünf von *assied-* auf. Stamm *assey-* ist in allen Tempora und Modi der *Zielsprache* insgesamt elf Mal belegt, Stamm *assoy-* einmal<sup>53</sup>. Im Corpus von Engwall überwiegen ebenfalls die Formen *assied-* mit 19 Belegen gegenüber fünf von *asso-*. *Assey-* ist bei ihr in den Tempora und Modi der *Zielsprache* 15 Mal, *assoy-* ist nicht belegt<sup>54</sup>. Damit wird Hanse bestätigt. Ich berücksichtige nur die Stämme *assied-*, *assey-*, *assié-* sowie das PP *assis* bei der Auswahl der Konjugationsmuster, über die Schüler produktiv verfügen sollten. Ein Hinweis auf die Formen *asso-* bzw. *assoy-* dürfte nicht vergessen werden, vgl. *pai-* in Abschnitt 5.2.2.1.

Klasse *asseoir* ist im *DFW* mit einem Element vertreten.

12) Die Verben der Klasse *émouvoir* unterscheiden sich von *recevoir* in den Stämmen des PRE, *émeu-*, *émouv-*, *émeuv-*. Aufgrund dieser Abweichungen im PRE muß eine eigene Klasse für *émouvoir* angesetzt werden. Die maskuline Form des PP *mû* trägt einen *accent*. Bei den Komposita von *mouvoir* entfällt er.

Die Klasse *émouvoir* besteht im *DFW* aus

V *émouvoir*

X °*mouvoir*.

13) Bei *pleuvoir* bleibt der Stammvokal des IF in der 3. Person Singular des PRE, im IMP, FS, CO und GER erhalten. Die Verben der Klasse *émouvoir* haben im IF sowie PRE 4 und PRE 5 und allen davon abgeleiteten Formen einen anderen Stammvokal als im Singular des PRE. *Pleuvoir* ist nur in der 3. Person Singular aller Tempora und Modi, im IF, den Formen auf -ANT und im PP belegt.

14) Klasse *surseoir* unterscheidet sich von den übrigen Klassen durch die Stämme *sursoi-*, *sursoy-* und *surseoi-*. *Surseoir* stimmt, abgesehen vom Stamm des CO und FS, *surseoi-*, mit *asso-* bzw. *assoy-* überein. Klasse *surseoir* ist im *DFW* nicht belegt.

---

<sup>52)</sup> Hanse 1987:107.

<sup>53)</sup> Juillard/Brodin/Davidovitch 1970:29.

<sup>54)</sup> Engwall 1984:185.

Tab. 9: (Folge 5.2.11) Übrige Verbklassen auf **-[R], -RE**

	PRE PRE	PRE	PRE	PRE	FS/ CO	SP	SP	SP	PP
	1-6	1-3	4-6	1-3,6	4+5	1-6	1-6	1-3,6	4+5
1) Kl. être: s. Text	=====								
2) Kl. faire: s. Text	=====								
3) Kl. connaître									
1 <i>connai-s</i>		1							
2 <i>connaiss-</i>			2			2			
3 <i>connaît-</i>					3				
4 <i>connu</i>									4
=====									
4) Kl. mettre									
1 <i>met-s/Ø</i>		1							
2 <i>mett-</i>			2		2	2			
3 <i>mis</i>									3
-----									
5) Kl. battre									
1 <i>bat-s/Ø</i>		1							
2 <i>batt-</i>			2		2	2			
3 <i>battu</i>									3
=====									
6) Klasse vivre									
1 <i>vi-s</i>		1							
2 <i>viv-</i>			2		2	2			
3 <i>vécu</i>									3
-----									
7) Klasse suivre									
1 <i>sui-s</i>		1							
2 <i>sui-v-</i>			2		2	2			
3 <i>suivi</i>									3
=====									
8) Klasse conclure									
1 <i>conclu-s</i>		1			1	1			
2 <i>conclu</i>									2
=====									
9) Klasse extraire									
1 <i>extrai-s</i>				1		1		1	
2 <i>extray-</i>					2				2
3 <i>extrait</i>									3
-----									

**Legende:**

1) Für die für alle Abschnitte von Tabelle 9 gültigen Erläuterungen verweise ich auf die Legende von 5.2.1.

2) -s steht für -S, -S, -T; -s/∅ für -S, -S, -∅.

Die kursiv gedruckte Graphemfolge -RE von *être* ist gemeinsames Merkmal aller neun Klassen. Die kursiv gedruckten Flexionsmerkmale der Klassen 3 - 9 sind für die jeweilige Klasse konstitutiv, d. h., eine Klasse unterscheidet sich durch das kursiv gedruckte Merkmal von der Klasse, die ihr in der Tabelle vorangeht.

===: Die Trennung der Klassen durch einen doppelten Strich bedeutet, daß diese Klassen, abgesehen vom Stamm des FS bzw. CO, weitergehende Unterschiede in der Flexion aufweisen.

---: Die Trennung der Klassen 4 und 5 sowie 6 und 7 durch einfachen Strich bedeutet, daß diese Klassen eine Anzahl von Gemeinsamkeiten in der Flexion aufweisen, die bei der Formulierung von Regeln genutzt werden können.

Die Reihenfolge richtet sich i. a. nach dem kumulierten Usage-Wert im *DFW*, vgl. 2.4.2 und Tabelle 10. Ich habe sie im Falle von *battre* verändert, um Gemeinsamkeiten und den Unterschied zwischen *battre* und *mettre* zu verdeutlichen.

-----

### 5.2.12) Erläuterungen zu den einzelnen Verbklassen auf -[R], -RE

Es bleiben 39 Verben im *DFW* auf -[R], -RE übrig, die ich neun verschiedenen Klassen zuordne:

1) Klasse *être* bildet eine Klasse mit einem Element. Alle Formen des PRE werden unsegmentiert unterrichtet: *suis, es, est, sommes, êtes, sont*. Auch das PP *été* ist nicht ableitbar. Die meisten Formen des SP weichen bei den Endungen von anderen Verbklassen ab, vgl. 5.1.3. IMP sowie CO und FS können von *ét-* und *se-* abgeleitet werden.

2) *Faire* unterscheidet sich durch die Stämme des FS bzw. CO *fe-* und des SP *fass-* sowie durch *faites* und *font* von den übrigen Klassen.

Zur Klasse *faire* gehören im *DFW*

- I *faire*<sup>55</sup>,
- III *satisfaire*,
- V *refaire*,
- VI *défaire*.

---

<sup>55</sup>) Zur Bedeutung der römischen Ziffern vgl. Fußnote zu 5.2.2.2.

3) Klasse *connaître* wird charakterisiert durch die Stammerweiterung *-[s]-, -SS-* im Plural des PRE und den davon abgeleiteten Formen. Klasse *connaître* unterscheidet sich von Klasse *agir*, vgl. 5.2.6.2, durch den *accent circonflexe* in PRE 3 sowie durch das PP *connu*. Da *naître* in der Zielsprache nur im PP *né* von *connaître* abweicht, zähle ich dieses Verb zur Klasse *connaître*, vgl. 2.4.1.4. *Croître* wird im Prinzip wie Klasse *connaître* flektiert. Im Singular des PRE tragen allerdings sämtliche Formen wie auch die maskuline Form des PP (*crû*, aber *crue*) einen *accent circonflexe*. Wenn der *accent* vergessen wird, dürfte dies im Rahmen eines Textes nicht unbedingt zur Unverständlichkeit führen, da durch den Kontext *croire* und *croître* wohl meist auseinanderzuhalten sind. *Recroître*, das im FDFW nicht belegt ist, bildet als einziges Kompositum das PP wie *croître*, die übrigen Komposita werden genau wie *connaître* flektiert. Deshalb halte ich eine eigene Klasse nicht für notwendig.

Die Klasse *connaître* ist im FDFW mit zehn Verben vertreten:

- I *connaître, paraître, reconnaître, apparaître,*
- II *disparaître, °naître,*
- V *accroître,*
- IX *°croître, méconnaître,*
- XI *réapparaître.*

4) Klasse *mettre* hebt sich von der Klasse *connaître* durch die Stämme *met-* und *mett-*, die orthographische Endung *-Ø* in der 3. Person Singular des PRE und durch das PP *mis* ab.

Zur Klasse *mettre* gehören im FDFW das Simplex und neun Komposita:

- I *mettre, permettre,*
- II *remettre, admettre,*
- III *commettre, promettre, soumettre,*
- IV *transmettre,*
- V *compromettre,*
- IX *émettre.*

5) Klasse *battre* trennt von der Klasse *mettre* das PP *battu*. Eine besondere Klasse scheint mir aufgrund möglicher Fehler wie *\*mettu* gerechtfertigt.

Klasse *battre* ist im FDFW mit dem Simplex und vier Komposita vertreten:

- I *battre*,
- IV *débattre*,
- V *abattre, combattre*,
- VII *rabattre*.

6) Klasse *vivre* unterscheidet sich von der Klasse *battre* in den Stämmen *vi-* und *viv-*, der Endung *-T* in PRE 3 sowie im PP.

Zur Klasse *vivre* gehören im *DFW*

- I *vivre*,
- IX *revivre, survivre*.

7) Klasse *suivre* stimmt bis auf das PP *suivi* mit Klasse *vivre* überein. Der Ansatz von zwei Verbklassen kann falsche Verallgemeinerungen wie *j'ai \*vivi* eher vermeiden helfen als eine einzige Klasse mit beiden Verben.

Klasse *suivre* besteht im *DFW* aus

- I *suivre*,
- II *poursuivre*.

8) Bei der Klasse *conclure* werden alle finiten Formen mit demselben Stamm *conclu-* gebildet. Das PP endet auf *-U*: *conclu*. Von der ebenfalls einstämmigen Klasse *rire* unterscheidet sich Klasse *conclure* im PP. Daneben zähle ich auch *occlure* mit PP *occlus* sowie *inclure* mit PP *inclus* aufgrund ihrer geringen Frequenz zu dieser Klasse. Die beiden Verben sind im *DFW* nicht vertreten.

Die Verbklasse *conclure* ist im *DFW* belegt mit

- II *conclure*,
- VII *exclure*.

9) *Extraire* weicht in den beiden Stämmen des Présent von den vorhergehenden Klassen ab. Der Wechsel von *-I-* und *-Y-* in *extrai-* bzw. *extray-* rückt diese Klasse in die Nähe von *fuir* und *employer*, jedoch divergieren die Klassen im IF und PP.

Zur Klasse *extraire* gehören im *DFW*

- VI *extraire*,
- VII *distraindre*.



### 5.2.13) Mögliche Alternativen bei der Abgrenzung einzelner Klassen

Es kann aus lernökonomischen Gründen nicht prinzipiell abgelehnt werden, abweichend von der vorgeschlagenen Klassifikation einige Klassen zusammenzulegen: *Envoyer* und *renvoyer* könnte man der Klasse *employer* zuschlagen und durch geeignete Übungen die nicht ableitbaren Stämme des CO bzw. FS, *enver-* bzw. *renver-*, verfügbar machen. Auch *voir* und *croire* müssen nicht unbedingt aufgrund des abweichenden CO- bzw. FS-Stammes *ver-* voneinander getrennt werden. Die sechs Klassen *mettre* und *battre*, *vivre* und *suivre* sowie *lire* und *suffire* könnte man auf drei reduzieren, wenn man die Partizipien der Vergangenheit *mis*, *vécu* und *lu* als Ausnahmen behandelt und *mettre* der Klasse *battre*, *vivre* der Klasse *suivre* und *lire* der Klasse *suffire* zuordnet. Man kann auch in Erwägung ziehen, die Klassen *dire* und *produire* zusammenzulegen. Das Risiko einer falschen Form für die 2. Person Plural des PRE von *dire*, *vous \*disez*, müßte durch geeignete Übungen verringert werden. Wie bereits erwähnt, soll es Lehrwerkautoren unbenommen bleiben, *devoir* und *recevoir* derselben Klasse zuzuordnen. Es wäre auch denkbar, die Verben der Klasse *recueillir* der Klasse *donner* zuzuschlagen. Sämtliche finiten Formen werden nach denselben Regeln gebildet. Das Endungsparadigma -E, -ES, -E von Klasse *donner* und der Stamm des FS bzw. CO *donne-* könnte den Schülern helfen, das PRE und das FS bzw. CO der Verben von Klasse *recueillir* richtig zu bilden. Allerdings muß man in Kauf nehmen, daß sich die Infinitive und Partizipien der Vergangenheit der Verben unterscheiden. Die aufgezeigten Alternativen veranschaulichen das Spannungsverhältnis zwischen zwei Kriterien zur Konstitution von Verbklassen: Einerseits sollen Verbklassen nach einheitlichen Flexionsmerkmalen voneinander abgegrenzt werden, vgl. 2.4.1.2, andererseits aber auch möglichst wenig Lehraufwand erfordern, vgl. 2.4.1.3.

Leider ist es aufgrund der unterschiedlichen Schreibung des *-[ε]-* (noch) nicht möglich, die Klassen *élever* und *appeler* zusammenzulegen. Die vorliegenden Empfehlungen des *Conseil supérieur de la langue française* zur Orthographie einiger Verben führen bedauerlicherweise zu keiner wesentlichen Vereinfachung für den Unterricht des Französischen als Fremdsprache. Es wurde vorgeschlagen, die Schreibung mit *accent grave*, *-èt-* bzw. *-èl-*, für fast alle Verben auf *-ETER* und *-ELER* festzulegen. Als Ausnahme sollen allerdings *appeler*, *rappeler* und

*jeter* einschließlich der Komposita gelten. Nur bei diesen Verben soll die Graphie -E- und Doppelkonsonantengraphem beibehalten werden<sup>56</sup>. Wenn man die Schreibung mit *accent grave*, d.h. -èt- bzw. -èl-, bei allen Verben auf -ELER und -ETER außer *appeler*, *rappeler* und *jeter* sowie deren Komposita als korrekt unterrichten würde, änderte sich nichts daran, daß zwei verschiedene Klassen für *appeler* und *épeler* angesetzt werden müßten, d.h. die Anzahl der Verbklassen im Vergleich zu meiner Empfehlung nicht verringert werden könnte.

Der Vorschlag des *Conseil supérieur de la langue française* und das einmütige Votum der *Académie française* zur Schreibung des PRE von *appeler* und *jeter* stehen im Widerspruch zu einer Orthographiereform, die 1975 von der *Académie française* beschlossen worden war. Nach Hanse war die Schreibung *il\*apèle* und *il \*jète* zulässig<sup>57</sup>. Dadurch wären die Klassen *élever* und *appeler* zusammengefallen. Allerdings wurde diese Regelung 1987 von der *Académie française* widerrufen<sup>58</sup>. Im gegenwärtigen Augenblick kann ich die für den Französischunterricht vorteilhaftere Lösung, die Schreibung des -[ε]- mit *accent grave*, -è-, für alle Verben auf -ELER und -ETER zu verallgemeinern, nicht empfehlen, da die französische Öffentlichkeit auf Veränderungen der Orthographie äußerst sensibel und kontrovers reagiert. Lehrplan- und Lehrwerkautoren sollten Entwicklungen aufmerksam beobachten und jede von einer sachkompetenten und möglichst breiten frankophonen Öffentlichkeit getragene Vereinfachung der Orthographie im Unterricht des Französischen als Fremdsprache übernehmen. Solange es die nicht gibt, müssen sie das Normbewußtsein der Muttersprachler respektieren.

Schließlich möchte ich kurz auf die wichtigsten Fälle eingehen, bei denen ich von meinem Klassifikationskriterium abgewichen bin, nur Verben mit identischen orthographischen Flexionsmerkmalen in einer Klasse zusammenzufassen, vgl. 2.4.1.4. Vielleicht fällt bei den Verben auf -ER am meisten auf, daß ich *acheter* zur Klasse *appeler* geschlagen habe und nicht zur Klasse *élever*. Zur Begründung meiner Entscheidung verweise ich auf Abschnitt 5.2.2.4. Für bestimmte Verben habe ich keine eigenen Klassen angesetzt, weil die Unterschiede

---

<sup>56</sup>) *Journal officiel* vom 6. 12. 1990:15.

<sup>57</sup>) Hanse 1983:964.

<sup>58</sup>) Hanse 1987:981.

in der Flexion sich auf eine sehr geringe Anzahl von Formen beschränken oder durch Regeln ökonomisch vermittelt werden können. *Vaincre* und *convaincre* gehören bei mir ebenso zur Klasse *rendre* wie *rompre* und *interrompre*. Bei *vaincre* variiert die Schreibung des Verbstammes zwischen -C- im Singular und -QU- im Plural des PRE und allen davon abgeleiteten Formen. Die Zuordnung zu *rendre* mit dem Endungsparadigma -S, -S, -Ø stützt die korrekte Schreibung der 3. Person Singular des PRE. *Rompre* und Komposita unterscheiden sich nur in der Endung -T der 3. Person Singular des PRE von *rendre* und werden deshalb auch aus lernökonomischen Gründen dieser Klasse zugeschlagen, vgl. 5.2.4.1. Auch die gegenüber den entsprechenden Formen von *connaître* zusätzlichen Akzente halte ich nicht für hinreichend, um eine eigene Klasse für *croître* anzusetzen. Ich ordne *croître* und alle Komposita der Klasse *connaître* zu. Schließlich sind noch *prévoir* und *pourvoir* erwähnenswert, die ich trotz eines anderen Stammes im FS und CO zur Klasse *voir* schlage. Aufgrund der geringen Frequenz beider Verben und der noch selteneren Formen *je prévoirai* bzw. *je pourvoirai* halte ich diese Entscheidung für vertretbar, vgl. 5.2.10.5. Die übrigen Fälle, in denen ich nicht ganz identisch flektierte Verben einer bereits konstituierten Klasse zugeordnet habe, beziehen sich auf seltene Verben, die im *FDW* entweder überhaupt nicht belegt sind oder auf hinteren Rängen rangieren. Deshalb verweise ich hier lediglich auf die Beschreibung der einschlägigen Klassen, zu *agir* vgl. 5.2.6.2, zu *produire* vgl. 5.2.8.2 und zu *suffire* vgl. 5.2.8.5.

### 5.3) Die Auswahl der Verbklassen der *Zielsprache*

Im 3. Teil des 5. Kapitels ermittle ich zunächst den Usage-Wert der von mir angesetzten Verbklassen, vgl. 2.4.2. Damit läßt sich überprüfbar feststellen, welche Klassen selten gebraucht werden (5.3.1). Im 2. Abschnitt sind die im Hinblick auf das Ziel einer allgemeinen Verfügbarkeit unverzichtbaren Verbklassen verzeichnet (5.3.2). Danach stelle ich mögliche Substituenten von Verben zusammen, deren Formen nicht produktiv verfügbar gemacht werden müssen (5.3.3). Schließlich vergleiche ich die mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichtenden Verbklassen mit den im *Français fondamental* verzeichneten Verben (5.3.4).

### 5.3.1) Die Gewichtung der Verbklassen nach dem kumulierten Usage-Wert im *DFFW*

Die nachstehende Übersicht verzeichnet die in 5.2 beschriebenen und im *DFFW* mit mindestens einem Verb belegten Klassen in der Reihenfolge der fallenden kumulierten Usage-Werte aller im *DFFW* vertretenen Elemente einer Klasse.

Tab. 10: Die Gewichtung der Verbklassen nach dem kumulierten Usage-Wert im *DFFW*

R	Verbklasse	Usage-Wert kumuliert	Rangplatz im <i>DFFW</i> gemäß dem kumulierten Usage-Wert
1	Kl. <i>donner</i>	> 12236	1 <sup>99</sup>
2	Kl. <i>être</i>	12235,75	4
3	Kl. <i>avoir</i>	8005,30	7
4	Kl. <i>faire</i>	1939,55	31
5	Kl. <i>venir</i>	1925,12	31
6	Kl. <i>pouvoir</i>	1608,44	34
7	Kl. <i>rendre</i>	1254,85	41
8	Kl. <i>dire</i>	1194,03	41
9	Kl. <i>prendre</i>	953,34	49
10	Kl. <i>agir</i>	950,52	49
11	Kl. <i>voir</i>	912,34	50
12	Kl. <i>connaître</i>	817,29	54
13	Kl. <i>mettre</i>	737,91	56
14	Kl. <i>aller</i>	714,80	56
15	Kl. <i>sentir</i>	709,58	57
16	Kl. <i> falloir</i>	670,90	59
17	Kl. <i>devoir</i>	670,44	59
18	Kl. <i>savoir</i>	659,10	59
19	Kl. <i>considérer</i>	644,54	62
20	Kl. <i>vouloir</i>	532,71	76
21	Kl. <i>élever</i>	442,97	92
22	Kl. <i>appeler</i>	440,47	93
23	Kl. <i>croire</i>	425,74	94

<sup>99)</sup> Der kumulierte Usage-Wert der Verben auf -ER ist schon ab Rang 1239, *arracher*, höher als der Usage-Wert von *être*. Ich halte es nicht für notwendig, den Usage-Wert aller Verben der Klasse *donner* zu kumulieren. Es ist für mein Ziel nebensächlich, ob die 640 Verben den Usage-Wert des bestimmten Artikels *le*, 33399.40, der in der Rangliste des *DFFW* an der Spitze steht, übertreffen.

**Tab. 10 (Folge): Die Gewichtung der Verbklassen nach dem kumulierten Usage-Wert im FDFW**

R	Verbklasse	Usage-Wert kumuliert	Rangplatz im FDFW gemäß dem kumulierten Usage-Wert
24 Kl.	<i>offrir</i>	382,44	103
25 Kl.	<i>produire</i>	268,49	141
26 Kl.	<i>recevoir</i>	262,63	144
27 Kl.	<i>vivre</i>	235,70	153
28 Kl.	<i>suivre</i>	200,24	171
29 Kl.	<i>lire</i>	200,03	171
30 Kl.	<i>atteindre</i>	196,46	173
31 Kl.	<i>écrire</i>	136,15	246
32 Kl.	<i>suffire</i>	102,67	306
33 Kl.	<i>courir</i>	94,71	338
34 Kl.	<i>battre</i>	92,56	341
35 Kl.	<i>employer</i>	85,95	367
36 Kl.	<i>rire</i>	82,67	377
37 Kl.	<i>mourir</i>	81,81	383
38 Kl.	<i>envoyer</i>	56,33	558
39 Kl.	<i>conclure</i>	42,68	748
40 Kl.	<i>boire</i>	40,59	786
41 Kl.	<i>recueillir</i>	37,49	846
42 Kl.	<i>résoudre</i>	35,65	881
43 Kl.	<i>conquérir</i>	28,81	1078
44 Kl.	<i>asseoir</i>	28,12	1095
45 Kl.	<i>fuir</i>	18,53	1547
46 Kl.	<i>extraire</i>	14,49	1898
47 Kl.	<i>hâtr</i>	13,03	2052
48 Kl.	<i>émouvoir</i>	11,51	2232
49 Kl.	<i>revêtir</i>	5,45	3612
50 Kl.	<i>pleuvoir</i>	5,25	3663

-----  
**Legende:**

Der linken Spalte unter "R" läßt sich der Rang einer Verbklasse in Tabelle 10 entnehmen. In der 2. Spalte von links unter der Überschrift "Verbklasse" steht als Repräsentant der entsprechenden Klasse das Verb mit dem höchsten Usage-Wert. Die 3. Spalte "Usage-Wert kumuliert" verzeichnet die Summe der Usage-Werte aller im FDFW belegten Elemente der Verbklasse. Verschiedene Funktionen eines Elements, z.B. Hilfsverb und Vollverb bei *être*, *avoir*, *faire*, *aller*, werden ebenso kumuliert wie unterschiedliche Bedeutungen einzelner Verben, z.B. von *rendre*. In der rechten Spalte ist der Rangplatz eingetragen, dem der kumulierte Usage-Wert der jeweiligen Verbklasse in der Usage-Liste des FDFW entsprechen würde. Es kommt vor, daß Ränge mehrmals genannt werden. Die kumulierten Usage-Werte der Verbklassen *prendre* und *agir* sind z.B. niedriger als der Usage-Wert des Lemmas auf Rang 48 im FDFW, aber höher als derjenige für Rang 49. Eine Doppelbelegung ist für mein Ziel ohne Belang.

Von den 54 angesetzten Verbklassen in Tabelle 9, Abschnitt 5.2, sind 50 im *DFW* durch mindestens ein Verb belegt. Nach ihrem kumulierten Usage-Wert gehören die Klassen von Rang 1, Klasse *donner*, bis Rang 38, Klasse *envoyer*, zu den ersten 558 Einheiten der Usageliste des *DFW* und sind mit den am häufigsten gebrauchten Einheiten des *DFW* in ihrem didaktischen Rang gleichzusetzen. Da die ersten 600 Einheiten mit dem höchsten Usage-Wert des *DFW* in Lehrgängen mit dem Ziel der allgemeinen Verfügbarkeit Unterrichtsgegenstand sein dürften, sind auch die Stammvarianzen und Endungen der ersten 38 Verbklassen in Tabelle 10 produktiv verfügbar zu machen.

Es bleiben zwölf Klassen ab Rang 39, Klasse *conclure*, bis Rang 50, Klasse *pleuvoir*, übrig. Auf eine produktive Verfügung über die Konjugationsmuster läßt sich unter zwei Bedingungen verzichten:

- 1) Alle Verben der entsprechenden Klassen müssen durch Einheiten substituierbar sein, die einen idiomatisch einigermaßen korrekten Sprachgebrauch gewährleisten.
- 2) Die Substituenten müssen zu einem der *tableaux des conjugaisons* gehören, die produktiv verfügbar gemacht werden sollen.

Die Verben der Klassen *boire*, *recueillir*, *asseoir* und *pleuvoir* sind in der *Zielsprache* nicht substituierbar. Die Konjugationsmuster sollten deshalb mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden. Die übrigen acht Verbklassen erfüllen die beiden erwähnten Bedingungen. Die Schüler brauchen nicht befähigt werden, sie in eigenen Äußerungen zu verwenden. Es handelt sich um die morphologischen Stammveränderungen und Endungen der Klassen *conclure*, *résoudre*, *conquérir*, *fuir*, *extraire*, *hair*, *émouvoir* und *revêtir*. Mögliche Substituenten zur Produktion fremdsprachlicher Texte stelle ich im Anschluß an Tabelle 11 zusammen.

Im *DFW* fehlen vier Verbklassen aus Tabelle 9: *bouillir*, *coudre*, *moudre* und *surseoir*. Diese Klassen bestehen nur aus einem Element. *Bouillir* und *coudre* lassen sich nicht substituieren: *L'eau bout à cent degrés* oder *On coud un bouton à un vêtement*. Auch *moudre* läßt sich nur schwerlich ersetzen. Wenn man dem *DFW* vertraut, kommen die Verben jedoch sehr selten vor. Sie werden nur in ganz bestimmten thematischen Zusammenhängen gebraucht. Eine endgültige Entscheidung über die Zugehörigkeit der drei Verben zur *Zielsprache* muß deshalb bei der Bestimmung des Wortschatzes getroffen werden. Als Verbklassen zähle ich sie nicht zur *Zielsprache*. *Surseoir* läßt sich substituieren, vgl. 5.3.3.

### 5.3.2) Die Verbklassen der *Zielsprache*

Die folgenden 42 Verbklassen gehören zur *Zielsprache*. Im Vergleich zu den in Tabelle 9 beschriebenen 54 Klassen konnte das Pensum beträchtlich reduziert werden. Im allgemeinen werden sämtliche Personalformen in allen temporalen und modalen Kategorien der *Zielsprache* produktiv verfügbar gemacht. Die Reihenfolge der Klassen entspricht dem fallenden kumulierten Usage-Wert nach dem *FDW*. Eine alphabetisch angeordnete Übersicht mit den im *FDW* belegten Verben der 42 Klassen befindet sich im Anhang (E).

Tab. 11: Die Verbklassen der *Zielsprache*

1) Kl. <i>donner</i>	22) Kl. <i>appeler</i>
2) Kl. <i>être</i>	23) Kl. <i>croire</i>
3) Kl. <i>avoir</i>	24) Kl. <i>offrir</i>
4) Kl. <i>faire</i>	25) Kl. <i>produire</i>
5) Kl. <i>venir</i>	26) Kl. <i>recevoir</i>
6) Kl. <i>pouvoir</i>	27) Kl. <i>vivre</i>
7) Kl. <i>rendre</i>	28) Kl. <i>suivre</i>
8) Kl. <i>dire</i>	29) Kl. <i>lire</i>
9) Kl. <i>prendre</i>	30) Kl. <i>atteindre</i>
10) Kl. <i>agir</i>	31) Kl. <i>écrire</i>
11) Kl. <i>voir</i>	32) Kl. <i>suffire</i> <sup>60</sup>
12) Kl. <i>connaître</i>	33) Kl. <i>courir</i>
13) Kl. <i>mettre</i>	34) Kl. <i>battre</i>
14) Kl. <i>aller</i>	35) Kl. <i>employer</i>
15) Kl. <i>sentir</i>	36) Kl. <i>rire</i>
16) Kl. <i>falloir</i> <sup>61</sup>	37) Kl. <i>mourir</i>
17) Kl. <i>devoir</i>	38) Kl. <i>envoyer</i>
18) Kl. <i>savoir</i>	39) Kl. <i>boire</i>
19) Kl. <i>considérer</i>	40) Kl. <i>recueillir</i>
20) Kl. <i>vouloir</i>	41) Kl. <i>asseoir</i>
21) Kl. <i>élever</i>	42) Kl. <i>pleuvoir</i> <sup>62</sup>

<sup>60</sup>) Man kann sich nicht auf die 3. Person Singular beschränken. Die Schüler sollen zu Äußerungen wie *Ces mesures ne suffisent pas.* befähigt werden, vgl. 2.1.

<sup>61</sup>) Das Verb *falloir* wird nur im Infinitiv und in der 3. Person Singular aller Tempora und Modi der *Zielsprache* unterrichtet. Von *valoir* und *prévaloir* sollen die Schüler über sämtliche Formen aller Tempora und Modi der *Zielsprache* verfügen.

<sup>62</sup>) *Pleuvoir* wird im Infinitiv und in der 3. Person Singular aller temporalen und modalen Kategorien der *Zielsprache* unterrichtet.

### 5.3.3) Mögliche Substituenten von Verben, deren Formen nicht produktiv verfügbar gemacht werden

*Conclure* läßt sich ersetzen etwa durch *régler*, *signer*, *terminer* (*un discours*), *tirer* (*une conclusion*), *démontrer*, *décider*. An die Stelle von *exclure* können z.B. *chasser*, *expulser*, *renvoyer*, *mettre dehors*, *ne pas admettre* treten.

Als mögliche Substituenten für *résoudre* schlage ich vor: *découvrir la solution de*, *déterminer qn. à faire qqch.*, *décider*. *Solutionner* kann *résoudre* in der Zielsprache nicht ersetzen. GR<sup>63</sup> bezeichnet *solutionner* als *mot critiqué*; GL markiert es mit *familier*<sup>64</sup>. Für *dissoudre* können z.B. unterrichtet werden: *mettre légalement fin à qqch.*, *prononcer la dissolution de qqch.*, *être soluble*.

An die Stelle von *conquérir* können in der Zielsprache etwa folgende Verben treten: *soumettre par la force*, *séduire*. *Acquérir* kann durch *gagner*, *obtenir*, *acheter*, *prendre*, *valoir* ersetzt werden.

*Fuir* kann substituiert werden durch: *s'éloigner* (*en toute hâte*), *passer rapidement*, *s'échapper*, *éviter*. An die Stelle von *s'enfuir* können z.B. *s'en aller*, *s'échapper* oder *se sauver* treten.

*Extraire* läßt sich z.B. durch *retirer* oder *enlever* substituieren. Für *distraindre* können *déranger*, *amuser*, *divertir* oder *égayer* vermittelt werden.

*Haïr* kann durch *détester* ersetzt werden.

Für *émouvoir* kann z.B. *remuer* unterrichtet werden. *Émotionner* kann *émouvoir* in der Zielsprache nicht ersetzen. Sowohl in GR als auch in GL wird *émotionner* als *familier* markiert<sup>65</sup>. *Mouvoir* kann z.B. durch *animer* und *remuer* substituiert werden.

Nach Burney scheint der Übergang von *vêtir* in die Konjugation von *finir* "inévitabile"<sup>66</sup>; Hanse empfiehlt, diese Formen heute zu meiden<sup>67</sup>; Grevisse/

---

<sup>63</sup>) GR 8 1985:834.

<sup>64</sup>) GL 1978:5583.

<sup>65</sup>) GR 3 1985:904; GL 1978:1564.

<sup>66</sup>) Burney 1972:28.

<sup>67</sup>) Hanse 1987:1009.



Goosse (1986) verzeichnet *je vêts, nous vêtions* als korrekte Form<sup>68</sup>. Deshalb kann man die Klasse *vêtir* nicht aufheben. In der *Zielsprache* wird das Verb durch *habiller* ersetzt. *Revêtir* kann z.B. substituiert werden durch *parer, couvrir, garnir, recouvrir, endosser*.

An die Stelle von *surseoir* kann z.B. *différer* oder *remettre* treten.

Man könnte auch in Erwägung ziehen, vier Verben der Klasse *rendre*, die im *FDFW* einen niedrigen Usage-Wert aufweisen, nicht mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichten. *Vaincre* ließe sich z.B. in Äußerungen der Schüler durch *battre, gagner, dominer, surmonter* ersetzen. An die Stelle von *convaincre* könnte *persuader* treten. *Rompre* kann z.B. durch *casser, interrompre* durch *arrêter* oder *couper* substituiert werden. Dadurch ließen sich Lehrinhalte einsparen und Fehler wie *nous \*vaincons* oder *il \*romp* vermeiden.

Die sogenannten defektiven Verben brauchen nicht mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden, weil viele im heutigen Sprachgebrauch nicht mehr geläufig bzw. als *literarisch* markiert sind und damit nicht zum Register der *Zielsprache* gehören. Außerdem dürften die Schüler bei den defektiven Verben nicht alle Formen, die sie bilden könnten, auch tatsächlich gebrauchen. Die niedrige Frequenz würde entsprechende Gebrauchsbeschränkungen und damit zusätzliche Lehrinhalte auf keinen Fall rechtfertigen. Als mögliche Substituenten für defektive Verben schlage ich vor:

Tab. 12: Mögliche Substituenten für defektive Verben

Verb:	u.a. mögliche(r) Substituent(en):
<i>choir</i>	<i>tomber;</i>
<i>clore</i>	<i>terminer;</i>
<i>échoir</i>	<i>advenir; expirer;</i>
<i>frîre</i>	<i>faire cuire, cuire;</i>
<i>gésir</i>	<i>être couché, être étendu, être enterré;</i>
<i>ouïr</i>	<i>entendre, écouter;</i>
<i>quérir</i>	<i>aller chercher;</i>
<i>seoir</i>	<i>convenir.</i>

<sup>68</sup>) Grevisse/Goosse 1986: § 843.

### 5.3.4) Vergleich zwischen den Verbklassen der *Zielsprache* und den im *Français fondamental* belegten Verben

Da in der Grammatik des *Français fondamental* keine Verben klassifiziert werden, vgl. 2.8.1, habe ich die Verbklassen der beiden Stufen des *FF* ermittelt, indem ich von meinen in Abschnitt 5.2 beschriebenen Klassen ausging. Wenn ein Verb einer bestimmten Klasse im *FF* vorkommt, gilt dies als Beleg für die Verbklasse. Im *FF* sind Verben belegt, die nach meiner Klassifikation zu 48 verschiedenen Klassen gehören, darunter sämtliche Verbklassen der *Zielsprache*, vgl. Tabelle 11. Mein Vorschlag umfaßt sechs Verbklassen weniger. Folgende Verben des *FF* müssen nicht produktiv verfügbar sein: *bouillir*<sup>70</sup>, *conclure*, *coudre*, *émouvoir*, *fuir* und *résoudre*.

### 5.4) Die neu angesetzten Verbklassen in den untersuchten Lehrplänen und im *Français fondamental*

Im 4. Teil dieses Kapitels beschreibe ich zunächst die Abgrenzung der Verbklassen in den Lehrplänen (5.4.1). Der 2. und 3. Abschnitt hat die Verbklassen und "unregelmäßigen" Verben zum Gegenstand, die nach den Lehrplänen für Französisch als 2. bzw. 3. Fremdsprache produktiv verfügbar gemacht werden sollen (5.4.2 und 5.4.3). Anschließend vergleiche ich dieses Pensum mit den im *Français fondamental* belegten Verben (5.4.4).

#### 5.4.1) Mängel bei der Eingrenzung der Verbklassen in den untersuchten Lehrplänen

Der Lehrplan von Baden-Württemberg für Französisch als 2. Fremdsprache klassifiziert nach "Verben auf -ER (mit Besonderheiten), auf -IR (Gruppe *partir*),

---

<sup>70</sup>) In der mir vorliegenden Ausgabe des *FF 1* sind *bouillir* und *coudre* belegt. In *L'élaboration du français fondamental (1er degré)* von 1967 fehlen sie (S. 92 und S. 94).

auf -RE" und "unregelmäßigen" Verben<sup>71</sup>. Auch der niedersächsische<sup>72</sup> und der rheinland-pfälzische F2-Lehrplan<sup>73</sup> teilen die Verben, ausgehend von der orthographischen Endung des Infinitif in "regelmäßige" und "unregelmäßige" Verben ein, ohne über eine einheitliche Definition der Begriffe "regelmäßig" und "unregelmäßig" zu verfügen. Deshalb ist es nicht verwunderlich, daß bestimmte Verben widersprüchlich klassifiziert werden. Im F2-Lehrplan von Baden-Württemberg gehört z.B. die "Gruppe *partir*" zu den "regelmäßigen"<sup>74</sup>, im Lehrplan von Niedersachsen steht *partir* unter den "unregelmäßigen" Verben<sup>75</sup>. Die baden-württembergischen Lehrplanautoren stimmen mit der *Grammatik des heutigen Französisch* überein, der niedersächsische Lehrplan steht in Einklang mit Grevisse/Goosse (1986), vgl. 2.7.2. Im baden-württembergischen F2-Lehrplan bleibt letzten Endes unklar, ob die "Gruppen *conduire, connaître, finir*" zu den "regelmäßigen" oder "unregelmäßigen" Verben gehören. *Construire*, das wie *conduire* konjugiert wird, ist eindeutig als "unregelmäßiges" Verb belegt<sup>76</sup>. Der niedersächsische Lehrplan stuft *conduire* und *connaître* als "unregelmäßige" Verben ein<sup>77</sup>.

Des öfteren wird in den untersuchten Lehrplänen nicht genau angegeben, aus welchen Elementen einzelne Klassen bestehen. Die Lehrpläne von Baden-Württemberg für Französisch als 2. und als 3. Fremdsprache verzeichnen "Verben auf -ER (mit Besonderheiten)" und nennen *appeler, commencer* und *manger*, aber Verben der Klassen *considérer, élever, employer* und *envoyer* scheinen nicht vertreten zu sein<sup>78</sup>. *Conduire* steht im F2- und F3-Lehrplan von Baden-Württem-

---

<sup>71</sup>) LP-BW84:615. Die im F3-Lehrplan vorgegebene Klassifikation unterscheidet sich nur unwesentlich vom F2-Lehrplan, vgl. LP-BW84:634, 638, 644.

<sup>72</sup>) LP-NI80:15; LP-NI89:12.

<sup>73</sup>) LP-RPF84:23.

<sup>74</sup>) LP-BW84:615.

<sup>75</sup>) LP-NI80:15; LP-NI89:12.

<sup>76</sup>) LP-BW84:619.

<sup>77</sup>) LP-NI80:15; LP-NI89:12.

<sup>78</sup>) LP-BW84:615, 634.

berg für eine "Gruppe", aber die zu dieser Gruppe gehörenden Verben werden von den Lehrplanautoren nicht angeführt. Im Gegensatz zu meiner Klassifikation, vgl. 5.2.8.2, scheint im F2-Lehrplan *construire* nicht zur Klasse *conduire* zu gehören<sup>79</sup>. Die einzelnen Verben der Klasse *connaître* werden weder vom F2- noch vom F3-Lehrplan genannt<sup>80</sup>. Der niedersächsische Lehrplan (1980) nennt neben *jeter* und *appeler* "Verben mit veränderlichem Stammvokal", ohne zu präzisieren, welche Verben damit gemeint sind<sup>81</sup>. In der Ausgabe von 1989 sind die Klassen *élever*, *appeler* und *considérer* verzeichnet<sup>82</sup>. Im rheinland-pfälzischen Lehrplan bleibt z.B. unklar, was unter "regelmäßige[n] Verben auf [...] -IR" zu verstehen ist<sup>83</sup>. Es können Klasse *sentir* wie im Lehrplan von Baden-Württemberg oder Klasse *agir* wie im Lehrplan von Niedersachsen oder auch beide Klassen gemeint sein.

Den Autoren der erwähnten Lehrpläne ist die Absicht gemeinsam, Verben mit identischen Flexionsmerkmalen in sämtlichen unterrichteten Kategorien der Verbalflexion in Klassen zusammenzufassen. Die bayerischen Lehrpläne gehen andere Wege. Der F2-Lehrplan meidet an den ausgewerteten Stellen, vgl. Legende zu Tabelle 13, den Begriff "unregelmäßige" Verben. "Die Formen zahlreicher Verben werden bestimmten Flexionstypen zugeordnet."<sup>84</sup> Der Begriff "Flexionstyp" wird jedoch nicht definiert. Die Autoren der F2- und F3-Lehrpläne systematisieren nicht nach dem Infinitif, sondern stellen die Verben im Présent de l'indicatif, Passé composé und Futur simple nach bestimmten Flexionsmerkmalen in jeweils eigenen "Flexionsgruppen" zusammen. Unter den "Flexionsgruppen des Indikativ Präsens" wird im F2-Lehrplan z.B. die "Gruppe *partir*" beschrieben als "Gruppe der Verben mit Stammveränderung durch Konsonant in der Phonie (z.T. auch in der Graphie) und Endungsreihe -S, -S, -T im Singular (Infinitivendungen

---

<sup>79</sup>) LP-BW84:619.

<sup>80</sup>) LP-BW84:619, 638.

<sup>81</sup>) LP-NI80:15.

<sup>82</sup>) LP-NI89:12.

<sup>83</sup>) LP-RPF84:23.

<sup>84</sup>) LP-BY79-F2(7-8):757.

-IR oder -RE)<sup>85</sup>. Neben *partir* gehören im 1. Lehrgangsjahr noch *écrire, lire, mettre, sortir, attendre* und *entendre* zu dieser Flexionsgruppe des PRE<sup>86</sup>. Das Klassifikationskriterium kann Schüler zu Übergeneralisierungen verleiten, weil Pluralstämme mit unterschiedlichen und vom Infinitiv teilweise nicht voraussehbaren Stammauslautgraphemen zusammengefaßt werden: PART-, ÉCRIV-, LIS- und ATTEND-. Andererseits bildet laut dem F2-Lehrplan *finir* mit 'Stammerweiterung' durch *-s/-* in der Phonie, *-SS-* in der Graphie der Pluralformen des Präsens Indikativ<sup>87</sup> eine besondere Gruppe im *Présent de l'indicatif*, obwohl die Klassifikationsmerkmale der "Gruppe *partir*" so allgemein sind, daß sie auch für *finir* gelten würden. Außerdem überrascht mich besonders, daß *connaître* mit der Stammerweiterung *-[s]-, -SS-* der "Gruppe *partir*" zugeordnet wird<sup>88</sup>. *Connaître* müßte bei konsequenter Anwendung der Kriterien des Lehrplans zur "Präsensgruppe *finir*" gehören.

Im F3-Lehrplan von Bayern werden "Verben mit Abweichungen von den genannten Gruppen", d.h. von den Gruppen *parler, acheter, répéter, jeter, courir, finir* und *partir* als "unregelmäßige" Verben bezeichnet<sup>89</sup>. Zu den "unregelmäßigen" Verben zählen laut F3-Lehrplan aus mir unverständlichen Gründen u.a. auch *attendre* und *entendre*<sup>90</sup>, die im F2-Lehrplan zur "Gruppe *partir*" gehören. Auch im F3-Lehrplan bilden Verben mit unterschiedlichen Stammauslautgraphemen im Plural des PRE eine Gruppe. Die Lehrplanautoren schlagen z.B. SUIV- und CONDUIS- zur Gruppe *partir* mit dem Stamm PART-<sup>91</sup>.

Diese Beispiele zeigen, daß in keinem der untersuchten Lehrpläne eine für die Planung des Französischunterrichts brauchbare, einheitliche Abgrenzung der zu vermittelnden Verbklassen vorliegt. Die Lehrpläne können in dieser Hinsicht ihre

<sup>85</sup>) LP-BY79-F2(7-8):758.

<sup>86</sup>) LP-BY79-F2(7-8):758.

<sup>87</sup>) LP-BY79-F2(7-8):783.

<sup>88</sup>) LP-BY79-F2(7-8):783.

<sup>89</sup>) LP-BY82-F3(9-10):373.

<sup>90</sup>) LP-BY82-F3(9-10):373.

<sup>91</sup>) LP-BY82-F3(9-10):373.

Leitfunktion für die Konzeption von Lehrwerken bisher nicht erfüllen. Dies läßt sich nur durch einen Verzicht auf die traditionelle Einteilung in "regelmäßige" und "unregelmäßige" Verben ändern.

#### 5.4.2) Die in den untersuchten Lehrplänen für Französisch als zweite Fremdsprache belegten Verbklassen

Im folgenden Abschnitt gehe ich zuerst auf die Lehrpläne Baden-Württembergs, Bayerns und Niedersachsens für Französisch als 2. Fremdsprache ein. Die hessischen Rahmenrichtlinien und der rheinland-pfälzische Lehrplan weichen so stark von den übrigen untersuchten Lehrplänen ab, daß ich die entsprechenden Befunde im Anschluß an die anderen Lehrpläne beschreiben werde. Wenn die Formen von mindestens einem Verb aus einer der in 5.2 angesetzten Klassen nach den Angaben des jeweiligen Lehrplans produktiv verfügbar gemacht werden sollen, gilt das entsprechende Konjugationsmuster als belegt. Nicht eindeutige Bezeichnungen von Verbklassen interpretiere ich folgendermaßen: Ich nehme an, daß mit den Verben auf -RE im baden-württembergischen und niedersächsischen Lehrplan (1980 und 1989) nur die Klasse *rendre* gemeint ist. Ich gehe außerdem davon aus, daß mit "Verben auf -ER (mit Besonderheiten)"<sup>92</sup> bzw. "regelmäßige Verben auf -ER mit Besonderheiten in Schreibung und Aussprache"<sup>93</sup> die Klassen *appeler*, *considérer*, *élever*, *employer* und *envoyer* gemeint sind. Den "Verben auf -YER"<sup>94</sup> entsprechen in meiner Klassifizierung die Klassen *employer* und *envoyer*.

Nach den vergleichbaren Lehrplänen von Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen (1980 und 1989) für Französisch als 2. Fremdsprache sollen übereinstimmend Verben aus 34 Klassen produktiv verfügbar gemacht werden: *agir*, *aller*, *appeler*, *avoir*, *boire*, *connaître*, *considérer*, *courir*, *croire*, *devoir*,

---

<sup>92</sup>) LP-BW84:615.

<sup>93</sup>) LP-RPF84:23.

<sup>94</sup>) LP-NI80:15 und LP-NI89:12.

*dire, donner, écrire, élever, employer, envoyer, être, faire, lire, mettre, mourir*<sup>95</sup>, *pouvoir, prendre, produire, recevoir, rendre, rire, savoir, sentir, suivre, venir, vivre, voir* und *vouloir*. Außerdem soll die 3. Person Singular von *falloir* vermittelt werden. Diese Konjugationsmuster gehören auch zur *Zielsprache*.

In keinem der vergleichbaren Lehrpläne für Französisch als 2. Fremdsprache - auch nicht im niedersächsischen Lehrplan von 1989 - sind Verben folgender Klassen vertreten: *bouillir, conclure, coudre, émouvoir, extraire, haïr, moudre, recueillir, résoudre, revêtir* und *surseoir*.

Die Lehrplanautoren hätten nicht auf Verben der Klasse *recueillir*, die zur *Zielsprache* gehört, verzichten sollen. Abweichend von meinem Vorschlag brauchen nach den drei Lehrplänen und nach der neuen Ausgabe des niedersächsischen Lehrplans (1989) unverzichtbare Formen von *valoir* nicht unterrichtet werden.

Im Vergleich zu der großen Anzahl von "regelmäßigen" und "unregelmäßigen" Verben, in denen die Lehrpläne übereinstimmen, sind die Abweichungen relativ gering. Die linke Spalte der folgenden Übersicht verzeichnet die Repräsentanten der von mir angesetzten Verbklassen, über die in den Lehrplänen keine Einigkeit besteht, nach abnehmendem kumuliertem Usage-Wert, vgl. Tabelle 10. Die hessischen und rheinland-pfälzischen Lehrpläne können wiederum nicht berücksichtigt werden, da auch zu diesen Klassen ausreichend genaue Angaben fehlen.

Die Befunde aus den beiden Stufen des *Français fondamental* ergänzen die Daten für einen Vergleich mit den Lehrplänen. Es lassen sich die Äußerungen verschiedener Lehrplankommissionen verifizieren, die sich auf das *Français fondamental* als Referenzliste berufen, vgl. 5.5.4. Meine Empfehlungen zu den einzelnen Klassen, vgl. Tabelle 11, sind in der rechten Spalte der Übersicht eingetragen.

---

<sup>95</sup>) Klasse *mourir* erscheint im bayerischen Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache in der Form "(*mourir mourrai*)" unter den "abweichenden Futurformen" der 3. Jahrgangsstufe (LP-BY80-F2(9-10):442).

**Tab. 13: Nicht einheitlich belegte Verbklassen in den untersuchten Lehrplänen für Französisch als zweite Fremdsprache**

	BW(1)	BY(2)	NI(3)	FF 1	FF 2	E(4)
Kl. <i>offrir</i>	0	+	+	+	dto.	+
Kl. <i>atteindre</i>	+	0 <sup>96</sup>	+	+	dto.	+
Kl. <i>suffire</i>	0	0	3 <sup>97</sup>	0 <sup>98</sup>	+	+
Kl. <i>battre</i>	+	0	+	+	dto.	+
Kl. <i>conquérir</i>	+	0	0	0	0	0
Kl. <i>asseoir</i>	+	0	+	+	dto.	+
Kl. <i>fuir</i>	+	0	0	0	+	0
Kl. <i>pleuvoir</i>	0	3	3 <sup>99</sup>	+	dto.	3,IF

-----  
**Legende:**

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

Ich verwende meine Klassenbezeichnungen, vgl. 2.4.3.

+ : Die Klasse ist durch mindestens ein Verb belegt, dessen Formen produktiv verfügbar gemacht werden bzw. gehört zu den Lehrinhalten im *FF* oder in meinem Vorschlag.

IF: Die Verben einer Klasse werden im IF produktiv verfügbar gemacht.

IP 2,5: Die Verben einer Klasse werden in der 2. Person Singular und Plural des Impératif produktiv verfügbar gemacht.

3 : Die Verben einer Klasse werden in der 3. Person Singular aller Tempora und Modi der *Zielsprache* produktiv verfügbar gemacht.

0 : Die Klasse ist nicht belegt bzw. stellt keinen Lehrinhalt dar.

dto. : Ein Verb der entsprechenden Klasse verzeichnet bereits das *FF 1*.

-----  
**Belegstellen:**

- 1) Lehrplan Baden-Württemberg: LP-BW84:615, 619, 624, 628.
- 2) Bayerische Lehrpläne: LP-BY79-F2(7-8):757 - 759, 783; LP-BY80-F2(9-10):442, 448.
- 3) Lehrplan Niedersachsen: LP-NI80:15; LP-NI89:12.
- 4) Vorschlag K.-H. Eggenesperger, vgl. Tabelle 11

<sup>96</sup> *Craindre* ist im Zusammenhang mit Regeln zum Gebrauch des SP belegt: *Je crains qu'il (ne) vienne.* (LP-BY80-F2(9-10):448). Im Abschnitt *Verbum und verbale Fügungen* sind jedoch keine Verbklassen belegt, die im 4. Lehrgangsjahr einzuführen wären.

<sup>97</sup> Die Ausgabe von 1989 verzeichnet den Infinitif (LP-NI89:12). Es ist nicht klar, ob die Schüler produktiv über sämtliche Formen von *suffire* verfügen sollen.

<sup>98</sup> In der mir vorliegenden Ausgabe des *FF 1* fehlt *suffire*. In *L'élaboration du français fondamental (1er degré)* von 1967 ist das Verb belegt.

<sup>99</sup> Wie bereits von *suffire* verzeichnet die Ausgabe von 1989 den Infinitif von *pleuvoir* (LP-NI89:12). Es bleibt offen, welche Formen von *pleuvoir* produktiv verfügbar gemacht werden sollen.



Nach dem baden-württembergischen Lehrplan sollen zusätzlich zu den Verben aus den 34 Klassen und *falloir*, die in den F2-Lehrplänen von Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen (1980 und 1989) belegt sind, noch "unregelmäßige" Verben aus fünf der von mir angesetzten Klassen in allen Kategorien der Verbalflexion produktiv verfügbar gemacht werden, vgl. Tabelle 13. Im Lehrplan von Niedersachsen (1980) gehören neben Verben aus den 34 erwähnten Klassen sowie *falloir* noch Elemente aus weiteren vier Klassen in allen Kategorien der Verbalflexion und Verben aus zwei Klassen nur in einzelnen Formen, *suffire* und *pleuvoir*, zu den Lehrinhalten, vgl. Tabelle 13. Gemessen an der Anzahl der Verbklassen ist der Unterschied zwischen den beiden Lehrplänen relativ gering. Da die baden-württembergischen Schüler jedoch bereits über die größte Anzahl von temporalen und modalen Kategorien sowie infiniten Formen produktiv verfügen sollen, vgl. 4.4.3, ist ihr Pensum etwas höher als das der niedersächsischen Kameraden (1980)<sup>100</sup>. Die Anforderungen des bayerischen Lehrplans für Französisch als 2. Fremdsprache bleiben im Untersuchungsbereich nicht nur hinter Baden-Württemberg, sondern auch hinter dem niedersächsischen Lehrplan (1980 und 1989) zurück: Zusätzlich zu den Verben aus den erwähnten 34 Klassen und *falloir*, die in den Lehrplänen der drei Bundesländer vertreten sind, sollen noch Verben der Klasse *offrir* und die 3. Person Singular von *pleuvoir* in den vom bayerischen Lehrplan vorgeschriebenen Tempora und Modi unterrichtet werden.

Es stellt sich die Frage, ob v.a. den baden-württembergischen, aber auch den niedersächsischen Schülern zu Recht ein höheres Pensum zugemutet wird und der bayerische Lehrplan nur ein unvollständiges System vorschreibt.

Die produktive Verfügung über Verben der Klassen *conquérir* und *fuir*, die nur in Baden-Württemberg gefordert wird, stellt eine unnötige Belastung für die Schüler dar. Sämtliche Verben beider Klassen können substituiert werden, vgl. 5.3.3. Andererseits weist der baden-württembergische Lehrplan unannehmbare Lücken auf. Verben der Klassen *recueillir*, *offrir*, *suffire* und *pleuvoir*, die alle zur *Zielsprache* gehören, werden an den zitierten Stellen im Lehrplan nicht erwähnt, vgl. Tabelle 13. Auch *valoir* gehört entweder nicht zu den Lehrinhalten oder soll im Gegensatz zu meinem Vorschlag nur defektiv vermittelt werden.

---

<sup>100)</sup> Der niedersächsische Lehrplan von 1989 stellt bei den Verbklassen eventuell etwas höhere Anforderungen als die Ausgabe von 1980, vgl. die Anmerkungen zu *suffire* und *pleuvoir* in Tabelle 13.

In den bayerischen Lehrplänen sucht man an den angegebenen Stellen, vgl. Legende zu Tabelle 13, vergeblich nach Verben der Klassen *atteindre*, *suffire*, *battre*, *recueillir* und *asseoir*. Zur Klasse *atteindre* gehören Verben wie z.B. *êteindre*, die nicht in allen Bedeutungen substituierbar sind. Es lassen sich auch nicht sämtliche Elemente der Klassen *battre* und *recueillir* ersetzen. Ich halte es außerdem nicht für möglich, auf die produktive Verfügung über *asseoir* zu verzichten. Die Stammvarianzen und Endungen dieser Klassen dürften im bayerischen Lehrplan für F2-Kurse ebenso wenig fehlen wie bestimmte Formen von *valoir*.

Der niedersächsische Lehrplan (1980 und 1989) stimmt am ehesten mit meinem Vorschlag überein. Doch kann man auch den Lehrplanautoren von Niedersachsen nicht bescheinigen, daß sie ein von Lücken freies System vorschreiben. Es fehlen Verben der Klasse *recueillir* sowie die meisten Formen von *valoir*. Außerdem empfehle ich im Gegensatz zur Ausgabe von 1980 nicht die defektive Vermittlung von *suffire*, vgl. Tabelle 11 und 13.

In den hessischen Rahmenrichtlinien scheinen Verben zahlreicher Klassen in der *Liste der Sprachfunktionen* nicht belegt zu sein, z.B. Elemente der Klassen *produire*, *vivre*, *suivre*, *courir* und *recueillir*<sup>101</sup>.

Im Lehrplan von Rheinland-Pfalz finden sich u.a. Angaben wie "Konjugation [der] Verben mit veränderlichem Stammvokal, [der] wichtigsten unregelmäßigen Verben hoher Frequenz"<sup>102</sup>. Sie sind viel zu ungenau und für Lehrwerkautoren und Lehrer wertlos. Laut den Lehrplanautoren sollen einige Verben nur rezeptiv verfügbar gemacht werden: "z.B. *acquérir*, *s'asseoir*, *mourir*, *naître*"<sup>103</sup>. Ich halte es für eine Fehlentscheidung, daß die Schüler nicht befähigt werden sollen, *s'asseoir*, *mourir* und *naître* in eigenen Äußerungen zu verwenden.

Zusammenfassend muß man feststellen, daß in keinem einzigen der ausgewerteten Lehrpläne für Französisch als 2. Fremdsprache ein von Lücken freies System vorliegt. Der niedersächsische Lehrplan (1980 und 1989) kommt dieser an sich selbstverständlichen Forderung am nächsten. Der baden-württembergische Lehrplan schreibt einerseits die Verfügung über unnötige Verbformen vor,

---

<sup>101</sup>) LP-H80:A 73 - A 113.

<sup>102</sup>) LP-RPF84:23.

<sup>103</sup>) LP-RPF84:28.

andererseits fehlen unverzichtbare Konjugationsmuster. Der bayerische Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache weist im Untersuchungsbereich unannehmbare Lücken auf. Die beiden anderen Lehrpläne meines Corpus für Französisch als 2. Fremdsprache aus Hessen und Rheinland-Pfalz haben nicht nur partielle Mängel, sondern sind aufgrund der unvollständigen Vorgaben für Lehrwerkautoren und für Lehrer im untersuchten Bereich unbrauchbar. Dieses unbefriedigende Ergebnis kann angesichts der wenig geeigneten Auswahlprinzipien und fehlenden Grundlagen für deren Operationalisierung nicht überraschen, vgl. 3.1.2.

### **5.4.3) Die in den untersuchten Lehrplänen für Französisch als dritte Fremdsprache belegten Verbklassen**

Die Auswertung der Lehrpläne Baden-Württembergs und Bayerns für Französisch als 3. Fremdsprache führt zu folgenden Ergebnissen: Zusätzlich zu den im baden-württembergischen Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache belegten Verbklassen, vgl. Tabelle 13, sind im Lehrplan für die 3. Fremdsprache zu Recht Verben der Klasse *offrir* vertreten. Ansonsten besteht kein Unterschied zum Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache mit seinen Lücken und überflüssigen Lehrinhalten.

Die gegenüber dem bayerischen Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache zusätzlich belegten Verbklassen im Lehrplan Bayerns für Französisch als 3. Fremdsprache stellen dringend notwendige Ergänzungen dar. Über die Klassen *atteindre*, *battre* und *asseoir* kann der Französischunterricht nicht hinweggehen. Allerdings sind nicht alle Lücken beseitigt. Im Gegensatz zu den Autoren des bayerischen Lehrplans für Französisch als 3. Fremdsprache habe ich in meinem Vorschlag nicht auf die Klasse *recueillir* verzichtet und würde auch *suffire* sowie *valoir* nicht defektiv verfügbar machen. Im übrigen stimmt der bayerische Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache mit meinen Vorschlägen überein.

Als Ergebnis läßt sich festhalten, daß der baden-württembergische und bayerische Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache meiner Empfehlung, vgl. Tabelle 11, näher kommt als die entsprechenden Lehrpläne für Französisch als 2. Fremdsprache. Allerdings sind auch die Lehrpläne für Französisch als 3. Fremdsprache nicht frei von unannehmbaren Lücken.

#### 5.4.4) Die in den untersuchten Lehrplänen und im *Français fondamental* belegten Verbklassen

Die Autoren der Lehrpläne von Niedersachsen (1980) und Rheinland-Pfalz berufen sich bei der Auswahl der grammatischen Lehrinhalte auf das *Français fondamental*, vgl. 3.1.2. Die untersuchten Lehrpläne verzeichnen jedoch eine wesentlich geringere Anzahl von "unregelmäßigen" Verben als im *Français fondamental* belegt sind. Zusätzlich zu den Verben der 34 Klassen und *falloir*, die in den vergleichbaren F2-Lehrplänen von Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen vertreten sind, führt das *Français fondamental* Verben der Klassen *asseoir*, *atteindre*, *battre*, *bouillir*, *conclure*, *coudre*, *émouvoir*, *fuir*, *offrir*, *pleuvoir*, *recueillir*, *résoudre* und *suffire* an. Die Autoren aller untersuchten Lehrpläne haben mit Recht auf folgende Klassen verzichtet, von denen mindestens ein Verb im *FF* belegt ist: *bouillir*, *conclure*, *coudre*, *émouvoir*, *résoudre*.

Dagegen dürfte ein Teil der im *FF* belegten Verben in den Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern nicht fehlen: Im Lehrplan von Baden-Württemberg für Französisch als 2. Fremdsprache vermisste ich Verben der Klassen *offrir*, *suffire* und *pleuvoir*, vgl. Tabelle 13. Der bayerische Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache weist gegenüber dem *FF* die größten Abweichungen auf: Es fehlen unverzichtbare Verben der Klassen *atteindre*, *suffire*, *battre* und *asseoir*, vgl. Tabelle 11. Über die Formen der Klasse *fuir*, die ebenfalls im bayerischen Lehrplan nicht belegt ist, brauchen die Schüler dagegen nicht produktiv zu verfügen, vgl. Tabelle 13.

Der F2-Lehrplan von Niedersachsen (1980 und 1989) stimmt zwar nicht vollständig mit dem *FF* überein, aber es sind alle unverzichtbaren Klassen belegt, vgl. Tabelle 13.

Es ist mir unerklärlich, warum sich die Autoren des rheinland-pfälzischen Lehrplans auf das *FF* berufen, vgl. 3.1.2, aber die zu unterrichtenden "unregelmäßigen" Verben nur sehr unvollständig angeben, vgl. 5.4.2.

Im Lehrplan von Baden-Württemberg für Französisch als 3. Fremdsprache wird die produktive Verfügung über die Formen der Klasse *offrir* vorgeschrieben, aber *suffire* und *pleuvoir*, die im *FF* belegt sind, werden zu Unrecht nicht erwähnt. Im bayerischen Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache fehlen im Vergleich zum *FF* Verben der Klassen *fuir* und *suffire*. Auf die Klasse *fuir* wird zu Recht

verzichtet. Die Flexionsmerkmale der Klasse *suffire* sollten mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden, vgl. Tabelle 11.

Die Abweichungen der untersuchten Lehrpläne vom *FF* sind zum Teil berechtigt. Eine genauere Auswertung der Wortliste des *FF* hätte aber die Autoren der Lehrpläne von Bayern, Baden-Württemberg und v.a. von Rheinland-Pfalz vor Irrtümern bewahren können.

### **5.5) Die neu angesetzten Verbklassen in den untersuchten Lehrwerken und im *Français fondamental***

Im 5. Teil des vorliegenden Kapitels beschreibe ich die Verbklassen in den Lehrwerken meines Corpus. Zunächst gehe ich wiederum auf Mängel bei der Abgrenzung der Verbklassen ein (5.5.1). In den beiden folgenden Abschnitten dokumentiere ich, welche der neu angesetzten Verbklassen, vgl. 5.2, in den untersuchten Komponenten der F2- und F3-Lehrwerke belegt sind (5.5.2 und 5.5.3). Das Ergebnis der Untersuchung fasse ich in 5.5.4 zusammen. Im letzten Abschnitt werden die Lehrwerke und das *Français fondamental* miteinander verglichen (5.5.5).

#### **5.5.1) Mängel bei der Eingrenzung der Verbklassen in den Lehrwerken**

Alle Lehrwerke des Untersuchungscorpus gehen von der Klassifizierung in "regelmäßige" und "unregelmäßige" Verben aus, unterscheiden sich allerdings in recht zahlreichen Einzelheiten. Als "regelmäßige" Verben gelten, abgesehen von *aller*, *envoyer* und *renvoyer*, meist Verben auf -ER, die Klassen *rendre* und *agir*. Die übrigen Verben werden z.T. als "unregelmäßig" bezeichnet, z.T. nicht widerspruchsfrei klassifiziert. *Appeler* und *élever* zählen z.B. im GB 1 zu *Études françaises Neue Ausgabe B* zu den "unregelmäßigen" Verben wie z.B. auch

*faire*<sup>104</sup>. In *EC* fehlen *appeler* und *élever* in der Liste der "unregelmäßigen" Verben<sup>105</sup> und gelten wohl wie in den übrigen Lehrwerken als "regelmäßig".

Auch bei den Verben auf *-[i:R]*, *-IR*, werden in den Lehrwerken Mängel in der Klassifikation sichtbar. Verben der Klasse *sentir* werden in *Cdb*, *ECI* und *EE* im Unterschied zu Verben der Klasse *agir* als "zweite Gruppe der Verben auf *-IR*" bezeichnet und zählen zu den regelmäßigen Verben<sup>106</sup>. Dagegen sind in *SA*, *SB* und *SI* Verben der Klasse *sentir* in der *Übersicht über die unregelmäßigen Verben* vertreten<sup>107</sup>. *EB 2*, *Cdb* und *MO* stiften bei diesen Verben eine unnötige Verwirrung. *EB 2* verzeichnet *dormir* sowohl unter "regelmäßigen" als auch unter den "unregelmäßigen" Verben<sup>108</sup>. Auch in *MO* kommen Verben der Klasse *sentir* in beiden Listen vor<sup>109</sup>. In *Cdb* wechselt *servir* im Grammatischen Beiheft im Verlauf des 1. Bandes die Verbklasse. Im lektionsbegleitenden Teil gehören der *IF* und der Singular des *PRE* zunächst, deutlich abgesetzt von *manger*, zu den "Sonderformen"<sup>110</sup>. Später stehen die Präsensformen von *partir* unter der

---

<sup>104</sup>) *EB 1* GB 1:§ 131. Die Klassen *appeler* und *élever* fehlen aber im GB 2 sowohl in den tabellarischen Übersichten mit "regelmäßigen" Verben als auch in der "Alphabetischen Liste der unregelmäßigen Verben". Ein Schüler, der sich auf das Lehrwerk verläßt, muß deshalb annehmen, daß Klasse *appeler* und Klasse *élever* "unregelmäßig" sind.

<sup>105</sup>) *EC* GB:83 - 87.

<sup>106</sup>) *Cdb* 3 GB 3:61; *ECI* 2 GB 2:53; *EE* 4 GB 4:56.

<sup>107</sup>) *SA* GB:67; *SB* 2 GB 2:54; *SI* 2 GB 2:46.

<sup>108</sup>) *EB 2* GB 2:74, 77.

<sup>109</sup>) Im GB 1 - 2 zu *MO* unterscheidet man Verben, "die regelmäßig konjugiert werden" und "unregelmäßige Verben", die "in der Verbliste in Kapitel 5.9 verzeichnet" sind. Verben der Klasse *sentir* gehören zu den Verben, "die regelmäßig konjugiert werden". (*MO* GB 1 - 2:52) Außerdem sind Verben der Klasse *sentir* in der Tabelle des Kapitels 5.9 unter der Überschrift "Unregelmäßige Verben" vertreten (*MO* GB 1 - 2:59, 63). Verben der Klasse *sentir* gehören folglich im GB 1 - 2 von *MO* zu beiden Kategorien.

<sup>110</sup>) *Cdb* 1 GB 1:§ 13.

Überschrift "Singular und Plural der regelmäßigen Verben."<sup>111</sup>. Die Autoren des GB weisen ausdrücklich darauf hin, daß *servir* wie *partir* konjugiert wird<sup>112</sup>.

In den meisten Lehrwerken werden die Begriffe "regelmäßige" bzw. "unregelmäßige" Verben nicht definiert. Die Autoren von *ECI* versuchen, diesen Mangel zu beheben: "Das Verb *avoir* ist unregelmäßig: es hat mehrere Stämme."<sup>113</sup> Allerdings zählen z.B. *choisir* bzw. *finir* und *partir* mit zwei Stämmen im PRE gerade nicht zu den "unregelmäßigen" Verben<sup>114</sup>. Auch die Verben *offrir* und *ouvrir* mit einem Stamm im PRE zählen im 1. Band von *ECI* nicht zu den "unregelmäßigen" Verben<sup>115</sup>, gehören aber, im Widerspruch zur zitierten Definition des GB zu *ECI* im 2. Band des Lehrwerks zu den "Sonstigen [d. h. "unregelmäßigen" - K.-H. E.] Verben"<sup>116</sup>. *EE* hofft auf mehr Klarheit für die Schüler, indem sich die Autoren auf -vermutete- Lernerfahrungen aus dem Englischen stützen: "Die Verben auf -ER, die Du gerade kennengelernt hast, sind **regelmäßige** Verben. Daß es auch **unregelmäßige** Verben gibt, weißt Du aus dem Englischen. Unregelmäßige Verben gibt es auch im Französischen. Hier sind zwei davon: *être* [...] und *prendre*"<sup>117</sup>. Weder die unbefriedigende Definition in *ECI* noch die beiden Beispiele in *EE* tragen zu einer Lösung des Problems bei, Verbklassen einheitlich abzugrenzen.

---

<sup>111</sup>) *Cdb 1* GB 1:§ 37.

<sup>112</sup>) *Cdb 1* GB 1:§ 37.

<sup>113</sup>) *ECI 1* GB 1:§ 18. Die Autoren des GB können sich nur auf die Stämme des Présent de l'indicatif von *avoir* beziehen, weil die Schüler noch keine anderen Formen kennen.

<sup>114</sup>) *ECI 1* GB 1:§ 68 und S. 68.

<sup>115</sup>) *ECI 1* GB 1:67.

<sup>116</sup>) *ECI 2* GB 2:56.

<sup>117</sup>) *EE 1* GB 1:§ 12.

### 5.5.2) Die in den untersuchten Komponenten der F2-Lehrwerke belegten Verbklassen

Wie bereits bei der Untersuchung der Kategorien der Verbalflexion, vgl. 4.5, werte ich den obligatorischen Teil der Grammatischen Beihefte aus. Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden Belege für Verbklassen in anderen Lehrwerkkomponenten nicht in die Bewertung mit einbezogen. Ich erhebe die Verbklassen in den Grammatischen Beiheften auf dieselbe Weise wie im *Français fondamental* und in den Lehrplänen. Wenn ein Verb aus einer der im Kapitel 5.2 beschriebenen Klassen mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden soll, gilt die Klasse als belegt.

In den tabellarischen Übersichten der Grammatischen Beihefte der F2-Lehrwerke meines Corpus sind übereinstimmend Verben aus folgenden Klassen belegt: *agir, aller, appeler, asseoir, atteindre, avoir, boire, connaître, considérer, courir, croire, devoir, dire, donner, écrire, élever, employer, être, faire, lire, mettre, mourir, offrir, pouvoir, prendre, produire, recevoir, rendre, rire, savoir, sentir, suivre, venir, vivre, voir* und *vouloir*. *Falloir* und *pleuvoir* sollen defektiv vermittelt werden. Die F2-Lehrwerke beschränken sich auf den IF, das PP und die 3. Person Singular in allen Tempora und Modi.

Damit sind in den ausgewerteten Komponenten aller F2-Lehrwerke meines Corpus Verben aus 36 der von mir angesetzten Klassen sowie *falloir* und *pleuvoir* vertreten. Verben der Klassen *émouvoir, haïr, moudre, revêtir* und *surseoir* fehlen in den ausgewerteten Komponenten der F2-Lehrwerke. Auch ich zähle die Stammvarianzen und Endungen dieser Klassen nicht zu den produktiv verfügbaren sprachlichen Lehrinhalten.

Einige der von mir angesetzten Verbklassen aus Tabelle 9 sind in den Übersichten einzelner Grammatischer Beihefte belegt, in anderen nicht vertreten. Sie werden in der folgenden Übersicht zusammengestellt. Die Tabelle verzeichnet nur Verbklassen, die in allen Formen der *Zielsprache* verfügbar gemacht werden, nach dem abnehmenden kumulierten Usage-Wert, vgl. Tabelle 10. Bei einzelnen defektiv vermittelten Verben, bei *bouillir, suffire* und *valoir*, weicht das eine oder andere F2-Lehrwerk von meinem Vorschlag ab. Die entsprechenden Lehrinhalte werden im Anschluß an die folgende Übersicht beschrieben.



**Tab. 14: Nicht einheitlich belegte Verbklassen in den Grammatischen Beiheften der F2-Lehrwerke**

	EB(1)	Cdb(2)	SB(3)	MO(4)	EE(5)	FF 1	FF 2	E(6)
Kl. <i>battre</i>	+	+	+	0	+	+	dto.	+
Kl. <i>envoyer</i>	+	+	+	0	+	+	dto.	+
Kl. <i>conclure</i>	+	0	+	0	0	0	+	0
Kl. <i>recueillir</i>	+	+	+	0	0	0	+	+
Kl. <i>résoudre</i>	+	0	0	0	0	0	IF,PP	0
Kl. <i>conquérir</i>	+	0	0	0	+ <sup>118</sup>	0	0	0
Kl. <i>fuir</i>	+	0	+	0	+	0	+	0
Kl. <i>extraire</i>	+	0	0	+	0	0	0	0
Kl. <i>coudre</i>	0	0	+	0	0	+	dto.	0

-----  
**Legende:**

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

Ich verwende meine Klassenbezeichnungen, vgl. 2.4.3.

+ : Die Klasse ist durch mindestens ein Verb belegt, dessen Formen produktiv verfügbar gemacht werden bzw. gehört zu den Lehrinhalten im *FF* sowie in meinem Vorschlag.

IF: Die Verben einer Klasse werden im IF produktiv verfügbar gemacht.

PP: Die Partizipien der Vergangenheit aller Verben einer Klasse werden produktiv verfügbar gemacht.

0 : Die Klasse ist nicht belegt bzw. stellt keinen Lehrinhalt dar.

dto. : Ein Verb der entsprechenden Klasse verzeichnet bereits das *FF 1*.

-----  
**Belegstellen:**

- 1) *EB 2* GB 2:76 - 80.
  - 2) *Cdb 3* GB 3:62 - 65.
  - 3) *SB 2* GB 2:52 - 59.
  - 4) *MO* GB 1 - 2:57 - 64.
  - 5) *EE 4* GB 4:57 - 60.
  - 6) Vorschlag K.-H. Eggensperger, vgl. Tabelle 11.
- 

Die in Tabelle 14 dokumentierten Befunde machen sowohl unnötige Lehrinhalte als auch unannehmbare Lücken sichtbar. Im GB zu *EB* sind sämtliche Verbklassen der *Zielsprache* belegt. Allerdings sind in *EB* auch die meisten überflüssigen Verbklassen vertreten. Die Klassen *conclure*, *résoudre*, *conquérir*, *fuir* und

---

<sup>118)</sup> Klasse *conquérir* wird in der fakultativen *unité mobile 1* eingeführt, aber in der tabellarischen Übersicht des GB nicht vom obligatorischen Pensum abgehoben.

*extraire* stellen unnötigen Ballast dar. Sämtliche Elemente dieser Klassen können substituiert werden, vgl. 5.3.3.

Dagegen weist das GB zu *Cdb* Lücken auf. Es fehlt die Klasse *suffire*<sup>119</sup>. Es reicht außerdem nicht aus, *valoir* nur defektiv verfügbar zu machen<sup>120</sup>. Bei den übrigen Verbklassen stimmt *Cdb* mit meinem Vorschlag überein. *Cdb* stellt, wenn man nur die GB berücksichtigt<sup>121</sup>, bei den "regelmäßigen" und "sonstigen Verben" niedrigere Anforderungen als der Vorgänger *EB* und das Nachfolgewerk *EE*. Im Gegensatz zu *EB* und *EE* wird in *Cdb* auf Verben der Klassen *conquérir* und *fuir* verzichtet. Die Klasse *recueillir* ist in *EB* und *Cdb*, aber nicht in *EE* belegt.

In den GB zu *SB* sind sämtliche Verbklassen der *Zielsprache* vertreten. Nach *EB* ist im GB 2 von *SB* die größte Anzahl der von mir angesetzten Klassen belegt. Die Klassen *conclure* und *fuir* halte ich für überflüssig. Der Entscheidung der Lehrwerkautoren, die Formen von *coudre* und *bouillir*<sup>122</sup> verfügbar zu machen, kann aufgrund meiner Auswahlkriterien nicht widersprochen werden. Beide Verben halte ich für nicht substituierbar, vgl. 5.3.1.

Unter den GB der F2-Lehrwerke meines Corpus weist *MO* GB 1 - 2 die größten Lücken auf. Verben der Klassen *battre*, *envoyer*, *recueillir* und *suffire* fehlen<sup>123</sup>,

---

<sup>119</sup>) In *Cdb* ist das Verb *suffire* im *vocabulaire* im Infinitiv belegt (*Cdb* 3 VOC 3:70).

<sup>120</sup>) Das GB verzeichnet den Infinitiv und die 3. Person Singular in allen Tempora und Modi der *Zielsprache* (*Cdb* 3 GB 3:65).

<sup>121</sup>) In *Cdb* sind im *vocabulaire* alle Formen von *résoudre* belegt (*Cdb* 3 VOC 3:74). Ich halte die Klasse *résoudre* für einen überflüssigen Lehrinhalt, da sich sämtliche Verben substituieren lassen, vgl. 5.3.3.

<sup>122</sup>) *Bouillir* wird im IF, in der 3. Person Singular des PRE, IMP, PS und PC vermittelt (*SB* 2 GB 2:53).

<sup>123</sup>) *MO* GB 1 - 2:57 - 64. Es werden auch in den Abschnitten 5.1.1.4, 5.3.3 und 5.7 des Grammatischen Beihefts keine Verben der Klasse *envoyer* erwähnt.

sind jedoch unverzichtbar<sup>124</sup>. Es fehlen auch wichtige Formen von *valoir*<sup>125</sup>. Andererseits stellt die Klasse *extraire* eine unnötige Belastung der Schüler dar.

In den ausgewerteten Lehrwerkkomponenten von *EE* fehlen Verben der Klasse *recueillir*. *Suffire* und *valoir* sollen im Gegensatz zu meinem Vorschlag defektiv vermittelt werden: *suffire* im IF, der 3. Person Singular aller Tempora und Modi der *Zielsprache* sowie in der 3. Person Plural des PRE, des IMP und des SP<sup>126</sup>. *Valoir* ist im GB nur in der 3. Person Singular aller Tempora und Modi der *Zielsprache* belegt<sup>127</sup>. Gegenüber *EB* scheinen die Autoren von *EE* auf Verben der Klassen *conclure*, *recueillir*, *résoudre* und *extraire* verzichtet zu haben - die Verben werden jedenfalls in der ausgewerteten Komponente nicht erwähnt. Bis auf Klasse *recueillir* sind diese Entscheidungen gerechtfertigt. Die Formen der Klassen *conquérir* und *fuir*, die in *Cdb* zu Recht fehlen, bräuchten dagegen in *EE* nicht produktiv verfügbar gemacht werden. Die Elemente beider Klassen sind durch Verben zu substituieren, über deren Stammvarianzen und Endungen die Schüler verfügen, vgl. 5.3.3.

### 5.5.3) Die in den untersuchten Komponenten der F3-Lehrwerke belegten Verbklassen

In den ausgewerteten tabellarischen Übersichten der entsprechenden Grammatischen Beihefte sind übereinstimmend Verben der meisten von mir angesetzten Klassen belegt: *agir*, *aller*, *appeler*, *atteindre*, *avoir*, *boire*, *connaître*, *considérer*, *courir*, *croire*, *devoir*, *dire*, *donner*, *écrire*, *élever*, *employer*, *envoyer*, *être*, *faire*, *lire*, *mettre*, *mourir*, *offrir*, *pouvoir*, *prendre*, *produire*, *recevoir*, *rendre*, *savoir*,

<sup>124</sup>) *Batte* ist in der Komponente *vocabulaire* im Infinitif und der 2. Person Plural des IP belegt (MO 2:222). In MO 3 ist *suffire* im *vocabulaire* im Infinitif und der 3. Person Singular des PRE belegt (MO 3:235), *accueillir* nur im Infinitif (MO 3:212).

<sup>125</sup>) *Valoir* ist im *vocabulaire* von MO 2 im Infinitif und der 3. Person Singular des PRE belegt (MO 2:227).

<sup>126</sup>) *EE 4 GB 4:§ 6* und *GB 4:60*. Die übrigen Formen des PRE werden in *EE 4 GB 4:§ 6* mit dem Symbol "weiterführender Hinweis" gekennzeichnet und deutlich von den Lehrinhalten für die Lektion 2 abgehoben. Deshalb nehme ich an, daß *suffire* nur in den erwähnten Formen verfügbar gemacht werden soll.

<sup>127</sup>) *EE 4 GB 4:60*.

*sentir, suivre, venir, vivre, voir* und *vouloir*. *Falloir* und *pleuvoir* werden im IF, PP und der 3. Person Singular in allen Tempora und Modi vermittelt. Insgesamt sind in den ausgewerteten Komponenten der F3-Lehrwerke meines Corpus übereinstimmend Verben aus 35 der in Tabelle 9 beschriebenen Klassen sowie *falloir* und *pleuvoir* vertreten. Verben der Klassen *conclure, conquérir, émouvoir, haïr, moudre, revêtir* und *surseoir* fehlen zu Recht in den untersuchten Komponenten aller F3-Lehrwerke, vgl. Tabelle 11.

Die folgende Übersicht verzeichnet die Klassen aus Tabelle 9, die nicht in allen Grammatischen Beiheften der F3-Lehrwerke zum obligatorischen Pensum gehören. Ich berücksichtige nur Klassen, die in den Tempora und Modi der *Zielsprache* mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden sollen. Die Befunde zu den defektiv vermittelten Verben, d.h. zu *bouillir, suffire* und *valoir*, sind im Anschluß an die Tabelle vermerkt.

Tab. 15: Nicht einheitlich belegte Verbklassen in den Grammatischen Beiheften der F3-Lehrwerke

	EC(1)	SA(2)	ECI(3)	SI(4)	FF 1	FF 2	E(5)
Kl. <i>rire</i>	+	+	+	0	+	dto.	+
Kl. <i>recueillir</i>	+	0	+	+	0	+	+
Kl. <i>résoudre</i>	+	0	+	+	0	IF,PP	0
Kl. <i>asseoir</i>	+	+	+	0 <sup>128</sup>	+	dto.	+
Kl. <i>fuir</i>	+	0	0	0	0	+	0
Kl. <i>extraire</i>	+	0	0	0	0	0	0
Kl. <i>coudre</i>	0	+	0	0	+	dto.	0

Legende:

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

Ich verwende meine Klassenbezeichnungen, vgl. 2.4.3.

+: Die Klasse ist durch mindestens ein Verb belegt, dessen Formen produktiv verfügbar gemacht werden bzw. gehört zu den Lehrinhalten im *FF* sowie in meinem Vorschlag.

IF: Die Verben einer Klasse werden im IF produktiv verfügbar gemacht.

PP: Die Partizipien der Vergangenheit aller Verben einer Klasse werden produktiv verfügbar gemacht.

0: Die Klasse ist nicht belegt bzw. stellt keinen Lehrinhalt dar.

dto.: Ein Verb der entsprechenden Klasse verzeichnet bereits das *FF 1*.

<sup>128</sup>) Klasse *asseoir* ist im *vocabulaire* von *SI 1* im Infinitiv und Impératif belegt (*SI 1*:211).

Belegstellen:

- 1) EC GB:83 - 87.
  - 2) SA GB:65 - 70.
  - 3) ECI 2 GB 2:54 - 57.
  - 4) SI 2 GB 2:45 - 48.
  - 5) Vorschlag K.-H. Eggenesperger, vgl. Tabelle 11.
- 

Auch bei den untersuchten F3-Lehrwerken läßt sich die Auswahl der mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichtenden Verbklassen noch verbessern. Im ältesten der untersuchten F3-Lehrwerke werden die höchsten Anforderungen gestellt. Das Grammatische Beiheft von EC weist bei den Verbklassen zwar keine Lücken auf, aber auf Verben der Klassen *résoudre*, *faire* und *extraire* hätten die Autoren verzichten können, vgl. Tabelle 11. Die Elemente dieser Klassen können substituiert werden, vgl. 5.3.3.

Im Grammatischen Beiheft zu SA fehlen nach meiner Meinung zu Unrecht die Klassen *suffire* und *recueillir*. Ob *bouillir* und *coudre* zu den Lehrinhalten gehören sollen, muß im vorliegenden Zusammenhang offenbleiben, vgl. 5.3.1.

Im Grammatischen Beiheft zu ECI liegt wie auch in SA ein lückenhaftes System vor. *Suffire* fehlt im GB 1 und GB 2. *Valoir* ist nur in einzelnen Formen belegt<sup>129</sup>. Dagegen sind die Verben der Klasse *résoudre* durch Verben substituierbar, die zu einer den Schülern verfügbaren Klasse gehören. Klasse *résoudre* stellt damit einen unnötigen Lehrinhalt dar.<sup>130</sup> Als Fortschritt gegenüber dem Vorläufer *Études françaises Ausgabe C* ist der Verzicht auf Verben der Klassen *faire* und *extraire* in ECI zu werten.

Unannehmbare Lücken weist auch das Grammatische Beiheft zu SI auf: Die Klassen *rire* und *asseoir* fehlen, *valoir* sollte nicht nur im Infinitif, der 3. Person Singular in allen Tempora und Modi sowie in der 3. Person Plural des PRE verfügbar gemacht werden, sondern in sämtlichen Personalformen, Tempora und Modi der Zielsprache. Die Klasse *résoudre* ist dagegen überflüssig.

---

<sup>129</sup>) *Valoir* ist im Infinitif und der 3. Person Singular des PRE im *vocabulaire* belegt (ECI 2:130).

<sup>130</sup>) Klasse *conclure* ist im zweiten Band des Schülerbuchs im Infinitif (ECI 2:161) und im PC belegt (ECI 2:110). Auf eine produktive Verfügung über die Klasse kann verzichtet werden.

### 5.5.4) Ergebnis der Untersuchung

In den tabellarischen Übersichten aller Grammatischen Beihefte meines Corpus sind übereinstimmend 34 der von mir angesetzten Verbklassen belegt: *agir, aller, appeler, atteindre, avoir, boire, connaître, considérer, courir, croire, devoir, dire, donner, écrire, élever, employer, être, faire, lire, mettre, mourir, offrir, pouvoir, prendre, produire, recevoir, rendre, savoir, sentir, suivre, venir, vivre, voir* und *vouloir*. Dazu kommen noch *falloir* und *pleuvoir*, die allgemein defektiv vermittelt werden sollen. In keinem Lehrwerk sind in der untersuchten Komponente Verben der Klassen *émouvoir, haïr, moudre, revêtir* und *surseoir* vertreten. Die Klassen zählen auch in meinem Vorschlag nicht zu den Lehrinhalten, die produktiv verfügbar gemacht werden sollen.

Dieser beachtliche Grad an Übereinstimmung darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Auswahl der Verbklassen noch verbessert werden könnte. Nur in einem Drittel der neun untersuchten Grammatischen Beihefte, in *Études françaises Neue Ausgabe B*, *Études françaises Ausgabe C* und *Salut Ausgabe B* gehören Verben sämtlicher Verbklassen der *Zielsprache* zum obligatorischen Pensum. In den meisten untersuchten Grammatischen Beiheften fehlen unverzichtbare Verbklassen. Man bürdet den Schülern jedoch auch unnötigen Ballast auf. Weder in *Études françaises Neue Ausgabe B* noch in *Études françaises Ausgabe C* und *Salut Ausgabe B* sind alle Reduktionsmöglichkeiten ausgeschöpft. Auch in den meisten übrigen Grammatischen Beiheften meines Corpus, abgesehen von den Grammatischen Beiheften zu *Études françaises Cours de base* und *Salut Grundkurs*, sind Verben überflüssiger Klassen belegt.

### 5.5.5) Vergleich zwischen den "regelmäßigen" und "unregelmäßigen" Verben in den Grammatischen Beiheften und den im *Français fondamental* belegten Verben

Die Autoren der Grammatischen Beihefte zu *Études françaises Cours de base*, die sich im Gegensatz zu den Autoren der anderen untersuchten F2-Lehrwerke für die Auswahl der Lehrinhalte auf das *Français fondamental* berufen, vgl. 3.2.4.4, verzichten im Gegensatz zum *Français fondamental* zu Recht auf Verben der Klassen *conclure, coudre, émouvoir, fuir* und *résoudre*. Allerdings habe ich in den

Didaktischen Kommentaren keine Begründung für die Abweichungen gefunden. Von den untersuchten F3-Lehrwerken berufen sich die Autoren von *Salut Grundkurs* ausdrücklich auf das *Français fondamental 1*. Laut Tabelle 15 sind im Grammatischen Beiheft zu *Salut Grundkurs* die im *Français fondamental 1* belegten Verben der Klassen *asseoir*, *coudre* und *rire* vertreten und die im *Français fondamental 1* fehlenden Verben der übrigen Klassen aus Tabelle 15 auch in *Salut Grundkurs* nicht belegt. *Salut Grundkurs* stimmt folglich im untersuchten Bereich lückenlos mit dem *Français fondamental 1* überein.

Die Autoren von *Études françaises Cours Intensif* berufen sich auf den "im *FF 1* und *FF 2* aufgelisteten Grammatikstoff"<sup>131</sup>, vgl. 3.2.4.6. Wie bereits *Études françaises Cours de base* weicht auch das Grammatische Beiheft zu *Études françaises Cours Intensif* in einigen Fällen vom *Français fondamental* ab, ohne daß man den Didaktischen Kommentaren einen Grund entnehmen könnte. Im Unterschied zum *Français fondamental* sind in *Études françaises Cours Intensif* Verben der Klassen *fuir* und *coudre* nicht belegt. In *Études françaises Cours Intensif* wird *résoudre* in allen Formen verfügbar gemacht, nach dem *Français fondamental 2* reichen Infinitif und Participe passé, vgl. Tabelle 15.

Die Grammatik von *Salut Intensivkurs* "orientiert sich am *FF 1* und *FF 2*"<sup>132</sup>. In *Salut Intensivkurs* fehlen aber in der ausgewerteten Komponente Verben der Klassen *asseoir*, *conclure*, *coudre*, *fuir* und *rire*, die im *Français fondamental* belegt sind. Die Abweichungen vom *Français fondamental* werden nicht begründet.

Wenn man das *Français fondamental 1er degré* mit den Grammatischen Beiheften der untersuchten Lehrwerke in der chronologischen Reihenfolge ihrer Publikation vergleicht, vgl. Tabelle 3, läßt sich beobachten, daß sich die Grammatischen Beihefte der Lehrwerke nach *Salut Grundkurs* zunehmend vom *Français fondamental 1* unterscheiden. In *Études françaises Cours de base* fehlen *bouillir* und *coudre*. Im Grammatischen Beiheft zum selben Lehrwerk sind Verben der Klasse *recueillir* vertreten, aber nicht im *Français fondamental 1*. Im Grammatischen Beiheft zu *Études françaises Cours Intensif* sind im Gegensatz zum *Français fondamental 1* Verben der Klassen *recueillir* und *résoudre* belegt. *Bouillir*

---

<sup>131</sup>) *ECI 1* DK 1:7.

<sup>132</sup>) *SI 1* DK 1:6.

und *coudre* fehlen im Grammatischen Beiheft zu *Études françaises Cours Intensif*, sind aber im *Français fondamental 1* vertreten. Die ausgewertete Komponente der drei jüngsten Lehrwerke meines Corpus weicht noch etwas stärker vom *Français fondamental 1* ab. In *Méthode orange* fehlen im Unterschied zum *Français fondamental 1* die Klassen *battre*, *bouillir* und *coudre*. Verben der Klasse *extraire*, die in *Méthode orange* vertreten sind, fehlen im *Français fondamental 1*. *Salut Intensivkurs* weicht vom *Français fondamental 1* bei den Klassen *asseoir*, *bouillir*, *coudre*, *recueillir*, *résoudre* und *rire* ab. Im Grammatischen Beiheft 4 zu *Études françaises Échanges* sind die Klassen *conquérir* und *fuir*, die im *Français fondamental 1* fehlen, vertreten; auf *bouillir* und *coudre*, die im *Français fondamental 1* belegt sind, verzichten die Autoren von *Études françaises Échanges*.

Die zahlenmäßige Übereinstimmung zwischen den Grammatischen Beiheften der Lehrwerke und dem *Français fondamental* ist ziemlich groß. In allen untersuchten Grammatischen Beiheften und im *Français fondamental* sind Verben der in 5.5.4 verzeichneten 34 Klassen sowie *falloir* und *pleuvoir* belegt. Aus diesem Grund könnte man glauben, die Annahme sei widerlegt, daß sich die Autoren bei der Auswahl der Verbklassen zwar auf das *Français fondamental* berufen, tatsächlich aber weitgehend nach eigenem Ermessen entscheiden, vgl. 3.2.4.10. Mir scheint diese Vermutung jedoch weiterhin gerechtfertigt, weil die Lehrwerke und das *Français fondamental* nicht hinsichtlich einer bestimmten Anzahl von Verbklassen konform gehen, sondern es sind übereinstimmend *Verben* aus den von mir definierten Klassen belegt. Die Autoren können aus dem *Français fondamental* keine Verbklassen übernommen haben, vgl. 2.8.1, sondern nur *Verben*. Die untersuchten Lehrwerke und das *Français fondamental* stimmen v.a. bei den Verben überein, die zum Erfahrungsschatz der Französischdidaktik gehören. Jenseits dieser als gesichert geltenden Lehrinhalte treten jedoch Unterschiede zwischen den einzelnen Grammatischen Beiheften und auch zum *Français fondamental* zutage. Meines Erachtens bestätigen die Divergenzen unter den Grammatischen Beiheften und die fehlende Begründung für die Abweichungen vom *Français fondamental* in den Didaktischen Kommentaren der Lehrwerke, daß die Autoren bei der Auswahl der Verben, die nicht allgemein als Lehrinhalt gelten, improvisieren.



## 5.6) Vergleich zwischen den untersuchten Lehrplänen und den Grammatischen Beiheften

Die vergleichbaren F2-Lehrpläne und die ausgewerteten Komponenten der F2-Lehrwerke meines Corpus stimmen in folgenden 33 der von mir angesetzten Verbklassen überein: *agir, aller, appeler, avoir, boire, connaître, considérer, courir, croire, devoir, dire, donner, écrire, élever, employer, être, faire, lire, mettre, mourir, pouvoir, prendre, produire, recevoir, rendre, rire, savoir, sentir, suivre, venir, vivre, voir* und *vouloir*. Außerdem ist *falloir* defektiv zu vermitteln. Sowohl in den drei vergleichbaren F2-Lehrplänen als auch in den untersuchten Grammatischen Beiheften der F2-Lehrwerke fehlen mit Recht die Klassen *émouvoir, haïr, moudre, revêtir* und *surseoir*. Die Autoren der Grammatischen Beihefte treffen in folgenden Fällen eine bessere Auswahl als die Lehrplankommissionen: Verben der Klassen *atteindre, asseoir, offrir* und *pleuvoir*<sup>133</sup> sind in den Grammatischen Beiheften aller untersuchten F2-Lehrwerke belegt. Sie sind auch in Tabelle 11 vertreten.

Außerdem gehören in den Grammatischen Beiheften zu *Études françaises Neue Ausgabe B, Études françaises Cours de base* und *Salut Ausgabe B* im Gegensatz zu allen F2-Lehrplänen Verben der Klasse *recueillir* zu den Lehrinhalten<sup>134</sup>. Bei *valoir* weichen die Grammatischen Beihefte zu *Études françaises Neue Ausgabe B* und *Salut Ausgabe B* mit Recht von den F2-Lehrplänen ab, die nur eine defektive Vermittlung vorschreiben. Schließlich sollen laut den Grammatischen Beiheften zu *Études françaises Neue Ausgabe B* und *Salut Ausgabe B* alle Formen von *suffire* unterrichtet werden. Die beiden Lehrwerke stimmen mit keinem der vergleichbaren F2-Lehrpläne, aber mit meinem Vorschlag überein, vgl. Tabelle 13.

In einigen Fällen gehen die Autoren der Grammatischen Beihefte ohne Notwendigkeit über die in den Lehrplänen für Französisch als 2. Fremdsprache verzeichneten Verben bzw. Verbklassen hinaus. *Conclure* soll nach den Grammatischen Beiheften zu *Études françaises Neue Ausgabe B* und *Salut Ausgabe B* produktiv verfügbar gemacht werden, wird aber in keinem F2-Lehrplan meines

<sup>133</sup>) Die Klassen *offrir* und *pleuvoir* fehlen im baden-württembergischen, Klasse *atteindre* und Klasse *asseoir* im bayerischen Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache, vgl. Tabelle 13.

<sup>134</sup>) Klasse *recueillir* fehlt in *MO* und *EE*, vgl. 5.5.2.

Corpus erwähnt. Im Gegensatz zu den F2-Lehrplänen sind in den Grammatischen Beiheften zu *Études françaises Neue Ausgabe B* und *Méthode orange* Verben der Klasse *extraire* belegt, vgl. Tabelle 14, obwohl sämtliche mir bekannten Verben der betreffenden Klasse substituiert werden könnten, vgl. 5.3.3. Nach dem Grammatischen Beiheft zu *Études françaises Neue Ausgabe B* sollen unnötigerweise die Formen der Klasse *résoudre* produktiv verfügbar gemacht werden, vgl. Tabelle 14.

Die untersuchten F3-Lehrpläne sowie die Grammatischen Beihefte der F3-Lehrwerke haben neben den Verben der bereits erwähnten 33 Klassen sowie *falloir* noch Verben der Klassen *asseoir*, *atteindre*, *battre*, *envoyer* und *offrir* gemein. Verben der Klassen *conclure*, *émouvoir*, *hair*, *moudre*, *revêtir* und *surseoir* sind weder in den beiden untersuchten Lehrplänen für Französisch als 3. Fremdsprache noch in der ausgewerteten Komponente eines F3-Lehrwerks belegt.

In einigen Fällen halte ich wiederum die in den Grammatischen Beiheften der F3-Lehrwerke getroffene Auswahl für angemessener als die der Lehrplankommissionen: Klasse *recueillir* müßte sowohl in den F3-Lehrplänen als auch im Grammatischen Beiheft zu *Salut Grundkurs* belegt sein. Die Grammatischen Beihefte zu *Études françaises Ausgabe C*, *Études françaises Cours Intensif* und *Salut Intensivkurs* weichen in diesem Fall zu Recht von den untersuchten Lehrplänen ab, vgl. Tabelle 15. Die Grammatischen Beihefte zu *Études françaises Ausgabe C* und *Salut Grundkurs* beschränken sich in Übereinstimmung mit meinem Vorschlag aber im Gegensatz zu den untersuchten F3-Lehrplänen nicht nur auf die 3. Person Singular von *valoir* in den Tempora und Modi der *Zielsprache*. Schließlich weichen die Grammatischen Beihefte zu *Études françaises Ausgabe C* und *Salut Intensivkurs* bei der Klasse *suffire* von den untersuchten F3-Lehrplänen ab, stimmen aber mit meinem Vorschlag überein.

Dagegen ist der Entscheidung der F3-Lehrplanautoren zuzustimmen, Verben der Klasse *extraire* und *résoudre* nicht zu den Lehrinhalten zu zählen. Klasse *extraire* ist unnötigerweise im Grammatischen Beiheft zu *Études françaises Ausgabe C*, Klasse *résoudre* in den Grammatischen Beiheften zu *Études françaises Ausgabe C*, *Études françaises Cours Intensif* und *Salut Intensivkurs* belegt, vgl. Tabelle 15.

Im letzten Abschnitt des folgenden Kapitels werden die einzelnen Ergebnisse der Lehrplan- und Lehrwerkuntersuchung zusammenfassend bewertet, vgl. 6.11.

## 6) Die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit

Das 6. Kapitel behandelt den Gebrauch der Flexivverben in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit und die Angleichung des Participe passé. Die Schüler sollen befähigt werden, jedes im Unterricht vermittelte Verb<sup>1</sup> in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit, die zur *Zielsprache* gehören, zu flektieren. Außerdem sollen die Schüler imstande sein, jedes unterrichtete Verb an ein beliebiges Bezugselement nach Maßgabe eines verbreiteten und von Sachkennern anerkannten Sprachgebrauchs "korrekt" anzugleichen, vgl. 2.3.2.<sup>2</sup>

Die Untersuchung der Lehrpläne und Lehrwerke soll ergeben, ob die für ein von unbeabsichtigten Lücken freies System notwendigen Lehrinhalte vorgeschrieben bzw. vermittelt werden. Die Autoren können sich wiederum nicht auf die Grammatik des *Français fondamental* stützen. Sowohl die Angaben zum Gebrauch von *avoir* bzw. *être* als auch zum *accord* der Partizipien der Vergangenheit in der Grammatik des *Français fondamental* reichen für die Unterrichtsplanung nicht aus, vgl. 2.9.1.

Im 1. Teil des 6. Kapitels erläutere ich meine Regeln zum Gebrauch der Flexivverben in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit (6.1). Anschließend dokumentiere ich die Lehrinhalte der bayerischen Lehrpläne und vergleiche sie mit meinem Vorschlag (6.2). Der 3. Teil hat dieselben Lehrinhalte in den Lehrwerken zum Gegenstand (6.3). Im 4. Teil bestimme ich die Lehrinhalte zum *accord* der Partizipien der Vergangenheit (6.4). Im Anschluß daran, in den Abschnitten 6.5 - 6.7, erläutere und begründe ich meine von den bisher unterrichteten Regeln z.T. abweichenden Empfehlungen. Danach beschreibe ich die entsprechenden Lehrinhalte in den bayerischen Lehrplänen (6.8) und den Lehrwerken meines Corpus (6.9). Es folgt ein Vergleich zwischen meinen Empfehlungen und den Lehrinhalten in Lehrplänen und Lehrwerken (6.10). Zuletzt

---

<sup>1</sup>) Da der Wortschatz der Zielsprache nicht festliegt, beabsichtige ich, Regeln für den Gebrauch von *avoir* und *être* für die im *FDFW* belegten Verben zu bestimmen.

<sup>2</sup>) Überlegungen zum günstigsten Zeitpunkt, um die Lehrinhalte einzuführen, sind Gegenstand von Kapitel 7.

werden die wichtigsten Ergebnisse der vorangehenden Kapitel zur Lehrinhaltsbestimmung und zur Lehrplan- bzw. Lehrwerkanalyse zusammengefaßt (6.11).

### 6.1) Regeln der Zielsprache zum Gebrauch der Flexivverben in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit

Um das oben genannte Ziel zu realisieren, schlage ich folgende Lehrinhalte zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben vor:

6.1.1) Alle nicht eigens genannten Verben<sup>3</sup> bilden die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit *avoir*<sup>4</sup>.

6.1.2) Folgende Verben bilden die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit *être*:

6.1.2.1) die reflexiv gebrauchten und reflexiven Verben;

6.1.2.2) elf intransitive Verben und ihre Komposita: *accourir, aller, apparaître, arriver, mourir, naître, partir, rester, résulter, tomber und venir*<sup>5</sup>.

6.1.3) Sechs Verben und ihre Komposita bilden die zusammengesetzten Tempora der Vergangenheit mit *être*, wenn sie intransitiv gebraucht werden.

---

<sup>3</sup>) Regel 6.1.1 soll nicht auf *demeurer* angewendet werden. Ich zähle *demeurer* nicht zur Zielsprache, weil das Verb durch *habiter* bzw. durch *rester* substituiert werden kann.

<sup>4</sup>) Mit dieser Regel sollen sämtliche im *DFFW* belegten Verben mit Ausnahme der in 6.1.2 - 6.1.4 eigens erwähnten erfaßt werden. Die Regel bezieht aus bestimmten Gründen den Kontrast zwischen Erst- und Fremdsprache nicht mit ein. Wenn ich den unterschiedlichen Gebrauch der temporalen Hilfsverben im Deutschen und Französischen berücksichtigen würde, wäre ich gezwungen, gegen den Grundsatz zu verstoßen, bei der Auswahl der Lehrinhalte Regeln mit gleichen Funktionen zu vermeiden, vgl. 2.3.3. Ein Lehrinhalt wie etwa "*être, marcher, courir, nager* u.a. Verben werden im Französischen im Gegensatz zum Deutschen in den zusammengesetzten Tempora der Vergangenheit mit *avoir* konjugiert" ist in meiner Regel 6.1.1 bereits enthalten; vgl. dazu auch Abschnitt 6.3.1. Dessen ungeachtet muß im Rahmen der 3. Etappe der Unterrichtsplanung, d.h. der Darbietung der Lehrinhalte, überlegt werden, ob eine entsprechende Regel für Schüler mit Deutsch als Erstsprache notwendig ist. In diesem Stadium der Unterrichtsplanung gelten jedoch nicht unbedingt dieselben Grundsätze wie für die Auswahl der Lehrinhalte.

<sup>5</sup>) *Convenir* und *prévenir* werden mit *avoir* konjugiert.

Bei transitivem Gebrauch<sup>6</sup> werden auch diese Verben mit *avoir* flektiert: *descendre, entrer, monter, passer, retourner und sortir.*

6.1.4) *Atterrir und échapper*<sup>7</sup> werden mit *avoir* zum Ausdruck eines Vorgangs flektiert und mit *être*, wenn das Ergebnis eines Vorgangs den Schwerpunkt der Aussage bildet.<sup>8</sup>

Im folgenden werden die Lehrinhalte zu einzelnen Verben begründet:

*Accourir*: Laut Dupré<sup>9</sup> und Hanse gilt: "Aujourd'hui on emploie couramment *être*, sans exclure *avoir*."<sup>10</sup> Im *Grand Robert* (1985) ist die Flexion mit *avoir* als *vieilli* markiert: "Aux temps composés, *accourir* se conjugue avec l'auxiliaire *être* ou (*vieilli*) avec *avoir*"<sup>11</sup>. Eine vorwiegend lernpsychologisch orientierte Entscheidung gäbe *avoir* aufgrund der Analogie mit *courir* den Vorzug, eine Entscheidung nach dem vorherrschenden Sprachgebrauch dagegen *être*. Ich entscheide mich für letzteres. *Accourir* wird in der *Zielsprache* mit *être* flektiert.

*Apparaître*: Dupré, Grevisse/Goosse (1986), Togeby und Hanse stimmen überein<sup>12</sup>: *Avoir* ist möglich, "*être* est vingt fois plus fréquent, qu'il s'agisse de l'action ou de son résultat: *La difficulté qui nous est apparue*."<sup>13</sup>

*Résulter*: Togeby unterscheidet ebenso wie *GR* (im Prinzip) Aktion und Zustand: *Des désordres ont aussitôt résulté de la mesure. [...] Les réflexions qui en étaient résultées*.<sup>14</sup> Nach *Grand Larousse de la langue française* gibt es keinen klaren

---

<sup>6</sup>) Transitiver Gebrauch liegt auch vor, wenn von einem Verb ein Teilungsartikel als direktes Objekt abhängig ist: *Nous avons entré du vin dans la cave*.

<sup>7</sup>) In bestimmten Bedeutungen, s.u., wird *échapper* immer mit *avoir* konjugiert.

<sup>8</sup>) Die Regel 6.1.4 wird nur vermittelt, wenn die beiden Verben zum Wortschatz der *Zielsprache* gehören.

<sup>9</sup>) Dupré 1972:24.

<sup>10</sup>) Hanse 1987:30.

<sup>11</sup>) *GR I* 1985:68.

<sup>12</sup>) Dupré 1972:137, Grevisse/Goosse 1986:§ 783, Togeby 1982:§ 1075.4, Hanse 1987:82.

<sup>13</sup>) Hanse 1987:82.

<sup>14</sup>) Togeby 1982:§ 1066.4, *GR 8* 1985:332.

Bedeutungsunterschied zwischen beiden Formen<sup>15</sup>. Die Unterscheidung findet sich nach Hanse manchmal noch im Sprachgebrauch, aber im allgemeinen wird *résulter* mit *être* flektiert: "[...] généralement, dans tous les cas"<sup>16</sup>. Deshalb wird nur das Flexivverb *être* unterrichtet.

*Tomber*: Nach Togeby ist *avoir* in der Sprache des Sports und zum Ausdruck meteorologischer Erscheinungen möglich: *En cette année il a tombé tant d'eau.*<sup>17</sup> Hanse bezeichnet dagegen den transitiven Gebrauch von *tomber* und die Flexion mit *avoir* als *familier*<sup>18</sup>. Als alleiniges Flexivverb wird *être* vermittelt. An die Stelle des transitiv gebrauchten Verbs *tomber*, z.B. in *Il a tombé son adversaire*, können in der Zielsprache *renverser* oder andere Verben treten.

*Venir*: Folgende Komposita sind im *FDW* belegt und bilden die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit *être*: *advenir*, *devenir*, *intervenir*, *parvenir*, *provenir*, *redevenir*, *revenir*, *survenir*. Die einzigen Komposita von *venir*, die im *FDW* belegt sind und mit *avoir* flektiert werden, sind *convenir* und *prévenir*. Nach Grevisse/Goosse (1986) wird *convenir* in den Bedeutungen 'plaire' und 'tomber d'accord' heute mit *avoir* konjugiert<sup>19</sup> GR und Busse/Dubost (1983) markieren die Flexion mit *être* in den erwähnten Bedeutungen mit *littéraire* bzw. *style relevé*<sup>20</sup>. Nach Hanse wurde nach einer traditionellen Regel je nach der Bedeutung des Verbs das PC mit *être* bzw. *avoir* gebildet. "Cette règle est encore respectée par beaucoup d'écrivains. Mais d'autres, nombreux et excellents, suivent l'usage courant, qui emploie *avoir* dans tous les cas"<sup>21</sup>. Deshalb scheint es mir gerechtfertigt, die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit von *convenir* immer mit *avoir* zu bilden.

---

<sup>15</sup>) GL 1978:5137.

<sup>16</sup>) Hanse 1987:840.

<sup>17</sup>) Togeby 1982:§ 1070.5.

<sup>18</sup>) Hanse 1987:940.

<sup>19</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 784 b 2.

<sup>20</sup>) GR 2 1985:899, Busse/Dubost 1983:61.

<sup>21</sup>) Hanse 1987:279.

*Monter*: Dupré<sup>22</sup> und Grevisse/Goosse (1986) stimmen bei intransitivem Gebrauch überein: Die Unterscheidung zwischen Aktion (*avoir*) und Zustand (*être*) scheint im Sprachgebrauch zugunsten von *être* aufgegeben worden zu sein: "l'usage, sans distinguer l'état d'avec l'action, semble faire prévaloir l'auxiliaire *être*"<sup>23</sup>. Nach Hanse überwiegt bei intransitivem Gebrauch von *monter* heute *être* als Flexivverb, wenn das Subjekt des Satzes eine Person ist<sup>24</sup>. Bei Sachen tritt *avoir* in Konkurrenz zu *être*: "S'il s'agit de choses qui augmentent de niveau, de prix, *avoir* concurrence *être*."<sup>25</sup> Folgendes Beispiel deutet auf die Gleichwertigkeit beider Flexivverben zumindest in einzelnen Fällen hin: *Le thermomètre est monté (ou a monté) à trente degrés*.<sup>26</sup> Es scheint mir gerechtfertigt, bei intransitivem Gebrauch das Flexivverb *être*, bei transitiver Verwendung *avoir* zu unterrichten.

*Passer*: Bei transitivem Gebrauch wird *passer* mit *avoir* konjugiert: *On a passé la frontière*.

Bei intransitivem Gebrauch von *passer* sind die mir vorliegenden Belege sehr vielfältig. In der Bedeutung 'an einen Ort gehen' sowie im Sinne von 'vorbeifahren', 'vorbeikommen' ohne Orts- oder Raumadverbial ist *être* üblich: *L'autobus est passé il y a dix minutes*<sup>27</sup> und *Il est passé au rouge, au feu rouge*<sup>28</sup>. Dasselbe gilt im Zusammenhang mit einem Film für die Bedeutung 'laufen': *Ce film est passé deux fois à la télévision*.<sup>29</sup> Beide temporalen Hilfsverben sind für *passer* in der Bedeutung 'an etwas vorbeigehen' belegt: *Le concierge*

---

<sup>22</sup>) Dupré 1972:1645.

<sup>23</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 783.

<sup>24</sup>) Hanse 1987:607.

<sup>25</sup>) Hanse 1987:607.

<sup>26</sup>) Hanse 1987:608.

<sup>27</sup>) Hanse 1987:713.

<sup>28</sup>) GR 7 1985:151.

<sup>29</sup>) GR 7 1985:150.

me [...] l'a remise quand je SUIS passée devant la loge<sup>30</sup> vs. Il a passé par ici [...]»<sup>31</sup> und J'ai passé devant la porte du 114<sup>32</sup>. Auch im Sinne von 'vergehen' und 'verstreichen', bezogen auf die Zeit, ist der Sprachgebrauch nicht eindeutig: *Comme la journée a passé vite!*<sup>33</sup> vs. *Depuis qu'elle n'est plus, quinze jours sont passés.*<sup>34</sup> Hanse stellt wie GL beide Möglichkeiten gleichberechtigt nebeneinander: *La matinée a passé rapidement ou est passée rapidement* und *Un an a passé ou est passé depuis son départ*<sup>35</sup>. GR verzeichnet einen entsprechenden Beleg mit *avoir*: *Un an a passé depuis que [...]*<sup>36</sup>. Auch in der Bedeutung 'eindringen' oder 'übergehen in' zeigt sich ein uneinheitliches Bild: *Il y a longtemps que cet usage est passé dans les moeurs*<sup>37</sup> und *Ce mot est passé dans l'usage*<sup>38</sup> vs. *Ce mot a passé dans la langue*<sup>39</sup>. Im Sinne von 'etwas durchmachen' wird das PC von *passer* ebenfalls unterschiedlich gebildet. GL stellt beide Flexivverben bedeutungsgleich nebeneinander: *Nous avons passé (ou nous sommes passés) par de dures épreuves.*<sup>40</sup> Auch GR enthält Belege für *avoir* und *être*: *Les sensations, les sentiments par lesquels on a passé*<sup>41</sup> vs. *Moi qui suis passé par tant d'épreuves*<sup>42</sup>.

---

<sup>30</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 783.

<sup>31</sup>) GR 7 1985:152.

<sup>32</sup>) Togeby 1982:§ 1072.5.

<sup>33</sup>) GL 1978:4056.

<sup>34</sup>) GL 1978:4056.

<sup>35</sup>) Hanse 1987:713.

<sup>36</sup>) GR 7 1985:153.

<sup>37</sup>) GL 1978:4055.

<sup>38</sup>) GR 7 1985:153.

<sup>39</sup>) DFC 1975:638.

<sup>40</sup>) GL 1978:4055.

<sup>41</sup>) GR 7 1985:152.

<sup>42</sup>) GR 7 1985:152.



Weitere Beispiele für einen uneinheitlichen Gebrauch temporaler Hilfsverben bei intransitiv gebrauchtem *passer* ließen sich anführen. Sie würden bestätigen, daß *être* bei intransitivem Gebrauch des Verbs mit ganz wenigen Ausnahmen immer möglich ist. Deshalb sollen bei intransitiv gebrauchtem *passer* die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit *être* gebildet werden.

Als Ausnahmen sind zu berücksichtigen: *Passer pour* in der Bedeutung 'être considéré comme' wird immer mit *avoir* flektiert<sup>43</sup>. Die Belege sind eindeutig: *Elle avait jusqu'alors passé pour délicate*<sup>44</sup> und [...] *il a passé pour un rustre* [...] <sup>45</sup>. Dasselbe gilt für *passer outre*: *Cependant j'ai passé outre, me fiant sur ma raison*.<sup>46</sup> In diesen Fällen ist der Sprachgebrauch in den von mir ausgewerteten Quellen einheitlich. Die entsprechenden Regeln werden allerdings nur unterrichtet, wenn *passer pour* und *passer outre* zum Wortschatz der Zielsprache gehören. Lehrwerkautoren könnten ins Auge fassen, *passer pour* durch *être considéré comme* und *passer outre* z.B. durch *aller au-delà*, *aller plus loin* zu substituieren.

*Atterrir*: Bei *atterrir* stimmen Dupré und Hanse überein, zwischen Vorgang und Zustand zu differenzieren: *Ils ont atterri hier. Ils sont atterris depuis hier*.<sup>47</sup>

*Échapper*: Für *échapper* ergibt sich aus den mir zugänglichen Quellen folgender Sprachgebrauch: In der Bedeutung 'n'être pas saisi' wird das Verb nach Grevisse/Goosse (1986) immer mit *avoir* flektiert: *Le véritable sens AVAIT échappé à tous les traducteurs*.<sup>48</sup> In der Bedeutung 'être dit ou fait par mégarde, par imprudence' ist nach Busse/Dubost (1983) *être* selten<sup>49</sup>. Im GR sind beide Flexivverben belegt: *Une parole malheureuse lui est échappée, lui a échappé dans*

---

<sup>43</sup>) Togeby 1982:§ 1073.6 und GR 7 1985:153.

<sup>44</sup>) Hanse 1987:713.

<sup>45</sup>) GL 1978:4056.

<sup>46</sup>) GL 1978:4055.

<sup>47</sup>) Hanse 1987:115, Dupré 1972:192.

<sup>48</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 784 b 5.

<sup>49</sup>) Busse/Dubost 1983:107.

*la discussion*.<sup>50</sup> Nach Grevisse/Goosse (1986) wird das Verb oft mit *être* flektiert: *Quelques fautes [...] vous SONT échappées*<sup>51</sup>. Auch nach Hanse wird das PC mit *être* gebildet. "Cependant *avoir* n'est pas rare: *Cette petite phrase lui avait échappé tout inconsciemment*."<sup>52</sup> In der Bedeutung 'sortir indemne de' heißt das Flexivverb nach Hanse im allgemeinen *avoir*: *Ils ont échappé à l'accident*<sup>53</sup>. Man findet *être*, um einen Zustand auszudrücken: [...] *qui étaient échappés au massacre*.<sup>54</sup> In der Bedeutung 'sortir des mains, [...] de la mémoire' scheinen beide temporalen Hilfsverben möglich: *Le verre m'a échappé (ou m'est) échappé des mains*. [...] *Son nom m'a (ou m'est) échappé*.<sup>55</sup> Hanse unterscheidet in dieser Bedeutung den Aspekt. Allerdings hält er die mit *avoir* gebildeten Formen für häufiger.

Es ergeben sich folgende Lehrinhalte für *échapper*:

- 1) Falls *échapper* in den Bedeutungen 'n'être pas saisi' und 'être dit ou fait par mégarde, par imprudence' zum Wortschatz gehört, kann ausschließlich der Gebrauch von *avoir* unterrichtet werden. In diesem Fall gehört *échapper* zu den "nicht eigens erwähnten Verben" von Regel 6.1.1.
- 2) In der Bedeutung 'sortir indemne de' und 'sortir des mains, de la mémoire' muß der jeweils beabsichtigte Aspekt die Wahl des Flexivverbs bestimmen: *Avoir* steht zum Ausdruck eines Vorgangs; *être*, wenn der Schwerpunkt der Aussage eher auf dem Ergebnis eines Vorgangs liegt.

Außerdem sind einige Verben im *FDW* belegt, deren Bedeutung die Frage aufwerfen könnte, ob zwischen Vorgang und Zustand unterschieden werden muß. Es bleibt offen, ob sie zum produktiv verfügbaren Wortschatz gehören sollen oder

---

<sup>50</sup>) GR 3 1985:733.

<sup>51</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 784 b 5.

<sup>52</sup>) Hanse 1987:357f..

<sup>53</sup>) Hanse 1987:358.

<sup>54</sup>) Hanse 1987:358.

<sup>55</sup>) Hanse 1987:358.

nicht: *aboutir*<sup>56</sup>, *accroître*<sup>57</sup>, *changer*<sup>58</sup>, *croître*<sup>59</sup>, *éclater*<sup>60</sup>, *paraître*<sup>61</sup>, *disparaître*<sup>62</sup>, *réapparaître*<sup>63</sup> und *périr*<sup>64</sup>. Diese Verben brauchen aufgrund der

<sup>56</sup>) GR verzeichnet nur Beispiele mit *avoir*: *Les négociations ont abouti, l'accord est réalisé.* (GR I 1985:29).

<sup>57</sup>) Bei *accroître* gilt *être* nicht mehr als zeitgemäß. Nach Dupré wird das PC nur mit *avoir* gebildet: "Lorsqu'il s'agit vraiment du verbe, on emploie *avoir*." (Dupré 1972:26).

<sup>58</sup>) Nach Hanse wird *changer* in allen Bedeutungen viel häufiger mit *avoir* konjugiert als mit *être*. Das Flexivverb *être* wird zwar auch gebraucht, "mais [...] ne s'impose jamais" (Hanse 1987:225). Mit dem intransitiv gebrauchten Verb drückt es einen Zustand aus. Hanse präzisiert: "[...] *changé* est alors plutôt un adjectif: [...] *Les choses sont bien changées* (Hanse 1987:225). Meines Erachtens sollte im Französischunterricht analog zum Deutschen unterschieden werden zwischen dem PC des Verbs in der Bedeutung 'haben sich geändert' mit Flexivverb *avoir* und dem Adjektiv mit Kopula *être* im Sinne von 'sind verändert'.

<sup>59</sup>) Hanse hält *être* bei *croître* für nicht mehr zeitgemäß: "Bien que les grammairiens admettent les deux auxiliaires, c'est *avoir* qui est d'usage courant; *être* est archaïque ou réduit à une copule." (Hanse 1987:300).

<sup>60</sup>) Nach Hanse und Dupré wird das PC von *éclater* nur mit *avoir* gebildet (Hanse 1987:361, Dupré 1972:769).

<sup>61</sup>) 1) In der Bedeutung 'sembler' wird *paraître* nur mit *avoir* konjugiert: "*Avoir* s'impose aujourd'hui quand *paraître* signifie 'sembler' [...] ou quand il s'agit de personnes." (Hanse 1987:677). Diese Regel wird von Dupré 1972:1845 und GR 7 1985:72 bestätigt.

2) Wenn es sich um Druckerzeugnisse handelt, scheinen *avoir* oder *être* möglich: *Le volume des «Fleurs du Mal» a paru en juin 1857* bzw. *Le nouvel annuaire des Postes est paru.* (GR 7 1985:72). *Ce livre a paru* ou *est paru* en 1970. (Hanse 1987:677).

Meines Erachtens kann man für die Wahl des temporalen Hilfsverbs dem Urteil Duprés folgen: "Il est à penser qu'en employant toujours *avoir* on ne commet pas de faute mais on se prive d'une nuance un peu subtile [...]" (Dupré 1972:1845). Deshalb wird *paraître* in keiner meiner Verblisten erwähnt, sondern die zusammengesetzten Tempora und Modi werden nach Regel 6.1.1 gebildet.

<sup>62</sup>) Für *disparaître* gilt dieselbe Regel wie für das verbum simplex. Dupré 1972:711, GR 3 1985:570, Busse/Dubost 1983:100 und Hanse stimmen überein: "*avoir* l'emporte nettement aujourd'hui" (Hanse 1987:340). Auch *disparaître* gehört folglich zu den Verben, die nach Regel 6.1.1 flektiert werden.

<sup>63</sup>) Togeby verzeichnet für *réapparaître* ohne weitere Bemerkung je ein Beispiel mit *être* und mit *avoir* (Togeby 1982:§ 1075.5), ebenso Hanse: *Le mal a (ou est) réapparu.* (Hanse 1987:820). Deshalb halte ich es für gerechtfertigt, als Flexivverb nach Regel 6.1.1 immer *avoir* zu unterrichten.

<sup>64</sup>) Nach Hanse wird *périr* heute nur noch mit *avoir* konjugiert (Hanse 1987:723).

sprachlichen Befunde nicht eigens erwähnt zu werden, sondern die Schüler können die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit nach der Regel 6.1.1 mit *avoir* bilden.

## 6.2) Die Flexivverben in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit nach den bayerischen Lehrplänen

Die Lehrinhalte zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit werden in meinem Lehrplancorpus nur in den bayerischen Lehrplänen für Französisch als 2. und 3. Fremdsprache und nur im Zusammenhang mit der Bildung des PC behandelt. Deshalb spreche ich im folgenden nur von den beiden Lehrplänen und ausschließlich von der Bildung des Passé composé.

Die Autoren des bayerischen Lehrplans für Französisch als 2. Fremdsprache stellen einzelne Verben zusammen, die, laut Lehrplan, einschließlich ihrer Komposita das PC mit *être* bilden: *aller, venir, arriver, partir, entrer, sortir, monter, descendre, naître, mourir, rester, demeurer, retourner, tomber*<sup>65</sup>. Alle übrigen Verben mit Ausnahme der reflexiven Verben werden mit *avoir* konjugiert. Das PC der reflexiven Verben wird mit *être* gebildet<sup>66</sup>.

Diese Lehrinhalte sind in wichtigen Punkten unvollständig. Die Lehrplanautoren erwähnen an den zitierten Stellen nicht, daß *descendre, entrer, monter, rentrer retourner* und *sortir* bei transitivem Gebrauch mit *avoir* flektiert werden, vgl. 6.1.3. Dies dürfte zu normwidrigen Äußerungen wie *Je \*suis monté l'escalier*. führen.

Es überrascht auch, daß *demeurer* laut Lehrplan unterrichtet werden soll, obwohl bereits *rester* in der Bedeutung 'bleiben' als Lehrinhalt gilt. In der *avoir* erfordernden und weniger gebräuchlichen Bedeutung 'wohnen' läßt sich *demeurer* durch *habiter* substituieren und damit ein überflüssiger Lehrinhalt vermeiden.

Für weniger schwerwiegend halte ich, daß *accourir, apparaître* und *résulter* nicht unter den Verben erwähnt werden, die die zusammengesetzten Tempora und

---

<sup>65</sup>) LP-BY79-F2(7-8):784.

<sup>66</sup>) LP-BY80-F2(9-10):441.

Modi der Vergangenheit mit *être* bilden. Nach den mir vorliegenden Belegen können die Formen mit *avoir* akzeptiert werden, vgl. 6.1.

Im Gegensatz zum Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache unterscheiden die Autoren des bayerischen Lehrplans für Französisch als 3. Fremdsprache zwischen transitivem und intransitivem Gebrauch von *entrer*, *sortir*, *monter*, *descendre*, *passer* und *retourner*<sup>67</sup>. Ansonsten stimmen die bayerischen Lehrpläne für beide Kurstypen überein.

Die übrigen Lehrpläne meines Corpus enthalten keine Einzelheiten zur Bildung des PC, sondern schreiben nur das Tempus als Lehrinhalt vor. Auch die neue Ausgabe des niedersächsischen Lehrplans füllt diese Lücke nicht.

### **6.3) Die Flexivverben in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit in den untersuchten Lehrwerken**

In den Lehrwerken werden die Lehrinhalte zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit dem PC eingeführt. Ich beschränke mich auf die Lehrinhalte zu diesem Tempus. Zuerst dokumentiere ich die Regeln für die mit *avoir* (6.3.1), dann die Lehrinhalte für die mit *être* konjugierten Verben (6.3.2) und zuletzt die Regeln zum wechselndem Gebrauch der beiden temporalen Hilfsverben (6.3.3).

#### **6.3.1) Regeln zu den Verben, die die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit *avoir* bilden**

Sämtliche Lehrwerke vermitteln die Bildung des PC mit *avoir* als Grundregel für alle nicht eigens genannten Verben. Einzelne Lehrwerke erwähnen zusätzlich mit *avoir* konjugierte Verben, die meist eine Bewegungs- oder Gangart ausdrücken, wohl aufgrund befürchteter Interferenzen der Erstsprache: *EB* führt *marcher* und *courir*<sup>68</sup> an, *EC* *marcher*, *courir*, *sauter*, *nager*, *couler* und

---

<sup>67</sup>) LP-BY82-F3(9-10):378.

<sup>68</sup>) *EB 1* GB 1:§ 87.

*approcher*<sup>69</sup>, *Cdb marcher, nager* und *être*<sup>70</sup>, *ECI marcher* und *être*<sup>71</sup>, *EE marcher, rouler, filer* und *être*<sup>72</sup>.

Bei der *Auswahl* der Lehrinhalte sollen synonyme Regeln möglichst vermieden werden, vgl. 2.3.3. Deshalb halte ich es im Hinblick auf meine Zielsetzung für überflüssig, diese Verben in die Regel 6.1.1 aufzunehmen. *Marcher* und weitere, z.T. in den Lehrwerken erwähnte Verben gehören zu den "nicht eigens genannten Verben" in Regel 6.1.1, vgl. die Anmerkung zu dieser Regel. Überlegungen zur 3. Etappe der Unterrichtsplanung, der Darbietung der ausgewählten Lehrinhalte, bleiben davon unberührt. Aufgrund möglicher Interferenzen der Erstsprache kann die den Schülern in einem Lehrwerk vorliegende Form der Regel 6.1.1 durch bestimmte Verben ergänzt werden. Die Unterschiede in den einzelnen Grammatischen Beiheften zeigen, daß auf diesem Gebiet improvisiert wird. Meines Erachtens dürfte z.B. *être* aus kontrastiver Sicht unter den erwähnten Verben nicht fehlen. Die betreffenden Verben sollten auch Gegenstand gezielter Übungen sein.

### 6.3.2) Regeln zu den Verben, die die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit *être* bilden

Mit *être* werden nach den untersuchten Lehrwerken die reflexiven und reflexiv gebrauchten Verben sowie die in Tabelle 16 zusammengestellten Verben flektiert. Im Anschluß an die Übersicht gehe ich zunächst nur auf die Verben ein, die die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit ausschließlich mit *être* bilden. Die in den Lehrwerken vermittelten Lehrinhalte zum wechselnden Gebrauch von *avoir* und *être* bei *descendre, entrer, monter, passer, retourner* und *sortir* werden im Abschnitt 6.3.3 besprochen.

---

<sup>69</sup>) EC GB: § 67.

<sup>70</sup>) *Cdb 1* GB 1: § 58.

<sup>71</sup>) *ECI 1* GB 1: § 57.

<sup>72</sup>) *EE 2* GB 2: § 3.

**Tab. 16: Verben, die nach den Grammatischen Beiheften der untersuchten Lehrwerke in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit être konjugiert werden**

	EB	EC	SA	Cdb	SB	ECI	SI	MO	EE
<i>aller</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>arriver</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>descendre</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>devenir</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>entrer</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>intervenir</i>	0	0	0	0	+	0	0	0	0
<i>monter</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>mourir</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>naître</i>	+	+	+	0	+	+	0	+	0
<i>partir</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>remonter</i>	0	0	0	0	0	0	0	+	0
<i>rentrer</i>	+	+	0	+	+	+	+	+	+
<i>repartir</i>	0	+	0	0	0	0	0	+	0
<i>rester</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>retourner</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>revenir</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>sortir</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>tomber</i>	+	0	+	+	+	+	+	+	+
<i>venir</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+

-----  
**Legende:**

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

+: Verben, die laut GB mit être flektiert werden.

0: Im GB fehlt ein Hinweis, daß das PC mit être gebildet wird.

-----

**Belegstellen:**

Die meisten Verben der Tabelle sind an der ersten der zitierten Stellen in den GB zu finden. Die übrigen Verben führe ich einzeln an:

*EB 1* GB 1:§ 88; *mourir*: *EB 2* GB 2:§ 31; *naître*: *EB 2* GB 2:§ 12.

*EC* GB:§ 68; *mourir*: *EC* GB:§ 123; *naître*: *EC* GB:§ 108;

*SA* GB:§ 51.

*Cdb 1* GB 1:§ 58; *devenir*: *Cdb 2* GB 2:61; *mourir*: *Cdb 3* GB 3:§ 5.

*SB 1* GB 1:§ 47,6; *devenir*: *SB 1* GB 1:§ 67; *mourir*, *naître*; *intervenir* und *parvenir*: *SB 2* GB 2:§ 47;

*ECI 1* GB 1:§ 57; *tomber*: *ECI 2* GB 2:§ 29; *mourir*: *ECI 2*

GB 2:§ 53; *naître*: *ECI 2* GB 2:56; *devenir*: *ECI 2* GB 2:57.

*SI 1* GB 1:§ 104; *rester*, *tomber*: *SI 1* GB 1:51; *mourir*: *SI 2* GB 2:§ 67.3; *devenir* und *revenir*: *SI 2* GB 2:48.

*MO* GB 1 - 2:Kap. 5.5.

*EE 2* GB 2:§ 3; *revenir*: *EE 2* GB 2:65; *mourir*: *EE 3* GB 3:§ 2; *devenir*: *EE 3* GB 3:61.

Von den Verben, die die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit *être* bilden, vgl. 6.1.2, werden in den Regeln der untersuchten Grammatischen Beihefte *accourir*, *apparître* und *résulter* nicht genannt. Falls sie zum Wortschatz gehören, müssen die Schüler annehmen, daß sie mit *avoir* flektiert werden. Wie bereits erwähnt, führt diese Annahme zu einem vertretbaren Sprachgebrauch.

Im Hinblick auf das Auswahlprinzip, synonyme Regeln zu vermeiden, vgl. 2.3.3, sind die Grammatischen Beihefte nicht frei von überflüssigen Lehrinhalten zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben. In Tabelle 16 findet man mehrere Komposita, z.B. *devenir*, *intervenir*, *revenir* und *repartir*. Sie werden zusätzlich zum jeweiligen Verbum simplex in den lektionsbegleitenden Übersichten mit den übrigen Verben, die mit *être* flektiert werden, eigens erwähnt. Es ist aber mit Ausnahme von *convenir* und *prévenir* überflüssig, Komposita der in Tabelle 16 erwähnten Verben einzeln zu unterrichten. Sie könnten als Klasse in die Regeln zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben eingehen. Nur die Autoren des Grammatischen Beihefts zu *MO* verringern die Anzahl der einzeln zu lernenden Verben, indem sie Komposita als vom Verbum simplex "abgeleitete" Verben in die Regel aufnehmen<sup>73</sup>.

In den untersuchten Komponenten einiger Lehrwerke sind Komposita unter *Ebenso* in den tabellarischen Übersichten der "regelmäßigen" bzw. "unregelmäßigen" Verben aufgeführt. Dabei wird nicht immer zwischen den einzelnen Komposita unterschieden. Die Autoren der Grammatischen Beihefte zu *EB*, *SA* und *SB* führen, wie bereits im 1. Kapitel erwähnt, in der alphabetischen *Übersicht über die unregelmäßigen Verben* bei *venir* unter den Komposita auch *prévenir* an<sup>74</sup>. Dieses Verb bildet aber die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit *avoir*, vgl. 6.1.

Auch im Grammatischen Beiheft zum 2. Band von *SI* wird der Gebrauch der temporalen Hilfsverben bei den Komposita von *venir* nicht fehlerfrei geregelt.

---

<sup>73</sup>) *MO* GB 1 - 2:54.

<sup>74</sup>) *EB* 2 GB 2:80, *SA* GB:70, *SB* 2 GB 2:58.



Neben *devenir* und *revenir* wird auch *convenir* verzeichnet<sup>75</sup>, obwohl dieses Verb zu den mit *avoir* konjugierten Komposita von *venir* gehört, vgl. 6.1.

In *EE* können die Lehrinhalte zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben bei *descendre*, *dormir*, *sentir* und *servir* in der Komponente *Révision des verbes* zu Fehlern führen. Unter der Überschrift *Verben auf -dre* stehen neben dem Passé composé von *attendre*, *j'ai attendu*, unter *Ebenso (re)descendre* und andere Verben<sup>76</sup>. Unkorrekte Formen wie *\*j'ai descendu* können nicht ausgeschlossen werden. Unter den *Verben auf -ir (Gruppe 'partir')* ist als Beispiel für das Passé composé *je suis parti(e)* vermerkt, in der Spalte *Ebenso* u.a. *dormir*, *sentir* und *servir*<sup>77</sup> - Verben, die mit *avoir* konjugiert werden.

### 6.3.3) Regeln zu den Verben, die die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit *avoir* oder *être* bilden

In beinahe allen untersuchten Lehrwerken sind als Verben, die bei transitivem Gebrauch mit *avoir*, bei intransitivem Gebrauch mit *être* flektiert werden, nur *descendre*, *monter* und *sortir* belegt<sup>78</sup>. Nach meiner Regel 6.1.3 gehören außerdem noch *entrer*, *passer* und *retourner* zu diesen Verben. Die Autoren sämtlicher untersuchten Grammatischen Beihefte unterlassen es, die Komposita in die Regel einzubeziehen. Normwidrige Formen wie *Il \*est redescendu l'escalier* sind naheliegend.

Die Autoren des Grammatischen Beihefts zu *MO* unterscheiden an den ausgewerteten Stellen nicht zwischen transitiver und intransitiver Konstruktion der genannten Verben<sup>79</sup>. Schülern, die mit *MO* arbeiten, unterlaufen durch eine

<sup>75</sup>) *SI 2 GB 2:48*.

<sup>76</sup>) *EE 2 GB 2:62*, *EE 3 GB 3:58*, *EE 4 GB 4:56*.

<sup>77</sup>) *EE 2 GB 2:62*, *EE 3 GB 3:58*, *EE 4 GB 4:56*.

<sup>78</sup>) *EB 1 GB 1:§ 89*; *EC GB:§ 69*; *SA GB:§ 51*; *Cdb 3 GB 3:§ 44*; *SB 2 GB 2:§ 19*; *ECI 2 GB 2:§ 7*; *SI 2 GB 2:§ 32* und *SI 2 GB 2:37*.

<sup>79</sup>) *MO GB 1 - 2:54*. In *GB 3* wird nur die "Veränderlichkeit des Partizip Perfekt" behandelt (*MO 3 GB 3:18*).

falsche Verallgemeinerung der Regel zu den mit *être* flektierten Verben wahrscheinlich fehlerhafte Äußerungen wie *Je \*suis monté l'escalier*.

Dieselbe unannehmbare Lücke weist auch *EE* auf. In dem für alle Benutzer verbindlichen Teil der Grammatischen Beihefte fehlt wie in *MO* eine Regel zum wechselnden Gebrauch der beiden temporalen Hilfsverben bei bestimmten Verben<sup>80</sup>. Erst im für die meisten Benutzer fakultativen Teil des GB 4 zu *EE* gehen die Autoren auf die Bildung des PC von "Verben mit intransitivem und transitivem Gebrauch" ein. Die Schüler sollen das PC von *descendre*, *monter rentrer*, *retourner* und *sortir* bei transitivem Gebrauch mit *avoir* und bei intransitivem Gebrauch mit *être* bilden<sup>81</sup>. Diese Lehrinhalte gehören nur in Baden-Württemberg zum obligatorischen Pensum. Die Schüler der übrigen Bundesländer müssen, wenn nur das obligatorische Pensum von *EE* behandelt wird, annehmen, die Verben, die ich unter der Regel 6.1.3 verzeichne, würden ausschließlich mit *être* flektiert.

Nur in wenigen untersuchten Lehrwerken findet man Lehrinhalte zum Gebrauch von *avoir* oder *être* bei *passer*. Nach dem GB zu *EC* kann *passer* in der Bedeutung 'vorbeigehen' mit *être* oder *avoir* flektiert werden: *Elle y a passé* oder *Elle y est passée*<sup>82</sup>. Laut GB zu *SB* steht im folgenden Satz *être*: *Nous sommes passés devant l'église*<sup>83</sup>. In der Bedeutung 'vergehen' wird *passer* trotz intransitiven Gebrauchs laut GB zu *SB* mit *avoir* konjugiert: *Le temps a passé très vite*<sup>84</sup>. *SI* vermittelt dieselbe Regel<sup>85</sup>.

Die sprachlichen Befunde, vgl. 6.1, ermöglichen eine Vereinfachung der Regel in Abhängigkeit von der syntaktischen Konstruktion des Verbs. Wenn man dagegen den Lehrwerkautoren folgt, muß man für die meisten Bedeutungen des

---

<sup>80</sup>) *EE* 2 GB 2:§ 3.

<sup>81</sup>) *EE* 4 GB 4:§ 32.

<sup>82</sup>) *EC* GB:§ 68.

<sup>83</sup>) *SB* 1 GB 1:§ 47,6.

<sup>84</sup>) *SB* 1 GB 1:§ 47,6.

<sup>85</sup>) *SI* 1 GB 1:§ 104,3.

Verbs eine eigene Regel zur Bildung der zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit unterrichten.

In den Grammatischen Beiheften zu *EB, SA, Cdb, ECI, MO* und *EE*<sup>86</sup> scheint der Schüler nicht zu erfahren, daß *passer* mit *avoir* oder *être* konjugiert wird, vgl. Regel 6.1.3. *Passer* fehlt sowohl in den Übersichten mit den Verben, die nur mit *être* flektiert werden, als auch bei den Verben mit wechselndem Gebrauch der temporalen Hilfsverben. Schüler können nicht umhin, einen partiell richtigen Sprachgebrauch zu verallgemeinern und normwidrige Formen zu bilden.

#### 6.4) Lehrinhalte der *Zielsprache* zur Angleichung des *Participe passé*

Mit Hilfe der im vierten Teil zu bestimmenden Lehrinhalte sollen die Schüler imstande sein, die Partizipien der Vergangenheit aller unterrichteten Verben an ein beliebiges Bezugselement anzugleichen. Die Regeln sollen die Schüler zu einem korrekten Sprachgebrauch befähigen. Wie bereits erwähnt, gilt als *variété de référence* für die Konstruktion der *Zielsprache* eine erstsprachliche Varietät, die Abel als "sprechbare Schriftsprache" bezeichnet, vgl. 2.3.2. Als maßgebliche Instanz für die Bewertung eines vielfältigen Sprachgebrauchs innerhalb der *variété de référence* gelten für mich sachkundige frankophone Experten, vgl. 2.3.2.

Außerdem bestimme ich die Lehrinhalte nach folgenden didaktischen Prämissen:

- 1) Die Lehrinhalte zur Angleichung des *Participe passé* dürfen keinen größeren Lehr- und Lernaufwand erfordern als für einen soziolinguistisch anerkannten Sprachgebrauch unbedingt nötig *und* der praktisch fehlenden kommunikativen Funktion des *accord* der Partizipien der Vergangenheit angemessen ist.
- 2) Die Ökonomie des Unterrichts erfordert auch, daß keine getrennten Regeln für die hörbare und schriftlich zu realisierende Angleichung der Partizipien der Vergangenheit formuliert werden.
- 3) Da sich die Kongruenz des PP nicht durch eine einzige Regel bewältigen läßt, plädiere ich für Lehrinhalte in Form von möglichst viele Fälle einschließenden

---

<sup>86</sup>) In dem Teil des GB 4 von *EE*, der nur für baden-württembergische Schüler verbindlich ist, unterscheiden die Autoren bei *passer* "Vorgang" und "Ergebnis" [eines Vorgangs - K.-H. E.]: *Cette année, l'hiver a passé vite. - Heureusement, l'hiver est passé.* (*EE* 4 GB 4:§ 32) Diese Regel wird durch den Sprachgebrauch nicht bestätigt.

Grundregeln, die im Unterricht bei Bedarf ergänzt und ausdifferenziert werden können.

Ich empfehle folgende Regeln zur Angleichung des *Participle passé*:

6.4.1) Das *Participle passé* der mit *avoir* flektierten Verben wird in Genus und Numerus an ein vorausgehendes *complément d'objet direct* angeglichen<sup>87</sup>,

6.4.1.1) es sei denn, das *Participle passé* steht vor einem Infinitif.<sup>88</sup>

6.4.2) Das mit *être* flektierte *Participle passé* wird an das Subjekt angeglichen<sup>89</sup>,

6.4.2.1) es sei denn, es handelt sich um das *Participle passé* eines reflexiven oder reflexiv gebrauchten Verbs, dem ein *complément d'objet direct* vorausgeht. Dann erfolgt Angleichung wie bei allen Verben mit COD an das *complément d'objet direct*.

6.4.2.2) Reflexiv gebrauchtes *fait* bleibt vor einem Infinitif unverändert.

6.4.3) Das *Participle passé* der unpersönlichen oder unpersönlich gebrauchten Verben wird nicht angeglichen, gleichgültig, welches Flexivverb gebraucht wird.

## 6.5) Begründung meiner Regeln zur Angleichung des *Participle passé* der mit *avoir* flektierten Verben

Im nächsten Abschnitt beschreibe ich den Sprachgebrauch, von dem ich die erwähnten Regeln ableite.

---

<sup>87)</sup> Durch die Regel 6.4.1 wird der *accord* des PP auf Fälle erweitert wie: *Les dix ans qu'il avait vécus à l'étranger*. Die Angleichung wird von vielen Autoren vollzogen (Grevisse/Goosse 1986:§ 911). Auch der *arrêté* Haby toleriert diesen *accord* (Haby 1976:Regel 12).

<sup>88)</sup> Das PP wird auch nicht verändert, wenn ein folgender Infinitif nur angenommen wird, Typ *J'ai fait tous les efforts que j'ai pu (sous-ent.: faire)*, vgl. 6.5.2.

<sup>89)</sup> Regel 6.4.2 gilt für die ausschließlich mit *être* konjugierten intransitiven Verben, für die reflexiv gebrauchten Verben zum Ausdruck des Passif und für Verben mit "funktionslosem" Reflexivpronomen, vgl. Tabelle 18 und Abschnitt 6.6.

Tab. 17: Die Angleichung des Participe passé der mit *avoir* flektierten Verben

Norm	Beleg	Sprach- gebrauch	<i>arrêté</i> Haby	E
+ A 1)	<i>Les mesures qu'on a prises.</i>	+ A - A	0	+ A 1
+ A 2.1)	<i>Les comédiens qu'on a empêchés de jouer [...].</i>	+ A - A	+ A - A	- A 1
- A 2.2)	<i>Les airs que j'ai entendu jouer.</i>	+ A - A	+ A - A	- A 1
- A 2.3)	<i>Je les ai fait chercher partout.</i>	- A	- A	- A 1

## Legende:

Die beiden ersten Spalten von links enthalten Regeln und Beispieltypen, die ich meist Grevisse/Goosse (1986) entnehme. Dabei bedeutet "+ A" die Angleichung eines Participe passé, "- A" die Unveränderlichkeit. In der 3. Spalte unter "Sprachgebrauch" vermerke ich "+ A", wenn im Sprachgebrauch eine Angleichung zu beobachten ist, "- A", wenn kein *accord* vollzogen wird. In der nächsten Spalte unter *arrêté* Haby sind die *tolérances grammaticales* der Verordnung eingetragen; "+ A" und "- A" bedeutet, daß beide Möglichkeiten akzeptiert werden, "0" heißt, daß man sich in der Verordnung über den entsprechenden Fall nicht äußert. In der Spalte unter "E" sind die Lehrinhalte eingetragen, die ich für Lehrpläne und Lehrwerke vorschlage. Es bedeuten "+ A 1" eine Angleichung nach Regel 6.4.1 und "- A 1" die Unveränderlichkeit des Participe passé nach Regel 6.4.1.1.

## Belege:

- 1) Eggenesperger
- 2.1) Grevisse/Goosse 1986:§ 915
- 2.2) Grevisse/Goosse 1986:§ 915
- 2.3) Grevisse/Goosse 1986:§ 915 R 2

Die Übersicht zeigt, daß bei der Angleichung des Participe passé der mit *avoir* konjugierten Verben die in Grevisse/Goosse (1986) beschriebene Norm und der dokumentierte Sprachgebrauch ziemlich weit auseinandergehen. Nur bei einem von insgesamt vier Beispieltypen in Tabelle 17 stimmen Norm und Sprachgebrauch

uneingeschränkt überein. Der *arrêté* Haby nimmt zu drei Beispieltypen aus Tabelle 17 Stellung<sup>90</sup>.

### 6.5.1) Die Angleichung des *Participle passé* der mit *avoir* flektierten Verben bei vorgehendem direkten Objekt außer vor folgendem Infinitiv

Die Regel, das *Participle passé* der mit *avoir* konjugierten Verben an ein vorausgehendes direktes Objekt anzugleichen, findet nicht mehr durchgehend Beachtung. Söll erwähnt Belege aus Rundfunkdebatten mit an sich normwidrigem unverändertem *Participle passé* aus dem Corpus von Allaire<sup>91</sup>. Der Hauptinformant des *Corpus d'Argenteuil* scheint den *accord* zu unterlassen, seine Frau vollzieht ihn an einer von Söll zitierten Stelle<sup>92</sup>. Endgültige Schlüsse lassen diese Befunde nach Söll nicht zu. Es müssen weitere Corpora ausgewertet werden<sup>93</sup>.

Grevisse (1980) bezeichnet die Angleichung des *Participle passé* der mit *avoir* flektierten Verben unter Berufung auf Brunot sogar als "künstlich": "Observons en terminant que la règle d'accord du participe passé conjugué avec *avoir* est artificielle."<sup>94</sup> Grevisse/Goosse (1986) bestätigt den schwankenden Sprachgebrauch: "La langue parlée la [d.i. la règle concernant l'accord du participe passé conjugué avec *avoir* - K.-H. E.] respecte très mal, et, même dans l'écrit, on trouve des manquements, mais ils restent minoritaires"<sup>95</sup>. Im Vergleich zu Grevisse (1980) schwächt Grevisse/Goosse (1986) zwar etwas ab, beurteilt die Regel aber gleichwohl als "passablement artificielle"<sup>96</sup>. Einen insgesamt schwankenden Sprachgebrauch beschreibt auch Hanse: "Toutefois, en dépit de nombreuses

---

<sup>90</sup>) Haby 1976:Regel 10.

Die Regeln 11 und 12 des *arrêté* Haby brauchen in Tabelle 17 nicht eigens erwähnt zu werden. Beide Fälle der ministeriellen Verordnung werden durch meine Regel 6.4.1 abgedeckt.

<sup>91</sup>) Söll/Hausmann 1985:117.

<sup>92</sup>) Söll/Hausmann 1985:117.

<sup>93</sup>) Söll/Hausmann 1985:117.

<sup>94</sup>) Grevisse 1980:§ 1910 d.

<sup>95</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 907 R.

<sup>96</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 907 R.

transgressions dans l'usage oral, elle [d.i. la règle concernant l'accord du participe passé conjugué avec *avoir* - K.-H. E.] est très souvent respectée par celui-ci dans les cas les plus simples et les plus clairs et plus encore, mais pas toujours, dans l'usage écrit."<sup>97</sup> Hanse präzisiert, daß das Participe passé auch im mündlichen Sprachgebrauch angeglichen wird, wenn das vorausgehende direkte Objekt aus einem Personal- oder Relativpronomen (außer *en*) bzw. aus einem *adverbe de quantité* besteht oder wenn das direkte Objekt durch Inversion vorangeht: *Combien de toiles a-t-il peintes?*

Nach dem Urteil frankophoner Sprachkenner wird das Participe passé im Beispieltyp *Les mesures qu'on a prises* v.a. im *français parlé* häufig nicht mehr angeglichen. Grevisse (1980), Grevisse/Goosse (1986) und Hanse widersprechen dem nicht. Söll bezweifelt aber, daß der *accord* des Participe passé der mit *avoir* flektierten Verben im *français parlé* generell im Schwinden begriffen ist. Laut Hanse werden die Regeln in einfachen und klaren Fällen auch im mündlichen Sprachgebrauch durchaus respektiert. Die Angleichung des Participe passé der mit *avoir* konjugierten Verben an das vorausgehende direkte Objekt gilt allgemein immer noch als korrekt. Deshalb halte ich meine Regel 6.4.1 für gerechtfertigt.

### 6.5.2) Die Angleichung des Participe passé der mit *avoir* flektierten Verben bei vorgehendem direkten Objekt und folgendem Infinitif

Der *arrêté* Haby toleriert mit Ausnahme von *fait* und folgendem Infinitif sowohl den *accord* als auch die Unveränderlichkeit des Participe passé<sup>98</sup>, vgl. Tabelle 17, Typ 2.1 - 2.3. Diese *tolérance* dürfte auf einem effektiv schwankenden Sprachgebrauch beruhen.

Grevisse/Goosse (1986) verzeichnet für die Angleichung des Participe passé der mit *avoir* flektierten Verben bei vorgehendem direkten Objekt und folgendem Infinitif eine aus zwei Teilen bestehende Regel:

6.5.2.1) "**Le participe passé conjugué avec *avoir* et suivi d'un infinitif pur ou prépositionnel s'accorde lorsque le pronom objet direct qui précède peut se**

---

<sup>97</sup>) Hanse 1987:689.

<sup>98</sup>) Haby 1976:Regel 10.

rapporter à ce participe"<sup>99</sup>. Diese Regel wird in Tabelle 17 durch Typ 2.1 repräsentiert: *Les comédiens qu'on a empêchés de jouer* [...].

6.5.2.2) "Mais le participe reste invariable lorsque le pronom objet direct qui précède se rapporte à l'infinitif"<sup>100</sup>. Diese Regel illustriert in Tabelle 17 Typ 2.2: *Les airs que j'ai entendu jouer*.

Demnach ist unter bestimmten Voraussetzungen der *accord* des Participe passé nach einem direkten Objekt bei nachfolgendem Infinitif nicht erlaubt. Der sich anschließende Kommentar deutet darauf hin, daß Grevisse/Goosse (1986) nicht rückhaltlos hinter der Regel 6.5.2.1 - 2 steht: "Nous avons donné ci-dessus la règle reçue, et il vaut mieux s'y tenir. Mais son fondement n'est pas assuré"<sup>101</sup>. Obwohl nach der erwähnten Regel ein *accord* eigentlich zu erwarten wäre, wird das Participe passé z.B. in folgenden von Hanse aus anerkannten Autoren zitierten Sätzen nicht angeglichen: "*Les contradictions qu'ils ont senti se dresser en eux et devant eux.*" (André Gide) "*Je les avais déjà entendu crier.*" (Marguerite Duras)<sup>102</sup>

Nach Grevisse (1980) und Grevisse/Goosse (1986) ist bei *laisser* und folgendem Infinitif der Sprachgebrauch sehr uneinheitlich: "Dans l'usage, il règne en ceci une grande confusion"<sup>103</sup>.

Bei den Partizipien der Vergangenheit *dit, dû, cru, su, pu, voulu, permis, pensé, prévu* und ähnlichen gilt der 2. Teil der erwähnten Regel (6.5.2.2) laut Grevisse/Goosse (1986) auch dann, wenn ein folgender Infinitif nur angenommen werden kann: *J'ai fait tous les efforts que j'ai pu (sous-ent.: faire)*.<sup>104</sup>

---

<sup>99</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 915.

<sup>100</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 915.

<sup>101</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 915 R 1.

<sup>102</sup>) Hanse 1987:698.

<sup>103</sup>) Grevisse 1980:§ 1931 N.B., Grevisse/Goosse 1986:§ 915 R 3.

<sup>104</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 913.



Bei *eu, donné* und *laissé* mit folgendem, durch *à* eingeleiteten Infinitif ist nach Grevisse/Goosse (1986) sowohl der *accord* als auch ein unverändertes Participe passé belegt<sup>105</sup>.

Eindeutig unverändert ist und bleibt *fait* unmittelbar vor einem Infinitif<sup>106</sup>, vgl. Tabelle 17, Typ 2.3.

Insgesamt gesehen belegen die zitierten Beispiele einen schwankenden Sprachgebrauch. Unter diesen Umständen kann die für *fait* unbestritten geltende Regel für den Unterricht des Französischen verallgemeinert werden. Jede andere Lösung bedeutet mehr Lehr- und Lernaufwand ohne größere Stütze im Sprachgebrauch. Auch Hanse plädiert dafür, das Partizip der Vergangenheit bei folgendem Infinitif grundsätzlich unverändert zu lassen: "On ne devrait plus affirmer que l'invariabilité généralisée est une faute. Je n'ose toutefois pas conseiller au simple mortel de s'affranchir de la règle, mais les écrivains devraient en avoir l'audace et forcer ainsi les grammairiens à reconnaître que le participe passé conjugué avec *avoir* et suivi d'un infinitif peut, suivant un usage dont les tendances s'affermissent, rester invariable dans tous les cas."<sup>107</sup>

## 6.6) Begründung meiner Regeln zur Angleichung des Participe passé der mit *être* flektierten Verben, einschließlich der reflexiven Verben

Im folgenden möchte ich darlegen, daß die Regel 6.4.2 zum *accord* der mit *être* konjugierten Verben in Verbindung mit den Ergänzungen 6.4.2.1 und 6.4.2.2 die Schüler zu einem soziolinguistisch anerkannten Sprachgebrauch befähigen. Zu diesem Zweck stelle ich in der folgenden Übersicht verschiedene Beispiele und Regeln zusammen.

---

<sup>105</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 915 R 5.

<sup>106</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 915 R 2.

<sup>107</sup>) Hanse 1987:699.

Tab. 18: Die Angleichung des *Participle passé* der mit *être* flektierten Verben

Norm	Beleg	Sprach- gebrauch	E
+ A 1)	<i>Elle est venue.</i>	+ A	+ A 2
+ A 2)	<i>Ces livres se sont bien vendus.</i>	+ A	+ A 2
+ A 3)	<i>Nous nous sommes aperçus de notre erreur.</i>	+ A	+ A 2
+ A 4)	<i>Elle s'est lavée.</i>	+ A	+ A 2.1
+ A 5)	<i>Que de difficultés ils se sont mises sur le dos!</i>	+ A	+ A 2.1
- A 6)	<i>Leurs leçons se sont fait entendre.</i>	- A	- A 2.2

## Legende:

Bei den Regeln und Beispieltypen der beiden ersten Spalten von links bedeutet "+ A" die Angleichung eines PP, "- A" die Unveränderlichkeit. In der 3. Spalte unter "Sprachgebrauch" vermerke ich "+ A", wenn eine Angleichung zu beobachten ist, "- A", wenn kein *accord* vollzogen wird. Die Spalte unter "E" verzeichnet die Lehrinhalte, die ich für Lehrpläne und Lehrwerke vorschlage. "+ A 2" steht für die Angleichung nach Regel 6.4.2, "+ A 2.1" für die Angleichung nach Regel 6.4.2.1; "- A 2.2" steht für die Unveränderlichkeit nach Regel 6.4.2.2. Der *arrêté* Haby macht keine Aussagen zur Angleichung des *Participle passé* der mit *être* konjugierten Verben und fehlt deshalb in Tabelle 18.

## Belege:

- 1) Eggersperger.
- 2) Grevisse/Goosse 1986: § 916 b.
- 3) Grevisse/Goosse 1986: § 916 b.
- 4) Eggersperger
- 5) Abel
- 6) Grevisse/Goosse 1986: § 916 a R 1

Ich ging von der These aus, daß es möglich ist, die Angleichung des *Participle passé* an das Subjekt für einen großen Teil der reflexiv gebrauchten bzw. reflexiven Partizipien der Vergangenheit zu unterrichten, vgl. Typ 1 in Tabelle 18 *Elle est venue*. Bei Typ 2 und 3 entspricht die Angleichung an das Subjekt der

traditionellen Schulnorm. *Ces livres se sont bien vendus.* steht für die reflexiv gebrauchten Verben zum Ausdruck des Passif. *Nous nous sommes aperçus de notre erreur.* repräsentiert die Verben mit "funktionslosem"<sup>108</sup> Reflexiv. In beiden Fällen entsprach bisher schon die Angleichung an das Subjekt der Norm<sup>109</sup>.

Traditionelle Schulnorm und Sprachgebrauch erfordern jedoch Ergänzungen der Regel 6.4.2. Beim Typ 5 von Tabelle 18, *Que de difficultés ils se sont mises sur le dos!* kann die Angleichung des reflexiv gebrauchten Participe passé an das Subjekt *ils* in Bezug auf die *variété de référence* der Zielsprache nicht als korrekt angesehen werden. Eine Form *\*mis* dürfte von frankophonen Sachkennern auch deshalb nicht allgemein akzeptiert werden, weil es sich bei *mises* um einen hörbaren *accord* handelt. Entsprechendes gilt für den im Prinzip gleichen Typ *Les injures qu'ils se sont dites.* In beiden Fällen und auch beim Typ *Elle s'est lavée.* wird das reflexiv gebrauchte Participe passé an das vorausgehende *complément d'objet direct* bzw. an dessen Bezugsэлеment angeglichen, vgl. Regel 6.4.2.1.

Die unbestrittene Regel, daß reflexiv gebrauchtes *fait* vor Infinitif unverändert bleibt<sup>110</sup>, gilt auch für die Zielsprache, vgl. Regel 6.4.2.2 und Typ 6 in Tabelle 18.<sup>111</sup>

Insgesamt gesehen sollte die erwähnte Grundregel 6.4.2 mit den Ergänzungen Schüler befähigen, die im Unterricht des Französischen als Fremdsprache denkbaren Angleichungen des Participe passé der mit *être* konjugierten Verben, einschließlich der reflexiv gebrauchten und reflexiven Verben, korrekt zu bewältigen. Die genannten Regeln entsprechen m.E. auch den didaktischen

<sup>108</sup>) "pronom conjoint inanalysable, dépourvu de fonction" (Grevisse/Goosse 1986:§ 916 b).

<sup>109</sup>) Grevisse/Goosse (1986):§ 916 b.

<sup>110</sup>) Grevisse/Goosse 1986:§ 916 a R 1.

<sup>111</sup>) Mit Ausnahme von Typ 6 fehlen in Tabelle 18 Beispiele zu reflexiv gebrauchten bzw. reflexiven Verben mit folgendem Infinitif. Ich halte die genannten Regeln für ausreichend und habe bewußt darauf verzichtet, eine besondere Regel für ein reflexiv gebrauchtes bzw. reflexives PP mit folgendem Infinitif zu formulieren. Wenn die oben festgelegten Lehrinhalte nicht genügen sollten, kann speziell für diese Fälle eine Regel ergänzt werden. Ich bezweifle allerdings, daß es für den schulischen Fremdsprachenunterricht angebracht ist, die Regeln zum *accord* des PP der mit *être* konjugierten Verben weiter auszudifferenzieren, v.a. in Bereichen mit einem stark schwankenden Sprachgebrauch wie beim reflexiv gebrauchten bzw. reflexiven PP mit folgendem Infinitif.

Prämissen, die ich in Abschnitt 6.4 formuliert habe. Die Lehrinhalte sind sowohl für die hörbare als auch für die geschriebene Kongruenz der Partizipien der Vergangenheit gültig.

Vielleicht wird jedoch der Einwand erhoben, daß meine Regeln zuviel Lehr- und Übungsaufwand erfordern, ohne daß die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler erweitert werden. Ich will jedoch keine Lehrinhalte formulieren, die zu einem soziolinguistisch nicht anerkannten *accord* führen bzw. die Angleichung des Participe passé dort verhindern, wo ihn frankophone Sachkenner für unverzichtbar halten. Im Hinblick darauf erscheint mir der Lehr- und Übungsaufwand noch vertretbar. Die Grundregel 6.4.2 befähigt Schüler bereits in vielen Fällen zu einem korrekten *accord*. Sie gilt für die reflexiv gebrauchten Verben zum Ausdruck des Passif und für die Verben mit "funktionslosem" Reflexivpronomen<sup>112</sup>. Die Ergänzungen können erst bei Bedarf eingeführt werden. Regel 6.4.2.1 betrifft die übrigen reflexiv gebrauchten und reflexiven Verben. Um Regel 6.4.2.1 richtig anzuwenden, müssen die Schüler erkennen, welche Art von *complément d'objet* dem Participe passé vorangeht. Dabei kann die in dieser Hinsicht bestehende Parallelität mit der Regel 6.4.1 den Schülern helfen. Regel 6.4.2.2 bezieht sich ausschließlich auf reflexiv gebrauchtes *fait* vor einem Infinitif.

Die Regeln sind schließlich flexibel genug, um an einen sich wandelnden Sprachgebrauch und an eine vielleicht modifizierte Norm angepaßt zu werden. Nach Grevisse (1980) sind im Sprachgebrauch Tendenzen zur Vereinfachung des *accord* des Participe passé der reflexiv gebrauchten und reflexiven Verben unverkennbar: "On observe, dans l'usage populaire, et parfois même chez d'excellents auteurs, une tendance instinctive à faire accorder, dans tous les cas, le participe des verbes pronominaux avec le sujet."<sup>113</sup> Hanse bestätigt die Beobachtungen von Grevisse: "Nombreuses en effet sont les infractions [...] le plus souvent vers l'accord avec le sujet."<sup>114</sup> In der gesprochenen Sprache wird der *accord* der reflexiv gebrauchten und reflexiven Verben mit dem Subjekt nach

---

<sup>112</sup>) In Grevisse/Goosse 1986:§ 749 sind entsprechende Verben verzeichnet.

<sup>113</sup>) *La France s'est ASSIMILÉE les conquêtes artistiques de la Renaissance italienne.* [...] *On dirait que toutes les tempêtes possibles se sont SUCCÉDÉES très vite dans la première moitié de notre existence.* (Grevisse 1980:§ 1941, Fußnote 261).

<sup>114</sup>) Hanse 1987:702.

Hanse "sehr häufig" hörbar realisiert: "On dit très souvent: *Elle s'est promise de ne plus recommencer* und *Elle s'est permise de répliquer*."<sup>115</sup> Die Regeln der traditionellen Schulnorm zum geschrieben realisierten *accord* werden oft sogar durch hervorragende Autoren übertreten: "[...] souvent transgressée dans le meilleur usage, même par d'excellents écrivains."<sup>116</sup> Wenn bei den mit *être* flektierten Verben die Angleichung des *Participe passé* an das Subjekt von frankophonen Sprachkennern einmütig sanktioniert wird, genügt es, die genannten Ergänzungen zur Grundregel 6.4.2 zu streichen. Leider kann ich Lehrplan- und Lehrwerkautoren diese Vereinfachung noch nicht empfehlen.<sup>117</sup>

### 6.7) Die Angleichung des *Participe passé* der unpersönlichen bzw. unpersönlich gebrauchten Verben

Das *Participe passé* der unpersönlichen oder unpersönlich gebrauchten Verben, Typ *Les orages qu'il y a eu*<sup>118</sup>, wird nicht angeglichen, vgl. Regel 6.4.3. Dies gilt auch für die mit *être* flektierten Verben in Konstruktionen des Typs *Il est arrivé plusieurs accidents*<sup>119</sup>. In diesem Fall stimmen Norm und Sprachgebrauch überein.

---

<sup>115</sup>) Hanse 1987:702.

<sup>116</sup>) Hanse 1987:699.

<sup>117</sup>) Grevisse/Goosse (1986) bezeichnet fünf der sieben Belege von Grevisse (1980) in Fußnote 261 zur Angleichung des PP reflexiv gebrauchter und reflexiver Verben an das Subjekt als "Ex. irréguliers" (Grevisse/Goosse 1986:§ 916, Fußnote 18). Hanse scheint der Zeitpunkt noch nicht gekommen, um die überkommene Regel zur Angleichung des PP reflexiver Verben aufzuheben: "Autre cas d'une règle toujours contraignante et souvent respectée, à laquelle il faut sans doute encore se soumettre..."(Hanse 1987:699).

<sup>118</sup>) Hanse 1987:688.

<sup>119</sup>) Hanse 1987:688.

## 6.8) Die Angleichung der Partizipien der Vergangenheit nach den bayerischen Lehrplänen

Nur die bayerischen Lehrpläne spezifizieren Lehrinhalte zum *accord* des Participe passé. Folgende Regeln werden übereinstimmend für Französisch als 2. und 3. Fremdsprache vorgeschrieben:

"accord des passé composé:

- 1) bei bestimmten intransitiven Verben mit *être*: *accord* zum Subjekt [...],
- 2) bei transitiven Verben (Hilfsverb *avoir*): *accord* zum vorausgehenden *complément d'objet direct* [...],
- 3) bei reflexiven Verben: *accord* zum vorausgehenden *complément d'objet direct* [...].

Aber nur rezeptiv: Fälle wie *Elle s'est lavé les mains.*"<sup>120</sup>

Keine der drei Regeln zum *accord* der Partizipien der Vergangenheit in den bayerischen Lehrplänen stimmt mit meinen Empfehlungen überein. Die 1. Regel führt zu einem korrekten Sprachgebrauch, die 2. und 3. Regel der bayerischen Lehrpläne sind aber lückenhaft. Im Zusammenhang mit den Lehrwerken werde ich detailliert auf ihre Mängel eingehen, weil die untersuchten F2- und F3-Lehrwerke alles in allem dieselben Lehrinhalte vermitteln. Welchen Sinn es haben kann, die Unveränderlichkeit des PP im Typ *Elle s'est lavé les mains* rezeptiv verfügbar zu machen, wie es die bayerischen Lehrplanautoren vorschreiben, bleibt mir unklar.

In den übrigen untersuchten Lehrpläne findet man nur pauschale Bemerkungen: "Angleichung des *participe passé*"<sup>121</sup> oder "*accord du participe passé* mit *avoir* und mit *être*"<sup>122</sup> und schließlich "Veränderlichkeit des Partizip Perfekt"<sup>123</sup>. Diese Angaben können in keiner Weise zur Planung von Lehrgängen beitragen. Wenn man die Formulierungen ernst nehmen würde, müssten sämtliche Regeln der in Tabelle 17 und 18 dokumentierten Norm zum *accord* des Participe passé unterrichtet werden. Es obläge den Lehrplanautoren, Regeln, die dem Sprachge-

<sup>120</sup>) LP-BY80-F2(9-10):441 und LP-BY82-F3(9-10):378.

<sup>121</sup>) LP-BW84:619, 634.

<sup>122</sup>) LP-RPF84:23.

<sup>123</sup>) LP-NI80:15; LP-NI89:12.

brauch zahlreicher Frankophoner nicht mehr entsprechen, für den Französischunterricht aufzuheben bzw. die Lehrer anzuweisen, Abweichungen von bestimmten Regeln nicht mehr als Fehler zu werten. Diesen Weg hat das bayerische Kultusministerium bereits vor der Veröffentlichung der untersuchten Lehrpläne eingeschlagen. Die Französischlehrer wurden angewiesen, bei der Erhebung von Leistungsnachweisen an den Gymnasien in Bayern die im *arrêté* Haby verzeichneten Abweichungen von der Norm in Grammatik und Rechtschreibung bei der Korrektur zwar durch Anstreichen kenntlich zu machen, aber nicht als Fehler zu werten<sup>124</sup>. Wie bereits in Tabelle 17 dokumentiert, beziehen sich zwei Regeln des *arrêté* Haby auf die Angleichung des PP der mit *avoir* konjugierten Verben mit folgendem Infinitif, vgl. Typ 2.1 und 2.2 in Tabelle 17. Die Auswirkungen der ministeriellen Verordnung sind deshalb im Gegenstandsbereich meiner Arbeit sehr begrenzt.

## 6.9) Die Angleichung der Partizipien der Vergangenheit in den untersuchten Lehrwerken

Im 9. Teil dieses Kapitels bespreche ich die in den untersuchten Lehrwerken vermittelten Lehrinhalte zum *accord* der Partizipien der Vergangenheit. Die drei Abschnitte haben die Lehrinhalte zu den mit *avoir* (6.9.1) und mit *être* flektierten Verben (6.9.2) sowie zu den unpersönlichen und unpersönlich gebrauchten Verben zum Gegenstand (6.9.3). Ich überprüfe zunächst, ob die Regeln der in Grevisse/Goosse (1986) repräsentierten Norm entsprechen, da ich in den ausgewerteten Didaktischen Kommentaren keine Hinweise gefunden habe, nach denen Lehrwerkautoren bei den Lehrinhalten zum *accord* des PP von dieser Norm aus bestimmten Gründen abweichen<sup>125</sup>.

---

<sup>124</sup>) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, KMS Nr. II/6 - 8/87 123 vom 27. 6. 1977, ergänzt durch das Schreiben vom 27. 10. 1980 zur unbefristeten Verlängerung der Anordnung, Nr. II/6 - 8/168 652.

<sup>125</sup>) Auch in den Lehrplänen sind mir entsprechende Angaben nicht begegnet.

### 6.9.1) Die Angleichung des Participe passé der mit *avoir* flektierten Verben

Wie in den beiden bayerischen Lehrplänen wird in allen untersuchten Lehrwerken die Regel unterrichtet, das Partizip der Vergangenheit von Verben, die das PC mit *avoir* bilden, an ein vorausgehendes direktes Objekt anzugleichen<sup>126</sup>. Die Angleichung bzw. Unveränderlichkeit des PP der mit *avoir* konjugierten Verben bei folgendem Infinitif, vgl. 6.5.2, wird in keinem der Lehrpläne und Lehrwerke meines Corpus erwähnt. Aufgrund dieser Lücke muß das PP der mit *avoir* flektierten Verben bei vorausgehendem direkten Objekt von den Schülern immer angeglichen werden, auch wenn ein Infinitif folgt. Die Autoren von Lehrplänen und Lehrwerken schreiben damit einen Sprachgebrauch vor, der in bestimmten Fällen gegen die in Grevisse/Goosse (1986) beschriebene Norm verstößt, vgl. 6.5.2. Die erwähnte Regel führt zu Fehlern in geläufigen Sätzen wie: *Je les ai \*faits*, (eventuell sogar *\*faites*) *chercher partout*. Außerdem wird in den untersuchten Lehrplänen und Lehrwerken keine Regel zur Unterscheidung von *Les comédiens qu'on a empêchés de jouer* und *Les airs que j'ai entendu jouer*<sup>127</sup> formuliert. Das bedeutet, daß das PP nach den Lehrplänen und Lehrwerken meines Corpus in beiden Fällen angeglichen werden soll. Wenn Schüler die in den Lehrplänen und Lehrwerken meines Corpus belegte Regel anwenden, ergeben sich wesentlich deutlichere Normverstöße als bei meinem Vorschlag, vgl. 6.4.1.1.

### 6.9.2) Die Angleichung des Participe passé der mit *être* flektierten Verben

Für die nicht reflexiv gebrauchten, mit *être* flektierten Verben gilt mit Ausnahme des GB 1 - 2 von *MO* in den untersuchten Lehrwerken übereinstimmend die Regel: Bei Verben, die mit *être* konjugiert werden, richtet sich das Participe passé nach dem Subjekt<sup>128</sup>.

<sup>126</sup>) *EB 1 GB 1:§ 95, EC GB:§ 70, SA GB:§ 70, Cdb 2 GB 2:§ 18, SB 2 GB 2:§ 20.1.2, ECI 1 GB 1:§ 70, SI 1 GB 1:§ 115, MO 3 GB 3:18f., EE 2 GB 2:§ 20.*

<sup>127</sup>) Typ 2.1 und Typ 2.2 in Tabelle 17.

<sup>128</sup>) *EB 1 GB 1:§ 86, EC GB:§ 66, SA GB:§ 52, Cdb 1 GB 1:§ 58, SB 1 GB 1:§ 47.8, ECI 1 GB 1:§ 57, SI 1 GB 1:§ 104, EE 2 GB 2:§ 4.*



Im GB 1 - 2 von *MO* wird nicht erwähnt, daß das PP an das Subjekt anzugleichen sei. Die Schüler erfahren, daß das "Partizip Perfekt" der mit *être* konjugierten Verben "die Rolle eines Adjektivs spielt" und "dementsprechend" verändert wird<sup>129</sup>. Ich halte diese Regel des GB 1 - 2 zu *MO* für nicht ausreichend. Man müßte auf das Subjekt als Bezugselement hinweisen<sup>130</sup>.

Die Partizipien der Vergangenheit der reflexiv gebrauchten und reflexiven Verben werden in den bayerischen Lehrplänen und den meisten untersuchten Lehrwerken wie die PP der mit *avoir* flektierten Verben behandelt und an ein vorausgehendes direktes Objekt angeglichen<sup>131</sup>. Diese Regel ist ungenau. Die bereits erwähnten Lücken in der Regel zur Angleichung des PP der mit *avoir* konjugierten Verben werden auf die Partizipien der Vergangenheit der reflexiv gebrauchten und reflexiven Verben übertragen und können zu Fehlern führen wie *Leurs leçons se sont \*faites entendre*. Außerdem wird nach der erwähnten Regel das PP der reflexiven Verben mit funktionslosem Reflexiv nicht angeglichen, was gegen die von Grevisse/Goosse (1986) repräsentierte Norm verstößt: *Nous nous sommes \*aperçu de notre erreur*.

Die Autoren des GB zu *SA* unterscheiden beim *accord* des PP der reflexiv gebrauchten und reflexiven Verben drei Fälle<sup>132</sup>:

- 1) "*Ils se sont levés*." : Nach den Autoren des GB zu *SA* richtet sich das PP in Sätzen dieses Typs nach dem Subjekt.
- 2) "*Elles se sont arrangé les cheveux*." : Dazu formulieren Barrera-Vidal und Franke eine Regel zur Unveränderlichkeit von *arrangé*: "Wird das Verb jedoch durch ein direktes Objekt ergänzt, so richtet sich das Partizip Perfekt mit seiner Endung nach diesem direkten Objekt. Das heißt: [...] Das Partizip Perfekt wird nicht verändert, wenn das direkte Objekt hinter dem Verb steht (*les cheveux*)."

---

<sup>129</sup>) *MO* GB 1 - 2:54.

<sup>130</sup>) Die Autoren von *MO 3* GB 3 ergänzen die Regel in diesem Sinne (*MO 3* GB 3:18).

<sup>131</sup>) *EB 1* GB 1:§ 112 - § 114; *EC* GB:§ 91 - § 93; *Cdb* 2 GB 2:§ 12; *ECI 1* GB 1:§ 77; *SI 1* GB 1:§ 131 - besser in *SI 2* GB 2:37; *MO 3* GB 3:18; *EE 2* GB 2:§ 37.

<sup>132</sup>) *SA* GB:§ 77.

3) "Elles se *les* sont arrangés.": *Arrangés* wird angeglichen: "Das Partizip Perfekt wird in Übereinstimmung mit dem direkten Objekt verändert, wenn es vor dem Verb steht (*les*)."

Zusätzlich ist an gleicher Stelle noch zu lernen, daß das PP bestimmter Verben, die in nicht reflexiver Form ihre nachgestellten Objekte mit *à* anschließen, wie z.B. *parler*, bei reflexivem Gebrauch nicht verändert wird.

Es ist mir unklar, warum im GB zu SA Satz 1 und Satz 3 unterschieden werden. In beiden Fällen handelt es sich um reflexiv gebrauchte Verben mit einem vorausgehenden direkten Objekt: In Satz 1 hat *se* diese Funktion, in Satz 3 *les*. In beiden Sätzen fehlt ein nachfolgendes direktes Objekt - warum sollen Schüler lernen, das PP in Satz 1 an das Subjekt und in Satz 3 an das vorausgehende direkte Objekt anzugleichen? Insgesamt gesehen erfordern die in SA formulierten Lehrinhalte zur Angleichung des PP der reflexiv gebrauchten und reflexiven Verben einen höheren Lehr- und Übungsaufwand als die Regeln in den übrigen Lehrwerken. Die zusätzliche Mühe lohnt sich meines Erachtens jedoch nicht. Der Typ *Leurs leçons se sont fait entendre*. wird in SA nicht abgedeckt. Angaben zum *accord* des PP der Verben mit "funktionslosem" Reflexiv fehlen ebenfalls. Ob die Schüler den Typ *Nous nous sommes aperçus de notre erreur*. in Übereinstimmung mit der Norm angleichen, dürfte vom Zufall abhängen.

Auch die Autoren von SB 2 GB 2 unterscheiden drei Typen der "Veränderlichkeit des Partizip Perfekt bei reflexiven Verben"<sup>133</sup>:

- 1) "*Madeleine s'est trompée d'heure*." Als allgemeine Regel wird formuliert: "Die reflexiven Verben bilden die zusammengesetzten Zeiten mit *être*. Das Partizip Perfekt richtet sich in seiner Endung nach dem Subjekt."
- 2) "*Comment s'est-elle cassé la jambe?*" Unter der Überschrift *Ausnahmen* folgt die Regel: "Wird das Verb durch ein direktes Objekt ergänzt (*la jambe*), so richtet sich das Partizip Perfekt in seiner Endung nicht nach dem Subjekt und wird daher hier nicht verändert."
- 3) "*Comment s'est-elle fait mal au bras?*" Das Beispiel veranschaulicht eine weitere *Ausnahme* von der allgemeinen Regel, nämlich die Unveränderlichkeit des PP der reflexiv gebrauchten Verben, "die in nicht-reflexiver Form eine Person als indirektes Objekt haben".

---

<sup>133</sup>) SB 2 GB 2:§ 20.2.

Das Beispiel *Madeline s'est trompée d'heure.* ist schlecht gewählt, um die "Grundregel" von SB 2 GB 2 zu illustrieren. Das reflexiv gebrauchte Verb *se tromper* wird durch ein direktes Objekt ergänzt, nämlich durch *se*. Das Partizip der Vergangenheit *trompée* soll nach der ersten Regel von SB 2 GB 2 an das Subjekt angeglichen werden, müßte nach der zweiten "Regel" aber unverändert bleiben. Die Autoren des GB unterscheiden nicht konsequent zwischen verschiedenen Kategorien von reflexiven Verben. Ihre erste Regel gilt für Typ 2 und Typ 3 von Tabelle 18: *Ces livres se sont bien vendus.* und *Nous nous sommes aperçus de notre erreur.* Diese Typen werden aber im GB 2 an der ausgewerteten Stelle nicht erwähnt. In der 2. Regel des GB 2 fehlt, daß die Stellung des direkten Objekts in Bezug auf das PP eine entscheidende Rolle spielt. Die 3. Regel des GB 2 von SB 2 halte ich für überflüssig. Ich ziehe eine Regel wie 6.4.2.1 vor, die für alle Verben die Voraussetzung für die Veränderlichkeit des PP definiert.

Zusammenfassend muß gesagt werden, daß die Lehrinhalte von SB zur Angleichung des PP der reflexiven und reflexiv gebrauchten Verben keinen Fortschritt gegenüber SA darstellen. Die Regeln von SB sind vielmehr noch schlechter als diejenigen in SA, weil die Schüler in einer noch größeren Anzahl von Fällen als in SA das PP der reflexiv gebrauchten und reflexiven Verben fehlerhaft angleichen bzw. normwidrig unverändert lassen können.

### 6.9.3) Die Angleichung des Participe passé der unpersönlichen oder unpersönlich gebrauchten Verben

An den ausgewerteten Stellen, vgl. 6.9.1, fehlt in den GB die Regel, daß die PP unpersönlicher und unpersönlich gebrauchter Verben nicht angeglichen werden, auch wenn dem PP ein direktes Objekt vorangeht. Diese Lücke kann zu Fehlern führen wie *Les inondations qu'il y a \*eues.*

### 6.10) Vergleich zwischen meinen Lehrinhalten und den bisher in den ausgewerteten Lehrplänen und Lehrwerken aufgeführten Regeln

Die bisher in Lehrplänen und Lehrwerken verzeichneten Regeln zum *accord* der Partizipien der Vergangenheit weisen Lücken auf, die bei Schülern zu einem

normwidrigen Sprachgebrauch führen können. Ein teilweise normwidriger Sprachgebrauch ergibt sich zwar auch aus meinen Regeln, vgl. Typ 2.1 in Tabelle 17. Im Gegensatz zu den Regeln der Lehrwerke sind aber meine Regeln durch den Sprachgebrauch abgestützt und bewirken eine Vereinfachung des Lehr- und Lernvorgangs. Die Regel zur Angleichung des PP der mit *avoir* flektierten Verben in den bayerischen Lehrplänen und den untersuchten Lehrwerken führt zum *accord* von *fait* vor folgendem Infinitif, Typ *Je les ai \*faites chercher partout*. Doch stimmen gerade bei diesem Typ die Norm und der Sprachgebrauch darin überein, daß das PP nicht anzugleichen ist, vgl. Tabelle 17 und Abschnitt 6.5.2. Die Regel zur Angleichung des PP der mit *avoir* konjugierten Verben bei einem vorausgehenden Objekt und folgendem Infinitif müßte für die Verben - wenn man von *faire* absieht - differenziert werden, um der durch Grevisse/Goosse (1986) repräsentierten Norm und dem Sprachgebrauch zu entsprechen - vgl. Typ 2.1 und Typ 2.2 in Tabelle 17 und Abschnitt 6.5.2. Nach den Lehrplänen und Lehrwerken wird aber der *accord* bei vorausgehendem direkten Objekt *immer* vollzogen. Nach den bisher für den Unterricht empfohlenen Regeln wird das PP in *Les airs que j'ai \*entendus jouer* angeglichen und der *accord* in *Les comédiens qu'on a empêchés de jouer* vollzogen. Im Sprachgebrauch anerkannter Autoren ist genau das Gegenteil zu beobachten. Der *accord* im Satz *Les comédiens qu'on a empêchés de jouer*, Tabelle 17, Typ 2.1, scheint eher im Schwinden begriffen und die Unveränderlichkeit des PP im Typ 2.2 von Tabelle 17 scheint sich zu verbreiten. Meine Empfehlung, das PP der mit *avoir* konjugierten Verben bei folgendem Infinitif grundsätzlich nicht anzugleichen, liegt deshalb näher am anerkannten Sprachgebrauch als die Regel der Lehrpläne und Lehrwerke.

Die Grundregel 6.4.2 zur Angleichung des PP der mit *être* flektierten Verben und die Ergänzungen 6.4.2.1 - 2 schließen die Lücken in den untersuchten Lehrplänen und Lehrwerken. Die bisher vorgeschriebenen Lehrinhalte führen bei reflexiven Verben mit "funktionslosem" Reflexiv zur Unveränderlichkeit, Typ *Nous nous sommes \*aperçu de notre erreur*.<sup>134</sup>, vgl. 6.9.2, aber zur Angleichung

---

<sup>134</sup>) Die Autoren der GB zu SA und SB differenzieren bei den reflexiv gebrauchten Verben zwischen dem *accord* mit dem Subjekt und der Angleichung an ein vorausgehendes direktes Objekt. Der Typ *Nous nous sommes aperçus de notre erreur*. wird jedoch in den Regeln nicht berücksichtigt, vgl. 6.9.2.

beim Typ *Leur leçons se sont \*faites entendre.*, vgl. 6.9.1. Beide Beispiele stimmen nicht mit einem verbreiteten Sprachgebrauch überein und verstoßen gegen die von Grevisse/Goosse (1986) beschriebene Norm, vgl. Abschnitt 6.6 und Tabelle 18. Die Grundregel 6.4.2 und die Ergänzungen 6.4.2.1 - 2 stützen sich dagegen auf den «usage» und die traditionelle Schulnorm. Schließlich füllt die Regel 6.4.3 zur Unveränderlichkeit des Participe passé der unpersönlichen oder unpersönlich gebrauchten Verben eine Lücke, die in allen untersuchten Lehrplänen und Lehrwerken zu Fehlern führen kann, vgl. 6.9.3.

Die Schüler dürften mit Hilfe der in 6.4.1 - 6.4.3 aufgestellten Regeln im Prinzip fähig sein, die Partizipien der Vergangenheit aller unterrichteten Verben an ein beliebiges Bezugsselement "korrekt" anzugleichen. Damit wird auch im Hinblick auf den *accord* des Participe passé das Ziel verwirklicht, ein von unbeabsichtigten Lücken freies System sprachlicher Einheiten und Regeln zu vermitteln.

### **6.11) Zusammenfassender Rückblick auf die Lehrinhaltsbestimmung und die Lehrinhalte in den untersuchten Lehrplänen und Lehrwerken**

Wie im ersten Kapitel angekündigt, werden im folgenden Abschnitt rückblickend die wichtigsten Resultate der Lehrinhaltsbestimmung und der Lehrplan- sowie Lehrwerkuntersuchung zusammengestellt. Die Binnenverweise führen zu den Einzelheiten.

In den vorangegangenen Kapiteln wurden für das sprachpraktische Richtziel einer allgemeinen Verfügung über das Französische, vgl. 2.1, die Lehrinhalte der Verbalflexion bestimmt. Grundlage war Abels Begriff der *Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts*, d.h. ein "reduziertes, aber systematisch funktionsfähiges und ausbaubares sprachliches Gebilde", vgl. 2.3. Die im Französischunterricht zu vermittelnden Lehrinhalte der Verbalflexion wurden mit Hilfe verschiedener Prinzipien überprüfbar verringert: In die *Zielsprache* gehen nur sprachliche Einheiten und Regeln ein, über die die Schüler produktiv verfügen sollen, vgl. 2.3.1. Außerdem werden prinzipiell vorrangig sprachliche Einheiten und Regeln in die *Zielsprache* aufgenommen, die sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Äußerungen gebraucht werden können, vgl. 2.3.2. Nach einem

weiteren Grundsatz zur Auswahl der sprachlichen Lehrinhalte genügt es im allgemeinen, wenn Schüler nur über eine von mehreren sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten gleicher Funktion produktiv verfügen, vgl. 2.3.3. "Systematisch funktionsfähig" bedeutet in der vorliegenden Arbeit, daß alle Tempora, die nötig sind, um jeden durch ein Verb bezeichneten Vorgang, Zustand oder Sachverhalt in Bezug zu jedem Sprechzeitpunkt zu setzen, zur *Zielsprache* zählen. Außerdem gehören alle Modi dazu, um einen Befehl bzw. eine Aufforderung auszusprechen, jedes Verb in jeder zu unterrichtenden syntaktischen Konstruktion zu gebrauchen und einen möglichen oder unrealen Vorgang, Zustand oder Sachverhalt auszudrücken, vgl. 4.1. Überdies sind die Stammvarianzen und Endungen von 42 Verbklassen Bestandteil der *Zielsprache*, vgl. Tabelle 11. Im Prinzip ermöglicht die produktive Verfügung über diese Konjugationsmuster den Schülern, die weitaus meisten Verben zu flektieren, die zur erstsprachlichen Varietät des Französischen gehören, aus der die Lehrinhalte der *Zielsprache* ausgewählt werden, wenn man für bestimmte Verben Substituenten unterrichtet, vgl. 5.3.3. Schließlich kommen noch die Regeln zum Gebrauch der Flexivverben in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit und die Lehrinhalte zur Angleichung des Participe passé hinzu, vgl. 6.1 und 6.4. Prinzipiell befähigen diese Regeln die Schüler, die im *DFW* belegten Verben in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit, die zur *Zielsprache* gehören, zu flektieren und sie an ein beliebiges Bezugsэлеment "korrekt" anzugleichen, vgl. 2.3.2.

Dieses auf ein Minimum reduzierte, aber von unbeabsichtigten Lücken freie System von Lehrinhalten der Verbalflexion ist nicht an einen notwendigerweise begrenzten Katalog von Themen, Situationen und Sprechabsichten gebunden. Lehrwerkautoren steht es frei, ein Tempus wie z.B. das Futur antérieur anhand eines Textes zu behandeln, der die Interessen von Schülern berücksichtigt. Um die morphologischen Stammveränderungen und Endungen der Klasse *atteindre* verfügbar zu machen, können Lehrwerkautoren unter elf Verben wählen, vgl. 5.2.4.3. Ein themenneutraler Grundbestand von sprachlichen Einheiten und Regeln wird am ehesten der Forderung gerecht, die Unterrichtsplanung müsse auch Dialoge mit unvorhersehbarem Verlauf berücksichtigen, vgl. 2.1. Außerdem bildet die Verfügung über grammatische Strukturen mit hohem Transferwert eine wichtige Voraussetzung für den späteren Ausbau von Fremdsprachenkenntnissen außerhalb der Schule.

Die Untersuchung der Lehrpläne und Lehrwerke orientiert sich an den Grundfragen der Lehrinhaltsbestimmung, die in Kapitel 1 formuliert wurden. Die Befunde aus den Lehrplänen sind weitgehend unbefriedigend. Es fehlen im Hinblick auf das Lehrziel der allgemeinen Verfügbarkeit unverzichtbare Kategorien der Verbalflexion. Aber es werden auch überhöhte Anforderungen gestellt, vgl. 4.4.3. In einzelnen Lehrplänen werden z.B. überflüssige Verbklassen vorgeschrieben, vgl. 5.4. Die Autoren anderer Lehrpläne belassen es bei sehr unvollständigen Angaben und setzen Schüler damit überhöhten Anforderungen von Lehrwerkautoren aus bzw. riskieren, daß ein lückenhaftes sprachliches System vermittelt wird, vgl. 5.4. Die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit werden in den meisten Lehrplänen meines Corpus nur pauschal erwähnt, vgl. 6.2 und 6.8. Die bayerischen Lehrpläne bilden eine allerdings verbesserungsfähige Ausnahme.

Ein Grund für die Mängel dürfte darin liegen, daß sich Lehrplankommissionen z.T. auf ungeeignete bzw. gegenwärtig nicht operationalisierbare Auswahlkriterien stützen, vgl. 3.1.2; z.T. finden sich nur ungenaue Formulierungen, die darauf schließen lassen, daß eine weitgehend subjektive Auswahl stattgefunden hat. Deshalb ist es nicht verwunderlich, daß in verschiedenen Bundesländern bei den temporalen und modalen Kategorien sowie den Verbklassen unterschiedlich hohe Anforderungen gestellt werden, vgl. 4.4.3 und 5.4.

Die Untersuchung der grammatischen Kategorien der Verbalflexion in den Lehrwerken ergab überflüssige Lehrinhalte, vgl. 4.5.5. Bei den Verbklassen traten sowohl Lücken als auch unnötiger Ballast zutage, vgl. 5.5.2 und 5.5.3. Unter den Lehrinhalten zum Gebrauch der Flexivverben für die Bildung der zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit befinden sich z.T. überflüssige Regeln, vgl. 6.3. Die in einigen GB belegten Lehrinhalte können in bestimmten Fällen zu einem fehlerhaften Gebrauch der temporalen Hilfsverben führen, vgl. 6.3. Die Lehrinhalte zur Angleichung der Partizipien der Vergangenheit weisen Lücken auf, die einen normwidrigen Sprachgebrauch nach sich ziehen können, vgl. 6.9.

Es deutet vieles darauf hin, daß die Lehrinhalte der Verbalflexion in den Lehrwerken bisher weitgehend intuitiv oder mit Hilfe wenig tauglicher Kriterien festgelegt werden. In den Didaktischen Kommentaren von drei Lehrwerken finden sich keine Hinweise auf eine bewußte Reduktion der grammatischen Lehrinhalte,

vgl. 3.2.4.1, 3.4.2.2 und 3.4.2.5. Die Auswahlprinzipien der übrigen Lehrwerke, vgl. 3.2.4.10, scheinen für die Lehrinhalte der Verbalflexion nicht genügend zu greifen. Es ist deshalb wenig verwunderlich, daß kein F2- und kein F3-Lehrwerk meines Corpus bei den untersuchten Lehrinhalten lückenlos mit einem anderen übereinstimmt.

Insgesamt gesehen hat die Untersuchung verdeutlicht, daß sowohl den Lehrplan- als auch den Lehrwerkautoren eingehende Detailuntersuchungen zu den Lehrinhalten der Verbalflexion bisher fehlen. Daraus folgt beinahe zwangsläufig, daß die Leistungsanforderungen in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer und auch in den Lehrwerken nicht übereinstimmen. Es dürfte im Interesse aller Betroffenen liegen, die unterschiedlichen Anforderungen in den Lehrplänen zu harmonisieren und darauf hinzuwirken, daß die Lehrwerkautoren folgen. Lehrpläne sind die Dokumente, in denen für alle Lehrer eines Faches unabhängig von ihrer individuellen Ausbildung und unabhängig vom eingesetzten Lehrwerk die Unterrichtsgegenstände festgelegt werden. In Bereichen ohne einheitliche Regelungen können willkürliche Entscheidungen, mal im Sinne der Lehrpläne, mal im Sinne der Lehrwerke, nicht ausgeschlossen werden. Das ist jedoch nicht wünschenswert.

Einheitliche Anforderungen bilden die Grundlage für ein vergleichbares Leistungsniveau aller Schüler und ihre gerechte Beurteilung. Einheitlichkeit gibt allen Beteiligten auch mehr Sicherheit als subjektive Entscheidungen. Das bedeutet nicht, daß ich eine stärkere Reglementierung von staatlicher Seite fordere. Wie bereits angedeutet, neige ich eher, im Sinne Robinsohns, zu möglichst unabhängigen Expertengruppen als Lehrplanautoren, die in Abhängigkeit vom Lehrziel eine sorgfältige, sprachwissenschaftlich reflektierte Auswahl treffen und weder zuviel noch zuwenig Unterrichtsstoff vorschreiben. Die dazu erforderliche Voraussetzung dürfte allerdings auf absehbare Zeit noch nicht gegeben sein. Es gibt für die Planung des Französischunterrichts in sprachlicher Hinsicht bisher keine wirklich entscheidungskompetenten Experten.



## **7) Vorschlag zur Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion**

Die in Kapitel 4 - 6 beschriebenen Lehrinhalte der Verbalflexion können nicht zum selben Zeitpunkt eingeführt werden. In den drei folgenden Kapiteln stehen deshalb Planung und Analyse der Progression der Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion im Mittelpunkt. In Kapitel 7 unterbreite ich einen Vorschlag, der zwar im Hinblick auf die Progression in F2- und F3-Lehrwerken formuliert ist, aber auch Lehrplanautoren empfohlen wird. In den beiden folgenden Kapiteln vergleiche ich meine Empfehlungen mit der in den Lehrwerken und Lehrplänen meines Corpus vorgegebenen Progression.

Es ist aufgrund der Unterscheidung von Lehrwerk und Unterricht, vgl. 3.2.1.1, nicht beabsichtigt - und mit dem vorgeschlagenen Verfahren auch nicht möglich - den genauen Zeitpunkt vorauszusagen, zu dem ein bestimmter Lehrinhalt im Unterricht eingeführt werden sollte. Jeder Lehrer und jede Klasse haben ihr eigenes Lehr- und Lerntempo. Der tatsächliche Zeitpunkt, zu dem Lehrinhalte in einer bestimmten Klasse erstmalig dargeboten werden, hängt z.B. von Motivationschwankungen, von der Leistungsfähigkeit einer Klasse und von der Anzahl der Schüler ab. Auch die persönlichen Beziehungen zwischen Schülern und Lehrer, das gegenseitige Verhältnis der Schüler sowie die institutionellen Rahmenbedingungen und noch zahlreiche andere Faktoren beeinflussen die Geschwindigkeit des Lehr- und Lernfortschritts. Letztendlich kann nur der jeweilige Lehrer das einer Klasse angemessene Unterrichtstempo bestimmen. Eine wünschenswerte, flexible Anpassung der im Lehrwerk vorgegebenen Progression an die jeweilige Lernergruppe soll durch die folgenden Vorschläge nicht verhindert werden. Ich beabsichtige, die Reihenfolge der Lehrinhalte der Verbalflexion weitgehend festzulegen, aber Lehrplan- und Lehrwerkautoren für den Zeitpunkt der Einführung eines Lehrinhalts einen gewissen Spielraum offenzulassen, vgl. 7.3.

Auch wenn der Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung eines Lehrinhalts im Unterricht wohl immer Schwankungen unterworfen ist und nicht genau vorausgesagt werden kann, halte ich eine sorgfältige Planung der Progression in Lehrplänen bzw. Lehrwerken für unverzichtbar. Im Hinblick auf einen dialogisch angelegten Unterricht ist es z.B. nicht gleichgültig, welche sprachlichen Lehrinhalte vorrangig vermittelt und welche zurückgestellt werden, vgl. die

Beispiele in Kapitel 1. Man darf den Spielraum nicht überschätzen, der einem Lehrer hinsichtlich der im Lehrwerk vorgegebenen Progression der sprachlichen Lehrinhalte bleibt. Nach meinen Erfahrungen ist es nur unter recht großem Arbeitsaufwand möglich, von der Reihenfolge abzuweichen, in der die Lehrwerkautoren die Lehrinhalte anordnen. In meinem eigenen Unterricht hielt ich es z.B. aus bestimmten Gründen für angemessen, sämtliche Pluralformen des PRE in einem Schritt einzuführen, obwohl die Autoren des im Unterricht verwendeten Lehrwerks, *Cdb*, die 1. und 2. Person Plural zunächst zurückstellen, vgl. 8.3.1.4. Im Lehrwerk fehlten vorerst Belege für eine kontextuelle Einführung der erwähnten Formen. Es genügte nicht, die Formen an die Tafel zu schreiben, sondern es mußten auch geeignete Übungen konzipiert werden. Nach meiner Ansicht können es sich Lehrer u.a. aus arbeitsökonomischen Gründen nicht leisten, ständig von der im Lehrwerk vorgegebenen Reihenfolge der sprachlichen Lehrinhalte abzuweichen.

Im 7. Kapitel formuliere ich zunächst meine Grundsätze für die Progressionsplanung (7.1). Sie beziehen sich auf die chronologische Abfolge der ausgewählten Lehrinhalte und ihre Gruppierung in einzelnen didaktischen Einheiten<sup>1</sup> eines Lehrwerks. Anschließend beschreibe ich die institutionellen Rahmenbedingungen (7.2). Im 3. Teil setze ich die Progressionsprinzipien in Empfehlungen zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen um (7.3). Ein Vorschlag zur Progression in den F3-Lehrgängen schließt sich an (7.4).

### 7.1) Allgemeine Progressionsprinzipien

Wie bereits erwähnt, vgl. 2.1, halte ich es für das vorrangige Ziel des Französischunterrichts auf der Sekundarstufe I, die Schüler möglichst frühzeitig zu einem zeitlich begrenzten Aufenthalt in frankophoner Umgebung zu befähigen. Während meiner Zeit als Französischlehrer am Bertha-von-Suttner-Gymnasium in Andernach

---

<sup>1</sup>) Als *didaktische Einheit* bezeichne ich Abschnitte in Lehrwerken, die ein bestimmtes Pensum an sprachlichen, landeskundlichen und anderen Lehrinhalten in einem längeren oder mehreren kürzeren Texten einführen und in einer Serie von Übungen verfügbar machen. In den untersuchten Lehrwerken wird die didaktische Einheit *Lektion*, *unité* oder auch *dossier* genannt.

bildete der Schüleraustausch mit unserer Partnerschule ein wichtiges Etappenziel des Französischunterrichts, vgl. Kapitel 2. Mir scheint es angebracht, bis zum Ende der 1. Hälfte eines auf vier Jahre angelegten Lehrgangs die wichtigsten Lehrinhalte einzuführen, die für einen Aufenthalt in frankophoner Umgebung benötigt werden. Unsere Schüler führen i.a. während des 3. Lehrgangsjahres bzw. in der 9. Jahrgangsstufe für zwei bis drei Wochen nach Toul.

Dieses Ziel kann im Prinzip nur realisiert werden, wenn die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in Verbindung mit den zahlreichen anderen Unterrichtsgegenständen geplant wird. Man müßte neben der Darbietung der sprachlichen Einheiten und Regeln z.B. auch landeskundliche Lehrinhalte berücksichtigen. Es sind aber bisher weder Prinzipien für die Progression in den einzelnen Lehrinhaltsbereichen bekannt noch übergeordnete Grundsätze, nach denen die einzelnen Progressionsstränge koordiniert werden könnten. Es bleibt mir beim gegenwärtigen Forschungsstand daher nichts anderes übrig, als mich auf Grundsätze zur Progression der sprachlichen Lehrinhalte zu beschränken und mit Hilfe verschiedener, aufeinander bezogener und sich ergänzender Progressionsprinzipien einen nachvollziehbaren Vorschlag für die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion zu unterbreiten. Dabei versuche ich, kommunikative, linguistische und lernpsychologische Aspekte aufeinander abzustimmen<sup>2</sup>.

Um die Schüler allmählich zu befähigen, Begegnungen mit Frankophonen sprachlich zu bewältigen, sollte die chronologische Abfolge der sprachlichen Einheiten und Regeln sowie ihre Gruppierung in einzelnen didaktischen Einheiten während der gesamten Lehrgangsdauer einen dialogisch geführten Unterricht mit vielfältigen pragmatischen Optionen ermöglichen. Bereits am Anfang eines Lehrgangs sollten die für einen dialogisch angelegten Unterricht notwendigen sprachlichen Lehrinhalte vermittelt werden. Als 1. Grundsatz für die Planung der Progression gilt:

*7.1.1) Den Schülern sollen von Beginn an sinnvolle und vielfältige Äußerungen möglich sein.*

---

<sup>2</sup>) Es gibt für mich keinen Gegensatz zwischen dem, was zuweilen als "systemlinguistische" und als kommunikationsbezogene Progression bezeichnet wird, da sprachliche und kommunikative Kompetenz nicht trennbar sind.

Ich gehe davon aus, daß die Schüler auch auf Dialoge mit Frankophonen vorbereitet werden müssen, die einen nicht vorhersehbaren Verlauf nehmen, vgl. 2.2. Die dafür vor allem erforderlichen sprachlichen Lehrinhalte weisen eine hohe Vorkommenshäufigkeit in sehr unterschiedlichen Texten auf. Hochfrequente sprachliche Elemente reichen jedoch nicht aus, um Schüler zu den erwünschten vielfältigen Äußerungen zu befähigen. Wie bereits erwähnt, vgl. 2.2, bedarf es z.B. in der Situation *Au restaurant* einer Kombination aus grammatischen bzw. themenneutral verwendbaren und themenbezogenen Einheiten und Regeln, um sinnvolle Texte zu konstituieren. Deshalb können nicht zuerst themenneutrale und anschließend themenbezogene sprachliche Lehrinhalte vermittelt werden. Auch die umgekehrte Reihenfolge ermöglicht keine geeigneten Lehrwerktexte. Es müssen themenneutrale frequente und themenbedingte Einheiten miteinander eingeführt bzw. innerhalb der didaktischen Einheiten eines Lehrwerks gruppiert werden.

Die beiden Progressionsstränge lassen sich unabhängig voneinander planen. Es ist gängige Praxis, themenneutral verwendbare sprachliche Lehrinhalte in Verbindung mit ganz unterschiedlichen Situationen, Redeabsichten und Themen zu vermitteln. Dies läßt sich z.B. in der Anfangsphase von Lehrwerken belegen. *SA* und *SI* beginnen übereinstimmend mit dem Artikel, dem Singular und Plural des Nomens und Fragekonstruktionen, aber die Lehrwerktexte haben ganz unterschiedliche Themen zum Gegenstand: In *SA* steht in den ersten fünf Lektionen Paris im Mittelpunkt; es folgt ein wenig europäische Geographie und ein erster Vergleich zwischen Frankreich und Deutschland. In *SI* stehen Alltagssituationen im Vordergrund wie *Dans un grand magasin*, *Dans l'appartement de M. et Mme Barral*, *Au bureau de tabac*, *Au kiosque* u.a..

Die Verben auf -ER werden in *SA* anhand eines Textes über eine Buchhandlung in Paris eingeführt<sup>3</sup>, in *SI* steht derselbe Lehrinhalt in einem thematisch völlig anderen Zusammenhang: Sophie betritt mit ihrer Mutter die Wohnung<sup>4</sup>. Andererseits sind lexikalische Einheiten wie *chèque de voyage* bzw. *signer* in beiden Lehrwerken an die Situation *A la banque* gebunden<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup>) *SA*:24.

<sup>4</sup>) *SI* 1:10.

<sup>5</sup>) *SA*:52, *SI* 1:135.

Indem ich eine bestimmte Progression themenneutraler Einheiten empfehle, lege ich die Lehrplan- und Lehrwerkautoren nicht auf eine thematische Abfolge fest, sondern eröffne ihnen die Möglichkeit, Texte und Übungen zu verschiedenen Themen und Situationen sowie landeskundlichen Lehrinhalten adressatenspezifisch zu konzipieren. Das entspricht einem 2. Prinzip der Progressionsplanung:

*7.1.2) Die besonders häufig gebrauchten themenneutral verwendbaren sprachlichen Einheiten und Regeln müssen in jedem Lehrgang unabhängig von den jeweils bevorzugten pragmatischen Optionen von Anfang an unterrichtet werden.*

Damit ist allerdings noch nicht gesagt, welche themenneutral verwendbaren Einheiten und Regeln Priorität haben sollen. Allerdings läßt sich eine Hierarchie aufstellen: Nominalgruppe und Verbalgruppe sind unverzichtbare Bestandteile der meisten Sätze. Innerhalb der Nominalgruppe sind z.B. die Kategorien Singular und Plural, der bestimmte und unbestimmte Artikel sowie Nomen bzw. Pronomen für die Produktion von Texten wichtiger als Adjektive; innerhalb der Verbalgruppe bilden z.B. Adverbien weniger wichtige Bausteine für einen Satz als Verben. Als 3. Grundsatz zur Planung der Progression gilt deshalb:

*7.1.3) Themenneutral verwendbare sprachliche Einheiten und Regeln, die im Sprachsystem eine zentrale Stellung einnehmen, sind prioritär zu vermitteln.*

Im Fremdsprachenunterricht ist das Verb von besonderer Bedeutung, weil es Art und Anzahl der Ergänzungen bestimmt und damit auch in syntaktischer Hinsicht die Ausdrucksmöglichkeiten des Lernalters weitgehend determiniert<sup>6</sup>. Die meisten Verbklassen der *Zielsprache* gehören zu den themenneutralen grammatischen Einheiten mit besonderer Wichtigkeit für vielfältige Äußerungen. Ihre kumulierten Usage-Werte belegen eine ähnlich hohe Vorkommenshäufigkeit, wie sie Strukturwörter aufweisen. Die ersten 30 Verbklassen in Tabelle 10 bis ein-

---

<sup>6</sup>) Zwar sind elliptische Sätze des Typs *Un café, s'il vous plaît!* Einwortsätze wie *Vite!* oder Wortgruppen wie *Au secours!* durchaus geläufig, aber meist an einen bestimmten Kontext gebunden. Ich betrachte sie als reduzierte Sätze, die aufgrund ihrer einfacheren Struktur in der Planung des Grammatikunterrichts eine untergeordnete Rolle spielen.

schließlich zur Klasse *atteindre* haben kumuliert im *FDFW* einen höheren Usage-Wert als z.B. *devant* oder *avant*; *parce que* liegt nur geringfügig über Klasse *atteindre*. Die produktive Verfügung über die entsprechenden Konjugationsmuster befähigt die Schüler zum Gebrauch zahlreicher Verben, vgl. 2.2. Desgleichen räume ich den Kategorien der Verbalflexion mit großer Verwendungsvielfalt in der zeitlichen Abfolge der Lehrinhalte Priorität ein. Dagegen können substituierbare sprachliche Lehrinhalte zurückgestellt werden. Auch Einheiten und Regeln, über die Schüler nicht produktiv verfügen müssen, treten i.a. hinter Lehrinhalte zurück, die mit dem Ziel der produktiven Verfügung vermittelt werden.

Ein weiteres Prinzip bezieht sich auf die erstmalige Darbietung mehrerer Lehrinhalte innerhalb einer didaktischen Einheit bzw. in geringem zeitlichen Abstand. Eine Gruppierung bestimmter Lehrinhalte sollte den Schülern ermöglichen, die verfügbaren sprachlichen Einheiten und Regeln zur Bildung zusammenhängender Äußerungen zu gebrauchen. Außerdem lassen Kontraste zwischen der Erst- und der Fremdsprache es ratsam erscheinen, bestimmte Lehrinhalte zu gruppieren. Andernfalls können Schülern Fehler unterlaufen, die u.a. durch Interferenzen der Erstsprache verursacht werden. Dies soll durch ein 4. Progressionsprinzip vermieden werden:

*7.1.4) Bestimmte Lehrinhalte sind in einer didaktischen Einheit zu gruppieren bzw. in geringem zeitlichen Abstand verfügbar zu machen, damit keine Leerstellen auftreten, die zu unkorrekten Äußerungen führen.*

Nach diesem Prinzip lassen sich auch aus lernökonomischen Gründen Lehrinhalte innerhalb einer didaktischen Einheit einführen. Bei den meisten Verbklassen unterscheiden sich bestimmte Verbformen des *Présent de l'indicatif* und des *Impératif* nur wenig bzw. sind identisch, so daß beide Kategorien gruppiert werden können, vgl. 7.3.2.3 und 7.4.2.4.

Das folgende Progressionsprinzip betrifft linguistische und lernpsychologische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts. Der Beginn eines Lehrgangs ist eine Phase, in der eine positive Einstellung des Schülers zur neuen Sprache gefördert werden kann. Um das Interesse der Schüler an der Fremdsprache aufrechtzuerhalten,

sollten Lehrinhalte insbesondere in der Anfangsphase möglichst gleichmäßig verteilt werden<sup>7</sup>. Als weiteres Prinzip für die Progressionsplanung gilt deshalb:

*7.1.5) Eine Überforderung der Schüler in einzelnen Unterrichtsetappen, insbesondere im Anfangsunterricht, muß vermieden werden.*

Auf den ersten Blick erscheint dieser Grundsatz als eine Binsenwahrheit, die nicht erwähnt zu werden verdient. Er gewinnt seine Bedeutung in Verbindung mit dem 1. Prinzip zur Planung der Progression, Schüler von Beginn eines systematischen Lehrgangs an zu sinnvollen und vielfältigen Äußerungen zu befähigen, vgl. 7.1.1. Dieses Ziel darf nicht zur Überforderung der Schüler führen, aber auch nicht wegen einer angeblichen Überlastung der Lerner als unrealistisch eingeschätzt werden. Ich kann allerdings wie die Lehrplan- und Lehrwerkautoren nur von einer angenommenen Belastbarkeit einer durchschnittlichen Lernergruppe ausgehen, deren Einschätzung auf eigenen Unterrichtserfahrungen beruht. Bei den Lehrinhalten zur Verbalflexion bieten sich u.a. folgende Verfahren an, um eine Häufung von Lehrinhalten zu vermeiden:

7.1.5.1) Ich halte es für sinnvoll, die Homophonie der weitaus meisten Verbklassen im Singular des Präsens für eine schriftlose Anfangsphase zu nützen, vgl. 7.3.2.1 und 7.4.2.1.

7.1.5.2) Wenn ein Verb in der Anfangsphase eines Lehrgangs z.B. für das Unterrichtsgespräch in einzelnen Formen benötigt wird, aber aufgrund des Usage-Wertes einer Klasse noch nicht alle Personalformen notwendig sind, werden die betreffenden Formen wie lexikalische Einheiten eingeführt, vgl. 7.3.2.2 und 7.4.2.2.

7.1.5.3) Ich vermittele zu Verben bestimmter Klassen zunächst nicht alle Personalformen, sondern nur einen Teil der Formen. Das gilt für Klassen, die für einen dialogisch angelegten Unterricht nützlich sind und die aufgrund sprachlicher Regelmäßigkeiten keinen großen Lehr- und Übungsaufwand erfordern, vgl. 7.3.2.3 und 7.4.2.3.

---

<sup>7)</sup> Unter *Anfangsphase* verstehe ich in F2-Kursen das 1. Drittel des 1. Lehrgangsjahres, d.h. die Zeit zwischen Schuljahrsbeginn und den Weihnachtsferien, vgl. Tabelle 19. In den F3-Kursen steht *Anfangsphase* oder *Anfangsunterricht* für die ersten sechs Wochen, vgl. Legende zu Tabelle 19.

7.1.5.4) Wenn nicht ableitbare Verbstämme bei der Einführung eines Tempus oder Modus gehäuft auftreten, z.B. beim Passé composé und Conditionnel présent, werden sie über mehrere didaktische Einheiten verteilt, vgl. 7.3.4.2 (a) und (b), Tabelle 22 und 23.

7.1.5.5) Zu den Verfahren, die eine Häufung von Lehrinhalten vermeiden helfen, zähle ich auch die sogenannte konzentrische Erweiterung.

Das Verfahren spielt in morphologischen Bereichen, die wie die Verbalflexion mit sehr viel Lehr- und Übungsaufwand verbunden sind und sich über große Teile eines systematischen Lehrgangs erstrecken, eine wichtige Rolle. Im Verlauf der einzelnen Unterrichtsetappen wird bereits Gelerntes durch neue Lehrinhalte immanent wiederholt und gefestigt. Die sukzessive Einführung der zusammengesetzten Tempora der Vergangenheit, vgl. 7.3.4.2 (a), (c) und (d) wälzt z.B. die Lehrinhalte zum Gebrauch der Flexivverben um, vgl. 6.1.1 - 6.1.4. Außerdem werden die Partizipien der Vergangenheit aktiviert, vgl. Tabelle 22 und 24. Zur Angleichung der Partizipien der Vergangenheit reicht es zunächst, die beiden Grundregeln, vgl. 6.4.1 und 6.4.2, zu unterrichten. Später können die beiden Grundregeln wiederholt und durch die Regeln 6.4.1.1 und 6.4.2.1 - 2 ergänzt werden. Bei der erstmaligen Darbietung des CO und PL, vgl. 7.3.4.2 (d) und Tabelle 24, werden die Endungen des IMP, bei der Einführung des FS, vgl. Tabelle 26, die Stämme des CO wiederholt. Die konzentrische Erweiterung ist, wie man sieht, an entsprechende Eigenschaften der Unterrichtsgegenstände gebunden, vgl. 8.3.1.4.

## **7.2) Die institutionellen Rahmenbedingungen für meinen Vorschlag zur Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion**

Meine Überlegungen beziehen sich auf die 1. Stufe, die Lehrwerkphase des Unterrichts des Französischen als 2. oder 3. Pflichtfremdsprache in Deutschland. Je nach Bundesland sind dafür drei bis fünf Jahre vorgesehen. Auf dieser 1. Stufe halte ich einen nach bestimmten Progressionsprinzipien geplanten, systematisch aufgebauten Lehrgang für eine unerläßliche Voraussetzung des schulischen Französischunterrichts.



Ich beabsichtige, einen Vorschlag zur Progression für zwei unterschiedliche Lehrgangstypen zu unterbreiten. Die F2-Lehrgänge erstrecken sich über eine vierjährige Unterrichtszeit. In Baden-Württemberg stehen gegenwärtig von Jahrgangsstufe 7 bis 10 insgesamt 18 Jahreswochenstunden zur Verfügung, in Bayern 15, in Hessen 17, in Niedersachsen 17 und in Rheinland-Pfalz 16 Jahreswochenstunden<sup>8</sup>.

Die F3-Lehrwerke sind in zwei- bis zweieinhalb Jahren durchzuarbeiten. In Baden-Württemberg und Bayern verfügen die Lehrer bei diesem Kurstyp über zwölfteinhalb Jahreswochenstunden für das Lehrwerk<sup>9</sup>. In den übrigen alten Bundesländern beträgt die Bearbeitungszeit für ein F3-Lehrwerk zwischen siebeneinhalb - in Hamburg - und 13 Jahreswochenstunden - in Bremen<sup>10</sup>.

Die effektive Stundenzahl für Französisch als 2. Pflichtfremdsprache schwankte in meinen Klassen bei vier Wochenstunden Unterricht pro Schuljahr zwischen 98 und 117 Unterrichtsstunden. Der Durchschnitt von etwas mehr als 107 Stunden divergiert nicht sehr stark von den Vorgaben im Lehrplan von Rheinland-Pfalz, der für 25 Schulwochen pro Jahr konzipiert ist<sup>11</sup>. Der baden-württembergische Lehrplan sieht für die Jahrgangsstufen 7 und 8 je 150 Stunden, für 9 und 10 je 120 Stunden vor<sup>12</sup>. Die Unterschiede in der effektiven Wochenstundenzahl zwischen einzelnen Schuljahren in meinem Unterricht und der Abstand zur sogenannten Richtstundenzahl im Lehrplan von Baden-Württemberg belegen, daß es wenig Sinn hat, die Einführung eines Konjugationsmusters oder einer grammatischen Kategorie mit Hilfe einer bestimmten Anzahl von Wochenstunden anzugeben. Ich müßte eine

---

<sup>8</sup>) Bericht der Kultusministerkonferenz vom 4. 10. 1990, Anlage S. 4, S. 6 - 7.

<sup>9</sup>) In Baden-Württemberg sind für die 9. Jahrgangsstufe sechs, für die zehnte vier und für die 11. Jahrgangsstufe fünf Jahreswochenstunden vorgesehen; in Bayern für jede der drei Jahrgangsstufen jeweils fünf Jahreswochenstunden Französischunterricht (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 4. 10. 1990, Anlage S. 4). Da die F3-Lehrwerke in zweieinhalb Jahren durchgearbeitet sein sollen, stehen für die Lehrwerkphase in beiden Bundesländern zwölfteinhalb Jahreswochenstunden zur Verfügung.

<sup>10</sup>) Bericht der Kultusministerkonferenz vom 4. 10. 1990, Anlage S. 5 - 8.

<sup>11</sup>) LP-RPF84:3.

<sup>12</sup>) LP-BW84:612.

mehr oder weniger fiktive, je nach Bundesland unterschiedliche Gesamtzahl ansetzen.

Es scheint mir jedoch ein gangbarer Weg, vom Inhalt eines Lehrwerks und von der zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeit auszugehen. Bei den F2-Lehrwerken muß das gesamte Pensum, d.h. 100%, in vier Jahren durchgearbeitet werden. Jeder Lehrinhalt wird zwischen 0%, d.h. dem Beginn, und 100%, d.h. dem Ende eines Lehrwerks, vermittelt. Für ein Lehrgangsjahr sind, rein rechnerisch, <26% der Lehrinhalte anzusetzen. In meiner eigenen Unterrichtsplanung hat es sich bewährt, ein Schuljahr in drei Abschnitte zu unterteilen: vom Schuljahrsbeginn bis zu den Weihnachtsferien, danach bis zu den Osterferien und schließlich bis zum Schuljahrsende. Bei einem gleichmäßigen Unterrichtstempo<sup>13</sup> sollten folglich innerhalb von vier Monaten jeweils 8,33% eines Lehrwerks für Französisch als 2. Fremdsprache durchgearbeitet werden. In den folgenden Tabellen bedeutet deshalb die Angabe "<8%" bei einem F2-Lehrwerk, daß eine Verbklasse bzw. eine bestimmte grammatische Kategorie vor dem Ende des 1. Drittels des 1. Lehrgangsjahres bzw. vor Weihnachten erstmalig dargeboten werden sollte, "<16%" zwischen Weihnachten und Ostern. "<26%" steht für die Zeit zwischen den Oster- und Sommerferien des 1. Lehrgangsjahres. Die übrigen Zeiträume können der folgenden Umrechnungstabelle 19 entnommen werden.

Ein Lehrwerk für Französisch als 3. Fremdsprache sollte bis zum Zwischenzeugnis des 3. Lehrgangsjahres durchgearbeitet worden sein. <41% des Lehrwerks sind in einem Jahr zu behandeln, <81% in zwei Jahren. Die nach Ablauf von zwei Jahren verbleibenden 20% des Lehrwerks sind zwischen dem Beginn des 3. Lehrgangsjahres und der Ausgabe des Zwischenzeugnisses - gegenwärtig zwischen Ende Januar und Mitte Februar - im Unterricht zu bearbeiten. Bei einem F3-Lehrwerk entsprechen 13% jeweils einem Drittel eines Lehrgangsjahres. Ein Lehrinhalt mit der Angabe "<13%" soll folglich vor Weihnachten des 1. Lehrgangsjahres eingeführt werden.

Die folgende Umrechnungstabelle verzeichnet die Relationen zwischen bestimmten Teilen des Gesamtpensums von F2- bzw. F3-Lehrwerken und dem jeweiligen Zeitraum, bis zu dem sie durchgearbeitet sein sollten.

---

<sup>13)</sup> Schwankungen im Unterrichtstempo sind nicht vorauszusehen, vgl. die Einleitung zu Kapitel 7, können aber durch eine flexible Planung bis zu einem gewissen Grad berücksichtigt werden, vgl. 7.3.

**Tab. 19: Umrechnungstabelle für die Progressionsplanung: Der Zeitraum der erstmaligen Darbietung der Lehrinhalte**

**in F2-Lehrwerken:**

	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr
bis Weihnachten	<8%	<33%	<58%	<83%
bis Ostern	<16%	<41%	<66%	<92%
bis zum Ende des Schuljahres	<26%	<51%	<76%	100%

**in F3-Lehrwerken:**

	1. Jahr	2. Jahr
bis Weihnachten	<13%	<53%
bis Ostern	<27%	<67%
bis zum Ende des Schuljahres <sup>14</sup>	<41%	<81%

>80%: von Beginn des 3. Lehrgangsjahres bis zum Zwischenzeugnis, d.h. gegenwärtig zwischen Ende Januar und Mitte Februar.

**Legende:**

<8% eines F2-Lehrwerks sollten zwischen dem Beginn des 1. Lehrgangsjahres und Weihnachten durchgearbeitet werden; <16% bis zu den Osterferien, <26% bis zum Ende des 1. Lehrgangsjahres. Die übrigen Prozentwerte gelten für das 2. - 4. Lehrgangsjahr. Als *Anfangsphase* eines F2-Lehrwerks bezeichne ich die ersten 8% des gesamten Lehrwerks.

<13% eines F3-Lehrwerks sollten zwischen dem Beginn des 1. Lehrgangsjahres und den Weihnachtsferien behandelt werden; <27% bis zu den Osterferien, <41% bis zum Ende des 1. Lehrgangsjahres. Die übrigen Prozentwerte gelten für das 2. Lehrgangsjahr. Als *Anfangsphase* eines F3-Lehrwerks bezeichne ich die ersten 6% des gesamten Lehrwerks.

<sup>14)</sup> Die unterschiedlichen Prozentwerte für jeweils ein Schuljahr, <26% bei einem F2- und <41% bei einem F3-Lehrwerk, sind eine Folge der Kursdauer von vier bzw. zweieinhalb Jahren.

### 7.3) Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen

Eine Verbklasse einführen oder erstmalig darbieten heißt, die morphologischen Stammvarianzen und Endungen eines Elements der betreffenden Klasse produktiv verfügbar zu machen. Die Klassen bzw. Konjugationsmuster werden in meinem Vorschlag durch das Verb mit dem höchsten Usage-Wert im *FDFW* repräsentiert, vgl. 2.4.3. Es bleibt Lehrplan- und Lehrwerkautoren überlassen, andere Elemente derselben Klasse dem Repräsentanten vorzuziehen.

Ich konkretisiere die allgemeinen Prinzipien zur Progression, vgl. 7.1, mit Hilfe von unterschiedlichen, für die Verbklassen und Kategorien spezifischen Verfahren. Deshalb begründe ich die Voraussetzungen für die vorgeschlagene Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in jedem Lehrgangsjahr in zwei getrennten Abschnitten. Ich beginne mit der Reihenfolge der einzuführenden Konjugationsmuster. Es folgen die Kategorien für jedes Lehrgangsjahr. Zum Abschluß findet der Leser eine Tabelle mit Angaben zur erstmaligen Darbietung der Verbklassen *und* der Kategorien der Verbalflexion.

Innerhalb eines bestimmten Rahmens kann die Einführung eines Lehrinhalts variieren. Das FC kann z.B. zwischen 8% und <16% vermittelt werden, vgl. Tabelle 21. Meist lassen meine Empfehlungen auch offen, auf wieviele didaktische Einheiten die Lehrinhalte innerhalb eines bestimmten Lehrwerkabschnitts verteilt werden sollen. Damit wird den Lehrplan- und Lehrwerkautoren ein flexibel zu handhabender Rahmen vorgegeben. Nur in wenigen Fällen wird festgelegt, welche Einheiten und Regeln zum gleichen Zeitpunkt einzuführen bzw. innerhalb einer didaktischen Einheit eines Lehrwerks zu vermitteln sind.

#### 7.3.1) Das Pensum eines F2-Lehrgangs im ersten Jahr

Die beiden folgenden Abschnitte haben die Verbklassen (7.3.1.1) und Kategorien (7.3.1.2) des 1. Lehrgangsjahres zum Gegenstand.

### 7.3.1.1) Verbklassen, die im ersten Jahr eines F2-Lehrgangs eingeführt werden sollten

Bei einer arithmetischen Verteilung der insgesamt 42 Konjugationsmuster der *Zielsprache*, vgl. Tabelle 11, auf vier Jahre wären im 1. Lehrgangsjahr die ersten zehn Konjugationsmuster von Tabelle 10 einzuführen. Man müßte allerdings z.B. Klasse *mettre*, Klasse Nr. 13 in Tabelle 10, und Klasse *aller*, Klasse Nr. 14, ins 2. Lehrgangsjahr zurückstellen. Damit würde dem Grundsatz, möglichst vielfältig verwendbare Verbklassen vorrangig zu vermitteln, nur teilweise entsprochen. Wenn man aber im 1. Lehrgangsjahr sämtliche Verbklassen vermitteln würde, die nach ihrem kumulierten Usage-Wert einen Rang unter den ersten 500 Einheiten im *DFW* belegen, käme man auf 37 Verbklassen, vgl. Tabelle 10. Bei einem derart umfangreichen Pensum würden die Lehrinhalte zur Verbalflexion im Vergleich zu anderen Lehrinhalten des 1. Lehrgangsjahres ein Übergewicht bekommen. Für die verbleibenden drei Lehrgangsjahre blieben nur noch wenige neue Konjugationsmuster übrig. Nach meinen Erfahrungen reicht auch die Zeit für die notwendigen Übungen im 1. Lehrgangsjahr bei weitem nicht aus, um 37 Klassen einzuführen.

Folgendes Pensum scheint mir möglich, ohne die Schüler zu überfordern: Ich halte es für notwendig, in F2-Lehrgängen schon im 1. Jahr jene Verbklassen einzuführen, deren kumulierter Usage-Wert über dem Usage-Wert liegt, der im *DFW* für die Einordnung unter die ersten 100 Einträge erreicht werden muß. Die betreffenden Verbklassen werden im Hinblick auf die Progression Einheiten wie *temps*, Rang 87 im *DFW*, *toujours*, Rang 93 im *DFW*, und *seul*, Rang 97 im *DFW*, gleichgestellt. Für das 1. Lehrgangsjahr kommen nach diesem Kriterium die ersten 23 Verbklassen von Tabelle 10 bis einschließlich Klasse *croire* als Unterrichtsgegenstand in Frage. *Devoir*, Rang 17 in Tabelle 10, und *croire*, Rang 23 in derselben Tabelle, werden zurückgestellt, weil die wichtigsten Bedeutungen zunächst durch Substituenten ausgedrückt werden können. Für *devoir* kann z.B. *il faut que*, *il faut* mit folgendem Infinitif oder *avoir à faire* unterrichtet werden; für *croire* vorläufig das Verb *penser*. Außerdem halte ich noch *boire*, Rang 40 in Tabelle 10, für notwendig. In *quelque chose à boire* läßt sich das Verb nicht substituieren. Falls andere Formen benötigt werden, wird *boire* vorläufig durch *prendre* ersetzt. Auch *pleuvoir*, Rang 50 in Tabelle 10, kann nicht erst gegen Ende des systematischen Lehrgangs vermittelt werden, wie der kumulierte

Usage-Wert im *DFW* nahelegen würde. Das Verb sollte schon ins 1. Lehrgangsjahr vorgezogen werden. Durch eine produktive Verfügung über *il pleut* werden die Äußerungsmöglichkeiten zum Wetter ergänzt, die in Verbindung mit *faire* bereits bekannt sind.

### 7.3.1.2) Die Kategorien der Verballflexion, die im ersten Jahr eines F2-Lehrgangs eingeführt werden sollten

Von den temporalen Kategorien der *Zielsprache* erscheint in den ganz unterschiedlichen bisher untersuchten Corpora das Présent de l'indicatif als die Kategorie mit der höchsten Frequenz. Im Corpus des *FF 1* sind 41,04% aller Verbformen im PRE belegt<sup>15</sup>, im Corpus des *DFW* 56,6% der Personalformen<sup>16</sup>. Man kann annehmen, daß das PRE von allen Tempora und Modi die größte Verwendungsvielfalt aufweist.

Die meisten Verbklassen sind im Impératif und bestimmten Formen des PRE homophon. Mit Ausnahme der Klassen *avoir*, *être*, *savoir* und *vouloir* lauten die Formen des IP wie die 2. Person Singular bzw. die 1. und 2. Person Plural des PRE. Nach dem Progressionsprinzip, bestimmte Lehrinhalte zu gruppieren, vgl. 7.1.4, können die Formen zusammen eingeführt werden. In der Schreibung unterscheiden sich nur die Verben auf -ER sowie die Klassen *offrir* und *recueillir* von der 2. Person Singular des Présent de l'indicatif durch die Endung -E im Impératif. Eine besondere Form muß für den Impératif von *aller* unterrichtet werden: *va*. Die Formen des Impératif von *être* und *avoir*, z.B. in *soyez tranquilles* oder *ayez patience*, lassen sich im 1. Drittel des 1. Lehrgangsjahres noch durch verblose Konstruktionen substituieren, z.B. durch *du calme* oder *un peu de patience*.<sup>17</sup> Der Impératif von *vouloir* kann wesentlich länger zurückgestellt werden.

Aufgrund der vielseitigen Verwendbarkeit des Futur composé und auch aus lernökonomischen Gründen bietet es sich an, das Tempus im 1. Lehrgangsjahr

<sup>15</sup>) Malandain 1971:7.

<sup>16</sup>) Stammerjohann 1983:47.

<sup>17</sup>) Zum Zeitpunkt der Einführung der Formen des IP von *être* und *avoir* vgl. 7.3.3.2 und Tabelle 21.

einzuführen, sobald die Formen von *aller* bekannt sind, vgl. 7.1.3 und 7.1.4. Den Schülern wird mit einfachen morphologischen Mitteln eine neue zeitliche Dimension eröffnet. Die Lerner sollen außerdem früh daran gewöhnt werden, daß das Französische schärfer zwischen *Présent* und *Futur* unterscheidet als das Deutsche.

Nach dem Progressionsprinzip, bestimmte Lehrinhalte zu gruppieren, um einen kontextuellen Gebrauch zu ermöglichen, vgl. 7.1.4, sollte der Infinitif spätestens mit Verbformen eingeführt werden, die ich wie lexikalische Einheiten verfügbar mache, z.B. *on pourrait*, vgl. 7.3.2.2. Ob der Infinitif schon ab der ersten didaktischen Einheit als Nennform erscheinen soll, lasse ich offen.

Im Zusammenhang mit *falloir* und *vouloir*<sup>18</sup> muß im Gegensatz zur weithin herrschenden Praxis das *Présent du subjonctif* im 1. Lehrgangsjahr eingeführt werden, wenn man den Gebrauch der beiden Verben nicht auf Konstruktionen mit folgendem Infinitif einschränken will, vgl. 7.1.4. Zu den Grundsituationen des 1. Lehrgangsjahres dürften z.B. auch der Ausdruck von Freude und Trauer gehören. Ohne SP sind die Äußerungsmöglichkeiten dazu ziemlich beschränkt, denn *je suis content* oder *je suis triste* können nicht mit folgendem Objektsatz gebraucht werden.

### 7.3.2) Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im ersten Drittel des ersten Jahres

Die folgenden Abschnitte haben die Lehrinhalte der Verbalflexion eines F2-Lehrgangs für das 1. Drittel des 1. Lehrgangsjahres und die Reihenfolge ihrer erstmaligen Darbietung zum Gegenstand. Ich beginne mit den Lehrinhalten für einen ausschließlich mündlich durchgeführten Unterricht (7.3.2.1). Anschließend beschreibe ich die Verbformen, die ich zunächst wie lexikalische Einheiten unterrichten würde (7.3.2.2). Den Abschluß bilden die Verbklassen und Kategorien, die bis zu den Weihnachtsferien des 1. Lehrgangsjahres berücksichtigt werden sollten (7.3.2.3).

---

<sup>18)</sup> Zum Zeitpunkt der Einführung von *il faut que* und *vouloir* vgl. 7.3.3.1 und Tabelle 21.

### 7.3.2.1) Lehrinhalte für einen ausschließlich mündlich durchgeführten Unterricht

Alle Verbklassen mit Ausnahme von *aller*, *avoir* und *être* sind im Singular des PRE homophon und bilden in der gesprochenen Sprache eine Klasse. Deshalb können in einer zeitlich begrenzten Phase ganz am Anfang wohl nicht alle, aber eine beschränkte Anzahl der für das 1. Lehrgangsjahr vorgesehenen Konjugationsmuster mit geringem Lehr- und Übungsaufwand im Singular des PRE und des IP zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden, vgl. 7.1.5.1. Damit ist auch ein Minimum an sprachlichen Mitteln verfügbar, um kollektive Handlungen auszudrücken: *On* und die 3. Person Singular kann z.B. in Äußerungen wie *on commence* die 1. Person Plural ersetzen. Außerdem kann *on répète* für *répétez* gebraucht werden und damit vorläufig an die Stelle der Pluralformen des IP treten.

Wie lange man auf die Schrift verzichtet, läßt sich nicht nur aus der Perspektive der Lehrinhalte zur Verbalflexion beantworten<sup>19</sup>.

### 7.3.2.2) Die Einführung lexikalisierter Verbformen in F2-Lehrgängen

Die Schüler sollten als Voraussetzung für einen weitgehend in der *Zielsprache* geführten und dialogisch angelegten Anfangsunterricht möglichst frühzeitig über eine Unterrichtspraseologie verfügen. Wenn man sich zunächst auf die Vermittlung der Verbformen im Singular beschränkt, vgl. 7.3.2.3, müssen die für einen dialogisch angelegten Unterricht notwendigen verbalen Ausdrucksmittel z.T. wie lexikalische Einheiten dargeboten werden. Einige Formen der 2. Person Plural halte ich für unverzichtbar, weil die Schüler imstande sein sollten, sich in der Fremdsprache an den Lehrer zu wenden. Schülern sollte es auch möglich sein, miteinander in der Fremdsprache zu sprechen, d.h. sich zunächst wenigstens gegenseitig aufzurufen. Folgende Verbformen und Wendungen würde ich wie lexikalische Einheiten in den ersten fünf Wochen eines F2-Lehrgangs produktiv verfügbar machen, ohne daß die Schüler fähig sein müssen, die Formen zu

---

<sup>19)</sup> In meinem Unterricht mit *Cdb 1* habe ich nur in der ersten Woche ausschließlich mit mündlich dargebotenen Texten gearbeitet. Je länger die Lehrwerktexte zu den einzelnen Illustrationen wurden, desto nachhaltiger verlangten die Schüler nach den geschriebenen Texten als Gedächtnisstütze.



schreiben: *parlez*<sup>20</sup>, *écoutez*, *continuez*, *répète*, *répétez*, *répondez*, *ouvrez*, *lis*, *lisez*, *écris*, *écrivez*<sup>21</sup>, *assieds-toi*, *asseyez-vous*, (*ça*) *va*, *allez*, *c'est ...* und *s'il te (vous) plaît*. Im gleichen Zeitraum sollten auch einzelne Formen des CO wie lexikalische Einheiten eingeführt werden, um den Schülern frühzeitig die Möglichkeit zu geben, einen Wunsch zu äußern oder etwas vorzuschlagen: *je voudrais*, *vous pourriez* und *on pourrait*.

### 7.3.2.3) Die Lehrinhalte der Verballexion in der Anfangsphase von F2-Lehrgängen

Der folgende Vorschlag zur Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verballexion läßt sich im Anschluß an eine schriftlose oder schriftgestützte Anfangsphase realisieren. Es reicht wohl nicht aus, sich im 1. Drittel des 1. Lehrgangsjahres auf die acht Klassen mit den höchsten kumulierten Usage-Werten, d.h. die Klassen *donner*, *être*, *avoir*, *faire*, *venir*, *pouvoir*, *rendre* und *dire* zu beschränken. Denn das würde bedeuten, daß man in der Zeit vom Beginn des Schuljahres bis zu den Weihnachtsferien auf Verbklassen mit zahlreichen Elementen verzichten müßte, z.B. auf die Klasse *agir*, die mit 56 Verben im *FDW* belegt ist, vgl. 5.2.6.2, auf Klasse *mettre* mit zehn und auf Klasse *sentir* mit 13 Verben, vgl. 5.2.12.4 und 5.2.6.4. Diese Klassen sehe ich für das 1. Drittel des 1. Lehrgangsjahres vor, weil Lehrwerkautoren dann bereits für die ersten Lektionen aus einer großen Anzahl von Verben auswählen und Texte an die Zielgruppe eines Lehrwerks anpassen können, vgl. 7.1.1. Andererseits würden aber durch die große Anzahl von Lehrinhalten und dem damit verbundenen Übungsaufwand andere, in der Anfangsphase ebenfalls notwendige sprachliche Lehrinhalte zurückgedrängt. Einen möglichen Ausweg sehe ich darin, nur einen Teil der Formen des *Présent de l'indicatif* bestimmter Verbklassen zwischen Schuljahresbeginn und Weihnachten des 1. Lehrgangsjahres zu berücksichtigen.

Ich gehe davon aus, daß man den Infinitiv u.a. in Verbindung mit *on pourrait* in den ersten Wochen mit vermitteln sollte, vgl. 7.3.1.2. Wenn die Schüler über

<sup>20</sup>) Um z.B. den Lehrer um etwas zu bitten: *parlez plus haut*, *parlez plus doucement*.

<sup>21</sup>) Die beiden Formen von *écrire* sind erst mit der Schrift einzuführen. Dann sollte auch die häufig auftauchende Frage *Comment ça s'écrit?* verfügbar gemacht werden.

den Infinitif verfügen, erfordern die Konjugationsmuster mit identischem Stammvokalgraphem oder identischen Graphemverbindungen im Infinitif und im Singular des Présent de l'indicatif den geringsten Lehr- und Übungsaufwand. Zehn der für das 1. Lehrgangsjahr vorgesehenen Verbklassen mit den höchsten kumulierten Usage-Werten im *FDFW* erfüllen das genannte Kriterium, vgl. Tabelle 20. Von diesen zehn Verbklassen haben sieben dasselbe Stammvokalgraphem im Infinitif und im Singular des Présent de l'indicatif. Außerdem weist bei diesen Verbklassen der Stamm des Infinitif<sup>22</sup> und der Singularformen des Présent de l'indicatif keine Unterschiede in der Orthographie auf: *donn-*, *fai-*, *rend-*, *di-*, *prend-*, *agi-*, *voi-*. Bei den Klassen *connaître*, *mettre* und *sentir* muß zusätzlich das Stammauslautgraphem des Singularstammes unterrichtet werden: *connaît-*, *met-* und *sen-*. Zu den zehn Konjugationsmustern kommen aufgrund der zentralen Stellung im sprachlichen System noch Klasse *être* und Klasse *avoir*.

**Tab. 20: Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im ersten Drittel des ersten Jahres<sup>23</sup>**

Verbklassen	Kategorien(1)
1) Kl. <i>donner</i>	IF, PRE 1-3, IP 2
2) Kl. <i>être</i>	IF, PRE 1-3
3) Kl. <i>avoir</i>	IF, PRE 1-3
4) Kl. <i>faire</i>	IF, PRE 1-3, IP 2
5) Kl. <i>rendre</i>	dto.
6) Kl. <i>dire</i>	dto.
7) Kl. <i>prendre</i>	dto.
8) Kl. <i>agir</i>	dto.
9) Kl. <i>voir</i>	dto.
10) Kl. <i>connaître</i>	dto.
11) Kl. <i>mettre</i>	dto.
12) Kl. <i>sentir</i>	dto.

<sup>22</sup>) Als Stamm des Infinitif gilt bei den im Singular des Présent de l'indicatif segmentierbaren Verben die Form, die nach Abstrich des jeweiligen Endungsparadigmas von PRE 1-3 übrigbleibt, z.B. *donn-*, *rend-*, *agi-*, *peu-*, *fai-*, vgl. 5.1.1. Die auf diese Weise definierten Stämme des Infinitif der einzelnen Verbklassen können Tabelle 9 entnommen werden.

<sup>23</sup>) Zu den wie lexikalische Einheiten eingeführten Formen im 1. Drittel des ersten Lehrgangsjahres vgl. 7.3.2.2.

Legende:

1) IF, PRE 1-3 und IP 2 bedeutet, die Verbklassen der linken Spalte im Singular des Présent de l'indicatif, des Impératif und im Infinitif einzuführen.

-----

### 7.3.3) Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im zweiten und letzten Drittel des ersten Jahres

Im folgenden Teil beschreibe ich die Progression während des 2. und letzten Drittels des 1. Jahres in einem F2-Lehrgang. Der 1. Abschnitt hat die Konjugationsmuster zum Gegenstand (7.3.3.1), der nächste die Kategorien (7.3.3.2). Den Abschluß bildet wieder eine Übersicht über die Progression der Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion (7.3.3.3). Der Zeitpunkt kann variieren. Die Pluralformen von Klasse *faire* können z.B. zwischen 8% und <16% eines Lehrwerks erstmalig dargeboten werden, vgl. Tabelle 21. Dagegen sollte man nicht ohne wichtigen Grund von der Reihenfolge, in der die Lehrinhalte eingeführt werden, abweichen.

#### 7.3.3.1) Die Verbklassen

Zwischen den Weihnachts- und Osterferien im 1. Lehrgangsjahr können die Klassen *venir*, *pouvoir*, *savoir* und *aller* erstmalig dargeboten werden. Die Reihenfolge richtet sich im Prinzip nach dem abnehmenden kumulierten Usage-Wert der Klassen im *FDFW*, vgl. Tabelle 10. Klasse *savoir* ziehe ich auf Rang 7 in Tabelle 21 vor. *Savoir* sollte mit *pouvoir* in einer didaktischen Einheit unterrichtet werden, um einem fehlerhaften Gebrauch von *pouvoir* wie z.B. in *Tu \*peux nager?* vorzubeugen, vgl. 7.1.4. Nach dem kumulierten Usage-Wert im *FDFW* müßten nun die Klassen *prendre*, *agir*, *voir*, *connaître* und *mettre* folgen. Klasse *aller* sollte aber trotz eines niedrigeren kumulierten Usage-Wertes vor den zuletzt erwähnten Klassen den Vorrang haben, damit die Schüler vor den Osterferien des 1. Lehrgangsjahres imstande sind, das FC zu bilden, vgl. 7.3.3.2.

Zwischen Ostern und dem Schuljahrsende werden die Klassen *falloir*, *considérer*, *vouloir*, *élever*, *appeler*, *pleuvoir* und *boire* eingeführt, vgl. 7.3.1.1.

### 7.3.3.2) Die Kategorien der Verbalflexion

Für die Zeit zwischen Weihnachten und den Osterferien im 1. Lehrgangsjahr sind zunächst der Plural des *Présent de l'indicatif* und des *Impératif* von einigen bereits aus dem 1. Drittel bekannten Verbklassen vorgesehen: *donner*, *être* (ohne IP), *avoir* (ohne IP), *faire*, *rendre* und *dire*. Dabei können die Singularformen wiederholt werden. Die Klassen *venir* und *aller* werden in allen Formen des *Présent de l'indicatif* und des *Impératif* während des 2. Drittels verfügbar gemacht, die Klassen *pouvoir* und *savoir* zunächst nur im Infinitif und im *Présent de l'indicatif*. Noch vor den Osterferien kann ohne großen Lehr- und Übungsaufwand das *Futur composé* folgen, da die morphologischen Bestandteile des Tempus bereits bekannt sind. Die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler werden durch das *Futur composé* erheblich erweitert.

Nach den Osterferien ist im 1. Lehrgangsjahr der Plural des *Présent de l'indicatif* und des *Impératif* folgender bereits im Singular bekannter Verbklassen zu ergänzen: *prendre*, *agir*, *voir*, *connaître*, *mettre* und *sentir*; von  *falloir* genügen Infinitif, PRE 3 und FC 3. In den bereits bekannten Kategorien der Verbalflexion werden anschließend die Klassen *considérer* und *vouloir* (ohne IP) erstmalig dargeboten.

Das *Présent du subjonctif* sollte im 1. Lehrgangsjahr nach den Klassen *falloir* und *vouloir* etwa in der Mitte des letzten Drittels folgen. Der Modus ist unverzichtbar in Objektsätzen nach *je voudrais que*, *il semble que*, *je suis heureux que*, *il est important que* und *il est (im)possible que*. Die unpersönlichen Wendungen könnten bereits im 1. Lehrgangsjahr zu den Lehrinhalten gehören, zumal die entsprechenden Adjektive zu den 500 ersten Einheiten im *FDFW* zählen.

Die frühzeitige Einführung des *Présent du subjonctif* steht im Gegensatz zu bisherigen Gepflogenheiten der Progressionsplanung. Die Lehrplan- und Lehrwerkautoren sehen diese Kategorie bisher durchweg als schwierigen Lehrinhalt an. In morphologischer Hinsicht halte ich jedoch das SP für einfacher als z.B. das CO. Der Singular und die 3. Person Plural des SP sind bei allen Verbklassen homophon. Die betreffenden Formen der meisten Verben enden in der Schrift wie die entsprechenden Formen des *Présent de l'indicatif* der Klasse *donner*. Bei den Klassen *aller*, *faire*, *pouvoir* und *savoir* muß im 1. Lehrgangsjahr ein sich vom *Présent de l'indicatif* unterscheidender Stamm unterrichtet werden.

Die Formen des SP von *avoir* und *être* weichen am stärksten von denjenigen des Présent de l'indicatif ab, vgl. 5.1.3. Sie können jedoch nicht zurückgestellt werden, weil andernfalls Äußerungen wie z.B. *je suis heureux que tu sois là* nicht möglich wären. Mit dem SP sind auch vorläufig zurückgestellte Formen des Impératif von *être* und *avoir*, *sois*, *soyons*, *soyez* sowie *aie*, *ayons* und *ayez* verfügbar. Man kann zunächst auf *faillie* und *veuille* bzw. *veuillez* verzichten, ohne die Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler wesentlich zu beschneiden.

Vor dem Ende des 1. Lehrgangsjahres kommen noch die Klassen *élever* und *appeler* in den bisher bekannten Kategorien der Verbalflexion dazu, vgl. Tabelle 21. Bei *pleuvoir* beschränke ich mich auf den Infinitif und die 3. Person Singular des Présent de l'indicatif und des Futur composé, bei *boire* vorläufig auf den Infinitif und das Futur composé.

### **7.3.3.3) Übersicht über die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im zweiten und letzten Drittel des ersten Jahres**

In der sich anschließenden Übersicht stelle ich die Lehrinhalte für die beiden letzten Drittel des 1. Lehrgangsjahres zusammen. Ihre Verteilung auf zwei Drittel, die in der Übersicht durch Querstriche abgetrennt werden, beruht auf dem geschätzten Lehr- und Übungsaufwand für die Verbalflexion und soll Raum lassen für andere sprachliche Lehrinhalte.

**Tab. 21: Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im zweiten und letzten Drittel des ersten Jahres**

Verbklassen	mod.R.(1)	Kategorien(2)	Einf.(3)
1) Kl. <i>donner</i>		PRE 4-6, IP 4,5	< 16%
2) Kl. <i>être</i>		PRE 4-6	
3) Kl. <i>avoir</i>		PRE 4-6	
4) Kl. <i>faire</i>		PRE 4-6, IP 4,5	
5) Kl. <i>venir</i>		IF, PRE, IP	
6) Kl. <i>pouvoir</i>		IF, PRE	
7) Kl. <i>savoir</i>	+	IF, PRE	
8) Kl. <i>rendre</i>		PRE 4-6, IP 4,5	
9) Kl. <i>dire</i>		PRE 4-6, IP 4,5	
10) Kl. <i>aller</i>	+	IF, PRE, IP	
alle bekannten Verbklassen		FC	
<hr/>			
11) Kl. <i>prendre</i>		PRE 4-6, IP 4,5, FC	< 26%
12) Kl. <i>agir</i>		dto.	
13) Kl. <i>voir</i>		dto.	
14) Kl. <i>connaître</i>		dto.	
15) Kl. <i>mettre</i>		dto.	
16) Kl. <i>sentir</i>		dto.	
17) Kl. <i>falloir</i> <sup>24</sup>		IF, PRE 3, FC 3	
18) Kl. <i>considérer</i>		IF, PRE, IP, FC	
19) Kl. <i>vouloir</i>		IF, PRE, FC	
alle bekannten Verbklassen außer die Klassen <i>falloir, vouloir</i>		SP	
20) Kl. <i>élever</i>		IF, PRE, IP, FC, SP,	
21) Kl. <i>appeler</i>		dto.	
22) Kl. <i>pleuvoir</i>	+	IF, PRE 3, FC 3	
Kl. <i>boire</i> <sup>25</sup>		IF, FC	

**Legende:**

Die 1. Zeile der Übersicht bedeutet: Klasse *donner* sollte bei <16% eines F2-Lehrwerks erstmalig dargeboten werden, d.h. bis zu den Osterferien des 1. Lehrgangsjahres im Plural des

<sup>24)</sup> *Valoir* wird aufgrund des niedrigeren Usage-Wertes im *DFW* erst im 3. Lehrgangsjahr eingeführt, vgl. Tabelle 25.

<sup>25)</sup> Klasse *boire* trägt noch keine Ordnungszahl und zählt vorerst nicht zu den "bekannten Verbklassen", weil zunächst nur ein Teil der Formen eingeführt werden soll.

PRE und in der 1. und 2. Person Plural des Impératif eingeführt sein. Die erstmalige Darbietung eines Lehrinhalts kann zwischen 8% und < 16% eines F2-Lehrwerks variieren, vgl. 7.3.

1) Ich modifiziere die Reihenfolge, die sich aus den kumulierten Usage-Werten ergab. Die mit einem "+" gekennzeichneten Verbklassen sind vorgerückt.

2) Folgt auf die Bezeichnung der Tempora und Modi keine Ziffer, sind alle Personalformen einzuführen; PRE 4-6 heißt, daß nur der Plural, PRE 3, die 3. Person Singular, neu dargeboten wird.

3) Die Teilpensen sollten in folgenden Zeiträumen durchgearbeitet werden:

< 16%: zwischen Weihnachten und Ostern des 1. Lehrgangsjahres;

< 26%: zwischen Ostern und dem Ende des 1. Lehrgangsjahres.

### 7.3.4) Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im zweiten Jahr

Die Beschreibung der Progression im 2. Lehrgangsjahr umfaßt drei Abschnitte: Zunächst begründe ich die zu unterrichtenden Konjugationsmuster und ihre Reihenfolge (7.3.4.1). Der folgende Abschnitt enthält meinen Vorschlag zur Progression der temporalen und modalen Kategorien (7.3.4.2). Er weicht im Hinblick auf das Passé composé und das Imparfait von den üblichen Gepflogenheiten ab und setzt auch für die Tempora zum Ausdruck der Zukunft andere Prioritäten. Die Verbklassen und Kategorien des 2. Lehrgangsjahres faßt eine tabellarische Übersicht im Abschnitt 7.3.4.3 zusammen.

#### 7.3.4.1) Die Progression der Verbklassen

Für das 2. Lehrgangsjahr schlage ich neun Konjugationsmuster vor: *écrire*, *offrir*, *produire* und *recevoir* im 1. Drittel, die Klassen *lire*, *atteindre*, *employer* und *envoyer* im 2. Drittel und die Klasse *vivre* im 3. Drittel. Gegen Ende des Schuljahres bleibt noch Zeit für den Infinitif<sup>26</sup> von Klasse *asseoir*, sobald die reflexiven Verben<sup>27</sup> bekannt sind.

<sup>26)</sup> *Assieds-toi* und *asseyez-vous* werden schon in der Anfangsphase wie lexikalische Einheiten unterrichtet, vgl. 7.3.2.2.

<sup>27)</sup> Ein Vorschlag für die erstmalige Darbietung der reflexiven Verben geht über mein Thema hinaus. Die reflexiven Verben können erst dann eingeführt werden, wenn bestimmte Pronomina bekannt sind.

Ich übernehme weitgehend die Reihenfolge der Verbklassen aus Tabelle 10. Klasse *écrire* habe ich ins 1. Drittel des 2. Lehrgangsjahres vorgezogen, damit das Verb in Übungen zum PC und IMP zur Verfügung steht. Es kann im Zusammenhang mit Briefen oder Erzählungen nützlich sein. Nach Klasse *recevoir* müßte nach dem kumulierten Usage-Wert des *DFW* im 2. Drittel des 2. Lehrgangsjahres Klasse *vivre* folgen. Ich ziehe jedoch Klasse *lire* vor, weil *vivre* zunächst noch z.B. durch *exister* oder *passer sa vie* ersetzt und ins letzte Drittel zurückgestellt werden kann. Ich halte es auch für gerechtfertigt, Klasse *employer* vorzuziehen und im gleichen Drittel wie Klasse *lire* verfügbar zu machen, da die Klasse im *DFW* aus sechs Elementen besteht. Neben *employer* scheinen mir v.a. die Verben *appuyer* und *ennuyer* für die Schüler nützlich. Mit Klasse *employer* führe ich Klasse *envoyer* ein, um Fehler wie *\*envoyerais* zu vermeiden, vgl. 7.1.4 und 7.3.4.2 (b). Gegen Ende des 2. Lehrgangsjahres halte ich es auch für notwendig, den IF und das FC von Klasse *asseoir* einzuführen. Bei einem Aufenthalt in frankophoner Umgebung könnten die Schüler die Formen benötigen. Aufgrund des niedrigen Usage-Wertes von Klasse *asseoir* im *DFW* stelle ich die übrigen Formen ins 4. Lehrgangsjahr zurück, vgl. Tabelle 26. Allerdings halte ich eine frühere Einführung des PP für vertretbar.

Klasse *suivre* stelle ich ins 3. Lehrgangsjahr zurück. Das Verb *suivre* kann substituiert werden, z.B. durch *aller après*, *aller avec*, *porter son attention sur*.

### 7.3.4.2) Die Progression der Kategorien der Verbalflexion

a) Zu Beginn des 2. Lehrgangsjahres sollen die Schüler befähigt werden, ein Geschehen zu erzählen, das sich in der Vergangenheit zugetragen hat. Mit zwei Vergangenheitstempora wird ihnen nach der Gegenwart und der Zukunft die dritte Zeitdimension eröffnet. Ihre Ausdrucksmöglichkeiten werden dadurch stark erweitert. Der Beginn des 2. Lehrgangsjahres scheint mir aus verschiedenen Gründen geeignet:

1) Die Motivation, eigene Erlebnisse zu erzählen, dürfte zu Beginn eines neuen Schuljahrs recht groß sein. Vielleicht haben Schüler während der Ferien Frankophone kennengelernt, mit denen sie Briefkontakte aufnehmen, die durch die Kenntnis von Vergangenheitstempora erleichtert und erweitert werden können.



2) Die sprachlichen Vorkenntnisse, insbesondere im Wortschatz, sollten ausreichen, um die neuen Formen kontextuell verwenden zu können.

3) Die Kenntnis von Vergangenheitsformen erweitert auch die rezeptive Kompetenz. Nach über einem Jahr Unterricht mit einem Lehrwerk wird Schülern der Zugang zu einer größeren Anzahl von adaptierten Ganzschriften eröffnet.

Wer sich im Französischen über vergangene Geschehnisse äußert, muß in der "sprechbaren Schriftsprache", vgl. 2.3.2, im Gegensatz zum Deutschen über mindestens zwei Vergangenheitstempora verfügen. Literarische Texte wie z.B. Erzählungen von Maupassant können zu Beginn das Hintergrundtempus IMP entbehren<sup>28</sup>, aber längere narrative Texte oder Corpora, in denen als Vergangenheitstempus ausschließlich das PC bzw. das PS gebraucht wird, sind mir nicht bekannt. Die Regel ist der Wechsel von Vorder- und Hintergrundtempus: "Il est naturel de commencer une histoire par un fond de décor à l'imparfait pour introduire l'action proprement dite par un passé simple."<sup>29</sup>

Ich halte es im Hinblick auf einen von Anfang an korrekten Gebrauch beider Tempora für notwendig, PC und IMP in einer didaktischen Einheit zu gruppieren, vgl. 7.4.1. Lerner könnten irrtümlicherweise den Gebrauch des zuerst verfügbaren Tempus verallgemeinern, wenn sie in ihrer Erstsprache, wie z.B. im Deutschen, keine Unterscheidung zwischen mehreren Vergangenheitstempora treffen. Es ist mir klar, daß sich damit zahlreiche morphologische Lehrinhalte und dazu noch eine in der Erstsprache fehlende Unterscheidung im Gebrauch von PC und IMP in einer didaktischen Einheit zusammenballen. Die Gruppierung von PC und IMP erweitert aber auch die Übungsmöglichkeiten. Dialoge können in Berichte oder Erzählungen umgeformt, Erzähltexte unter Änderung der Perspektive und des situativen Rahmens abgewandelt werden. Persönliche Erlebnisse lassen sich mit Hilfe von PC und IMP lebendiger darstellen. Um den Lehr- und Übungsaufwand sowie die Belastung der Lerner zu beschränken, schlage ich vor, die Partizipien der Vergangenheit der bekannten Verbklassen auf zwei didaktische Einheiten zu verteilen. Alle Verbklassen über dem Strich in der Tabelle 22 würde ich in der

---

<sup>28</sup>) Togeby 1982:§ 921.2.

<sup>29</sup>) Togeby 1982:§ 921.1.

didaktischen Einheit vermitteln, in der das PC eingeführt wird, die übrigen eine Einheit später<sup>30</sup>.

**Tab. 22: Gestaffelte Einführung der Partizipien der Vergangenheit**

In der einführenden didaktischen Einheit:

- Verben auf -ER: -É;
  - *été*;
  - *dit, fait*;
  - *agi, senti*.
- 

In der folgenden didaktischen Einheit:

- *mis, pris*;
  - *eu, plu, pu, su, vu; connu, fallu, rendu, venu, voulu*.
- 

Die Regeln zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben sollten über mehrere didaktische Einheiten verteilt werden. Zunächst genügt die Grundregel zum Gebrauch von *avoir*, vgl. 6.1.1. Außerdem sollten die Schüler wissen, welche der bisher bekannten Partizipien der Vergangenheit mit *être* konjugiert werden, vgl. 6.1.2. Den wechselnden Gebrauch von *avoir* und *être* beim gleichen Verb, vgl. 6.1.3 und 6.1.4, kann man noch zurückstellen.

Auch die Lehrinhalte zur Angleichung der Partizipien der Vergangenheit sollten nicht sofort komplett unterrichtet werden. In der einführenden didaktischen Einheit kann man sich auf die Regel zur Angleichung der mit *être* konjugierten Verben beschränken, ohne reflexiv gebrauchtes *fait* vor dem Infinitif zu erwähnen, vgl. 6.4.2. Die Angleichung der mit *avoir* konjugierten Partizipien der Vergangenheit, vgl. 6.4.1, kann in eine der beiden folgenden didaktischen Einheiten zurückgestellt werden. Erst bei Bedarf folgt die Regel zu den unpersönlichen bzw. unpersönlich gebrauchten Verben, vgl. 6.4.3.

Aufgrund der großen Anzahl von Lehrinhalten halte ich es für gerechtfertigt, PC und IMP nicht im 1. Lehrgangsjahr einzuführen. Es scheint mir im Hinblick auf

---

<sup>30)</sup> Wenn die Partizipien der Vergangenheit bereits im PRE verfügbarer Verbklassen auf mehr als zwei didaktische Einheiten verteilt werden, wächst die Gefahr falscher Analogiebildungen, z.B. \**veni* analog zu *agi* und *senti*.

die angenommene Belastbarkeit der Lerner angemessener, das morphologisch einfachere *Présent du subjonctif* vorzuziehen.

b) Im 2. Drittel des 2. Lehrgangsjahres sollen Formen und Funktionen des CO eingeführt werden. Ich räume dem CO gegenüber dem FS den Vorrang ein, weil das FC zunächst die meisten Funktionen des FS übernehmen kann. Dagegen stellt die Verfügung über das CO eine wesentliche Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler dar. Das CO dient u.a. zum Ausdruck einer Möglichkeit, z.B. *Avec cet argent, j'achèterais une voiture.*, einer Annahme oder einer Bitte. Als Futur du passé ermöglicht es z.B. in Erzählungen, die indirekte Rede in Abhängigkeit von einem Verb der Vergangenheit zu bilden: *Il a dit qu'il partirait ce soir.* In Verbindung mit dem IMP sind Lerner zu Bedingungssatzgefügen folgenden Typs imstande: *Si j'avais l'argent nécessaire je partirais en vacances.* Die Endungen des CO können bis auf das Infix -R- vom IMP übernommen werden und stellen damit keine Schwierigkeit dar. Dagegen muß eine ganze Anzahl von Verbstämmen neu gelernt werden. Um die Schüler nicht zu überfordern, schlage ich vor, die Verbstämme wiederum gestaffelt einzuführen. In der didaktischen Einheit, in der das CO erstmalig dargeboten wird, würde ich die ableitbaren Stämme bisher bekannter Verbklassen verfügbar machen, anschließend die nicht ableitbaren Stämme.

### Tab. 23: Gestaffelte Einführung der Verbstämme des *Conditionnel présent*

In der einführenden didaktischen Einheit:

Ableitbare Stämme bekannter Verbklassen, vgl. 5.1.2:

- Verben auf -ER mit Ausnahme von Kl. *aller* und Kl. *envoyer*;
- Verben auf -CEVOIR;
- alle übrigen mit Ausnahme der unten verzeichneten Verbklassen.

In der folgenden didaktischen Einheit:

Nicht ableitbare Stämme bekannter Verbklassen:

- *fê-*, *se-*;
- *au-*, *sau-*;
- *viend-*, *voud-*;
- *i-*, *pour-*;
- *ver-*, *enver-*.

*Faudrait* und *pleuvrait* werden unsegmentiert unterrichtet.

c) Am Ende des 2. Lehrgangsjahres bleibt noch Zeit für verschiedene zusammengesetzte Tempora. Das Futur antérieur sollte in nicht allzu großem zeitlichen Abstand zum Passé composé berücksichtigt werden, um Fehler durch Interferenzen der Erstsprache zu vermeiden, vgl. 4.1.2 und 7.1.4. Ich schlage deshalb vor, das Futur antérieur spätestens zu Beginn des letzten Drittels des 2. Lehrgangsjahres einzuführen. In Verbindung mit dem Futur antérieur werden die Lehrinhalte zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben, vgl. 6.1.1 - 6.1.4, wiederholt und vervollständigt. Es bietet sich auch an, die beiden Grundregeln zum *accord* des Participe passé zu ergänzen, vgl. 6.4.1, 6.4.2 und 7.3.4.2 (a). Lehrplan- und Lehrwerkautoren sollte die Reihenfolge der Regeln 6.4.1.1 und 6.4.2.1 - 2 überlassen bleiben. Es ist auch denkbar, einzelne ergänzende Lehrinhalte zur Angleichung des Participe passé bis zur Behandlung weiterer zusammengesetzter Tempora, des Plus-que-parfait und des Conditionnel passé, vgl. 7.3.4.2 (d), zurückzustellen.

Während das Futur antérieur als eine Kategorie mit unverzichtbaren Funktionen recht früh mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden sollte, vgl. 4.1.2, kann das Futur simple noch warten. Aus den von mir zitierten Urteilen, vgl. 4.1.2, zum Verhältnis von einfachem und periphrastischem Futur läßt sich nicht genau ableiten, in welchen Fällen die beiden Tempora austauschbar sind bzw. wann ausschließlich das Futur simple als normkonform gelten kann. Ohne daß mir eine genaue Funktionsbeschreibung vorliegt, gehe ich von der Annahme aus, daß das Futur composé im Französischunterricht zunächst an die Stelle des Futur simple treten und das Futur simple in der Progression zurückgestellt werden kann. Diese Entscheidung hat nur vorläufigen Charakter. Sie muß revidiert werden, sobald über die Funktion beider Zukunftstempora genauere Aussagen möglich sind. Aus diesem Sachverhalt ergibt sich die vielleicht für manchen Leser überraschende Empfehlung, das Futur antérieur vor dem Futur simple einzuführen.

d) Für ebenfalls wichtiger als das Futur simple, weil nicht substituierbar, halte ich das Plus-que-parfait und das Conditionnel passé. Sämtliche formalen Bestandteile beider Tempora, die Flexivverben *avoir* und *être*, die Endungen des CO und die Partizipien der Vergangenheit sind den Schülern bereits bekannt. Das Plus-que-parfait schafft zusätzliche Ausdrucksmöglichkeiten in Erzählungen. Eine abgeschlossene Handlung läßt sich nun auch in der Vorvergangenheit ausdrücken.

Das Conditionnel passé kann ein von der Vergangenheit her gesehenes zukünftiges Geschehen bezeichnen, das sich vor einem anderen Geschehen ereignet. Es wird in dieser Funktion v. a. in der indirekten Rede gebraucht: *Il a dit qu'il partirait dès qu'il aurait réparé sa voiture*. Außerdem verfügen die Schüler mit dem COPAS über die morphologischen Voraussetzungen für Konditionalsätze des Typs *S'il n'avait pas plu, on serait sorti*. Die Einführung des Conditionnel passé und Plus-que-parfait mit entsprechenden Übungen bietet die Möglichkeit, die Partizipien der Vergangenheit zu wiederholen, den Gebrauch der Flexivverben zu festigen und die Angleichung des Participe passé ins Gedächtnis zurückzurufen, vgl. 7.1.5.5.

Am Ende des 2. Lehrgangsjahres sollten fast alle temporalen und modalen Kategorien vorliegen, die mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden und die nicht substituierbar sind. Damit wird dem Progressionsprinzip entsprochen, themenneutral verwendbare sprachliche Elemente mit zentralen Funktionen vorrangig zu berücksichtigen, vgl. 7.1.3. Wichtige Voraussetzungen für vielfältige Äußerungen und damit für die Teilnahme an einem Schüleraustausch bzw. für einen Aufenthalt in frankophoner Umgebung sind rechtzeitig geschaffen. In der 2. Hälfte des Lehrgangs steht genügend Zeit zur Verfügung, um die Kenntnisse zu festigen und durch Elemente zu erweitern, die einen stilistisch variierenden Sprachgebrauch ermöglichen. Darüber hinaus werden die Kenntnisse zur Textrezeption ausgebaut.

### **7.3.4.3) Übersicht über die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im zweiten Jahr**

Die folgende Übersicht faßt die Verbklassen und Kategorien, die im 2. Lehrgangsjahr produktiv verfügbar gemacht werden sollten, zusammen. Die erstmalige Darbietung eines Lehrinhalts kann innerhalb eines Lehrwerksabschnitts variieren, z.B. zwischen <33% und <41% des gesamten Pensums, vgl. 7.3.

**Tab. 24: Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im zweiten Jahr**

Verbklassen	mod.R.(1)	Kategorien(2)	Einf.(3)
alle bekannten Verbklassen		PC, IMP	<33%
23) Kl. <i>écrire</i>	+	IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP	
24) Kl. <i>offrir</i>		dto.	
25) Kl. <i>produire</i>		dto.	
26) Kl. <i>recevoir</i>		dto.	
<hr/>			
alle bekannten Verbklassen		CO	<41%
27) Kl. <i>lire</i>		IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO	
28) Kl. <i>atteindre</i>		dto.	
29) Kl. <i>employer</i>	+	dto.	
30) Kl. <i>envoyer</i>	+	CO	
<hr/>			
alle bekannten Verbklassen		FA, PL COPAS	<51%
31) Kl. <i>vivre</i>	-	IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS	
Kl. <i>asseoir</i>		IF <sup>31</sup> , FC	

Legende:

Die ersten Zeilen bedeuten, daß bei <33% eines F2-Lehrwerks, d.h. zu Beginn des 2. Lehrgangsjahres, die Formen des Passé composé und Imparfait der bereits bekannten Verbklassen einzuführen sind.

1) Ich modifiziere teilweise die Reihenfolge, die sich aus den kumulierten Usage-Werten des *FDFW* ergab. Die mit einem "+" gekennzeichneten Verbklassen sind vorgerückt. Die mit einem "-" markierte Verbklassen wurde zurückgestellt.

2) Alle Personalformen einer Kategorie sind einzuführen.

3) Die Teilpensen sollten in folgenden Zeiträumen durchgearbeitet werden:

<33%: Vom Beginn des 2. Lehrgangsjahres bis zu den Weihnachtsferien;

<41%: zwischen Weihnachten und Ostern;

<51%: zwischen Ostern und dem Ende des 2. Lehrgangsjahres.

<sup>31)</sup> *Assieds-toi* und *asseyez-vous* sind seit der Anfangsphase wie lexikalische Einheiten bekannt, vgl. 7.3.2.2. Klasse *asseoir* trägt keine Ordnungszahl, weil zunächst nicht alle Formen eingeführt werden. Die Klasse zählt in den Tabellen vorerst nicht zu den "bereits bekannten Verbklassen".

### 7.3.5) Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im dritten Jahr

Im 1. Abschnitt beschreibe ich die Reihenfolge der Verbklassen des 3. Lehrgangsjahres (7.3.5.1). Wie im 2. Lehrgangsjahr werden neun Klassen erstmalig dargeboten. Im 2. Abschnitt werden einige Tempora und Modi besprochen, die in diesem Zeitraum produktiv verfügbar zu machen sind (7.3.5.2). Eine Zusammenfassung aller Empfehlungen bietet wieder die tabellarische Übersicht (7.3.5.3).

#### 7.3.5.1) Die Progression der Verbklassen

Im 1. Drittel des 3. Lehrgangsjahres führe ich nur zwei neue Verbklassen ein, für die bisher Verben anderer Klassen vermittelt wurden: Klasse *devoir* und Klasse *croire*. Im 2. Drittel des 3. Lehrgangsjahres schließen sich in der Reihenfolge von Tabelle 10 die Klassen *battre*, *rire*, *mourir* und *boire* an. Im letzten Drittel des 3. Lehrgangsjahres stehen Verbklassen an, die bisher für die Produktion von Texten substituiert wurden<sup>32</sup>: Klasse *suivre*, Klasse *suffire* und Klasse *courir*. Die produktive Verfügung über diese Konjugationsmuster erlaubt den Lernern, ihre Äußerungen stilistisch zu variieren.

#### 7.3.5.2) Die Progression der Kategorien der Verbalflexion

Aufgrund eines wesentlich erweiterten Wortschatzes scheint es mir nun angebracht, die Lehrinhalte zum Subjonctif zu ergänzen. Inzwischen gehört eine ganze Anzahl weiterer Verben, auf die im untergeordneten Satz ein Subjonctif folgt, zum produktiv verfügbaren Bestand der Schüler. Die bisher zurückgestellten Formen des Présent du subjonctif von *falloir*, *vouloir* und *pleuvoir* möchte ich nicht länger hinausschieben. Dabei sollte auf die bisher noch nicht bekannten Formen des Impératif von *vouloir* hingewiesen werden. Verben wie *regretter* oder *s'étonner*, die sich auf ein vergangenes Geschehen beziehen können, erfordern das

---

<sup>32)</sup> Gemäß dem kumulierten Usage-Wert könnten Klasse *courir* und Klasse *suffire* bereits im 2. Drittel des 3. Lehrgangsjahres eingeführt werden. *Courir* kann vorläufig z.B. durch *aller vite*, *se dépêcher* bzw. bei transitivem Gebrauch z.B. durch *participer à une épreuve de course* oder *fréquenter assidûment*, *suffire* z.B. durch *être assez* substituiert werden. Zu den Substituenten von *suivre* vgl. 7.3.4.1.

Passé du subjonctif: *Je regrette que cela soit arrivé*. Über eine eventuelle Verteilung der Lehrinhalte zum Subjonctif auf mehrere didaktische Einheiten kann erst entschieden werden, wenn eine komplette Lehrinhaltsbestimmung für den Gebrauch der Formen vorliegt.

Im letzten Drittel des 3. Lehrgangsjahres sollen v.a. die morphologischen Voraussetzungen für die Lektüre von kleineren Ganzschriften oder auch Zeitungsausschnitten erweitert werden. Die rezeptive Verfügung über die 1. Person Singular sowie die 3. Person Singular und Plural des Passé simple gestattet nicht nur die Lektüre literarischer und historischer Texte, sondern kann auch zum Verständnis von bestimmten Zeitungsartikeln, z.B. Sportreportagen sowie Radio- und Fernsehsendungen beitragen, vgl. 4.2.1. Es scheint mir vorteilhaft, diese Kategorie schon vor dem Ende des 3. Lehrgangsjahres einzuführen, da ihre Kenntnis ein breites Spektrum von Texten bereits längere Zeit vor dem Ende des 4. Lehrgangsjahres zugänglich macht. Ich halte es auch noch für vertretbar, das Passé simple während der ersten Hälfte des 4. Lehrgangsjahres einzuführen, aber nicht später, da andernfalls in der Sekundarstufe I kaum noch Zeit übrig bleibt, Texte mit Formen im Passé simple zu lesen, bevor das Schuljahr vorbei ist und Französisch als Unterrichtsfach eventuell nicht fortgeführt wird.

Bei der Lehrinhaltsbestimmung habe ich darauf hingewiesen, vgl. 4.2.2 und 4.2.4, daß einzelne Formen des Passé antérieur und des Imparfait du subjonctif aus lernökonomischen Gründen in Verbindung mit dem Passé simple eingeführt werden können.

Im Hinblick auf das oben genannte Ziel, im letzten Drittel des 3. Lehrgangsjahres Lehrinhalte einzuführen, die die Rezeption nicht adaptierter Texte vorbereiten, gehört das Participe présent zu den wichtigen Kategorien. Die rezeptive Verfügung über das Participe présent leistet u.a. nützliche Dienste zum Verständnis von Zeitungsannoncen. Mit Ausnahme von *ayant*, *étant* und *sachant* lassen sich die Formen leicht erkennen. Es müssen v.a. die verschiedenen deutschen Äquivalente unterrichtet werden. Das Participe présent kann z.B. für adverbiale Nebensätze wie Kausalsätze, Temporalsätze, Modalsätze und Konzessivsätze, aber auch Relativsätze stehen.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup>) Das Gérondif wird aus verschiedenen Gründen, vgl. 7.3.6.2, im 4. Lehrgangsjahr eingeführt.



Im Zusammenhang mit der Vorbereitung der Schüler auf die Rezeption fremdsprachlicher Texte darf das Futur simple nicht unerwähnt bleiben. Bisher wurde auf die Formen verzichtet, aber alle morphologischen Bestandteile sind mittlerweile bekannt: Die Verbstämme wurden bereits mit dem Conditionnel présent unterrichtet, die Endungen sind seit dem Futur antérieur (<51%) bekannt. Wenn Formen des Futur simple in Texten belegt sind, müssten deshalb die Schüler mit einem erläuternden Hinweis des Lehrers ihre Bedeutung verstehen. Die produktive Verfügung über das Futur simple stelle ich ins 4. Lehrgangsjahr zurück, vgl. 7.3.4.2.

Schließlich sollte auf die Formes surcomposées, die den Schülern in frankophoner Umgebung begegnen könnten, vgl. 4.2.3, im letzten Drittel des 3. Lehrgangsjahres kurz eingegangen werden.

### **7.3.5.3) Übersicht über die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im dritten Jahr**

Tabelle 25 faßt die Lehrinhalte zur Verbalflexion in F2-Lehrgängen für das 3. Jahr zusammen. Die Prozentwerte stellen einen flexiblen Rahmen dar. Die erstmalige Darbietung eines Lehrinhalts kann z.B. zwischen <66% und <76% des gesamten Lehrwerkpensums variieren, vgl. 7.3.

**Tab. 25: Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im dritten Jahr**

Verbklassen	mod.R.(1)	Kategorien(2)	Einf.(3)
32) Kl. <i>devoir</i>	-	IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS	<58%
33) Kl. <i>croire</i>	-	dto.	
Kl. <i>falloir</i> <sup>34</sup>	-	SP	
Kl. <i>vouloir</i>	-	IP, SP	
Kl. <i>pleuvoir</i>	-	SP	
alle bekannten Verbklassen		SPAS	
-----			
34) Kl. <i>battre</i>		IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS, SPAS	<66%
35) Kl. <i>rire</i>		dto.	
36) Kl. <i>mourir</i>		dto.	
37) Kl. <i>boire</i>		PRE, IP, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS, SPAS	
-----			
38) Kl. <i>suivre</i>	-	IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS, SPAS	<76%
39) Kl. <i>suffire</i>	-	dto.	
40) Kl. <i>courir</i>	-	dto.	
alle bekannten Verbklassen		PS 1,3,6 r (4), PA 1,3,6 r, SIMP 3 r, PPRE r, FS r, FSC r	

**Legende:**

Die ersten Zeilen bedeuten, daß Klasse *devoir* bei <58% eines F2-Lehrwerks in den Tempora und Modi der 3. Spalte von links eingeführt werden sollte.

1) Ich modifiziere teilweise die Reihenfolge, die sich aus den kumulierten Usage-Werten des *FDFW* ergab. Die mit einem "-" markierten Verbklassen wurden zurückgestellt.

2) Folgt auf die Bezeichnung der Tempora und Modi keine Ziffer, sind alle Personalformen der Kategorie einzuführen.

3) Die Teilpensen sollten in folgenden Zeiträumen durchgearbeitet werden:

<58%: Vom Beginn des 3. Lehrgangsjahres bis zu den Weihnachtsferien;

<66%: zwischen Weihnachten und Ostern;

<76%: zwischen Ostern und dem Ende des 3. Lehrgangsjahres.

4) Das *Passé simple* wird in der 1. Person Singular sowie in der 3. Person Singular und Plural mit dem Ziel der rezeptiven Verfügung unterrichtet.

<sup>34)</sup> In Verbindung mit den Formen des *Présent du subjonctif* von *falloir* könnte auch *valoir* in sämtlichen bisher bekannten Tempora und Modi eingeführt werden.

### 7.3.6) Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im vierten Jahr

Im 4. Lehrgangsjahr bleiben noch zwei Konjugationsmuster (7.3.6.1). Auch die Anzahl der noch nicht produktiv verfügbaren Kategorien ist gering (7.3.6.2). Die Progression der Lehrinhalte eines F2-Lehrgangs für das 4. Lehrgangsjahr ist in der abschließenden Übersicht zusammengefaßt (7.3.6.3).

#### 7.3.6.1) Die Progression der Verbklassen

Im 1. Drittel des 4. Lehrgangsjahres schließen Klasse *recueillir* und *asseoir* die Verbklassen ab. Klasse *asseoir* ist seit Beginn des 1. Lehrgangsjahres im Imperativ und seit dem 2. Jahr im Infinitif verfügbar.

#### 7.3.6.2) Die Progression der Kategorien der Verbalflexion

Das Gérondif stelle ich ins 4. Lehrgangsjahr zurück, weil es an die Stelle von Satzgefügen treten kann, die ich zum Teil erst im Laufe des 3. Lehrgangsjahres für notwendig halte. Die im Vergleich zu den Nebensätzen sehr einfache Konstruktion des Gérondif kann bei Schülern zu einer Häufung der Formen und zu einem stilistisch unangepaßten Gebrauch führen. Das Gérondif kann wohl erst im Laufe des 4. Lehrgangsjahres kontextuell geübt und im Wechsel mit verschiedenen Adverbialsatzkonstruktionen gebraucht werden. Insbesondere sind Übungen für einen stilistisch angemessenen Gebrauch des Gérondif in längeren Texten notwendig. Aus diesem Grunde sollte man die Kategorie nicht früher vermitteln.

Im 1. Drittel des 4. Lehrgangsjahres sollte darüber hinaus das FS mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden. Die morphologischen Bestandteile der Form sind mit dem CO bzw. dem FA bereits seit dem 2. Lehrgangsjahr bekannt, vgl. 7.3.4.2 (b) und (c) sowie Tabelle 24. Die wichtigsten Funktionen des FS sind seit dem 3. Lehrgangsjahr rezeptiv verfügbar. Wenn Lehrinhalte zur Differenzierung von FC und FS mit dem Ziel der produktiven Verfügung vermittelt werden, finden sie im letzten Lehrgangsjahr (bei <83%) ihren Platz.

Mit dem Passif schließe ich im 2. Drittel des 4. Lehrgangsjahres die Lehrinhalte zur Verbalflexion ab. Zum korrekten Gebrauch des Passif reicht die Kenntnis einer

an sich einfachen, in ihren Bestandteilen bereits bekannten Morphologie nicht aus. Die Schüler müssen auch ein gewisses Gespür für den stilistisch angemessenen Gebrauch entwickeln. Diese Voraussetzung ist vor dem 4. Lehrgangsjahr im schulischen Fremdsprachenunterricht kaum gegeben. Eine frühere Einführung des Passif halte ich deshalb für unangebracht.

### 7.3.6.3) Übersicht über die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im vierten Jahr

Die folgende Tabelle verzeichnet die Progression der Lehrinhalte eines F2-Lehrgangs im 4. Jahr.

**Tab. 26: Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F2-Lehrgängen im vierten Jahr**

Verbklassen	Kategorien(1)	Einf.(2)
alle bekannten Verbklassen	GER	< 83 %
alle bekannten Verbklassen außer <i>avoir</i> und <i>être</i>	FS	
41) Kl. <i>recueillir</i>	IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS, SPAS, GER, FS; PS 1,3,6 r, PA 1,3,6 r, SIMP 3 r, PPRE r, FS r, FSC r	
42) Kl. <i>asseoir</i>	PRE, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS, SPAS, GER, FS; PS 1,3,6 r, PA 1,3,6 r, SIMP 3 r, PPRE r, FS r, FSC r	
----- alle bekannten Verbklassen -----	PASSIF	< 92 %

**Legende:**

1) PRE, FC u.a. bedeutet, alle Personalformen der Kategorie sind zu unterrichten.

2) Die Teilpensen sollten in folgenden Zeiträumen durchgearbeitet werden:

< 83%: Vom Beginn des 4. Lehrgangsjahres bis zu den Weihnachtsferien;

< 92%: zwischen Weihnachten und Ostern des 4. Lehrgangsjahres.

## 7.4) Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen

Im 4. Teil gehe ich auf die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen ein. Das Pensum an Lehrinhalten zur Verbalflexion ändert sich gegenüber den F2-Lehrgängen nicht. Es gelten dieselben Progressionsprinzipien wie für die F2-Lehrgänge, vgl. 7.1. Ich schlage vor, auch die Reihenfolge der Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion für Lehrgänge mit fünf Wochenstunden gegenüber den F2-Lehrgängen weitgehend unverändert zu lassen<sup>35</sup>.

Die Progressionsplanung für F3-Lehrgänge muß die gegenüber den F2-Lehrgängen höhere Anzahl von Wochenstunden und vor allem die i.a. auf zweieinhalb Jahre beschränkte Bearbeitungszeit berücksichtigen. Gegenüber F2-Lehrgängen ergeben sich Unterschiede in der Zuordnung von Lehrstoff und Unterrichtszeitraum. Im 1. Lehrgangsjahr sind <41% des Gesamtpensums eines F3-Lehrwerks zu bearbeiten statt <26% eines F2-Lehrwerks, vgl. Umrechnungstabelle 19. Die steilere Progression in einem F3-Lehrwerk kann aufgrund einer höheren Wochenstundenzahl bewältigt werden. Schüler mit Französisch als 3. Pflichtfremdsprache verfügen zudem bereits über Fremdsprachenlernerfahrungen und können das Pensum während eines kürzeren Zeitraums durcharbeiten.

### 7.4.1) Das Pensum eines F3-Lehrgangs im ersten Jahr

Für das 1. Lehrgangsjahr in F3-Lehrgängen schlage ich dieselben Konjugationsmuster wie für die F2-Lehrgänge vor, vgl. Tabelle 21. Die höhere Wochenstundenzahl der F3-Lehrgänge würde ich dazu nützen, im 1. Lehrgangsjahr zusätzlich zu den Kategorien der F2-Lehrgänge, vgl. Tabelle 21, noch das PC und das IMP sowie die Grundregeln des *accord* der Partizipien der Vergangenheit, vgl. 6.4.1 und 6.4.2, einzuführen. Aufgrund der zahlreichen nicht ableitbaren PP, der Regeln zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben, zur Bildung des Imparfait und zur Unterscheidung von PC und IMP halte ich weitere Lehrinhalte zur Verbalflexion für das 1. Lehrgangsjahr nicht für angebracht.

---

<sup>35</sup>) Durch den Lehrgangstyp bedingte Unterschiede betreffen nur wenige Kategorien der Verbalflexion, vgl. 7.3.5.2, 7.3.5.3, Tabelle 25 und 26 sowie 7.4.4 und Tabelle 31.

## 7.4.2) Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im ersten Jahr

Die für ein F3-Lehrwerk im 1. Lehrgangsjahr verfügbare Bearbeitungszeit wird in vier Abschnitte unterteilt: eine Anfangsphase von sechs Wochen Dauer, die verbleibende Zeit bis zu den Weihnachtsferien, der Zeitraum zwischen Weihnachten und Ostern sowie zwischen Ostern und Schuljahrsende, vgl. Tabelle 19.

Ich beginne mit Lehrinhalten der Verbalflexion für ausschließlich mündlich verwendbare Äußerungen (7.4.2.1). Der nächste Abschnitt hat die Verbformen zum Gegenstand, die zunächst wie lexikalische Einheiten eingeführt werden (7.4.2.2). Anschließend beschreibe ich die Progression der Verbklassen und Kategorien während der ersten sechs Wochen des 1. Lehrgangsjahres in F3-Lehrgängen (7.4.2.3). Es folgen die Verbklassen sowie Kategorien für das 1. Drittel im 1. Jahr (7.4.2.4). Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion im 2. und letzten Drittel schließt den vorliegenden Teil ab (7.4.2.5).

Lehrplan- und Lehrwerkautoren bleibt auch bei meinem Vorschlag zur Progression in F3-Lehrgängen ein gewisser Spielraum. Klasse *venir* kann z.B. zwischen 13% und <27% des gesamten Pensums eines F3-Lehrwerks, das PC und das IMP zwischen 27% und <41% erstmalig dargeboten werden<sup>36</sup>. Die Reihenfolge sollte allerdings ohne triftigen Grund nicht geändert werden.

### 7.4.2.1) Lehrinhalte für einen ausschließlich mündlich durchgeführten Unterricht

Auch zu Beginn eines F3-Lehrgangs kann man eine Zeitlang auf die Schrift verzichten. Wie in den F2-Lehrgängen kann man die Homophonie der meisten Verben im Singular des PRE und des IP nützen, vgl. 7.3.2.1. Nach meinen eigenen Unterrichtserfahrungen verlangen allerdings Schüler, die bereits zwei Fremdsprachen lernen, noch eher das Schriftbild als die Schüler der F2-Lehrgänge. Die Lehrer sollten die Freiheit haben, flexibel auf die jeweilige Lernergruppe zu reagieren und den geeigneten Moment für die Einführung der Schrift selbst wählen.

---

<sup>36</sup>) Die Lehrinhalte, die für das letzte Fünftel eines F3-Lehrgangs vorgesehen sind, können zwischen >80% und dem Ende eines F3-Lehrwerks eingeführt werden.

#### 7.4.2.2) Die Einführung lexikalierter Verbformen in F3-Lehrgängen

Bereits in den ersten vier Wochen sind einzelne Formen des CO von *vouloir* und *pouvoir* für das Klassengespräch notwendig: *Je voudrais, on pourrait* und *vous pourriez*. Auch die zur Unterrichtspraseologie gehörenden, bereits erwähnten Verbformen und Wendungen, vgl. 7.3.2.2, sollten die Schüler bis zum Ende des ersten Monats in mündlichen Äußerungen gebrauchen können: *parlez, écoutez, continuez, répète, répétez, répondez, ouvre, ouvrez, lis, lisez, écris, écrivez, assieds-toi, asseyez-vous, (ça) va, allez, c'est ...* und *s'il te (vous) plaît*.

#### 7.4.2.3) Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in der Anfangsphase von F3-Lehrgängen

Unabhängig von der Entscheidung darüber, ob man eine Zeitlang auf die Schrift verzichtet, schlage ich vor, dieselben zwölf Verbklassen<sup>37</sup>, die in den F2-Lehrgängen bis Weihnachten eingeführt sein sollen, in den ersten sechs Wochen eines F3-Lehrgangs zunächst im Infinitif, im Singular des PRE und des IP verfügbar zu machen: *donner, faire, rendre, dire, prendre, agir, voir, connaître, mettre* und *sentir*. Dazu kommen *être* und *avoir* im Infinitif und im Singular des PRE. Teilparadigmen zur Dissoziation von Lehrinhalten halte ich auch in den ersten sechs Wochen eines F3-Lehrgangs für sinnvoll, um sowohl die Voraussetzungen für vielfältige Äußerungen zu schaffen als auch die Schüler nicht zu überfordern, vgl. 7.1.5.3.

Eine mögliche Alternative gegenüber der Progression in F2-Lehrgängen kann für bestimmte Konjugationsmuster ins Auge gefaßt werden. Statt zunächst nur den Singular des PRE und des IP einzuführen, können von den vier Verbklassen, die sich unter den ersten zwölf der F2-Lehrgänge befinden und die einen identischen Stamm im IF und Plural des PRE aufweisen, alle Formen des PRE und des IP dargeboten werden. Dies beträfe die Klassen *donner, rendre, mettre* und *sentir*. Der zusätzliche Lehr- und Übungsaufwand hält sich in engen Grenzen: Die Endungen -ONS, -EZ und -ENT müssen verfügbar gemacht, und es muß den

---

<sup>37)</sup> Die zehn Verbklassen mit identischem Stammvokalgraphem - oder identischen Graphemverbindungen - im Infinitif und im Singular des Présent de l'indicatif erfordern den geringsten Lehr- und Übungsaufwand, vgl. 7.3.2.3 und Tabelle 20.

Schülern gesagt werden, daß die Flexive an die Stämme des Infinitif *mett-* und *sent-* bzw. an die bereits bekannten Stämme *donn-* und *rend-* angehängt werden. Die entsprechenden Lehrinhalte sind in der folgenden Tabelle 27 in runde Klammern gesetzt.

Ich halte es dagegen nicht für angebracht, sämtliche zwölf Verbklassen von Tabelle 20 bzw. Tabelle 27 in allen Formen des PRE bereits während der ersten sechs Wochen zu unterrichten. Allein bei den Klassen *être*, *avoir*, *faire* und *dire* würden recht zahlreiche, meist nicht segmentierbare Formen anfallen. Bei den Klassen *prendre*, *agir*, *voir* und *connaître* kämen weitere Stämme mit unterschiedlicher Verteilung im Plural des PRE hinzu. Ich halte es für eine Überforderung der Schüler, alle diese Formen in einer bzw. zwei didaktischen Einheiten zu Beginn eines F3-Lehrgangs produktiv verfügbar machen zu wollen.

**Tab. 27: Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen in den ersten sechs Wochen**

Verbklassen	Kategorien(1)
1) Kl. <i>donner</i>	IF, PRE 1-3, IP 2 (PRE 4-6, IP 4,5)
2) Kl. <i>être</i>	IF, PRE 1-3
3) Kl. <i>avoir</i>	IF, PRE 1-3
4) Kl. <i>faire</i>	IF, PRE 1-3, IP 2
5) Kl. <i>rendre</i>	IF, PRE 1-3, IP 2 (PRE 4-6, IP 4,5)
6) Kl. <i>dire</i>	IF, PRE 1-3, IP 2
7) Kl. <i>prendre</i>	dto.
8) Kl. <i>agir</i>	dto.
9) Kl. <i>voir</i>	dto.
10) Kl. <i>connaître</i>	dto.
11) Kl. <i>mettre</i>	IF, PRE 1-3, IP 2 (PRE 4-6, IP 4,5)
12) Kl. <i>sentir</i>	dto.
-----	

**Legende:**

1) IF, PRE 1-3 und IP 2 bedeutet, daß die Verbklassen im Singular des Présent de l'indicatif und Impératif sowie im Infinitif einzuführen sind. Die in runden Klammern stehenden Lehrinhalte können auch bereits in den ersten sechs Wochen verfügbar gemacht werden.

-----



#### 7.4.2.4) Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im ersten Drittel des ersten Jahres

In der verbleibenden Zeit zwischen den ersten sechs Wochen und den Weihnachtsferien im 1. Lehrgangsjahr können das PRE und die Formen des IP der bereits bekannten Verbklassen vervollständigt werden. Nur der IP von *être* und *avoir* wird noch etwas zurückgestellt. Weitere Konjugationsmuster bzw. zusätzliche Tempora halte ich für nicht angemessen.

**Tab. 28: Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im ersten Drittel des ersten Jahres<sup>38</sup>**

Verb- klassen	Kategorien(1)
1) Kl. <i>donner</i>	(PRE 4-6, IP 4,5)
2) Kl. <i>être</i>	PRE 4-6
3) Kl. <i>avoir</i>	PRE 4-6
4) Kl. <i>faire</i>	PRE 4-6, IP 4,5
5) Kl. <i>rendre</i>	(PRE 4-6, IP 4,5)
6) Kl. <i>dire</i>	PRE 4-6, IP 4,5
7) Kl. <i>prendre</i>	dto.
8) Kl. <i>agir</i>	dto.
9) Kl. <i>voir</i>	dto.
10) Kl. <i>connaître</i>	dto.
11) Kl. <i>mettre</i>	(PRE 4-6, IP 4,5)
12) Kl. <i>sentir</i>	dto.

-----

**Legende:**

1) PRE 4-6 heißt, daß nur der Plural des PRE eingeführt werden muß, IP 4 steht für die 1. Person Plural des Impératif, IP 5 für die 2. Person. Die in Klammern stehenden Lehrinhalte sind nur dann einzuführen, wenn sie nicht schon in den ersten sechs Wochen verfügbar gemacht worden sind, vgl. Tabelle 27.

-----

---

<sup>38)</sup> Zu den wie lexikalische Einheiten eingeführten Formen im 1. Drittel des 1. Lehrgangsjahres vgl. 7.4.2.2.

#### 7.4.2.5) Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im zweiten und letzten Drittel des ersten Jahres

In den verbleibenden zwei Dritteln des 1. Lehrgangsjahres sind die noch nicht bekannten Verbklassen zu berücksichtigen, die nach den kumulierten Usage-Werten den ersten 100 Einträgen im *DFW* gleichzusetzen sind. Es verbleiben die Klassen *venir*, *pouvoir*, *savoir*, *aller*, *falloir*, *considérer*, *vouloir*, *élever* und *appeler*. Außerdem halte ich noch einzelne Formen von *boire* und *pleuvoir* für notwendig. Von *boire* genügt zunächst der IF für Äußerungen wie *Donnez-moi quelque chose à boire!* und für das FC. Andere Formen von *boire* lassen sich vorläufig durch *prendre* substituieren. Von *pleuvoir* würde ich den IF, PRE 3 und FC 3 im 1. Lehrgangsjahr einführen, damit sich die Schüler zum Wetter äußern können.<sup>39</sup> Die Reihenfolge der Verbklassen richtet sich fast ausnahmsweise nach dem kumulierten Usage-Wert, vgl. Tabelle 10. Ich ziehe jedoch die Klasse *savoir* vor. Das Verb sollte in derselben didaktischen Einheit vermittelt werden wie *pouvoir*, um die Schüler zu befähigen, 'können' richtig wiederzugeben.

Ungefähr in der Mitte des 2. Drittels im 1. Lehrgangsjahr soll aus den bereits erwähnten Gründen, vgl. 7.3.1.2, das FC eingeführt werden, sobald die Formen des PRE von *aller* bekannt sind. Vor den Osterferien des 1. Lehrgangsjahres halte ich ferner *falloir* und *vouloir* für notwendig. Um den Schülern einen korrekten Gebrauch beider Verben und auch unpersönlicher Ausdrücke in einem Satzgefüge zu ermöglichen, sind auch die Formen des Présent du subjonctif aller bisher bekannten Verbklassen mit Ausnahme der Klassen *falloir*, *vouloir* und *pleuvoir* bis zum Ende des 2. Drittels im 1. Lehrgangsjahr einzuführen, vgl. 7.3.1.2.

Bald nach Ende der Osterferien sollten im 1. Lehrgangsjahr die Klassen *élever* und *appeler* in den bisher bekannten Kategorien der Verbalflexion sowie die bereits erwähnten Formen von *boire* und *pleuvoir* berücksichtigt werden. Das Passé composé und das Imparfait würde ich nicht länger als bis gegen das Ende des 1. Lehrgangsjahres hinausschieben. Durch eine Gruppierung der beiden Tempora innerhalb einer didaktischen Einheit läßt sich eher vermeiden, daß deutschsprachige Schüler ausschließlich das zuerst verfügbare Tempus zum

---

<sup>39</sup>) Die Klassen *croire* bzw. *devoir* können zunächst durch *penser* bzw. *il faut que* oder *il faut* mit folgendem Infinitif ersetzt werden.

Ausdruck der Vergangenheit gebrauchen, vgl. 7.3.4.2 (a) und 7.4.1. Zum Gebrauch der Flexivverben genügen zunächst Regel 6.1.1 und 6.1.2. Die Partizipien der Vergangenheit können auf zwei didaktische Einheiten eines Lehrwerks verteilt werden, vgl. Tabelle 22. Zur Angleichung der Partizipien der Vergangenheit genügen zunächst die Grundregeln 6.4.1 und 6.4.2. Die ergänzenden Regeln können bis zur Vermittlung weiterer zusammengesetzter Tempora zurückgestellt werden, vgl. 7.4.3. In der einführenden didaktischen Einheit müssen außerdem die wichtigsten Regeln für den Gebrauch der beiden Tempora verfügbar gemacht werden.

Die folgende Übersicht faßt die Verbklassen und Kategorien von F3-Lehrgängen zusammen, die ich für das 2. und letzte Drittel des 1. Jahres vorschlage.

**Tab. 29: Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im zweiten und letzten Drittel des ersten Jahres**

Verbklassen	mod.R.(1)	Kategorien(2)	Einf.(3)
13) Kl. <i>venir</i>		IF, PRE, IP	< 27%
14) Kl. <i>pouvoir</i>		IF, PRE	
15) Kl. <i>savoir</i>	+	IF, PRE	
16) Kl. <i>aller</i>		IF, PRE, IP	
alle bekannten Verbklassen		FC	
17) Kl. <i>falloir</i> <sup>40</sup>		IF, PRE 3, FC 3	
18) Kl. <i>considérer</i>		IF, PRE, IP, FC	
19) Kl. <i>vouloir</i>		IF, PRE, FC	
alle bekannten Verbklassen außer die Klassen <i>falloir, vouloir</i>		SP	
20) Kl. <i>élever</i>		IF, PRE, IP, FC, SP	< 41%
21) Kl. <i>appeler</i>		dto.	
22) Kl. <i>pleuvoir</i>	+	IF, PRE 3, FC 3	
Kl. <i>boire</i>		IF, FC	
alle bekannten Verbklassen		PC, IMP	

<sup>40)</sup> Die Formen von *valoir* können bis zum Ende des 2. Lehrgangsjahres zurückgestellt werden, vgl. Tabelle 30.

Legende:

- 1) Ich modifiziere teilweise die Reihenfolge, die sich aus den kumulierten Usage-Werten des *FDFW* ergab. Die mit einem "+" gekennzeichneten Verbklassen sind vorgezückt.
  - 2) Folgt auf die Bezeichnung der Tempora und Modi keine Ziffer, sind alle Personalformen der Kategorie einzuführen.
  - 3) Die Teilpensen sollten in folgenden Zeiträumen durchgearbeitet werden:  
 <27%: Zwischen Weihnachten und Ostern des 1. Lehrgangsjahres;  
 <41%: zwischen Ostern und dem Ende des 1. Lehrgangsjahres.
- Die erstmalige Darbietung eines Lehrinhalts kann innerhalb eines Lehrwerkteils variieren, z.B. zwischen <27% und 41%, vgl. 7.3.
- 

### 7.4.3) Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im zweiten Jahr

Zwischen dem Beginn des 2. Lehrgangsjahres und den Weihnachtsferien stehen aufgrund ihrer hohen kumulierten Usage-Werte die Klassen *offrir*, *produire*, *recevoir*, *lire* und *atteindre* an. Dazu treten die Klassen *écrire*, *employer* und *envoyer*, die ich aus den bereits erwähnten Gründen, vgl. 7.3.4.1, in das 1. Drittel des 2. Lehrgangsjahres vorziehe.<sup>41</sup> Außerdem sind noch das CO, FA, PL und COPAS nicht zu vergessen.

Ich schlage vor, mit den Klassen *écrire*, *offrir*, *produire* und *recevoir* im IF, PRE, IP, FC, SP, PC und IMP zu beginnen. Ungefähr in der Mitte des 1. Drittels im 2. Lehrgangsjahr sollte das CO folgen. Ich empfehle, das CO dem FS vorzuziehen, um die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler zu erweitern, vgl. 7.3.4.2 (b). An die Stelle des FS kann das FC treten, vgl. 4.1.2. Die für die Bildung des CO notwendigen Verbstämme lassen sich wieder auf zwei didaktische Einheiten verteilen, vgl. Tabelle 23. Die Endungen des CO sind den Schülern bis auf das Infix -R- vom Imparfait her bereits bekannt. Für den Rest der Zeit bis zu den Weihnachtsferien bleiben noch die Klassen *lire*, *atteindre*, *employer* und

---

<sup>41)</sup> Um die Schüler im 1. Drittel des 2. Lehrgangsjahres nicht zu überfordern, werden die Klassen *vivre*, *suivre*, *suffire*, *courir* und *battre* zunächst zurückgestellt. Die Klassen *vivre* und *battre* werden noch im 2. Lehrgangsjahr verfügbar gemacht. Ich würde deshalb für die Verben der beiden letztgenannten Klassen keine vorläufigen Substituenten unterrichten. An die Stelle von *suffire* können zunächst behelfsweise Wendungen mit *assez* treten. *Courir* kann vorläufig z.B. durch *aller vite*, *se dépêcher* bzw. bei transitivem Gebrauch z.B. durch *participer à une épreuve de (5000m)* oder *fréquenter assidûment* substituiert werden.

*envoyer*. Außerdem schlage ich für diesen Zeitraum noch das FA, PL und COPAS vor. Das FA sollte dem PC in geringem zeitlichen Abstand folgen, damit das FA von deutschsprachigen Schülern nicht irrtümlicherweise durch das PC substituiert wird, vgl. 4.1.2 und 7.1.4. Die Bestandteile der Formen des FA sind mit einer Ausnahme bereits bekannt, so daß sich der Lehr- und Übungsaufwand in Grenzen hält. Nur die Endungen des Futur simple fehlen noch. Sie müssen für die temporalen Hilfsverben *être* und *avoir* zur Bildung des FA zur Verfügung stehen. CO und FA sind wichtiger als das FS, weil es vorläufig durch das FC substituiert werden kann, vgl. 4.1.2 und 7.3.4.2 (c).

Es scheint mir angebracht, das PL und das COPAS noch im 1. Drittel des 2. Lehrgangsjahres in F3-Lehrgängen einzuführen. Das PL erweitert die Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler in Erzählungen. Durch das COPAS werden die für die indirekte Rede notwendigen Lehrinhalte vervollständigt: *Il a dit qu'il partirait dès qu'il aurait réparé sa voiture*. Außerdem sind den Schülern von nun an Konditionalsätze des Typs *S'il n'avait pas plu on serait sorti*. möglich, vgl. 7.3.4.2 (d).

Nachdem das PC am Ende des 1. Lehrgangsjahres eingeführt worden ist, bieten die Übungen zu den drei zusammengesetzten Tempora eine Gelegenheit, den Gebrauch der temporalen Hilfsverben *avoir* und *être* und die Lehrinhalte zu den Partizipien der Vergangenheit wieder aufzufrischen. Spätestens zu diesem Zeitpunkt muß unterrichtet werden, daß *descendre*, *entrer*, *monter*, *passer*, *retourner* und *sortir* bei transitivem Gebrauch in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit *avoir* konjugiert werden, vgl. 6.1.3. Wenn das eine oder andere Verb in dieser Verwendung schon früher benötigt wird, sollte die Regel 6.1.3 nicht zurückgestellt werden. Es können in diesem Zusammenhang die beiden Grundregeln zum *accord* der Partizipien der Vergangenheit, vgl. 6.4.1 und 6.4.2, wiederholt und ergänzt werden. Es bleibt den Autoren von F3-Lehrwerken überlassen, in welcher Reihenfolge sie die Regeln 6.4.1.1 und 6.4.2.1 - 2 vermitteln. Es ist auch denkbar, einzelne ergänzende Lehrinhalte zur Angleichung des Participe passé bis ins 2. Drittel oder ans Ende des 2. Lehrgangsjahres zurückzustellen und sie in Verbindung mit dem SPAS bzw. einer Wiederholung aller bekannten zusammengesetzten Tempora erstmalig darzubieten.

In der Zeit zwischen Weihnachten und Ostern im 2. Lehrgangsjahr eines F3-Kurses ist die Anzahl der neuen Lehrinhalte der Verbalflexion geringer. Drei

Verbklassen, *vivre*, *devoir* und *croire*, werden in den bereits bekannten Kategorien IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL und COPAS eingeführt. *Devoir* und *croire* wurden bisher zur Produktion von Texten durch Elemente anderer Verbklassen ersetzt, vgl. 7.4.2.5. Danach empfehle ich, die noch fehlenden Formen des *Présent du subjonctif* von  *falloir*, *vouloir* und *pleuvoir* zu ergänzen. Schließlich steht im 2. Drittel des 2. Lehrgangsjahres das *Passé du subjonctif* für alle bekannten Verbklassen an und ermöglicht eine erneute Wiederholung der Partizipien der Vergangenheit, der Regeln zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben *avoir* und *être* und der Regeln zum *accord* des *Participe passé*, vgl. 6.1 und 6.4.

Die Verbklassen *battre*, *rire* und *mourir* können auf die noch verbleibende Zeit zwischen Ostern und Ende des 2. Lehrgangsjahres verteilt werden. Sie sind in den bisher bekannten Kategorien einzuführen: IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS und SPAS. Dazu sollte auch noch der IF und das FC von Klasse *asseoir* treten, damit die Schüler bei einem Aufenthalt in einem frankophonen Land über die Formen verfügen. Aufgrund des niedrigen Usage-Wertes von Klasse *asseoir* im *FDFW* stelle ich die noch verbleibenden Formen ins 3. Lehrgangsjahr zurück, vgl. Tabelle 31. Allerdings scheint es mir angemessen, das PP früher einzuführen.

Am Ende des 2. Lehrgangsjahres können im Prinzip sämtliche nicht substituierbaren temporalen und modalen Kategorien sowie 36 von 42 Verbklassen, d.h. etwas über 85% der Verbklassen, zur Produktion von Texten gebraucht werden. Die folgende Tabelle faßt die Verbklassen und grammatischen Kategorien eines F3-Lehrgangs für das 2. Jahr zusammen<sup>42</sup>. Wie bereits bei den Vorschlägen zur Progression im 1. Lehrgangsjahr sollen die Prozentwerte auch den Spielraum veranschaulichen, den Lehrwerkautoren nutzen können. Die erstmalige Darbietung eines Lehrinhalts kann z.B. zwischen <53% und <67% des gesamten Lehrwerkpensums variieren, vgl. 7.3.

---

<sup>42</sup>) *S'asseoir* wird im 2. Lehrgangsjahr im Infinitif eingeführt. Das Verb wird zunächst defektiv vermittelt. Die Klasse zählt in den Tabellen nicht zu den "bereits bekannten Verbklassen". Das PP habe ich aufgrund des niedrigen Usage-Wertes von *asseoir* ins 3. Lehrgangsjahr zurückgestellt, vgl. Tabelle 31, halte jedoch eine frühere Einführung für vertretbar.

**Tab. 30: Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im zweiten Jahr**

Verbklassen	mod.R.(1)	Kategorien(2)	Einf.(3)
23) Kl. <i>écrire</i>	+	IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP	<53%
24) Kl. <i>offrir</i>		dto.	
25) Kl. <i>produire</i>		dto.	
26) Kl. <i>recevoir</i>		dto.	
alle bekannten Verbklassen		CO	
27) Kl. <i>lire</i>		IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO	
28) Kl. <i>atteindre</i>		dto.	
29) Kl. <i>employer</i>	+	dto.	
30) Kl. <i>envoyer</i>	+	CO	
alle bekannten Verbklassen		FA, PL, COPAS	
<hr/>			
31) Kl. <i>vivre</i>	-	IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS	<67%
32) Kl. <i>devoir</i>	-	dto.	
33) Kl. <i>croire</i>	-	dto.	
Kl. <i>falloir</i> <sup>43</sup>	-	SP	
Kl. <i>vouloir</i>	-	SP	
Kl. <i>pleuvoir</i>	-	SP	
alle bekannten Verbklassen		SPAS	
<hr/>			
34) Kl. <i>battre</i>	-	IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS, SPAS	<81%
35) Kl. <i>rire</i>		dto.	
36) Kl. <i>mourir</i>		dto.	
Kl. <i>asseoir</i>		IF <sup>44</sup> , FC	

<sup>43)</sup> In Verbindung mit den Formen des Présent du subjonctif von *falloir* können auch die Formen von *valoir* in den bisher bekannten Tempora und Modi eingeführt werden.

<sup>44)</sup> *Assieds-toi* und *asseyez-vous* sind seit der Anfangsphase als lexikalisierte Verbformen eingeführt, vgl. 7.4.2.2. Klasse *asseoir* trägt keine Ordnungszahl, weil noch nicht alle

Legende:

- 1) Ich modifiziere teilweise die Reihenfolge, die sich aus den kumulierten Usage-Werten des *FDFW* ergab. Ich habe die mit "+" markierten Verbklassen vorgezogen, die mit "-" markierten Verbklassen zurückgestellt.
- 2) Alle Personalformen der genannten Kategorien sind zu unterrichten.
- 3) Die Teilpensen sollten in folgenden Zeiträumen durchgearbeitet werden:  
 < 53%: Vom Beginn des 2. Lehrgangsjahres bis zu den Weihnachtsferien;  
 < 67%: zwischen Weihnachten und Ostern;  
 < 81%: zwischen Ostern und dem Ende des 2. Lehrgangsjahres.

#### 7.4.4) Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im dritten Jahr

Die restlichen Lehrinhalte der Verbalflexion sind im 3. Lehrgangsjahr zwischen Schuljahrsbeginn und der Austeilung der Zwischenzeugnisse einzuführen. Es bleiben noch die Verbklassen *boire*, *suivre*, *suffire*, *courir*, *recueillir* und *asseoir*. Von den grammatischen Kategorien wurden das FS, GER, PPRE, PS, PA, SIMP, die FSC und das Passif noch nicht behandelt.

In den ersten Wochen des 3. Lehrgangsjahres würde ich die Klassen *boire*, *suivre*, *suffire* und *courir* in den bekannten grammatischen Kategorien einführen. Von *boire* ist bereits der Infinitif und das FC bekannt. Die drei übrigen Klassen wurden bisher zurückgestellt, um eine Überforderung der Schüler zu Beginn des 2. Lehrgangsjahres zu vermeiden, vgl. 7.4.3.

Nach den vier genannten Verbklassen halte ich die Zeit für gekommen, das FS mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichten.<sup>45</sup> Zur Produktion von Texten können die Schüler seit dem 2. Drittel des 1. Lehrgangsjahres auf das FC zurückgreifen<sup>46</sup>, vgl. Tabelle 29. Die morphologischen Bestandteile des FS sind bereits seit dem 1. Drittel des 2. Lehrgangsjahres bekannt: Mit dem CO wurden die Verbstämme und mit dem FA die Endungen eingeführt, vgl. 7.4.3 und

---

Formen dargeboten worden sind und zählt vorläufig in den Tabellen nicht zu den "bereits bekannten Verbklassen".

<sup>45</sup>) Zur Einführung des FS in den F2-Lehrwerken vgl. 7.3.4.2 (c), 7.3.5.2 und 7.3.6.2.

<sup>46</sup>) Zur Begründung für die vorläufige Substitution des FS durch das FC vgl. 7.3.4.2 (c) und 7.4.3.



Tabelle 30. Die erstmalige Darbietung des FS bietet eine Gelegenheit für eine Wiederholung der Stämme des CO. Danach folgen die Formen auf -ANT. Eine frühere Einführung des Gérondif mit dem Ziel der produktiven Verfügung, vgl. 4.3, halte ich aus den in 7.3.6.2 erwähnten Gründen nicht für opportun. Das PPRE sollte anhand geeigneter Belege rezeptiv verfügbar gemacht werden, vgl. 4.2. Weitere für die Lektüre von sprachlich angemessenen Ganzschriften und Zeitungsausschnitten eventuell notwendige Kategorien der Verbalflexion folgen. Sobald in Texten Formen des Passé simple belegt sind, können die 1. und 3. Person Singular sowie die 3. Person Plural rezeptiv verfügbar gemacht werden, vgl. 4.2.1. Die Lehrinhalte zum PA, SIMP und FSC lassen sich damit verbinden, vgl. 4.2.2 - 4.2.4. Das PS kann so lange warten, weil für Schüler, die Französisch als Unterrichtsfach nicht fortsetzen, noch ca. sechs Monate zur Lektüre von Texten mit Verbformen im PS zur Verfügung stehen.

Als letzte Verbklassen der *Zielsprache* bleiben noch die Klassen *recueillir* und *asseoir*. Von Klasse *asseoir* sind bereits der Singular und Plural des Impératif sowie der Infinitif und das FC bekannt. Die übrigen Verbformen folgen nach dem Usage-Wert der Klasse im *FD FW*. Wie bereits erwähnt, vgl. 7.4.3, halte ich es für vertretbar, das PP bereits im 2. Lehrgangsjahr zu vermitteln, weil damit auch die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit gebildet werden können.

Schließlich bleibt noch das Passif. Da die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler durch das Passif nicht wesentlich erweitert werden und die Voraussetzungen für eine stilistisch angemessene Verwendung vorliegen sollten, schlage ich vor, die Kategorie ans Ende eines F3-Lehrgangs zurückzustellen.

Die folgende Übersicht bietet eine Zusammenfassung der Verbklassen und Kategorien eines F3-Lehrgangs für das dritte Jahr.

**Tab. 31: Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen im dritten Jahr**

Verbklassen	mod.R.(1)	Kategorien(2)	Einf.(3)
37) Kl. <i>boire</i>		PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS, SPAS	> 80%
38) Kl. <i>suivre</i>	-	IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS, SPAS	
39) Kl. <i>suffire</i>	-	dto.	
40) Kl. <i>courir</i>	-	dto.	
alle bekannten Verbklassen		FS, GER, PPRE r	
alle bekannten Verbklassen		PS 1,3,6 r (4), PA 1,3,6 r, SIMP 3 r, FSC r	
41) Kl. <i>recueillir</i>		IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS, SPAS, FS, GER; PS 1,3,6 r, PA 1,3,6 r, SIMP 3 r, FSC r, PPRE r	
42) Kl. <i>asseoir</i>		PRE, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS, SPAS, FS, GER; PS 1,3,6 r, PA 1,3,6 r, SIMP 3 r, FSC r, PPRE r	
alle bekannten Verbklassen		PASSIF	

-----  
Legende:

- 1) Ich modifiziere teilweise die Reihenfolge, die sich aus den kumulierten Usage-Werten des *FD*FW ergab. Die mit einem "-" markierten Verbklassen wurden zurückgestellt.
  - 2) Folgt auf die Bezeichnung der Tempora und Modi keine Ziffer, sind alle Personalformen der Kategorie einzuführen.
  - 3) >80%: Die Lehrinhalte sollten im 3. Lehrgangsjahr zwischen Schuljahrsbeginn und der Ausgabe des Halbjahreszeugnisses, gegenwärtig zwischen Ende Januar und Mitte Februar, durchgearbeitet werden. Innerhalb dieses Zeitraums von sechs Monaten bleibt der Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung frei.
  - 4) Das *Passé simple* wird in der 1. Person Singular sowie in der 3. Person Singular und Plural mit dem Ziel der rezeptiven Verfügung unterrichtet.
-

## 8) Die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in den untersuchten Lehrwerken

Im folgenden Kapitel vergleiche ich die in den Lehrwerken meines Corpus vorgegebene Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion mit meinen Empfehlungen, vgl. Kapitel 7. Die Auswertung der Lehrpläne ist Gegenstand von Kapitel 9, da die Vorschriften nicht unmittelbar mit der Progression in den Lehrwerken und meinen Vorschlägen vergleichbar sind. Die Daten müssen zuerst harmonisiert werden, vgl. 9.1.

Wie bereits bei der Analyse der Lehrinhalte der Verbalflexion unterscheide ich bei der Untersuchung der Progression zwischen Lehrwerk und Unterricht, vgl. 3.2.1.1. Jeder Lehrinhalt wird in einer bestimmten didaktischen Einheit<sup>1</sup> eines Lehrwerks eingeführt. Wenn man diese durch die Lehrwerkautoren vorgegebene Einheit zum gesamten Pensum eines Lehrwerks in Beziehung setzt, läßt sich bestimmen, ob ein bestimmtes Konjugationsmuster z.B. im ersten oder letzten Drittel eines Lehrwerks erstmalig dargeboten wird, vgl. 8.2. Wann ein Lehrinhalt im Unterricht eingeführt wird, hängt u.a. ab von dem jedem Lehrer und jeder Lernergruppe eigenen Lehr- und Lerntempo, das seinerseits durch zahlreiche Faktoren beeinflusst wird, vgl. die Einleitung zu Kapitel 7. Dieser Augenblick läßt sich nur durch eine Befragung von Lehrern oder durch Unterrichtsbeobachtung ermitteln. Eine derartige Untersuchung ist mit sehr hohem Zeitaufwand verbunden und bei einem Teil der Lehrwerke meines Corpus nicht möglich, weil sie im Unterricht nicht mehr benutzt werden. Deshalb beschreibe ich die Progression lehrwerkimmanent, d.h., ich abstrahiere von allen Faktoren, die sich auf die Lernergruppe und auf den Lehrer beziehen, vgl. 8.2.

Im 1. Teil des 8. Kapitels erläutere ich die wesentlichen Fragen meiner Untersuchung (8.1). Anschließend beschreibe ich die Grundlagen für die Auswertung der Lehrwerke (8.2). Die beiden folgenden Teile haben die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in den untersuchten Lehrwerken für Französisch als 2. und 3. Fremdsprache zum Gegenstand (8.3 und 8.4).

---

<sup>1</sup>) Vgl. zu diesem Begriff die Einleitung zu Kapitel 7.

## 8.1) Kriterien zur Untersuchung der Progression in den Lehrwerken

Mein Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte zur Verbalflexion in Kapitel 7 dient als Bezugsgröße für die Untersuchung der Progression in den Lehrwerken meines Corpus. In den ersten vier Abschnitten von Kapitel 8.1 werden die für beide Kurstypen maßgebenden Fragen erläutert, die sich v.a. auf das 1. Drittel des 1. Lehrgangsjahres beziehen (8.1.1 - 8.1.4), danach die Kriterien für die erstmalige Darbietung der Verbklassen und Kategorien nach diesem Zeitraum (8.1.5 - 8.1.6). Der letzte Abschnitt hat Fragen zum Gegenstand, die die Gruppierung von Lehrinhalten betreffen (8.1.7).

### 8.1.1) Lehrinhalte der Verbalflexion für einen ausschließlich mündlich geführten Unterricht

Man kann die beiden Progressionsprinzipien, Schülern von Beginn an sinnvolle und vielfältige Äußerungen zu ermöglichen, vgl. 7.1.1, ohne sie zu überfordern, vgl. 7.1.5, am Anfang eines systematischen Lehrgangs u.a. dadurch realisieren, daß zunächst nur Lehrinhalte vermittelt werden, die ausschließlich für mündliche Äußerungen verwendbar sind. Wie bereits erwähnt, vgl. 7.3.2.1, läßt sich für den Unterricht die Tatsache nützen, daß alle französischen Verben außer *aller*, *avoir* und *être* im Singular des PRE eine einzige phonische Form aufweisen. Dadurch können bereits zu Beginn eines Lehrgangs Voraussetzungen für die Produktion vielfältiger Äußerungen geschaffen werden. In Abschnitt 8.3.1.1 und 8.4.1.1 gehe ich der Frage nach, welche Lehrinhalte zur Verbalflexion am Anfang der Lehrwerke für ausschließlich mündliche Äußerungen verfügbar gemacht werden.

### 8.1.2) Die Einführung lexikalisierter Verbformen

Bestimmte Verben sind für einen in der Fremdsprache geführten, dialogisch angelegten Unterricht unverzichtbar. Schüler benötigen sprachliche Mittel, um z.B. Mitschüler in der Fremdsprache zu etwas aufzufordern, z.B. lauter zu sprechen oder eine Übung fortzusetzen. Schüler sollten außerdem frühzeitig imstande sein, ihren Lehrer in der Fremdsprache um etwas zu bitten oder Fragen zu stellen. Die entsprechenden Verben gehören z.T. zu Klassen, die aufgrund ihres kumulierten

Usage-Wertes, vgl. Tabelle 10, im 1. Lehrgangsjahr nicht verfügbar gemacht werden müssen. Für den Unterrichtsdialoq reicht zunächst, nur einzelne Formen bestimmter Verben wie *répétez* oder *vous pourriez...* zu unterrichten, vgl. 7.3.2.2 und 7.4.2.2. Die Verbformen, die wie lexikalische Einheiten in den Lehrwerken meines Corpus eingeführt werden, verzeichnen Abschnitt 8.3.1.2 und 8.4.1.2.

### 8.1.3) Teilparadigmen im Anfangsunterricht

Aufgrund der für die Schüler schwierigen Orthographie würde ich im Anschluß an eine Phase ausschließlich mündlich geführten Unterrichts nicht sofort die kompletten Paradigmen des PRE sämtlicher bereits eingeführter Verbklassen vermitteln. Ich halte es für angebracht, von den für das 1. Lehrgangsjahr vorgesehenen Verbklassen im 1. Drittel diejenigen auch schriftlich verfügbar zu machen, welche die höchsten kumulierten Usage-Werte aufweisen und den geringsten Lehr- und Übungsaufwand erfordern. Zunächst sollen zehn Konjugationsmuster mit identischem Stammvokalgraphem oder einem identischen Graphemnexu im Infinitif und im Singular des PRE in diesen Formen eingeführt werden, vgl. Tabelle 20 und 27. Außerdem halte ich auch den Infinitif und die Singularformen von *avoir* und *être* für unverzichtbar. Welche Teilparadigmen die untersuchten Lehrwerke bis zu einem bestimmten Zeitpunkt<sup>2</sup> einführen, ist Gegenstand von Abschnitt 8.3.1.3 und 8.4.1.3.

### 8.1.4) Die konzentrische Erweiterung von Teilparadigmen

Es scheint mir angemessen, die drei Pluralformen des PRE der zuerst eingeführten zwölf Konjugationsmuster in einem Schritt verfügbar zu machen, vgl. Tabelle 21 und Tabelle 27 bzw. 28.<sup>3</sup> Die Autoren von *Cdb* vermitteln dagegen die Pluralformen verschiedener Verben in zwei Unterrichtsetappen. Ob sich das bei vielen morphologischen Lehrinhalten nützliche Verfahren der

<sup>2</sup>) Als "Zeitpunkt" bezeichne ich im vorliegenden Zusammenhang die Stelle, an der, bezogen auf das gesamte Pensum eines Lehrwerks, ein Lehrinhalt eingeführt wird, z.B. nach einem Drittel des Lehrwerks, vgl. 8.2.

<sup>3</sup>) Der Plural der zwölf Verbklassen muß allerdings nicht in der gleichen didaktischen Einheit dargeboten werden.

konzentrischen Erweiterung, vgl. 7.1.5.5, für die stufenweise Vervollständigung der Pluralformen bestimmter Verben als geeignet erweist, geht aus Abschnitt 8.3.1.4 hervor.

In *MO* klingt das Prinzip an, vom Einfachen zum Schwierigen fortzuschreiten: "Wie schon Teil I, beruht auch Teil II auf einer zyklischen Progression ('Progression in konzentrischen Kreisen'), d.h. auf einer Anordnung der sprachlichen Inhalte, die sowohl der ansteigenden Komplexität grammatischer Erscheinungen als auch ihrer kommunikativen Verwendbarkeit Rechnung trägt".<sup>4</sup> Nach meinem Verständnis von 'Komplexität' läuft diese Absicht darauf hinaus, Verbklassen und Kategorien hoher Frequenz bzw. breiter "kommunikativer Verwendbarkeit", die ohne großen Lehr- und Übungsaufwand verfügbar gemacht werden können, vorrangig einzuführen. Ob sich diese Absicht realisieren ließ, wird in Abschnitt 8.3.2.4 und 8.3.3.4 untersucht.

### 8.1.5) Vorrang für vielfältig verwendbare Verbklassen

Die Autoren mehrerer Lehrwerke berufen sich ausdrücklich auf die Vorkommenshäufigkeit als Kriterium für die Progression der Verben. *EB* führt "gleich von Anfang an die wichtigsten unregelmäßigen Verben" ein<sup>5</sup>. Im 1. Band von *SB* werden, laut DK, die 20 häufigsten unregelmäßigen Verben vermittelt<sup>6</sup>. Ähnlich wird im DK von *EE* argumentiert: "Im Bereich der Verbmorphologie werden die Verben auf -ER und -RE sowie frequente unregelmäßige Verben eingeführt."<sup>7</sup> Die Autoren von *ECI* gehen von der *langue parlée* aus und führen zu Beginn "hochfrequente" Verben ein<sup>8</sup>.

Ob den Autoren verlässliche Verfahren zur Verfügung standen, um dieses Kriterium zu operationalisieren und tatsächlich den Verbklassen Priorität

---

<sup>4</sup>) *MO* 2 DK 2:24.

<sup>5</sup>) *EB* 1 DK 1:3.

<sup>6</sup>) *SB* 1 DK 1:9.

<sup>7</sup>) *EE* 1 DK 1, S. L 8.

<sup>8</sup>) *ECI* 1 DK 1:10.

einzuräumen, die in einer Vielzahl verschiedener Äußerungen verwendbar sind, geht aus den Abschnitten 8.3.2.1, 8.3.2.3, 8.3.3.5 und 8.4.2.3 hervor.

### 8.1.6) Die Progression der Kategorien der Verbalflexion

Ich untersuche die Progression der Kategorien der Verbalflexion unter folgenden Fragestellungen:

8.1.6.1) Werden in den Lehrwerken Kategorien der Verbalflexion mit der größten Verwendungsvielfalt vorrangig berücksichtigt?

8.1.6.2) Bis zu welchem Zeitpunkt sind die wichtigsten Tempora zum Ausdruck der drei zeitlichen Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, d.h. PC und IMP, PRE, FC verfügbar?

8.1.6.3) Wann sind die Voraussetzungen für die Lektüre von Texten mit Formen des Passé simple gegeben?

Die Ergebnisse sind in den Abschnitten 8.3.4 und 8.4.4 zusammengefaßt.

### 8.1.7) Die Gruppierung von Lehrinhalten der Verbalflexion

Grundsätzlich sollten bestimmte Lehrinhalte innerhalb einer didaktischen Einheit bzw. in geringem zeitlichen Abstand verfügbar gemacht werden, damit den Schülern nicht durch Interferenzen der Erstsprache oder durch irrtümliche Verallgemeinerungen von Regeln normwidrige Äußerungen unterlaufen, vgl. 7.1.4. Im einzelnen gehe ich auf folgende, die Verbalflexion betreffende Fragen ein:

8.1.7.1) Werden *pouvoir* und *savoir* in einer didaktischen Einheit eingeführt, um Fehlern des Typs *Tu \*peux jouer du piano?* vorzubeugen?

8.1.7.2) Die wichtigsten Regeln zu Form und Gebrauch des Passé composé und Imparfait sollten ebenfalls nicht über mehrere didaktische Einheiten verteilt werden, vgl. 7.3.4.2 (a). Die Untersuchung soll ergeben, in welchen Lehrwerken die Grundregeln zum Gebrauch beider Tempora in einer didaktischen Einheit verfügbar gemacht werden.

8.1.7.3) Wird das Futur antérieur in nicht zu großem zeitlichen Abstand nach dem PC eingeführt, um einen irrtümlichen Gebrauch des PC zu vermeiden? Vgl. dazu Abschnitt 4.1.2, 7.3.4.2 (c) und Tabelle 24.

8.1.7.4) Schließlich versuche ich zu ermitteln, wie lange Lehrwerke die modalen Ausdrucksmittel zurückstellen. Die Frage betrifft den Zeitpunkt, zu dem die modalen Hilfsverben *falloir*, *pouvoir*, *savoir* und *vouloir* sowie das Présent du subjonctif und das Conditionnel présent eingeführt werden. In diesem Zusammenhang untersuche ich auch, ob das Présent du subjonctif bald nach *falloir* und *vouloir* folgt. Andernfalls können an die Verben keine mit *que* eingeleiteten Objektsätze angeschlossen werden.

Die Ergebnisse sind den Abschnitten 8.3.4 und 8.4.4 zu entnehmen.

## 8.2) Grundlagen für die Beschreibung der Progression in den untersuchten Lehrwerken

Zunächst erläutere ich das Verfahren, mit dem ich den Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung der Konjugationsmuster und der Kategorien der Verbalflexion vergleichbar erhebe (8.2.1). Anschließend gehe ich näher auf die ausgewerteten Lehrwerkkomponenten ein (8.2.2). Der letzte Abschnitt behandelt die Darstellung der erhobenen Daten in der vorliegenden Arbeit (8.2.3).

### 8.2.1) Die Erhebung der Daten

Meine Fragestellungen beziehen sich ausnahmslos auf die in den Lehrwerken vorgegebene Progression, nicht auf den Unterricht. Ich ermittle, wann die Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion in Bezug auf das gesamte Pensum der F2- und F3-Lehrwerke eingeführt werden, ohne das individuelle Lehr- und Lerntempo eines Lehrers bzw. einer Lerngruppe zu berücksichtigen, vgl. die Einleitung zu Kapitel 8.

Die in den folgenden Tabellen verzeichneten Prozentwerte resultieren aus folgendem Berechnungsmodus: Die Lehrwerke werden in 100 (fiktive) gleich lange Abschnitte unterteilt<sup>9</sup>. Für jede didaktische Einheit, in der eine Verbklasse oder Kategorie eingeführt wird, läßt sich ein Wert zwischen 0% und 100%, d.h. zwischen dem Anfang und dem Ende eines Lehrwerks, bestimmen: 100% werden

---

<sup>9</sup>) Wie bereits erwähnt, ist "Abschnitt" nicht mit "didaktischer Einheit" gleichzusetzen, vgl. 7.2.



durch die Gesamtzahl der didaktischen Einheiten des betreffenden Lehrwerks dividiert und der Wert für eine didaktische Einheit errechnet. Diese Zahl wird mit der Platzziffer der didaktischen Einheit multipliziert, in welcher der betreffende Lehrinhalt verfügbar gemacht wird. Zur Veranschaulichung mag folgendes Beispiel dienen: *EB* führt Klasse *venir* in der 21. von insgesamt 58 "Lektionen" ein. Dies ergibt folgende Rechnung:  $100\%:58 \times 21 = 36,2\%$ . Klasse *venir* wird folglich nach der Bearbeitung von etwas mehr als einem Drittel des Lehrwerks verfügbar gemacht<sup>10</sup>. Auf diese Weise errechne ich für jedes Konjugationsmuster und jede grammatische Kategorie, wann sie im Lehrwerk erstmalig dargeboten werden.

In den Berechnungsmodus geht nur das obligatorische Pensum der Lehrwerke ein. Über diesen Kernbereich hinaus ist die Vergleichbarkeit nicht gewährleistet. *EB* weist mit 58 didaktischen Einheiten die höchste Gesamtzahl auf, *MO* folgt mit 56, *Cdb* mit 41, *EE* mit 33 und *SB* mit 28. Das obligatorische Pensum von *EC* besteht aus 39 didaktischen Einheiten<sup>11</sup>, *SA* umfaßt 30, *ECI* 21 und *SI* 15 didaktische Einheiten.

Im Prinzip geht jede didaktische Einheit eines Lehrwerks mit demselben Wert in den Berechnungsmodus ein<sup>12</sup>. Deshalb sind einigermaßen verlässliche Ergebnisse nur zu erwarten, wenn der Umfang der einzelnen didaktischen Einheiten eines Lehrwerks nicht allzusehr schwankt. Beim Durchblättern läßt sich jedoch auf den ersten Blick erkennen, daß dies nicht immer zutrifft. Allerdings kann man gegenwärtig den Umfang einer didaktischen Einheit nicht genau feststellen. Es fehlt eine Maßeinheit, in die z.B. die Anzahl der eingeführten lexikalischen Einheiten, der erstmalig dargebotenen grammatischen Lehrinhalte und landeskundlichen Informationen sowie eine bestimmte Anzahl von Übungen eingehen. Mit einer etwa auf diese Weise definierten "Maß-Einheit" könnte man den Umfang

---

<sup>10</sup>) Die Dezimalstellen bis 0,49 werden abgerundet, darüber wird aufgerundet.

<sup>11</sup>) Nach dem phonetischen Vorkurs beginnt in *EC* eine neue Zählung. Ich beziehe die sechs Lektionen des phonetischen Vorkurses in die Gesamtzahl der didaktischen Einheiten von *EC* mit ein, weil bereits während des phonetischen Vorkurses Lehrinhalte der Verbalflexion eingeführt werden. Zu den von den Autoren ausgewiesenen 33 Lektionen des Lehrwerks zähle ich deshalb noch sechs Lektionen hinzu.

<sup>12</sup>) Eine didaktische Einheit in *EB* entspricht 1,72% des gesamten Pensums ( $100\%:58=1,72\%$ ). Die Umrechnungstabellen 19.1 und 19.2 im Anhang (G und H) verzeichnen für jede didaktische Einheit jedes untersuchten Lehrwerks den entsprechenden Prozentwert.

jeder didaktischen Einheit der untersuchten Lehrwerke wesentlich genauer bestimmen, als es mir gegenwärtig möglich ist. Im Augenblick kann ich nur die größten Schwankungen berücksichtigen. Bei keinem anderen Lehrwerk meines Corpus sind so große Divergenzen festzustellen wie in *Cdb*. Eine "Lektion" in *Cdb 1* ist weit weniger umfangreich als ein "Dossier" des 3. Bandes. Um diesen Unterschied nicht zu unterschlagen, zähle ich die von den Lehrwerkautoren angesetzten acht didaktischen Einheiten des 3. Bandes doppelt. Dadurch erniedrigt sich der Wert für eine Einheit<sup>13</sup> und damit auch der rechnerische Anteil der 15 relativ kurzen "Lektionen" von *Cdb 1*<sup>14</sup>. Bei den übrigen Lehrwerken meines Corpus scheinen mir die Unterschiede im Umfang der einzelnen didaktischen Einheiten wesentlich geringer zu sein als in *Cdb*. In Ermanglung eines verlässlicheren Meßinstruments mußte ich die Divergenzen im Augenblick der Erhebung (1990) vernachlässigen.

Trotz dieser Einschränkungen halte ich den Berechnungsmodus für sinnvoll, da allein die Platzziffer einer didaktischen Einheit keinen Vergleich der Progression der Lehrinhalte in neun verschiedenen Lehrwerken ermöglicht. Mit der 29. didaktischen Einheit von *EB* ist z.B. erst die Hälfte des Lehrwerks durchgearbeitet. *SB* endet dagegen bereits mit der 28. didaktischen Einheit. Trotz der höheren Platzziffer werden die Lehrinhalte in der 29. Lektion von *EB* früher eingeführt als die Lehrinhalte in der 28. didaktischen Einheit von *SB*. Durch das Berechnungsverfahren wird die Progression der Lehrwerke des Untersuchungskorpus, die eine ganz unterschiedliche Anzahl von didaktischen Einheiten aufweisen, untereinander und auch mit meiner Empfehlung vergleichbar.

Schließlich können die errechneten Prozentwerte zu einem realen Zeitraum in Bezug gesetzt werden, vgl. Tabelle 19.3 im Anhang (I). Die F2-Lehrwerke müssen i.a. nach vier Jahren und die F3-Lehrwerke üblicherweise nach zweieinhalb Jahren durchgearbeitet sein. Wenn nach dem obigen Berechnungsschema ein bestimmter Lehrinhalt z.B. bei 50% eingeführt wird, dürfte er in den untersuchten F2-

---

<sup>13</sup>) Bei 41 gleich gewichteten didaktischen Einheiten entspricht eine Einheit 2,43%; wenn man die acht didaktischen Einheiten von *Cdb 3* doppelt zählt, erniedrigt sich der Prozentwert für eine Einheit in *Cdb 1* und *Cdb 2* auf 2,04%.

<sup>14</sup>) Der rechnerische Anteil der ersten 15 "Lektionen" des 1. Bandes von *Cdb* geht von 37% auf 31% zurück; der Anteil des 1. und 2. Bandes sinkt von 80% auf 67%; der Anteil der umfangreichen acht "Dossiers" des 3. Bandes steigt von 20% auf 33%.

Lehrwerken mit Ausnahme von *EE* bis zum Ende des 2. Lehrgangsjahres den Schülern vorgelegen haben.

*EE* stellt einen Sonderfall dar. Wie bereits erwähnt, vgl. 3.2.4.9, besteht der 4. Band des Lehrwerks aus vier obligatorischen und vier fakultativen didaktischen Einheiten. Ich nehme an, daß der für alle Bundesländer obligatorische Teil von *EE 4* nach einem halben Jahr durchgearbeitet sein sollte, damit noch genügend Zeit für den ungefähr gleich umfangreichen fakultativen Teil des 4. Bandes von *EE* bleibt. Deshalb setze ich für das in allen Bundesländern obligatorische Pensum von *EE* einen Bearbeitungszeitraum von dreieinhalb Jahren (= sieben Halbjahren) an. Dem 1. Lehrgangsjahr entspricht ein Abschnitt von <29% (2/7) des Lehrwerks, dem 2. Lehrgangsjahr <58% (4/7), dem 3. Lehrgangsjahr ein Abschnitt von (abgerundet) <86% (6/7) und der ersten Hälfte des 4. Lehrgangsjahres >85% des Lehrwerks, vgl. Tabelle 19.3 im Anhang (I).

### 8.2.2) Die ausgewerteten Lehrwerkkomponenten<sup>15</sup>

Zur Beschreibung der Progression werte ich die Grammatischen Beihefte von *EB*, *EC*, *Cdb*<sup>16</sup>, *ECI*, *SI* und *EE* aus. Die Tempora und Modi sowie die Konjugationsmuster sind in den erwähnten Lehrwerkkomponenten mit wenigen Ausnahmen eindeutig einer bestimmten didaktischen Einheit zuzuordnen<sup>17</sup>. In *SA* entnehme ich den Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung der Verbklassen der Komponente *vocabulaire*, weil im Grammatischen Beiheft nur die "regelmäßigen" Verben auf eine bestimmte didaktische Einheit bezogen werden, die übrigen aber nur in der alphabetisch angeordneten Übersicht am Ende des Grammatischen Beihefts verzeichnet sind. In *SB I* wird bei einem Teil der Konjugationsmuster im

---

<sup>15</sup>) Die Abkürzungen der Lehrwerkkomponenten und der Lehrwerktitle sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

<sup>16</sup>) *Cdb* weist mehrere Lehrwerkkomponenten auf, die für die Beschreibung der Progression herangezogen werden könnten und die für einzelne Kategorien der Verbalflexion unterschiedliche Befunde ergeben. Ich werte nur die drei Grammatischen Beihefte aus; zur Begründung vgl. Abschnitt 3.2.4.4.

<sup>17</sup>) Einzelne Verbklassen, die nur in der alphabetischen Liste der "unregelmäßigen" Verben der Grammatischen Beihefte verzeichnet sind, können in die Untersuchung nicht einbezogen werden, vgl. Tabelle 33.

Schülerbuch durch den Hinweis *A retenir*<sup>18</sup> deutlich, welcher *unité* es zuzuordnen ist. Fehlt dieser Hinweis, so entnehme ich die *unité* dem *vocabulaire*. Ebenso verfähre ich in *SB 2*. In *EE* können einzelne Lehrinhalte der Verbalflexion laut Angaben der Autoren von GB 2 und GB 3 vom 2. ins 3. oder vom 3. ins 4. Lehrgangsjahr zurückgestellt werden, falls es die Bestimmungen eines Lehrplans erforderlich machen. Ich lege meiner Berechnung die Progression zugrunde, wie sie die Autoren von GB 2 und GB 3 festgelegt haben.

Besondere Schwierigkeiten ergeben sich bei *MO*. Aus den GB läßt sich nicht mit Sicherheit entnehmen, zu welcher didaktischen Einheit die Lehrinhalte gehören. Wann ein Konjugationsmuster in *MO 1* eingeführt wird, entnehme ich aus unterschiedlichen Komponenten des Schülerbuchs. Die Daten für die ersten acht Konjugationsmuster basieren auf den *mémos* von Lektion 1 - 8. In den folgenden vier didaktischen Einheiten findet man in dieser Komponente keine neuen Konjugationsmuster im *Présent de l'indicatif*. In Lektion 11 sind Klasse *voir*, Klasse *agir* und Klasse *offrir* in der Komponente *vocabulaire* verzeichnet. Danach können noch Klasse *pouvoir* und Klasse *vouloir* im Singular des PRE dem *mémo* entnommen<sup>19</sup> und eindeutig Lektion 15 zugeordnet werden. Die Präsensformen weiterer Verbklassen finden sich ab Lektion 15 nur noch in der Komponente *vocabulaire* und der alphabetischen Liste *les formes du verbe*<sup>20</sup>, die jedoch keine Zuordnung zu einer bestimmten Lektion erlaubt.

Aufgrund der zahlreichen Inkonsequenzen bleibt es häufig dem Lehrer überlassen, wann bestimmte Verbklassen in allen Formen des PRE eingeführt werden. Die Untersuchung der Progression muß sich deshalb bei diesem Lehrwerk auf die geringe Anzahl von Konjugationsmustern beschränken, die eindeutig einer didaktischen Einheit zuzuordnen sind. Die Daten zur Einführung der Kategorien der Verbalflexion in *MO 3* kann man am ehesten der *Inhaltsübersicht* des Schülerbuchs entnehmen<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup>) *A retenir* bezeichnet in *SB* innerhalb einer didaktischen Einheit eine Phase zur Kognitivierung grammatischer Lehrinhalte.

<sup>19</sup>) *MO 1*:78.

<sup>20</sup>) *MO 1*:160f..

<sup>21</sup>) *MO 3*:1 - 3.

### 8.2.3) Die Darstellung der Daten

In meinem Vorschlag habe ich für jedes Lehrgangsjahr die Progression der Verbklassen und der Kategorien in einer Übersicht dargestellt, vgl. z.B. Tabelle 24. Die zahlreichen Daten aus der Lehrwerkuntersuchung müssen aus Platzgründen auf mehrere Tabellen verteilt werden. Ich stelle zuerst die Befunde zur Einführung der Verbklassen in den Lehrwerken zusammen und anschließend die Daten zu den Kategorien der Verbalflexion, weil bestimmte Kategorien erst dann eingeführt werden können, wenn bestimmte Verbklassen, z.B. Klasse *aller* für das FC, verfügbar sind. In je einem eigenen Abschnitt, vgl. 8.3.4 für die F2-Lehrwerke und 8.4.4 für die F3-Lehrwerke, fasse ich zusammen, wann die Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion den Schülern zum ersten Mal dargeboten werden.

### 8.3) Die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in den untersuchten Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache

Der 3. Teil des vorliegenden Kapitels hat die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in den untersuchten F2-Lehrwerken zum Gegenstand. Zunächst untersuche ich die Progression in den ersten didaktischen Einheiten der F2-Lehrwerke (8.3.1). Aus dem folgenden Abschnitt läßt sich entnehmen, wann die Verbklassen in sämtlichen Formen des *Présent de l'indicatif* eingeführt werden (8.3.2). Es folgen die Daten zum Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung der Kategorien der Verbalflexion in den F2-Lehrwerken (8.3.3). Anschließend lege ich dar, welches Lehrwerk im Untersuchungsbereich meinem Vorschlag zur Progression der Verbklassen und der Kategorien am nächsten kommt bzw. am weitesten davon abweicht (8.3.4).

#### 8.3.1) Lehrinhalte in der Anfangsphase der F2-Lehrwerke

Im 1. Abschnitt untersuche ich zunächst, welche F2-Lehrwerke Lehrinhalte der Verbalflexion für einen ausschließlich mündlich geführten Unterricht vermitteln, um den Unterricht nicht gleich zu Beginn mit Lehrinhalten zur Orthographie zu

belasten (8.3.1.1). Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, welche Verbformen zunächst wie lexikalische Einheiten eingeführt werden (8.3.1.2). Anschließend beschreibe ich, welche F2-Lehrwerke bestimmte Verbklassen in der Anfangsphase nur im Singular des PRE verfügbar machen (8.3.1.3). Den Abschluß bildet ein Abschnitt über die konzentrische Erweiterung der Formen des PRE in *Cdb* (8.3.1.4).

### 8.3.1.1) Lehrinhalte für einen ausschließlich mündlich durchgeführten Unterricht

Nach den Autoren des DK zu *Cdb I* sind am Anfang des Lehrwerks Regeln zur Produktion ausschließlich gesprochener Äußerungen zu erwarten, um den Schülern den Einstieg in die neu zu erlernende Sprache zu erleichtern: "Auch für die Bewältigung des Formenreichtums der französischen Sprache wurde die *grammaire parlée* als Ausgangspunkt gewählt."<sup>22</sup> Die Autoren des Grammatischen Beihefts zu *Cdb* formulieren eine Regel zum Hörverständnis: "Bei den meisten Verben klingen im Präsens (Gegenwart) alle Singularformen gleich, weil die Endungen stumm sind."<sup>23</sup> Die Regel im GB zu *SB* bezieht sich auch auf die Produktion von Äußerungen: "Alle Singularformen der Verben werden gleich gesprochen."<sup>24</sup> Die entsprechende Regel im Grammatischen Beiheft zu *EE* bedeutet keinen Fortschritt im Vergleich zu *SB*. Sie bezieht sich nur auf die Verben auf -ER und beschränkt sich auf das Hörverständnis: "Im **Lautbild** [Hervorhebung im Grammatischen Beiheft] hat der Singular nur eine Form. Du kannst aber am Personalpronomen erkennen, welche Person gemeint ist."<sup>25</sup> In den drei Lehrwerken findet man außerdem die Regel, daß der Singular des Impératif und die 1. Person Singular der

---

<sup>22</sup>) *Cdb I* DK 1, Kapitel 1.3, S. 4.

<sup>23</sup>) *Cdb I* GB 1:§ 13.

<sup>24</sup>) Die Autoren weisen auf die drei Ausnahmen *aller*, *avoir* und *être* hin (*SB I* GB 1:§ 42).

<sup>25</sup>) *EE I* GB 1:§ 8.

Verben auf -ER<sup>26</sup> bzw. der meisten französischen Verben gesprochen und geschrieben eine identische Form aufweisen<sup>27</sup>.

Meines Erachtens sind die genannten Lehrinhalte höchstens in *SB* für einen ausschließlich mündlich geführten Unterricht bedingt geeignet. Nur die erstgenannte Regel in *SB* bezieht sich auf die Produktion ausschließlich gesprochener Äußerungen. In den GB zu *EB* und *MO* habe ich an den ausgewerteten Stellen keine Lehrinhalte für einen ausschließlich mündlich geführten Unterricht gefunden.

### 8.3.1.2) Die Einführung lexikalisierter Verbformen

Für die Untersuchung der Verbformen, die zunächst wie lexikalische Einheiten eingeführt werden, vgl. 7.3.2.2, werte ich die Lehrwerkkomponente *vocabulaire* von Beginn bis zu <5% des jeweiligen Lehrwerks aus.

In den ersten beiden Lektionen, d.h. nach Bearbeitung von <5% des gesamten Lehrwerks und bevor Klasse *donner* in allen Formen des *Présent de l'indicatif* verfügbar gemacht wird, führt *EB* folgende Verbformen ein: *écoutez, levez-vous, asseyez-vous, regardez, c'est, il y a, retenez, allez, prenez, dessinez, écrivez, lisez, répétez, ajoutez, répondez, j'ouvre, je ferme, je regarde, fermez, ouvrez, vous prononcez, prononcez, corrigez, effacez, ce sont, il ouvre, il montre, nous jouons, il dit, il répond, complétez, mettez (au pluriel)*. Bis zur 2. didaktischen Einheit wird somit Schülern bereits eine umfangreiche Unterrichtspraseologie zur Verfügung gestellt, die den Unterricht in der Fremdsprache begünstigt. Man vermißt überraschenderweise *s'il vous plaît*. In *EB* fehlen außerdem lange Zeit Formen des *Conditionnel* von *pouvoir* und *vouloir*, vgl. 7.3.2.2.

Im *vocabulaire contextuel* von *Cdb 1* sind im wesentlichen Formen der 3. Person Singular von Klasse *donner* bis zu <5% des Lehrwerks belegt: *c'est, (elle) ouvre, (elle) arrive, (elle) dit, (il) apporte, (elle) aime, (que) fait?, (il) regarde, (il) montre, (elle) téléphone, (elle) parle, elle raconte, (elle) écoute, (elle) aime*. In den ersten beiden Lektionen von *Cdb* vermisste ich z.B. *s'il vous plaît* und Verbformen, mit deren Hilfe man den Lehrer um etwas bitten kann, z.B. *répétez* u.a., vgl. 7.3.2.2. Es fehlen wichtige Formen für einen dialogisch angelegten und

<sup>26)</sup> *EE 1 GB 1:§ 8.4.*

<sup>27)</sup> *Cdb 1 GB 1:§ 33, SB 1 GB 1:§ 39.3.*

in der Fremdsprache geführten Unterricht, der über Äußerungen zu den visuellen Materialien hinausgeht. Im Hinblick auf die Untersuchungsfrage kann man nicht von einem Fortschritt gegenüber dem Vorgänger *EB* sprechen, eher vom Gegenteil.

In *SB* werden dagegen bereits in der 1. didaktischen Einheit zahlreiche, für einen dialogisch angelegten Unterricht notwendige Verbformen verfügbar gemacht: *regardez, répétez, [...] dit, à vous de jouer, à retenir, je voudrais, s'il vous plaît, c'est, [...] fait, il achète, elle vient, tu cherches und tu viens.*

In *MO* werden bis <5% des Lehrwerks *c'est, écoute, parle, lis, regarde, réponds, regardez, répète und répétez* sowie *s'il te (vous) plaît* eingeführt. Außerdem lernen die Schüler bereits zu Beginn, sich mit *je m'appelle* vorzustellen und durch *je comprends* zu signalisieren, daß sie fremdsprachlichen Äußerungen folgen können. Formen des CO von *vouloir* werden allerdings erst bei 21%, von *pouvoir* erst bei 40% erstmalig dargeboten.

Die Autoren von *EE* stellen eine ausführliche Unterrichtsphraseologie am Schluß des 1. Bandes zusammen<sup>28</sup>. Darunter befinden sich sowohl geeignete Wendungen für die zielsprachenimmanente Arbeit mit den visuellen Medien und dem Lehrwerk als auch Verbformen, um Klassenkameraden oder den Lehrer anzusprechen, z.B. *je voudrais...* und *Est-ce que je peux...?, Est-ce qu'on peut...?, s'il vous plaît*<sup>29</sup>. Es bleibt dem Lehrer überlassen, im Prinzip von Anfang an bei Bedarf auf diese Liste zurückzugreifen.

### 8.3.1.3) Teilparadigmen zum Singular des Présent de l'indicatif

In der folgenden Übersicht stelle ich die Befunde zur Einführung von Teilparadigmen im Singular des Présent de l'indicatif in den untersuchten Lehrwerken für Französisch als 2. Fremdsprache zusammen, vgl. 8.1.3.

<sup>28</sup>) *EE I*:141 - 143.

<sup>29</sup>) Von meinem Vorschlag in Abschnitt 7.3.2.2 fehlen z.B. *assieds-toi* und *asseyez-vous*.



**Tab. 32: Teilparadigmen zum Singular des Présent de l'indicatif in den untersuchten F2-Lehrwerken**

PRE 1-3	E(1)	EB	Cdb <sup>30</sup>	SB	MO	EE(2)
Kl. <i>donner</i>	<8%	3%	10%	4%	---	6%
Kl. <i>être</i>	<8%	---	14%	---	4%	3%
Kl. <i>avoir</i>	<8%	---	14%	---	---	12%
Kl. <i>faire</i>	<8%	---	10%	---	---	---
Kl. <i>venir</i>	---	---	18%	---	---	---
Kl. <i>pouvoir</i>	---	---	---	---	27%	---
Kl. <i>rendre</i>	<8%	---	---	---	---	---
Kl. <i>dire</i>	<8%	---	10%	---	---	---
Kl. <i>aller</i>	---	---	18%	---	---	---
Kl. <i>prendre</i>	<8%	---	10%	---	---	---
Kl. <i>agir</i>	<8%	---	---	---	---	---
Kl. <i>voir</i>	<8%	---	---	---	---	---
Kl. <i>connaître</i>	<8%	---	---	---	---	---
Kl. <i>mettre</i>	<8%	---	10%	---	---	---
Kl. <i>sentir</i>	<8%	---	10%	---	9%	---
Kl. <i>vouloir</i>	---	---	---	---	27%	---
Kl. <i>appeler</i>	---	---	10%	---	---	15%
Kl. <i>écrire</i>	---	---	14%	---	---	---
Kl. <i>offrir</i>	---	---	10%	---	---	6%
Kl. <i>lire</i>	---	---	10%	---	---	---
Kl. <i>boire</i>	---	---	10%	---	---	---

**Legende:**

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

1) E: Vorschlag K.-H. Eggenesperger, vgl. Tabelle 20.

Die Prozentwerte bezeichnen den Zeitraum, in dem die Verbklassen eingeführt werden:

<8%: zwischen dem Beginn des 1. Lehrgangsjahres und Weihnachten;

<16%: zwischen Weihnachten und Ostern;

<26%: bis zum Ende des 1. Lehrgangsjahres.

2) Für EE, dessen obligatorisches Pensum in dreieinhalb Jahren durchgearbeitet werden soll, vgl. 8.2.1, gelten folgende Relationen:

<10% des Lehrwerks sollen bis Weihnachten des 1. Lehrgangsjahres und <20% bis Ostern behandelt werden, vgl. Tabelle 19.3 im Anhang (I).

---: Es wird kein Teilparadigma der betreffenden Verbklasse im PRE vermittelt.

Wie immer in der vorliegenden Untersuchung verwende ich meine Klassennamen, vgl. 2.4.3.

<sup>30)</sup> Cdb führt neben dem Singular gleichzeitig auch noch die 3. Person Plural der Klassen *être*, *avoir*, *venir* und *aller* ein. Klasse *écrire* wird zuerst in der 3. Person Singular und Plural verfügbar gemacht. Die Pluralformen des PRE der übrigen Verben werden in zwei verschiedenen didaktischen Einheiten eingeführt, vgl. 8.3.1.4.

Aus der Übersicht geht hervor, daß von den untersuchten F2-Lehrwerken nur die Autoren von *Cdb* in größerem Umfang auf Teilparadigmen zurückgreifen. Zehn Verbklassen werden bereits bei 10% des Lehrwerks verfügbar gemacht. Es ist angebracht, vgl. Tabelle 20, die Klassen *donner*, *faire*, *dire*, *prendre*, *mettre* und *sentir* im Singular des PRE einzuführen. Die Autoren von *Cdb* hätten allerdings bei 10% bzw. 14% des Lehrwerkpensums auf Verben der Klassen *appeler*, *écrire*, *offrir*, *lire* und *boire* noch verzichten können. Der frühe Zeitpunkt scheint mir aufgrund des kumulierten Usage-Wertes dieser Klassen nicht gerechtfertigt, vgl. Tabelle 10. Im Vergleich zu meiner Empfehlung (<8%) werden die Teilparadigmen von *avoir* und *être* in *Cdb* zu spät eingeführt.<sup>31</sup>

In den übrigen untersuchten F2-Lehrwerken kommen Teilparadigmen nur vereinzelt vor. *EB*, *SB* und *EE* machen den Singular des PRE von Klasse *donner*, *MO* und *EE* den Singular von *être* sehr früh verfügbar. Ansonsten werden in *MO* noch Verben der Klassen *sentir* und *vouloir* (erst bei 27%), in *EE* die Klassen *appeler* und *offrir* zunächst im Singular des PRE eingeführt. Ich verzichte auf die letztgenannten drei Klassen, weil sie nicht beide Kriterien für Teilparadigmen im Anfangsunterricht erfüllen, vgl. 7.3.2.3.

#### 8.3.1.4) Konzentrische Erweiterung der Teilparadigmen in *Cdb*

Mir scheint es sinnvoll, sämtliche Pluralformen der zunächst im Singular eingeführten Verbklassen in einem Schritt während des 2. Drittels im 1. Lehrgangsjahr verfügbar zu machen, vgl. Tabelle 21.

Als einziges der untersuchten Lehrwerke weicht *Cdb* davon ab: "Die Verbgruppen werden in *Cdb 1* und *2* somit in drei großen konzentrischen Erweiterungen erfaßt. In *Cdb 1* werden viele Verben semantisiert und in die beiden großen Singulargruppen eingeordnet; anschließend werden sie wieder aufgegriffen und nach Stämmen geübt. Den Abschluß bildet nun in *Cdb 2* die Einführung der Infinitivformen"<sup>32</sup>. *Cdb 1* führt bei 10% des Lehrwerks Verben bestimmter Klassen nur im Singular des PRE ein, vgl. Tabelle 32. Die Pluralformen der Klassen *donner*, *faire*, *dire*, *prendre*, *mettre*, *sentir*, *lire* und *boire* werden danach

<sup>31</sup>) Zu den Teilparadigmen von *venir* und *aller* vgl. 8.3.2.2.

<sup>32</sup>) *Cdb 2* DK 2:11.

in zwei Schritten verfügbar gemacht: Bei 14% werden zunächst die 3. Person Plural und in einem weiteren Schritt schließlich die noch fehlende 1. und 2. Person Plural eingeführt<sup>33</sup>. Die Progression der Verbformen wird noch unübersichtlicher, weil die Formen des Impératif nach der 3. Person Plural, aber vor der 1. und 2. Person Plural des PRE erstmalig dargeboten werden.

Ich halte die Einführung der Verbformen des PRE in *Cdb*, die laut den Autoren des DK nach dem Prinzip der "konzentrischen Erweiterung" erfolgt, für unökonomisch. Die Einführung der 3. Person Plural des PRE der Klassen *donner*, *rendre*, *lire*, *écrire* und *sentir* bei 14% ist ein überflüssiger Teilschritt, weil die erwähnten fünf Klassen einen identischen orthographischen Stamm in allen Formen des Plural, die ersten beiden Klassen einen gleich geschriebenen Stamm in *allen* Formen des PRE haben. Sämtliche Pluralformen dieser Verbklassen sollten in einem Schritt (nicht unbedingt in einer didaktischen Einheit) dargeboten werden.

Es erfordert auch weniger Lehraufwand, den Singular und Plural des Impératif nicht wie im GB des *Cdb 1* in einer eigenen didaktischen Einheit, sondern zusammen mit dem Présent de l'indicatif einzuführen, vgl. 7.1.4, Tabelle 20 und 21, 27 und 28. Die Autoren des *Cdb 1* schaffen überflüssige Lehrinhalte, anstatt Regeln zu vereinfachen. Außerdem wird die Einsicht in sprachliche Regelmäßigkeiten eher erschwert.

### 8.3.2) Die erstmalige Darbietung der Verbklassen in sämtlichen Formen des Présent de l'indicatif in den F2-Lehrwerken

Der folgenden Übersicht kann entnommen werden, wann die meisten Verbklassen der *Zielsprache* in den ausgewerteten Komponenten der F2-Lehrwerke in sämtlichen Formen des PRE, abgesehen von Klasse *falloir* und *pleuvoir*, eingeführt werden. Es fehlt die Klasse *envoyer*, weil das PRE von *envoyer* und *renvoyer* sowie der Verben der Klasse *employer* nach denselben Regeln gebildet werden.

Die Prozentwerte in Tabelle 33 sind auf das gesamte Pensum des betreffenden Lehrwerks zu beziehen. Sie werden in der Legende einem bestimmten Zeitraum zugeordnet.

---

<sup>33</sup>) Zum Zeitpunkt, zu dem das PRE der erwähnten Verbklassen vollständig verfügbar ist, siehe Tabelle 33.

**Tab. 33: Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung der Verbklassen in sämtlichen Formen des Présent de l'indicatif in den untersuchten F2-Lehrwerken**

	E(1)	EB	Cdb	SB	MO	EE(2)
1) Kl. <i>donner</i>	<26%	5%	24%	11%	11%	9%
2) Kl. <i>être</i>		9%	31%	14%	7%	9%
3) Kl. <i>avoir</i>		7%	24%	18%	9%	15%
4) Kl. <i>faire</i>		10%	29%	18%	11%	18%
5) Kl. <i>venir</i>		36%	29%	18%	14%	36%
6) Kl. <i>pouvoir</i>		38%	53%	21%	--	21%
7) Kl. <i>savoir</i>		38%	31%	32%	16%	27%
8) Kl. <i>rendre</i>		34%	24%	11%	18%	18%
9) Kl. <i>dire</i>		17%	29%	21%	--	18%
10) Kl. <i>aller</i>		17%	31%	7%	13%	21%
11) Kl. <i>prendre</i>		21%	24%	11%	16%	9%
12) Kl. <i>agir</i>		34%	35%	32%	20%	52%
13) Kl. <i>voir</i>		22%	31%	21%	20%	27%
14) Kl. <i>connaître</i>		41%	37%	21%	--	55%
15) Kl. <i>mettre</i>		16%	24%	11%	--	18%
16) Kl. <i>sentir</i>		36%	24%	14%	18%	39%
17) Kl. <i> falloir</i>		55%	41%	29%	25%	33%
18) Kl. <i>considérer</i>		31%	71%	32%	--	42%
19) Kl. <i>vouloir</i>		38%	47%	21%	--	21%
20) Kl. <i>élever</i>		31%	24%	11%	--	15%
21) Kl. <i>appeler</i>		40%	24%	29%	38%	24%
22) Kl. <i>pleuvoir</i>		19%	22%	21%	57%	27%
<hr/>						
23) Kl. <i>écrire</i>	<51%	21%	29%	14%	--	18%
24) Kl. <i>offrir</i>		36%	24%	32%	20%	9%
25) Kl. <i>produire</i>		50%	51%	25%	--	73%
26) Kl. <i>recevoir</i>		60%	71%	50%	--	76%
27) Kl. <i>lire</i>		17%	29%	14%	--	18%
28) Kl. <i>atteindre</i>		47%	76%	39%	--	88%
29) Kl. <i>employer</i>		43%	35%	29%	--	45%
30) Kl. <i>vivre</i>		74%	59%	46%	--	64%
<hr/>						
31) Kl. <i>devoir</i>	<76%	38%	57%	29%	--	45%
32) Kl. <i>croire</i>		52%	31%	50%	--	61%
33) Kl. <i>battre</i>		47%	80%	29%	--	97%
34) Kl. <i>rire</i>		62%	80%	32%	--	55%
35) Kl. <i>mourir</i>		62%	71%	61%	--	67%
36) Kl. <i>boire</i>		53%	31%	25%	--	42%
37) Kl. <i>suivre</i>		48%	76%	43%	--	79%
38) Kl. <i>suffire</i>		--	--	64%	--	94%
39) Kl. <i>courir</i>		36%	39%	21%	--	58%

**Tab. 33: (Folge) Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung der Verbklassen in sämtlichen Formen des Présent de l'indicatif in den untersuchten F2-Lehrwerken**

	E(1)	EB	Cdb	SB	MO	EE(2)
40) Kl. <i>recueillir</i>	< 75 %	--	--	89 %	--	--
41) Kl. <i>asseoir</i>		91 %	80 %	32 %	--	58 %

-----  
**Legende:**

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

1) E: Vorschlag K.-H. Eggensperger, vgl. Tabelle 24 - 26.

Die Prozentwerte bezeichnen den Zeitraum, in dem die Verbklassen in sämtlichen Formen des Présent de l'indicatif eingeführt werden:

< 26%: bis zum Ende des 1. Lehrgangsjahres;

< 51%: bis zum Ende des 2. Lehrgangsjahres;

< 76%: während des 3. Lehrgangsjahres;

> 75%: im letzten Lehrgangsjahr.

2) Für EE, dessen obligatorisches Pensum in dreieinhalb Jahren durchgearbeitet werden soll, vgl. 8.2.1, gelten folgende Relationen:

< 29%: bis zum Ende des 1. Lehrgangsjahres;

< 58%: bis zum Ende des 2. Lehrgangsjahres;

< 86%: bis zum Ende des 3. Lehrgangsjahres,

> 85%: in der ersten Hälfte des letzten Lehrgangsjahres.

---: In der ausgewerteten Lehrwerkkomponente fehlt die Klasse oder läßt sich nicht eindeutig einer didaktischen Einheit zuordnen.

Ich verwende wie immer in der vorliegenden Arbeit meine Klassennamen, vgl. 2.4.3.

-----

Die Daten in Tabelle 33 wurden mit Hilfe des in 8.2.1 erläuterten Berechnungsmodus erhoben. In meinem eigenen Unterricht mit *Cdb* und *SB*, vgl. Kapitel 1, habe ich verschiedene Verbklassen und auch Tempora und Modi früher oder später eingeführt als sich aus dem Berechnungsverfahren ergibt. Es ist aus verschiedenen Gründen jedoch nicht möglich, die Untersuchungsergebnisse mit Erfahrungen aus dem Unterricht mit den einzelnen Lehrwerken zu vergleichen, vgl. die Einleitung zu Kapitel 8. Sämtliche Aussagen zur Progression in den Lehrwerken stehen unter zwei Vorbehalten:

1) Ich abstrahiere vom individuellen Lehr- und Lerntempo eines Lehrers bzw. einer Lernergruppe und beschränke mich auf eine lehrwerkimmanente Beschreibung.

2) Die offensichtlichen Unterschiede im Umfang der didaktischen Einheiten können beim gegenwärtigen Forschungsstand nur unzureichend berücksichtigt werden. Mangels eines ausreichend genauen Meßinstruments werden die didaktischen

Einheiten beinahe aller untersuchten F2-Lehrwerke gleich gewichtet. Eine Ausnahme bildet nur *Cdb 3*, vgl. 8.2.1.

Wenn diese Einschränkungen berücksichtigt werden, dürfte es zu keiner irreführenden Interpretation der Ergebnisse kommen. Die beim gegenwärtigen Forschungsstand unvermeidbare Ungenauigkeit der Befunde in Tabelle 33 - 35 soll durch einen relativ großen Spielraum bei ihrer Bewertung bis zu einem gewissen Grade kompensiert werden. Als übereinstimmend mit meiner Empfehlung gilt, wenn eine bestimmte Verbkategorie in einem Lehrwerk während desselben Lehrgangsjahres eingeführt werden soll. Dieser Zeitraum ist durch Querstriche kenntlich gemacht.

### 8.3.2.1) Die Einführung der Verbklassen in *EB*

In *EB* sind laut DK 1 die wichtigsten "unregelmäßigen" Verben von Beginn an zu erwarten, vgl. 8.1.5. Tatsächlich steht in *EB* Klasse *donner* an der Spitze. Es folgen die Klassen *avoir*, *être* und *faire*. Mit *mettre*, *dire*, *aller*, *lire*, *pleuvoir*, *prendre*, *écrire* und *voir* schließen sich Verbklassen an, die ich mit Ausnahme von Klasse *lire* und *écrire* ebenfalls im 1. Lehrgangsjahr einführen würde, wenn auch z.T. in anderer Reihenfolge. Die Autoren von *EB* warten mit vielen Konjugationsmustern, die ich zu den "wichtigsten" zähle, bis im 2. Lehrgangsjahr: *venir*, *pouvoir*, *savoir*, *rendre*, *agir*, *connaître*, *sentir*, *considérer*, *vouloir*, *élever* und *appeler*. Die entsprechenden Stammvarianzen und Endungen sollten bereits im 1. Lehrgangsjahr verfügbar gemacht werden. Klasse  *falloir* ist in *EB* sogar erst für das 3. Lehrgangsjahr vorgesehen, zwei Jahre später als angemessen, vgl. Tabelle 21. Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Absicht der Autoren von *EB*, vgl. 8.1.5, nur zum Teil verwirklicht wurde.

Im 2. Lehrgangsjahr führt *EB* einige Klassen, die identische orthographische Endungen im Infinitif aufweisen, in derselben didaktischen Einheit ein: Verben auf [-i:R], -IR wie die Klassen *venir*, *sentir*, *offrir* und *courir* bei 36%, d.h. kurz nach Klasse *agir* (34%), die Klassen *pouvoir*, *savoir*, *vouloir* und *devoir* bei 38%. Aus lernpsychologischen Gründen läßt sich eine Gruppierung nach assoziationsstiftenden Kategorien rechtfertigen. Dieses Prinzip kann jedoch dazu führen, daß zunächst substituierbare Verbklassen wie etwa *courir* (in *EB* bei 36%, in meinem Vorschlag bei >50% - <76%) zusammen mit anderen Verben auf -IR eingeführt

werden und gewissermaßen im Sog frequenter Verben vorrücken. Dadurch werden die Lehrwerkautoren aber gezwungen, andere, nicht ersetzbare Verbklassen zurückzustellen. Erst nach Klasse *courir* werden in *EB* z.B. die wesentlich wichtigeren Klassen *appeler*, bei 40%, und *connaître*, bei 41%, verfügbar gemacht - zu spät in Anbetracht ihrer großen Vorkommenshäufigkeit, vgl. Tabelle 33. Von den modalen Hilfsverben auf -OIR wird *devoir* unnötig früh, *pouvoir*, *savoir* und *vouloir* werden dagegen zu spät eingeführt.

Wie auch die Autoren von *EB* würde ich im 2. Lehrgangsjahr die Klassen *offrir*, *produire*, *atteindre* und *employer* erstmalig darbieten. Dagegen werden im gleichen Zeitraum neben den Klassen *courir* und *devoir* noch die Klassen *battre* und *suivre*, die man hätte zurückstellen können, verfügbar gemacht. Die Klassen *recevoir* und *vivre* sollten ungefähr ein Lehrgangsjahr früher eingeführt werden als in *EB*.

Im 3. Lehrgangsjahr decken sich *EB* und meine Empfehlung bei den Klassen *croire*, *rire*, *mourir* und *boire*<sup>34</sup>, im letzten Lehrgangsjahr bei Klasse *asseoir*.

### 8.3.2.2) Die Einführung der Verbklassen in *Cdb*

Die Autoren von *Cdb* führen im 1. Lehrgangsjahr zunächst Elemente zahlreicher Verbklassen in einigen Formen des PRE ein, vgl. 8.3.1.3 und 8.3.1.4, und nicht wie *EB* Verben einer relativ geringen Anzahl von Verbklassen in sämtlichen Formen des PRE. Außerdem wird bei 22% des Lehrwerks *pleuvoir* defektiv dargeboten. Bei 24%, d.h. gegen Ende des 1. Lehrgangsjahres, werden acht Verbklassen in sämtlichen Formen des Singular und Plural des PRE eingeführt, die auch ich für das 1. Lehrgangsjahr vorsehe: *donner*, *avoir*, *rendre*, *prendre*, *mettre*, *sentir*, *élever* und *appeler*. Klasse *offrir*, in *Cdb* auch bei 24% erstmalig dargeboten, würde ich aufgrund des kumulierten Usage-Wertes im *DFW* ins 2. Lehrgangsjahr zurückstellen, vgl. Tabelle 10 und 24.

Nach dem angewendeten Berechnungsschema werden erst zu Beginn des 2. Lehrgangsjahres, nach Bearbeitung von 29% des Lehrwerks, die Klassen *faire*, *venir*, *dire*, und erst bei 31%(!) die Klassen *être*, *savoir*, *aller* und *voir* im PRE vervollständigt, d.h., es werden die 1. und 2. Person Plural eingeführt. Die

<sup>34</sup>) Auch die Formen von *valoir* würde ich wie die Autoren von *EB* im 3. Lehrgangsjahr einführen, vgl. Anmerkung zu Tabelle 21.

erwähnten Verbklassen sollten in allen Formen des PRE bereits im 1. Lehrgangsjahr erstmalig dargeboten werden. Ein Verlagsredakteur rechtfertigt in einem acht Jahre nach der Publikation von *Cdb 1* erschienenen Aufsatz die Entscheidungen der Herausgeber des Lehrwerks: "Diese späte Einführung [der 1. und 2. Person Plural des PRE -K.-H. E.] braucht sich jedoch kommunikativ deshalb nicht als Nachteil auszuwirken, weil zum einen die 1. Person Plural (*nous*) in der gesprochenen Sprache durch die 3. Person Singular (*on*) ersetzt wird und weil zum anderen bei den im Unterrichtsgespräch notwendigen Verben die 2. Person Plural (*vous*) meist schon über den Imperativ Plural (*Lisez. Répondez. Répétez., etc.*) bekannt ist."<sup>35</sup>

Der Hinweis Hildebrandts, daß die 2. Person Plural "meist" schon durch die Formen des Impératif "bekannt" sei, veranlaßt zur Frage, warum der IP und die 1. und 2. Person Plural nicht gleichzeitig eingeführt wurden, vgl. 7.1.4 und 7.3.3.2. Die Pluralformen des IP zahlreicher Verben werden in *Cdb* nach Bearbeitung von 20%, die 1. und 2. Person Plural nach 24% des gesamten Pensums dargeboten<sup>36</sup>. Es ist außerdem bemerkenswert, daß auch Hildebrandt die Einführung der 1. und 2. Person Plural als "spät" bezeichnet. Sie erfolgt vor allem für *être* viel zu spät<sup>37</sup>. Nach dem Berechnungsschema wird erst kurz vor dem Ende des 1. Lehrwerkdrittels, d.h. zu Beginn des 2. Lehrgangsjahres, *vous êtes* eingeführt<sup>38</sup>. Zu den Verben, deren 2. Person Plural durch den Impératif schon verfügbar ist, gehört *être* nicht. *Cdb* führt bei 20% die Form *soyez* ein. Wie bereits erwähnt, vgl. Kapitel 1, verfügen die Schüler damit früher über eine Form des SP als über die 1. und 2. Person Plural des Présent de l'indicatif von *être*.

Im Gegensatz zur in *Cdb* geübten Praxis scheint es mir unverzichtbar, die Klassen *agir, connaître, falloir* und *vouloir* im 1. Lehrgangsjahr einzuführen und nicht ins 2. Lehrgangsjahr zurückzustellen. Bis ins 3. Lehrgangsjahr werden in *Cdb* die Klassen *pouvoir* und *considérer* hinausgeschoben. Die beiden letztgenannten Verbklassen sind in meinem Vorschlag für das 1. Lehrgangsjahr vorgesehen.

---

<sup>35</sup>) Hildebrandt 1980:147.

<sup>36</sup>) *Cdb 1* GB 1:§ 33 und § 37.

<sup>37</sup>) Ich empfehle, sämtliche Formen des PRE von *être* im 2. Drittel des 1. Lehrgangsjahres bzw. bei < 16% eines F2-Lehrgangs, einzuführen, vgl. Tabelle 21.

<sup>38</sup>) Das vollständige Paradigma des PRE von *être* wird in der letzten Lektion von *Cdb 1*, d.h. bei 37% des Lehrwerks, erstmalig dargeboten (GB 1:§ 55).



Dagegen könnte man z.B. auf die Klassen *croire*, *boire* und *courir*, die *Cdb* im 2. Lehrgangsjahr einführt, in den ersten beiden Lehrgangsjahren verzichten.

Im 2. Lehrgangsjahr stimmen *Cdb* und meine Empfehlung bei den Klassen *écrire*, *lire* und *employer* überein. Dagegen fehlen um die Mitte des 3. Lehrgangsjahres, bei 66%, neben der bereits erwähnten Klasse *considérer* noch so wichtige Klassen wie *recevoir* und *atteindre*, deren kumulierter Usage-Wert einem Rang unter den ersten 200 Einheiten im *FDW* entspricht.

Wie die Autoren von *Cdb* würde ich auch die Klassen *devoir* und *mourir* im vorletzten und Klasse *asseoir* im letzten Lehrgangsjahr einführen. Dagegen warten die Autoren von *Cdb* zu lange mit den Klassen *battre*, *rire* und *suivre*. Sie sind im Lehrwerk erst für das letzte Lehrgangsjahr vorgesehen. Ich halte es für angebracht, die drei Verbklassen um ein Jahr vorzuziehen. Alles in allem dauert es zu lange, bis zahlreiche Verbklassen in *Cdb* erstmalig dargeboten werden. Im Vergleich zum Vorläufer *EB* werden viele Klassen zu einem ungünstigeren Zeitpunkt eingeführt.

### 8.3.2.3) Die Einführung der Verbklassen in *SB*

Die Autoren von *SB* wollen schon im 1. Lehrgangsjahr die 20 häufigsten unregelmäßigen Verben einführen, vgl. 8.1.5. Dieses Vorhaben wurde im großen und ganzen verwirklicht. *SB* macht im 1. Lehrgangsjahr 22 Verbklassen verfügbar, die sich, abgesehen von den Klassen *écrire*, *produire*, *lire*, *boire* und *courir*, mit meinem Vorschlag decken. Abweichend davon warten die Autoren von *SB* bis ins 2. Lehrgangsjahr mit den Klassen *savoir*, *agir*, *considérer*, *falloir* und *appeler*.

Im 2. Lehrgangsjahr stimmen *SB* und meine Empfehlung bei den Klassen *offrir*, *recevoir*, *atteindre*, *employer* und *vivre* überein. Kein einziges Konjugationsmuster, das ich während der ersten beiden Lehrgangsjahre verfügbar machen würde, wird in *SB* später eingeführt.

Die meisten Verbklassen, die ich für das 3. Lehrgangsjahr vorsehe, vgl. Tabelle 33, werden in *SB* vorgezogen.<sup>39</sup> Übereinstimmung besteht bei den Klassen *mourir* und *suffire*.

<sup>39</sup>) Auch die Formen von *valoir* werden in *SB* bereits im 2. Lehrgangsjahr eingeführt, bei 43% des Lehrwerks. Ich empfehle, bis zum 3. Lehrgangsjahr zu warten, vgl. Anmerkung zu Tabelle 25.

Wie in Tabelle 26 wird auch in *SB* Klasse *recueillir* im letzten Lehrgangsjahr des Lehrwerks verfügbar gemacht, die Klasse *asseoir* dagegen viel früher eingeführt, vgl. Tabelle 33.

Im Hinblick auf das Prinzip, Verbklassen bzw. Konjugationsmuster, die in vielfältigen Äußerungen verwendbar sind, vorrangig zu berücksichtigen, ist *SB* dem *Cdb* eindeutig vorzuziehen.

#### 8.3.2.4) Die Einführung der Verbklassen in *MO*

Aus den erwähnten Gründen, vgl. 8.2.2, läßt sich die Progression der Verbklassen in *MO* nur teilweise beschreiben. Mit den Befunden für die anderen Lehrwerke vergleichbare Daten liegen bis auf wenige Ausnahmen nur für das 1. Lehrgangsjahr des Lehrwerks vor. Während dieser Zeitspanne stimmt *MO* bei den meisten erhobenen Verbklassen mit meinem Vorschlag überein. Klasse *offrir* wird in *MO* früher, Klasse *appeler* und Klasse *pleuvoir* werden später unterrichtet.

Die Reihenfolge der Verbklassen entspricht allerdings wohl kaum der erklärten Absicht der Autoren, die ansteigende Komplexität grammatischer Erscheinungen zu berücksichtigen, vgl. 8.1.4. Nach meinem Verständnis sind Verben mit zahlreichen nicht ableitbaren Formen im PRE als "komplex" einzustufen. Aber gerade *être* mit der größten Anzahl von Stämmen im PRE wird zuerst eingeführt. Klasse *donner* mit einem Stamm folgt an 3. Stelle. Klasse *aller* erfordert wohl mehr Lehr- und Übungsaufwand als Klasse *agir*, wird aber in *MO* vor *agir* eingeführt. Das erwähnte Progressionsprinzip von *MO* steht im Widerspruch zur Reihenfolge der erwähnten Verbklassen im Lehrwerk.

#### 8.3.2.5) Die Einführung der Verbklassen in *EE*

Die Autoren von *EE* beabsichtigen, nicht nur frequente "unregelmäßige", sondern auch Verben auf -ER und -RE vorrangig einzuführen, vgl. 8.1.5. Wenn damit die Klassen *donner* und *rendre* gemeint sind, wird dieses Vorhaben im 1. Lehrgangsjahr realisiert. Außerdem werden 14 "unregelmäßige" Verben in Übereinstimmung mit meinem Vorschlag in diesem Zeitraum eingeführt. Dagegen wartet *EE* mit den Verbklassen *venir*, *agir*, *connaître*, *sentir*, *falloir* und *considérer* bis zum 2. Lehrgangsjahr. Sie sollten die Plätze anderer Klassen aus

dem 1. Lehrgangsjahr des Lehrwerks einnehmen. Auf die Klassen *écrire*, *offrir* und *lire* könnte man zunächst noch verzichten.

Im 2. Lehrgangsjahr decken sich meine Empfehlung und *EE* nur bei Klasse *employer*. Die erstmalige Darbietung der Klassen *produire*, *recevoir* und *vivre* sollte man nicht bis ins 3. Lehrgangsjahr hinausschieben. Auf Klasse *atteindre* muß sogar bis zum letzten Lehrgangsjahr gewartet werden. Die Klassen *devoir*, *rire* und *boire* könnten den erwähnten Klassen Platz machen und vom 2. ins 3. Lehrgangsjahr zurückgestellt werden.

Im 3. Lehrgangsjahr werden wie in meiner Empfehlung die Klassen *croire*, *mourir suivre* und *courir* eingeführt. *EE* vermittelt die Klassen *battre* und *suffire* erst im letzten Zehntel des Lehrgangs. Beide Klassen zählen nach dem kumulierten Usage-Wert zu den ersten 500 Einheiten im *DFW*, vgl. Tabelle 10.

Im letzten Lehrgangsjahr bleiben noch Klasse *recueillir*, die in *EE* fehlt, und Klasse *asseoir*. *Asseoir* wird in *EE* bereits am Anfang des 3. Lehrgangsjahres, bei 58%, eingeführt. Diese Entscheidung halte ich für den IF und das PP für durchaus vertretbar, vgl. Tabelle 24 mit Anmerkung.

Im Hinblick auf die Progression der Verbklassen steht *EE* dem ältesten Lehrwerk meines Corpus, *EB*, näher als *Cdb*. Wenn ich nur die erwähnten Untersuchungsergebnisse berücksichtigen würde, wäre von den drei F2-Lehrwerken des Klett Verlags *EE* der Vorzug zu geben.

### 8.3.3) Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in den F2-Lehrwerken

Tabelle 34 und 35 geben an<sup>40</sup>, wann die Kategorien der Verbalflexion nach meinem Vorschlag und in den untersuchten F2-Lehrwerken eingeführt werden<sup>41</sup>. Gegebenenfalls gilt die erstmalige Darbietung eines Teilparadigmas als Einführung eines Tempus oder Modus, vgl. für das PRE Tabelle 32. Wie bereits in Tabelle 33 entspricht jeder Abschnitt der folgenden Übersichten einem Lehrgangsjahr.

---

<sup>40</sup>) Zum Berechnungsmodus für die Erhebung der Daten vgl. 8.2.1; zur Beurteilung der Befunde vgl. Abschnitt 8.3.2.

<sup>41</sup>) Die ausgewerteten Komponenten der Lehrwerke werden in Abschnitt 8.2.2 beschrieben.

**Tab. 34: Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung temporaler und modaler Kategorien in den untersuchten F2-Lehrwerken**

	E(1)	EB	Cdb	SB	MO	EE(2)
PRE	< 26%	3%	10%	4%	---	3%
IP		3%	10%	11%	---	6%
FC		17%	53%	7%	20%	24%
SP		72%	88%	57%	77%	88%
<hr/>						
	E(1)	EB	Cdb	SB	MO	EE(2)
PCav.	< 51%	40%	16%	39%	12%	33%
PCêt.		40%	31%	39%	29%	36%
IMP		50%	59%	39%	52%	64%
CO		64%	65%	50%	59%	82%
FA		45%	84%	89%	96%	94%
PL		50%	61%	71%	79%	70%
COPAS		64%	80%	54%	80%	82%
<hr/>						
	E(1)	EB	Cdb	SB	MO	EE(2)
SPAS <sup>42</sup>	< 76%	---	---	---	---	88%
PS		55%	96%	100%	75%	97%
PA		59%	---	---	---	97%
SIMP		100%	---	100%	---	---
FSC		---	---	---	---	---
<hr/>						
	E(1)	EB	Cdb	SB	MO	EE(2)
FS	> 75%	45%	76%	64%	32%	76%

<sup>42)</sup> Nur in einem der fünf untersuchten F2-Lehrwerke wird die Kategorie im GB genannt und läßt sich eindeutig einer didaktischen Einheit zuordnen, vgl. 4.5.3.

**Tab. 35: Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung infinitiver Formen und des Passif in den untersuchten F2-Lehrwerken**

	E(1)	EB	Cdb	SB	MO	EE(2)
IF	<26%	2%	10%	7%	---	3%
PPRE	>50% - <76%	62%	88%	96%	---	---
GER	>75%	62%	84%	61%	45%	100%
-----						
PASSIF	>75%	69%	92%	96%	73%	97%
-----						

Legende zu Tabelle 34 und 35:

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

1) E: Vorschlag K.-H. Eggensperger, vgl. Tabelle 21, 24 - 26.

Die Prozentwerte bezeichnen den Zeitraum, in dem die temporalen und modalen Kategorien sowie die infinitiven Formen und das Passif eingeführt werden:

<26%: bis zum Ende des 1. Lehrgangsjahres;

<51%: bis zum Ende des 2. Lehrgangsjahres;

<76%: während des 3. Lehrgangsjahres;

>75%: im letzten Lehrgangsjahr.

2) Für EE, dessen obligatorisches Pensum in dreieinhalb Jahren durchgearbeitet werden soll, vgl. 8.2.1, gelten folgende Relationen:

<29%: bis zum Ende des 1. Lehrgangsjahres;

<58%: bis zum Ende des 2. Lehrgangsjahres;

<86%: bis zum Ende des 3. Lehrgangsjahres,

>85%: in der ersten Hälfte des letzten Lehrgangsjahres.

---: Die Kategorie läßt sich nicht eindeutig einer didaktischen Einheit zuordnen oder wird in der ausgewerteten Lehrwerkkomponente nicht verzeichnet.

### 8.3.3.1) Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in EB

Im 1. Lehrgangsjahr decken sich meine Empfehlung und EB im Hinblick auf PRE, IP, FC und IF. Die Autoren von EB warten dagegen mit dem Présent du subjonctif bis zum Ende des 3. Lehrgangsjahres.

Im 2. Lehrgangsjahr führt EB in Übereinstimmung mit meinem Vorschlag zunächst das PC der mit *avoir* und *être* konjugierten Verben bei 40% des Lehrwerks ein. Es folgen das FA und das FS, ohne daß sich durch das letztgenannte Tempus die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler wesentlich erweitern würden. Nach der Hälfte des Lehrwerks wird das IMP zusammen mit dem PL

erstmalig dargeboten. Das CO und COPAS würde ich noch im 2. Lehrgangsjahr einführen, dagegen macht *EB* diese beiden Kategorien sowie das PS und PA im 3. Lehrgangsjahr verfügbar. Die temporalen und modalen Kategorien werden mit dem SIMP in der letzten didaktischen Einheit von *EB* abgeschlossen, ein vertretbarer Zeitpunkt, wenn vorher keine Texte mit entsprechenden Formen gelesen werden.

In *EB* stehen die wichtigsten Tempora zum Ausdruck der drei zeitlichen Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, PC und IMP, PRE, FC, kurz vor Ende des 2. Lehrgangsjahres zur Verfügung (bei 50%), in meinem Vorschlag bei <33%, d.h. zu Beginn des 2. Lehrgangsjahres, vgl. Tabelle 24.

Wichtige Voraussetzungen für die Lektüre historischer Texte und bestimmter Zeitungsausschnitte sind in *EB* mit der Einführung des PS bereits bei 55% des Lehrwerks gegeben. Das PA wird in *EB* bei 59%, das SIMP in der letzten didaktischen Einheit des Lehrwerks erstmalig dargeboten. Ich würde einzelne Formen des PS und des PA im selben Lehrgangsjahr wie *EB* einführen. In derselben didaktischen Einheit wie die beiden Tempora könnte man auch die 3. Person Singular des SIMP rezeptiv verfügbar machen, vgl. 4.2.4. Das SIMP kann jedoch auch warten, bis entsprechende Textbelege vorliegen.

Die modalen Ausdrucksmittel werden in *EB*, soweit es sich um Lehrinhalte der Verbalflexion handelt, in drei Etappen eingeführt: *pouvoir*, *vouloir*, *savoir* und *devoir* bei 38%, *falloir* bei 55%, vgl. Tabelle 33; bei 64% folgt das CO, bei 72% das Présent du subjonctif, vgl. Tabelle 34. Mit Ausnahme von *devoir* würde ich alle erwähnten Lehrinhalte vor Ende des 2. Lehrgangsjahres verfügbar machen, vgl. Tabelle 21 und 24 bzw. 33 und 34.

Bei den infiniten Formen stimmen *EB* und meine Empfehlung nicht ganz überein. Gérondif und Passif werden im Lehrwerk früher eingeführt, als ich für angebracht halte, vgl. 7.3.6.3.

### 8.3.3.2) Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in *Cdb*

Im 1. Lehrgangsjahr decken sich *Cdb* und mein Vorschlag nur im PRE, IP und IF, vgl. Tabelle 34 und 35. Das FC wird von den Autoren bis ins 3. Lehrgangsjahr hinausgeschoben (53%), das Présent du subjonctif sogar beinahe ins letzte Zehntel des Lehrwerks (88%) zurückgestellt. Dagegen zieht *Cdb* den Typ *elle a*

*regardé*<sup>43</sup> ins 1. Lehrgangsjahr vor (16%), während ich mit dem PC der mit *avoir* konjugierten Verben bis zum Beginn des 2. Lehrgangsjahres (<33%) warte, vgl. 7.3.4.2 (a). Typ *elle est venue*<sup>44</sup> wird in *Cdb* fast zum gleichen Zeitpunkt eingeführt (31%) wie in meiner Empfehlung (<33%). Es besteht die Gefahr, daß Schüler während ungefähr eines halben Jahres normwidrige Formen des Typs \**j'ai allé* aufgrund der falschen Verallgemeinerung der Regel zum Gebrauch der Flexivverben bilden<sup>45</sup>. Eine Regel, die den Irrtum zu verhindern sucht und Schüler anweist, Verben wie *aller* zunächst nicht im Passé composé zu gebrauchen, stellt einen unproduktiven Lehrinhalt dar.

Im 3. Lehrgangsjahr folgen m.E. viel zu spät FC, IMP, PL und CO, vgl. Tabelle 21 und 24.

Noch länger, d.h. bis z.T. weit ins letzte Lehrgangsjahr hinein, dauert es, bis FS, COPAS, FA und SP eingeführt sind.

PRE, FC, PC und IMP, die wichtigsten Tempora zum Ausdruck der drei zeitlichen Dimensionen, sind in *Cdb* ungefähr im 1. Drittel des 3. Lehrgangsjahres, nach Bearbeitung von 59% des Lehrwerks, mit der Einführung des IMP verfügbar - in meiner Empfehlung bei <33%. Das FC, in *Cdb* verfügbar bei 53%, könnte ohne besonderen Aufwand wesentlich früher eingeführt werden, weil der IF bereits bei 10% und sämtliche Formen von *aller* bei 31% erstmalig dargeboten werden, vgl. Tabelle 33.

In *Cdb* wird das PS erst bei 96% eingeführt. Ich halte es für einen Nachteil, wenn in F2-Lehrgängen Texte mit Formen des PS nicht früher gelesen werden können. Es ist nicht sicher, ob nach dem Ende des systematischen Lehrgangs in der 10. Jahrgangsstufe zur Lektüre von Texten mit Formen des PS noch genügend Zeit bleibt, vgl. 7.3.5.2.

---

<sup>43</sup>) Mit Typ *elle a regardé* bezeichne ich sämtliche Formen des Passé composé der mit *avoir* konjugierten Verben, nicht nur ein Teilparadigma.

<sup>44</sup>) Mit Typ *elle est venue* bezeichne ich sämtliche Formen des Passé composé der mit *être* konjugierten Verben.

<sup>45</sup>) Man mag einwenden, daß der Lehrer den Mangel in der Progression des *Cdb* bemerkt und die entsprechende Regel für *aller* einführen kann, vgl. dazu jedoch 3.2.1.1 und die Einleitung zu Kapitel 8. Im Lehrwerk fehlen außerdem Textbelege und geeignete Übungen, um die eventuell durch den Lehrer vorgezogene Regel zu festigen.

Die modalen Ausdrucksmittel werden in *Cdb* erst im 3. Lehrgangsjahr vervollständigt. Die meisten modalen Hilfsverben führen die Autoren im 2. Lehrgangsjahr ein: *savoir* bei 31%, *falloir* bei 41% und *vouloir* bei 47%. Im 3. Lehrgangsjahr folgen *pouvoir* bei 53% und *devoir* bei 57%. Das CO wird bis kurz vor dem Ende des 2. Drittels zurückgestellt, nach der Bearbeitung von 65% des Lehrwerks. Verben und unpersönliche Ausdrücke, die im abhängigen Satz das Présent du subjonctif erfordern, sind erst nach Bearbeitung von 88% des Lehrwerks in entsprechenden Konstruktionen verwendbar.

Bei den infiniten Formen und dem Passif stimmen *Cdb* und mein Vorschlag im Kern überein. Dagegen stellen die Autoren des Lehrwerks das PPRE ins letzte Jahr zurück - mir scheint ein Jahr früher angemessen, vgl. 7.3.5.2.

Zusammenfassend muß man feststellen, daß die Absicht der Autoren des DK 2, bei der Progression die "kommunikative Relevanz der Strukturen zu berücksichtigen"<sup>46</sup>, nur bei der Einführung sehr weniger Kategorien der Verbalflexion realisiert wurde. *Cdb* macht eine große Anzahl wichtiger Tempora und Modi wesentlich später verfügbar als im Hinblick auf die rechtzeitige Vorbereitung eines Aufenthalts in frankophoner Umgebung angemessen wäre.

### 8.3.3.3) Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in *SB*

Die Autoren von *SB* führen die im 1. Lehrgangsjahr unverzichtbaren Kategorien der Verbalflexion innerhalb dieses Zeitraums bis auf das Présent du subjonctif ein. Das SP ist erst nach der Bearbeitung von 57% des Lehrwerks verfügbar, d.h. über ein Jahr später, als ich für sinnvoll halte, vgl. Tabelle 21 und 34.

Im 2. Lehrgangsjahr folgen in *SB* wie in meinem Vorschlag innerhalb einer didaktischen Einheit das PC<sup>47</sup> der mit *avoir* und *être* konjugierten Verben und das

---

<sup>46</sup>) *Cdb* 2 DK 2:7.

<sup>47</sup>) Die Autoren von *SB* führen das PC schon bei 18% des Lehrwerks ein, ohne allerdings den produktiven Gebrauch der Formen anzustreben (*SB* 1:92). Laut DK wollen sie mit der produktiven Verfügung über das Tempus bis in *unité* 11 warten (*SB* / DK 1:8f.). Das IMP soll in *unité* 11 mit dem Ziel "der zunächst passiven Beherrschung" eingeführt werden (*SB* / DK 1:9). Dies steht allerdings im Widerspruch zu Übung 36 im Schülerbuch mit der Anweisung "Mettez les verbes à l'imparfait" (*SB* 1:233). Demzufolge müssen Formen und Grundregeln zum Gebrauch des PC und IMP in *unité* 11, bei 39%, produktiv verfügbar sein.



IMP. Außerdem wird vor Ende des 2. Lehrgangsjahrs noch das CO eingeführt. Abweichend von meiner Empfehlung sind COPAS und PL sowie FS im 3. Lehrgangsjahr vorgesehen; COPAS und PL sollten früher unterrichtet werden; das FS könnte noch warten. Viel zu spät wird das FA erst bei 89% eingeführt, vgl. 7.3.4.2 (c).

Die wichtigsten temporalen Kategorien zum Ausdruck der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, PC, IMP, PRE und FC sind in *SB* bereits bei 39% verfügbar. In diesem Punkt kommt *SB* meiner Empfehlung ziemlich nahe (<33%, vgl. Tabelle 24).

Die Lektüre von Texten mit Formen des PS wird erst in der letzten didaktischen Einheit vorbereitet. Ich halte dies aus den bereits erwähnten Gründen für zu spät, vgl. 7.3.5.2.

Bestimmte modale Ausdrucksmittel nehmen in *SB* einen vorderen Platz ein. Die modalen Hilfsverben *pouvoir* und *vouloir*, bei 21%, sowie *falloir*, bei 29%, weichen von meiner Empfehlung kaum ab. *Savoir*, in *SB* bei 32%, würde ich früher, bei <16%, *devoir*, in *SB* bei 29%, würde ich später, bei <58%, einführen, vgl. Tabelle 21 und 25. Das CO machen alle anderen F2-Lehrwerke meines Corpus später verfügbar als *SB*. Es soll in *SB* nach der Bearbeitung der Hälfte des Lehrwerks eingeführt werden, m.E. bereits bei <41%. Insgesamt gesehen sind in *SB* die modalen Ausdrucksmittel, auch durch die relativ frühe Einführung des *Présent du subjonctif*, eher verfügbar als in den übrigen F2-Lehrwerken meines Corpus.

In *SB* wird das *Gérondif* vor dem *Participle présent* eingeführt. Ich plädiere aus verschiedenen Gründen für die umgekehrte Reihenfolge, vgl. 7.3.5.2 und 7.3.6.2.

#### 8.3.3.4) Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in *MO*

In *MO* kann nur die Einführung weniger temporaler und modaler Kategorien eindeutig einer didaktischen Einheit zugeordnet werden, vgl. 8.2.2. *MO* und meine Empfehlung stimmen darin überein, das *Futur composé* im 1. Lehrgangsjahr verfügbar zu machen. Dagegen würde ich den Typ *elle a regardé* nicht bereits bei 12% einführen, sondern aus den erwähnten Gründen erst zu Beginn des 2. Lehrgangsjahrs, vgl. 7.3.4.2 (a). Typ *elle est venue* deckt sich im großen und ganzen mit meinem Vorschlag. Dagegen halte ich es wie bereits bei *Cdb* nicht für

richtig, die Regeln für die mit *avoir* und *être* konjugierten Verben im Abstand von mehr als einem halben Lehrgangsjahr zu unterrichten, vgl. 7.1.4 und Tabelle 34. Mehr als ein Lehrgangsjahr vergeht nach dem verwendeten Berechnungsschema zwischen der Einführung des Typs *elle a regardé* und dem Imparfait, vgl. dazu 8.3.4.3.

Das Futur simple bräuchte nicht bereits bei 32% verfügbar sein wie in *MO*, sondern könnte bis zum letzten Lehrgangsjahr warten, vgl. 7.3.6.3. Dagegen würde ich das CO nicht bis zu Beginn des 3. Lehrgangsjahres hinausschieben, sondern ungefähr bis zur Mitte des 2. Jahres einführen, vgl. 7.3.4.2 (b).

In *MO* sind Présent de l'indicatif, Futur composé, Passé composé und Imparfait erst bei 52% verfügbar, d.h. beinahe ein Lehrgangsjahr später, als ich vorschlage (<33%), vgl. Tabelle 21 und 24.

Das Passé simple wird in *MO* zu Recht bereits nach der Bearbeitung von 75% des Lehrwerks und damit relativ früh eingeführt, vgl. Tabelle 34. Es wäre zu begrüßen, wenn das Passé simple in zukünftigen Lehrwerken aus der eher marginalen Rolle, die es in den bisher besprochenen Lehrwerken *Cdb* und *SB* spielt, heraustreten könnte und gemäß seiner Bedeutung für die Rezeption von Texten wieder früher eingeführt würde.

Zur Progression der modalen Ausdrucksmittel können die Daten nicht erhoben werden, weil die erstmalige Darbietung sämtlicher Formen des PRE von *pouvoir*, *vouloir* und *devoir* sowie des Présent du subjonctif nicht eindeutig einer didaktischen Einheit zuzuordnen ist.

Das Gérondif wird in *MO* bereits bei 45%, d.h. viel zu früh eingeführt. Ich würde damit bis ins letzte Lehrgangsjahr warten, vgl. 7.3.6.3.

Aus den wenigen klaren Befunden läßt sich erkennen, daß *MO* bei den temporalen und modalen Kategorien nicht von "einfachen" zu "komplexen" Lehrinhalten fortschreitet, wie Äußerungen im DK 1 nahelegen, vgl. 8.1.4. Es wird z.B. der Typ *elle a regardé* vor dem Futur composé verfügbar gemacht, obwohl das Passé composé schon aufgrund der "unregelmäßigen" Partizipien der Vergangenheit als "komplexer" einzuschätzen ist als das Futur composé. Dasselbe gilt für das Futur simple, das wesentlich mehr Lehr- und Übungsaufwand erfordert als das Imparfait, aber in *MO* vor dem Imparfait eingeführt wird.

### 8.3.3.5) Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in *EE*

Wie die Autoren von *EE* halte ich das PRE, den IP, das FC und den IF im 1. Lehrgangsjahr für unverzichtbar. Das Présent du subjonctif folgt dagegen im Lehrwerk nach dem angewendeten Berechnungsschema, vgl. 8.2.1, erst bei 88%, d.h. im letzten Lehrgangsjahr, vgl. Tabelle 19.3 im Anhang (I).

Das PC der mit *avoir* konjugierten Verben wird nach dem Berechnungsschema zu Beginn des 2. Lehrgangsjahrs, bei 33% des Lehrwerks, eingeführt, Typ *elle est venue* eine didaktische Einheit später, bei 36% des Lehrwerks. Allerdings erfahren die Schüler im GB zu *EE* bei 33%, daß "einige wenige Verben das PC nicht mit *avoir*, sondern mit *être* bilden."<sup>48</sup> Die Gefahr einer falschen Verallgemeinerung der zuerst unterrichteten Regel wird dadurch geringer.

Die übrigen Kategorien, die ich im 2. Lehrgangsjahr für notwendig halte, IMP, CO, FA, PL und COPAS, werden in *EE* zu spät verfügbar gemacht. Die Autoren stellen diese Tempora, abgesehen von einer Ausnahme, ins 3. Lehrgangsjahr zurück. Das FA wird erst nach Bearbeitung von 94% des Lehrwerks und damit im 4. Lehrgangsjahr eingeführt. Dagegen müßte das FS in *EE* nicht bereits im 3. Lehrgangsjahr vorliegen, vgl. 7.3.6.2.

Die wichtigsten Tempora zum Ausdruck der drei zeitlichen Dimensionen PC, IMP, PRE und FC sind in *EE* erst bei 64% verfügbar, d.h. über ein Lehrgangsjahr später, als mir angebracht erscheint (< 33%).

PS und PA werden fast bis ans Ende des Lehrwerks hinausgeschoben (97%). Die Lektüre von Texten mit entsprechenden Verbformen wird erst gegen Ende des Lehrwerks und damit zu spät vorbereitet, vgl. 7.3.5.2.

Die modalen Ausdrucksmittel könnten, was die Lehrinhalte der Verbalflexion anbelangt, früher vervollständigt werden. Die modalen Hilfsverben werden zwar schon relativ früh eingeführt: *pouvoir* und *vouloir* bei 21%, *savoir* bei 27%, *falloir* bei 33% und *devoir* bei 45%, aber das CO wird in das vorletzte und das Présent sowie das Passé du subjonctif sogar bis ins letzte Lehrgangsjahr hinausgeschoben.

Beim GER und Passif weichen das Lehrwerk und mein Vorschlag nicht wesentlich voneinander ab.

---

<sup>48</sup>) *EE I* GB 1:46.

### **8.3.4) Ergebnisse des Vergleichs zwischen meinem Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion und der Progression in den F2-Lehrwerken**

In diesem Abschnitt sollen die Teilergebnisse, die die Untersuchung der Progression in den F2-Lehrwerken ergeben hat, zusammenhängend dargestellt werden. Der 1. Abschnitt hat die Progression der Verbklassen und der Kategorien im Anfangsunterricht der untersuchten F2-Lehrwerke zum Gegenstand (8.3.4.1). Anschließend wird die Frage beantwortet, welches Lehrwerk von meiner Empfehlung hinsichtlich der Einführung der Konjugationsmuster und der Kategorien am wenigsten abweicht (8.3.4.2). Der folgende Abschnitt resümiert die Untersuchungsergebnisse zur Gruppierung bestimmter Lehrinhalte (8.3.4.3).

#### **8.3.4.1) Die Einführung der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in der Anfangsphase der F2-Lehrwerke**

In den GB zu *Cdb*, *SB* und *EE* findet man Lehrinhalte der Verbalflexion, die sich ausschließlich auf den mündlichen Sprachgebrauch beziehen. Es ist jedoch nur die zitierte Regel in *SB* für die Produktion ausschließlich mündlicher Äußerungen geeignet, vgl. 8.3.1.1.

Dagegen ist die lexikalische Einführung einzelner Verbformen, die v.a. für das Unterrichtsgespräch in der Fremdsprache notwendig sind, in den Lehrwerken weit verbreitet. Die Praxis älterer F2-Lehrwerke, wie z.B. von *EB*, wurde, wenn man von der negativen Ausnahme des *Cdb* absieht, fortentwickelt, indem nicht nur Formen des *Impératif*, sondern auch z.B. einzelne Formen des *Conditionnel* von *pouvoir* und *vouloir* mit Recht in den Anfangsunterricht vorgezogen wurden, vgl. 8.3.1.2. Seit *Cdb* nehmen die Wendungen zu, die auf die einsprachige Semantisierung und Versprachlichung von Bildstimuli zugeschnitten sind.

Außerdem läßt sich durch die Einführung von Teilparadigmen eine dialogische Gestaltung des Unterrichts ohne zu großen Lehr- und Übungsaufwand realisieren, sofern man morphologische Regelmäßigkeiten didaktisch nutzbar macht und die zu vermittelnden Verbklassen nach ihrer Verwendbarkeit in vielfältigen Äußerungen auswählt, vgl. 7.3.2.3. Nur die Autoren von *Cdb* vermitteln zunächst die Singularformen einer größeren Anzahl von Verbklassen. Auch wenn sie bestimmte Teilparadigmen etwas später verfügbar machen, als ich vorschlage, ist es

bedauerlich, daß ihre Idee in den untersuchten F2-Lehrwerken nicht fortentwickelt wurde.

Die konzentrische Einführung der Formen des PRE in der Art und Weise, wie sie in *Cdb* versucht wurde, ist dagegen zu Recht eine Eintagsfliege geblieben, vgl. 8.3.1.4.

### 8.3.4.2) Vorrangig einzuführende Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion in meinem Vorschlag und in den F2-Lehrwerken

Die folgende Übersicht habe ich mit der Absicht zusammengestellt, die Befunde zur Einführung der Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion in den untersuchten F2-Lehrwerken<sup>49</sup> zahlenmäßig zusammenzufassen und zu bewerten. Wie bereits bei der Auswertung von Tabelle 33, 34 und 35 definiere ich als übereinstimmend mit meiner Empfehlung, wenn eine Verbklasse oder Kategorie der Verbalflexion in den untersuchten F2-Lehrwerken im selben Lehrgangsjahr eingeführt wird.

**Tab. 36: Zusammenfassender Vergleich zwischen meinen Vorschlägen zur Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion und den Befunden in den untersuchten F2-Lehrwerken**

	Verbklassen				Kategorien der Verbalflexion			
	<i>EB</i>	<i>Cdb</i>	<i>SB</i>	<i>EE</i>	<i>EB</i>	<i>Cdb</i>	<i>SB</i>	<i>EE</i>
1. Jahr	10/22	9/22	17/22	16/22	4/5	3/5	4/5	4/5
2. Jahr	4/8	3/8	5/8	1/8	5/7	1/7	4/7	2/7
3. Jahr	4/8	2/8	2/9	3/9	3/4	0/2	0/3	0/3
4. Jahr	1/1	1/1	1/2	0/1	0/3	3/3	1/3	2/3
-----								

Legende:

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

<sup>49)</sup> *MO* fehlt in der Übersicht, weil nicht alle notwendigen Daten erhoben werden konnten, vgl. 8.2.2.

Im linken Teil der Übersicht unter der Überschrift "Verbklassen" bedeutet 10/22, daß in *EB* zehn von 22 Verbklassen im 1. Lehrgangsjahr übereinstimmend mit meiner Empfehlung erstmalig dargeboten werden.

Im rechten Teil unter der Überschrift "Kategorien der Verbalflexion" bedeutet 4/5, daß *EB*, *SB* und *EE* vier von fünf Kategorien übereinstimmend mit meinem Vorschlag im 1. Lehrgangsjahr einführen.

Die Ziffern links vom Schrägstrich bezeichnen den Ist-Stand in den Lehrwerken, rechts vom Strich das "Soll" gemäß meinem Vorschlag. Da nicht alle Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion vergleichbar erhoben werden können, ergeben sich unterschiedliche Zahlen bei den einzelnen Lehrwerken.

-----

Ich gehe davon aus, daß die Anzahl der übereinstimmenden Befunde in den Verbklassen und Kategorien ein (relativ grobes) Maß darstellt, um die Frage zu beantworten, welches Lehrwerk meine Prinzipien zur Progression der Verbklassen und Kategorien am ehesten realisiert. Die folgenden Aussagen zu den einzelnen Lehrwerken dürfen nicht überschätzt werden, weil Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion nur zahlenmäßig erfaßt, aber nicht gewichtet werden. Ich halte es z.B. für einen schwerwiegenderen Mangel, Klasse *agir* erst im 3. Lehrgangsjahr einzuführen als Klasse *offrir* bereits zu Beginn eines Lehrgangs in allen Formen des PRE verfügbar zu machen. Beide Abweichungen erscheinen in der folgenden Zusammenfassung lediglich als nicht übereinstimmend mit meiner Empfehlung. Allerdings darf man nicht übersehen, daß die Einführung von Verbklassen mit einem etwas niedrigerem Usage-Wert, z.B. Klasse *offrir*, wichtigere Verbklassen zurückdrängt. Wenn man die Anzahl der mit meinem Vorschlag übereinstimmenden Lehrinhalte nicht losgelöst von den Befunden zu den einzelnen F2-Lehrwerken in 8.3.2 und 8.3.3 zur Kenntnis nimmt, gibt sie durchaus Auskunft darüber, ob Verbklassen und Kategorien, die vielfältige Äußerungen ermöglichen, vorrangig berücksichtigt werden.

Im Hinblick auf das Progressionsprinzip, *Verbklassen*, die in vielfältigen Äußerungen verwendbar sind, Priorität einzuräumen, stimmt am ehesten *SB* mit meiner Empfehlung überein, wenn man alle vier Lehrgangsjahre der untersuchten F2-Lehrwerke berücksichtigt. *SB* führt 25 von 41 vergleichbaren Verbklassen (61%) in dem Jahr ein, das auch ich für angebracht halte, *EE* folgt mit 20 von 40 vergleichbaren Klassen, *EB* mit 19 von 39 (48,7%) und *Cdb* führt 15 von 39 vergleichbaren Verbklassen (38,5%) in dem Lehrgangsjahr ein, das ich vorschlage.

Den Anspruch im 1. Lehrgangsjahr die "wichtigsten" bzw. "häufigsten" Verben einzuführen, vgl. 8.1.5, lösen am ehesten die Autoren von *SB* ein, die 17 von 22 Verbklassen (77,3%) meines Vorschlags in diesem Zeitraum verfügbar machen. *EE* folgt mit 16 von den 22 Klassen (72,7%), die ich im 1. Lehrgangsjahr einführen würde. *EB* erreicht mit zehn von 22 Verbklassen 45,5%, *Cdb* mit neun von 22 Klassen 40,9% Übereinstimmung.

Im 2. Lehrgangsjahr stimmt *SB* bei fünf von acht Verbklassen (62,5%) mit meinem Vorschlag überein, dicht gefolgt von *EB* mit vier und *Cdb* mit drei von acht Klassen. *EE* bildet während dieses Zeitraums das Schlußlicht mit einer einzigen übereinstimmenden Verbklasse.

Im 3. Lehrgangsjahr ändert sich die Reihenfolge erneut: *EB* und meine Empfehlung stimmen bei vier von acht vergleichbaren Verbklassen überein, *EE* bei drei von neun, *Cdb* bei zwei von acht und *SB* nur bei zwei von neun vergleichbaren Klassen.

Die Zahlen des letzten Lehrgangsjahres haben geringe Bedeutung, da ich nur zwei Verbklassen einführe. Die meisten Lehrwerke machen eine Verbklasse in dem Zeitraum verfügbar, der mir angebracht erscheint.

Wenn man vom letzten Lehrgangsjahr absieht, nimmt die Abweichung zwischen den Lehrwerken und meiner Empfehlung mit fortschreitender Lehrgangsdauer insgesamt gesehen zu - ein Indiz dafür, daß immer mehr improvisiert wird.

Bei den *Kategorien* der Verbalflexion kommt die Progression in *EB* zahlenmäßig meinem Prinzip am nächsten, Kategorien mit der größten Verwendungsvielfalt vorrangig zu berücksichtigen bzw. Kategorien, die Schüler nicht in eigenen Äußerungen gebrauchen sowie substituierbare Kategorien zurückzustellen, vgl. 7.1.3. *EB*, das älteste Lehrwerk des Corpus, stimmt bei zwölf von 19 vergleichbaren Kategorien<sup>50</sup> (63,2%) mit meiner Empfehlung überein. Es folgen *SB* mit neun von 18 und *EE* mit acht von 18 (44,4%) vergleichbaren Kategorien. *Cdb* bildet mit sieben von 17 Kategorien (41,2% Übereinstimmung) das Schlußlicht.

Im 1. Lehrgangsjahr weichen *EB*, *SB* und *EE* nur bei einer von fünf Kategorien von meiner Empfehlung ab (80% Übereinstimmung). *Cdb* unterscheidet sich bei

---

<sup>50</sup> Das PC geht aufgrund der oft auf mehrere didaktische Einheiten verteilten Einführung der Typen *elle a regardé* und *elle est venue* zwei Mal in die Anzahl der Kategorien ein, obwohl ich das Tempus als eine Kategorie betrachte.

zwei von fünf Kategorien, das bedeutet 60% Übereinstimmung mit meiner Empfehlung.

Im 2. Lehrgangsjahr stimmt *EB* bei fünf von sieben Kategorien (71,4%) mit meinem Vorschlag überein. *SB* folgt mit vier Kategorien (57,1%). Die beiden anderen Lehrwerke weichen beträchtlich von meinem Vorschlag ab: *EE* führt nur zwei von sieben Kategorien (28,6%), *Cdb* nur eine Kategorie (14,3%) entsprechend meiner Empfehlung im 2. Lehrgangsjahr ein.

Im 3. Lehrgangsjahr stimmt *EB* bei drei von vier vergleichbaren Kategorien mit meinem Vorschlag überein. In den übrigen untersuchten F2-Lehrwerken sucht man die von mir vorgeschlagenen Kategorien vergebens, oder die Autoren stellen sie ins letzte Lehrgangsjahr zurück.

Im letzten Lehrgangsjahr gibt es zwischen *Cdb* und meiner Empfehlung keine Differenzen, mit *EB* dagegen keine einzige Übereinstimmung. *EE* weicht bei einer, *SB* bei zwei von drei Kategorien von meinem Vorschlag ab.

Im Hinblick auf eine möglichst frühzeitige Einführung von vielfältig verwendbaren Verbklassen *und* Kategorien der Verballexion würde ich, insgesamt gesehen, *SB* vor *EB*, *EE* und *Cdb* den Vorzug geben.<sup>51</sup>

Die 2. Frage meiner Untersuchung bezieht sich auf die wichtigsten Tempora zum Ausdruck der drei zeitlichen Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, d.h. PC und IMP, PRE, FC. Sie sollten in F2-Lehrwerken bis zum Ende des 1. Drittels im 2. Lehrgangsjahr eingeführt sein (bei <33%, vgl. Tabelle 24). Diese Tempora sind am frühesten in *SB* (bei 39%) verfügbar. Es folgen *EB*, bei 50%, danach *MO*, bei 52%, *Cdb* bei 59% und schließlich *EE*, bei 64%.

Historische oder auch literarische Texte sowie bestimmte Zeitungsartikel mit dem für sie charakteristischen Gebrauch des PS, vgl. 4.2.1, beginnen knapp nach der Hälfte des Lehrgangs den Schülern zugänglich zu werden, die mit *EB* arbeiten (bei 55%). Bei den vorwiegend schriftsprachlich markierten Kategorien tritt eine deutliche Veränderung in der Progression ein, die mit *SA* am Ende der 60er Jahre begonnen hat. Die nach *SA* publizierten Lehrwerke meines Corpus, vgl. Tabelle 3, führen das PS erst in den letzten obligatorischen Unterrichtseinheiten ein. Es hat aber wenig Sinn, mit schriftsprachlich markierten Kategorien in F2-Lehrwerken

---

<sup>51</sup>) Die durchschnittliche Übereinstimmung im Hinblick auf die Einführung der Verbklassen *und* Kategorien der Verballexion beläuft sich in *SB* auf 57,6%, *EB* folgt mit 53,4%, *EE* mit 48,3% und *Cdb* mit 39,3% Übereinstimmung.



so lange zu warten, vgl. 7.3.5.2. Die einzige positive Ausnahme macht *MO*, vgl. Tabelle 34 und 8.3.3.4.

### 8.3.4.3) Die Gruppierung von Lehrinhalten in den F2-Lehrwerken

In diesem Abschnitt soll die Frage beantwortet werden, ob Lehrwerkautoren bestimmte Lehrinhalte der Verbalflexion in einer didaktischen Einheit bzw. ohne großen zeitlichen Abstand einführen, um normwidrigen Äußerungen vorzubeugen, vgl. 8.1.7.

Nur in einem der untersuchten F2-Lehrwerke, in *EB*, werden *pouvoir* und *savoir* in einer didaktischen Einheit eingeführt. In *Cdb* werden *savoir* bei 31% und *pouvoir* bei 53% verfügbar gemacht, d.h. in viel zu großem Abstand, um Fehler des Typs *Tu \*sais venir me voir demain?* zu vermeiden, vgl. Tabelle 33. In *SB* beträgt der Abstand 11%, in *EE* 6%.

Nur in *SB* werden die wichtigsten Regeln zur Bildung und zum Gebrauch des Passé composé und des Imparfait in einer didaktischen Einheit gruppiert, vgl. 8.3.3.3. In den übrigen untersuchten F2-Lehrwerken kann die Gefahr nicht ausgeschlossen werden, daß die Schüler vom PC falschen Gebrauch machen, weil sie über kein anderes Tempus zum Ausdruck der Vergangenheit verfügen. In *EB* wird das PC bei 40% und das IMP bei 50% des Lehrwerks verfügbar gemacht, vgl. Tabelle 34. In den übrigen untersuchten F2-Lehrwerken werden die beiden Tempora in einem viel zu großen zeitlichen Abstand voneinander eingeführt: In *Cdb* liegen nach dem angewandten Berechnungsverfahren beinahe zwei Lehrgangsjahre zwischen der erstmaligen Darbietung des Typs *elle a regardé*, bei 16% des Lehrwerks, und dem Imparfait, bei 59%. Bei *MO* beträgt der Abstand 40% des Lehrwerks bzw. ungefähr eineinhalb Lehrgangsjahre, in *EE* mehr als ein Lehrgangsjahr (31%), vgl. Tabelle 34.

Meine Untersuchung ergab, daß von den F2-Lehrwerken des Corpus nur *EB* das PC und FA in einem engen zeitlichen Zusammenhang einführen. Das PC wird bei 40%, das FA bei 45% des Lehrwerks verfügbar gemacht, vgl. Tabelle 34. In den übrigen F2-Lehrwerken führt ein wesentlich größerer zeitlicher Abstand zwischen den beiden Tempora als in meinem Vorschlag (18%) fast unvermeidlich dazu, daß Schüler das FA irrtümlicherweise durch das PC substituieren, vgl. 4.1.2. In *MO* ist der Abstand zwischen der Einführung des Typs *elle a regardé*, bei 12%, und

dem FA, bei 96%, mit mehr als drei Lehrgangsjahren am größten. In *Cdb* wird das FA erst bei 84% des Lehrwerks eingeführt, mehr als zwei Lehrgangsjahre später als *Typ elle a regardé*. In *SB* wird das FA bei 89% des Lehrwerks und damit in einem Abstand von 50% bzw. zwei Lehrgangsjahren zum PC verfügbar gemacht. In *EE* liegen zwischen dem *Typ elle a regardé* (bei 33%) und dem FA (bei 94%) mehr als 60%, d.h. mehr als zwei Lehrgangsjahre.

Modale Ausdrucksmittel sollten vor dem Ende des 2. Drittels im 2. Lehrgangsjahr eingeführt sein, vgl. 8.1.7.4 und Tabelle 24. *Falloir, pouvoir, savoir* und *vouloir* sowie das *Présent du subjonctif* und das *Conditionnel présent* sind am "frühesten" in *SB*, nach der Bearbeitung von 57% des Lehrwerks, verfügbar. Es folgen *EB*, bei 72%, vor *Cdb* und *EE*, jeweils bei 88%. Es zeigt sich, daß die nach *EB* veröffentlichten F2-Lehrwerke des Klett Verlags, *Cdb* und *EE*, im Hinblick auf meine Fragestellung keinen Fortschritt gegenüber *EB* darstellen.

In den untersuchten F2-Lehrwerken werden *vouloir* sowie *falloir* meist in großem Abstand zum *Présent du subjonctif* eingeführt. Die beiden Verben können deshalb von den Schülern lange nur mit folgendem Infinitif gebraucht werden. Die Schüler werden wohl kaum so lange auf die deutschen *daß*-Sätzen entsprechenden Sätze bei ihrem Gebrauch des Französischen verzichten. In *EB* und *SB* wird das *Présent du subjonctif* fast durchgehend mehr als ein Lehrgangsjahr später als *vouloir* und *falloir* eingeführt<sup>52</sup>. In *Cdb* beträgt der Abstand zwischen *falloir* und dem SP 47%, zwischen *vouloir* und dem SP 41%, vgl. Tabelle 34 und 33. Noch länger schränken *MO* und *EE* den Gebrauch der beiden Verben auf Konstruktionen mit folgendem Infinitif ein. In *MO* beträgt der Abstand zwischen *falloir* und dem SP etwa zwei Lehrgangsjahre. In *EE* ist die Zeitspanne bei *vouloir* noch größer: *Vouloir* und der SP liegen mehr als zwei Lehrgangsjahre auseinander. Zwischen der Einführung von *falloir* und dem *Présent du subjonctif* vergeht auch viel zu viel Zeit.

Insgesamt gesehen schenken die Autoren der untersuchten F2-Lehrwerke dem Prinzip, bestimmte Lehrinhalte der Verbalflexion zu gruppieren, nur wenig Beachtung. Zukünftige Lehrwerke sollten in dieser Hinsicht wesentlich verbessert werden.

---

<sup>52</sup>) Eine Ausnahme macht *falloir*, das in *EB* bei 55% und damit nicht ganz ein Lehrgangsjahr vor dem SP (bei 72%) eingeführt wird.

## 8.4) Die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in den untersuchten Lehrwerken für Französisch als dritte Fremdsprache

Der 4. Teil des 8. Kapitels hat die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in den F3-Lehrwerken meines Corpus zum Gegenstand. Zunächst untersuche ich, welche Verfahren die Lehrwerkautoren anwenden, um in den ersten didaktischen Einheiten der F3-Lehrwerke einen dialogisch angelegten Unterricht zu ermöglichen, ohne Lehrinhalte zur Verbalflexion am Anfang zu häufen (8.4.1). Danach vergleiche ich die verschiedenen Zeitpunkte, zu denen die F3-Lehrwerke die Verbklassen in allen Formen des *Présent de l'indicatif* einführen, mit meiner Empfehlung (8.4.2). Der nächste Abschnitt enthält die entsprechenden Befunde zur Einführung der Kategorien der Verbalflexion in den F3-Lehrwerken (8.4.3). Schließlich fasse ich die wichtigsten Ergebnisse des Vergleichs zusammen (8.4.4).

### 8.4.1) Lehrinhalte in der Anfangsphase der F3-Lehrwerke

Im 1. Abschnitt untersuche ich, ob in den F3-Lehrwerken Regeln eingeführt werden, die ausschließlich zur Produktion mündlicher Äußerungen dienen (8.4.1.1). Es folgen die Verbformen, die in F3-Lehrwerken zunächst wie lexikalische Einheiten verfügbar gemacht werden (8.4.1.2). Der letzte Abschnitt hat die Teilparadigmen in den ersten didaktischen Einheiten der untersuchten F3-Lehrwerke zum Gegenstand (8.4.1.3).

#### 8.4.1.1) Lehrinhalte für einen ausschließlich mündlich durchgeführten Unterricht

Im GB zu *ECI* fehlt eine Regel, die die Produktion ausschließlich mündlicher Verbformen betrifft, obwohl eine Äußerung der Autoren des DK 1 eigentlich das Gegenteil erwarten läßt, vgl. 8.1.5. Auf die Verben mit Infinitif auf -ER bezogen, erfährt der Schüler: "Der **Singular Präsens** endet **hörbar** [Hervorhebungen im GB] mit dem Stamm."<sup>53</sup> Die Autoren des GB zu *ECI* verallgemeinern diese Regel

---

<sup>53</sup>) *ECI 1* GB 1:§ 3.

nicht für alle möglichen Verbklassen. Die übrigen F3-Lehrwerke scheinen in den ausgewerteten GB dem Schüler nicht einmal Hilfen zum Verständnis gesprochener Verbformen zur Verfügung zu stellen.

#### 8.4.1.2) Die Einführung lexikalisierter Verbformen

Die Einführung von einzelnen Formen bestimmter Verbklassen bildet eine Voraussetzung für einen weitgehend in der Fremdsprache geführten Unterricht zu Beginn eines Lehrgangs, ohne Schüler zu überfordern, vgl. 7.1.5.2 und 7.3.2.2.

In *EC* finden die Schüler bereits in der 1. didaktischen Einheit für den Unterrichtsdialog einige nützliche Verbformen, die wie lexikalische Einheiten unterrichtet werden: *regardez, c'est, répétez, (que) fait, il regarde, lisez*.

*SA* führt *regardez, répétez, continuez* und *répondez* in der 1. didaktischen Einheit ein. Die Autoren von *ECI* machen *c'est, ça va, montrez* und *complétez* in der 1. didaktischen Einheit (<5%) verfügbar. *SI* führt neben einigen z.T. bereits bei den F2-Lehrwerken, vgl. 7.3.2.2, erwähnten Verbformen und Wendungen wie z.B. *à vous de jouer, ça va, c'est, s'il vous plaît, regardez, il montre, il met, il fait, elle dit, elle part, elle va* schon in der 1. didaktischen Einheit *je voudrais* ein.

#### 8.4.1.3) Teilparadigmen zum Singular des Présent de l'indicatif

Wie bei den F2-Lehrwerken soll untersucht werden, ob in den F3-Lehrwerken Verben, die ein identisches Stammvokalgraphem oder eine gleiche Graphemverbindung im Infinitif und im Singular des PRE aufweisen, zunächst nur in diesen Formen eingeführt werden, damit der Lehr- und Übungsaufwand für die Verbalflexion in den ersten Wochen nicht zu groß wird. Die Verben sollten außerdem zu den 21 Klassen mit den höchsten kumulierten Usage-Werten gehören, vgl. 7.3.1.1. Die folgende Tabelle verzeichnet in der linken Spalte alle Verbklassen, die in *ECI* oder *SI* im Singular des Présent eingeführt werden. *EC* und *SA* machen von Anfang an die Verbklassen in sämtlichen Formen des Présent de l'indicatif verfügbar.

**Tab. 37: Teilparadigmen zum Singular des Présent de l'indicatif in den untersuchten F3-Lehrwerken**

PRE 1-3	E(1)	ECI	SI
Kl. <i>donner</i>	<7%	10%	7%
Kl. <i>être</i>	<7%	---	---
Kl. <i>avoir</i>	<7%	---	---
Kl. <i>faire</i>	<7%	14%	13%
Kl. <i>venir</i>	---	---	7%
Kl. <i>rendre</i>	<7%	14%	---
Kl. <i>dire</i>	<7%	14%	---
Kl. <i>aller</i>	---	---	13%
Kl. <i>prendre</i>	<7%	14%	7%
Kl. <i>agir</i>	<7%	---	---
Kl. <i>voir</i>	<7%	14%	---
Kl. <i>connaître</i>	<7%	---	---
Kl. <i>mettre</i>	<7%	14%	7%
Kl. <i>sentir</i>	<7%	---	---
Kl. <i>appeler</i>	---	10%	---
Kl. <i>écrire</i>	---	14%	---
Kl. <i>offrir</i>	---	---	7%
Kl. <i>lire</i>	---	14%	---
Kl. <i>employer</i>	---	---	7%

-----  
**Legende:**

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

1) E: Vorschlag K.-H. Eggensperger, vgl. Tabelle 27.

Die Prozentwerte bezeichnen den Zeitraum, in dem die Verbklassen eingeführt werden:

<13%: vor Weihnachten im 1. Lehrgangsjahr;

<27%: zwischen Weihnachten und Ostern.

---: Es wird kein Teilparadigma der betreffenden Verbklasse im PRE vermittelt.

Ich verwende meine Klassennamen, vgl. 2.4.3.  
 -----

*ECI 1* führt die Klassen *donner*, *faire*, *rendre*, *dire*, *prendre*, *voir*, *mettre*, *appeler*, *écrire* und *lire* zunächst nur im Singular des PRE ein. Mit Ausnahme von Klasse *appeler* handelt es sich dabei um Verbklassen mit einem identischen Stammvokalgraphem bzw. einer identischen Graphemverbindung im Infinitiv und Singular des PRE. Von meinen zehn Teilparadigmen, die sowohl zu den ersten 21 Verbklassen der *Zielsprache* gehören als auch im Infinitiv und im PRE 1-3 dasselbe Stammvokalgraphem bzw. eine identische Graphemverbindung aufweisen, vermittelt *ECI* sieben im 1. Fünftel des Lehrwerks. Von meinem Vorschlag fehlen die Klassen *agir*, *connaître* und *sentir* sowie *être* und *avoir*. Die Klassen *écrire*

und *lire*, die *ECI* zunächst auch nur im Singular des PRE verfügbar macht, zählen nicht zu den 21 Verbklassen mit dem höchsten kumulierten Usage-Wert.

*SI* führt von acht Verbklassen zunächst nur die Singularformen des PRE ein. Davon gehören allerdings nur vier auch zu meiner Empfehlung in Tabelle 27: *donner*, *faire*, *prendre* und *mettre*. Die Klassen *venir* und *aller* haben nicht dasselbe Stammvokalgraphem im Infinitif und im Singular des PRE und fehlen aus diesem Grund unter den von mir vorgeschlagenen Teilparadigmen. Der kumulierte Usage-Wert der Klassen *offrir* und *employer*, vgl. Tabelle 10, rechtfertigt nicht, daß Verben dieser Klassen im Singular bereits bei 7% des Lehrwerks verfügbar gemacht werden.

#### 8.4.2) Die erstmalige Darbietung der Verbklassen in sämtlichen Formen des Présent de l'indicatif in den F3-Lehrwerken

Aus der sich anschließenden Tabelle 38 läßt sich entnehmen, wann die Verbklassen der *Zielsprache* in sämtlichen Formen des PRE eingeführt werden.<sup>54</sup> Die Übersicht enthält auch die Befunde zu den defektiv vermittelten Verben  *falloir* und *pleuvoir*. Die Daten resultieren aus dem erläuterten Berechnungsverfahren, vgl. 8.2.1. Wie bereits erwähnt, vgl. 8.3.2, ist es aus verschiedenen Gründen nicht möglich, die Befunde mit Erfahrungen aus dem Unterricht mit einzelnen Lehrwerken zu vergleichen:

- 1) Das individuelle Lehr- und Lerntempo eines Lehrers bzw. einer Lernergruppe hängt von zahlreichen Faktoren ab, die ich gegenwärtig nicht berücksichtigen kann, vgl. die Einleitung zu Kapitel 7. Ich beschränke mich deshalb auf eine lehrwerkimmanente Beschreibung, die von der Umsetzung des Lehrwerks im Unterricht absieht, vgl. 8.2.1.
- 2) Ich bin gezwungen, die didaktischen Einheiten der untersuchten F3-Lehrwerke gleich zu gewichten, da mir gegenwärtig keine Meßinstrumente zur Verfügung stehen, um den Umfang der didaktischen Einheiten genauer zu bestimmen. Erst unter dieser Voraussetzung wäre es möglich, die Beschreibung der Progression mit Hilfe des angewendeten Berechnungsmodus zu verfeinern, vgl. 8.2.1.

---

<sup>54</sup>) Wie bereits in Tabelle 33 fehlt auch in Tabelle 38 die Klasse *envoyer*, weil die Formen des PRE von *envoyer* und *renvoyer* nach denselben Regeln gebildet werden wie *employer*.

Die gegenwärtig unvermeidbare Ungenauigkeit der in den Tabellen 38 - 40 verzeichneten Untersuchungsergebnisse soll durch einen relativ großen Spielraum bei ihrer Bewertung bis zu einem gewissen Grade ausgeglichen werden. Damit irreführende Aussagen über den Zeitraum der erstmaligen Darbietung eines Lehrinhalts in den untersuchten F3-Lehrwerken möglichst vermieden werden, vgl. 8.4.2.1 - 8.4.2.4, gilt als übereinstimmend mit meiner Empfehlung, wenn eine bestimmte Verbklasse bzw. Kategorie der Verbalflexion in einem Lehrwerk während des Lehrgangsjahres eingeführt werden soll, das auch ich vorschlage. Dieser Zeitraum ist durch Querstriche kenntlich gemacht.

**Tab. 38: Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung der Verbklassen in sämtlichen Formen des Présent de l'indicatif in den untersuchten F3-Lehrwerken**

	E(1)	EC	SA	ECI	SI
1) Kl. <i>donner</i>	< 41%	5%	17%	19%	20%
2) Kl. <i>être</i>		10%	10%	29%	27%
3) Kl. <i>avoir</i>		10%	13%	19%	33%
4) Kl. <i>faire</i>		26%	17%	19%	20%
5) Kl. <i>venir</i>		23%	23%	33%	33%
6) Kl. <i>pouvoir</i>		33%	43%	48%	40%
7) Kl. <i>savoir</i>		33%	53%	29%	53%
8) Kl. <i>rendre</i>		18%	37%	19%	20%
9) Kl. <i>dire</i>		38%	13%	19%	40%
10) Kl. <i>aller</i>		13%	23%	29%	20%
11) Kl. <i>prendre</i>		21%	37%	19%	20%
12) Kl. <i>agir</i>		18%	33%	52%	47%
13) Kl. <i>voir</i>		28%	20%	33%	40%
14) Kl. <i>connaître</i>		54%	57%	62%	40%
15) Kl. <i>mettre</i>		49%	47%	19%	20%
16) Kl. <i>sentir</i>		23%	40%	24%	27%
17) Kl. <i>falloir</i>		41%	40%	48%	60%
18) Kl. <i>considérer</i>		36%	30%	52%	27%
19) Kl. <i>vouloir</i>		33%	30%	24%	40%
20) Kl. <i>élever</i>		36%	30%	24%	53%
21) Kl. <i>appeler</i>		36%	30%	24%	47%
22) Kl. <i>pleuvoir</i>		44%	67%	38%	40%

---

**Tab. 38: (Folge) Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung der Verbklassen in sämtlichen Formen des Présent de l'indicatif in den untersuchten F3-Lehrwerken**

	E(1)	EC	SA	ECI	SI
23) Kl. <i>écrire</i>	< 81%	38%	47%	19%	27%
24) Kl. <i>offrir</i>		5%	17%	19%	20%
25) Kl. <i>produire</i>		44%	83%	67%	53%
26) Kl. <i>recevoir</i>		64%	73%	76%	80%
27) Kl. <i>lire</i>		41%	57%	19%	27%
28) Kl. <i>atteindre</i>		49%	40%	81%	80%
29) Kl. <i>employer</i>		36%	30%	57%	20%
30) Kl. <i>vivre</i>		46%	83%	76%	67%
31) Kl. <i>devoir</i>		31%	47%	62%	53%
32) Kl. <i>croire</i>		51%	57%	71%	60%
33) Kl. <i>battre</i>		49%	67%	95%	93%
34) Kl. <i>rire</i>		62%	73%	100%	---
35) Kl. <i>mourir</i>		62%	83%	86%	93%
-----					
36) Kl. <i>boire</i>	> 80%	64%	40%	24%	47%
37) Kl. <i>suire</i>		56%	80%	76%	73%
38) Kl. <i>suffire</i>		---	---	---	73%
39) Kl. <i>courir</i>		23%	80%	---	93%
40) Kl. <i>recueillir</i>		---	---	76%	80%
41) Kl. <i>asseoir</i>		67%	53%	67%	---
-----					

**Legende:**

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

1) E: Vorschlag K.-H. Eggensperger, vgl. Tabelle 28 - 31.

Die Prozentwerte bezeichnen den Zeitraum, in dem die Verbklassen eingeführt werden:

< 41%: vor dem Ende des 1. Lehrgangsjahres;

< 81%: bis zum Ende des 2. Lehrgangsjahres;

> 80%: im letzten halben Jahr eines F3-Lehrgangs.

---: Die Verbklasse läßt sich nicht eindeutig einer didaktischen Einheit zuordnen oder fehlt in der ausgewerteten Lehrwerkkomponente. Wie immer in der vorliegenden Untersuchung verwende ich meine Klassennamen, vgl. 2.4.3.

-----



#### 8.4.2.1) Die Einführung der Verbklassen in EC

Das älteste Lehrwerk meines Corpus, *EC*, geht bei den meisten Verbklassen im ersten Lehrgangsjahr mit meinem Vorschlag konform. Vier Konjugationsmuster werden später eingeführt, als ich für notwendig halte: *connaître*, *mettre*, *falloir* und *pleuvoir*. Nach den kumulierten Usage-Werten der drei erstgenannten Klassen ist ein früherer Zeitpunkt gerechtfertigt, vgl. Tabelle 10. Dagegen würde ich die Klassen *écrire*, *offrir*, *employer* und *devoir* im zweiten, Klasse *courir* erst im dritten Lehrgangsjahr vermitteln. Die noch nicht genannten Klassen des zweiten Lehrgangsjahres in *EC* weichen nicht von meinem Vorschlag ab<sup>55</sup>. Alle Konjugationsmuster, die ich für das letzte halbe Jahr des Lehrgangs vorsehe, führt *EC* bereits wesentlich früher ein.

Wie bereits in *EB*, vgl. 8.3.2.1, werden mehrere Verbklassen mit identischen orthographischen Endungen des Infinitif in *EC* in derselben didaktischen Einheit verfügbar gemacht. Mit einem Verb der Klasse *donner* steht ein Element der Klasse *offrir* an erster Stelle. Verben der Klassen *venir*, *sentir* und *courir* werden bei 23%, Verben der Klassen *considérer*, *élever* und *appeler* bei 36% erstmalig dargeboten. Die Klassen *offrir*, *courir* und *employer* bräuchten aufgrund ihres kumulierten Usage-Wertes nicht bereits bei 5%, 23% bzw. 36% verfügbar gemacht werden, rücken aber mit der Klasse *donner* bzw. den Verben mit Infinitif auf *-[i:R]*, *-IR* und den Verben auf *-ER* mit zwei Stämmen im *Présent de l'indicatif* vor. Durch diese Befunde sehe ich meine Bedenken gegen eine Gruppierung von Verbklassen mit identischen orthographischen Endungen des Infinitif bestätigt, vgl. 8.3.2.1.

Die Klassen *pouvoir*, *savoir* und *vouloir* werden in einer didaktischen Einheit, bei 33%, die Klassen *devoir*, *falloir* und *asseoir* dagegen in verschiedenen didaktischen Einheiten vermittelt. *Devoir* wird in *EC* vor *falloir* verfügbar gemacht - eine Entscheidung, die einen höheren Lehr- und Übungsaufwand erfordert als meine Empfehlung und nicht durch einen höheren Usage-Wert von *devoir* abgesichert ist.

---

<sup>55</sup>) Eine Ausnahme bilden nur die Formen von *valoir*, die *EC* erst bei 92% und damit zu spät verfügbar macht. Ich würde *valoir* ungefähr in der Mitte des 2. Lehrgangsjahres einführen, vgl. Anmerkung zu Tabelle 30.

#### 8.4.2.2) Die Einführung der Verbklassen in SA

SA beginnt nicht wie EC mit Klasse *donner*, sondern mit den Klassen *être*, *avoir* und *dire* bei 10% und 13% des Lehrwerks. Die Klassen *donner*, *offrir* und *faire* folgen bei 17%. Ins 1. Lehrgangsjahr müßten die Klassen *pouvoir* (bei 43% verfügbar), *savoir* (erst bei 53%), *connaître* (erst bei 57%), *mettre* (bei 47%) und *pleuvoir* (bei 67%), vorrücken. Die übrigen Klassen, die ich im 1. Lehrgangsjahr für unverzichtbar halte, sind auch in SA für diesen Zeitraum vorgesehen. Die Klassen *offrir*, *atteindre* und *employer* könnte man erst im 2. Lehrgangsjahr vermitteln.<sup>56</sup>

SA und meine Empfehlung decken sich im 2. Lehrgangsjahr bei den Klassen *écrire*, *recevoir*, *lire*, *devoir*, *croire*, *battre* und *rire*. Die Klassen *produire*, *vivre* und *mourir* sollten nicht erst während der letzten sechs Monate verfügbar gemacht werden, sondern bereits im 2. Lehrgangsjahr zu den Unterrichtsgegenständen gehören.

Die Klassen *boire* und *asseoir*, die ich für das letzte halbe Jahr vorsehe, hätten in SA noch warten können. Klasse *suivre* und Klasse *courir* weichen nur wenig von meiner Empfehlung, d.h. erstmalige Darbietung im 3. Lehrgangsjahr, ab.

#### 8.4.2.3) Die Einführung der Verbklassen in ECI

Die Autoren von ECI beabsichtigen, hochfrequenten "unregelmäßigen" Verben Vorrang einzuräumen, vgl. 8.1.5. Bei 19% werden die Pluralformen des PRE folgender Verbklassen verfügbar gemacht: *donner*, *faire*, *rendre*, *dire*, *prendre*, *mettre*, *écrire* und *lire*. Die Formen des Singular sind aus vorhergehenden didaktischen Einheiten bekannt, vgl. 8.4.1.3 und Tabelle 37. Von *avoir* und Klasse *offrir* werden ebenfalls bei 19% sämtliche Formen des PRE erstmals dargeboten. Die Formen des PRE von *être* sind erst bei 29% vollständig verfügbar, d.h. viel später, als ich für angebracht halte (<13%). In allen anderen F3-Lehrwerken meines Corpus wird *être* früher eingeführt.

<sup>56</sup>) Auch die Formen von *valoir* empfehle ich im 2. Lehrgangsjahr einzuführen, vgl. Anmerkung zu Tabelle 30.

Verben der Klassen *pouvoir*, *agir*, *connaître*, *considérer* und *falloir* habe ich nicht erst im 2. Lehrgangsjahr erwartet. Sie gehören im Prinzip auch zu den Verben, die die Autoren frühzeitig verfügbar machen wollen. Die Klassen *écrire*, *offrir* und *lire* hätten dagegen noch warten können.

Wie in meinem Vorschlag sind die Klassen *produire*, *recevoir*, *employer*, *vivre*, *devoir* und *croire* für das 2. Lehrgangsjahr vorgesehen. Dagegen warten die Autoren von *ECI* mit den Klassen *atteindre*, *battre*, *rire* und *mourir* bis zum 3. Lehrgangsjahr, obwohl nach dem Kriterium der Vorkommenshäufigkeit die erstmalige Darbietung im 2. Lehrgangsjahr gerechtfertigt wäre. Andererseits werden alle Verbklassen, die ich ins 3. Lehrgangsjahr hinausschieben würde, in *ECI* früher verfügbar gemacht.

In *ECI* werden nur in Ausnahmefällen Verbklassen mit identischen orthographischen Endungen im Infinitif bzw. im Singular des PRE in derselben didaktischen Einheit gruppiert. Klasse *donner* und Klasse *offrir* werden bei 19% eingeführt. Die Klassen *venir*, *agir* und *sentir*, die Klassen *pouvoir*, *savoir*, *vouloir* und *devoir* sowie die Verben auf -ER mit zwei Stämmen im PRE werden aber überwiegend auf verschiedene didaktische Einheiten verteilt.

Resümierend läßt sich feststellen, daß der Vorläufer von *ECI* im selben Verlag, *EC*, eine ganze Reihe von Verbklassen früher einführt. Insbesondere im Hinblick auf die erstmalige Darbietung sämtlicher Formen des PRE von Klasse *donner*, *être*, *avoir* und *agir* würde ich das ältere Lehrwerk vorziehen.

#### 8.4.2.4) Die Einführung der Verbklassen in *SI*

Bei 20% macht *SI* sieben Verbklassen in den Pluralformen des PRE verfügbar: *donner*, *faire*, *aller*, *prendre*, *mettre*, *offrir* und *employer*. Die Singularformen sind bereits bekannt, vgl. 8.4.1.3. Klasse *rendre* wird im Singular und im Plural des PRE in derselben didaktischen Einheit erstmalig dargeboten. Erst nach der Bearbeitung von 27% des Lehrwerks (in meiner Empfehlung bei <13%) wird Klasse *être* zusammen mit den Klassen *sentir*, *considérer*, *écrire* und *lire* eingeführt. Klasse *avoir* folgt mit Klasse *venir* erst bei 33% und wird damit in *SI* am längsten von allen untersuchten F3-Lehrwerken zurückgestellt.

Erst im 2. Lehrgangsjahr wird Klasse *savoir*, bei 53%, eingeführt, die Klasse *agir* bei 47%, *falloir* bei 60%, *élève* bei 53% und *appeler* bei 47%. Mir scheint

es angebracht, diese Klassen ins 1. Lehrgangsjahr vorzuziehen. Der Autor von *SI* hält die Klassen *écrire*, *offrir*, *lire* und *employer* schon im 1. Lehrgangsjahr für notwendig, obwohl sie nach den kumulierten Usage-Werten ins 2. Jahr zurückgestellt werden könnten.

Von den Verbklassen, die ich für das 2. Lehrgangsjahr vorsehe, werden in *SI* die Klassen *battre* und *mourir* jeweils bei 93% des Lehrwerks und damit viel zu spät eingeführt. Bei den noch nicht erwähnten Konjugationsmustern des 2. Lehrgangsjahres, vgl. Tabelle 38, decken sich das Lehrwerk und meine Empfehlung. Die Verbklassen, die bis zum 3. Lehrgangsjahr warten können, sind in *SI* mit Ausnahme von Klasse *courir* schon früher verfügbar.

Insgesamt gesehen liegen *SI* und der Vorläufer *SA* im Hinblick auf den Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung der Verbklassen näher beieinander als *ECl* und *EC*. Es fällt aber wiederum auf, daß im neueren Lehrwerk desselben Verlags *être* und *avoir* in allen Formen des PRE wesentlich später verfügbar gemacht werden als in *SA*. Dasselbe gilt z.B. für die Klassen *dire*, *voir* und *atteindre*. Umgekehrt verhält es sich z.B. bei den Klassen *rendre*, *mettre* und *connaître*, die in *SI* im Vergleich zu *SA* zu Recht vorgezogen werden. Einzelne Befunde sprechen für das ältere, andere für das später erschienene Lehrwerk.

#### 8.4.3) Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in den F3-Lehrwerken

Aus Tabelle 39 und 40 läßt sich entnehmen, wann die Kategorien der Verbalflexion in meinem Vorschlag und in den untersuchten F3-Lehrwerken verfügbar gemacht werden<sup>57</sup>. Auch bei den F3-Lehrwerken gilt gegebenenfalls die Einführung eines Teilparadigmas als Einführung eines Tempus oder Modus, vgl. für das PRE Tabelle 37. Wie in Tabelle 38 sind in den ersten beiden Abschnitten in der folgenden Übersicht jeweils die Kategorien der Verbalflexion eines Lehrgangsjahrs<sup>58</sup> eingetragen. Der 3. Abschnitt bezieht sich auf die letzten sechs Monate der Bearbeitungszeit eines F3-Lehrwerks.

<sup>57</sup>) Die ausgewerteten Komponenten der F3-Lehrwerke werden in Abschnitt 8.2.2 beschrieben.

<sup>58</sup>) Zum Berechnungsmodus für die Erhebung der Daten vgl. 8.2.1; zur Einschätzung der Befunde vgl. 8.4.2.

**Tab. 39: Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung temporaler und modaler Kategorien in den untersuchten F3-Lehrwerken**

	E(1)	EC	SA	ECI	SI
PRE	< 41%	5%	17%	10%	7%
IP		5%	17%	10%	7%
FC		46%	63%	52%	13%
SP		92%	90%	90%	80%
PCav.		38%	60%	33%	47%
PCêt.		38%	60%	43%	53%
IMP		44%	83%	71%	67%

---

	E(1)	EC	SA	ECI	SI
CO	< 81%	67%	93%	76%	73%
FA		46%	77%	81%	87%
PL		44%	97%	71%	67%
COPAS		67%	97%	76%	73%
SPAS		---	---	---	80%

---

	E(1)	EC	SA	ECI	SI
FS	> 80%	46%	77%	81%	87%
PS		51%	---	95%	100%
PA		54%	---	---	---
SIMP		100%	---	---	---
FSC		---	---	---	---

**Tab. 40: Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung infiniter Formen und des Passiv in den untersuchten F3-Lehrwerken**

	E(1)	EC	SA	ECI	SI
IF	< 41%	5%	17%	10%	7%
GER	> 80%	62%	87%	86%	73%
PPRE	> 80%	62%	---	100%	93%

---

PASSIF	> 80%	59%	97%	100%	93%
--------	-------	-----	-----	------	-----

**Legende:**

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

1) E: Vorschlag K.-H. Eggersperger, vgl. Tabelle 28 - 31.

Die Prozentwerte bezeichnen den Zeitraum, in dem die temporalen und modalen Kategorien sowie die infiniten Formen und das Passif eingeführt werden:

<41%: bis zum Ende des 1. Lehrgangsjahres;

<81%: bis zum Ende des 2. Lehrgangsjahres;

>80%: im letzten halben Jahr eines F3-Lehrgangs.

---: Die Kategorie läßt sich nicht eindeutig einer didaktischen Einheit zuordnen oder fehlt in der ausgewerteten Lehrwerkkomponente.

#### 8.4.3.1) Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in *EC*

Im 1. Lehrgangsjahr stimmen *EC* und meine Empfehlung im PRE, IP, PC und IF überein. Dagegen werden FC, SP und IMP in *EC* erst später eingeführt.

Mir scheint es angemessen, daß die Autoren von *EC* im 2. Lehrgangsjahr das CO, FA, PL und COPAS verfügbar machen. Im selben Jahr, aber früher, als mir gerechtfertigt erscheint, wird von *EC* u.a. das FS eingeführt. Auch PPRE, GER und Passif werden bereits im 2. Lehrgangsjahr und damit früher erstmalig dargeboten, als ich für angebracht halte. Diese Kategorien erweitern die Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler nur unwesentlich.

Die wichtigsten Tempora zum Ausdruck der drei zeitlichen Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, PC und IMP, PRE, FC, sind bei 46% des Lehrwerks verfügbar. Es überrascht, daß *EC* erst zu diesem Zeitpunkt das FC einführt, denn der IF wurde bereits bei 5% und *aller* bei 13% des Lehrwerks vermittelt. Die Autoren gruppieren FC und FS in derselben didaktischen Einheit, obwohl das FC das FS in vielen Fällen ersetzen kann, vgl. 4.1.2. Die wichtigsten Regeln zur Bildung des PC führt *EC* in einer didaktischen Einheit bei 38% ein. Das IMP folgt bei 44% des Lehrwerks, vgl. dazu 8.4.4.3.

Meines Erachtens könnte man auf das PS und PA zu Beginn des 2. Lehrgangsjahres noch verzichten. Ob das bis zu diesem Moment verfügbare Vokabular ausreicht, um Texte mit entsprechenden Verbformen zu lesen, müßte eigens untersucht werden.

Die modalen Ausdrucksmöglichkeiten sind lange Zeit recht eingeschränkt. Es fehlen zu Beginn des Lehrwerks lexikalisierte Formen wie *je voudrais*. Allerdings werden die modalen Hilfsverben zu Recht überwiegend im 1. Lehrgangsjahr erstmalig dargeboten, vgl. 8.4.2.1. Das CO wird erst bei 67% eingeführt. Ich habe das Tempus für einen etwas früheren Zeitpunkt, bei <53%, vorgesehen. Das

Présent du subjonctif ist sogar erst im letzten Zehntel des Lehrwerks, bei 92%, verfügbar.

Die Autoren von *EC* gruppieren Tempora und Modi, die durch identische oder voneinander ableitbare Formen realisiert werden. PRE und IP, FC, FA und FS, IMP und PL, CO und COPAS sowie PPRE und GER werden in derselben didaktischen Einheit erstmalig dargeboten. Vielleicht wird aus diesem Grund das FC zu spät, aber das FS zu früh verfügbar gemacht. Auch wird durch die Gruppierung von IMP und PL das letztgenannte Tempus vergleichsweise früh eingeführt.

#### 8.4.3.2) Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in SA

Wie erwartet, führen die Autoren von *SA* PRE, IP und IF im 1. Lehrgangsjahr, bei 17%, ein. Erst bei 60%, d.h. nach dem angewandten Berechnungsverfahren über ein Lehrgangsjahr später, folgt als nächste temporale Kategorie das PC, kurz darauf das FC. Im 2. Lehrgangsjahr werden außerdem nur noch das FA und FS verfügbar gemacht. Die erstmalige Darbietung des SP, IMP, CO, PL und COPAS verzögert sich bis ins 3. Lehrgangsjahr. Mit dem PL und COPAS warten die Autoren sogar bis zur vorletzten didaktischen Einheit von *SA*. Es scheint mir angebracht, beide Kategorien nicht länger als bis zum Beginn des 2. Lehrgangsjahres hinauszuschieben.

Wer mit *SA* arbeitet, verfügt erst bei 83% des Lehrwerks über die wichtigsten Tempora zum Ausdruck der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft, PC und IMP, PRE und FC. Die wichtigsten Regeln zur Bildung des PC werden spät, bei 60% des Lehrwerks, eingeführt, aber erst ungefähr ein halbes Lehrgangsjahr danach, bei 83%, folgt das IMP.

PS, PA und SIMP werden in *SA* erst in einem Anhang im Anschluß an die 30 Lektionen des Lehrwerks verfügbar gemacht, vgl. 3.2.4.3 und 4.5.2.

Auch die modalen Ausdrucksmöglichkeiten werden in *SA* nur sehr zögernd ausgebaut. Zunächst wird *vouloir* bei 30% des Lehrwerks eingeführt, *falloir* folgt bei 40%, *pouvoir* bei 43%, *devoir* bei 47% und *savoir* bei 53%. Das Présent du subjonctif steht bei 90% des gesamten Lehrwerkpensums an. Das CO wird sogar erst bei 93% und damit ein Lehrgangsjahr später verfügbar gemacht als mir sinnvoll scheint.

Beim GER und Passif decken sich *SA* und meine Empfehlung.

### 8.4.3.3) Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in *ECI*

Im 1. Lehrgangsjahr führt *ECI* übereinstimmend mit meinem Vorschlag PRE, IP, IF und PC, Typ *elle a regardé*, ein. Auch in *ECI* besteht zwischen Typ *elle a regardé* (33%) und Typ *elle est venue* (43%) ein kaum zu rechtfertigender zeitlicher Abstand. Es wäre für die Schüler leichter, Fehler zu vermeiden, wenn die wichtigsten Regeln zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben in derselben didaktischen Einheit eingeführt würden, vgl. 6.1.1, 6.1.2, 7.1.4.

Das FC wird erst zu Beginn des 2. Lehrgangsjahres verfügbar gemacht, obwohl der IF schon bei 10% und die Formen des PRE von *aller* bei 29% eingeführt worden sind. Auch das IMP folgt, abweichend von meiner Empfehlung, erst im 2. Lehrgangsjahr. Das *Présent du subjonctif* wird sogar bis ins letzte Zehntel des Lehrwerks zurückgestellt, vgl. Tabelle 39. Dagegen halte ich es für gerechtfertigt, CO, PL und COPAS im 2. Lehrgangsjahr zu vermitteln.

Das FA würde ich nicht erst bei 81% einführen, sondern bereits bei <53% des Lehrwerks. Beim FS und PS stimmen meine Empfehlung und *ECI* überein. Beide Kategorien können bis in die letzten sechs Monate des systematischen sprachlichen Lehrgangs zurückgestellt werden.

Die wichtigsten Tempora zum Ausdruck der drei zeitlichen Dimensionen, PRE, PC und IMP, FC, sind erst bei 71% verfügbar, während ich ihre Einführung bereits bei <41% abschließen würde, vgl. Tabelle 29.

Das PS wird in *ECI* im letzten Zehntel erstmalig dargeboten, eine vertretbare Entscheidung in einem F3-Kurs, vgl. 7.4.4. PA und SIMP fehlen.

Dagegen halte ich es nicht für angemessen, daß die modalen Ausdrucksmöglichkeiten in *ECI* lange Zeit ziemlich begrenzt sind, soweit sie Lehrinhalte der Verbalflexion betreffen. *Vouloir* wird zwar schon bei 24% eingeführt, *savoir* bei 29%; *pouvoir* und *falloir* aber erst im 2. Lehrgangsjahr bei 48% und *devoir* bei 62%. Das CO folgt bei 76%, etwas mehr als ein halbes Lehrgangsjahr später als mir angemessen scheint (<53%). Der SP wird erst bei 90% des Lehrwerkpensums und damit viel zu spät dargeboten.

Wie bereits in *EC* werden in *ECI* PRE und IP, IMP und PL, FA und FS sowie CO und COPAS in derselben didaktischen Einheit eingeführt. Vielleicht wird das IMP erst im 2. Lehrgangsjahr verfügbar gemacht, weil es zusammen mit dem PL eingeführt werden soll. Auch für das FA ergeben sich negative Konsequenzen aus



der Gruppierung mit dem FS. Beide Tempora werden nach der Bearbeitung von 81 % des Lehrwerks erstmalig dargeboten, d.h. für das FS früh genug, vgl. Tabelle 39, aber zu spät für das FA, das im 1. Drittel des 2. Lehrgangsjahres und nicht erst zu Beginn des 3. Lehrgangsjahres vermittelt werden sollte, vgl. Tabelle 30. Die an das CO gekoppelte Einführung des COPAS führt dagegen weder beim CO noch beim COPAS zu einer ungerechtfertigten Verzögerung.

Insgesamt gesehen wird eine ganze Reihe von Kategorien der Verbalflexion in *ECI* später als in *EC* eingeführt. In den meisten Fällen halte ich die Entscheidung der Autoren von *EC* für angemessener.

#### 8.4.3.4) Die Einführung der Kategorien der Verbalflexion in *SI*

Wie in vielen Lehrwerken üblich macht auch *SI* im 1. Lehrgangsjahr PRE, IP, FC und IF verfügbar. SP, PC und IMP werden zu spät, im 2. Lehrgangsjahr, erstmalig dargeboten.

Es scheint mir auch gerechtfertigt, daß im 2. Lehrgangsjahr in *SI* das CO, PL, COPAS und SPAS eingeführt werden. Zu spät kommt das FA bei 87%, d.h. erst im letzten Halbjahr des systematischen sprachlichen Lehrgangs.

In den letzten sechs Monaten werden in Übereinstimmung mit meinem Vorschlag FS, PS, PPRE und Passif verfügbar gemacht. Das GER vermittelt *SI* bereits im 2. Lehrgangsjahr, vgl. dazu 7.4.4 und 7.3.6.2.

In *SI* können die wichtigsten Tempora zum Ausdruck der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, PC und IMP, PRE, FC, erst bei 67%, d.h. ungefähr ein halbes Lehrgangsjahr später, als ich vorschlage, gebraucht werden (<41%, vgl. Tabelle 29). Die Regeln zu den temporalen Hilfsverben werden in zwei aufeinander folgenden didaktischen Einheiten verfügbar gemacht, Typ *elle a regardé* bei 47% und Typ *elle est venue* bei 53%. Der zeitliche Abstand erfordert jedoch, daß Schüler angewiesen werden, nicht alle bekannten Verben mit *avoir* zu konjugieren. Ein entsprechender Hinweis fehlt im GB 1 von *SI 1*.

Die Lektüre von Texten mit Formen des PS wird in der letzten didaktischen Einheit von *SI* vorbereitet, vgl. dazu 7.4.4.

Modale Ausdrucksmöglichkeiten macht *SI* schon früh durch die wie eine lexikalische Einheit eingeführte Form *je voudrais* verfügbar, vgl. 8.4.1.2. Das PRE der modalen Hilfsverben *pouvoir* und *vouloir* folgt bei 40%, *savoir* und *devoir* bei

53% und *falloir* wird bei 60% eingeführt. *Savoir* und *falloir* würde ich ins 1. Lehrgangsjahr vorziehen, vgl. Tabelle 29. Auf das CO warten die Benutzer von *SI* ungefähr ein halbes Lehrgangsjahr länger (73%), als mir angebracht scheint (<53%). Noch größer ist der Unterschied zu meinem Vorschlag beim SP: *SI* vermittelt diese Kategorie erst bei 80%, vgl. Tabelle 39. Ich würde das Présent du subjonctif schon bei <27% einführen, vgl. Tabelle 29.

Gegenüber *SA* halte ich *SI* im Hinblick auf die Einführung der untersuchten temporalen und modalen Kategorien für einen Fortschritt. Zahlreiche Tempora und Modi rücken im Vergleich zu *SA* zu Recht vor.

#### **8.4.4) Ergebnisse des Vergleichs zwischen meinem Vorschlag zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion und der Progression in den F3-Lehrwerken**

Im letzten Teil des 8. Kapitels vergleiche ich meine Empfehlungen und die vier F3-Lehrwerke. Der 1. Abschnitt hat die Progression zu Beginn der Lehrwerke zum Gegenstand (8.4.4.1). Es folgen die Untersuchungsergebnisse zur Progression der Verbklassen und Kategorien in den F3-Lehrwerken nach der Anfangsphase (8.4.4.2). Schließlich wird noch resümiert, welche F3-Lehrwerke am ehesten das Prinzip realisieren, zusammengehörende Lehrinhalte in einer didaktischen Einheit zu gruppieren bzw. in engem zeitlichen Abstand einzuführen (8.4.4.3).

##### **8.4.4.1) Die Einführung der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in der Anfangsphase der F3-Lehrwerke**

Verfahren, um einen dialogisch angelegten Unterricht zu ermöglichen, ohne die Lehrinhalte der Verbalflexion zu Beginn eines Lehrgangs zu häufen, werden in den untersuchten F3-Lehrwerken nur sporadisch angewendet. Man sucht vergeblich nach Regeln zur Produktion ausschließlich mündlicher Äußerungen, soweit dies die Verbalflexion betrifft, vgl. 8.4.1.1.

Die Autoren der untersuchten F3-Lehrwerke machen dagegen recht zahlreiche Verbformen, die für einen dialogisch angelegten Unterricht notwendig sind, schon zu Beginn wie lexikalische Einheiten verfügbar, vgl. 8.4.1.2.

Wie *Cdb* führen auch *ECI* und *SI* Teilparadigmen ein, vgl. Tabelle 37. Die Teilparadigmen in *ECI* werden zwar etwas später verfügbar gemacht, als es mir

angebracht erscheint, vgl. Tabelle 27, aber die Mehrzahl der ausgewählten Klassen stimmt mit meiner Empfehlung überein. Im Vergleich zu *ECI* stellt dagegen *SI* im Hinblick auf die ausgewählten Teilparadigmen keinen Fortschritt dar.

#### 8.4.4.2) Vorrangig einzuführende Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion in meinem Vorschlag und in den F3-Lehrwerken

Wie bereits Tabelle 36 faßt die folgende Übersicht die einzelnen Daten zur Einführung der Verbklassen und der Kategorien in den untersuchten F3-Lehrwerken zusammen. Als Übereinstimmung gilt, wenn Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion in den Lehrwerken in dem Lehrgangsjahr eingeführt werden, das auch ich vorschlage, vgl. 8.3.4.2.

**Tab. 41: Zusammenfassender Vergleich zwischen meinen Vorschlägen zur Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion und den Befunden in den untersuchten F2-Lehrwerken**

	Verbklassen				Kategorien der Verbalflexion			
	<i>EC</i>	<i>SA</i>	<i>ECI</i>	<i>SI</i>	<i>EC</i>	<i>SA</i>	<i>ECI</i>	<i>SI</i>
1. Jahr	18/22	17/22	17/22	17/22	5/8	3/8	4/8	4/8
2. Jahr	9/13	7/13	6/13	6/12	4/4	1/4	3/4	4/5
3. Jahr	0/4	0/4	0/4	1/5	1/7	2/3	5/5	4/5

Legende:

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

Im linken Teil der Übersicht unter der Überschrift "Verbklassen" bedeutet 18/22, daß in *EC* 18 von 22 Verbklassen im 1. Lehrgangsjahr übereinstimmend mit meiner Empfehlung erstmalig dargeboten werden.

Im rechten Teil unter der Überschrift "Kategorien der Verbalflexion" bedeutet 5/8, daß *EC* fünf von acht Kategorien übereinstimmend mit meinem Vorschlag im 1. Lehrgangsjahr einführt.

Die Ziffern links vom Schrägstrich bezeichnen den Ist-Stand in den Lehrwerken, rechts vom Strich das "Soll" gemäß meinem Vorschlag. Da nicht alle Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion vergleichbar erhoben werden können, ergeben sich unterschiedliche Zahlen bei den einzelnen Lehrwerken.

Ich habe bereits darauf hingewiesen, daß die Aussagekraft der folgenden Befunde nicht überschätzt werden darf, weil die Verbklassen und Kategorien nur ausgezählt, aber nicht gewichtet werden, vgl. 8.3.4.2. Die folgende Zusammenfassung kann nur im Zusammenhang mit der Beschreibung der Progression in den einzelnen F3-Lehrwerken in Abschnitt 8.4.2 und 8.4.3 richtig eingeschätzt werden.

Im DK zu *EC* werden keine Progressionsprinzipien angegeben, aber das Lehrwerk weicht hinsichtlich der Einführung der meisten *Verbklassen* am geringsten von meinem Vorschlag ab. Bei 27 von 39 vergleichbaren Klassen (69,2%), die während zweieinhalb Lehrgangsjahren verfügbar gemacht werden, stimmt *EC* mit meiner Empfehlung überein. Die übrigen F3-Lehrwerke liegen nahe beieinander: *SI* und *SA* gehen bei 24 von 39 vergleichbaren Klassen (61,5%) und *ECI* bei 23 von 39 vergleichbaren Klassen (59%) mit meinem Vorschlag konform.

Alle untersuchten F3-Lehrwerke führen im 1. Lehrgangsjahr zahlreiche Verbklassen ein, die in vielfältigen Äußerungen verwendbar sind. Von den 22 Konjugationsmustern, die ich vorschlage, macht *EC* 18 verfügbar (81,8%), die anderen F3-Lehrwerke nur eine Klasse weniger (77,3%).

Im 2. Lehrgangsjahr kommt *EC* mit neun von 13 Verbklassen (69,2%) meinem Vorschlag wieder am nächsten, *SA* und *SI* folgen mit sieben von 13 bzw. mit sechs von zwölf vergleichbaren Klassen. *ECI* stimmt bei sechs von 13 Verbklassen (46,2%) mit meiner Empfehlung überein.

In den letzten sechs Monaten decken sich *SI* und mein Vorschlag nur bei einer von fünf vergleichbaren Verbklassen. In den übrigen untersuchten F3-Lehrwerken werden in diesem Zeitraum keine Konjugationsmuster eingeführt.

Bei den *Kategorien der Verbalflexion* ergibt sich eine andere Reihenfolge. *ECI* und *SI*, die beiden jüngsten der untersuchten F3-Lehrwerke, kommen meiner Empfehlung am nächsten, Kategorien mit der größten Verwendungsvielfalt vorrangig zu berücksichtigen. Von 17 vergleichbaren Kategorien werden in *ECI* zwölf im gleichen Zeitraum verfügbar gemacht wie in meinem Vorschlag (70,6%), in *SI* zwölf von 18 vergleichbaren Kategorien (66,7%), in *EC* zehn von 19 (52,6%), in *SA* nur sechs von 15 vergleichbaren Kategorien (40%).

Im 1. Lehrgangsjahr stimmen *EC* bei fünf von acht Kategorien (62,5%), *ECI* und *SI* bei der Hälfte der einzuführenden Kategorien und *SA* bei drei von acht Kategorien (37,5%) mit meiner Empfehlung überein.

Im 2. Lehrgangsjahr decken sich *EC* und meine Empfehlung bei allen vier vergleichbaren Kategorien, *SI* bei vier der fünf Kategorien (80%), *ECI* bei drei von vier Kategorien (75%), und *SA* stimmt nur bei einer Kategorie überein.

Während der letzten sechs Monate sind die zahlenmäßigen Differenzen zwischen den untersuchten F3-Lehrwerken und meinem Vorschlag gering: *ECI* stimmt bei sämtlichen vergleichbaren Kategorien während dieses Zeitraums mit meinen Empfehlungen überein. *SI* folgt mit vier von fünf vergleichbaren Kategorien (80%), *SA* mit zwei von drei vergleichbaren Kategorien (66,7%) und *EC* mit nur einer einzigen von insgesamt sieben vergleichbaren Kategorien.

Im Hinblick auf den Zeitpunkt, zu dem die wichtigsten Tempora der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, PC und IMP, PRE, FC, verfügbar sind, kommt *EC* meinem Vorschlag (<41%) am nächsten: In *EC* sind die erwähnten Tempora bei 46% eingeführt, in *SI* bei 67%, in *ECI* bei 71% und in *SA* erst bei 83% des Lehrwerks.

Das zur Lektüre literarischer und historischer Texte sowie bestimmter Zeitungsartikel notwendige PS, vgl. 4.2.1, wird in *EC* am frühesten eingeführt, bei 51%. Das PA folgt nach der Bearbeitung von 54% des Lehrwerks. In den übrigen untersuchten F3-Lehrwerken rückt das PS ans Ende. Diese Entscheidung ist für F3-Lehrwerke vertretbar, weil nach dem Abschluß des Lehrwerks im Prinzip noch etwa ein halbes Schuljahr zur Lektüre von Texten mit Formen des PS zur Verfügung steht, vgl. 7.4.4.

#### 8.4.4.3) Die Gruppierung von Lehrinhalten in den F3-Lehrwerken

Bestimmte Lehrinhalte der Verbalflexion sollten in einer didaktischen Einheit oder in nicht zu großem zeitlichen Abstand eingeführt werden, um zu verhindern, daß Schülern aufgrund falscher Verallgemeinerungen bekannter Regeln Fehler unterlaufen, vgl. 7.1.4. Meine Untersuchung der F3-Lehrwerke führte diesbezüglich zu folgenden Ergebnissen:

Nur in *EC* werden *pouvoir* und *savoir* in einer didaktischen Einheit eingeführt. Fehler wie *Tu \*sais venir chez moi?* bzw. *Tu \*peux nager?* sind damit weniger zu befürchten.

Kein einziges der untersuchten F3-Lehrwerke macht das PC und das IMP in einer didaktischen Einheit verfügbar. Die wichtigsten Regeln zur Bildung des PC

führt *EC* bei 38% des Lehrwerks ein, das *IMP* bei 44% mit vergleichsweise geringem Abstand. In *SA* beläuft sich der entsprechenden Abstand auf ungefähr ein halbes Lehrgangsjahr. In *ECI* liegen der Typ *elle a regardé* (bei 33%) und das *IMP* (bei 71%) beinahe ein Lehrgangsjahr auseinander. In *SI* besteht zwischen dem Typ *elle a regardé* (bei 47%) und dem *IMP* (bei 67%) ein Abstand von ungefähr einem halben Jahr.

In meinem Vorschlag liegen zwischen dem *PC* (bei <41%) und dem *FA* (bei <53%) ungefähr vier Monate. Die Autoren von *EC* führen beide Tempora in noch geringerem zeitlichen Abstand ein, das *PC* bei 38% und des *FA* bei 46%. In *SA* beträgt der Abstand 17% bzw. nicht ganz ein halbes Lehrgangsjahr. Die Autoren der beiden übrigen F3-Lehrwerke meines Corpus warten jedoch viel zu lange mit dem *FA*. In *ECI* wird Typ *elle a regardé* bei 33% und das *FA* bei 81% eingeführt, d.h. mehr als ein Lehrgangsjahr später. In *SI* vergeht ein Lehrgangsjahr.

Modale Ausdrucksmittel werden, soweit sie Lehrinhalte der Verbalflexion betreffen, in allen untersuchten F3-Lehrwerken sehr zögernd vervollständigt. *CO*, *SP* und die modalen Hilfsverben *pouvoir*, *savoir*, *vouloir*, *falloir* und *devoir* sind am frühesten in *SI* eingeführt, nach Bearbeitung von 80% des Lehrwerks, in *ECI* bei 90%, in *EC* bei 92% und in *SA* erst bei 93%. Die erwähnten Verbklassen und Kategorien sollten schon bei <67% vorliegen, ohne *devoir* bereits bei <53%, d.h. in der ersten Hälfte des 2. Lehrgangsjahres, vgl. Tabelle 29 und 30.

Aufgrund der sehr späten Einführung des *SP* in allen F3-Lehrwerken, können die Schüler während eines Lehrgangsjahres oder sogar noch länger nach *il faut* und *vouloir* keine korrekt gebildeten Sätze mit *que* anschließen. In *EC* beträgt der Abstand zwischen *il faut* und *SP* 51%, zwischen *vouloir* und *SP* 59%, in *SA* 50% bzw. 60%, in *ECI* 42% bzw. 66% und in *SI* folgt das *SP* 40% nach der Einführung von *vouloir*<sup>59</sup>. Dadurch werden alltägliche Äußerungen des Typs *Je veux qu'il le fasse*. erst spät ermöglicht. Die Fossilisierung eines fehlerhaften Sprachgebrauchs erscheint unvermeidlich.

Die Befunde belegen, daß die Autoren der F3-Lehrwerke meines Corpus viel zu wenig auf die für korrekte Äußerungen notwendige Gruppierung von Lehrinhalten der Verbalflexion in einer didaktischen Einheit bzw. auf ihre erstmalige Darbietung in einem geringen zeitlichen Abstand achten.

<sup>59</sup>) *Falloir* wird in *SI* bei 60% und das *SP* etwa ein halbes Lehrgangsjahr später eingeführt.

## 9) Die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion nach den untersuchten Lehrplänen, Vergleich mit den Lehrwerken meines Corpus

Im 9. Kapitel beabsichtige ich, die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in den Lehrplänen meines Corpus zu untersuchen. Vorschriften zur Einführung von Lehrinhalten sind aus mehreren Gründen erforderlich:

- 1) zur Planung der Progression in Lehrwerken;
- 2) zur Überprüfung der Progression in Lehrwerken im Rahmen des Zulassungsverfahrens für den Gebrauch an Schulen.
- 3) Wenn Lehrwerke nicht in Jahrespensalen unterteilt sind, bieten verlässliche Angaben zur Progression im Lehrplan Lehrern eine nicht zu unterschätzende Hilfe für die Planung des Unterrichts.

Zu 1) Die große Anzahl von Lehrinhalten, die über vier bzw. zweieinhalb Lehrgangsjahre verteilt und z.T. auch in einzelnen didaktischen Einheiten gruppiert werden muß, erfordert von seiten der Lehrplanautoren sorgfältig ausgearbeitete Vorgaben. Es kann nicht ins Belieben einzelner Lehrwerkautoren gestellt werden, zu welchem Zeitpunkt z.B. die sprachlichen Voraussetzungen für einen Aufenthalt der Schüler in frankophonen Familien gegeben sind oder die Lektüre von kleineren Ganzschriften möglich ist. Der Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung von Lehrinhalten kann auch nicht dem Zufall überlassen bleiben, was im Hinblick auf die Einführung mancher Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion nach den Ergebnissen der Lehrwerkuntersuchung nicht auszuschließen ist, vgl. 8.3 und 8.4. Lehrplanautoren können durch die Festlegung von Jahrespensen dazu beitragen, bei Lehrmittelfreiheit die Kosten des Schulträgers zu senken. Wenn Lehrwerkautoren den entsprechenden Vorschriften folgen und es ihnen gelingt, Jahrespensalen herauszugeben, können die Schüler einer Jahrgangsstufe ihre Bücher der nachfolgenden Jahrgangsstufe überlassen und die Lehrwerke der höheren Jahrgangsstufe übernehmen. Im Idealfall wäre für eine Jahrgangsstufe nur ein Satz Lehrwerke pro Klasse anzuschaffen.

Zu 2) Vorschriften zur Progression sind auch für die Zulassung der Lehrwerke erforderlich, vgl. 3.1.3. Ohne entsprechende Angaben läßt sich nicht überprüfen, ob Lehrwerke mit dem Lehrplan übereinstimmen und eine Genehmigung für den Gebrauch an Schulen ausgesprochen werden kann.

Zu 3) Falls ein Lehrwerk im Unterricht benutzt wird, das nicht in Jahresbände unterteilt ist, können Angaben zum Zeitraum der Einführung eines Lehrinhalts im Lehrplan dem Lehrer helfen, sein Unterrichtstempo danach auszurichten. Wenn eine Rückkoppelung an den Lehrplan nicht möglich ist, läßt sich nach meinen Erfahrungen nicht ausschließen, daß sich im Laufe der vier Lehrgangsjahre Unterrichtsstoff anhäuft, der spätestens gegen Ende des Lehrgangs in relativ kurzer Zeit durchgearbeitet werden muß. Ein forciertes Unterrichtstempo könnte Schüler zeitweise überfordern und auch die Motivation mindern, Französisch in der Oberstufe als Unterrichtsfach fortzuführen.

Große Unterschiede im Unterrichtstempo einzelner Lehrer können eine gerechte Leistungsbewertung erschweren. Je schneller im Unterricht gearbeitet wird, desto größer wird das von den Schülern erwartete Pensum. Dadurch können auch die stofflichen Anforderungen bei Schulaufgaben in einer Klasse höher sein als in einer Parallelklasse mit weniger forciertem Unterrichtstempo. Wenn im Lehrplan ein Zeitraum festgelegt wird, zu dem ein bestimmtes Pensum durchgearbeitet sein soll, treten wohl geringere Schwankungen auf.

Man könnte aus den erwähnten Gründen erwarten, daß in Lehrplänen wenigstens die Lehrinhalte festgelegt werden, die innerhalb jedes Lehrgangsjahres zu behandeln sind. Ich ermittle im 9. Kapitel, in welchem Zeitraum nach den Lehrplänen die Konjugationsmuster und die Kategorien der Verbalflexion erstmalig dargeboten werden sollen und welche Lehrinhalte zu gruppieren bzw. in kurzem zeitlichen Abstand einzuführen sind. Zunächst beschreibe ich die Datenlage (9.1). Anschließend untersuche ich die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in den Lehrplänen anhand derselben Fragestellungen wie im vorangehenden Kapitel (9.2). Der Vergleich zwischen den Lehrplänen und den zum großen Teil immer noch im Unterricht benützten Lehrwerken meines Corpus wird ergeben, welches Lehrwerk im Hinblick auf die Progression der Konjugationsmuster und Kategorien der Verbalflexion welchem Lehrplan am nächsten kommt. Im 3. Teil des 9. Kapitels vergleiche ich Lehrpläne und Lehrwerke für Französisch als 2. Fremdsprache (9.3). Der 4. Teil hat die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in den Lehrplänen für Französisch als 3. Fremdsprache zum Gegenstand (9.4). Schließlich vergleiche ich die Progression in den F3-Lehrplänen und F3-Lehrwerken meines Corpus (9.5). Als Bezugsgröße dienen jeweils meine Empfehlungen zur Progression, vgl. Kapitel 7.



## 9.1) Die Datenlage

Leider lassen sich nicht alle Lehrpläne des Corpus zu einem Vergleich heranziehen. Nicht immer sind die Angaben zu dem Zeitraum, in dem die Verbklassen bzw. Kategorien der Verbalflexion eingeführt werden sollen, genau genug (9.1.1). Im 2. Abschnitt gehe ich kurz auf die Probleme einer Harmonisierung der Angaben zur Progression in Lehrplänen, Lehrwerken und meinem Vorschlag ein (9.1.2).

### 9.1.1) Die vergleichbaren Lehrpläne

Der baden-württembergische und die bayerischen Lehrpläne für Französisch als 2. Fremdsprache ordnen ein bestimmtes Pensum von Lehrinhalten jeweils einem Lehrgangsjahr zu, unterteilen diesen Zeitraum aber nicht weiter in kleinere Abschnitte. Die Angaben in den beiden Lehrplänen lassen Lehrwerkautoren somit einen bis zu zehnmonatigen Spielraum. Ein Konjugationsmuster und eine grammatische Kategorie, die laut Lehrplan z.B. im 2. Lehrgangsjahr verfügbar gemacht werden sollen, können sowohl unmittelbar zu Beginn als auch kurz vor Ende des entsprechenden Schuljahres eingeführt werden. Trotzdem werden von allen ausgewerteten F2-Lehrplänen die Lehrpläne Baden-Württembergs und Bayerns am ehesten ihrer Richtlinienfunktion gerecht.

Der niedersächsische Lehrplan (1980) *empfiehlt* für Klasse 7 "regelmäßige Verben" und für Klasse 7 bis 10 "unregelmäßige Verben"<sup>1</sup>. Das heißt, daß die Autoren die Progression der "unregelmäßigen" Verben völlig ins Belieben der Lehrwerkautoren stellen. Bei einzelnen temporalen und modalen Kategorien lassen die Autoren des niedersächsischen Lehrplans Lehrwerkautoren einen Spielraum von zwei Jahren, bei anderen empfehlen sie ein bestimmtes Lehrgangsjahr. Die Autoren des Lehrplans von 1989 vermeiden jede Angabe zur Progression. Sie überlassen es der Fachkonferenz, die Unterrichtsinhalte der jeweiligen Klassenstufe festzulegen<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>) LP-NI80:44.

<sup>2</sup>) LP-NI89:36.

Der Lehrplan von Rheinland-Pfalz gibt nur ungenau an, wann Konjugationsmuster eingeführt werden sollen. Die Autoren des Lehrplans fordern z.B. für die "Klassenstufen" 7 und 8 die Behandlung der "Konjugation der regelmäßigen Verben auf -ER, -IR, -RE, [der] Verben mit veränderlichem Stammvokal, [der] regelmäßigen Verben auf -ER mit Besonderheiten in Schreibung und Aussprache [und der] wichtigsten unregelmäßigen Verben hoher Frequenz"<sup>3</sup>. Die Reihenfolge, in der die "regelmäßigen Verben auf -ER, -IR, -RE" während der ersten beiden Lehrgangsjahre eingeführt werden, kann demnach in den Lehrwerken beliebig festgelegt werden. Die Angaben zu den übrigen Verben sind für Lehrwerkautoren und Lehrer bei weitem nicht genau genug, denn es wird nicht gesagt, um welche Verben es sich handelt. Bei den temporalen und modalen Kategorien geben die Autoren nur einen sehr groben Rahmen von zweimal zwei Schuljahren vor. Ein Tempus kann z.B. zwischen dem Beginn des 1. Lehrgangsjahres und dem Ende des 2. Jahres zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden.

Im Lehrplan von Hessen fehlen selbst dermaßen weitgefaßte Regelungen. Jeder Lehrinhalt der Verbalflexion kann nach den hessischen Rahmenrichtlinien im Prinzip zu jedem beliebigen Zeitpunkt während der Sekundarstufe I eingeführt werden.

Von den beiden ausgewerteten F3-Lehrplänen macht der baden-württembergische die genaueren Angaben. Die Autoren schreiben die erstmalige Darbietung der Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion innerhalb eines bestimmten Lehrgangsjahres vor. Der bayerische Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache läßt bei den meisten Lehrinhalten zur Verbalflexion den Lehrwerkautoren einen Spielraum von zwei Lehrgangsjahren.

Die sehr unterschiedliche Datenlage für meine Untersuchung belegt wiederum, daß man unter der Bezeichnung "Lehrplan" ganz unterschiedliche Texte zusammenfaßt<sup>4</sup>. Bevor man einen Lehrplan aufschlägt, kann man nicht vorhersagen, welche Informationen zu erwarten sind. Es fehlt ein von allen Bundesländern anerkannter Katalog von Minimalforderungen, die sämtliche Lehrpläne um ihrer Vergleichbarkeit willen erfüllen müßten. Vorschriften zur erstmaligen Darbietung der Konjugationsmuster können nur den F2-Lehrplänen Baden-Württembergs und

---

<sup>3</sup>) LP-RPF84:23.

<sup>4</sup>) Vgl. zu den Vorschriften zur Auswahl von sprachlichen Lehrinhalten Abschnitt 3.1.1 - 2.

Bayerns, vgl. 9.2.3.1 - 2, sowie dem F3-Lehrplan von Baden-Württemberg entnommen werden, vgl. 9.4.2.1. Zu den Kategorien der Verbalflexion enthalten die F2-Lehrpläne von Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen (1980) und Rheinland-Pfalz zwar unterschiedlich genaue Angaben, lassen sich jedoch vergleichen. Die Empfehlungen der Autoren des niedersächsischen F2-Lehrplans (1980) zur Progression der "unregelmäßigen" Verben und einigen Kategorien der Verbalflexion sind nichts anderes als Leerformeln, die für die Planung von Lehrwerken und Unterricht ebensowenig geeignet sind wie die Vorschriften des Lehrplans von Rheinland-Pfalz zur Einführung der Verbklassen, vgl. 9.2.3.3 - 4. Die hessischen Rahmenrichtlinien sind in der mir vorliegenden Fassung ohne jeglichen Wert für die Planung der Progression. Auch die entsprechenden Vorschriften des bayerischen F3-Lehrplans regeln im Grunde genommen fast nichts, vgl. 9.4.2.2 und 9.4.3.2. Diese Mängel halte ich aus den in der Einleitung zu Kapitel 9 erwähnten Gründen für untragbar.

### 9.1.2) Die Harmonisierung der Daten

Um die in den Lehrplänen und Lehrwerken vorgegebene Progression mit meinen Empfehlungen vergleichen zu können, habe ich die Prozentwerte der Tabellen 33 - 35 sowie 38 - 40 in Lehrgangsjahre umgerechnet, vgl. Tabelle 19.3 im Anhang (I). Für <26% steht in den folgenden Übersichten zu den untersuchten F2-Lehrwerken, mit Ausnahme von *EE*<sup>5</sup>, die Ziffer 1, d.h., eine Verbklasse oder grammatische Kategorie wird im 1. Lehrgangsjahr eingeführt. Die Ziffer 2, d.h. das 2. Lehrgangsjahr, ersetzt <51% in den folgenden Tabellen. Das 3. Lehrgangsjahr steht für <76%. Anstatt >75% findet sich in den Tabellen die Ziffer 4 für das 4. Lehrgangsjahr. Bei den F3-Lehrwerken tritt die Ziffer 1 an die Stelle von <41%, die Ziffer 2 steht für das 2. Lehrgangsjahr bzw. für <81%. Für das letzte halbe Lehrgangsjahr bzw. für >80% ist die Ziffer 3, d.h. 3. Lehrgangsjahr, vermerkt. Meine Empfehlungen zum Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung der

---

<sup>5</sup>) Aufgrund einer von mir angesetzten Bearbeitungszeit des obligatorischen Pensums von dreieinhalb Jahren, vgl. 8.2.1, gelten für *EE* etwas andere Relationen: Für <29% steht das 1. Lehrgangsjahr, für <58% das zweite, für <86% das dritte und für >85% das 4. Lehrgangsjahr, vgl. auch die Umrechnungstabelle 19.3 im Anhang (I).

Lehrinhalte werden ebenfalls in Lehrgangsjahren ausgedrückt, vgl. Umrechnungstabelle 19 im Anhang (F).

## **9.2) Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion nach den Lehrplänen für Französisch als zweite Fremdsprache**

Der 2. Teil des vorliegenden Kapitels hat zunächst die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion im 1. Drittel eines systematischen Lehrgangs zum Gegenstand (9.2.1). Um eine Überforderung der Schüler zu Beginn zu vermeiden, kann man sich zunächst auf Teilparadigmen im PRE beschränken, vgl. die Abschnitte 7.1.5.1 - 3 meiner Empfehlung. Die Vorschriften der Lehrpläne Baden-Württembergs und Bayerns für Französisch als 2. Fremdsprache zum Zeitraum der erstmaligen Darbietung der Verbklassen schließen sich an (9.2.2). Im 3. Abschnitt folgen die Befunde zur erstmaligen Darbietung der Kategorien der Verbalflexion in den Lehrplänen von Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen (1980) und Rheinland-Pfalz (9.2.3). Schließlich gehe ich auf die Gruppierung einiger Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion in den untersuchten Lehrplänen für Französisch als 2. Fremdsprache ein (9.2.4).

### **9.2.1) Vorschriften zur erstmaligen Darbietung der Lehrinhalte der Verbalflexion in der Anfangsphase eines systematischen Lehrgangs für Französisch als zweite Fremdsprache**

Ich habe die F2-Lehrpläne im Hinblick auf die Progression der Lehrinhalte zur Verbalflexion zu Beginn eines systematischen Lehrgangs nach denselben Fragestellungen untersucht wie die Lehrwerke, vgl. 8.1.1 - 8.1.4. Das Ergebnis ist insgesamt sehr dürftig. Nur die Autoren des bayerischen Lehrplans erwähnen die Möglichkeit, im Anfangsunterricht einzelne Verbformen wie lexikalische Einheiten einzuführen: "Wo Gesprächssituationen es erfordern, können Einzelformen" von "Verben mit konsonantischer *und* vokalischer Stammveränderung (z.B. *bois, boivent, buvons*)" eingeführt werden<sup>6</sup>. Außerdem erwähnen die Lehrplanautoren

---

<sup>6</sup>) LP-BY79-F2(7-8):758.

noch *je voudrais*<sup>7)</sup>, ohne allerdings wie auch bei den übrigen "Einzelformen" den Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung zu präzisieren. Es steht demgemäß den Lehrwerkautoren frei, wie sie die Progression der Verbalflexion am Anfang eines Lehrgangs gestalten.

Die Tatsache, daß die Lehrplankommissionen keine schriftlose Phase zu Beginn eines systematischen Lehrgangs empfehlen, sich kaum zur Einführung lexikalisierter Verbformen äußern und auch die Möglichkeit nicht erwähnen, sich zunächst auf Teilparadigmen zu beschränken, belegt die Dringlichkeit entsprechender Empfehlungen, vgl. 7.3.2 und 7.4.2.

### **9.2.2) Die erstmalige Darbietung der Verbklassen nach den Lehrplänen Baden-Württembergs und Bayerns für Französisch als zweite Fremdsprache**

Der 2. Abschnitt hat die Frage zum Gegenstand, ob die Lehrpläne dem Prinzip Rechnung tragen, daß Verbklassen, die in einer möglichst großen Anzahl verschiedener Äußerungen verwendbar sind, vorrangig berücksichtigt werden, vgl. 8.1.5. Die folgende Tabelle enthält die für das Untersuchungsziel notwendigen Daten. In Tabelle 42 sind auch die Befunde aus den untersuchten F2-Lehrwerken zusammengestellt, die ich erst für den Vergleich zwischen Lehrplänen und Lehrwerken im Abschnitt 9.3 benötige. Dadurch erübrigt sich die Wiederholung zahlreicher Daten in einer zusätzlichen Tabelle. Von den 42 Verbklassen der Zielsprache, vgl. Tabelle 11, sind nur 41 verzeichnet. Es fehlt die Klasse *envoyer*, weil das PRE von *envoyer* und *renvoyer* sowie der Verben der Klasse *employer* nach denselben Regeln gebildet werden.

---

<sup>7)</sup> LP-BY79-F2(7-8):759.

**Tab. 42: Die erstmalige Darbietung der Verbklassen im Présent de l'indicatif in Lehrplänen und Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache**

	E(1)	BW	BY	EB	Cdb	SB	MO	EE
1) Kl. <i>donner</i>	1	1	1	1	1	1	1	1
2) Kl. <i>être</i>		1	1	1	2	1	1	1
3) Kl. <i>avoir</i>		1	1	1	1	1	1	1
4) Kl. <i>faire</i>		1	1	1	2	1	1	1
5) Kl. <i>venir</i>		1	1	2	2	1	1	2
6) Kl. <i>pouvoir</i>		1	1	2	3	1	--	1
7) Kl. <i>savoir</i>		2	1	2	2	2	1	1
8) Kl. <i>rendre</i>		1	1	2	1	1	1	1
9) Kl. <i>dire</i>		1	1	1	2	1	--	1
10) Kl. <i>aller</i>		1	1	1	2	1	1	1
11) Kl. <i>prendre</i>		1	1	1	1	1	1	1
12) Kl. <i>agir</i>		2	2	2	2	2	1	2
13) Kl. <i>voir</i>		1	2	1	2	1	1	1
14) Kl. <i>connaître</i>		2	2	2	2	1	--	2
15) Kl. <i>mettre</i>		1	1	1	1	1	--	1
16) Kl. <i>sentir</i>		1	1	2	1	1	1	2
17) Kl. <i>falloir</i>		2	2	3	2	2	1	2
18) Kl. <i>considérer</i>		1	1	2	3	2	--	2
19) Kl. <i>vouloir</i>		2	1	2	2	1	--	1
20) Kl. <i>élever</i>		1	1	2	1	1	--	1
21) Kl. <i>appeler</i>		1	1	2	1	2	2	1
22) Kl. <i>pleuvoir</i>		--	2	1	1	1	3	1

---

	E	BW	BY	EB	Cdb	SB	MO	EE
23) Kl. <i>écrire</i>	2	1	1	1	2	1	--	1
24) Kl. <i>offrir</i>		--	1	2	1	2	1	1
25) Kl. <i>produire</i>		2	2	2	3	1	--	3
26) Kl. <i>recevoir</i>		3	2	3	3	2	--	3
27) Kl. <i>lire</i>		1	1	1	2	1	--	1
28) Kl. <i>atteindre</i>		3	--	2	4	2	--	4
29) Kl. <i>employer</i>		1	1	2	2	2	--	2
30) Kl. <i>vivre</i>		2	2	3	3	2	--	3

---

	E	BW	BY	EB	Cdb	SB	MO	EE
31) Kl. <i>devoir</i>	3	2	2	2	3	2	--	2
32) Kl. <i>croire</i>		2	2	3	2	2	--	3
33) Kl. <i>battre</i>		4	--	2	4	2	--	4
34) Kl. <i>rire</i>		3	2	3	4	2	--	2
35) Kl. <i>mourir</i>		3	3	3	3	3	--	3
36) Kl. <i>boire</i>		1	2	3	2	1	--	2
37) Kl. <i>suivre</i>		3	2	2	4	2	--	3
38) Kl. <i>suffire</i>		--	--	--	--	3	--	4
39) Kl. <i>courir</i>		2	2	2	2	1	--	3

**Tab. 42: (Folge) Die erstmalige Darbietung der Verbklassen im Présent de l'indicatif in Lehrplänen und Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache**

	E(1)	BW	BY	EB	Cdb	SB	MO	EE
40) Kl. <i>recueillir</i>	4	--	--	--	--	4	--	--
41) Kl. <i>asseoir</i>	4	4	--	4	4	2	--	3

-----

Legende:

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

1) E: Vorschlag K.-H. Eggenesperger, vgl. Tabelle 21, 24, 25, 26 und Anhang I.

Die Ziffern 1 - 4 bezeichnen das Lehrgangsjahr der erstmaligen Darbietung, vgl. 9.1.2.

--: Die Einführung der Verbklasse läßt sich nicht eindeutig bestimmen bzw. die Verbklasse fehlt in den Lehrplänen oder den ausgewerteten Lehrwerkkomponenten.

Ich verwende meine Verbklassenbezeichnungen, vgl. 2.4.3.

-----

Belegstellen:

BW: Lehrplan Baden-Württemberg: LP-BW84:615, 619, 624, 628.

BY: Bayerische Lehrpläne: LP-BY79-F2(7-8):757 - 759, 783; LP-BY80-F2(9-10):442.

Zu den ausgewerteten Lehrwerkkomponenten vgl. Abschnitt 8.2.2.

-----

### 9.2.2.1) Die Vorschriften im F2-Lehrplan von Baden-Württemberg

Die Autoren des baden-württembergischen Lehrplans erwähnen an den ausgewerteten Stellen des Lehrplans weder Grundsätze für die Progression grammatischer Lehrinhalte noch für die Progression der Verbklassen.

Nach dem baden-württembergischen Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache besteht das Pensum im 1. Lehrgangsjahr aus folgenden Verbklassen: *donner, être, avoir, faire, venir, pouvoir, rendre, dire, aller, prendre, voir, mettre, sentir, considérer*<sup>8</sup>, *élever, appeler, écrire, lire, employer* und *boire*. Mit Ausnahme der vier letztgenannten Verbklassen, die ich ins 2. bzw. 3. Lehrgangsjahr (Klasse *boire*) zurückstelle, halte ich die erwähnten Klassen im 1. Lehrgangsjahr für notwendig. Die Klassen *savoir, agir, connaître, falloir* und *vouloir* sollten im Gegensatz zum Lehrplan ins 1. Lehrgangsjahr vorrücken. Aufgrund dieser

---

<sup>8</sup>) Im Lehrplan von Baden-Württemberg werden als Verben auf -ER mit Besonderheiten *appeler, commencer* und *manger* genannt (LP-BW84:615). Wie bereits bei der Beschreibung der Lehrinhalte nehme ich im vorliegenden Zusammenhang an, daß außerdem die Klassen *considérer, élever, employer* und *envoyer* damit gemeint sind.

Änderungen ist keine Überlastung zu befürchten, denn auf die Klassen *écrire*, *lire*, *employer* und *boire* könnte man im 1. Lehrgangsjahr noch verzichten.

Im 2. Lehrgangsjahr gehen mein Vorschlag und der baden-württembergische Lehrplan ziemlich weit auseinander. Die Klassen *recevoir* und *atteindre* sind laut Lehrplan erst für das 3. Lehrgangsjahr vorgesehen. Auf drei Klassen, die ich ins 2. Lehrgangsjahr zurückstelle, *écrire*, *lire* und *employer*, wollen die Lehrplanautoren im 1. Lehrgangsjahr nicht verzichten. Nur bei den Klassen *produire* und *vivre* decken sich der Lehrplan und meine Empfehlung.

Eine ähnlich große Zahl von Abweichungen zeigt sich im 3. Lehrgangsjahr. Der baden-württembergische Lehrplan zieht die Klassen *devoir*, *croire* und *courir*, die ich für das 3. Lehrgangsjahr vorschlage, ein Jahr vor. Die Klasse *battre* wird dagegen im Lehrplan ins 4. Lehrgangsjahr hinausgeschoben, sollte aber bereits ein Jahr vorher zu den Unterrichtsgegenständen gehören. Nur bei den Klassen *rire*, *mourir* und *suivre* decken sich meine Empfehlung und der baden-württembergischen Lehrplan.

Wie auch mein Vorschlag sieht der F2-Lehrplan die Klasse *asseoir* für das 4. Lehrgangsjahr vor.

Der Lehrplan von Baden-Württemberg deckt sich bei insgesamt 22 von 37 vergleichbaren Verbklassen (59,5%) mit meiner Empfehlung.<sup>9</sup> Mit 16 von 21 vergleichbaren Verbklassen (76,2%) ist die Übereinstimmung im 1. Lehrgangsjahr am größten, im 2. Jahr weichen nur noch zwei Konjugationsmuster des Lehrplans und im 3. Jahr drei Konjugationsmuster *nicht* von meinem Vorschlag ab. Diese Befunde deuten darauf hin, daß die fehlenden Grundsätze zur Progressionsplanung und Kriterien zu ihrer Umsetzung sich zu einem Teil durch die Sprachkenntnisse und Unterrichtserfahrung der Mitglieder der Lehrplankommission ausgleichen lassen. Sie reichen aber nur im 1. Lehrgangsjahr zu relativ akzeptablen Angaben für die Progression. Die Übereinstimmung bei den wenigen Verbklassen der folgenden Lehrgangsjahre scheint mir dagegen rein zufällig.

---

<sup>9</sup>) Als übereinstimmend werte ich wie bereits im Kapitel 8, wenn ein Lehrinhalt in dem Lehrgangsjahr eingeführt werden soll, das auch ich empfehle.



### 9.2.2.2) Die Vorschriften im F2-Lehrplan von Bayern

Die Autoren des bayerischen Lehrplans für Französisch als 2. Fremdsprache geben die "Häufigkeit und praktische Verwertbarkeit in lebensnahen Situationen", die "Nichtersetzbarkeit durch einfachere sprachliche Erscheinungen" und die "Schwierigkeit ihrer Erlernung" als Kriterien für die Progression grammatischer Lehrinhalte, folglich auch der Verbklassen, an<sup>10</sup>.

Folgende Verbklassen sind Gegenstand des 1. Lehrgangsjahres: *donner, être, avoir, faire, venir, pouvoir, savoir, rendre, dire, aller, prendre, mettre, sentir, considérer, vouloir, élever*<sup>11</sup>, *appeler, écrire, offrir, lire* und *employer*. Mit Ausnahme der letzten vier Verbklassen geht der bayerische Lehrplan mit meinem Vorschlag konform. Ins 1. Lehrgangsjahr müßten die Klassen *agir, voir, connaître, falloir* und Klasse *pleuvoir* vorgezogen werden. Dagegen hätten die Klassen *écrire, offrir, lire* und *employer* ein Jahr zurückgestellt werden können.

Im 2. Lehrgangsjahr stimmen die Autoren des bayerischen Lehrplans bei den Klassen *produire, recevoir* und *vivre* mit meinem Vorschlag überein. Die übrigen Klassen, die ich für diesen Zeitraum vorsehe, sind nach den bayerischen Vorschriften ein Lehrgangsjahr früher verfügbar zu machen.

Im 3. und 4. Lehrgangsjahr decken sich der bayerische Lehrplan und meine Empfehlung nur noch hinsichtlich der Klasse *mourir*. Alle anderen Klassen gehören nach dem Lehrplan bereits früher zu den Lehrinhalten. Es wäre aber möglich, auf die Klassen *devoir, croire* und *courir* im 2. Lehrgangsjahr noch zu verzichten, weil sie zunächst substituiert werden können. Ebenso können die Klassen *rire, boire* und *suivre* ein Jahr zurückgestellt werden.

Insgesamt sind 21 von insgesamt 36 vergleichbaren Klassen für den Zeitraum angesetzt, den auch ich empfehle. Dies entspricht einer Übereinstimmung von 58,3%. Der bayerische F2-Lehrplan weicht damit noch etwas stärker von meinem Vorschlag ab als der baden-württembergische mit einer Übereinstimmungsquote von 59,5%. Im 1. Lehrgangsjahr kommt der bayerische F2-Lehrplan mit 77,3% meiner Empfehlung am nächsten. Nur fünf von 22 Verbklassen (22,7%) sollen ein

<sup>10</sup>) LP-BY79-F2(7-8):734.

<sup>11</sup>) Im bayerischen Lehrplan gilt *acheter* wahrscheinlich als Repräsentant der Klasse *élever* (LP-BY79-F2(7-8):758).

Jahr zurückgestellt werden. Im 2. Lehrgangsjahr geht die Übereinstimmung auf 42,9% und im 3. Lehrgangsjahr auf 14,3% zurück. Dies deutet darauf hin, daß der bayerischen Lehrplankommission verlässliche Verfahren fehlten, das Kriterium der "Häufigkeit" umzusetzen. Andernfalls hätte die Abweichung weniger zugenommen. Die übrigen Progressionskriterien der bayerischen Lehrplankommission scheinen mir wenig geeignet<sup>12</sup>.

### **9.2.3) Die erstmalige Darbietung der Kategorien der Verbalflexion nach den Lehrplänen von Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz für Französisch als zweite Fremdsprache**

In den folgenden Abschnitten untersuche ich, ob in den Lehrplänen den Kategorien der Verbalflexion mit der größten Verwendungsvielfalt in der zeitlichen Abfolge der Lehrinhalte Priorität eingeräumt wird, vgl. 8.1.6.1. Außerdem wird die Frage beantwortet, bis zu welchem Zeitpunkt die wichtigsten Tempora zum Ausdruck der drei zeitlichen Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, d.h. PC und IMP, PRE, FC nach den Lehrplänen verfügbar sein sollen, vgl. 8.1.6.2. Schließlich wird noch ermittelt, in welchem Lehrgangsjahr die Voraussetzungen für die Lektüre von Texten mit Formen des Passé simple gegeben sind, vgl. 8.1.6.3. In den beiden folgenden Tabellen sind die notwendigen Daten aus den vier vergleichbaren F2-Lehrplänen, vgl. 9.1.1, sowie meine Empfehlung zusammengestellt<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup>) *Verwertbarkeit* halte ich für ein Auswahl- und nicht für ein Progressionskriterium, denn es dürften eigentlich nur verwertbare Lehrinhalte zur Zielsprache gehören. Unter dem Gesichtspunkt der *Verwertbarkeit* sind folglich alle Lehrinhalte gleich. Die *Nichtersetzbarkeit* ist ebenfalls ein Auswahlkriterium. Sie betrifft als Progressionskriterium nur den ziemlich marginalen Bereich der Lehrinhalte, die aufgrund ihrer Substituierbarkeit zunächst zurückgestellt werden können, vgl. z.B. die mit dem Zeichen "-" versehenen Verbklassen in den Tabellen 24, 25, 30 und 31. Das traditionelle pädagogische Prinzip, vom Einfachen zum Schwierigen voranzuschreiten, scheint im bayerischen Lehrplan bei der erstmaligen Darbietung der Verbklassen in den meisten Fällen nicht berücksichtigt worden zu sein.

<sup>13</sup>) Tabelle 43 und 44 verzeichnen aus den bereits erwähnten Gründen auch die Befunde aus den untersuchten Lehrwerken für Französisch als 2. Fremdsprache.

**Tab. 43: Die erstmalige Darbietung der temporalen und modalen Kategorien nach den ausgewerteten Lehrplänen sowie in den untersuchten Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache**

	E(1)	BW	BY	NI	RPF	EB	Cdb	SB	MO	EE
PRE	1	1	1	1	1/2	1	1	1	1 <sup>14</sup>	1
IP		1	1 <sup>15</sup>	1	1/2	1	1	1	1	1
FC		1	2	--	1/2	1	3	1	1	1
SP		3	3	3/4	3/4	3	4	3	4	4
PCav.	2	1	2	1	1/2	2	1	2	1	2
PCët.		2	2	1	1/2	2	2	2	2	2
IMP		2	3	2	1/2	2	3	2	3	3
CO		3	3	3/4	3/4	3	3	2	3	3
FA		3	4	--	3/4	2	4	4	4	4
PL		3	3	2	3/4	2	3	3	4	3
COPAS		3	5	3/4	3/4	3	4	3	4	3
SPAS	3	--	--	--	--	--	--	--	--	4
PS		4	4	3	3/4	3	4	4	3	4
PA		4	4	--	3/4	3	--	--	--	4
SIMP		4	--	--	--	4	--	4	--	-- <sup>16</sup>
FSC		--	4	--	--	--	--	--	--	--
FS	4	3	3	--	3/4	2	4	3	2	3

**Legende:**

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

1) E: Vorschlag K.-H. Eggenesperger, vgl. Tabelle 21, 24, 25, 26 und Anhang I.

Die Ziffern 1 - 5 bezeichnen das Lehrgangsjahr der erstmaligen Darbietung, vgl. 9.1.2.

--: Die Einführung der Kategorie läßt sich nicht eindeutig bestimmen, bzw. die Kategorie fehlt in den Lehrplänen oder den ausgewerteten Lehrwerkkomponenten.

<sup>14</sup>) In Tabelle 34 wird der *Zeitpunkt*, zu dem das PRE und der IP eingeführt werden, als nicht feststellbar ausgewiesen. Es kann jedoch kein Zweifel daran bestehen, daß beide Kategorien bereits im 1. Lehrgangsjahr eingeführt werden müssen.

<sup>15</sup>) Der Impératif von *avoir, être, savoir* und *vouloir* soll im 1. Lehrgangsjahr noch nicht eingeführt werden (LP-BY79-F2(7-8):757).

<sup>16</sup>) Für Schüler in Baden-Württemberg gehört in *EE* das Imparfait du subjonctif zum obligatorischen rezeptiven Pensum.

## Belegstellen:

BW: Lehrplan Baden-Württemberg: LP-BW84:615, 619, 624, 629.

BY: Bayerische Lehrpläne: LP-BY79-F2(7-8):757, 784; LP-BY80-F2(9-10):441f., LP-BY82-F2(11):331.

NI: Lehrplan Niedersachsen (1980): LP-NI80:44. Die Angaben im Lehrplan von Niedersachsen haben nur den Charakter einer Empfehlung (LP-NI80:44).

RPF: Lehrplan Rheinland-Pfalz: LP-RPF84:23, 28.

Zu den ausgewerteten Lehrwerkkomponenten vgl. 8.2.2.

**Tab. 44: Die erstmalige Darbietung infinitiver Formen und des Passif nach den ausgewerteten Lehrplänen sowie in den untersuchten Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache**

	E(1)	BW	BY	NI	RPF	EB	Cdb	SB	MO	EE
IF	1	1	1	1	1/2	1	1	1	1 <sup>17</sup>	1
PPRE	3	4	4	3	3/4	3	4	4	--	-- <sup>18</sup>
GER	4	4	4	3	3/4	3	4	3	2	4
-----										
PASSIF	4	4	4	2	3/4	3	4	4	3	4
-----										

## Legende:

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

1) E: Vorschlag K.-H. Eggensperger, vgl. Tabelle 21, 24, 25, 26 und Anhang I.

Die Ziffern 1 - 4 stehen für Lehrgangsjahre, vgl. 9.1.2.

Ein Schrägstrich zwischen Ziffern heißt, daß die Lehrplanautoren sich nicht auf ein Lehrgangsjahr festlegen.

--: Die Einführung der Kategorie läßt sich nicht eindeutig bestimmen bzw. fehlt in den Lehrplänen oder den ausgewerteten Lehrwerkkomponenten.

## Belegstellen:

BW: Lehrplan Baden-Württemberg: LP-BW84:615, 629.

BY: Bayerische Lehrpläne: LP-BY79-F2(7-8):757, LP-BY80-F2(9-10):448.

NI: Lehrplan Niedersachsen (1980): LP-NI80:44.

RPF: Lehrplan Rheinland-Pfalz: LP-RPF84:23, 28; vgl. Anmerkung zu Tabelle 6.

Zu den ausgewerteten Lehrwerkkomponenten vgl. 8.2.2.

<sup>17)</sup> In Tabelle 35 wird der *Zeitpunkt*, zu dem der Infinitif eingeführt wird, als nicht feststellbar ausgewiesen. Es kann jedoch kein Zweifel daran bestehen, daß der Infinitif bereits im 1. Lehrgangsjahr eingeführt werden muß.

<sup>18)</sup> Für Schüler in Baden-Württemberg gehört das PPRE in *EE* zum obligatorischen Pensum.

### 9.2.3.1) Die Vorschriften im F2-Lehrplan von Baden-Württemberg

Nach dem Lehrplan von Baden-Württemberg sollen, wie auch in meiner Empfehlung, im 1. Lehrgangsjahr PRE, IP, FC und IF verfügbar gemacht werden. Dagegen wird das *Présent du subjonctif* nach den Vorschriften des Lehrplans erst zwei Lehrgangsjahre später eingeführt, als ich für notwendig halte. Es wäre vorteilhafter, im 1. Lehrgangsjahr dem *Présent du subjonctif* den Vorrang vor dem PC der mit *avoir* konjugierten Verben einzuräumen, wie es der baden-württembergische Lehrplan vorschreibt. Die Verfügung über die Formen des SP würde die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler wesentlich erweitern, vgl. 7.3.1.2. Eine zeitlich verschobene Einführung des PC der mit *avoir* bzw. *être* konjugierten Verben erfordert überdies unproduktive Lehrinhalte, vgl. 8.3.3.2.

Wie auch mein Vorschlag sieht der baden-württembergische Lehrplan für das 2. Lehrgangsjahr das PC der mit *être* konjugierten Verben und das IMP vor.

Im Gegensatz zu meiner Empfehlung sollen CO, FA, PL und COPAS laut Lehrplan erst im 3. Lehrgangsjahr berücksichtigt werden.

Der Lehrplan stimmt im Hinblick auf das GER und das Passif, die bis zum letzten Lehrgangsjahr eines F2-Lehrwerks warten können, mit meinem Vorschlag überein. Dagegen würde ich das PPRE gegenüber dem Lehrplan um ein Lehrgangsjahr vorziehen und die Formen bereits im 3. Lehrgangsjahr rezeptiv verfügbar machen, vgl. 7.3.5.2. Das FS hätten die Lehrplanautoren ins letzte Lehrgangsjahr zurückstellen können.

Die zum Ausdruck der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft grundlegenden Tempora, PC und IMP, PRE, FC, sollen nach dem Lehrplan von Baden-Württemberg - wie in meinem Vorschlag - bis zum 2. Lehrgangsjahr verfügbar sein.

Die erstmalige Darbietung des PS, PA und SIMP im 4. Lehrgangsjahr läßt sich vertreten, wenn die Kategorien in der 1. Hälfte des Schuljahrs eingeführt werden, vgl. 7.3.5.2.

Insgesamt deckt sich der baden-württembergischen Lehrplan und mein Vorschlag nur bei acht von 19 vergleichbaren<sup>19</sup> Kategorien (42,1%). Dieses völlig unbefriedigende Ergebnis dürfte z.T. darauf zurückzuführen sein, daß die Lehrplan-

---

<sup>19</sup>) Das PC geht zweimal in diese Zahl ein, da ich zwischen den Typen *elle a regardé* und *elle est venue* unterscheidet.

kommission auch die Progression der Kategorien der Verbalflexion weitgehend nach subjektivem Ermessen festlegte. Der Lehrplan und meine Empfehlung decken sich u.a. beim PRE, IP und IF, für die kaum ein anderer Zeitraum für die erstmalige Darbietung denkbar ist als das 1. Lehrgangsjahr. Dagegen weichen die meisten der für das 2. und 3. Lehrgangsjahr vorgeschriebenen Kategorien der Verbalflexion von meinem Vorschlag ab. Nur das PC, Typ *elle est venue*, und das IMP sehen auch die Lehrplanautoren für das 2. Lehrgangsjahr vor. Wie bei der Progression der Verbklassen, vgl. 9.2.2.1, kann man kaum von bewußter "Planung" sprechen. Vieles scheint eher durch Zufall bestimmt worden zu sein.

### 9.2.3.2) Die Vorschriften im F2-Lehrplan von Bayern

Wie erwartet gehören PRE, IP und IF zum Pensum des 1. Lehrgangsjahres im bayerischen F2-Lehrplan. Es überrascht, daß das FC erst für das 2. Lehrgangsjahr vorgesehen ist, obwohl die Formen von *aller* und der IF aus dem 1. Lehrgangsjahr bekannt sind. Das Présent du subjonctif wird ins 3. Lehrgangsjahr hinausgeschoben.

Im 2. Lehrgangsjahr stellen die Lehrplanautoren recht geringe Anforderungen hinsichtlich der temporalen bzw. modalen Kategorien. Neben dem bereits erwähnten FC steht nur noch das PC an. Ansonsten gehen mein Vorschlag und der bayerische Lehrplan weit auseinander. Das IMP fehlt bis zum 3. Lehrgangsjahr. Auch CO und PL folgen im Gegensatz zu meinem Vorschlag erst im 3. Lehrgangsjahr. Das FA ist sogar erst für das 4. Lehrgangsjahr, d.h. zwei Jahre später als das PC, vorgesehen. Nach den Vorschriften des bayerischen F2-Lehrplans soll das COPAS ins 5. Lehrgangsjahr zurückgestellt werden. Damit werden bestimmte Äußerungsmöglichkeiten lange Zeit eingeschränkt, vgl. 7.3.4.2 (d).

Laut Lehrplan sind PS und PA erst für das 4. Lehrgangsjahr vorgesehen. Ich empfehle, Voraussetzungen für die Lektüre von Texten mit Formen des PS bereits gegen Ende des 3. Lehrgangsjahres zu schaffen, vgl. 7.3.5.2, halte die Vorschrift des bayerischen Lehrplans aber für vertretbar. Sie sollte allerdings nicht dazu führen, mit dem PS bis gegen Ende des 4. Lehrgangsjahres zu warten. Auch die FSC sollen laut Lehrplan während dieses Zeitraums eingeführt werden. Ich halte ein Jahr früher für angebracht, vgl. 7.3.5.2. Die produktive Verfügung über das FS ist dagegen im 3. Lehrgangsjahr noch nicht unbedingt nötig, vgl. 7.3.6.2. Wie

in meinem Vorschlag sollen GER und Passif laut Lehrplan im 4. Lehrgangsjahr erstmalig dargeboten werden.

Da das IMP erst für das 3. Lehrgangsjahr vorgesehen ist, sind die zum Ausdruck der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft grundlegenden Tempora, PC und IMP, PRE, FC im bayerischen Lehrplan später verfügbar als in den übrigen vergleichbaren F2-Lehrplänen meines Corpus. Dies ist umso erstaunlicher, als der bayerische Lehrplan schon im 2. Lehrgangsjahr bzw. in der 8. Jahrgangsstufe im Lernzielbereich des schriftlichen Ausdrucks "Erzählungen"<sup>20</sup> fordert und zum Briefwechsel mit französischen Partnern ermutigen will<sup>21</sup>. Beides scheint mir ohne das IMP nur in eingeschränktem Maße möglich.

Der bayerische Lehrplan geht nur bei sieben von 19 vergleichbaren Kategorien (36,8%) mit meiner Empfehlung konform. Drei davon, PRE, IP und IF können unter den gegebenen institutionellen Voraussetzungen wohl kaum später als im 1. Lehrgangsjahr berücksichtigt werden. Nach meiner Ansicht belegt dieses völlig unbefriedigende Ergebnis, daß die Kriterien der bayerischen Lehrplankommission für die Progressionsplanung grammatischer Lehrinhalte, also auch der Kategorien der Verbalflexion, ungeeignet sind. Das Untersuchungsergebnis zeigt, daß laut Lehrplan bisher längst nicht alle Kategorien der Verbalflexion mit der größten Verwendungsvielfalt Vorrang genießen und bestimmte Kategorien gruppiert werden sollen.

### 9.2.3.3) Die Empfehlungen im F2-Lehrplan von Niedersachsen (1980)

Nach dem niedersächsischen Lehrplan (1980) sollen PRE, IP, PC und IF im 1. Lehrgangsjahr verfügbar gemacht werden. Die von meinem Vorschlag abweichende Vermittlung des PC im ersten Lehrgangsjahr macht es erforderlich, u.a. die Partizipien der Vergangenheit aller bereits bekannten Verbklassen im 1. Lehrgangsjahr einzuführen. Die entsprechenden Angaben fehlen im Lehrplan. Ich halte die Empfehlung der niedersächsischen Lehrplanautoren aus den in 7.3.4.2 (a) erwähnten Gründen für eine Überforderung der Schüler im 1. Lehrgangsjahr.

---

<sup>20</sup>) LP-BY79-F2(7-8):775f..

<sup>21</sup>) LP-BY79-F2(7-8):766.

IMP und PL sind im Lehrplan wie auch in meinem Vorschlag für das 2. Lehrgangsjahr vorgesehen. Dagegen sollen CO und COPAS ein oder zwei Lehrgangsjahre später als mir angemessen erscheint eingeführt werden. Es wird weiterhin empfohlen, das *Présent du subjonctif* gegenüber meinem Vorschlag zwei oder drei Lehrgangsjahre zurückzustellen.

PS und PPRE stehen zu Recht im 3. Lehrgangsjahr an. Das GER zieht der niedersächsische Lehrplan ins 3. Lehrgangsjahr vor. Diese Empfehlung ist aufgrund der Vorkommenshäufigkeit des GER gerechtfertigt. Meine Bedenken beziehen sich v.a. auf einen stilistisch angemessenen Gebrauch des GER, vgl. 7.3.6.2.

Aus ähnlichen Gründen halte ich das Passif bereits im 2. Lehrgangsjahr für verfrüht. Meines Erachtens fehlen zu diesem Zeitpunkt noch die für einen idiomatisch korrekten Gebrauch des Passif notwendigen Voraussetzungen, vgl. 7.3.6.2.

Nach dem niedersächsischen (1980) und rheinland-pfälzischen Lehrplan kann das PS im 3. Lehrgangsjahr eingeführt werden. Damit wird zum richtigen Zeitpunkt der Zugang zu einer großen Anzahl von Texten mit entsprechenden Formen eröffnet, vgl. 7.3.5.2.

Es fehlen allerdings Angaben zur Progression mehrerer Kategorien der Verbalflexion. Ein Lehrplan ohne klare Empfehlungen zu den Tempora des Futur wirkt unfertig. In der Spalte mit den Lehrinhalten für die "Klasse 8" vermerken die Autoren "Futur", ohne zu präzisieren, welches Tempus damit gemeint ist<sup>22</sup>. Es ist deshalb auch nicht genau zu ermitteln, bis zu welchem Lehrgangsjahr die zum Ausdruck der drei zeitlichen Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, notwendigen Tempora zu den Unterrichtsgegenständen gehören sollen. Außerdem fehlt eine Angabe zum PA<sup>23</sup>. Insgesamt gesehen kann der niedersächsische Lehrplan (1980) im Hinblick auf Empfehlungen zur Progression der Kategorien der Verbalflexion die Erwartungen nicht erfüllen.

---

<sup>22</sup>) LP-NI80:44.

<sup>23</sup>) LP-NI80:44.



### **9.2.3.4) Die Vorschriften im F2-Lehrplan von Rheinland-Pfalz**

Die Autoren des F2-Lehrplans von Rheinland-Pfalz legen sich bei keiner der erhobenen Kategorien auf ein bestimmtes Jahr fest. PRE, IP, FC, PC, IMP und IF können im 1. oder im 2. Lehrgangsjahr verfügbar gemacht werden, SP, CO, FA, PL, COPAS, PS, PA, FS, PPRE, GER und Passif im 3. oder 4. Lehrgangsjahr. Es kann aber nicht im Sinn der Lehrplanautoren sein, das PRE und den IP ins 2. Lehrgangsjahr zurückzustellen und einen F2-Kurs z.B. mit dem IMP und PC zu beginnen. Wenigstens bei einigen Kategorien hätte man erwarten können, daß sich die Lehrplanautoren auf ein Lehrgangsjahr festlegen. Es ist außerdem nicht einzusehen, warum die erstmalige Darbietung eines Lehrinhalts nur während der beiden ersten bzw. der beiden letzten Lehrgangsjahre variieren kann, aber nicht während eines Zeitraums, der das 2. und 3. Lehrgangsjahr umfaßt.

Auch wenn man die weitgefaßten Vorgaben des Lehrplans zugrundelegt, werden SP, CO, FA, PL und COPAS später eingeführt, als ich empfehle. Die übrigen Kategorien können in einem akzeptablen Zeitraum berücksichtigt werden.

Nach den Vorgaben des Lehrplans ist es möglich, bereits im 1. Lehrgangsjahr die zum Ausdruck der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft notwendigen Tempora PC und IMP, PRE, FC zu unterrichten. Ich würde diese Möglichkeit nicht nutzen, um die Schüler nicht zu überfordern, vgl. 7.3.4.2 (a).

Die Lektüre von Texten mit Formen des PS und PA kann nach dem Lehrplan von Rheinland-Pfalz wie auch in meinem Vorschlag bereits im 3. Lehrgangsjahr begonnen werden.

Der Lehrplan von Rheinland-Pfalz kann Lehrwerkautoren kaum mehr als Anhaltspunkte zur Progressionsplanung geben. Zur Überprüfung der Progression in Französischlehrwerken im Rahmen eines Zulassungsverfahrens sind die Vorschriften völlig unzureichend.

### **9.2.4) Die Gruppierung von Lehrinhalten der Verbalflexion nach den Lehrplänen für Französisch als zweite Fremdsprache**

Der folgende Abschnitt bezieht sich auf Fragestellungen, welche die Gruppierung von bestimmten Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion betreffen, vgl. 8.1.7.

Von den untersuchten Lehrplänen für Französisch als 2. Fremdsprache<sup>24</sup> schreibt nur der bayerische Lehrplan vor, *pouvoir* und *savoir* im selben, d.h. im 1. Lehrgangsjahr einzuführen, vgl. 8.1.7.1. Lehrwerkautoren haben demnach die Möglichkeit, die beiden Verben in einer didaktischen Einheit zu gruppieren und einer falschen Übersetzung von 'können' vorzubeugen. Nach dem Lehrplan von Baden-Württemberg ist dies nicht erlaubt. Dadurch wird ein fehlerhafter Gebrauch von *pouvoir* begünstigt, vgl. Tabelle 42.

Ebenfalls nur einer der untersuchten Lehrpläne für Französisch als 2. Fremdsprache, der rheinland-pfälzische, ermöglicht, die wichtigsten Regeln zur Bildung und zum Gebrauch des *Passé composé* und des *Imparfait* wenigstens im selben Lehrgangsjahr einzuführen, vgl. 8.1.7.2.

Statt einer Vorschrift, das PC und FA in geringem zeitlichen Abstand erstmalig darzubieten, vgl. 7.3.4.2 (c) und 8.1.7.3, beträgt in den Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern für Französisch als 2. Fremdsprache der Abstand zwischen der Einführung des *Passé composé* und des *Futur antérieur* ein bzw. zwei Lehrgangsjahre. Dadurch können Interferenzen des Deutschen kaum vermieden werden, vgl. 7.3.4.2 (c).

Nach den Angaben in den untersuchten Lehrplänen müssen Schüler zu lange warten, bis sie vollständig über die modalen Ausdrucksmittel verfügen, soweit sie die Verbalflexion betreffen, vgl. 8.1.7.4. Die Einführung der modalen Hilfsverben  *falloir, pouvoir, savoir* und *vouloir* sowie des *Présent du subjonctif* und des *Conditionnel présent* erstreckt sich in den ausgewerteten Lehrplänen mindestens über drei Lehrgangsjahre. Nach den Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern sollen *pouvoir, savoir, falloir, vouloir* und auch *devoir* zwar bis zum 2. Lehrgangsjahr bekannt sein. CO und SP gehören aber in allen untersuchten Lehrplänen für Französisch als 2. Fremdsprache frühestens im 3. Lehrgangsjahr zu den Lehrinhalten. Die Lehrplankommissionen von Niedersachsen (1980) und Rheinland-Pfalz lassen sogar die Möglichkeit offen, beide Kategorien bis ins 4. Lehrgangsjahr hinauszuschieben. Dies mag der Tradition entsprechen, aber läßt sich nicht mehr mit den heute anzusetzenden kommunikativen Lehrzielen vereinbaren. Für persönliche Stellungnahmen, die z.B. von bayerischen Schülern

---

<sup>24</sup>) Im Hinblick auf die Gruppierung von *pouvoir* und *savoir* finden sich keine Angaben in den Lehrplänen von Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz.

bereits im 2. Lehrgangsjahr gefordert werden<sup>25</sup>, sind Formen des Conditionnel présent ebenso nützlich wie für Bitten oder Fragen. Die Autoren der untersuchten Lehrpläne scheuen aber davor zurück, zu einem früheren Zeitpunkt die erstmalige Darbietung von wichtigen Ausdrucksmitteln vorzuschreiben, die für die Realisierung der kommunikativen Ziele notwendig sind.

Resümierend muß man festhalten, daß in den untersuchten Lehrplänen für Französisch als 2. Fremdsprache dem Progressionsprinzip, bestimmte Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion zu gruppieren, viel zu wenig Beachtung geschenkt wird. Wenn sich Lehrwerkautoren an die Bestimmungen der Lehrpläne halten, legen sie den Schülern einen fehlerhaften Gebrauch des Französischen nahe.

### 9.3) Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion nach den Lehrplänen sowie in den Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache

Im folgenden Abschnitt fasse ich zunächst zusammen, welches der untersuchten F2-Lehrwerke den Vorgaben der Lehrpläne Baden-Württembergs und Bayerns hinsichtlich der erstmaligen Darbietung der Verbklassen in allen Formen des PRE am nächsten kommt (9.3.1). Es folgen die Befunde zu den Kategorien der Verbalflexion, vgl. Tabelle 42, 43 und 44 (9.3.2). Wie bereits in den Abschnitten 8.3.4.2 und 8.4.4.2 werden die Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion ausgezählt, aber nicht gewichtet. Ob es sich im einzelnen um gravierende oder weniger gravierende Divergenzen zwischen den untersuchten Lehrplänen und Lehrwerken handelt, läßt sich aus den Abschnitten zur Progression der einzelnen F2-Lehrwerke, vgl. 8.3.2 und 8.3.3, und der Lehrpläne, vgl. 9.2.2 - 9.2.4, entnehmen.

Es liegt mir fern, Lehrwerkautoren vorzuwerfen, sie würden sich nicht an Vorschriften bzw. Empfehlungen von Lehrplänen halten, die noch nicht in Kraft getreten waren, als die betreffenden Lehrwerke auf den Markt kamen. Die F2-Lehrwerke meines Corpus erschienen, abgesehen von *EE*<sup>26</sup>, vor den ausgewerte-

<sup>25</sup>) LP-BY79-F2(7-8):771.

<sup>26</sup>) Die Autoren von *EE* konnten die Angaben zur Progression der Lehrpläne von Bayern, Hessen, Niedersachsen (1980) und wahrscheinlich auch von Baden-Württemberg berücksichtigen, vgl. Tabelle 2 und 3 sowie 3.2.4.9 und 3.3. Ob ihnen der 1984 in Kraft getretene Lehrplan von

ten F2-Lehrplänen, vgl. Tabelle 2 und 3. Die Lehrwerke wurden aber größtenteils weiter benutzt, nachdem die Lehrpläne verbindlich geworden sind. Deshalb halte ich es für durchaus angebracht, die Angaben zur Progression in den Lehrplänen mit der in den Lehrwerken realisierten Progression zu vergleichen, vgl. 3.3.

### 9.3.1) Die Progression der Verbklassen nach den F2-Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern sowie in den Lehrwerken

Von den untersuchten F2-Lehrwerken kommt *SB* mit 24 von 37 vergleichbaren *Verbklassen* (64,9%) dem ausgewerteten baden-württembergischen Lehrplan am nächsten. *EE* folgt mit 23 Klassen (62,2%) und *EB* mit 22 Klassen (59,5%). Am stärksten weicht *Cdb* von den Vorgaben Baden-Württembergs ab. Im selben Lehrgangsjahr wie im baden-württembergischen Lehrplan werden 19 Klassen (51,4%) verfügbar gemacht.

Es konnte nicht unbedingt erwartet werden, daß *SB* nach dem angewendeten Berechnungsmodus, vgl. 8.2.1 und 9.1.2, am geringsten vom Lehrplan von Baden-Württemberg abweicht. Die Autoren von *SB* konnten die Vorschriften des Lehrplans zur Progression der Verbklassen nicht kennen. *SB 1* war bereits acht Jahre auf dem Markt, als der Lehrplan in Kraft trat, vgl. Tabelle 2 und 3. Eine relativ hohe Übereinstimmung läßt sich vor allem in den ersten beiden Lehrgangsjahren feststellen, vgl. 8.3.2.3 und Tabelle 42.

Obwohl die beiden ersten Bände von *EE* laut Klett Verlag für Baden-Württemberg genehmigt worden sind, vgl. 3.3, weicht *EE* in den ersten beiden Lehrgangsjahren etwas stärker vom baden-württembergischen Lehrplan ab als *SB*, im 3. und 4. Lehrgangsjahr jedoch in geringerem Maße als das Lehrwerk des Diesterweg Verlags.

*EB* und der Lehrplan von Baden-Württemberg divergieren im 1. Lehrgangsjahr bis auf elf Verbklassen. Der insgesamt gesehen relativ geringe Abstand zu *SB* und *EE* erklärt sich jedoch v. a. durch die hohe Übereinstimmung mit dem Lehrplan im 2. Lehrgangsjahr mit sieben von zehn Verbklassen. *Cdb* schließlich fällt etwas ab, weil mehr als zehn Verbklassen, die der Lehrplan von Baden-Württemberg für das 1. Lehrgangsjahr vorschreibt, in *Cdb* ein oder zwei Jahre zurückgestellt werden.

Nur 14 Verbklassen von *MO* lassen sich mit dem baden-württembergischen Lehrplan vergleichen. Davon führt das Lehrwerk zehn im selben Lehrgangsjahr ein wie der Lehrplan (71,4%). Der relativ hohe Grad an Übereinstimmung bezieht sich überwiegend auf Konjugationsmuster des 1. Lehrgangsjahres, darf jedoch nicht für das gesamte Lehrwerk angenommen werden.

Beim Vergleich zwischen dem bayerischen Lehrplan und den F2-Lehrwerken ändern sich die Ergebnisse nur geringfügig: Von 36 vergleichbaren Verbklassen macht *SB* 25 im selben Lehrgangsjahr wie der bayerische Lehrplan verfügbar (69,4%). An 2. Stelle folgt *EE* mit 24 Klassen (66,7%). *EB* und *Cdb* stimmen bei jeweils 17 Klassen (47,2%) mit dem bayerischen F2-Lehrplan überein.

Die relativ großen Divergenzen zwischen *EB* und dem bayerischen Lehrplan resultieren z.T. daraus, daß in *EB* Verbklassen mit identischen orthographischen Endungen in jeweils einer didaktischen Einheit im 2. Lehrgangsjahr erstmalig dargeboten werden, z.B. Verben auf *-[i:R]*, *-IR* und auch die modalen Hilfsverben auf *-[wa:R]*, *-OIR*, vgl. 8.3.2.1. Die Autoren des bayerischen Lehrplans ziehen diese Verben meist ein Jahr vor. Die Verben auf *-ER* mit zwei Stämmen im PRE werden in *EB* im 2. Lehrgangsjahr und damit ein Jahr später als im Lehrplan von Bayern erstmalig dargeboten.

Die Unterschiede zwischen *Cdb* und dem bayerischen Lehrplan weisen ähnliche Ursachen auf wie die starke Abweichung des Lehrwerks vom baden-württembergischen Lehrplan.

In *MO* kann nur die Progression eines kleinen Teils der Verbklassen vergleichbar erhoben werden. Mit dem bayerischen Lehrplan stimmt *MO* bei elf von 16 vergleichbaren Verbklassen überein (68,8%). Diese relativ hohe Quote bezieht sich jedoch wiederum nur auf das 1. Lehrgangsjahr.

### **9.3.2) Die Progression der Kategorien der Verbalflexion nach den F2-Lehrplänen sowie in den F2-Lehrwerken**

Im Hinblick auf den Zeitraum der erstmaligen Darbietung der *Kategorien* der Verbalflexion kommt wiederum *SB* dem baden-württembergischen Lehrplan mit 14 von 18 vergleichbaren Kategorien (77,8%) am nächsten. Das jüngste Lehrwerk meines Corpus, *EE*, führt 13 von 17 vergleichbaren Kategorien der Verbalflexion im selben Lehrgangsjahr wie der baden-württembergische Lehrplan ein und

erreicht eine Übereinstimmung von 76,5%<sup>27</sup>. *Cdb* folgt mit elf von 17 vergleichbaren Kategorien (64,7%) vor *EB* mit zehn von 19 vergleichbaren Kategorien (52,6%). Am stärksten weicht *MO* mit nur noch sieben Übereinstimmungen bei 16 vergleichbaren Kategorien (43,8%) von den Bestimmungen des baden-württembergischen Lehrplans ab.

Wie auch bei der Progression der Verbklassen erreichen *SB* und *EE* das beste Ergebnis. Die Unterschiede zwischen dem Lehrplan von Baden-Württemberg und den beiden Lehrwerken betreffen das CO und das GER in *SB* sowie das Présent du subjonctif und das IMP in *EE*. Beide Lehrwerke führen den Typ *elle a regardé* und das FA später ein, als der Lehrplan von Baden-Württemberg vorschreibt. Im Hinblick auf die erstmalige Darbietung des CO ziehe ich die Entscheidung der Autoren von *SB* den Vorschriften des Lehrplans vor, beim GER dagegen würde ich den Lehrplanautoren folgen, vgl. Tabelle 43 und 44. SP und IMP müßten früher als in *EE* erstmalig dargeboten werden. Ich halte das IMP bereits im 2. Lehrgangsjahr für notwendig, wie es der baden-württembergische Lehrplan vorschreibt, vgl. Tabelle 43. Dagegen scheint es mir nicht ratsam, nach den Vorschriften des Lehrplans die Einführung der Typen *elle a regardé* und *elle est venue* auf zwei Lehrgangsjahre zu verteilen, vgl. 7.3.4.2 (a) und Tabelle 43.

Die Einführung des Présent du subjonctif und des Futur antérieur folgt sowohl im Lehrplan von Baden-Württemberg als auch in *SB* und *EE* einer allgemein üblichen Praxis, die es zu ändern gilt, vgl. 7.3.1.2, 7.3.4.2 (c) und Tabelle 43. Beide Kategorien müßten früher als in den meisten untersuchten F2-Lehrwerken zu den Unterrichtsgegenständen gehören.<sup>28</sup>

*Cdb* weicht stärker vom baden-württembergischen Lehrplan ab, weil neben einigen der bereits erwähnten Kategorien weitere Tempora wie das FC und COPAS im Vergleich zum Lehrplan länger hinausgeschoben werden.

Bei *EB* resultiert die größere Abweichung von den Vorschriften des Lehrplans u.a. daraus, daß das FA, PL, PS, PA, FS, PPRE, GER und Passif zu einem

---

<sup>27</sup>) In dieses Ergebnis sind PPRE und SIMP, die nur in Baden-Württemberg zum obligatorischem Pensum gehören, eingegangen.

<sup>28</sup>) Eine Ausnahme bildet *EB* im Hinblick auf die begrüßenswerte Einführung des FA im 2. Lehrgangsjahr.

früheren Zeitpunkt erstmalig dargeboten werden, als es der Lehrplan von Baden-Württemberg vorschreibt, vgl. Tabelle 43 und 44.

*MO* weicht so stark vom Lehrplan Baden-Württembergs ab, weil einige Kategorien gegenüber dem baden-württembergischen Lehrplan vorgezogen werden wie das PS, FS, GER und Passif, andere dagegen zurückgestellt werden wie das SP, IMP, FA, PL und COPAS, vgl. Tabelle 43 und 44.

Beim Vergleich zwischen dem bayerischen Lehrplan und den Lehrwerken steht *EE* mit 14 übereinstimmenden von 17 vergleichbaren Kategorien (82,4%) an der Spitze. *SB* und *Cdb* folgen mit zwölf von 17 vergleichbaren Kategorien (70,6%). *MO* weicht vom bayerischen Lehrplan nur in sieben von 16 vergleichbaren Kategorien nicht ab (43,8%). Den Schluß bildet *EB* mit sieben von 18 vergleichbaren Kategorien (38,9%).

Das bessere Ergebnis zugunsten von *EE* resultiert aus der Einführung des IMP und des CO im dritten und des GER im 4. Lehrgangsjahr, wie es der bayerische Lehrplan vorschreibt. Die drei Kategorien werden dagegen in *SB* jeweils ein Jahr früher erstmalig dargeboten - eine Entscheidung, die ich für richtig halte, vgl. Tabelle 43.

Die relativ hohe Übereinstimmung zwischen *Cdb* und dem bayerischen Lehrplan läßt sich darauf zurückführen, daß das IMP und FA im bayerischen Lehrplan wie auch in *Cdb* erst im 3. bzw. 4. Lehrgangsjahr erstmalig dargeboten werden sollen, vgl. Tabelle 43.<sup>29</sup>

Dagegen ziehen *MO* und v.a. *EB* zahlreiche Kategorien gegenüber dem bayerischen Lehrplan vor und erreichen dadurch ein weniger günstiges Ergebnis. Bei *EB* rührt dies z.T. daher, daß im Lehrwerk Tempora mit morphologisch identischen Komponenten wie z.B. CO und COPAS, GER und PPRE in derselben didaktischen Einheit, im Lehrplan aber in verschiedenen Lehrgangsjahren erstmalig dargeboten werden.

*EB* steht beim Vergleich mit dem niedersächsischen Lehrplan (1980) mit elf von 14 vergleichbaren Kategorien (78,6%) an der Spitze. Es folgt *MO* mit acht von 13 vergleichbaren Kategorien (61,5%). *Cdb* und *SB* führen sieben von 14 vergleichbaren Kategorien in dem Zeitraum ein, den die niedersächsischen Lehrplan-

<sup>29</sup>) Bei den beiden Tempora weicht *Cdb* vom Lehrplan von Baden-Württemberg ab und erreicht damit eine weniger hohe Übereinstimmung mit diesem Lehrplan.

autoren (1980) empfehlen. *EE* bildet das Schlußlicht mit nur sechs von 13 vergleichbaren Kategorien (46,2%).

*EB* "paßt" u.a. deshalb relativ gut zum niedersächsischen Lehrplan (1980), weil die Lehrplanautoren wie *EB* das PL, PS, PPRE und GER gegenüber den anderen Bundesländern vorziehen, vgl. Tabelle 43 und 44. Ein Grund für die vergleichsweise hohe Übereinstimmung zwischen *MO* und dem niedersächsischen Lehrplan (1980) liegt darin, daß die Lehrplanautoren bei der Einführung des SP, CO und COPAS den Lehrwerkautoren einen Spielraum von zwei Jahren lassen, vgl. Tabelle 43.

Zwischen *Cdb* und dem niedersächsischen Lehrplan (1980) geht die Übereinstimmung zurück, weil das Lehrwerk einige Kategorien hinausschiebt: Typ *elle est venue*, IMP, PPRE, GER und Passif.

Der Vergleich zwischen dem Lehrplan und *SB* ergibt keine klare Tendenz. Die Abweichungen resultieren z.T. aus einer früheren Einführung im Lehrplan, z.T. im Lehrwerk.

*EE* schließlich belegt den letzten Platz, weil nach dem niedersächsischen Lehrplan (1980) die beiden Typen des PC, das IMP, PL, PS, GER und das Passif früher zu den Unterrichtsgegenständen gehören sollen als im Lehrwerk, vgl. Tabelle 43 und 44.

Die Vorgaben des rheinland-pfälzischen Lehrplans lassen Lehrwerkautoren einen großen zeitlichen Spielraum bei der erstmaligen Darbietung der Kategorien der Verbalflexion, vgl. 9.2.3.4. Alle untersuchten F2-Lehrwerke divergieren deshalb nur in geringem Maße: *SB* und *EE* unterscheiden sich nur in einer von 16 vergleichbaren Kategorien von den Bestimmungen des rheinland-pfälzischen Lehrplans, das bedeutet 93,8% Übereinstimmung. *Cdb* weicht bei zwei von 16 vergleichbaren Kategorien ab (87,5% Übereinstimmung), *EB* bei drei von 17 vergleichbaren Kategorien (82,4% Übereinstimmung). Auch *MO* erreicht mit zwölf von 15 vergleichbaren Kategorien (80%) noch einen relativ hohen Grad an Übereinstimmung.



#### 9.4) Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion nach den Lehrplänen für Französisch als dritte Fremdsprache

Im 4. Teil dieses Kapitels beschreibe ich die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in den Lehrplänen Baden-Württembergs und Bayerns für Französisch als 3. Fremdsprache; vgl. zur Datenbasis 9.1.1. Der 1. Abschnitt dokumentiert die Angaben zur erstmaligen Darbietung der Verbklassen und Kategorien im 1. Drittel von F3-Lehrwerken (9.4.1). Es folgen die Befunde zu weiteren Konjugationsmustern (9.4.2) und Kategorien (9.4.3). Der letzte Abschnitt hat die Gruppierung von Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion zum Thema (9.4.4).

##### 9.4.1) Vorschriften zur erstmaligen Darbietung der Lehrinhalte der Verbalflexion in der Anfangsphase eines systematischen Lehrgangs für Französisch als dritte Fremdsprache

In den beiden untersuchten Lehrplänen fehlen Angaben zur Anfangsphase von Lehrgängen für Französisch als 3. Fremdsprache. Dies bestätigt, daß die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in dieser wichtigen Phase bisher zu wenig erforscht ist bzw. daß ihr eine zu geringe Aufmerksamkeit geschenkt wird, vgl. 9.2.1.

##### 9.4.2) Die erstmalige Darbietung der Verbklassen nach den Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern für Französisch als dritte Fremdsprache

Die folgende Übersicht verzeichnet den Zeitraum, in dem die Verbklassen der *Zielsprache*<sup>30</sup> gemäß meiner Empfehlung sowie nach den Lehrplänen Baden-Württembergs und Bayerns für Französisch als 3. Fremdsprache in allen Formen des PRE eingeführt werden sollen<sup>31</sup>.

<sup>30</sup>) Wie bereits in Tabelle 42 fehlt auch in Tabelle 45 die Klasse *envoyer*, weil die Formen des PRE von *envoyer* und *renvoyer* nach denselben Regeln gebildet werden wie *employer*.

<sup>31</sup>) Tabelle 45 enthält auch die Befunde aus den untersuchten F3-Lehrwerken, die ich erst für den Vergleich zwischen Lehrplänen und Lehrwerken im Abschnitt 9.5 benötige. Dadurch erübrigt sich die Wiederholung zahlreicher Daten in einer zusätzlichen Tabelle.

Tab. 45: Die erstmalige Darbietung der Verbklassen im *Présent de l'indicatif* nach den Lehrplänen Baden-Württembergs und Bayerns für Französisch als dritte Fremdsprache sowie in den untersuchten F3-Lehrwerken

	E(1)	BW	BY	EC	SA	ECI	SI
1) Kl. <i>donner</i>	1	1	1/2	1	1	1	1
2) Kl. <i>être</i>		1	1/2	1	1	1	1
3) Kl. <i>avoir</i>		1	1/2	1	1	1	1
4) Kl. <i>faire</i>		1	1/2	1	1	1	1
5) Kl. <i>venir</i>		1	1/2	1	1	1	1
6) Kl. <i>pouvoir</i>		1	1/2	1	2	2	1
7) Kl. <i>savoir</i>		1	1/2	1	2	1	2
8) Kl. <i>rendre</i>		1	1/2	1	1	1	1
9) Kl. <i>dire</i>		1	1/2	1	1	1	1
10) Kl. <i>aller</i>		1	1/2	1	1	1	1
11) Kl. <i>prendre</i>		1	1/2	1	1	1	1
12) Kl. <i>agir</i>		1	1/2	1	1	2	2
13) Kl. <i>voir</i>		1	1/2	1	1	1	1
14) Kl. <i>connaître</i>		2	1/2	2	2	2	1
15) Kl. <i>mettre</i>		1	1/2	2	2	1	1
16) Kl. <i>sentir</i>		1	1/2	1	1	1	1
17) Kl. <i>falloir</i>		2	1/2	2	1	2	2
18) Kl. <i>considérer</i>		1	1/2	1	1	2	1
19) Kl. <i>vouloir</i>		1	1/2	1	1	1	1
20) Kl. <i>élever</i>		1	1/2	1	1	1	2
21) Kl. <i>appeler</i>		1	1/2	1	1	1	2
22) Kl. <i>pleuvoir</i>		--	1/2	2	2	1	1
<hr/>							
23) Kl. <i>écrire</i>	2	1	1/2	1	2	1	1
24) Kl. <i>offrir</i>		1	1/2	1	1	1	1
25) Kl. <i>produire</i>		2	1/2	2	3	2	2
26) Kl. <i>recevoir</i>		2	1/2	2	2	2	2
27) Kl. <i>lire</i>		1	1/2	2	2	1	1
28) Kl. <i>atteindre</i>		2	1/2	2	1	3	2
29) Kl. <i>employer</i>		1	1/2	1	1	2	1
30) Kl. <i>vivre</i>		2	1/2	2	3	2	2
31) Kl. <i>devoir</i>		1	1/2	1	2	2	2
32) Kl. <i>croire</i>		2	1/2	2	2	2	2
33) Kl. <i>battre</i>		2	1/2	2	2	3	3
34) Kl. <i>rire</i>		2	1/2	2	2	3	--
35) Kl. <i>mourir</i>		2	1/2	2	3	3	3

**Tab. 45: (Folge) Die erstmalige Darbietung der Verbklassen im Présent de l'indicatif nach den Lehrplänen Baden-Württembergs und Bayerns für Französisch als dritte Fremdsprache sowie in den untersuchten F3-Lehrwerken**

	E(1)	BW	BY	EC	SA	ECI	SI
36) Kl. <i>boire</i>	3	1	1/2	2	1	1	2
37) Kl. <i>suivre</i>		2	1/2	2	2	2	2
38) Kl. <i>suffire</i>		--	1/2	--	--	--	2
39) Kl. <i>courir</i>		2	1/2	1	2	--	3
40) Kl. <i>recueillir</i>		--	--	--	--	2	2
41) Kl. <i>asseoir</i>		3	1/2	2	2	2	--

-----

Legende:

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

1) E: Vorschlag K.-H. Eggensperger, vgl. Tabelle 27 bis 31 und Anhang I.

Die Ziffern 1 - 3 bezeichnen Lehrgangsjahre, vgl. 9.1.2.

-- : Die Einführung der Verbklasse läßt sich nicht eindeutig bestimmen oder fehlt in den Lehrplänen bzw. ausgewerteten Lehrwerkkomponenten.

Ich verwende meine Verbklassenbezeichnungen, vgl. 2.4.3.

-----

Belegstellen:

BW: Lehrplan Baden-Württemberg: LP-BW84:634, 638, 644.

BY: Lehrplan Bayern: LP-BY82-F3(9-10):373f..

Zu den ausgewerteten Lehrwerkkomponenten vgl. Abschnitt 8.2.2.

-----

### 9.4.2.1) Die Vorschriften im F3-Lehrplan von Baden-Württemberg

Die Autoren des Lehrplans von Baden-Württemberg für Französisch als 3. Fremdsprache sehen für das 1. Lehrgangsjahr 19 von den 21 Verbklassen vor, die auch ich empfehle. Im Gegensatz zu meinem Vorschlag sollen nach diesem Lehrplan Klasse *connaître* und *falloir* erst ein Jahr später folgen. Ich hätte im Gegensatz zum Lehrplan im 1. Lehrgangsjahr auf die Klassen *écrire*, *offrir*, *lire*, *employer* und *devoir* verzichtet und diese Klassen erst im 2. Lehrgangsjahr erstmalig dargeboten. Die übrigen acht Verbklassen des 2. Lehrgangsjahres decken sich mit meinem Vorschlag, vgl. Tabelle 45.

Ins 3. Lehrgangsjahr würde ich die Klassen *boire*, *suivre* und *courir* zurückstellen. Klasse *asseoir* wird nach dem F3-Lehrplan von Baden-Württemberg

während der letzten sechs Monate erstmalig dargeboten. Dies stimmt im Kern mit meinem Vorschlag überein, vgl. 7.4.4 und Tabelle 31.

Der baden-württembergische Lehrplan und meine Empfehlungen decken sich bei 28 von 38 vergleichbaren Verbklassen (73,7%). Alles in allem läuft aber mein Vorschlag auf eine Entlastung des 1. Lehrgangsjahres und eine etwas stärkere Belastung des letzten Halbjahres, d.h. auf eine gleichmäßigere Verteilung der Konjugationsmuster, hinaus.

#### 9.4.2.2) Die Vorschriften im F3-Lehrplan von Bayern

Nach dem bayerischen Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache sollen die Verbklassen in einer "Grundphase", d.h. laut Lehrplan in den beiden ersten Lehrgangsjahren<sup>32</sup> vermittelt werden.<sup>33</sup> Diese Vorgabe zur Progression der Verbklassen halte ich für unzureichend. Ein F3-Lehrwerk könnte mit der Klasse *recevoir* oder *mourir* beginnen, ohne gegen die Vorschriften des Lehrplans zu verstoßen. Man könnte auch *avoir* und *être* in Übereinstimmung mit den Vorschriften des Lehrplans z.B. bis gegen Ende des 2. Lehrgangsjahres in einem F3-Kurs hinausschieben. Wie bereits andere Lehrpläne meines Corpus kann der bayerische Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache seine Richtlinienfunktion für die Progression der Verbklassen nicht erfüllen.

#### 9.4.3) Die erstmalige Darbietung der Kategorien der Verbalflexion nach den Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern für Französisch als dritte Fremdsprache

Aus den beiden folgenden Tabellen läßt sich der Zeitraum entnehmen, in dem die einzelnen temporalen und modalen Kategorien sowie die infiniten Formen und

---

<sup>32)</sup> Die Bezeichnung "Grundphase" paßt nicht für 80% der zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeit für ein F3-Lehrwerk.

<sup>33)</sup> Zwar kann nach dem Lehrplan ein Rest des Grammatikstoffes im Verlauf etwa der 1. Hälfte der 11. Jahrgangsstufe durchgenommen werden, aber zu dem im Lehrplan für die Jahrgangsstufe 11 festgelegten "Rest" gehören keine Verbklassen (LP-BY82-F3(9-10):364).

das Passif gemäß meiner Empfehlung, nach den beiden ausgewerteten F3-Lehrplänen und den untersuchten F3-Lehrwerken eingeführt werden sollen<sup>34</sup>.

**Tab. 46: Die erstmalige Darbietung der temporalen und modalen Kategorien nach den zwei ausgewerteten Lehrplänen sowie in den untersuchten Lehrwerken für Französisch als dritte Fremdsprache**

	E(1)	BW	BY	EC	SA	ECI	SI
PRE	1	1	1/2	1	1	1	1
IP		1	1/2	1	1	1	1
FC		1	1/2	2	2	2	1
SP		3	1/2	3	3	3	2
PCav.		1	1/2	1	2	1	2
PCét.		1	1/2	1	2	2	2
IMP		2	1/2	2	3	2	2
-----							
CO	2	2	1/2	2	3	2	2
FA		2	1/2	2	2	3	3
PL		2	1/2	2	3	2	2
COPAS		2	3	2	3	2	2
SPAS		--	--	--	--	--	2
-----							
FS	3	2	1/2	2	2	3	3
PS		3	1/2	2	--	3	3
PA		3	1/2	2	--	--	--
SIMP		3	--	3	--	--	--
FSC		--	1/2	--	--	--	--

**Legende:**

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

1) E: Vorschlag K. - H. Eggensperger, vgl. Tabelle 27 bis 31 und Anhang I.

Die Ziffern 1 - 3 bezeichnen Lehrgangsjahre, vgl. 9.1.2.

Ein Schrägstrich zwischen Ziffern heißt, daß die Lehrplanautoren sich nicht auf ein Lehrgangsjahr festlegen.

--: Die Einführung der Kategorie läßt sich nicht eindeutig bestimmen, bzw. die Kategorie fehlt in den Lehrplänen oder den ausgewerteten Lehrwerkkomponenten.

**Belegstellen:**

BW: Lehrplan Baden-Württemberg: LP-BW84:634, 638, 644.

BY: Bayerische Lehrpläne: LP-BY82-F3(9-10):372 - 379, LP-BY83-F3(11):205.

<sup>34</sup>) Tabelle 46 und 47 enthält auch die Befunde aus den untersuchten F3-Lehrwerken, die ich erst für den Vergleich zwischen Lehrplänen und Lehrwerken im Abschnitt 9.5 benötigte. Dadurch erübrigt sich die Wiederholung zahlreicher Daten in einer zusätzlichen Tabelle.

**Tab. 47: Die erstmalige Darbietung der infiniten Formen und des Passif nach zwei ausgewerteten Lehrplänen sowie in den untersuchten Lehrwerken für Französisch als dritte Fremdsprache**

	E(1)	BW	BY	EC	SA	ECI	SI
IF	1	1	1/2	1	1	1	1
GER	3	3	1/2	2	3	3	2
PPRE	3	3	1/2	2	--	3	3
<hr/>							
PASSIF	3	3	1/2	2	3	3	3
<hr/>							

**Legende:**

Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

1) E: Vorschlag K. - H. Eggensperger, vgl. Tabelle 27, 31 und Anhang I. Die Ziffern 1 - 3 bezeichnen Lehrgangsjahre, vgl. 9.1.2.

--: Die Einführung der Kategorie läßt sich nicht eindeutig bestimmen, bzw. die Kategorie fehlt in den Lehrplänen oder den ausgewerteten Lehrwerkkomponenten.

**Belegstellen:**

BW: Lehrplan Baden-Württemberg: LP-BW84:634, 644.

BY: Lehrplan Bayern, LP-BY82-F3(9-10):376f., 379.

Zu den in Tabelle 46 und 47 ausgewerteten Lehrwerkkomponenten vgl. 8.2.2.

### 9.4.3.1) Die Vorschriften im F3-Lehrplan von Baden-Württemberg

Wie auch in meiner Empfehlung gehören nach dem baden-württembergischen Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache das PRE, IP, FC, PC und IF zum Pensum des 1. Lehrgangsjahres. CO, FA, PL und COPAS sind im 2. Lehrgangsjahr Unterrichtsgegenstand. PS, PA sowie SIMP stehen im 3. Lehrgangsjahr an.

Auch bei den Formen auf -ANT und dem Passif stimmt der baden-württembergische Lehrplan mit meiner Empfehlung überein. Das GER, PPRE und das Passif kann bis zum 3. Lehrgangsjahr warten, vgl. 7.4.4.

Im Gegensatz zu meiner Empfehlung stellt der Lehrplan von Baden-Württemberg das IMP ins 2. Jahr zurück. PC und IMP sollten in einer didaktischen Einheit gruppiert werden, vgl. 7.4.2.5. Außerdem könnte man auf das weitgehend substituierbare FS im 2. Lehrgangsjahr noch verzichten, vgl. 7.4.4.

Die gegenüber meiner Empfehlung zweijährige Verzögerung bei der Einführung des SP läßt sich nicht rechtfertigen, denn Schüler sollten nicht erst in der 11. Jahrgangsstufe zu Äußerungen fähig sein wie *Je suis heureux que tu viennes*, vgl. 7.4.2.5.

Die Tempora zum Ausdruck der drei zeitlichen Dimensionen, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, sind nach dem Lehrplan erst im 2. Lehrgangsjahr verfügbar. Ich halte PC und IMP, PRE, FC für wichtig genug, um die Tempora ins 1. Jahr eines F3-Lehrgangs vorzuziehen, vgl. 7.4.2.5 und Tabelle 29.

Die Lektüre von Texten mit Formen des PS und des PA ist im Lehrplan von Baden-Württemberg wie in meiner Empfehlung ab dem 3. Lehrgangsjahr vorgesehen.

Die Einführung der modalen Ausdrucksmittel soll sich nach dem F3-Lehrplan von Baden-Württemberg über die gesamte Bearbeitungszeit eines F3-Lehrwerks hinziehen. *Pouvoir, savoir, vouloir* und *devoir* sollen im 1. Lehrgangsjahr, aber *falloir* und das CO erst im zweiten und das Présent du subjonctif sogar erst im 3. Lehrgangsjahr berücksichtigt werden, vgl. Tabelle 45 und 46. Damit verfügen die Schüler erst in der 11. Jahrgangsstufe über die modalen Ausdrucksmittel, soweit sie die Verbalflexion betreffen, vgl. 8.1.7.4. Nach meiner Empfehlung sollten die entsprechenden Lehrinhalte spätestens am Ende des 2. Lehrgangsjahres zu den Lehrinhalten gehören, vgl. 7.4.3.

Wenn man nur die Anzahl der Kategorien der Verbalflexion berücksichtigt, stimmen der Lehrplan Baden-Württembergs für Französisch als 3. Fremdsprache und meine Empfehlung bei 16 von 19 vergleichbaren Kategorien (84,2%) überein.

#### **9.4.3.2) Die Vorschriften im F3-Lehrplan von Bayern**

Die Autoren des bayerischen Lehrplans für Französisch als 3. Fremdsprache legen nur das COPAS für das 3. Lehrgangsjahr fest. Alle übrigen erhobenen Kategorien können laut Lehrplan in beliebiger Reihenfolge zu einem beliebigen Zeitpunkt während der beiden ersten Lehrgangsjahre zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Demnach ließen sich 14 Tempora und Modi, drei infinite Formen und das Passif im 1. Lehrgangsjahr eines F3-Lehrwerks einführen. Laut Lehrplan könnte man mit diesen Kategorien auch bis ins 2. Lehrgangsjahr warten. Es ist kaum denkbar, daß dies einer Absicht der Lehrplankommission entspricht.

#### 9.4.4) Die Gruppierung von Lehrinhalten der Verbalflexion nach den Lehrplänen für Französisch als dritte Fremdsprache

Im Hinblick auf das Progressionsprinzip, bestimmte Lehrinhalte in einer didaktischen Einheit zu gruppieren bzw. in geringem zeitlichen Abstand einzuführen, vgl. 7.1.4, habe ich die untersuchten Lehrpläne für Französisch als 3. Fremdsprache unter den in Kapitel 8.1.7 erläuterten Fragestellungen mit meinem Vorschlag verglichen.

*Pouvoir* und *savoir* können nach den Vorgaben beider F3-Lehrpläne in derselben didaktischen Einheit eines F3-Lehrwerks erstmalig dargeboten werden, vgl. Tabelle 45.

Dies ist aber nicht möglich für die Lehrinhalte zur Bildung und zum Gebrauch des IMP und des PC, vgl. 8.1.7.2, wenn sich die Autoren eines Lehrwerks an die Vorschriften des baden-württembergischen Lehrplans halten. Dagegen lassen die Autoren des bayerischen Lehrplans den Lehrwerkautoren freie Hand, beide Tempora im 1. oder 2. Lehrgangsjahr einzuführen. Sie gestatten allerdings den Lehrwerkautoren auch, das PC und IMP nicht im selben Lehrgangsjahr erstmalig darzubieten, vgl. Tabelle 46.

Trotz möglicher Interferenzen, vgl. 7.4.3, können PC und FA nach dem Lehrplan Baden-Württembergs *nicht* im selben Lehrgangsjahr bzw. in geringem zeitlichen Abstand eingeführt werden. Nach dem bayerischen F3-Lehrplan stehen Lehrplanautoren wieder alle Möglichkeiten wie beim PC und IMP offen, vgl. Tabelle 46.

Wie bereits erwähnt, vgl. 9.4.3.1, sollten wichtige modale Ausdrucksmittel früher verfügbar sein als im F3-Lehrplan von Baden-Württemberg vorgesehen. Der bayerische Lehrplan überläßt es wiederum den Lehrwerkautoren, den Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung der modalen Hilfsverben und der notwendigen Kategorien der Verbalflexion während der beiden ersten Lehrgangsjahre zu bestimmen, vgl. Tabelle 45 und 46.

Die Untersuchung des baden-württembergischen F3-Lehrplans hat zu einem völlig unbefriedigenden Ergebnis hinsichtlich der für einen idiomatisch korrekten Sprachgebrauch notwendigen Gruppierung bestimmter Lehrinhalte geführt. Die Angaben der bayerischen Lehrplankommission zur Gruppierung der Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion regeln praktisch nichts.



## **9.5) Die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion nach den Lehrplänen sowie in den Lehrwerken für Französisch als dritte Fremdsprache**

Im letzten Teil des 9. Kapitels vergleiche ich die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion nach den F3-Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern mit den untersuchten Lehrwerken für Französisch als 3. Fremdsprache (9.5.1 und 9.5.2).

### **9.5.1) Die Progression der Verbklassen nach den F3-Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern sowie in den Lehrwerken**

Im Hinblick auf den Zeitraum der erstmaligen Darbietung vielfältig verwendbarer Verbklassen wäre für baden-württembergische Schulen von den F3-Lehrwerken meines Corpus *EC* am besten geeignet. *EC* stimmt bei 33 von insgesamt 38 vergleichbaren Verbklassen (86,8%) mit dem Lehrplan Baden-Württembergs überein, vgl. Tabelle 45. In *ECI* gehören 27 von 37 vergleichbaren Verbklassen zum selben Jahrespensum wie im baden-württembergischen Lehrplan (73%), in *SI* 26 von insgesamt 36 Klassen (72,2%) und in *SA* 26 von 38 Verbklassen (68,4%), die bei einem Vergleich berücksichtigt werden können.

Es kommt für mich unerwartet, daß das älteste F3-Lehrwerk meines Corpus, *EC*, nach dem angewendeten Berechnungsverfahren, vgl. 8.2.1 und 9.1.2, bei den Verbklassen am wenigsten vom baden-württembergischen F3-Lehrplan abweicht. Das Lehrwerk war bereits 20 Jahre alt, als der gegenwärtig gültige Lehrplan in Kraft trat, vgl. Tabelle 2 und 3. Das hohe Maß an Übereinstimmung zwischen *EC* und dem baden-württembergischen F3-Lehrplan resultiert daraus, daß im Lehrwerk und Lehrplan relativ viele Verbklassen zum Pensum des ersten und nur eine Klasse zum Unterrichtsstoff des 3. Lehrgangsjahres gehören, vgl. Tabelle 45. In *ECI*, dessen Autoren der baden-württembergische Lehrplan ebenfalls nicht vorlag, werden einige Verbklassen zu einem späteren Zeitpunkt als in *EC* erstmalig dargeboten. Im Vergleich zu *EC* sinkt die Anzahl der Verbklassen im 1. Lehrgangsjahr in *ECI*, dagegen ist das Pensum des 3. Lehrgangsjahres in *ECI* umfangreicher. Die Übereinstimmung mit dem baden-württembergischen Lehrplan geht dadurch zurück.

Die Unterschiede zwischen *ECI*, *SA* und *SI* sind gering. Auch in *SA* bzw. *SI* werden Verbklassen, die für vielfältige Äußerungen gebraucht werden können, später eingeführt als im F3-Lehrplan von Baden-Württemberg vorgeschrieben, z.B. die Klassen *pouvoir*, *savoir* und *mettre* in *SA*; die Klassen *savoir*, *agir*, *élever* und *appeler* in *SI*. In *SA* und *SI* ist auch die Anzahl der für das 3. Lehrgangsjahr vorgesehenen Verbklassen höher als im F3-Lehrplan von Baden-Württemberg, vgl. Tabelle 45.

Wenn die bayerischen Schulen die im Unterricht eingesetzten Lehrwerke für Französisch als 3. Fremdsprache nur im Hinblick auf die Progression der Verbklassen auswählen würden, müßten sie auch *EC* den Vorzug geben. *EC* weicht bei keiner einzigen von 39 vergleichbaren Verbklassen von den Vorgaben des bayerischen Lehrplans ab. Die Autoren von *SA* führen 36 von 39 Verbklassen im selben Jahr wie der Lehrplan ein (92,3%), *SI* 35 von 38 vergleichbaren Klassen (92,1%) und *ECI* 34 von 38 vergleichbaren Klassen (89,5%).

Die hohe Übereinstimmung aller F3-Lehrwerke mit dem entsprechenden bayerischen Lehrplan resultiert v.a. aus den weitgefaßten Angaben der Lehrplanautoren und der Tatsache, daß die untersuchten F3-Lehrwerke nur einen kleinen Teil der Verbklassen für das 3. Lehrgangsjahr übriglassen.

### **9.5.2) Die Progression der Kategorien der Verbalflexion nach den F3-Lehrplänen von Baden-Württemberg und Bayern sowie in den F3-Lehrwerken**

Im Hinblick auf den Zeitraum, in dem die Kategorien der Verbalflexion erstmalig dargeboten werden sollen, kommt *ECI* mit 13 von 17 vergleichbaren Kategorien (76,5%) dem baden-württembergischen Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache am nächsten. Bei *EC* und *SI* ist die Abweichung etwas größer: *EC* und der baden-württembergische Lehrplan stimmen bei 13 von 19 vergleichbaren Kategorien überein (68,4%) und *SI* bei elf von 17 vergleichbaren Kategorien (64,7%). Am stärksten divergiert *SA* mit nur 53,3% Übereinstimmung.

Die etwas zunehmende Divergenz zwischen dem F3-Lehrplan von Baden-Württemberg und den drei erstgenannten Lehrwerken *ECI*, *EC* und *SI* im Hinblick auf den Zeitraum, in dem die Kategorien der Verbalflexion eingeführt werden, scheint mir eher zufallsbedingt. Die Unterschiede zwischen *ECI*, *SI*, *SA* einerseits und dem baden-württembergischen Lehrplan andererseits resultieren in der

Mehrzahl der Fälle aus einer späteren Einführung einer Kategorie in den Lehrwerken, als es der Lehrplan vorschreibt. Mehr als eine Tendenz läßt sich jedoch nicht erkennen.

*EC* führt dagegen die Kategorien der Verbalflexion in mehreren Fällen früher ein als im Lehrplan vorgesehen, vgl. Tabelle 46 und 47. Beim GER und PPRE und wahrscheinlich auch beim PS und PA dürfte der frühere Zeitpunkt darauf zurückzuführen sein, daß in *EC* Tempora und Modi mit gleichen bzw. voneinander ableitbaren Formen gruppiert werden, vgl. 8.4.3.1.

Mit den sehr weitgefaßten und daher eigentlich einen Vergleich verbietenden Vorgaben des bayerischen Lehrplans geht *EC* am ehesten konform. Die Autoren von *EC* führen 16 von 18 vergleichbaren Kategorien (88,9%) in dem Zeitraum ein, den der bayerische Lehrplan vorsieht. *SI* folgt mit elf von 17 vergleichbaren Kategorien (64,7%). *SA* stimmt bei neun von 15 vergleichbaren Kategorien (60%) und *ECI* bei neun von 17 vergleichbaren Kategorien (52,9%) mit dem bayerischen F3-Lehrplan überein.

Beim Vergleich zwischen den F3-Lehrwerken meines Corpus und dem bayerischen Lehrplan überrascht, daß ausgerechnet das für den Unterricht des Französischen als 3. Fremdsprache an bayerischen Schulen gegenwärtig (1990) am weitesten verbreitete Lehrwerk, nämlich *ECI*, am stärksten vom bayerischen Lehrplan abweicht, obwohl die Vorschriften zur Progression der Kategorien der Verbalflexion Lehrwerkautoren einen sehr großen Spielraum lassen. *SA* schneidet etwas besser ab als *ECI*. Noch ein wenig günstiger sieht das Ergebnis für *SI* aus, da während des 3. Lehrgangsjahres eine geringere Anzahl von Kategorien eingeführt wird als in *ECI*. Am besten "paßt" wiederum *EC* zum bayerischen Lehrplan, weil mit Ausnahme des *Présent du subjonctif* und des *Imparfait du subjonctif* sämtliche Kategorien der Verbalflexion zum Pensum der ersten beiden Lehrgangsjahre gehören.

Zusammenfassend kann man feststellen, daß überraschenderweise das Lehrwerk *EC*, das noch vor der sogenannten "kommunikativen Wende" in der Mitte der 60er Jahre erschienen ist, am wenigsten von den untersuchten F3-Lehrplänen abweicht, wenn man die Progression der Verbklassen *und* der Kategorien der Verbalflexion als Maßstab anlegt.

## 10) Die Verbalflexion in Lehrplänen und Lehrwerken für den Französischunterricht an Deutschsprachige - 114 Thesen zur Diskussion

### Übersicht

Als Ergebnis meiner Arbeit stelle ich die folgenden 114 Thesen zur Diskussion. Sie betreffen die Lehrinhalte der französischen Verbalflexion und die Planung ihrer Progression. Die vorgeschlagenen Lehrinhalte sind für zukünftige Lehrpläne und Lehrwerke für Französisch als 2. und 3. Pflichtfremdsprache auf der Sekundarstufe I allgemeinbildender Gymnasien bestimmt.

Außerdem werden ebenfalls in thesenartiger Form die Ergebnisse der Untersuchung verschiedener Lehrpläne und Lehrwerke zusammengefaßt. Zu meinem Corpus gehören fünf Lehrpläne und fünf Lehrwerke für Französisch als 2. Fremdsprache sowie zwei Lehrpläne und vier Lehrwerke für Französisch als 3. Fremdsprache. Die Lehrpläne sind zwischen 1979 und 1989 in Kraft getreten, vgl. 3.1.1 und Tabelle 2<sup>1</sup>. Die Lehrwerke kamen zwischen 1960 und 1986 auf den Markt, vgl. 3.2.3 und Tabelle 3. Es wurden die Lehrinhalte der Verbalflexion und ihre Progression beschrieben.

Ausgehend vom Ziel einer nicht auf bestimmte Themen und Situationen begrenzten Verfügbarkeit der Fremdsprache beabsichtigte ich in den ersten sechs Kapiteln meiner Arbeit, ein Minimum von Lehrinhalten festzulegen. Unnötige sprachliche Einheiten und Regeln sollen nicht mehr zum Pensum der Schüler gehören. Zugleich darf das zu vermittelnde sprachliche System aber auch keine unbeabsichtigten Lücken aufweisen, die die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler einschränken oder zu einem fehlerhaften Gebrauch der Fremdsprache führen würden.

Die Zusammenfassung beginnt mit den für die Arbeit vorrangigen sprachpraktischen Zielen des Französischunterrichts und einigen allgemeingültigen Prinzipien für die Auswahl der sprachlichen Lehrinhalte (These 1 - 11). Die folgenden Thesen beinhalten die sprachlichen Lehrziele und allgemeinen Grundsätze zur Lehrinhaltsbestimmung in den Lehrplänen und Lehrwerken meines Corpus (These 12 - 15). These 16 und 17 fassen die Tempora, Modi und infiniten Formen zusammen, die ich für zukünftige Lehrpläne und Lehrwerke vorschlage.

---

<sup>1</sup>) Vgl. *Verzeichnis der Tabellen*.

Die Konstitution und Auswahl der Verbklassen werden in These 18 - 22 erläutert. Danach beschreibe ich die mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichtenden Verbklassen bzw. Konjugationsmuster (These 23 und 24). Einige Klassen brauchen nur rezeptiv verfügbar zu sein. Lehrinhalte zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben (These 25 - 28) sowie zur Angleichung der Partizipien der Vergangenheit (These 29 - 33) schließen die Zusammenfassung jener Ergebnisse zur Auswahl von Lehrinhalten ab, die ich für gewissermaßen zeitlos gültig halte.

Anschließend wird dokumentiert, in welchem Ausmaß man bisher bei der Bestimmung der Lehrinhalte der Verbalflexion improvisiert (These 34 - 50). Die Untersuchung der Lehrpläne und Lehrwerke ergab eine in bestimmten Fällen widersprüchliche Eingrenzung der Verbklassen, überflüssige Lehrinhalte, aber auch nicht zu rechtfertigende Lücken.

Die folgenden Thesen (51 - 105) betreffen die Progression der empfohlenen Lehrinhalte, vgl. Kapitel 7 - 9. Zunächst werden allgemeine Grundsätze zur Planung der Progression sprachlicher Lehrinhalte aufgestellt. Die Thesen 51 - 59 bilden auch die Basis für die Progression der Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion. Danach unterbreite ich einen Vorschlag zur Progression der ausgewählten Lehrinhalte der Verbalflexion in zukünftigen Lehrplänen und Lehrwerken für Französisch als 2. und 3. Fremdsprache auf der Sekundarstufe I allgemeinbildender Gymnasien (These 60 - 82). Damit sind die zeitlich nicht gebundenen Empfehlungen zur Progressionsplanung abgeschlossen.

Die Thesen 83 - 105 resümieren die Befunde zur Progression der Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion in den Lehrwerken und Lehrplänen meines Corpus. Ich ging dabei zunächst der Frage nach, ob bereits von Anfang eines Lehrwerks an Voraussetzungen für einen in der Fremdsprache geführten, dialogisch angelegten Unterricht vorliegen. Außerdem wurde der Zeitpunkt ermittelt, zu dem die Verbklassen bzw. Konjugationsmuster und die Kategorien der Verbalflexion in den Lehrwerken eingeführt werden. Schließlich habe ich auch die Gruppierung von Lehrinhalten untersucht, die sich v.a. notwendig erweist, um normwidrigen Äußerungen u.a. aufgrund von Interferenzen der Erstsprache vorzubeugen. Die Thesen 83 - 87 fassen die Untersuchungsergebnisse zum Zeitpunkt der erstmaligen Darbietung der Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion in F2-Lehrwerken zusammen. These 88 - 92 betrifft die Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in den F3-Lehrwerken meines Corpus. Die sich anschließenden Thesen

haben die Progression in den untersuchten Lehrplänen für Französisch als 2. Pflichtfremdsprache (These 93 - 96) und für Französisch als 3. Pflichtfremdsprache (These 97 - 100) zum Gegenstand. Abschließend berichte ich über den Vergleich der Progression in den Lehrplänen und Lehrwerken für Französisch als 2. Fremdsprache (These 101 - 103) und 3. Fremdsprache (These 104 und 105). Der Zwang zur Improvisation, dem die Lehrplan- und Lehrwerkautoren bisher bei der Planung des Französischunterrichts ausgesetzt sind, wird durch die Analyse der Progression bestätigt.

Die Thesen 106 - 113 betreffen mögliche Gründe für die Mängel in den untersuchten Lehrplänen und Lehrwerken. Sie sind auch auf die gegenwärtige Situation der Französischdidaktik in Deutschland zurückzuführen. Schließlich möchte ich eindringlich davor warnen, die Untersuchungsergebnisse zu verallgemeinern und den Lehrplan- und Lehrwerkautoren pauschale Vorwürfe zu machen (These 114).

### **Vorrangiges sprachpraktisches Lehrziel und allgemeine Prinzipien zur Lehrinhaltsbestimmung für diese Arbeit**

- 1) Der Französischunterricht auf der Sekundarstufe I allgemeinbildender Gymnasien soll die Schüler v.a. auf zeitlich begrenzte Aufenthalte in frankophoner Umgebung vorbereiten, vgl. Abschnitt 2.1.*
- 2) Der Französischunterricht soll die Schüler befähigen, sich zu bestimmten Themen zu äußern und bestimmte Situationen sprachlich zu bewältigen, vgl. 2.1.*
- 3) Der Französischunterricht hat die Schüler aber auch auf Dialoge mit Frankophonen vorzubereiten, die einen nicht vorhersehbaren Verlauf nehmen, vgl. 2.1.*
- 4) Ich bestimme die Lehrinhalte der Verbalflexion im Hinblick auf das Ziel einer allgemeinen, nicht an bestimmte pragmatische Optionen gebundenen Verfügbarkeit der französischen Sprache, vgl. 2.2.*

5) *Das im Französischunterricht im Hinblick auf die produktive Verwendung der Fremdsprache zu vermittelnde System sprachlicher Einheiten und Regeln bezeichne ich mit Abel als Zielsprache des Unterrichts, vgl. 2.3.*

6) *Die Zielsprache ist mit Hilfe nachvollziehbarer Prinzipien zu konstruieren, vgl. 2.3.*

7) *Die Zielsprache soll weder überflüssige Lehrinhalte noch unbeabsichtigte Lücken aufweisen, vgl. 2.3.*

8) *Bei der Lehrinhaltsbestimmung stehen die für fremdsprachliche Äußerungen der Schüler notwendigen sprachlichen Einheiten und Regeln im Vordergrund: Die Zielsprache besteht aus den Einheiten und Regeln, über welche die Schüler produktiv verfügen sollen, vgl. 2.3.1. Die Unterrichtsplanung muß auch die Rezeption von Einheiten und Regeln berücksichtigen, die nicht zur produktiven Verwendung durch die Schüler vorgeschlagen werden, vgl. 2.3.1, 4.2 und 5.3.3.*

9) *Zur Zielsprache gehören, prinzipiell vorrangig und im Gegenstandsbereich dieser Arbeit ausschließlich, sprachliche Einheiten und Regeln, die sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Äußerungen verwendet werden können. Die Konstruktion der Zielsprache geht also in meiner Arbeit von der "sprechbaren Schriftsprache" aus, vgl. 2.3.2.*

10) *Substituierbare Einheiten und Regeln mit identischer Funktion brauchen im allgemeinen nicht mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden, wenn das zu vermittelnde sprachliche System einen idiomatisch einigermaßen korrekten Sprachgebrauch ermöglicht und dem Kriterium der systematischen Funktionsfähigkeit genügt, vgl. 2.3.3.*

11) *Substituierbare sprachliche Einheiten und Regeln gehen in die Zielsprache ein, wenn Schülern dadurch ohne großen Lehr- und Übungsaufwand stilistische Variationsmöglichkeiten eröffnet werden können, vgl. 2.3.4.*

## **Sprachliche Lehrziele und allgemeine Prinzipien zur Lehrinhaltsbestimmung in den untersuchten Lehrplänen und Lehrwerken**

12) *Auch nach den Lehrplänen und der Mehrzahl der Lehrwerke meines Corpus sollen die Schüler v.a. auf zeitlich begrenzte Aufenthalte in frankophoner Umgebung vorbereitet werden, vgl. 3.1.2 und 3.2.4.10.*

13) *Wenn Lehrplan- und Lehrwerkautoren konsequent zwischen produktiv und rezeptiv verfügbaren sprachlichen Einheiten und Regeln unterscheiden würden, ließen sich unnötige Lehrinhalte vermeiden, vgl. 4.4.1.2, 4.5.5 und 5.5.4.*

14) *Es scheint, daß den Autoren der untersuchten Lehrpläne von Hessen und Niedersachsen (1980 und 1989) sowie z.B. den Autoren von EB, EC, SI und MO die Notwendigkeit, einem bestimmten ersprachlichen Register den Vorrang einzuräumen, nicht bewußt gewesen ist, vgl. 3.1.2 und 3.2.4.10.*

NB: Der Begriff *ersprachliches Register* bezeichnet hier eine stilistisch eingegrenzte besondere Verwendungsweise einer in der primären Sprachgemeinschaft der Fremdsprache gebrauchten Varietät dieser Sprache. Die der hier angesetzten *Zielsprache* zugrundeliegende Varietät des Französischen ist weder regional noch sozial oder thematisch markiert. Soweit in dieser Varietät zwischen weitgehend austauschbaren Ausdrucksmitteln gewählt werden kann, werden in der Konstruktion der *Zielsprache* Ausdrucksmittel bevorzugt, die sowohl gesprochen wie geschrieben verwendet werden können (= *Bezugsregister* der *Zielsprache*).

15) *Ich habe in den Didaktischen Kommentaren den Grundsatz vermißt, von substituierbaren sprachlichen Einheiten und Regeln mit gleicher Funktion im allgemeinen nur eine mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichten, vgl. 2.3.3 und 3.2.4.10.*

## **Die Kategorien der Verbalflexion für zukünftige Lehrpläne und Lehrwerke**

16) *Im Hinblick auf ein von unbeabsichtigten Lücken freies und dennoch auf ein Minimum reduziertes System sollen folgende Kategorien der französischen*



*Verbalflexion mit dem Ziel der produktiven Verfügung vermittelt werden, vgl. 4.1 und 4.3:*

- 1) *Die Kategorien Person, Genus und Numerus;*
- 2) *die Tempora Présent de l'indicatif (PRE), Imparfait de l'indicatif (IMP), Futur simple (FS), Conditionnel présent (CO), Passé composé (PC), Plus-que-parfait (PL), Futur antérieur (FA), Conditionnel passé (COPAS) und Futur composé (FC);*
- 3) *die Modi Impératif (IP), Présent du subjonctif (SP) und Passé du subjonctif (SPAS);*
- 4) *die Diathesen Actif und Passif;*

*17) Mit dem Ziel der rezeptiven Verfügung werden unterrichtet, vgl. 4.2:*

- 1) *die 1. und 3. Person Singular sowie die 3. Person Plural des Passé simple (PS 1,3,6);*
- 2) *dieselben Formen des Passé antérieur (PA 1,3,6);*
- 3) *die Formes surcomposées (FSC);*
- 4) *die 3. Person Singular des Imparfait du subjonctif (SIMP 3);*
- 5) *das Participe présent (PPRE).*

### **Die Konstitution und Auswahl der Verbklassen in dieser Arbeit**

*18) Gemäß dem Lehrziel einer allgemeinen, nicht auf bestimmte Themen begrenzten Verfügbarkeit der Fremdsprache sollen die Schüler befähigt werden, grundsätzlich jedes Verb zu flektieren, das zur erstsprachlichen Varietät des Französischen gehört, aus der die Lehrinhalte der Zielsprache ausgewählt werden, vgl. 2.4.1.*

*19) Es ist unökonomisch, die Formen einzelner Verben, die nach denselben Regeln flektiert werden, unabhängig voneinander verfügbar zu machen. Möglichst viele Verben sollen in Klassen zusammengefaßt werden. Die produktive Verfügung über ein Konjugationsmuster befähigt die Schüler in den meisten Fällen, alle Elemente einer Klasse zu beugen, vgl. 2.4.1.*

20) Die Verbklassen meiner Arbeit sind didaktisch intendiert. Sie werden nach folgenden Kriterien konstituiert:

- a) Bei der Konstitution der Verbklassen werden nur die Kategorien der Zielsprache berücksichtigt, d.h. die Kategorien der Verbalflexion, die die Schüler in eigenen Äußerungen gebrauchen, vgl. 2.4.1.1, 4.1 und 4.3.
- b) Eine klassenkonstitutive Funktion können haben: die orthographischen Stammvarianzen und bestimmte Flexionsendungen des *Présent de l'indicatif*, die Verbstämme des *Futur simple* bzw. *Conditionnel présent*, die Verbstämme des *Présent du subjonctif* und die Partizipien der Vergangenheit, vgl. 2.4.1.2 und 5.1.<sup>2</sup>
- c) Der Unterricht der ermittelten Verbklassen soll möglichst wenig Lehr- und Lernaufwand erfordern, vgl. 2.4.1.3.

21) Aus unterrichtsökonomischen Gründen ordne ich einzelne Verben bestimmten Klassen zu, obwohl sie nicht in allen Flexionsmerkmalen mit den Elementen der betreffenden Klasse übereinstimmen, vgl. 2.4.1.3 und 5.2.13.

22) Die Wichtigkeit der einzelnen Verbklassen für den Unterricht des Französischen als Fremdsprache kann durch ein quantifizierendes Verfahren nachprüfbar festgestellt werden, vgl. 2.4.2.

## Die Verbklassen für zukünftige Lehrpläne und Lehrwerke

23) Folgende 40 Verbklassen sollen in sämtlichen Formen aller Tempora und Modi der Zielsprache vermittelt werden, vgl. 5.3.2 und Tabelle 11 im Anhang (D)<sup>3</sup>: *donner, être, avoir, faire, venir, pouvoir, rendre, dire, prendre, agir, voir, connaître, mettre, aller, sentir, devoir, savoir, considérer, vouloir, élever, appeler,*

---

<sup>2)</sup> Die orthographische Endung des Infinitif ist in vielen Fällen nicht geeignet, um Verbklassen abzugrenzen, vgl. 2.4.1.2.

<sup>3)</sup> Die Reihenfolge der Verbklassen entspricht dem fallenden Usage-Wert nach dem *DFFW*. Eine alphabetisch angeordnete Übersicht mit den im *DFFW* belegten Verben der 42 Klassen befindet sich im Anhang (E).

*croire, offrir, produire, recevoir, vivre, suivre, lire, atteindre, écrire, suffire, courir, battre, employer, rire, mourir, envoyer, boire, recueillir und asseoir.*<sup>4</sup>

24) Defektiv sind zu vermitteln: *Falloir*<sup>5</sup> und *pleuvoir* im Infinitif und der 3. Person Singular in allen Tempora und Modi der Zielsprache, vgl. 5.3.2 und Tabelle 11 im Anhang (D).

### **Lehrinhalte zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben für zukünftige Lehrpläne und Lehrwerke**

25) Gemäß dem Ziel einer nicht auf bestimmte Themen und Situationen bezogenen Verfügbarkeit der Fremdsprache sind die Schüler zu befähigen, alle unterrichteten Verben in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit, die sie in eigenen Äußerungen gebrauchen, zu flektieren, vgl. die Einleitung zu Kapitel 6.

26) Die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit aller unterrichteten und nicht eigens als Ausnahmen genannten Verben werden mit *avoir* gebildet, vgl. 6.1.1.

27) Folgende Verben bilden die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit *être*, vgl. 6.1.2:

- 1) die reflexiven und reflexiv gebrauchten Verben;
- 2) folgende elf intransitiven Verben und die meisten ihrer Komposita: *accourir, aller, apparaître, arriver, mourir, naître, partir, rester, résulter, tomber und venir*<sup>6</sup>.

28) Sechs Verben und ihre Komposita bilden die zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit mit *être*, wenn sie intransitiv gebraucht werden. Bei

---

<sup>4</sup>) Bestimmte Verbklassen werden nur mit dem Ziel der rezeptiven Verfügung unterrichtet und gehören deshalb nicht zur Zielsprache, vgl. 2.3.1.

<sup>5</sup>) Nicht aber die Verben *valoir* und *prévaloir*.

<sup>6</sup>) *Convenir* und *prévenir* werden mit *avoir* konjugiert.

*transitivem Gebrauch werden auch diese Verben mit avoir konjugiert: descendre, entrer, monter, passer, retourner, sortir.*

## **Lehrinhalte zur Angleichung des Participe passé für zukünftige Lehrpläne und Lehrwerke**

29) *Das Participe passé der mit avoir flektierten Verben wird in Genus und Numerus an ein vorausgehendes complément d'objet direct angeglichen<sup>7</sup>, es sei denn, das Participe passé steht vor einem Infinitif<sup>8</sup>, vgl. 6.4.1 und 6.4.1.1.*

30) *Die als These 29 formulierte Regel weicht im Hinblick auf die Unveränderlichkeit des Participe passé vor einem Infinitif von der traditionellen Schulnorm ab.*

Die Regel entspricht jedoch einem verbreiteten und von Sachkennern, insbesondere von Joseph Hanse, als tolerierbar, wenn nicht gar als empfehlenswert anerkannten Sprachgebrauch, vgl. 6.5.2 und Tabelle 17. Die in den Lehrplänen und Lehrwerken zur Angleichung des PP der mit avoir konjugierten Verben vor folgendem Infinitif formulierten Regeln führen aufgrund der Ungenauigkeit ebenfalls zu Abweichungen von der traditionellen Schulnorm, jedoch im Gegensatz zu der hier vorgeschlagenen Regel zu Abweichungen, die nicht durch den Sprachgebrauch der Frankophonen sanktioniert werden, vgl. These 39 und 47.

31) *Das mit être flektierte Participe passé wird an das Subjekt angeglichen, vgl. 6.4.2, es sei denn, es handelt sich um das PP eines reflexiven oder reflexiv gebrauchten Verbs, dem ein complément d'objet direct vorausgeht. Dann wird das PP wie bei allen Verben mit COD an dieses complément d'objet direct angeglichen, vgl. 6.4.2.1.*

32) *Reflexiv gebrauchtes fait bleibt vor einem Infinitif unverändert, vgl. 6.4.2.2.*

---

<sup>7)</sup> Durch die Regel 6.4.1 wird der accord des PP auf Fälle erweitert wie: *Les dix ans qu'il avait vécus à l'étranger.* Die Angleichung wird von vielen Autoren vollzogen (Grevisse/Goosse 1986:§ 911). Auch der arrêté Haby toleriert diesen accord (arrêté Haby:Regel 12).

<sup>8)</sup> Das PP wird auch nicht verändert, wenn ein folgender Infinitif nur angenommen wird, Typ *J'ai fait tous les efforts que j'ai pu (sous-ent.: faire),* vgl. 6.5.2.

33) *Das Participe passé der unpersönlichen oder unpersönlich gebrauchten Verben wird nicht angeglichen, gleichgültig, welches Flexivverb gebraucht wird, vgl. 6.4.3.*

### **Mängel bei der Bestimmung der Lehrinhalte der Verbalflexion in einigen für den Französischunterricht bestimmten Publikationen**

34) *Die Aussagen zu den temporalen und modalen Kategorien in der Grammatik beider Stufen des FF sind unvollständig, vgl. 2.6.1. In den übrigen untersuchten Grammatiken ist keine bewußte Reduktion der temporalen und modalen Kategorien zu erkennen, vgl. 2.6.2 - 3.*

35) *Die bisher verwendete Klassifikation der französischen Verben nach den Kriterien der "Regelmäßigkeit" und "Unregelmäßigkeit" ist widersprüchlich, vgl. 2.7.2. Ihr didaktischer Nutzen ist gering, vgl. 2.7.2. Mir scheint es angebracht, in zukünftigen Französischlehrwerken nicht mehr auf diese Klassifikation zurückzugreifen, vgl. auch These 42.*

Die Verben der Klasse *sentir*<sup>9</sup> gehören in Grevisse/Goosse (1986) zu den "unregelmäßigen", in Klein/Strohmeyer (<sup>1</sup>1958) zu den "regelmäßigen" und "unregelmäßigen", in Klein/Kleineidam (1983) zu den "regelmäßigen" Verben, vgl. 2.7.2.

36) *Eine überprüfbare Reduktion der zu unterrichtenden Verbklassen ist in den untersuchten Publikationen nicht erkennbar, vgl. 2.8.*

37) *In der Grammatik beider Stufen des FF fehlen Lehrinhalte zur Bildung der zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit und zur Angleichung des Participe passé, vgl. 2.9.1. Die Regeln der Französischen Sprachlehre können reduziert werden, vgl. 2.9.2.*

---

<sup>9</sup>) Zur Benennung der Verbklassen in meiner Arbeit vgl. 2.4.3.

## Mängel, überflüssige Lehrinhalte und Lücken in den untersuchten Lehrplänen

38) Die Eingrenzung der Verbklassen weist in allen untersuchten Lehrplänen Mängel auf, vgl. 5.4.1. Die Begriffe "regelmäßige" bzw. "unregelmäßige" Verben werden nur unzureichend definiert. Es fehlen manchmal auch präzise Angaben über die Elemente einer Verbklasse, vgl. 5.4.1. Fehlerhafte Verbformen durch falsche Verallgemeinerungen von Regeln sind deshalb kaum zu vermeiden.

39) Kein einziger der untersuchten Lehrpläne beschreibt ein sowohl von Lücken freies als auch auf ein Minimum reduziertes System von sprachlichen Einheiten und Regeln der Verbalflexion, vgl. 4.4.3, 5.4.2 - 3, 6.2 und 6.8.

Der Lehrplan von Baden-Württemberg für Französisch als 2. Fremdsprache schreibt sowohl bei den Kategorien der Verbalflexion als auch bei den Verbklassen unnötige Lehrinhalte vor: PS<sup>10</sup>, PA und PPRE sollen die Schüler in eigenen Äußerungen gebrauchen können, vgl. 4.4.1.2 und Tabelle 4. Außerdem sind die im Lehrplan vorgeschriebenen Verbklassen *conquérir* und *faire* überflüssig, da sie die Schüler in eigenen Äußerungen durch Elemente verfügbarer Verbklassen substituieren können, vgl. Tabelle 13 und 5.3.3.

Der baden-württembergische Lehrplan stellt bei den Verbklassen höhere Anforderungen als die anderen untersuchten F2-Lehrpläne. Trotzdem sind die Schüler aufgrund von Irrtümern der Lehrplanautoren nicht imstande, Verben zu flektieren, die in ihrem didaktischen Rang z.T. den ersten 500 Einheiten des FDFW entsprechen. Im Lehrplan fehlen die Klassen *offrir*, *suffire*, *recueillir* und *pleuvoir*, vgl. 5.4.2.

Im F2-Lehrplan Baden-Württembergs vermisste ich Regeln zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben und zur Angleichung der Partizipien der Vergangenheit, vgl. 6.2 und 6.8.

Die Autoren des bayerischen F2-Lehrplans sind in ihrem begrüßenswerten Bemühen, die Lehrinhalte auf ein Minimum zu beschränken, zu weit gegangen. Bayerische Schüler, die Französisch als 2. Fremdsprache gewählt haben, müssen sich mit Lücken abfinden, die ihre Äußerungsmöglichkeiten einschränken. Nach diesem Lehrplan genügt es, das Futur antérieur und das Passif zu verstehen.

---

<sup>10)</sup> Sämtliche Kürzel sind im *Verzeichnis der Abkürzungen* aufgelöst.

Während die Entscheidung zum Passif aufgrund seiner weitgehenden Substituierbarkeit nicht prinzipiell abzulehnen ist, muß das FA zu den produktiv verfügbaren Lehrinhalten gehören, um den Schülern einen korrekten Sprachgebrauch zu ermöglichen, vgl. 4.1.2, Tabelle 4 und 4.4.3.

Bei den Verbklassen weist der bayerische F2-Lehrplan ebenfalls Lücken auf: Die Klassen *atteindre*, *suffire*, *battre*, *recueillir* und *asseoir* dürften in einem Lehrplan mit dem Ziel der allgemeinen Verfügbarkeit des Französischen nicht fehlen, vgl. Tabelle 13.

Unvollständige Regeln im bayerischen F2-Lehrplan führen zu einem normwidrigen Gebrauch der temporalen Hilfsverben in Äußerungen des Typs *Je \*suis monté l'escalier.*, vgl. 6.2. Daneben werden überflüssige Lehrinhalte vorgeschrieben. *Demeurer* bräuchte z.B. nicht unter den mit *être* zu flektierenden Verben erwähnt werden, da das Verb durch *rester* bzw. *habiter* substituiert werden kann, vgl. 2.3.3. Die Regeln zur Angleichung der Partizipien der Vergangenheit führen zu Fehlern, wenn man sie konsequent befolgt. Die Angleichung bzw. Unveränderlichkeit des Participe passé in folgenden Sätzen verstößt gegen den geläufigen Sprachgebrauch von Frankophonen: *Je les ai \*faites chercher partout.* und *Nous nous sommes \*aperçu de notre erreur.*, vgl. 6.8.

Der niedersächsische Lehrplan (1980 und 1989) für Französisch als 2. Fremdsprache weist ebenfalls Lücken auf. Laut Lehrplan brauchen die Schüler nicht imstande sein, das FA in eigenen Äußerungen zu gebrauchen, vgl. Tabelle 4. Im Gegensatz zum F2-Lehrplan von Niedersachsen (1980) scheint es mir angebracht, auch das GER und das Passif produktiv verfügbar zu machen, um den Schülern eine gewisse stilistische Variation in ihrem Sprachgebrauch zu ermöglichen, vgl. 4.3, 4.4.3 und Tabelle 6.<sup>11</sup>

In den Ausgaben von 1980 und 1989 sind keine Verben der Klasse *recueillir* belegt. Außerdem halte ich es für nicht angebracht, daß laut der Ausgabe von 1980 *suffire* und *valoir* nur defektiv verfügbar gemacht werden sollen, vgl. 5.4.2.<sup>12</sup>

<sup>11</sup>) Nach dem niedersächsischen Lehrplan von 1989 sollen die Schüler das Gérondif in eigenen Äußerungen verwenden können (LP-NI89:15).

<sup>12</sup>) Im Lehrplan Niedersachsens von 1989 wird nicht präzisiert, in welchen Kategorien der Verbalflexion *suffire* und *pleuvoir* verfügbar gemacht werden sollen (LP-NI89:12).

Im niedersächsischen F2-Lehrplan (1980 und 1989) fehlen Regeln zu den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit sowie zum *accord* des Participe passé, vgl. 6.2 und 6.8.

Im rheinland-pfälzischen F2-Lehrplan sind nur die Angaben zu den Kategorien der Verbalflexion mit den anderen Lehrplänen vergleichbar. Abweichend von meinem Vorschlag braucht das Futur antérieur gemäß dem Lehrplan von Rheinland-Pfalz von Schülern nicht in eigenen Äußerungen verwendet werden, vgl. Tabelle 4. Der Lehrplan weist damit dieselbe unannehmbare Lücke auf wie der bayerische und auch der niedersächsische (1980 und 1989). Für weniger schwerwiegend halte ich die Vorschrift, das GER nur rezeptiv verfügbar zu machen, vgl. Tabelle 6, da sich die Kategorie substituieren läßt. Allerdings beschneidet der F2-Lehrplan von Rheinland-Pfalz den Schülern stilistische Variationsmöglichkeiten.

Die Verbklassen sind nur sehr ungenau beschrieben, vgl. 5.4.2. Regeln zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben in den zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit sowie zum *accord* des Participe passé sucht man im rheinland-pfälzischen F2-Lehrplan vergebens, vgl. 6.2 und 6.8.

Im hessischen F2-Lehrplan fehlt eine für Lehrwerkautoren verwertbare Zusammenstellung der Kategorien der Verbalflexion, der Verbklassen und der Lehrinhalte zu den zusammengesetzten Tempora und Modi, vgl. 4.4.2, 5.4.2, 6.2 und 6.8. Zu den Folgen dieses Sachverhalts vgl. These 41.

Für den baden-württembergischen und bayerischen F3-Lehrplan gilt grundsätzlich dieselbe These wie für die Lehrpläne derselben Bundesländer für Französisch als 2. Fremdsprache.

Bis auf Verben der Klasse *offrir*, die im baden-württembergischen Lehrplan für die 3. Fremdsprache zusätzlich belegt sind, bestehen keine Unterschiede zum Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache mit seinen Lücken und überflüssigen Lehrinhalten, vgl. 5.4.3.

Im bayerischen Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache sind einige, wenn auch nicht alle Lücken des Lehrplans für die 2. Fremdsprache geschlossen worden: Mit Recht gehören Verben der Klassen *atteindre*, *battre* und *asseoir* zum obligatorischen Pensum, vgl. 5.4.3. Allerdings fehlen Verben der Klasse *recueillir* sowie die meisten Formen von *suffire* und *valoir*, vgl. 5.4.3.



Eine weitere Lücke des bayerischen F2-Lehrplans wird bei den Lehrinhalten für die Bildung der zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit im bayerischen F3-Lehrplan geschlossen: *Descendre, entrer, monter, rentrer, retourner* und *sortir* werden bei transitivem Gebrauch mit *avoir* konjugiert, vgl. 6.2. Fehler wie *Je \*suis monté l'escalier* können damit vermieden werden. Überdies wird *passer* der Liste der mit *être* konjugierten Verben beigelegt, vgl. 6.2.

40) *Kein einziger der untersuchten Lehrpläne<sup>13</sup> stimmt im Hinblick auf die vorgeschriebenen Kategorien der Verbalflexion und Verbklassen lückenlos mit einem anderen Lehrplan meines Corpus überein, vgl. 4.4.3, 5.4.2 und 5.4.3; zu den Folgen vgl. These 41.<sup>14</sup>*

Bei den temporalen und modalen Kategorien wird nur im baden-württembergischen Lehrplan die produktive Verfügung über das PS, PA und die rezeptive Verfügung über das Imparfait du subjonctif vorgeschrieben, vgl. Tabelle 4 und 5.

Der bayerische Lehrplan unterscheidet sich vom baden-württembergischen dadurch, daß die Schüler das PS, PA, FA, PPRE und Passif nur verstehen, aber nicht in eigenen Äußerungen gebrauchen sollen, wie es der Lehrplan Baden-Württembergs vorschreibt, vgl. Tabelle 4 und 6.

Die Autoren des niedersächsischen Lehrplans (1980) verlangen - im Gegensatz zum bayerischen Lehrplan - nur, daß die Schüler das GER verstehen. Niedersachsen (1980 und 1989) erwähnt die Formes surcomposées nicht, dagegen der bayerische Lehrplan, vgl. Tabelle 4 und 6.

Auch der rheinland-pfälzische Lehrplan weicht vom bayerischen ab, da sich die Lehrplankommission mit der rezeptiven Verfügung über das GER begnügt, während man von den Schülern verlangt, das Passif in eigenen Äußerungen zu gebrauchen, vgl. Tabelle 6. Niedersachsen (1980 und 1989) sowie Rheinland-Pfalz unterscheiden sich in der Verfügungsart über das Passif, vgl. Tabelle 6.

---

<sup>13</sup>) Bei den grammatischen Kategorien unterscheiden sich die F3-Lehrpläne Baden-Württembergs und Bayerns nicht von den Vorschriften für die F2-Kurse. Die unterschiedliche Lehrgangsdauer bleibt diesbezüglich also folgenlos.

<sup>14</sup>) Die Lehrinhalte zur Bildung der zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit sind in den untersuchten Lehrplänen verschiedener Bundesländer nicht vergleichbar dargestellt, vgl. 6.2 und 6.8.

Auch bei den Verbklassen divergieren die Lehrpläne. Nur die Autoren des baden-württembergischen Lehrplans für Französisch als 2. Fremdsprache schreiben eine produktive Verfügung über Verben der Klassen *conquérir* und *faire* vor, erwähnen aber als einzige keine Verben der Klasse *offrir* und auch nicht *pleuvoir* unter den Lehrinhalten, vgl. Tabelle 13.

Im Lehrplan Bayerns für Französisch als 2. Fremdsprache fehlen im Gegensatz zu den Lehrplänen Baden-Württembergs und Niedersachsens (1980 und 1989) die Klassen *atteindre*, *battre* und *asseoir* an den ausgewerteten Stellen, vgl. Tabelle 13.

Niedersachsen (1980) unterscheidet sich zusätzlich von den beiden anderen Lehrplänen dadurch, daß die Klasse *suffire* in der 3. Person Singular aller Tempora und Modi zu den Lehrinhalten gehört. Im baden-württembergischen und bayerischen F2-Lehrplan wird Klasse *suffire* an den ausgewerteten Stellen nicht erwähnt, vgl. Tabelle 13.

Die Angaben zu den "regelmäßigen" und "unregelmäßigen" Verben im Lehrplan von Rheinland-Pfalz sind für die Unterrichtsplanung unzureichend und beruhen z.T. auf Fehlentscheidungen. Schüler brauchen z.B. die Klassen *s'asseoir*, *mourir* und *naître* nicht in eigenen Äußerungen zu verwenden, vgl. 5.4.2.

Die beiden untersuchten Lehrpläne für Französisch als 3. Fremdsprache unterscheiden sich dadurch, daß Baden-Württemberg die Verben der Klassen *conquérir* und *faire* zu den Lehrinhalten zählt, während die Lehrplanautoren Bayerns darauf verzichten. Ebenfalls zu Recht werden in Bayern einzelne Formen von *pleuvoir* verlangt, aber im baden-württembergischen F3-Lehrplan wird das Verb an den ausgewerteten Stellen nicht erwähnt, vgl. 5.4.3.

41) Die durch die Lehrpläne festgelegten Leistungsanforderungen im Gegenstandsbereich meiner Arbeit sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich hoch, vgl. 4.4.3.

An Schüler in Baden-Württemberg werden die höchsten Anforderungen gestellt: Der Lehrplan für die 2. Fremdsprache schreibt die produktive Verfügung über insgesamt 17 Kategorien der Verbalflexion vor. Ihren Kameraden in Bayern, in Niedersachsen (1980) und Rheinland-Pfalz reichen zwölf Kategorien, vgl. 4.4.3.

Bei den Verbklassen ergibt sich eine ähnliche Reihenfolge, vgl. 5.4.2: Der baden-württembergische Lehrplan verlangt zusätzlich zu den 34 Klassen und

*falloir*, die den vergleichbaren Lehrplänen von Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen (1980 und 1989) gemeinsam sind, noch fünf weitere Verbklassen, vgl. Tabelle 13. Der Abstand zum Lehrplan von Niedersachsen (1980), der neben den 34 Verbklassen sowie *falloir* noch vier Klassen in allen Kategorien der Verbalflexion und zwei Klassen nur in einzelnen Formen vorschreibt, *suffire* und *pleuvoir*, ist zahlenmäßig relativ gering.<sup>15</sup> Da die baden-württembergischen Schüler jedoch bereits über die meisten Tempora, Modi und infiniten Formen produktiv verfügen sollen, vgl. 4.4.3, ist ihr Pensum etwas höher als das der niedersächsischen Kameraden. Die Anforderungen des bayerischen Lehrplans für Französisch als 2. Fremdsprache bleiben bei den Verbklassen nicht nur hinter Baden-Württemberg, sondern auch deutlich hinter dem niedersächsischen Lehrplan (1980) zurück: Zusätzlich zu den erwähnten 34 Verbklassen und *falloir*, die den Lehrplänen der drei Bundesländer gemeinsam sind, gehören noch Verben der Klasse *offrir* und die 3. Person Singular von *pleuvoir* in den vom bayerischen Lehrplan vorgeschriebenen Tempora und Modi zu den Lehrinhalten, vgl. Tabelle 13.

Dem Grundsatz einheitlicher Leistungsanforderungen in den verschiedenen Bundesländern wird demnach im Gegenstandsbereich meiner Arbeit nicht entsprochen.

### **Ungereimtheiten, überflüssige Lehrinhalte und Lücken in den untersuchten Lehrwerken**

42) Die Untersuchung der Lehrwerke hat ergeben, daß weder für "regelmäßige" noch für "unregelmäßige" Verben eine widerspruchsfreie, didaktisch verwendbare Definition vorliegt, vgl. 5.5.1.

*Appeler* und *posséder* zählen im GB 1 von EB zu den "unregelmäßigen" Verben<sup>16</sup>, in den übrigen Lehrwerken meines Corpus aber zu den "regelmäßigen".

---

<sup>15</sup>) Die Ausgabe 1989 des niedersächsischen Lehrplans läßt sich nicht zu einem Vergleich heranziehen, weil es unklar bleibt, welche Formen von *suffire* und *pleuvoir* produktiv verfügbar gemacht werden sollen.

<sup>16</sup>) EB 1 GB 1:§131.

Verben der Klasse *sentir* werden im selben Lehrwerk, *Cdb*, sowohl den "regelmäßigen" als auch den "unregelmäßigen" Verben zugeordnet, vgl. 5.5.1.

43) *In der Auswahl der unterrichteten Kategorien sind die Autoren der Lehrwerke sorgfältiger als die Autoren der Lehrpläne.*

Alle untersuchten Lehrwerke<sup>17</sup> vermitteln die für ein funktionsfähiges System notwendigen Kategorien der Verballexion mit dem Ziel der produktiven Verfügung: PRE, IMP, FS, CO, PC, PL, FC, FA, COPAS, IP, SP<sup>18</sup> und IF. Außerdem sind sich die Autoren einig, daß die Schüler das Gérondif und das Passif in eigenen Äußerungen gebrauchen sollen, vgl. 4.5.5.

44) *Kein einziges der untersuchten Lehrwerke schöpft im Hinblick auf das PS, PA, SIMP und PPRE alle bestehenden Reduktionsmöglichkeiten aus, vgl. Tabelle 7 und 8 sowie Abschnitt 4.5.5.*

In *EB* soll ohne Notwendigkeit PS, PA, SIMP und PPRE produktiv verfügbar gemacht werden, vgl. 4.5.5.

Im GB zu *Cdb* erfahren die Schüler, daß das Passé simple "nur der **gehobenen Schriftsprache** angehört" [Hervorhebung im Original] und daß es "auch in der Schriftsprache und in der modernen Literatur häufig benutzt" wird<sup>19</sup>. Die Benutzer müssen selbst daraus folgern, das PS praktisch nie in eigenen Äußerungen zu gebrauchen, obwohl die produktive Verfügung über bestimmte Formen des PS ist in *Cdb* sogar Gegenstand von Übungen ist, vgl. 4.5.2.

Nach dem GB zu *SB* brauchen die Schüler das PS nicht in eigenen Texten zu verwenden. Eine entsprechende Angabe fehlt erstaunlicherweise beim SIMP und PPRE, zumindest im GB, vgl. 4.5.5.

Auch in *MO* finden sich Übungen zur produktiven Verfügung über das PS, vgl. 4.5.2. Man hätte überdies darauf verzichten können, das PPRE zur Produktion von Texten verfügbar zu machen, vgl. 4.5.4.

---

<sup>17)</sup> Zur Datenbasis vgl. 3.2.1.2.

<sup>18)</sup> Die morphologischen Bestandteile der Formen des Passé du subjonctif sind ebenfalls verfügbar.

<sup>19)</sup> *Cdb* 3 GB 3: 43.

Schüler, die mit *EE* arbeiten, finden im GB ähnliche Angaben wie im GB 3 zu *Cdb 3*, aber keinen klaren Hinweis, daß eine rezeptive Verfügung über das PS genügt, vgl. 4.5.2. Das PA, das in *Cdb*, *SB* und *MO* nicht mehr erwähnt wurde, zählt in *EE* wieder zu den Kategorien, die produktiv verfügbar gemacht werden sollen. Es fehlt zumindest eine klare Anweisung im GB, dieses Tempus in eigenen Äußerungen zu meiden, vgl. 4.5.2. Die produktive Verfügung über das Participe présent und das Imparfait du subjonctif ist laut Grammatischem Beiheft von *EE* nur für die Schüler Baden-Württembergs obligatorisch, vgl. 4.5.3 und 4.5.4, aber insbesondere im Hinblick auf das Imparfait du subjonctif nicht zu rechtfertigen, vgl. Tabelle 5.

Die Autoren des GB zu *EC* schließen die produktive Verfügung über das PS, PA, SIMP und PPRE nicht aus und vermitteln damit von allen untersuchten F3-Lehrwerken die meisten überflüssigen Kategorien, vgl. 4.5.2 - 4.5.4.

In *SA* bleibt unklar, ob PS, PA, SIMP und PPRE zum obligatorischen Teil des Lehrwerks gehören oder nicht und welche Verfügungsart angestrebt wird, vgl. 4.5.2 - 4.5.4. Es ist im Extremfall also noch nicht einmal sichergestellt, daß Schüler der gleichen Schule, die mit dem gleichen Lehrwerk arbeiteten, auch das gleiche Pensum absolviert haben.

Nach dem GB zu *ECI* sind PS und PPRE mit dem Ziel der produktiven Verfügung zu unterrichten, vgl. 4.5.2 und 4.5.4.

*SI* stellt die geringsten Anforderungen bei den erwähnten vier Kategorien. Laut dem GB zu *SI* genügt für das PS, PA und SIMP die rezeptive Verfügung. Das PPRE sollen die Schüler zur Produktion von Texten verwenden können, vgl. 4.5.2 und 4.5.4.

*45) Nur in EB, SB und EC sollen die morphologischen Stammveränderungen und Endungen aller im Hinblick auf eine nicht auf bestimmte Themen und Situationen beschränkte Verfügbarkeit der Fremdsprache anzusetzenden Verbklassen produktiv verfügbar gemacht werden. Die übrigen sechs untersuchten Lehrwerke weisen Lücken auf, die die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler einschränken, vgl. 5.5.2 - 5.5.4.*

In den GB zu *Cdb* ist die Klasse *suffire* nicht belegt. Überdies reicht es nicht aus, *valoir* nur defektiv zu unterrichten. In *MO* fehlen in den GB an der ausgewerteten Stelle Verben der Klassen *battre*, *envoyer*, *recueillir* und *suffire*. In

*EE* müßten die Klasse *recueillir* und unverzichtbare Formen von *suffire* und *valoir* ergänzt werden.

Auch die untersuchten Komponenten der F3-Lehrwerke sind unvollständig. In *SA* fehlen die Klassen *suffire* und *recueillir*. Im GB zu *ECI* vermissen ich die Klasse *suffire* und bestimmte Formen von *valoir*. Der Autor von *SI* übergeht die Klassen *rire* und *asseoir*. *Valoir* sollte in sämtlichen Personalformen verfügbar gemacht werden, nicht nur in der 3. Person Singular und Plural.

46) In allen Lehrwerken meines Corpus außer in *Cdb* und *SA* sind unnötige Verbklassen belegt, vgl. 5.5.2 - 4.

In *EB* sollen Verben der Klassen *conclure*, *résoudre*, *conquérir*, *fuir* und *extraire* produktiv verfügbar gemacht werden, obwohl sämtliche mir bekannten Verben der betreffenden Klassen substituiert werden könnten, vgl. 5.3.3. In *SB* halte ich die produktive Verfügung über die Formen der Klassen *conclure* und *fuir* für überflüssig. In *MO* gehören Verben der Klasse *extraire* zum Penum, obwohl sie substituierbar sind und damit eine unnötige Belastung der Schüler darstellen. In *EE* bilden Verben der Klassen *conquérir* und *fuir* überflüssige Lehrinhalte.<sup>20</sup>

Trotz der kürzeren Lehrgangsdauer bleiben auch den Schülern von F3-Kursen unnötige Verbklassen nicht erspart. In *EC* könnten die Verben der Klassen *résoudre*, *fuir* und *extraire* durch Elemente anderer Klassen substituiert werden, deren Formen zu den Lehrinhalten gehören. In *ECI* und *SI* bräuchten die Formen der Klasse *résoudre* nicht produktiv verfügbar gemacht werden.

47) Die Lehrinhalte zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben sind in sämtlichen untersuchten Grammatischen Beiheften lückenhaft. Die Regeln führen, wenn sie beachtet werden, zu einem fehlerhaften Sprachgebrauch, vgl. 6.3.1 - 6.3.3.

Die Autoren der GB zu *EB*, *EC*, *SA*, *Cdb*, *SB*, *ECI* und *SI* stellen nur eine unvollständige Liste der Verben zusammen, die je nach transitivem bzw. intransitivem Gebrauch mit *avoir* oder *être* konjugiert werden: Neben *descendre*, *monter* und *sortir*, die in fast allen GB erwähnt werden, müßten nach meiner Regel 6.1.3 noch *entrer*, *passer* und *retourner* zu dieser Liste gehören. In den GB zu *MO*

<sup>20</sup>) Klasse *conquérir* ist Gegenstand der fakultativen *unité mobile 1*, aber in der ausgewerteten tabellarischen Übersicht des GB 4 fehlt ein Hinweis, daß die Formen *acquérir* und *conquérir* nicht zum obligatorischen Penum gehören.

sowie im für alle Schüler verbindlichen Teil der GB zu *EE* fehlt die Regel zum wechselnden Gebrauch von *avoir* und *être* völlig. Sämtliche untersuchten GB versäumen, die Komposita in die Regel einzubeziehen, um Fehler wie *Il \*est redescendu l'escalier* zu vermeiden. Schüler, die mit *EB*, *SA*, *Cdb*, *ECI* und *MO* arbeiten, müssen annehmen, daß *passer* nach der allgemeinen Regel ausschließlich mit *avoir* konjugiert wird, was dem Sprachgebrauch zuwiderläuft, vgl. 6.1. Dies gilt auch für alle Benutzer von *EE* mit Ausnahme der baden-württembergischen Schüler<sup>21</sup>.

48) Die in den untersuchten Grammatischen Beiheften vorliegenden Lehrinhalte zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben können reduziert werden, vgl. 6.3.1 - 6.3.3.

Die Regeln zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben bei *passer* in *EC* und *SB* lassen sich reduzieren, wenn man sie nicht auf der Grundlage der zahlreichen Bedeutungen des Verbs formuliert, sondern an die syntaktische Konstruktion bindet. Der Lehraufwand für den Gebrauch der temporalen Hilfsverben ließe sich auch verringern, wenn die Komposita der mit *être* konjugierten Verben als Klasse in die entsprechende Regel aufgenommen werden würden, was bisher nur im GB zu *MO* der Fall ist. Allerdings müßten Verben wie *convenir* und *prévenir*, die zu den mit *avoir* konjugierten Komposita von *venir* gehören, als Ausnahmen gekennzeichnet werden, was die Autoren der GB zu *EB*, *SA*, *SB* und *SI* übersehen zu haben scheinen, vgl. 6.3.2.

49) Die Regeln aller untersuchten Grammatischen Beihefte zur Angleichung der Partizipien der Vergangenheit sind unvollständig und führen zu Fehlern, wenn ein Schüler sie konsequent beachtet, vgl. 6.9.

Wenn die Schüler die in den meisten GB meines Corpus vermittelten Regeln zur Angleichung der Partizipien der Vergangenheit befolgen, wird sowohl das PP im Gegensatz zum herrschenden Sprachgebrauch angeglichen, Typ *Je les ai \*faites chercher partout.*, als auch beim Typ *Nous nous sommes \*aperçu de notre erreur.* durch die fehlende Angleichung des PP gegen eine von den Frankophonen im

<sup>21</sup>) In dem Teil des GB 4 von *EE*, der nur für baden-württembergische Schüler verbindlich ist, sind Regeln zu *passer* aufgeführt, die meines Erachtens jedoch nicht dem Sprachgebrauch entsprechen, vgl. 6.3.3.

Prinzip noch beachtete Regel verstoßen.<sup>22</sup> Es fehlt obendrein an den ausgewerteten Stellen in allen untersuchten GB die Regel, die Partizipien der Vergangenheit unpersönlicher und unpersönlich gebrauchter Verben nicht anzugleichen, auch wenn dem PP ein direktes Objekt vorangeht. Dies kann zu Fehlern des Typs *Les inondations qu'il y a \*eues.* führen.

## Vergleich zwischen den Lehrinhalten der Verbalflexion in Lehrplänen und Lehrwerken

50) *Kein einziges Lehrwerk meines Corpus stimmt bei den untersuchten Lehrinhalten lückenlos auch nur mit einem der ausgewerteten Lehrpläne überein, vgl. 4.6 und 5.6.*

Alle untersuchten Lehrwerke machen zu Recht, aber im Gegensatz zu den meisten Lehrplänen meines Corpus, das FA, GER und Passif produktiv verfügbar. Beim FA weichen die Lehrwerke von den Lehrplänen Bayerns, Niedersachsens (1980 und 1989) sowie von Rheinland-Pfalz ab. Beim GER unterscheiden sich die untersuchten Lehrwerke vom niedersächsischen (1980) und rheinland-pfälzischen, beim Passif vom bayerischen und niedersächsischen (1980 und 1989) Lehrplan, vgl. 4.6. *EB, Cdb, MO, EE, EC* und *ECI* machen unnötigerweise das PS im Gegensatz zu den Lehrplänen Bayerns, Niedersachsens (1980 und 1989) sowie von Rheinland-Pfalz produktiv verfügbar, vgl. 4.6.

Es bestehen aber auch Unterschiede zwischen den Lehrwerken und dem Lehrplan Baden-Württembergs. In den Grammatischen Beiheften von *Cdb, SB, MO, ECI* und *SI* wird das PA nicht erwähnt, während die Autoren des baden-württembergischen Lehrplans eine nicht zu rechtfertigende produktive Verfügung über die Kategorie vorschreiben, vgl. Tabelle 4. *SB* und *SI* beschränken sich zu Recht auf die rezeptive Verfügung über das PS, aber nach dem Lehrplan von

<sup>22</sup>) Die Autoren der GB zu *SA* und *SB* weichen bei den Lehrinhalten zur Angleichung des PP der mit *être* flektierten Verben von den übrigen GB meines Corpus ab, ohne jedoch die Mängel zu beheben. Sie differenzieren bei den reflexiv gebrauchten Verben zwischen dem *accord* mit dem Subjekt und der Angleichung an ein vorausgehendes direktes Objekt. Der Typ *Nous nous sommes aperçus de notre erreur.* wird aber in den Regeln nicht erwähnt. Es bleibt offen, ob die Schüler das PP dieses Typs an das Subjekt angleichen oder unverändert lassen, weil kein *complément d'objet direct* vorausgeht, vgl. 6.9.2.



Baden-Württemberg müßten die Formen unnötigerweise produktiv verfügbar gemacht werden, vgl. Tabelle 4, 7 und 8. *EB*, *SB*, *EE* und *EC* weichen bei der Verfügungsart über das SIMP vom baden-württembergischen Lehrplan ab. Die Lehrplanautoren schreiben nicht vor, daß Schüler das SIMP in eigenen Äußerungen verwenden, vgl. Tabelle 5 und 4.5.3.

Verben der Klassen *atteindre*, *offrir*, *asseoir* und *pleuvoir* fehlen in mindestens einem der drei vergleichbaren F2-Lehrpläne, vgl. Tabelle 13, aber in keinem F2-Lehrwerk, vgl. 5.5.2.

Im baden-württembergischen und im bayerischen Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache sind Klasse *recueillir* und Klasse *résoudre* nicht belegt, vgl. 5.4.3, aber gehören in *EC*, *ECI* und *SI* zu den Lehrinhalten, vgl. Tabelle 15. In *SA* wird im Gegensatz zu den beiden untersuchten F3-Lehrplänen nicht auf *coudre* verzichtet, vgl. 5.4.3 und Tabelle 15.

### **Allgemeine Prinzipien zur Planung der Progression sprachlicher Lehrinhalte**

Die Lehrinhalte müssen über den in einem Lehrwerk zur Verfügung stehenden Platz verteilt, in eine chronologische Reihenfolge gebracht und innerhalb einzelner didaktischer Einheiten gruppiert werden. Die folgenden allgemeinen Progressionsprinzipien bilden die Grundlage für meine Vorschläge zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion.

51) *Schüler sollten von Beginn des Sprachlehrgangs an zu sinnvollen und vielfältigen Äußerungen fähig sein, vgl. 7.1.1.*

52) *Aus diesem Grund sind in jedem Lehrgang von Anfang an sowohl themenneutral verwendbare sprachliche Einheiten und Regeln als auch, unabhängig von den jeweils bevorzugten pragmatischen Optionen, themenbezogene Lehrinhalte zu unterrichten, vgl. 7.1.2.*

53) *Von den themenneutral verwendbaren sprachlichen Elementen sind diejenigen vorrangig zu vermitteln, die im Sprachsystem eine zentrale Stellung einnehmen,*

*vgl. 7.1.3. Dazu gehören für vielfältige Äußerungen brauchbare Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion.*

*54) Bestimmte Lehrinhalte sind in einer didaktischen Einheit eines Lehrwerks zu gruppieren bzw. in engem zeitlichen Abstand einzuführen, vgl. 7.1.4.*

*55) Eine Überforderung der Schüler in einzelnen Unterrichtsetappen, insbesondere im Anfangsunterricht, sollte vermieden werden, vgl. 7.1.5.*

### **Die Umsetzung der allgemeinen Progressionsprinzipien zur Planung der Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion**

*56) Die für vielfältige Äußerungen notwendigen Verbklassen, die ich vorrangig berücksichtige, lassen sich durch ein quantifizierendes Verfahren ermitteln. Um die themenübergreifende Nützlichkeit einer Verbklasse zu messen, kumuliere ich die im FDFW verzeichneten Usage-Werte aller Elemente einer Klasse, vgl. 2.4.2 und Tabelle 10 im Anhang (C).*

*57) Von den Kategorien der Verbalflexion wird denjenigen Priorität eingeräumt, die wie z.B. das *Présent de l'indicatif* eine große Verwendungsvielfalt aufweisen, vgl. 7.3.1.2.*

*58) Verbklassen sowie Tempora und Modi mit einer geringeren Vorkommenshäufigkeit können nicht zurückgestellt werden, wenn andernfalls Lücken im unterrichteten sprachlichen System entstünden, die den Schülern nur falsche Äußerungen ermöglichen bzw. ihre Äußerungsmöglichkeiten wesentlich einschränken würden. Dazu gehört *savoir*, das gleichzeitig mit *pouvoir* dargeboten werden sollte, vgl. 7.1.4, 7.3.3.1 und Tabelle 21. Außerdem halte ich es aus den erwähnten Gründen für unumgänglich, das PC und das IMP in einer didaktischen Einheit eines Lehrwerks zu gruppieren sowie das FA in geringem zeitlichen Abstand nach dem PC einzuführen, vgl. 7.3.4.2 (a) und (c) sowie Tabelle 24. Um den Schülern wichtige modale Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen, kann auf das *Présent du subjonctif* nach den Klassen *falloir* und *vouloir* nicht verzichtet werden,*

vgl. 7.3.3.2. *Andernfalls lassen sich an il faut und vouloir keine mit que eingeleiteten Objektsätze anschließen.*

59) *Um die Schüler von Beginn eines systematischen Lehrgangs an zu sinnvollen und vielfältigen Äußerungen zu befähigen, vgl. 7.1.1, aber eine Überforderung in einzelnen Unterrichtsetappen, insbesondere im Anfangsunterricht, durch eine Häufung von Lehrinhalten zu vermeiden, schlage ich verschiedene Verfahren zur Planung der Progression vor:*

1) *In einer schriftlosen Anfangsphase kann aufgrund der Homophonie der weitaus meisten Verbklassen im Singular des Présent de l'indicatif die Anzahl der zu unterrichtenden Verbformen stark eingeschränkt, aber trotzdem ein dialogisch angelegter Unterricht durchgeführt werden, vgl. 7.3.2.1 und 7.4.2.1.*

2) *Wenn ein Verb in der Anfangsphase eines Lehrgangs z.B. für das Unterrichtsgespräch in einzelnen Formen benötigt wird, aber aufgrund des Usage-Wertes einer Klasse noch nicht alle Personalformen notwendig sind, werden die betreffenden Formen wie lexikalische Einheiten eingeführt, vgl. 7.3.2.2 und 7.4.2.2.*

3) *Zunächst beschränke ich mich auf Teilparadigmen bestimmter Klassen, die für einen dialogisch angelegten Unterricht nützlich sind und die aufgrund sprachlicher Regelmäßigkeiten keinen großen Lehr- und Übungsaufwand erfordern, vgl. 7.3.2.3 und 7.3.3.3 sowie 7.4.2.3 und 7.4.2.4.*

4) *Wenn nicht ableitbare Verbstämme bei der Einführung eines Tempus oder Modus gehäuft auftreten, z.B. beim Passé composé und Conditionnel présent, werden sie über mehrere didaktische Einheiten eines Lehrwerks verteilt, vgl. 7.3.4.2, Tabelle 22 und 23.*

5) *Auch die konzentrische Erweiterung trägt dazu bei, eine Häufung von Lehrinhalten zu vermeiden, vgl. 7.1.5.5. So kann man sich in einem Lehrgang zunächst auf die Grundregeln des accord der Partizipien der Vergangenheit beschränken, vgl. 6.4.1, 6.4.2 und 7.3.4.2 (a). Wenn in den anschließenden didaktischen Einheiten eines Lehrwerks weitere zusammengesetzte Tempora folgen, können diese beiden Regeln wiederholt und ausdifferenziert werden, vgl. 6.4.1.1 und 6.4.2.1 - 2. Außerdem werden durch weitere zusammengesetzte Tempora der Vergangenheit, dem FA, PL und COPAS, die Lehrinhalte zum Gebrauch der Flexivverben umgewälzt und die Partizipien der Vergangenheit aktiviert,*

vgl. Tabelle 21 und 24. Mit dem CO und PL, vgl. Tabelle 24, werden die Endungen des IMP, mit dem FS, vgl. Tabelle 26, die Stämme des CO wiederholt.<sup>23</sup>

### **Vorschläge zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in zukünftigen Lehrgängen für Französisch als zweite Fremdsprache**

Ich gehe davon aus, daß den Schülern bis zum Ende der ersten Hälfte eines auf vier Jahre angelegten Lehrgangs, d.h. bis zum Ende der 8. Jahrgangsstufe, die wichtigsten Lehrinhalte verfügbar sein sollten, die sie für einen Aufenthalt in frankophoner Umgebung benötigen, vgl. 7.1.

60) *Ganz zu Beginn eines F2-Lehrgangs können die homophonen Singularformen des Présent de l'indicatif und des Impératif einer begrenzten Anzahl der für das 1. Lehrgangsjahr vorgesehenen Verbklassen mündlich verfügbar gemacht werden, vgl. 7.3.2.1.*

61) *Die Schüler sollten fähig sein, in den ersten fünf Wochen eines F2-Lehrgangs folgende Verbformen und Wendungen wie lexikalische Einheiten in eigenen Äußerungen zu gebrauchen, ohne daß sie instande sein müssen, die Formen zu schreiben: parlez, écoutez, continuez, répète, répétez, répondez, ouvre, ouvrez, lis, lisez, assieds-toi, asseyez-vous, (ça) va, allez, c'est und s'il te (vous) plaît sowie je voudrais, vous pourriez, on pourrait, vgl. 7.3.2.2.*

62) *Folgende Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion sollten im 1. Drittel des 1. Jahres in F2-Lehrgängen gesprochen und geschrieben verfügbar gemacht werden, vgl. 7.3.2.3 und Tabelle 20: Die Klassen donner (IF, PRE 1-3, IP 2), être (IF, PRE 1-3), avoir (IF, PRE 1-3), faire (IF, PRE 1-3, IP 2) und in denselben Formen wie Klasse faire die Klassen rendre, dire, prendre, agir, voir, connaître, mettre und sentir. Die Auswahl dieser Verbklassen wird in Abschnitt 7.3.1.1 begründet.*

---

<sup>23</sup>) Die konzentrische Erweiterung der entsprechenden Lehrinhalte für zukünftige F3-Lehrgänge wird in Abschnitt 7.4.3 beschrieben.

63) *Folgende Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion gehören im 2. Drittel des 1. Jahres in F2-Lehrgängen zu den Lehrinhalten, vgl. 7.3.3 und Tabelle 21: Die Klassen donner (PRE 4-6, IP 5), être (PRE 4-6), avoir (PRE 4-6), faire (PRE 4-6, IP 5), venir (IF, PRE, IP), pouvoir (IF, PRE), savoir (IF, PRE), rendre (PRE 4-6, IP 5), dire (PRE 4-6, IP 5), aller (IF, PRE, IP). Vor dem Ende des 2. Drittels im 1. Lehrgangsjahr ist das Futur composé für alle bekannten Verbklassen einzuführen.*

64) *Im letzten Drittel des 1. Jahres besteht das Pensum von F2-Lehrgängen aus folgenden Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion, vgl. 7.3.3 und Tabelle 21: prendre, agir, voir, connaître, mettre und sentir im Plural des Présent de l'indicatif, des Impératif und im Futur composé; Klasse considérer (IF, PRE, IP, FC), falloir (IF, PRE 3, FC 3) und vouloir (IF, PRE, FC). Danach ist im Gegensatz zur bisher üblichen Praxis das Présent du subjonctif für alle bekannten Verbklassen - außer den Klassen falloir und vouloir - einzuführen, vgl. 7.3.3.2. Bis zum Ende des 1. Lehrgangsjahres treten noch Klasse élever (IF, PRE, IP, FC, SP), Klasse appeler (IF, PRE, IP, FC, SP) und Klasse pleuvoir (IF, PRE 3, FC 3) hinzu. Für Äußerungen wie *Donnez-moi quelque chose à boire.* und für die Bildung des FC genügt zunächst der Infinitif von boire. Andere Formen lassen sich vorläufig durch prendre substituieren, vgl. 7.3.1.1.*

65) *Im 1. Drittel des 2. Jahres sollen in F2-Lehrgängen für alle bisher bekannten Verbklassen in derselben didaktischen Einheit das PC und das IMP eingeführt werden. Auch dieser Vorschlag steht im Gegensatz zur bisher üblichen Praxis. Durch die Gruppierung von PC und IMP in einer didaktischen Einheit läßt sich vielleicht vermeiden, daß der Gebrauch des zuerst vermittelten Tempus, üblicherweise des PC, verallgemeinert wird, da deutschsprachige Schüler das deutsche Perfekt und das Präteritum meist ohne Unterschied gebrauchen, vgl. 7.1.4 und 7.3.4.2 (a). Dazu treten noch IF, sämtliche Personalformen des PRE, IP, FC, SP, PC und IMP der Klassen écrire, offrir, produire, recevoir, vgl. 7.3.4 und Tabelle 24.*

66) *Im 2. Drittel des 2. Jahres steht in F2-Lehrgängen für alle bisher bekannten Verbklassen zunächst das Conditionnel présent an. Es folgen die Klassen lire,*

*atteindre und employer im IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP und CO. Bei Klasse envoyer ist nur der Stamm des CO neu, da die Formen der übrigen Tempora und Modi sich von denjenigen der bereits verfügbaren Klasse employer nicht unterscheiden, vgl. 7.3.4 und Tabelle 24.*

67) *Für das letzte Drittel des 2. Lehrgangsjahres sind zunächst das Futur antérieur, Plus-que-parfait und Conditionnel passé vorgesehen. Das Futur antérieur folgt in geringem Abstand auf das Passé composé, damit Schüler mit Deutsch als Erstsprache nicht irrtümlicherweise das Passé composé für das Futur antérieur gebrauchen, vgl. 4.1.2 und 7.1.4. Im Gegensatz zu verschiedenen Lehrplänen und Lehrwerken, vgl. Tabelle 43 bzw. 34, räume ich dem Futur antérieur gegenüber dem Futur simple den Vorrang ein, weil das FA im Gegensatz zum FS durch kein anderes Tempus ersetzt werden kann, vgl. 4.1.2 und 7.3.4.2 (c). Nach den drei Tempora folgt Klasse vivre im IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL und COPAS. Außerdem kann nun der IF und das FC von *asseoir* nützlich sein<sup>24</sup>, vgl. 7.3.4.1 und Tabelle 24.*

68) *Im 1. Drittel des 3. Lehrgangsjahres gehören zunächst die Klassen devoir und croire im IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL und COPAS zu den Lehrinhalten. Dann werden die noch fehlenden Formen des IP und SP der Klassen falloir und vouloir ergänzt. Den Abschluß bildet das Passé du subjonctif (SPAS) für alle bisher bekannten Verbklassen, vgl. 7.3.5 und Tabelle 25.*

69) *Im 2. Drittel des 3. Jahres werden in F2-Lehrgängen die Klassen battre, rire, mourir und boire im IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS und SPAS verfügbar gemacht, vgl. 7.3.5 und Tabelle 25.*

70) *Im letzten Drittel des 3. Lehrgangsjahres sind zunächst die Klassen suivre, suffire und courir im IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS und SPAS einzuführen. Um die Lektüre kleinerer, nicht adaptierter Ganzschriften zu ermöglichen, wäre es vorteilhaft, wenn die Schüler bis zum Ende des 3. Lehrgangsjahres auch über die 1. Person Singular, die 3. Person Singular und Plural*

---

<sup>24)</sup> Auch die erstmalige Darbietung des PP von *asseoir* halte ich von nun an für vertretbar.

des *Passé simple* und *Passé antérieur* sowie die 3. Person Singular des *Imparfait du subjonctif*, über sämtliche Formen des *Futur simple*<sup>25</sup>, über die *Formes surcomposées* und das *Participe présent* rezeptiv verfügbaren, vgl. 7.3.5.2 und Tabelle 25.

71) Für das 1. Drittel des 4. Jahres bleiben in F2-Lehrgängen noch das *Gérondif* und das *Futur simple* übrig. Wenn man mit dem *Gérondif* bis ins letzte Lehrgangsjahr wartet, kann ein stilistisch angemessener Gebrauch in längeren Texten geübt werden. Dann werden die Klasse *recueillir* in allen Kategorien und die noch verbleibenden Formen von *Klasse asseoir* verfügbar gemacht, vgl. 7.3.6 und Tabelle 26.

72) Im 2. Drittel des 4. Lehrgangsjahres werden die Lehrinhalte der Verbalflexion mit dem *Passif* abgeschlossen, vgl. 7.3.6 und Tabelle 26.

### **Vorschläge zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion in zukünftigen Lehrgängen für Französisch als dritte Fremdsprache**

In einem für zweieinhalb Jahre ausgelegten F3-Lehrgang sollten die Schüler im 2. Lehrgangsjahr, d.h. spätestens vor Ende der 10. Jahrgangsstufe, über die wichtigsten, für einen Aufenthalt in frankophoner Umgebung notwendigen Lehrinhalte der Verbalflexion verfügen.

73) Das *Pensum* an Lehrinhalten der Verbalflexion in F3-Lehrgängen unterscheidet sich nicht vom *Pensum* der F2-Lehrgänge. Ich schlage deshalb eine weitgehend parallele Progressionsplanung für F2- und F3-Lehrgänge vor.<sup>26</sup> Allerdings ist eine etwas steilere Progression in den für fünf Wochenstunden ausgelegten F3-Lehrgängen erforderlich, vgl. 7.4.

---

<sup>25</sup> Die Formen des FS von *être* und *avoir* sind seit der Einführung des FA (Ende 2. Lehrgangsjahr) bekannt.

<sup>26</sup> Die Thesen 56 - 59 gelten auch für F3-Lehrgänge.

74) Die Schüler sollen in den ersten vier Wochen eines F3-Lehrgangs für das Unterrichtsgespräch produktiv über folgende Verbformen und Wendungen verfügen: *parlez, écoutez, continuez, répète, répétez, répondez, ouvre, ouvrez, lis, lisez, assieds-toi, asseyez-vous, (ça) va, allez, c'est und s'il te (vous) plaît* sowie *je voudrais, vous pourriez, on pourrait*, vgl. 7.4.2.2 und 7.3.2.2.

75) Während der ersten sechs Wochen eines F3-Lehrgangs gehören Verben aus zwölf Klassen<sup>27</sup> zunächst im Infinitif, im Singular des PRE und im IP 2 zu den Lehrinhalten: *donner, faire, rendre, dire, prendre, agir, voir, connaître, mettre und sentir*. Dazu kommen *être und avoir* im Infinitif und im Singular des PRE, vgl. 7.4.2.3 und Tabelle 27.

76) In der verbleibenden Zeit nach der Anfangsphase der ersten sechs Wochen und den Weihnachtsferien im 1. Jahr eines F3-Lehrgangs werden die Formen des PRE und des IP der bereits bekannten zwölf Verbklassen vervollständigt, vgl. 7.4.2.4 und Tabelle 28.

77) Für das 2. Drittel des 1. Lehrgangsjahres schlage ich Verben aus folgenden Klassen vor: *venir (IF, PRE, IP), pouvoir (IF, PRE), savoir (IF, PRE), aller (IF, PRE, IP), considérer (IF, PRE, IP), falloir (IF, PRE 3) und vouloir (IF, PRE)*. Kurz nach *aller* kann das FC folgen. Am Ende des 2. Drittels im 1. Lehrgangsjahr sollte das *Présent du subjonctif* aller bisher bekannten Verbklassen mit Ausnahme der Klassen *falloir und vouloir* verfügbar gemacht werden, vgl. 7.4.2.5 und Tabelle 29. Dieser frühe Zeitpunkt für die Einführung des *Présent du subjonctif* ist bisher nicht üblich. Die Verfügung über die Formen des SP ist jedoch notwendig, um die Schüler zu befähigen, einen auf *il faut que und vouloir que* folgenden Objektsatz korrekt zu bilden, vgl. 7.1.4 und 7.3.3.2.

78) Das Pensum des letzten Drittels im 1. Jahr setzt sich in F3-Lehrgängen aus den Klassen *élever und appeler* im IF, PRE, IP, FC und SP, Klasse *pleuvoir* im IF, der 3. Person Singular des PRE und des FC sowie Klasse *boire* im IF und FC

<sup>27</sup> Es handelt sich dabei um dieselben Verbklassen, die ich auch für die Anfangsphase der F2-Lehrwerke vorschlage. Die Auswahl dieser Verbklassen erfolgt vorwiegend nach dem Kriterium der vielfältigen Verwendbarkeit, vgl. 7.3.1.1.



zusammen, vgl. 7.4.2.5 und Tabelle 29. PC und IMP aller bisher bekannten Verbklassen sollte nicht ins 2. Lehrgangsjahr hinausgeschoben werden. Beide Tempora sind in einer didaktischen Einheit zu gruppieren. Auf diese Weise lernen deutschsprachige Schüler, im Französischen sofort zwischen zwei Vergangenheits-tempora zu differenzieren. Sie geraten weniger in die Gefahr, irrtümlicherweise den Gebrauch des i.a. zuerst eingeführten PC zum Ausdruck eines vergangenen Geschehens zu verallgemeinern, vgl. 7.1.4 und 7.3.4.2 (a).

79) Im 1. Drittel des 2. Lehrgangsjahres stehen die Klassen *écrire, offrir, produire* und *recevoir* im IF, PRE, IP, FC, SP, PC und IMP an. Es folgen die Formen des CO der bisher bekannten Verbklassen. Drei weitere Klassen, *lire, atteindre* und *employer* treten in den Formen des IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP und CO hinzu. Bei Klasse *envoyer* kann man sich auf die Formen des CO beschränken, da die Formen der übrigen Tempora und Modi sich von denjenigen der bereits verfügbaren Klasse *employer* nicht unterscheiden. Daran schließt sich das FA, PL und COPAS aller bisher bekannten Verbklassen an, vgl. 7.4.3 und Tabelle 30. Das FA sollte in relativ geringem zeitlichen Abstand auf das PC folgen, damit deutschsprachige Schüler das Tempus nicht irrtümlicherweise durch das PC ersetzen, vgl. 4.1.2 und 7.1.4. Ich stelle das FS zunächst zurück, da es vorläufig durch das FC substituiert werden kann und die Verfügung über das FS die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler nicht erweitert, vgl. 4.1.2 und 7.3.4.2 (c).

80) Für das 2. Drittel des 2. Lehrgangsjahres schlage ich die Klassen *vivre, devoir* und *croire* im IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL und COPAS vor. Außerdem gehören die noch fehlenden Formen des IP und SP von Klasse  *falloir, vouloir* und *pleuvoir* sowie anschließend das Passé du subjonctif (SPAS) zum Pensum dieses Zeitraums, vgl. 7.4.3 und Tabelle 30.

81) Für das letzte Drittel des 2. Jahres in F3-Lehrgängen empfehle ich die Klassen *battre, rire* und *mourir* im IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS und SPAS sowie den IF und das FC von *asseoir*<sup>28</sup>, vgl. 7.4.3 und Tabelle 30.

---

<sup>28</sup>) Auch die erstmalige Darbietung des Participe passé *assis* scheint mir zu diesem Zeitpunkt vertretbar, obwohl der niedrige Usage-Wert von *asseoir* eine spätere Einführung des gesamten Paradigmas nahelegt.

82) *Im 3. Jahr eines F3-Lehrgangs, d.h. zwischen dem Beginn des Schuljahres und dem Zwischenzeugnis, kann man zunächst auf neue temporale und modale Kategorien verzichten. Die Klassen boire, suivre, suffire und courir sind im IF, PRE, IP, FC, SP, PC, IMP, CO, FA, PL, COPAS und SPAS einzuführen<sup>29</sup>. Danach sind für alle bekannten Verbklassen die Formen des FS und des GER produktiv verfügbar zu machen, vgl. 7.4.4 und Tabelle 31. Einen früheren Zeitpunkt halte ich für wenig sinnvoll, da ein stilistisch angemessener Gebrauch in längeren Texten geübt werden sollte, vgl. 7.3.6.2 und 7.4.4. Es folgen das PPRE und weitere, z.T. für die Lektüre von Ganzschriften notwendige Kategorien: Die 1. Person Singular, die 3. Person Singular und Plural des PS und des PA, die 3. Person Singular des SIMP sowie die Formes surcomposées aller bisher bekannten Verbklassen sollten verstanden werden. Früher halte ich das PS noch nicht für notwendig, weil nach Abschluß des zweieinhalbjährigen F3-Lehrgangs im Prinzip ca. sechs Monate zur Verfügung stehen, um Texte mit Belegen im PS zu lesen. Klasse recueilliir in allen erwähnten Formen und die noch ausstehenden Formen von asseoir folgen. Mit dem Passif schließe ich die Lehrinhalte der Verbalflexion in F3-Lehrgängen ab, vgl. 7.4.4 und Tabelle 31.*

### **Ergebnisse meiner Untersuchung der Progression in den Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache**

83) *Die Progression der Lehrinhalte zur Verbalflexion in den untersuchten F2-Lehrwerken könnte im 1. Drittel des 1. Lehrgangsjahres im Hinblick auf die in These 60 - 62 dargelegten Empfehlungen verbessert werden, vgl. 8.3.1.*

Die Homophonie der Singularformen des PRE und des IP fast aller Verbklassen, vgl. 7.3.2.1, wird in den Lehrwerken meist nicht für eine schriftlose Anfangsphase genutzt. Ein einziges der untersuchten F2-Lehrwerke vermittelt eine Regel, die zur Produktion ausschließlich mündlicher Äußerungen verwendet werden kann, vgl. 8.3.1.1.

Außer in *Cdb* werden zahlreiche Verbformen, die für das Unterrichtsgespräch nützlich oder zum Ausdruck vielfältiger Sprechakte dienlich sind, in den

---

<sup>29</sup>) IF und FC von *boire* sind bereits seit dem 1. Lehrgangsjahr verfügbar.

untersuchten F2-Lehrwerken bereits in der Anfangsphase wie lexikalische Einheiten eingeführt, vgl. 8.3.1.2.

Die Autoren der meisten F2-Lehrwerke meines Corpus machen aber von der Möglichkeit keinen gezielten Gebrauch, sich zunächst auf die Singularformen einer größeren Anzahl vielfältig verwendbarer Verbklassen im PRE zu beschränken, um die Schüler nicht zu überfordern, vgl. 8.3.1.3 und Tabelle 32. *EB* und *SB* beginnen mit dem Singular des PRE von Klasse *donner*, vgl. Tabelle 32. Die Autoren von *MO* begnügen sich im 1. Zehntel mit dem Singular des PRE von *être* und den entsprechenden Formen von Klasse *sentir*. *EE* macht den Singular des PRE der Klassen *être*, *donner* und *offrir* verfügbar. *Cdb* ist das einzige der untersuchten F2-Lehrwerke, in dem sich eine größere Anzahl von Teilparadigmen findet. Die Autoren führen bis zur Hälfte des 1. Lehrgangsjahres die Singularformen von zehn Verbklassen ein, von denen ich sechs für einen dialogisch angelegten Unterricht für notwendig halte, vgl. 8.3.1.3 und Tabelle 32.

84) *Der Zeitpunkt der Einführung vieler Verben bzw. Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion scheint in den untersuchten F2-Lehrwerken teilweise durch die gewählten Themen, Situationen und Sprechabsichten bestimmt zu werden, z.T. dem Zufall unterworfen zu sein, vgl. 8.3.2 und 8.3.3.*

Klasse *agir* wird z.B. in *MO* nach der Bearbeitung von 20% des Lehrwerks, in *EE* nach 52% des Lehrwerks in sämtlichen Formen des PRE eingeführt<sup>30</sup>. Verben der Klasse *atteindre* erscheinen am frühesten in *SB* (bei 39%), am spätesten in *EE* (bei 88%). Bei Klasse *battre* sind die Schwankungen teilweise noch größer: In *SB* wird ein Verb dieser Klasse in sämtlichen Formen des PRE bei 29%, in *EE* erst bei 97% des Lehrwerks erstmalig dargeboten, vgl. Tabelle 33. Bei den Kategorien der Verbalflexion sind z.T. ähnliche Schwankungen zu beobachten: Das FC wird in *EB* nach der Bearbeitung von 17% des Lehrwerks, in *Cdb* nach 53% des Lehrwerks eingeführt; das FA wird in *EB* bei 45%, in *MO* erst bei 96% erstmalig dargeboten, vgl. Tabelle 34.

Die Mehrzahl der untersuchten F2-Lehrwerke liegt allerdings bei bestimmten Verbklassen weniger weit auseinander. Dies gilt insbesondere für sehr häufig

<sup>30</sup>) Demnach wird Klasse *agir* in *MO* im letzten Drittel des 1. Lehrgangsjahres eingeführt; in *EE* im letzten Drittel des 2. Lehrgangsjahres, vgl. Tabelle 19.3 im Anhang (I).

gebrauchte Verbklassen des 1. Lehrgangsjahres wie *donner, être, avoir, faire, dire* u.a., vgl. Tabelle 33. Aber mit fortschreitender Lehrgangsdauer sind die Lehrwerkautoren im Hinblick auf die Progression der Verbklassen zunehmend gezwungen zu improvisieren.

Bei einigen Kategorien der Verbalflexion unterscheiden sich die F2-Lehrwerke nicht sehr stark. PRE, IP und IF gehören allgemein zu den Lehrinhalten des 1. Lehrgangsjahres, vgl. Tabelle 34. Relativ geringe Unterschiede treten auch bei Kategorien der Verbalflexion auf, die meist lange zurückgestellt werden, z.B. FA, PS und Passif, vgl. Tabelle 34<sup>31</sup>. Die relativ geringen Schwankungen dürften auf eine in den erwähnten Fällen weitgehend übliche Praxis in der Progressionsplanung zurückzuführen sein.

*85) Von den untersuchten F2-Lehrwerken kommt SB meinen Empfehlungen zur Progression der Verbklassen am nächsten.<sup>32</sup> An 2. Stelle folgt EE, danach EB. Cdb weicht am stärksten von meinem Vorschlag ab, vgl. 8.3.4.2 und Tabelle 36<sup>33</sup>.*

Im Hinblick auf das Kriterium, Verbklassen, die in einer großen Anzahl verschiedener Äußerungen verwendbar sind, den Vorrang einzuräumen, vgl. 8.1.5, entspricht *SB* am ehesten meinen Erwartungen<sup>34</sup>. Bei 25 von 41 vergleichbaren Verbklassen (61%) decken sich *SB* und meine Empfehlung. An 2. Stelle folgt *EE* mit 20 von 40 Verbklassen, danach *EB* mit 19 von 39 Klassen (48,7%) und schließlich *Cdb* mit 15 von 39 vergleichbaren Klassen (38,5%), vgl. 8.3.4.2 und Tabelle 36.

---

<sup>31</sup>) Eine Ausnahme unter den F2-Lehrwerken meines Corpus bilden in dieser Hinsicht *EB* und *MO*.

<sup>32</sup>) Dabei stütze ich mich auf die Anzahl der Verbklassen, bei denen sich mein Vorschlag und die untersuchten F2-Lehrwerke decken; vgl. zum Berechnungsmodus Abschnitt 9.1.2. Die Verbklassen werden nicht gewichtet. Deshalb sollten die Befunde in Verbindung mit der in 8.3.2 beschriebenen Progression der F2-Lehrwerke zur Kenntnis genommen werden.

<sup>33</sup>) In *MO* läßt sich die erstmalige Darbietung nur weniger Verbklassen eindeutig einer bestimmten didaktischen Einheit zuordnen. Deshalb kann die Progression der Verbklassen nur teilweise beschrieben werden, vgl. 8.2.2 und 8.3.2.4.

<sup>34</sup>) Das Berechnungsverfahren für die Erhebung der Daten zur Progression wird in 8.2.1 erläutert.

86) *Im Hinblick auf die Progression der Kategorien der Verbalflexion liegt EB näher bei meinem Vorschlag als die übrigen F2-Lehrwerke meines Corpus, vgl. 8.3.4.2. und Tabelle 36.*

*EB* geht bei zwölf von 19 vergleichbaren Kategorien (63,2%) mit meiner Empfehlung konform. Es folgen *SB* mit nur neun von 18 und *EE* mit acht von 18 vergleichbaren Kategorien (44,4%). *Cdb* erreicht ganze 41,2% Übereinstimmung bzw. unterscheidet sich bei zehn von 17 Kategorien von meinem Vorschlag, vgl. 8.3.4.2 und Tabelle 36.

Die wichtigsten Tempora zum Ausdruck der drei zeitlichen Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, d.h. PC und IMP, PRE und FC sind am frühesten in *SB* verfügbar, nach der Bearbeitung von 39% des Lehrwerks, in *EB* nach 50%, in *MO* nach 52%, in *Cdb* nach 59% und in *EE* erst, nachdem 64% des Lehrwerks durchgenommen worden sind, vgl. 8.3.4.2 und Tabelle 34.

*EB* schafft schon zu Beginn des 3. Lehrgangsjahres Voraussetzungen für die Lektüre von Texten mit Formen des Passé simple und Passé antérieur. In den anderen Lehrwerken meines Corpus für Französisch als 2. Fremdsprache werden diese Kategorien zu lange, d.h. bis gegen das Ende hinausgeschoben, vgl. 7.3.5.2, 8.3.4.2 und Tabelle 34.

87) *Die Autoren der untersuchten F2-Lehrwerke unterlassen meist die notwendige Gruppierung von Lehrinhalten der Verbalflexion, vgl. 7.1.4. und 8.1.7. Dadurch wird Schülern ein fehlerhafter Gebrauch des Französischen nahegelegt. Außerdem bleiben insbesondere ihre modalen Ausdrucksmöglichkeiten lange Zeit sehr beschränkt, vgl. 8.3.4.2 und 8.3.4.3.*

Es wäre leicht möglich, die beiden modalen Hilfsverben *pouvoir* und *savoir* in derselben didaktischen Einheit zu gruppieren, um Interferenzen des Typs *Tu \*peux jouer du piano?* vorzubeugen, aber nur die Autoren von *EB* scheinen darauf geachtet zu haben, vgl. 8.3.4.3. Nur in *SB* werden die wichtigsten Regeln zur Bildung und zum Gebrauch des Passé composé und des Imparfait in einer didaktischen Einheit gruppiert, vgl. 8.3.3.3. Die Autoren der übrigen F2-Lehrwerke meines Corpus riskieren, daß Schüler den Gebrauch des PC als Tempus der Vergangenheit verallgemeinern. Außer in *EB* kann in den untersuchten F2-Lehrwerken ein großer zeitlicher Abstand zwischen der erstmaligen Darbietung

beider Tempora bewirken, daß Schüler mit Deutsch als Erstsprache das FA irrümlicherweise durch das PC substituieren.

Mir scheint es angemessen, daß CO, SP und die modalen Hilfsverben *falloir*, *pouvoir*, *savoir* und *vouloir* gegen Ende der 1. Hälfte eines F2-Lehrwerks verfügbar sind, vgl. Tabelle 24. Die Lehrinhalte werden in den untersuchten F2-Lehrwerken meist wesentlich später vervollständigt, am frühesten noch in *SB*. Es folgt *EB* vor *Cdb* und *EE*<sup>35</sup>. In *SB* sind *devoir*, *falloir*, *pouvoir*, *savoir* und *vouloir*, das CO, COPAS und SP bei 57% verfügbar, in *EB* bei 72%, in *Cdb* und *EE* bei 88%, vgl. 8.3.4.2, Tabelle 33 und 34. Überdies schränken die untersuchten F2-Lehrwerke viel zu lange den Gebrauch von *vouloir* sowie *falloir* auf Konstruktionen mit folgendem Infinitif ein, weil sie mit dem *Présent du subjonctif* zu lange warten, vgl. 8.3.4.3. Es läßt sich kaum vermeiden, daß die Schüler an die beiden Verben *que* - Sätze irrümlicherweise mit *Indicatif* anschließen.

### **Ergebnisse meiner Untersuchung der Progression in den Lehrwerken für Französisch als dritte Fremdsprache**

88) *Die Autoren der untersuchten F3-Lehrwerke nützen nicht alle Möglichkeiten, um in der Anfangsphase zahlreiche, vielfältig verwendbare Verbklassen einzuführen, ohne die Schüler zu überfordern, vgl. 8.4.1.*

Die ausgewerteten Grammatischen Beihefte der F3-Lehrwerke enthalten keine Lehrinhalte zur Produktion von ausschließlich gesprochen realisierten Texten, soweit dies die Verbalflexion betrifft, vgl. 8.4.1.1.

Dagegen machen die Autoren der untersuchten F3-Lehrwerke recht zahlreiche Verbformen, die für einen dialogisch angelegten Unterricht notwendig sind, schon zu Beginn wie lexikalische Einheiten verfügbar, vgl. 8.4.1.2.

Nur zwei der untersuchten F3-Lehrwerke vermitteln zu Beginn Teilparadigmen. In *ECI* finden sich die Singularformen von sieben der zehn von mir empfohlenen Verbklassen bei 14% des Lehrwerks, d.h. etwas später als ich für sinnvoll halte (bei 7%), vgl. Tabelle 37. Zwischen *SI* und meinem Vorschlag besteht hinsichtlich

---

<sup>35</sup>) Für *MO* lassen sich die entsprechenden Daten nicht erheben, vgl. 8.2.2.

des Zeitpunkts kein Unterschied, aber der Autor beschränkt sich auf drei der von mir empfohlenen Teilparadigmen (bei 7%), vgl. 8.4.1.3 und Tabelle 37.

89) Auch in den F3-Lehrwerken dürfte der Zeitpunkt der Einführung mancher Verben bzw. Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion durch die von den Autoren gewählten Themen, Situationen und Sprechabsichten bestimmt worden sein. Außerdem hat wohl der Zufall in manchen Fällen eine Rolle gespielt, vgl. 8.4.2 und 8.4.3.

Klasse *agir* wird in *EC* nach der Bearbeitung von 18% des Lehrwerks erstmalig dargeboten, in *ECl* erst nach 52%; Klasse *lire* wird in *ECl* bereits nach 19% des gesamten Pensums eingeführt, in *SA* nach 57%; Klasse *courir* macht *EC* schon bei 23%, *SI* erst bei 93% verfügbar, vgl. Tabelle 38. Ähnlich große Divergenzen lassen sich bei einzelnen Tempora und Modi beobachten: Das Futur composé wird in *SI* bereits nach der Bearbeitung von 13% des Lehrwerks, in *SA* erst nach 63% erstmalig dargeboten; das Plus-que-parfait wird in *EC* bei 44%, in *SA* erst bei 97% berücksichtigt, vgl. Tabelle 39.

Dagegen unterscheiden sich die untersuchten F3-Lehrwerke bei bestimmten Verbklassen, die für das 1. Lehrgangsjahr vorgesehen sind, z.B. bei *donner*, *être*, *faire* und *venir*, in geringerem Maße, vgl. Tabelle 38. Diese Übereinstimmung resultiert wohl aus einer in Lehrwerken weithin üblichen Praxis.

Auch die Einführung des Présent de l'indicatif, des Impératif und des Infinitiv liegt in den untersuchten F3-Lehrwerken nicht sehr weit auseinander. Die vorherrschende Praxis könnte eine Ursache dafür sein, daß auch bei lange zurückgestellten Kategorien, z.B. beim Passé simple, Participe présent, Gérondif und Passif, relativ geringe Unterschiede bestehen, vgl. Tabelle 39 und 40<sup>36</sup>.

90) Von den F3-Lehrwerken meines Corpus kommt *EC* meinem Vorschlag zur Progression der Verbklassen am nächsten<sup>37</sup>, vgl. 8.4.4.2 und Tabelle 41.

---

<sup>36</sup>) Eine Ausnahme bildet *EC*.

<sup>37</sup>) Als Maßstab dient die Anzahl von Verbklassen. Die Verbklassen werden nur ausgezählt, aber nicht gewichtet. Deshalb sollten die Befunde nicht losgelöst von der in 8.4.2 beschriebenen Progression der F3-Lehrwerke zur Kenntnis genommen werden.

*EC* entspricht am ehesten dem Kriterium, Verbklassen, die in einer möglichst großen Anzahl verschiedener Äußerungen verwendbar sind, prioritär zu unterrichten. 27 von 39 vergleichbaren Verbklassen (69,2%) werden in *EC* und in meinem Vorschlag im selben Lehrgangsjahr verfügbar gemacht. Die übrigen F3-Lehrwerke meines Corpus liegen nahe beieinander: *SA* und *SI* stimmen bei 24 von 39 vergleichbaren Verbklassen (61,5%) mit meiner Empfehlung überein und *ECI* bei 23 von 39 vergleichbaren Klassen (59%), vgl. 8.4.4.2 und Tabelle 41.

91) *Im Hinblick auf die Progression der Kategorien der Verbalflexion liegt ECI näher bei meinem Vorschlag als die übrigen F3-Lehrwerke meines Corpus, vgl. 8.4.4.2 und Tabelle 41.*<sup>38</sup>

*ECI* und meine Empfehlung decken sich bei zwölf von 17 vergleichbaren Kategorien (70,6%), *SI* weicht bei zwölf von 18 Kategorien (66,7%), *EC* bei zehn von 19 (52,6%), *SA* nur bei sechs von 15 vergleichbaren Kategorien (40%) nicht ab, vgl. 8.4.4.2 und Tabelle 41.

Die wichtigsten Tempora der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, *Passé composé* und *Imparfait*, *Présent de l'indicatif*, *Futur composé*, sind in *EC* am frühesten, bei 46%, eingeführt, in *SI* nach der Bearbeitung von 67% des Lehrwerks, in *ECI* bei 71% und in *SA* erst nach der Durchnahme von 83% des Lehrwerks, vgl. 8.4.3 sowie Tabelle 39. Ich halte die erwähnten Tempora bereits am Ende des 1. Lehrgangsjahres für notwendig, d.h. nach Bearbeitung von <41% eines F3-Lehrwerks, vgl. 7.4.2.5.

Auch die schriftsprachlich markierten Tempora *Passé simple* und *Passé antérieur* werden in *EC* am frühesten eingeführt, bei 51% bzw. 54%. In den übrigen untersuchten F3-Lehrwerken rückt das *Passé simple* ans Ende bzw. in den fakultativen Teil, vgl. 8.4.3 und Tabelle 39. Es ist durchaus vertretbar, in F3-Lehrwerken das *Passé simple* bis ins letzte Halbjahr zurückzustellen, vgl. 7.4.4.

92) *Auch die Autoren der F3-Lehrwerke meines Corpus scheinen zu Unrecht nicht darauf geachtet zu haben, bestimmte Lehrinhalte zu gruppieren, so daß den*

---

<sup>38</sup>) Dieses Urteil stützt sich auf die Anzahl der Kategorien der Verbalflexion, die die Autoren von *ECI* im selben Lehrgangsjahr wie ich einführen; vgl. auch die Anmerkung zu These 85.



Schülern normwidrige Äußerungen nahegelegt werden. Außerdem werden die modalen Ausdrucksmittel zu spät vervollständigt, vgl. 8.4.4.2 und 8.4.4.3.

Nur *EC* gruppiert *pouvoir* und *savoir* in der gleichen didaktischen Einheit. Im Unterschied zu meiner Empfehlung verteilen alle untersuchten F3-Lehrwerke die wichtigsten Regeln zur Bildung des *Passé composé* und des *Imparfait* auf mehrere didaktischen Einheiten. Nur in *EC* besteht ein zeitlich geringer Abstand zwischen *PC* (bei 38%) und *FA* (bei 46%), vgl. Tabelle 38 und 40.

*Conditionnel présent*, *Présent du subjonctif* und die modalen Hilfsverben *falloir*, *pouvoir*, *savoir* und *vouloir* sollten nach der Bearbeitung von <53% eines F3-Lehrwerks, d.h. bis gegen Ende des 1. Drittels des 2. Lehrgangsjahres eingeführt sein, vgl. Tabelle 30. Die entsprechenden Lehrinhalte sind zuerst in *SI* verfügbar<sup>39</sup>, doch auch dort viel zu spät (bei 80%). Noch länger müssen die Schüler warten, die mit *SA* und *ECl* arbeiten, bevor die genannten Verben und Kategorien in den beiden erwähnten Lehrwerken bei 90% und in *EC* bei 92% eingeführt sind, vgl. Tabelle 38 und 40.

Wenn mit *EC*, *SA* oder *ECl* unterrichtet wird, können Schüler *falloir* und *vouloir* ein Lehrgangsjahr oder noch länger nur mit folgendem Infinitif gebrauchen, vgl. Tabelle 38 und 40. Die Lehrwerkautoren verzögern damit die Verfügung über sehr geläufige Satzgefüge bzw. legen den Schülern die Bildung inkorrekt *que* - Sätze mit *Indicatif* nahe.

## Ergebnisse meiner Untersuchung der Progression in den Lehrplänen für Französisch als zweite Fremdsprache

93) Nur die Lehrpläne von Baden-Württemberg und Bayern für Französisch als 2. Fremdsprache machen hinreichend genaue Angaben zur Progression der Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion, um ihre Richtlinienfunktion erfüllen zu können, vgl. 9.1.1.

Nach den hessischen Rahmenrichtlinien scheint die Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion beliebig geplant werden zu können,

<sup>39)</sup> In meinem Vorschlag wird *devoir* zurückgestellt, da das Verb zunächst durch *falloir* substituiert werden kann.

vgl. 9.1.1. Die Lehrpläne von Niedersachsen (1980) und Rheinland-Pfalz für Französisch als 2. Fremdsprache sind für die Progression der Verbklassen weitgehend unbrauchbar, vgl. 9.1.1. Der niedersächsische Lehrplan (1980) empfiehlt nur für elf von 21 dokumentierten Kategorien der Verbalflexion die Einführung in einer bestimmten Jahrgangsstufe, vgl. Tabelle 43 und 44. Bei den übrigen Kategorien der Verbalflexion legen sich die Lehrplanautoren nicht auf ein bestimmtes Lehrgangsjahr fest.<sup>40</sup> Nach dem rheinland-pfälzischen Lehrplan ist die Progression der Kategorien der Verbalflexion innerhalb der ersten beiden sowie während der letzten beiden Jahre eines vierjährigen F2-Lehrwerks beliebig. Dies bedeutet, daß in einem Lehrwerk z.B. das Imparfait de l'indicatif dem viel häufiger gebrauchten Présent de l'indicatif vorgezogen werden könnte, ohne daß dies dem Wortlaut des Lehrplans widerspricht, vgl. 9.2.3.4.

*94) Die untersuchten F2-Lehrpläne machen keine Vorschriften zur Progression der Lehrinhalte der Verbalflexion am Beginn eines Lehrgangs, vgl. 9.2.1.*

Es fehlen Angaben zu einer schriftlosen Anfangsphase, zu lexikalisch eingeführten Verbformen am Beginn eines F2-Lehrgangs und zu der Möglichkeit, sich auf Teilparadigmen bestimmter Verben zu beschränken, vgl. 9.2.1.

*95) Der F2-Lehrplan von Baden-Württemberg unterscheidet sich in geringerem Maße von meiner Empfehlung zur Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion als der bayerische Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache, vgl. 9.2.2.1 und 9.2.3.1 sowie 9.2.2.2 und 9.2.3.2.*

Der baden-württembergische Lehrplan und mein Vorschlag decken sich bei 22 von 37 vergleichbaren Verbklassen (59,5%) und acht von 19 vergleichbaren Kategorien (42,1%). Mit dem bayerischen Lehrplan stimme ich bei 21 von 36 vergleichbaren Verbklassen (58,3%) und bei sieben von 19 vergleichbaren Tempora und Modi (36,8%) hinsichtlich des Zeitraums der erstmaligen Darbietung überein.

Die zum Ausdruck der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft grundlegenden Tempora, PC und IMP, PRE, FC, sollen nach dem F2-Lehrplan von Baden-

---

<sup>40</sup>) Die Autoren des niedersächsischen Lehrplans von 1989 überlassen es der Fachkonferenz des jeweiligen Gymnasiums, die Unterrichtsinhalte der jeweiligen Klassenstufe festzulegen (LP-NI89:36).

Württemberg zu Recht bis zum Ende des 2. Lehrgangsjahres verfügbar gemacht werden; laut bayerischem Lehrplan ein Jahr später, vgl. 9.2.3.1, 9.2.3.2 und Tabelle 43.

Nach beiden F2-Lehrplänen gehören PS und PA zum Pensum des 4. Lehrgangsjahres, vgl. Tabelle 43. Zwar scheint es mir sinnvoll, Voraussetzungen für die Lektüre von Texten mit Formen des PS bereits gegen Ende des 3. Lehrgangsjahres zu schaffen, vgl. 7.3.5.2, halte aber die Vorschrift beider Lehrpläne für vertretbar.

96) Sowohl die Vorschriften des baden-württembergischen als auch die des bayerischen Lehrplans für Französisch als 2. Fremdsprache verhindern die notwendige Gruppierung bestimmter Lehrinhalte und verzögern die Einführung modaler Ausdrucksmittel, vgl. 9.2.4.

Nach dem baden-württembergischen F2-Lehrplan ist es nicht erlaubt, *pouvoir* und *savoir* in der gleichen didaktischen Einheit einzuführen, vgl. Tabelle 42. Dagegen gehören nach dem bayerischen Lehrplan *pouvoir* und *savoir* zum Pensum des 1. Lehrgangsjahres, vgl. Tabelle 42. Damit haben die Lehrwerkautoren die Möglichkeit, beide Verben in einer didaktischen Einheit zu gruppieren.

Nach den Vorschriften beider Lehrpläne ist es nicht möglich, die wichtigsten Regeln zur Bildung und zum Gebrauch des Passé composé und des Imparfait während eines Lehrgangsjahres einzuführen, vgl. 9.2.3.1, 9.2.3.2 und Tabelle 43.

Auch der zeitliche Abstand zwischen Passé composé und Futur antérieur ist zu groß, vgl. 7.3.4.2. Beide Lehrpläne schreiben das FA erst zwei Lehrgangsjahre nach Typ *elle a regardé* vor, vgl. Tabelle 43. Es scheint mir unumgänglich, beide Tempora zumindest im Laufe desselben Lehrgangsjahres erstmalig darzubieten, vgl. 7.3.4.2 (c) und Tabelle 24.

Die Einführung modaler Ausdrucksmittel erstreckt sich, soweit sie die Verbalflexion betreffen, in beiden Lehrplänen über drei Lehrgangsjahre, vgl. 9.2.3.1, 9.2.3.2, Tabelle 42 und 43. Mir scheint es notwendig, daß die Schüler *pouvoir*, *savoir*, *falloir* und *vouloir*, SP und CO bereits in der Mitte des 2. Lehrgangsjahres in eigenen Äußerungen gebrauchen können, vgl. Tabelle 21 und 24.

*Falloir* und *vouloir* können nach den Lehrplanautoren mindestens ein Lehrgangsjahr nur mit folgendem Infinitif verwendet werden, vgl. Tabelle 42 und 43. Um die Schüler zu korrekten *que* - Sätzen nach den beiden Verben zu befähigen, ist

es unumgänglich, das *Présent du subjonctif* bald nach den beiden Verben einzuführen, vgl. 7.3.3.2.

### **Ergebnisse meiner Untersuchung der Progression in den Lehrplänen für Französisch als dritte Fremdsprache**

97) *Die Progression der Verbalflexion am Anfang eines F3-Lehrwerks steht nach den beiden F3-Lehrplänen meines Corpus den Lehrwerkautoren frei, vgl. 9.4.1.*

98) *Der baden-württembergische Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache kommt meinen Empfehlungen zur Progression näher als der bayerische, der seiner Richtlinienfunktion auf diesem Gebiet nicht gerecht werden kann, vgl. 9.4.2.1 und 9.4.3.1 sowie 9.4.2.2 und 9.4.3.2.*

Der baden-württembergische Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache stimmt bei 28 von 38 vergleichbaren Verbklassen (73,7%) und 16 von 19 vergleichbaren Kategorien der Verbalflexion (84,2%) mit meiner Empfehlung überein, vgl. 9.4.2.1 und 9.4.3.1.

Bei den Tempora zum Ausdruck der drei zeitlichen Dimensionen, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, unterscheiden sich der F3-Lehrplan von Baden-Württemberg und mein Vorschlag. PC und IMP, PRE, FC sind nach dem Lehrplan erst im 2. Lehrgangsjahr verfügbar, vgl. Tabelle 46. Mir scheint es erforderlich, das IMP in der gleichen didaktischen Einheit wie das PC und vor dem Ende des 1. Lehrgangsjahres erstmalig darzubieten, vgl. 7.4.2.5 und 7.3.4.2 (a). Es scheint mir angebracht, daß Texte mit Formen des PS und des PA laut Lehrplan von Baden-Württemberg ab dem 3. Lehrgangsjahr gelesen werden können, vgl. 9.4.3.1 und Tabelle 46.

Die Autoren des F3-Lehrplans von Baden-Württemberg stellen die modalen Ausdrucksmittel, soweit sie die Verbalflexion betreffen, z.T. lange zurück. Die modalen Hilfsverben *pouvoir*, *savoir*, *vouloir* und *devoir* gehören zum Pensum des 1. Lehrgangsjahres. *Falloir* und das CO folgen im zweiten und das *Présent du subjonctif* sogar erst im 3. Lehrgangsjahr, vgl. Tabelle 45 und 46. Mir scheint das 2. Lehrgangsjahr für die Einführung der entsprechenden Lehrinhalte angemessen, vgl. 7.4.3 und Tabelle 30.

Nach dem bayerischen Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache ist eine beliebige Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbalflexion in den ersten beiden Lehrgangsjahren zugelassen. Die Bestimmungen des Lehrplans schließen nicht einmal aus, daß in einem Lehrwerk dem *Gérondif* der Vorrang vor dem *Présent de l'indicatif* eingeräumt wird, vgl. 9.4.3.2. Nur das COPAS ist auf das 3. Lehrgangsjahr festgelegt.

99) *Die Autoren des baden-württembergischen Lehrplans für Französisch als 3. Fremdsprache verhindern bis auf eine Ausnahme die notwendige Gruppierung von Lehrinhalten der Verbalflexion, vgl. 9.4.4.*

Die Vorschriften des baden-württembergischen Lehrplans für Französisch als 3. Fremdsprache ermöglichen, *pouvoir* und *savoir* in derselben didaktischen Einheit zu gruppieren, vgl. 9.4.4 und Tabelle 45. Dagegen ist es Lehrwerkautoren im Prinzip nicht gestattet, die Lehrinhalte zur Bildung und zum Gebrauch des IMP und des PC im selben Lehrgangsjahr einzuführen, vgl. 9.4.4 und Tabelle 46. PC und FA müssen ebenfalls auf verschiedene Lehrgangsjahre verteilt werden, vgl. 9.4.4 und Tabelle 46. Auch der zeitliche Abstand zwischen *vouloir* sowie *falloir* und dem SP ist mit zwei bzw. einem Lehrgangsjahr zu groß, vgl. 9.4.4, Tabelle 45 und 46. Wenn sich Lehrwerkautoren an die Vorschriften der Lehrpläne halten, werden den Schülern normwidrige Äußerungen nahegelegt.

100) *Die Vorschriften des bayerischen F3-Lehrplans regeln im Hinblick auf die notwendige Gruppierung bestimmter Lehrinhalte der Verbalflexion praktisch nichts, vgl. 9.4.4.*

### **Vergleich der Progression nach den Lehrplänen sowie in den Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache**

101) *Im Hinblick auf die Progression der Verbklassen weicht ausgerechnet der langjährige Marktführer Cdb am stärksten von den F2-Lehrplänen Baden-*

*Württembergs und Bayerns ab, SB weist die zahlenmäßig geringsten Unterschiede auf, vgl. 9.3.1.<sup>41</sup>*

*Cdb* und der baden-württembergische F2-Lehrplan weichen nur bei 19 von 37 vergleichbaren Verbklassen (51,4%) nicht voneinander ab. *SB* kommt dem ausgewerteten baden-württembergischen Lehrplan mit 24 von 37 vergleichbaren Verbklassen (64,9%) am nächsten. *EE* stimmt bei 23 Klassen (62,2%) und *EB* bei 22 Klassen (59,5%) überein, vgl. 9.3.1.

*EB* und *Cdb* unterscheiden sich am stärksten vom bayerischen F2-Lehrplan. In beiden Lehrwerken sind nur jeweils 17 Klassen (47,2%) im selben Lehrgangsjahr Unterrichtsgegenstand wie im bayerischen Lehrplan. Von den 36 vergleichbaren Verbklassen geht *SB* bei 25 Klassen mit dem bayerischen F2-Lehrplan konform (69,4%), *EE* bei 24 Klassen (66,7%), vgl. 9.3.1. *SB* stimmt also auch mit dem F2-Lehrplan von Bayern am ehesten überein.

*102) Ein Vergleich zwischen den F2-Lehrwerken meines Corpus und den F2-Lehrplänen von Hessen, Niedersachsen (1980 und 1989) sowie von Rheinland-Pfalz ist aufgrund der fehlenden bzw. lückenhaften Angaben zu den Verbklassen nicht möglich, vgl. 9.1.1. Diese Lehrpläne lassen Lehrwerke mit einer beliebigen Progression der Verbklassen zu.*

*103) Im Hinblick auf die erstmalige Darbietung der Kategorien der Verbalflexion wäre für den derzeit gültigen F2-Lehrplan Baden-Württembergs SB am besten geeignet, für Bayern EE, für Niedersachsen (1980) am ehesten das alte Lehrwerk EB und für Rheinland-Pfalz SB und EE, vgl. 9.3.2.*

---

<sup>41)</sup> Zur Einschätzung der Befunde vgl. Anmerkung zu These 85.

## Vergleich der Progression nach dem F3-Lehrplan von Baden-Württemberg<sup>42</sup> und den Lehrwerken für Französisch als dritte Fremdsprache

104) *Im Hinblick auf die erstmalige Darbietung der Verbklassen stimmt das alte Lehrwerk EC am ehesten mit den Vorschriften des baden-württembergischen Lehrplans für Französisch als 3. Fremdsprache überein, vgl. 9.5.1.<sup>43</sup>*

Von den untersuchten F3-Lehrwerken kommt *EC* im Hinblick auf die Verbklassen mit 33 von 38 vergleichbaren Verbklassen (86,8%) dem Lehrplan Baden-Württembergs am nächsten; *ECI* folgt mit 27 von 37 vergleichbaren Verbklassen (73%), *SI* mit 26 von 36 vergleichbaren Klassen (72,2%) und *SA* mit 26 von 38 vergleichbaren Verbklassen (68,4%), vgl. Tabelle 45.

105) *Im Hinblick auf den Zeitraum, in dem die Kategorien der Verbalflexion eingeführt werden, stimmt ECI mit dem baden-württembergischen Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache am ehesten überein, vgl. 9.5.2.*

*ECI* entspricht den Lehrplanvorschriften bei 13 von 17 vergleichbaren Kategorien (76,5%). Zwischen *EC* und dem baden-württembergischen Lehrplan gibt es bei 13 von 19 vergleichbaren Kategorien keine Differenzen (68,4%), zwischen *SI* und dem Lehrplan bei elf von 17 vergleichbaren Kategorien (64,7%). *SA* stimmt bei acht von 15 vergleichbaren Kategorien überein (53,3%), vgl. Tabelle 46 und 47.

---

<sup>42</sup>) Die Vorschriften des bayerischen F3-Lehrplans lassen Lehrwerkautoren einen weit größeren Spielraum als der entsprechende baden-württembergische Lehrplan, vgl. 9.1.1. Deshalb sind die Übereinstimmungsquoten zwischen dem bayerischen F3-Lehrplan und den F3-Lehrwerken meines Corpus höher, vgl. 9.5.1 - 9.5.2, aber nur unter Vorbehalt vergleichbar. Ich verzichte im vorliegenden Zusammenhang auf eine entsprechende These, verweise jedoch auf die in Abschnitt 9.5.1 - 2 erwähnten Einzelheiten.

<sup>43</sup>) Zur Einschätzung der Befunde vgl. Anmerkung zu These 85.

## Mögliche Gründe für die Mängel in den untersuchten Lehrplänen und Lehrwerken

*106) Aufgrund der Unerforschtheit des Gegenstandsbereichs dieser Arbeit kann man weder gegen die Lehrplan- noch gegen die Lehrwerkautoren pauschale Vorwürfe erheben.*

Lehrplanaufsteller verstoßen nicht geflissentlich gegen den Grundsatz eines gleich hohen Anforderungsniveaus im Französischunterricht der Bundesrepublik Deutschland, vgl. These 41. Lehrwerkautoren würden Schüler nicht mit überflüssigen Lehrinhalten belästigen, vgl. These 44 und 46, wenn ein so weit wie möglich reduziertes System der zu unterrichtenden sprachlichen Einheiten und Regeln bereits vorläge. Lehrplan- und Lehrwerkautoren vermitteln auch nicht wissentlich Regeln, deren konsequente Befolgung zu einem normwidrigen Sprachgebrauch führt, vgl. These 39, 47 und 49.

*107) Die Beurteilung der sprachlichen Lehrinhalte in Lehrwerken überfordert die Französischlehrer.*

*Cdb* hatte wohl über Jahre hinweg die Position des Marktführers unter den Lehrwerken für Französisch als 2. Fremdsprache inne, vgl. 3.2.4.4. Zahlreiche Fachkollegen bzw. Schulbuchausschüsse hielten es für das am besten geeignete Französischlehrwerk und führten es an vielen Gymnasien ein. Die Entscheidung der schulischen Gremien läßt sich jedoch weder durch die Auswahl noch durch die Progression der Lehrinhalte zur Verbalflexion noch durch eine besonders hohe Übereinstimmung mit den untersuchten Lehrplänen rechtfertigen. Meine Untersuchung hat ergeben, daß das weit seltener gebrauchte Lehrwerk *SB* auf dem untersuchten Gebiet sowohl den Vorgaben der Lehrpläne meines Corpus näher kommt als auch von meinen Empfehlungen in geringerem Maße abweicht.

*108) Lehrplan- und Lehrwerkautoren scheinen öffentlich geäußerte Kritik an der Auswahl der sprachlichen Lehrinhalte kaum befürchten zu müssen bzw. kaum damit rechnen zu können.*

Rezensionen zu den teilweise wohl millionenfach gedruckten Lehrwerken meines Corpus, die schwerpunktmäßig die Bestimmung der sprachlichen Lehrinhalte behandeln, habe ich vergeblich gesucht. Diese Zurückhaltung läßt sich nicht mit



dem Hinweis rechtfertigen, daß es sich bei Lehrwerken um Gebrauchsgegenstände handelt, die kein wissenschaftliches Interesse verdienen. Im Gegenteil! Wie bereits in der Einleitung erwähnt, begleiten allein die Lehrwerke für den Französischunterricht an den Gymnasien der alten Bundesländer jeden Tag mehr als 550.000 Schüler. Lehrwerke scheinen aber wesentlich weniger Interesse zu wecken als vorwiegend akademische Themen. Ab und zu werden zwar Beiträge zu Lehrwerken publiziert, aber sie sind offensichtlich wenig geeignet, eine wissenschaftliche Diskussion anzuregen. Die lange im Klett Verlag erscheinende und jetzt von einer Tochterfirma dieses Verlags herausgegebene Fachzeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht* veröffentlichte 1983 ein Themenheft mit dem Titel *Lehrbucharbeit vom 3. Lernjahr an*. In der Vorbemerkung der Herausgeber wird angekündigt, daß einige Lehrbuchautoren "aus ihrem eigenen Blickwinkel" die Konzeption ihrer Werke beschreiben<sup>44</sup>. Unter anderem wird auch über *SI*, *MO* und *EE* berichtet<sup>45</sup>. Solche Beiträge können die Wirkung echter Rezensionen nicht ersetzen. Französischlehrer, die täglich mit den Lehrwerken arbeiten, scheinen ihre Stellungnahmen eher an die Autoren und Verlage zu richten, als damit an die Fachöffentlichkeit zu gehen.

*109) Forschungslücken treten nicht ins Bewußtsein der Fachöffentlichkeit.*

Ein bedeutendes Hindernis für Fortschritte im Hinblick auf eine objektivierte Lehrinhaltsbestimmung und Progressionsplanung bildet die Tatsache, daß der Fachöffentlichkeit viele Unzulänglichkeiten der Lehrpläne und Lehrwerke nicht bewußt sind, weil alles geregelt zu sein scheint, aber eben nur dem Anschein nach geregelt ist. Oft werden Leerformeln verwendet, die z.T. schwer zu durchschauen sind, vgl. z.B. 3.2.4.10, 8.1.5 und 9.1.1.

*110) Forschungslücken werden von Lehrplan- und Lehrwerkautoren durch die unreflektierte Fortsetzung von Traditionen oder durch Improvisation geschlossen.*

Die unreflektierte Übernahme der traditionellen Einteilung der französischen Verben in "regelmäßige" bzw. "unregelmäßige" Verben macht dringend notwendige Überlegungen für eine didaktisch geeignete Klassifikation scheinbar

---

<sup>44</sup>) *Der fremdsprachliche Unterricht* 68/1983:242.

<sup>45</sup>) *Der fremdsprachliche Unterricht* 68/1983:248 - 258.

überflüssig. Aber es fehlt eine widerspruchsfreie und den Schülern hilfreiche Definition der "unregelmäßigen" Verben. Zahlreiche Ungereimtheiten bei der Eingrenzung der Verbklassen und die widersprüchliche Zuordnung bestimmter Verben zu den "regelmäßigen" bzw. "unregelmäßigen" Verben in Lehrplänen und Lehrwerken scheinen bisher nicht aufgefallen zu sein oder hingegenommen zu werden, vgl. 5.4.1 und 5.5.1.

Obwohl bei einem Aufenthalt in einer frankophonen Familie das Erzählen einen hohen Stellenwert einnehmen dürfte, wird bei der Bestimmung der dafür notwendigen Lehrinhalte der Verbalflexion improvisiert. Die Lehrplanautoren scheinen sich mit fehlenden bzw. lückenhaften Vorschriften zur Bildung der zusammengesetzten Tempora und Modi der Vergangenheit sowie zur Angleichung der Partizipien der Vergangenheit abzufinden, vgl. 6.2 und 6.8. Die Schüler müssen überdies in den Grammatischen Beiheften der Lehrwerke Regeln zum Gebrauch der temporalen Hilfsverben und zum *accord* der Partizipien der Vergangenheit lernen, die zu einem teilweise normwidrigen Sprachgebrauch führen, vgl. 6.3 und 6.9.

Die Schüler bleiben auch nicht von unnötigen Lehrinhalten verschont. In den für ihre Hand bestimmten Komponenten mehrerer Lehrwerke werden sie nicht darauf hingewiesen, die Formen des *Passé simple* in Unterhaltungen mit Frankophonen nie zu gebrauchen, vgl. 4.5.2 und 4.5.5 sowie These 44 und 46. Forschungslücken führen dazu, daß überflüssige Verbklassen zu den Lehrinhalten gehören, vgl. 5.5.4 und These 46.

Die Lehrwerkautoren fühlen sich einem dialogisch angelegten Unterricht verpflichtet und wollen die Schüler nicht erst gegen Ende des systematischen Lehrgangs zu Begegnungen mit Frankophonen befähigen. Aber die weitgehend improvisierte Progression vieler Verbklassen und Kategorien der Verbalflexion kann verhindern, daß das Ziel erreicht wird. Die Lehrwerk- und Lehrplanautoren blockieren lange Zeit die Erweiterung der modalen Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler, soweit sie die Verbalflexion betreffen. Nach der bisher üblichen Praxis wird das *Présent du subjonctif* viel zu lange hinausgeschoben, vgl. 8.3.3 und Tabelle 34, Abschnitt 8.4.3 und Tabelle 39, Abschnitt 9.2.3 und Tabelle 43. Lehrwerk- und Lehrplanautoren achten außerdem, abgesehen von sehr wenigen Ausnahmen, nicht auf die für einen korrekten Sprachgebrauch notwendige Gruppierung bestimmter Verben und verschiedener Kategorien der Verbalflexion, vgl. 8.3.4.3 und 8.4.4.3, 9.2.4 und 9.4.4.

## Zukunftsperspektiven

111) *Die Voraussetzungen für eine von der Sache her vertretbare Auswahl sprachlicher Lehrinhalte für den Französischunterricht sind noch nicht gegeben.*

Die Institutionen der Wissenschaftspflege müssen weit stärker als bisher die Grundlagen für die Auswahl der sprachlichen Lehrinhalte des Französischunterrichts erforschen. Die meisten Prinzipien zur Lehrinhaltsbestimmung sind in den untersuchten Publikationen nur ansatzweise bzw. überhaupt nicht faßbar, vgl. 2.10. Nur die Autoren der Grammatik des *FF 2* versuchten bisher einigermaßen konsequent zwischen Lehrinhalten, die produktiv bzw. rezeptiv verfügbar gemacht werden sollen, zu unterscheiden, vgl. 2.5. Lehrplan- und Lehrwerkautoren finden in den ausgewerteten Grammatiken kein kohärent reduziertes System von Lehrinhalten zur Verbalflexion. Man hat vielmehr den Eindruck, auf Vollständigkeit bedachte und eher für Frankophone geeignete Beschreibungen der Verbalflexion vor sich zu haben. Die Grammatik des *Français fondamental* kann die Lücke nicht schließen, vgl. 2.6.1, 2.8.1 und 2.9.1. Die von Abel herausgestellten Eigenschaften der *Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts*, vgl. 2.3, scheinen bisher in den Lehrplänen und Lehrwerken nicht berücksichtigt worden zu sein.

112) *Eine ins Hochschulstudium integrierte fachdidaktische Ausbildung der deutschen Französischlehrer hat gerade erst begonnen.*

Den weitaus meisten deutschen Französischlehrern fehlte vor 1975 die Möglichkeit, während ihres Studiums eine Lehrveranstaltung zur Didaktik des Französischen zu besuchen. Während meines Studiums an der Universität Tübingen zu Beginn der 70er Jahre hatte keine einzige Vorlesung bzw. kein einziges Seminar die Lehrinhalte des Französischunterrichts zum Thema. Erst als Assistent am Lehrstuhl für Didaktik des Französischen an der Universität Augsburg bekam ich Gelegenheit, mich intensiv mit Fragen der Lehrinhaltsbestimmung zu beschäftigen. Eine kritische Distanz der Französischlehrer gegenüber den ihnen angebotenen Lehrwerken erfordert eine stärkere Beschäftigung mit den Fragen der Unterrichtsplanung während des Studiums. Nur so kann es dazu kommen, daß Leerformeln von den Fachlehrern durchschaut werden und Lehrplan- und Lehrwerkautoren es vorziehen, Defizite der Forschung offenzulegen, als vieles nur dem Anschein nach zu regeln.

*113) Aufgaben und gegenwärtige Ausstattung der Französischdidaktik an den Hochschulen der Bundesrepublik stehen in einem krassem Mißverhältnis zueinander.*

Bei der gegenwärtigen personellen Ausstattung der Französischdidaktik an den Universitäten der alten Bundesländer ist es mehr als fraglich, ob in absehbarer Zeit spürbare Fortschritte in den Französischlehrwerken erzielt werden können. Der Umfang der vorliegenden Arbeit darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß ihr Gegenstand zwar einen der wichtigsten Bereiche der Lehrinhaltsbestimmung für den Französischunterricht in Deutschland betrifft, aber eben nur einen ganz kleinen Teil der Entscheidungen, die Lehrplan- und besonders Lehrwerkautoren insgesamt fällen müssen. Bevor an eine wenigstens annähernd didaktisch begründete und linguistisch verantwortete Konzeption von Lehrwerken gedacht werden kann, müßten wohl noch 100 Publikationen ähnlicher Art verfaßt werden. Damit ist aber in den nächsten Jahrzehnten nicht zu rechnen. An den bayerischen Hochschulen gab es im Wintersemester 1987/88 39 Professuren für Romanistik, darunter aber nur eine Professur für die Didaktik des Französischen<sup>46</sup>. Es gibt auch Bundesländer ohne eine einzige Professur für die Didaktik des Französischen.

Nichts charakterisiert die gegenwärtige Situation der Französischdidaktik besser als die Tatsache, daß die vorliegende Arbeit schon deshalb an 95% der in Deutschland Französischlehrer ausbildenden Hochschulen nicht hätte geschrieben werden können, weil dort weder Französischlehrwerke noch Französischlehrpläne konsequent gesammelt werden.

*114) Zum Schluß der vorliegenden Untersuchung möchte ich eindringlich davor warnen, meine Untersuchungsergebnisse zu verallgemeinern. Meine Aussagen beziehen sich in erster Linie auf die Auswahl und Anordnung der Lehrinhalte der Verbalflexion. Im Gegenstandsbereich meiner Arbeit habe ich klar Stellung bezogen. Weitergehende Urteile würden den Lehrplan- und den Lehrwerkautoren Unrecht antun. Die Lehrplan- und die Lehrwerkautoren können sich mit ihren Produkten nicht verstecken und setzen sich in viel stärkerem Maße der Kritik aus als diejenigen, die eigentlich die Voraussetzungen für bessere Lehrwerke schaffen könnten, bzw. als diejenigen, die sie kritisieren.*

---

<sup>46</sup>) Abel 1991:45.



**ANHANG**

## A) Grundsätze für die Auswahl der Lehrinhalte<sup>1</sup>

2.3.1) Die Zielsprache beschränkt sich auf die Einheiten und Regeln, über welche die Schüler produktiv verfügen sollen.

2.3.2) Zur Zielsprache gehören prinzipiell vorrangig und im Gegenstandsbereich dieser Arbeit ausschließlich solche sprachlichen Einheiten und Regeln, die man sowohl gesprochen als auch geschrieben gebrauchen kann.

2.3.3) Substituierbare Einheiten und Regeln gleicher Funktion in der variété de référence der Zielsprache brauchen nicht mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden. Im allgemeinen genügt es, wenn Schüler imstande sind, jeweils nur eine von mehreren sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten in eigenen Äußerungen zu gebrauchen.

2.3.4) Substituierbare sprachliche Einheiten und Regeln gehen in die Zielsprache ein, wenn Schülern ohne großen Lehr- und Übungsaufwand stilistische Variationsmöglichkeiten eröffnet werden können.

Kriterien für die Konstitution der Verbklassen der Zielsprache:

2.4.1.1) Bei der Konstitution der Verbklassen werden nur die Kategorien der Verbalflexion berücksichtigt, die mit dem Ziel der produktiven Verfügung unterrichtet werden.

2.4.1.2) Die Verbklassen sollen nach didaktisch geeigneten und einheitlich definierten Flexionsmerkmalen voneinander abgegrenzt werden.

2.4.1.3) Der Unterricht der ermittelten Verbklassen soll möglichst wenig Lehr- und Lernaufwand erfordern.

Definition der Verbklasse:

2.4.1.4) Verben mit identischen oder weitgehend identischen orthographischen Flexionsmerkmalen zur Bildung aller Kategorien der Verbalflexion, die zur Zielsprache gehören, stellen eine Verbklasse dar.

Als klassenkonstitutive Flexionsmerkmale gelten die orthographischen Stammvarianzen und Flexionsendungen des *Présent de l'indicatif*, des *Futur simple* bzw.

---

<sup>1</sup>) Die Prinzipien tragen die im Text verwendeten Ordnungszahlen.

*des Conditionnel présent, des Présent du subjonctif und der Partizipien der Vergangenheit.*

Mit *Konjugationsmuster* sind die Stammvarianzen und Endungen der Verben gemeint, die zu einer Klasse gehören. Der Begriff *Verbklasse* bezeichnet in meiner Arbeit sowohl die Flexionsmerkmale bzw. Stammvarianzen und Endungen als auch die Elemente einer Verbklasse.

## **B) Grundsätze für die Progressionsplanung:**

*7.1.1) Den Schülern sollen von Beginn an sinnvolle und vielfältige Äußerungen möglich sein.*

*7.1.2) Die besonders häufig gebrauchten themenneutral verwendbaren sprachlichen Einheiten und Regeln müssen in jedem Lehrgang unabhängig von den jeweils bevorzugten pragmatischen Optionen von Anfang an unterrichtet werden.*

*7.1.3) Themenneutral verwendbare sprachliche Elemente und Regeln, die im Sprachsystem eine zentrale Stellung einnehmen, sind prioritär zu vermitteln.*

*7.1.4) Bestimmte Lehrinhalte sind in einer didaktischen Einheit zu gruppieren bzw. in geringem zeitlichen Abstand verfügbar zu machen, damit keine Leerstellen auftreten, die zu unkorrekten Äußerungen führen.*

*7.1.5) Eine Überforderung der Schüler in einzelnen Unterrichtsetappen, insbesondere im Anfangsunterricht, muß vermieden werden.*



C) Tab. 10: Die Gewichtung der Verbklassen nach dem kumulierten Usage-Wert im *FDFW*

R	Verbklasse	Usage-Wert kumuliert	Rangplatz im <i>FDFW</i> gemäß dem kumulierten Usage-Wert
1 Kl.	<i>donner</i>	> 12236	1 <sup>2</sup>
2 Kl.	<i>être</i>	12235,75	4
3 Kl.	<i>avoir</i>	8005,30	7
4 Kl.	<i>faire</i>	1939,55	31
5 Kl.	<i>venir</i>	1925,12	31
6 Kl.	<i>pouvoir</i>	1608,44	34
7 Kl.	<i>rendre</i>	1254,85	41
8 Kl.	<i>dire</i>	1194,03	41
9 Kl.	<i>prendre</i>	953,34	49
10 Kl.	<i>agir</i>	950,52	49
11 Kl.	<i>voir</i>	912,34	50
12 Kl.	<i>connaître</i>	817,29	54
13 Kl.	<i>mettre</i>	737,91	56
14 Kl.	<i>aller</i>	714,80	56
15 Kl.	<i>sentir</i>	709,58	57
16 Kl.	<i>falloir</i>	670,90	59
17 Kl.	<i>devoir</i>	670,44	59
18 Kl.	<i>savoir</i>	659,10	59
19 Kl.	<i>considérer</i>	644,54	62
20 Kl.	<i>vouloir</i>	532,71	76
21 Kl.	<i>élever</i>	442,97	92
22 Kl.	<i>appeler</i>	440,47	93
23 Kl.	<i>croire</i>	425,74	94
24 Kl.	<i>offrir</i>	382,44	103
25 Kl.	<i>produire</i>	268,49	141

<sup>2)</sup> Der kumulierte Usage-Wert der Verben auf -ER ist schon ab Rang 1239, *arracher*, höher als der Usage-Wert von *être*. Ich halte es nicht für notwendig, den Usage-Wert aller Verben der Klasse *donner* zu kumulieren. Es ist für mein Ziel nebensächlich, ob die 640 Verben den Usage-Wert des bestimmten Artikels *le*, 33399.40, der in der Rangliste des *FDFW* an der Spitze steht, übertreffen.

Tab. 10: Die Gewichtung der Verbklassen nach dem kumulierten Usage-Wert im *DFFW* (II)

R	Verbklasse	Usage-Wert kumuliert	Rangplatz im <i>DFFW</i> gemäß dem kumulierten Usage-Wert
26 Kl.	<i>recevoir</i>	262,63	144
27 Kl.	<i>vivre</i>	235,70	153
28 Kl.	<i>suivre</i>	200,24	171
29 Kl.	<i>lire</i>	200,03	171
30 Kl.	<i>atteindre</i>	196,46	173
31 Kl.	<i>écrire</i>	136,15	246
32 Kl.	<i>suffire</i>	102,67	306
33 Kl.	<i>courir</i>	94,71	338
34 Kl.	<i>battre</i>	92,56	341
35 Kl.	<i>employer</i>	85,95	367
36 Kl.	<i>rire</i>	82,67	377
37 Kl.	<i>mourir</i>	81,81	383
38 Kl.	<i>envoyer</i>	56,33	558
39 Kl.	<i>conclure</i>	42,68	748
40 Kl.	<i>boire</i>	40,59	786
41 Kl.	<i>recueillir</i>	37,49	846
42 Kl.	<i>résoudre</i>	35,65	881
43 Kl.	<i>conquérir</i>	28,81	1078
44 Kl.	<i>asseoir</i>	28,12	1095
45 Kl.	<i>fuir</i>	18,53	1547
46 Kl.	<i>extraire</i>	14,49	1898
47 Kl.	<i>haïr</i>	13,03	2052
48 Kl.	<i>émouvoir</i>	11,51	2232
49 Kl.	<i>revêtir</i>	5,45	3612
50 Kl.	<i>pleuvoir</i>	5,25	3663

## Legende:

Der linken Spalte unter "R" läßt sich der Rang einer Verbklasse in Tabelle 10 entnehmen. In der 2. Spalte von links unter der Überschrift "Verbklasse" steht als Repräsentant der entsprechenden Klasse das Verb mit dem höchsten Usage-Wert. Die 3. Spalte "Usage-Wert kumuliert" verzeichnet die Summe der Usage-Werte aller im *DFFW* belegten Elemente der Verbklasse. Verschiedene Funktionen eines Elements, z.B. Hilfsverb und Vollverb bei *être*, *avoir*, *faire*, *aller*, werden ebenso kumuliert wie unterschiedliche Bedeutungen einzelner Verben, z.B. von *rendre*. In der rechten Spalte ist der Rangplatz eingetragen, dem der kumulierte Usage-Wert der jeweiligen Verbklasse in der Usage-Liste des *DFFW* entsprechen würde. Es kommt vor, daß Ränge mehrmals genannt werden. Die kumulierten Usage-Werte der Verbklassen *prendre* und *agir* sind z.B. niedriger als der Usage-Wert des Lemmas auf Rang 48 im *DFFW*, aber höher als derjenige für Rang 49. Eine Doppelbelegung ist für mein Ziel ohne Belang.

#### D) Tab. 11: Die Verbklassen der Zielsprache

Im allgemeinen werden sämtliche Personalformen in allen temporalen und modalen Kategorien der Zielsprache verfügbar gemacht. Die Reihenfolge der Klassen entspricht dem fallenden kumulierten Usage-Wert nach dem *DFFW*. In der folgenden Tabelle 11.1 sind die 42 Klassen und die im *DFFW* belegten Verben in alphabetischer Reihenfolge zusammengestellt.

1) Kl. <i>donner</i>	22) Kl. <i>appeler</i>
2) Kl. <i>être</i>	23) Kl. <i>croire</i>
3) Kl. <i>avoir</i>	24) Kl. <i>offrir</i>
4) Kl. <i>faire</i>	25) Kl. <i>produire</i>
5) Kl. <i>venir</i>	26) Kl. <i>recevoir</i>
6) Kl. <i>pouvoir</i>	27) Kl. <i>vivre</i>
7) Kl. <i>rendre</i>	28) Kl. <i>suivre</i>
8) Kl. <i>dire</i>	29) Kl. <i>lire</i>
9) Kl. <i>prendre</i>	30) Kl. <i>atteindre</i>
10) Kl. <i>agir</i>	31) Kl. <i>écrire</i>
11) Kl. <i>voir</i>	32) Kl. <i>suffire</i> <sup>3</sup>
12) Kl. <i>connaître</i>	33) Kl. <i>courir</i>
13) Kl. <i>mettre</i>	34) Kl. <i>battre</i>
14) Kl. <i>aller</i>	35) Kl. <i>employer</i>
15) Kl. <i>sentir</i>	36) Kl. <i>rire</i>
16) Kl. <i>falloir</i> <sup>4</sup>	37) Kl. <i>mourir</i>
17) Kl. <i>devoir</i>	38) Kl. <i>envoyer</i>
18) Kl. <i>savoir</i>	39) Kl. <i>boire</i>
19) Kl. <i>considérer</i>	40) Kl. <i>recueillir</i>
20) Kl. <i>vouloir</i>	41) Kl. <i>asseoir</i>
21) Kl. <i>élever</i>	42) Kl. <i>pleuvoir</i> <sup>5</sup>

<sup>3</sup>) Man kann sich nicht auf die 3. Person Singular beschränken. Die Schüler sollen zu Äußerungen wie *Ces mesures ne suffisent pas.* befähigt werden, vgl. 2.1.

<sup>4</sup>) Das Verb *falloir* wird nur im Infinitif und in der 3. Person Singular aller Tempora und Modi der Zielsprache unterrichtet. Von *valoir* und *prévaloir* sollen die Schüler über sämtliche Formen aller Tempora und Modi der Zielsprache verfügen.

<sup>5</sup>) *Pleuvoir* wird im Infinitif und in der 3. Person Singular aller temporalen und modalen Kategorien der Zielsprache unterrichtet.

E) Tab. 11.1: Die im *DFFW* belegten Verben der für die *Zielsprache* angesetzten Klassen<sup>6</sup>

- 1) Kl. *agir*: I *agir, finir*,  
 II *saisir, établir, choisir, réussir, fournir, réfléchir, subir*,  
 III *réunir, accomplir, remplir, aboutir, définir*,  
 IV *jouir, obéir, nourrir, réjouir*,  
 V *trahir, avertir, surgir, rétablir*,  
 VI *réagir, rougir, unir, franchir, périr, guérir, grandir*,  
 VII *envahir, retentir, évanouir, jaillir, fléchir, enrichir, frémir*,  
 VIII *éclaircir, bâtir, emplir, approfondir, ralentir, faillir, garantir*,  
 IX *mûrir, applaudir, ravir, atterrir, vieillir*,  
 X *rafraîchir, attendre, élargir, rajeunir, adoucir, sévir*,  
 XI *faiblir, rebondir*.
- 2) Kl. *aller*: I *aller*
- 3) Kl. *appeler*: I *appeler, rappeler, jeter*,  
 II ° *acheter*<sup>7</sup>,  
 IV *rejeter*,  
 V *projeter*,  
 VII ° *déceler*,  
 VIII ° *renouveler*,  
 X ° *modeler*.
- 4) Kl. *asseoir*: III *asseoir*
- 5) Kl. *atteindre*: I *atteindre*,  
 II *craindre*,  
 III *plaindre, rejoindre*,  
 IV *éteindre*,  
 V *peindre*,  
 VI *joindre, feindre*,  
 VIII *restreindre*,  
 IX *étreindre*,  
 X *contraindre*.
- 6) Kl. *avoir*: I *avoir*
- 7) Kl. *battre*: I *battre*,  
 IV *débatte*,  
 V *abatte, combattre*,  
 VII *rabatte*.

<sup>6</sup>) In der linken Spalte steht der Repräsentant der jeweiligen Klasse; zur Benennung der Klassen vgl. 2.4.3. Daneben sind die Elemente der Klasse verzeichnet, die im *DFFW* belegt sind. Die römischen Ziffern vor jedem Verb erlauben, die Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Elemente einer Klasse nach dem *DFFW* abzulesen. Ziffer I steht für die Ränge 1 - 500, Ziffer II für Rang 501 - 1000 u.s.w. *Saisir* aus Klasse *agir* belegt z.B. einen Rang zwischen 501 und 1000. Das *DFFW* verzeichnet zehn Blöcke von je 500 Lemmata. Zum Block XI im *DFFW* gehören Verben von Rang 5001 bis zum Ende der Usageliste.

<sup>7</sup>)°: Verben, die geringfügig vom Paradigma des Repräsentanten einer Klasse abweichen.

Tab. 11.1: Die im *FDFW* belegten Verben der für die *Zielsprache* angesetzten Klassen (II)

- 8) Kl. *boire*: II *boire*
- 9) Kl. *connaître*: I *connaître, paraître, reconnaître, apparaître,*  
II *disparaître, °naître,*  
V *accroître,*  
IX *°croître, méconnaître,*  
XI *réapparaître.*
- 10) Kl. *considérer*: I *considérer, espérer, posséder,*  
II *répéter, révéler, pénétrer,*  
III *céder, préférer, procéder, régler,*  
IV *opérer, précéder, régner, protéger,*  
V *compléter, suggérer, inquiéter, succéder,*  
VI *exagérer, sécher,*  
VII *différer, célébrer, obséder,*  
VIII *libérer, refléter, siéger, interpréter,*  
IX *conférer, tolérer,*  
X *désespérer, persévérer,*  
XI *excéder, prospérer.*
- 11) Kl. *courir*: I *courir,*  
IV *parcourir,*  
VI *recourir,*  
VIII *accourir.*
- 12) Kl. *croire*: I *croire*
- 13) Kl. *devoir*: I *devoir*
- 14) Kl. *dire*: I *dire,*  
III *°interdire.*
- 15) Kl. *donner*<sup>8)</sup>: I *donner*
- 16) Kl. *écrire*: I *écrire,*  
V *décrire,*  
VI *inscrire,*  
X *souscrire.*
- 17) Kl. *élever*: I *élever,*  
II *lever, amener, mener, relever, ramener,*  
III *promener, achever, enlever,*  
IV *soulever, peser, emmener,*  
VI *crever,*  
VII *semer.*

<sup>8)</sup> Ich verzichte aus Platzgründen auf die 640 Verben der Klasse *donner*, die im *FDFW* verzeichnet sind.

Tab. 11.1: Die im *FDFW* belegten Verben der für die *Zielsprache* angesetzten Klassen (III)

- 18) Kl. *employer*: II *employer*,  
 III *appuyer*,  
 V *ennuyer*,  
 VII *noyer*,  
 VIII *tutoyer*,  
 X *déployer*.
- 19) Kl. *envoyer*: II *envoyer*,  
 VIII *renvoyer*.
- 20) Kl. *être*: I *être*
- 21) Kl. *faire*: I *faire*,  
 III *satisfaire*,  
 V *refaire*,  
 VI *défaire*.
- 22) Kl. *falloir*: I *falloir, valoir*,  
 VII ° *prévaloir*.
- 23) Kl. *lire*: I *lire*,  
 II ° *plaire*,  
 III *taire*,  
 VII ° *déplaire, relire*  
 VIII *élire*,  
 IX ° *complaire*.
- 24) Kl. *mettre*: I *mettre, permettre*,  
 II *remettre, admettre*,  
 III *commettre, promettre, soumettre*,  
 IV *transmettre*,  
 V *compromettre*,  
 IX *émettre*.
- 25) Kl. *mourir*: I *mourir*
- 26) Kl. *offrir*: I *offrir, ouvrir, découvrir*,  
 II *souffrir*,  
 III *couvrir*,  
 IV *recouvrir*,  
 VIII *rouvrir*.
- 27) Kl. *pleuvoir*: VIII *pleuvoir*
- 28) Kl. *pouvoir*: I *pouvoir*
- 29) Kl. *prendre*: I *prendre, comprendre, reprendre, apprendre*,  
 IV *surprendre*,  
 V *entreprendre*,  
 VII *méprendre*.

Tab. 11.1: Die im *FDFW* belegten Verben der für die *Zielsprache* angesetzten Klassen (IV)

- 30) Kl. *produire*: I *produire, conduire*,  
 III *réduire, introduire, détruire, construire*,  
 IV *traduire*,  
 VI *séduire, reproduire*,  
 VII *déduire*,  
 X *instruire*.
- 31) Kl. *recevoir*: I *recevoir, apercevoir*,  
 III *concevoir*,  
 VI *percevoir*,  
 X *décevoir*.
- 32) Kl. *recueillir*: III *recueillir*,  
 IV *accueillir*.
- 33) Kl. *rendre*: I *rendre, entendre, attendre, répondre, descendre, perdre*,  
 II *tendre, défendre, prétendre, étendre, vendre*,  
 IV *répandre, dépendre, confondre, correspondre*,  
 VI *prendre*,  
 VII *fondre, mordre*,  
 IX *suspendre*,  
 IV ° *interrompre*,  
 V ° *rompre, vaincre*,  
 VI ° *convaincre*.
- 34) Kl. *rire*: II *rire, sourire*.
- 35) Kl. *savoir*: I *savoir*
- 36) Kl. *sentir*: I *sentir, partir, servir, sortir*,  
 II *dormir*,  
 III *ressentir*,  
 IV *consentir, mentir, endormir*,  
 V *repartir*,  
 VII *ressortir*,  
 VIII *pressentir*,  
 XI *démentir*.
- 37) Kl. *suffire*: I *suffire, X nuire*.
- 38) Kl. *suivre*: I *suivre, II poursuivre*.
- 39) Kl. *venir*: I *venir, tenir, devenir, revenir, obtenir, retenir*,  
 II *appartenir, convenir, maintenir, souvenir, parvenir, contenir, soutenir*,  
 III *entretenir, intervenir*,  
 IV *prévenir, VI redevenir*,  
 VII *provenir*,  
 X *advenir, survenir*.
- 40) Kl. *vivre*: I *vivre*,  
 IX *revivre, survivre*.
- 41) Kl. *voir*: I *voir, II revoir, III ° prévoir, VI entrevoir*,  
 IX ° *pourvoir*.
- 42) Kl. *vouloir*: I *vouloir*.

**F) Tab. 19: Umrechnungstabelle für die Progressionsplanung: Der Zeitraum der erstmaligen Darbietung der Lehrinhalte**

**in F2-Lehrwerken:**

	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr
bis Weihnachten	< 8%	< 33%	< 58%	< 83%
bis Ostern	< 16%	< 41%	< 66%	< 92%
bis zum Ende des Schuljahres	< 26%	< 51%	< 76%	100%

**in F3-Lehrwerken:**

	1. Jahr	2. Jahr
bis Weihnachten	< 13%	< 53%
bis Ostern	< 27%	< 67%
bis zum Ende des Schuljahres <sup>9)</sup>	< 41%	< 81%

> 80%: von Beginn des 3. Lehrgangsjahres bis zum Zwischenzeugnis, d.h. gegenwärtig zwischen Ende Januar und Mitte Februar.

**Legende:**

< 8% eines F2-Lehrwerks sollten zwischen dem Beginn des 1. Lehrgangsjahres und Weihnachten durchgearbeitet werden; < 16% bis zu den Osterferien, < 26% bis zum Ende des 1. Lehrgangsjahres. Die übrigen Prozentwerte gelten für das 2. - 4. Lehrgangsjahr. Als *Anfangsphase* eines F2-Lehrwerks bezeichne ich die ersten 8% des gesamten Lehrwerks.

< 13% eines F3-Lehrwerks sollten zwischen dem Beginn des 1. Lehrgangsjahres und den Weihnachtsferien behandelt werden; < 27% bis zu den Osterferien, < 41% bis zum Ende des 1. Lehrgangsjahres. Die übrigen Prozentwerte gelten für das 2. Lehrgangsjahr. Als *Anfangsphase* eines F3-Lehrwerks bezeichne ich die ersten 6% des gesamten Lehrwerks.

NB.: Für die Planung der Progression gelten z.T. andere Relationen als für die Untersuchung der Progression, vgl. Tab. 19.3.

<sup>9)</sup> Die unterschiedlichen Prozentwerte für jeweils ein Schuljahr, < 26% bei einem F2- und < 41% bei einem F3-Lehrwerk, sind eine Folge der Kursdauer von vier bzw. zweieinhalb Jahren.



G) Tab. 19.1: Umrechnungstabelle für die didaktischen Einheiten der F2-Lehrwerke

didaktische Einheit	<i>EB</i>	<i>Cdb</i>	<i>SB</i>	<i>MO</i>	<i>EE</i>
1	2%	2%	4%	2%	3%
2	3%	4%	7%	4%	6%
3	5%	6%	11%	5%	9%
4	7%	8%	14%	7%	12%
5	9%	10%	18%	9%	15%
6	10%	12%	21%	11%	18%
7	12%	14%	25%	12%	21%
8	14%	16%	29%	14%	24%
9	16%	18%	32%	16%	27%
10	17%	20%	36%	18%	30%
11	19%	22%	39%	20%	33%
12	21%	24%	43%	21%	36%
13	22%	27%	46%	23%	39%
14	24%	29%	50%	25%	42%
15	26%	31%	54%	27%	45%
16	28%	33%	57%	29%	48%
17	29%	35%	61%	30%	52%
18	31%	37%	64%	32%	55%
19	33%	39%	68%	34%	58%
20	34%	41%	71%	36%	61%
21	36%	43%	75%	37%	64%
22	38%	45%	79%	39%	67%
23	40%	47%	82%	41%	70%
24	41%	49%	86%	43%	73%
25	43%	51%	89%	45%	76%
26	45%	53%	93%	46%	79%
27	47%	55%	96%	48%	82%
28	48%	57%	100%	50%	85%
29	50%	59%		52%	88%
30	52%	61%		54%	91%
31	53%	63%		55%	94%
32	55%	65%		57%	97%
33	57%	67%		59%	100%
34	59%	71%		61%	
35	60%	76%		62%	
36	62%	80%		64%	
37	64%	84%		66%	
38	66%	88%		68%	
39	67%	92%		70%	
40	69%	96%		71%	
41	71%	100%		73%	

G) Tab. 19.1: Umrechnungstabelle für die didaktischen Einheiten der F2-Lehrwerke (II)

didaktische Einheit	<i>EB</i>	<i>MO</i>
42	72%	75%
43	74%	77%
44	76%	79%
45	78%	80%
46	79%	82%
47	81%	84%
48	83%	86%
49	84%	87%
50	86%	89%
51	88%	91%
52	90%	93%
53	91%	95%
54	93%	96%
55	95%	98%
56	97%	100%
57	98%	
58	100%	

## Legende:

Für einen Lehrinhalt, der in der 9. didaktischen Einheit eingeführt wird, steht z.B. in *EB* 16%, in *Cdb* 18%, in *SB* 32%, in *MO* 16% und in *EE* 27%.

Anzahl der zum obligatorischen Pensum zählenden didaktischen Einheiten: *EB* 1: 30, *EB* 2: 28; *SB* 1: 12, *SB* 2: 16; *MO* 1: 20, *MO* 2: 20, *MO* 3: 16; *EE* 1: 11, *EE* 2: 10, *EE* 3: 8, *EE* 4: 4.

Der Wert für eine didaktische Einheit wird nach folgendem Schema errechnet: 100%:Gesamtzahl der didaktischen Einheiten eines Lehrwerks. Es ergeben sich folgende Werte für die einzelnen Lehrwerke: *EB*: 1,72%; *SB*: 3,57%; *MO*: 1,78%; *EE*: 3,03%. *Cdb* 1-3 teilen die Autoren in 41 didaktische Einheiten auf: *Cdb* 1: 15, *Cdb* 2: 18; *Cdb* 3: 8. Aufgrund des gegenüber den 15 "Lektionen" von *Cdb* 1 wesentlich größeren Umfangs der acht "Dossiers" von *Cdb* 3 zähle ich sie doppelt<sup>10</sup>. Folglich werden rechnerisch 33 und 16, d.h. 49 didaktische Einheiten berücksichtigt. Der Abstand zwischen den einzelnen didaktischen Einheiten der ersten beiden Bände beträgt in Tabelle 19.1 fast immer 2% (100%:49=2,04%). Ab der 34. didaktischen Einheit verdoppelt sich der Abstand i.a. auf 4%.

<sup>10)</sup> Zum Problem der genaueren Messung des Umfangs didaktischer Einheiten vgl. 8.2.1.

H) Tab. 19.2: Umrechnungstabelle für die didaktischen Einheiten der F3-Lehrwerke

didaktische Einheit	<i>EC</i>	<i>SA</i>	<i>ECI</i>	<i>SI</i>
1	3%	3%	5%	7%
2	5%	7%	10%	13%
3	8%	10%	14%	20%
4	10%	13%	19%	27%
5	13%	17%	24%	33%
6	15%	20%	29%	40%
7	18%	23%	33%	47%
8	21%	27%	38%	53%
9	23%	30%	43%	60%
10	26%	33%	48%	67%
11	28%	37%	52%	73%
12	31%	40%	57%	80%
13	33%	43%	62%	87%
14	36%	47%	67%	93%
15	38%	50%	71%	100%
16	41%	53%	76%	
17	44%	57%	81%	
18	46%	60%	86%	
19	49%	63%	90%	
20	51%	67%	95%	
21	54%	70%	100%	
22	56%	73%		
23	59%	77%		
24	62%	80%		
25	64%	83%		
26	67%	87%		
27	69%	90%		
28	72%	93%		
29	74%	97%		
30	77%	100%		
31	79%			
32	82%			
33	85%			
34	87%			
35	90%			
36	92%			
37	95%			
38	97%			
39	100%			

-----  
 Legende: Für einen Lehrinhalt, der in der 9. didaktischen Einheit eingeführt wird, steht in *EC* 23%, in *SA* 30%, in *ECI* 43% und in *SI* 60%.

Anzahl der zum obligatorischen Pensum zählenden didaktischen Einheiten: *EC*: 39; *SA*: 30; *ECl* 1: 12, *ECl* 2: 9; *SI* 1: 9, *SI* 2: 6.

Der Wert für eine didaktische Einheit wird nach folgendem Schema errechnet: 100% : Gesamtzahl der didaktischen Einheiten eines Lehrwerks. Es ergeben sich folgende Werte für eine didaktische Einheit: *EC*: 2,56%; *SA*: 3,33%; *ECl*: 4,76%; *SI*: 6,66%.

**I) Tab. 19.3: Umrechnungstabelle für die Beschreibung der Progression in den untersuchten Lehrwerken: Der Zeitraum der erstmaligen Darbietung der Lehrinhalte**

in den F2-Lehrwerken *EB*, *Cdb*, *SB*, *MO*<sup>11</sup>:

	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr
bis Weihnachten	< 8%	< 33%	< 58%	< 83%
bis Ostern	< 16%	< 41%	< 66%	< 92%
bis zum Ende des Schuljahres	< 26%	< 51%	< 76%	100%

<i>EE</i> <sup>12</sup> :	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
bis Weihnachten	< 10%	< 39%	< 67%
bis Ostern	< 20%	< 48%	< 77%
bis zum Ende des Schuljahres	< 29%	< 58%	< 86%

In der ersten Hälfte des 4. Jahres bleiben noch 15% von *EE* zu bearbeiten.

**in F3-Lehrwerken:**

	1. Jahr	2. Jahr
bis Weihnachten	< 13%	< 53%
bis Ostern	< 27%	< 67%
bis zum Ende des Schuljahres <sup>13</sup>	< 41%	< 81%

> 80%: von Beginn des 3. Lehrgangsjahres bis zum Zwischenzeugnis, d.h. gegenwärtig zwischen Ende Januar und Mitte Februar.

<sup>11</sup>) Für die F2-Lehrwerke meines Corpus außer für *EE* setze ich eine Bearbeitungszeit von vier Jahren an.

<sup>12</sup>) Für das obligatorische Pensum von *EE* setze ich wegen des umfangreichen fakultativen Teils des 4. Bandes nur dreieinhalb Jahre Bearbeitungszeit an, vgl. 8.2.1.

<sup>13</sup>) Die unterschiedlichen Prozentwerte für jeweils ein Schuljahr, <26% bei einem F2- und <41% bei einem F3-Lehrwerk, sind eine Folge der Kursdauer von vier bzw. zweieinhalb Jahren.

## Legende:

< 8% eines F2-Lehrwerks sollten zwischen dem Beginn des 1. Lehrgangsjahres und Weihnachten durchgearbeitet werden; < 16% bis zu den Osterferien, < 26% bis zum Ende des 1. Lehrgangsjahres. Die übrigen Prozentwerte gelten für das 2. - 4. Lehrgangsjahr.

Als *Anfangsphase* eines F2-Lehrwerks bezeichne ich die ersten 8% des gesamten Lehrwerks.

-----

< 13% eines F3-Lehrwerks sollten zwischen dem Beginn des 1. Lehrgangsjahres und den Weihnachtsferien behandelt werden;

< 27% bis zu den Osterferien, < 41% bis zum Ende des 1. Lehrgangsjahres. Die übrigen Prozentwerte gelten für das 2. Lehrgangsjahr.

Als *Anfangsphase* eines F3-Lehrwerks bezeichne ich die ersten 6% des gesamten Lehrwerks.

-----

## BIBLIOGRAPHIE

## 1) Zitierte Literatur:

- Abel, Fritz: "Die Behandlung des 'Teilungsartikels' in zwei verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland", in: Baum, Richard; Hausmann, Franz Josef; Monreal-Wickert, Irene (Hrsg.): *Sprache in Unterricht und Forschung*, Tübingen 1979, S. 49 - 75.
- Abel, Fritz: "Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts", in: Geckeler, Horst et al. (Hg.): *Logos semantikos: Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu*, Bd. 5, Berlin, New York, Madrid 1981, S. 7 - 18.
- Abel, Fritz: "Vorschlag eines Abschlußprofils 'Aussprache' für den Französischunterricht an Deutschsprachige", in: *Die Neueren Sprachen* 81, 3/1982, S. 289 - 304.
- Abel, Fritz [Rez.]: "*Helmut Niederländer: Französische Schulgrammatiken und schulgrammatisches Denken in Deutschland von 1850 bis 1950. Ein Beitrag zur Lehrwerkanalyse*", in: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* XCIII/1, 1983, S. 92 - 94.
- Abel, Fritz: "Observations sur l'état actuel de l'enseignement du français en République Fédérale d'Allemagne", in: Boissier, Gilbert; Bouverot, Danielle (Hg.): *Au bonheur des mots. Mélanges en l'honneur de Gérard Antoine*, Nancy 1984, S. 439 - 446.
- Abel, Fritz [Rez.]: "Christian Herzog: *Le passé simple dans les journaux du XXe siècle*", in: *Romanistisches Jahrbuch* 36/1985, S. 196 - 197.
- Abel, Fritz: "Der Französischunterricht und die frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen Provinzen und Territorien Kanadas", in: Wolf, Lothar: *Französische Sprache in Kanada*, München 1987, S. 137 - 267.
- Abel, Fritz [Rez.]: "Joseph Hanse: *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*" 2e édition mise à jour et enrichie, in: *Romanische Forschungen* Bd. 100, 4/1988, Frankfurt/Main, S. 364 - 366.
- Abel, Fritz: "L'enseignement du français en Bavière", in: *l'information grammaticale* 49/1991, S. 41 - 47.
- Abel, Fritz; Lang, Jürgen: *Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien. Bericht über zwei Umfragen unter romanistischen Studienanfängern*, Tübingen 1984.
- Barrera-Vidal, Albert: "Faut-il enseigner le subjonctif?", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 36/1989, S. 415 - 420.
- Buchhändler - Vereinigung (Hg.): *Verzeichnis lieferbarer Bücher 81/82*, Frankfurt/Main 1981.
- Burney, Pierre: *Les verbes français*, Paris 1972.
- Busse, Winfried; Dubost, Jean-Pierre: *Französisches Verblexikon*, 2. Auflage, Stuttgart 1983.
- Centre de recherche pour un Trésor de la langue française: *Dictionnaire des fréquences. Vocabulaire littéraire des XIXe et XXe siècles*, Paris 1971.

- Chevalier, Jean-Claude; Blanche-Benveniste, Claire; Arrivé, Michel; Peytard, Jean: *Grammaire du français contemporain*, Paris 1988.
- Christ, Herbert; Glaap, Albert-Reiner (Hg.): *Der fremdsprachliche Unterricht*, 68/1983, Stuttgart 1983.
- Deutsche Bibliothek Frankfurt am Main (Hg.): *Deutsche Bibliographie. Fünfjahres - Verzeichnis 1966 - 1970, 1971 - 1975, 1976 - 1980, 1981 - 1985*, Frankfurt/Main.
- Deutsche Bücherei Leipzig (Bearbeiter): *Deutsches Bücherverzeichnis 1956-1960*, Band 34, Leipzig 1963.
- Deutsche Bücherei Leipzig (Bearbeiter): *Deutsches Bücherverzeichnis 1961-1965*, Band 41, Leipzig 1972.
- DFC* vgl. Dubois et al.
- Dubois, Jean: *Grammaire structurale du français*, vol.II: *le verbe*, Paris 1967.
- Dubois, Jean; Lagane, René; Niobey, Georges; Casalis, Didier; Casalis, Jacqueline; Meschonnic, Henri: *Dictionnaire du français contemporain*, Paris 1975.
- Düwell, Henning: *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil*, Tübingen 1979.
- Dupré, Paul: *Encyclopédie du bon français dans l'usage contemporain*. Comité de rédaction sous la présidence de Keller, Fernand, avec la collaboration de Batany, Jean, Tome I - III, Paris 1972.
- Edener, Wilfried: "Unterrichts- und Lehrplanreformen in den Neueren Sprachen am Gymnasium in Bayern - Schwerpunkt Französisch", in: *Die Neueren Sprachen* 81, 1/1982, S. 30 - 47.
- Engwall, Gunnel: *Vocabulaire du roman français (1962-1968). Dictionnaire des fréquences*, Stockholm 1984.
- FDFW* vgl. Juillard
- FF* vgl. Gougenheim et al. sowie Ministère de l'Éducation nationale
- GL* vgl. Guilbert
- Gougenheim, Georges; Michéa, René; Rivenc, Paul; Sauvageot, Aurélien: *L'élaboration du français fondamental (1er degré)*, nouvelle édition refondue et augmentée, Paris 1967.
- GR* vgl. Robert
- Grevisse, Maurice: [Rez.]: "Klein, Hans-Wilhelm; Strohmeyer, Fritz: *Französische Sprachlehre*, in: *La classe de français*, 8e année no. 3, mai - juin 1958, supplément pour l'Allemagne, S. I-V.
- Grevisse, Maurice: *Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, 11e édition, Paris, Gembloux 1980.
- Grevisse, Maurice: *Le bon usage. Grammaire française*, 12e édition refondue par Goosse, André, Paris, Gembloux 1986.
- Guilbert, Louis; Lagane, René; Niobey, Georges: *Grand Larousse de la langue française en sept volumes*, Paris 1971 - 1978.

- Haby, René: "Arrêté du 28 décembre 1976 relatif aux tolérances grammaticales ou orthographiques", in: Grevisse, Maurice: *Le bon usage. Grammaire française*, 12e édition refondue par Goosse, André, Paris, Gembloux 1986, S. 1696 - 1708.
- Hanse, Joseph: *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, Paris, Gembloux 1983.
- Hanse, Joseph: *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, 2e édition mise à jour et enrichie, Paris, Gembloux 1987.
- Herzog, Christian: *Le passé simple dans les journaux du XXe siècle*, Bern 1981.
- Hildebrandt, Rudolf: "'Etudes Françaises - Cours de base'. Zur Konzeption der 'Grammatischen Beihefte'", in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 54/1980, S. 144 - 151.
- Hilty, Gerold: *Langue française*, Zürich 1974.
- Holtus, Günter: "L'emploi des formes surcomposées dans les variétés linguistiques du français et l'attitude des grammairiens", in: *Französisch heute*, 15/1984, S. 312 - 329.
- Journal officiel de la République Française*, no. 100, 6 décembre 1990, S. 9 - 19.
- Juilland, Alphonse; Brodin, Dorothy; Davidovitch, Catherine: *Frequency Dictionary of French Words*, The Hague, Paris 1970.
- Klein, Hans-Wilhelm; Strohmeier, Fritz: *Französische Sprachlehre*, 1. Auflage, 9. Druck, Stuttgart 1966; [1. Druck 1958].
- Klein, Hans-Wilhelm; Kleineidam, Hartmut: *Grammatik des heutigen Französisch*, 1. Auflage, 1. Druck, Stuttgart 1983.
- Langendorf, Dieter (Bearbeiter): *Le nouveau Bescherelle. L'art de conjuguer*, Frankfurt/Main et al. 1978.
- Lerond, Alain: *Dictionnaire de la prononciation*, Paris 1980.
- Mackey, William Francis: *Principes de didactique analytique*, nouvelle édition traduite et mise à jour par Laforge, Lorne, Paris 1972.
- Malandain, Jean-Louis: "La conjugaison en français fondamental", in: *Le français dans le monde* 9/1971, S. 6 - 12.
- Ministère de l'Éducation nationale (éd.): *Le français fondamental (1er degré)*, Paris [o.J.].
- Ministère de l'Éducation nationale (éd.): *Le français fondamental (2e degré)*, Paris [o.J.].
- Muller, Bodo: *Le français d'aujourd'hui*, édition révisée et augmentée par l'auteur, Paris 1985. [Im deutschen Textzusammenhang als Bodo Müller zitiert.]
- Muller, Charles: "Fréquence, dispersion et usage: A propos des dictionnaires de fréquence", in: Muller, Charles (éd.): *Langue française et linguistique quantitative*, Genève 1979, S. 197 - 206.
- Neuner, Gerhard: "Lehrwerkanalyse und -kritik - ein Desiderat fremdsprachendidaktischer Forschung", in: Heuer, Helmut et al. (Hg.): *Dortmunder Diskussionen zur Fremdsprachendidaktik. Kongreßdokumentation der 8. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Dortmund 1978*, Dortmund 1979, S. 253 - 256.
- Oberschelp, Reinhard (Hg.): *Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums 1911-1965*, Bd. 128, München et al. 1980.



- Robert, Paul: *Le Grand Robert de la langue française. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, 2e édition entièrement revue et enrichie par Alain Rey, Paris 1985.
- Séguin, Hubert: *Tous les verbes conjugués*, Montréal 1986.
- Seidelmann, Christian Friedrich: *Tractatus philosophico-philologicus de methodo recte tractandi linguas exoticas speciatim gallicam, italicam et anglicam* (1724). Faksimiliert, übersetzt und herausgegeben von Franz Josef Zapp und Konrad Schröder, Augsburg 1984.
- Söll, Ludwig; Hausmann, Franz Josef (Bearbeiter): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, 3., überarbeitete Auflage, Berlin 1985.
- Stammerjohann, Harro: *Französisch für Lehrer*, München 1983.
- Strack, Wolfgang: *Das Verb im gesprochenen Französisch. Frequenzuntersuchungen als Grundlage zur Erarbeitung sprachlicher Minima*, Frankfurt/Main et al. 1977.
- Togebj, Knud: *Grammaire française*. Publié par Berg, Magnus; Merad, Ghani; Spang-Hanssen, Ebbe: Copenhague 1982.
- Viëtor, Wilhelm: *Der Sprachunterricht muß umkehren*, 3. Auflage, Leipzig 1905.
- Warnant, Léon: *Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle*, Paris, Gembloux 1987.
- Zimmermann, Günther: *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*, Frankfurt/Main et al. 1984.

## 2) Das Untersuchungscorpus:

### 2.1) Grund- bzw. Kurzgrammatiken:

- Capelle, Guy; Frérot, Jean-Louis: *Grammaire de base du français contemporain*, Berlin, München, Paris 1979.
- Klein, Hans-Wilhelm: *Études françaises Kurzgrammatik*, 1. Auflage, 6. Druck, Stuttgart 1968; [1. Druck 1959].
- Klein, Hans-Wilhelm; Kleineidam, Hartmut: *Études françaises Grundgrammatik*, 1. Auflage, 3. Druck, Stuttgart 1989.
- Klein, Hans-Wilhelm; Kleineidam, Hartmut: *Französische Grundgrammatik*, 1. Auflage, 3. Druck, Stuttgart 1981; [1. Druck 1979].
- Loiseau, Raymond; Eßwein, Joachim (dt. Bearbeitung): *Grammaire élémentaire du français*, [o. Ort], 1978.
- Mehrer, Helmut: *Französische Basisgrammatik*, Frankfurt 1979.
- Willers, Hermann: *Langenscheidts Kurzgrammatik Französisch*, Berlin und München, 8. Auflage 1981.

## 2.2) Lehrpläne und andere Verlautbarungen der Kultusministerien:

- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.): *Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform*, Band 1, Villingen-Schwenningen 1984.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): "Curricularer Lehrplan für Französisch als 1. Fremdsprache für die 5. und 6. Jahrgangsstufe und für Französisch als 2. Fremdsprache für die 7. und 8. Jahrgangsstufe des Gymnasiums", in: *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus*, Sondernummer 25 vom 20. 6. 1979.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): "Curricularer Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache für die Jahrgangsstufen 9 und 10 des Gymnasiums", in: *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus*, Sondernummer 16 vom 16. 6. 1980.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): "Curricularer Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache in der 11. Jahrgangsstufe des Gymnasiums", in: *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus*, Sondernummer 13, 19. 5. 1982.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): "Curricularer Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache in der 9. und 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums", in: *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus*, Sondernummer 14 vom 26. 5. 1982.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): "Lehrplan für Französisch als 3. Fremdsprache in der 11. Jahrgangsstufe des Gymnasiums", in: *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus*, Sondernummer 11 vom 7. 7. 1983.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, KMS Nr. II/6 - 8/87 123 vom 21. 6. 1977; KMS Nr. II/6 - 8/168 652 vom 27. 10. 1980.
- Der Hessische Kultusminister (Hg.): *Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Neue Sprachen*, Frankfurt/Main 1980.
- Der Niedersächsische Kultusminister (Hg.): *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Klassen 7-10 Französisch*, Hannover 1980.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Klassen 7-10 Französisch*, Hannover 1989.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hg.): *Lehrplan Französisch (Klassen 7 - 10) Realschule, Gymnasium*, Grünstadt 1984.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Verwaltungsvorschrift 942 A -Tgb. Nr. 642 - über die Genehmigung von Schulbüchern vom 20. 10. 1981, veröffentlicht in: Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hg.): *Amtsblatt* Nr. 22/1981, Mainz 1981.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): *Zur Situation des Französischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 4. 10. 1990, Bonn 1990.

### 2.3) Die untersuchten Lehrwerke<sup>1)</sup>:

#### *Études françaises Neue Ausgabe B:*

Hähner, Rita; Klein, Hans-Wilhelm (Hg.): *Études françaises Neue Ausgabe B*, Band 1, 1. Auflage, Stuttgart 1960.

Erdle-Hähner, Rita; Klein, Hans-Wilhelm (Hg.): *Études françaises Ausgabe B*, Teil 1, *Grammatisches Beiheft*, 2. Auflage, 10. Druck, Stuttgart 1968.

[o.V.]: *Études françaises Ausgabe B*, Teil 1, *Lehrerheft*, 3. Auflage, 11. Druck, Stuttgart 1972.

Erdle-Hähner, Rita; Klein, Hans-Wilhelm (Hg.): *Études françaises Neue Ausgabe B*, Band 2, 1. Auflage, 2. Druck, Stuttgart 1963.

Erdle-Hähner, Rita; Klein, Hans-Wilhelm (Hg.): *Études françaises Neue Ausgabe B*, Band 2, *Grammatisches Beiheft*, 1. Auflage, 3. Druck, Stuttgart [o.J.].

[o.V.]: *Études françaises Ausgabe B*, Teil 2, *Lehrerheft*, 1. Auflage, 10. Druck, Stuttgart 1978.

#### *Études françaises Ausgabe C:*

Erdle-Hähner, Rita; Strohmeyer, Fritz (Bearbeiter): *Études françaises Ausgabe C*, 1. Auflage, 14. Druck, Stuttgart 1981.

Erdle-Hähner, Rita; Strohmeyer, Fritz (Bearbeiter): *Études françaises Ausgabe C*, *Grammatisches Beiheft*, 1. Auflage, 4. Druck, Stuttgart 1968.

Erdle-Hähner, Rita; Strohmeyer, Fritz (Bearbeiter): *Études françaises Ausgabe C*, *Lehrerheft*, 1. Auflage, 10. Druck, Stuttgart 1977.

#### *Salut Grundkurs:*

Barrera-Vidal, Albert; Franke, Ludwig: *Salut Grundkurs (Ausgabe A)*, 9. Auflage, Frankfurt/Main 1975.

Barrera-Vidal, Albert; Franke, Ludwig: *Salut Grammatisches Beiheft (Ausgabe A)*, 9. Auflage, Frankfurt/Main 1975.

Barrera-Vidal, Albert; Franke, Ludwig: *Salut. Lehrerausgabe zu Salut Grundkurs*, 3. Auflage, Frankfurt/Main 1972; [1. Auflage 1969].

<sup>1)</sup> Die Lehrwerke sind in der zeitlichen Reihenfolge ihres Erscheinens angeordnet.

Barrera-Vidal, Albert; Franke, Ludwig: *Salut Lehrerheft*, 2. Auflage, Frankfurt/Main 1973; [1. Auflage 1971].

---

*Études françaises Cours de base:*

Erdle-Hähner, Rita; Rolinger, Hermann; Wüst, Arthur (Hg.): *Études françaises Cours de base. Premier degré*, 1. Auflage, 10. Druck, Stuttgart 1977.

Erdle-Hähner, Rita (Hg.): *Études françaises Cours de base. Premier degré, Grammatisches Beiheft*, 1. Auflage, 3. Druck, Stuttgart 1977.

[o.V.], *Études françaises Cours de base. Premier degré, Vocabulaire contextuel*, 1. Auflage, 11. Druck, Stuttgart 1977.

Rolinger, Hermann; Segermann, Krista; Wüst, Arthur: *Études françaises Cours de base 1. Elemente zur Unterrichtsplanung*, 1. Auflage, 2. Druck, Stuttgart 1977.

Erdle-Hähner, Rita; Rolinger, Hermann; Wüst, Arthur (Hg.): *Études françaises Cours de base. Deuxième degré*, 1. Auflage, 6. Druck, Stuttgart 1977.

Erdle-Hähner, Rita (Hg.): *Études françaises Cours de base. Deuxième degré, Grammatisches Beiheft*, 1. Auflage, 3. Druck, Stuttgart 1977.

Rolinger, Hermann; Wüst, Arthur: *Études françaises Cours de base 2. Elemente zur Unterrichtsplanung*, 1. Auflage, Stuttgart 1977.

Erdle-Hähner, Rita; Freitag, Günter; Matthes, Dietmar; Matthes, Kristin; Rolinger, Hermann; Thiel, Joachim; Wüst Arthur (Hg.): *Études françaises Cours de base. Troisième degré*, 1. Auflage, 4. Druck, Stuttgart 1977.

Erdle-Hähner, Rita (Hg.): *Études françaises Cours de base. Troisième degré, Grammatisches Beiheft*, 1. Auflage, 1. Druck, Stuttgart 1977.

Rolinger, Hermann; Wüst, Arthur: *Études françaises Cours de base 3. Elemente zur Unterrichtsplanung*, 1. Auflage, Stuttgart 1979.

---

*Salut Ausgabe B:*

Barrera-Vidal, Albert; Brussatis, Helmut; Franke, Ludwig: *Salut Ausgabe B. Teil 1*, 2. Auflage, Frankfurt/Main 1977.

Barrera-Vidal, Albert; Brussatis, Helmut; Franke, Ludwig: *Salut Ausgabe B. Teil 1, Vocabulaire*, 2. Auflage, Frankfurt/Main 1977.

Barrera-Vidal, Albert; Brussatis, Helmut; Franke, Ludwig: *Salut Ausgabe B. Teil 1, Grammatisches Beiheft*, 2. Auflage, Frankfurt/Main 1978.

Barrera-Vidal, Albert; Brussatis, Helmut; Franke, Ludwig: *Salut Ausgabe B. Teil 1, Lehrerband*, 1. Auflage, Frankfurt/Main 1977.

Barrera-Vidal, Albert; Barrera-Vidal, Anita; Brussatis, Helmut; Franke, Ludwig; Menzel, Adolf: *Salut Ausgabe B. Teil 2*, Fassung für Gymnasien, 1. Auflage, Frankfurt/Main 1978.

Barrera-Vidal, Albert; Barrera-Vidal, Anita; Brussatis, Helmut; Franke, Ludwig; Menzel, Adolf: *Salut Ausgabe B. Teil 2, Grammatisches Beiheft*, Fassung für Gymnasien, 1. Auflage, Frankfurt/Main 1978.

Barrera-Vidal, Albert; Barrera-Vidal, Anita; Brussatis, Helmut; Franke, Ludwig; Menzel, Adolf: *Salut Ausgabe B. Teil 2, Lehrerband*, Heft 1+2, 1. Auflage, Frankfurt/Main 1980.

---

*Études françaises Cours Intensif:*

Erdle-Hähner, Rita; Freitag, Günter; Matthes Dietmar; Matthes, Kristin; Rolinger, Hermann; Wüst, Arthur (Hg.): *Études françaises Cours Intensif 1*, 1. Auflage, 4. Druck, Stuttgart 1979.

Erdle-Hähner, Rita (Hg.): *Études françaises Cours Intensif 1. Grammatisches Beiheft*, 1. Auflage, 4. Druck, Stuttgart 1979.

Matthes, Dietmar; Matthes, Kristin: *Études françaises Cours Intensif 1. Elemente zur Unterrichtsplanung*, 1. Auflage, 3. Druck, Stuttgart 1982.

Erdle-Hähner, Rita; Freitag, Günter; Matthes Dietmar; Matthes, Kristin; Rolinger, Hermann; Wüst, Arthur (Hg.): *Études françaises Cours Intensif 2*. 1. Auflage, Stuttgart 1978.

Erdle-Hähner, Rita (Hg.): *Études françaises Cours Intensif 2. Grammatisches Beiheft*, 1. Auflage, 2. Druck, Stuttgart 1979.

Matthes, Dietmar; Matthes, Kristin: *Études françaises Cours Intensif 2. Elemente zur Unterrichtsplanung*, 1. Auflage, Stuttgart 1980.

---

*Salut Intensivkurs:*

Stentenbach, Bernhard: *Salut Intensivkurs Teil 1*, bearbeitet auf der Grundlage von *Salut B*, 1. Auflage, Frankfurt/Main 1979.

Stentenbach, Bernhard: *Salut Intensivkurs Teil 1. Grammatisches Beiheft*, bearbeitet auf der Grundlage von *Salut B*, 1. Auflage, Frankfurt/Main 1979.

Stentenbach, Bernhard: *Salut Intensivkurs Teil 1*, bearbeitet auf der Grundlage von *Salut B, Lehrerband*, Frankfurt/Main 1982.

Stentenbach, Bernhard: *Salut Intensivkurs Teil 2*, verfaßt auf der Grundlage von *Salut B*, 1. Auflage, Frankfurt/Main 1980.

Stentenbach, Bernhard: *Salut Intensivkurs Teil 2. Grammatisches Beiheft*, verfaßt auf der Grundlage von *Salut B*, 1. Auflage, Frankfurt/Main 1981.

---

*Méthode orange*<sup>2</sup>:

- Reboulet, André; Malandain, Jean-Louis; Verdol, Jacques: *Méthode orange 1 Ausgabe B*. Borbein, Volker; Wendt, Michael: Deutsche Bearbeitung, Paris 1981 und München 1980.
- Müllner, Klaus; Wendt, Michael (Hg.): *Méthode orange. Grammatisches Beiheft 1 - 2*, 4. Auflage, Berlin und München 1985.
- Wendt, Michael: *Méthode orange 1. Lehrerhandbuch*, 1. Auflage, München 1980.
- Reboulet, André; McBride, Nicole; Olivieri, Claude; Wendt, Michael: *Méthode orange 2*. Borbein, Volker; Wendt, Michael: Deutsche Bearbeitung, Paris und München 1979.
- Borbein, Volker; Büttel, Jacqueline; Büttel, Rainer; Wendt, Michael: *Méthode orange 2. Lehrerhandreichungen*, 1. Auflage, München 1981.
- Reboulet, André; Lietaud, Simonne; McBride, Nicole; Malandain, Jean-Louis; Verdol, Jacques: *Méthode orange 3*. Borbein, Volker; Gerhold, Jürgen; Schuppe, Wilfried: Deutsche Bearbeitung, 2. Auflage, Berlin und München 1984.
- Borbein, Volker; Tricoire, Patrick: *Méthode orange 3. Grammatisches Beiheft*, 1. Auflage, Berlin und München 1983.
- Borbein, Volker; Gerhold, Jürgen; Schuppe, Wilfried: *Méthode orange 3. Lehrerhandreichungen*, 1. Auflage, Berlin und München 1983.

-----  
*Études françaises Échanges*:

- Grunwald, Bernd; Lamp, Monique; Lamp, Reinhard; Rolinger, Hermann (Hg.): *Études françaises Échanges 1*. Édition longue, 1. Auflage, Stuttgart 1981.
- Freitag, Günter; Hildebrandt, Rudolf; Kaup, Lothar (Hg.): *Études françaises Échanges 1*. Édition longue, *Grammatisches Beiheft*, 1. Auflage, 1. Druck, Stuttgart 1981.
- Grunwald, Bernd (Hg.): *Études françaises Échanges 1*. Édition longue, *Lehrerbuch*, 1. Auflage, 1. Druck, Stuttgart 1982.
- Grunwald, Bernd; Lamp, Monique; Lamp, Reinhard; Rolinger, Hermann (Hg.): *Études françaises Échanges 2*. Édition longue, 1. Auflage, 1. Druck, Stuttgart 1983.
- Göller, Alfred (Hg.); unter Mitarbeit von Freitag, Günter; Kaup, Lothar: *Études françaises Échanges 2*. Édition longue, *Grammatisches Beiheft*, 1. Auflage, 3. Druck, Stuttgart 1986.
- Grunwald, Bernd, (Hg.) *Études françaises Échanges 2*. Édition longue, *Lehrerbuch*, 1. Auflage, 2. Druck, Stuttgart 1986.
- Grunwald, Bernd; Lamp, Monique; Lamp, Reinhard; Renaud, Guy; Rolinger, Hermann (Hg.): *Études françaises Échanges 3*. Édition longue, 1. Auflage, 1. Druck, Stuttgart 1984.

---

<sup>2</sup> Ich übernehme die Daten aus den ausgewerteten Lehrwerkkomponenten. Sie stimmen z.T. nicht mit den aus anderen Quellen ermittelten Angaben überein, vgl. Tabelle 3.

- Freitag, Günter; Göller, Alfred (Hg.): *Études françaises Échanges 3*. Édition longue, *Grammatisches Beiheft*, 1. Auflage, 2. Druck, Stuttgart 1985.
- Grunwald, Bernd; Kaup, Lothar (Hg.): *Études françaises Échanges 3*. Édition longue, *Lehrerbuch*, 1. Auflage, 1. Druck, Stuttgart 1985.
- Grunwald, Bernd; Lamp, Monique; Lamp, Reinhard; Rolinger, Hermann sowie Freitag, Günter; Kaup, Lothar; Renaud, Guy (Hg.): *Études françaises Échanges 4*. Édition longue, 1. Auflage, 1. Druck, Stuttgart 1985.
- Freitag, Günter; Göller, Alfred (Hg.): *Études françaises Échanges 4*. Édition longue, *Grammatisches Beiheft*, 1. Auflage, 1. Druck, Stuttgart 1985.
- Kaup, Lothar; Freitag, Günter; Rolinger, Hermann (Hg.): *Études françaises Échanges 4*. Édition longue, *Lehrerbuch*, 1. Auflage, 2. Druck, Stuttgart 1987.

Die Arbeit hat die Inhalte der Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige und ihre Progression zum Gegenstand. Es wird ein von unbeabsichtigten Lücken freies und zugleich auf ein Minimum beschränktes System von temporalen und modalen Kategorien, Verbklassen und Regeln zur Bildung der zusammengesetzten Tempora und Modi sowie zur Angleichung des Participe passé vorgeschlagen. Die Notwendigkeit, die sprachlichen Lehrinhalte zu reduzieren, ohne die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler auf bestimmte Themen, Situationen oder Absichten zu beschränken, wird belegt durch Lücken, z.T. überhöhte, z.T. in anderer Hinsicht korrekturbedürftige Pensen in Grammatiken für den Französischunterricht, in Lehrplänen und Lehrwerken.

Der zweite Teil der Arbeit enthält präzise Empfehlungen für die chronologische Anordnung und Gruppierung der Lehrinhalte, da den Lehrplan- und Lehrwerkautoren bisher auch für die Planung der Progression verlässliche Grundlagen fehlten. Insgesamt soll die Arbeit einen nicht zeitgebundenen Beitrag zur Planung des Französischunterrichts und zugleich eine Dokumentation des Forschungsstandes darstellen, der in Schulgrammatiken, Lehrplänen und Lehrwerken der letzten 30 Jahre erreicht wurde.

Zum Autor:

Nach dem Studium der Romanistik und Germanistik an der Universität Tübingen Lehrer am *Collège Évangélique* in N'Djaména, der Hauptstadt des Tschad, anschließend am *Bertha-von Suttner-Gymnasium* in Andernach in den Fächern Französisch, Deutsch und Spanisch. Seit August 1987 Akademischer Rat a.Z. am Lehrstuhl für Didaktik des Französischen an der Universität Augsburg.

ISBN 3-928898-29-9

79,- DM

Wibner