

# **Fehlerprophylaxe durch Schulung des lexiko-grammatischen Strukturbewusstseins im Französischunterricht**

**Krista Segermann & Oliver Wicher**

Der Beitrag zeigt einen neuen Weg der Fehlerprophylaxe auf, indem er das Strukturbewusstsein der Lernenden aktiviert. Die sprachlichen Mittel werden eingebunden in größere lexiko-grammatische Einheiten, und das bewusste Abrufen von Regelwissen wird durch den automatisierten Gebrauch von strukturgleichen, aber lexikalisch und grammatisch variierbaren Sprachgebilden ersetzt. Dadurch kann vor allem die Sprechkompetenz optimiert werden. Der alternative Lernansatz kommt gleichfalls der Schreibkompetenz zugute und indirekt auch der rezeptiven Sprachkompetenz. Er wird illustriert anhand eines schriftlichen Fehlerkorpus aus gymnasialen Schülerarbeiten der Klassen 6–11 (1.–6. Lernjahr). Es soll gezeigt werden, welche der aufgetretenen Fehler sich wie verhindern lassen. Die Argumentation stützt sich auf die in elektronischer Form vorliegende Lexiko-Grammatik des Französischen von K. Segermann ([www.Lexiko-Grammatik-Franzoesisch.de](http://www.Lexiko-Grammatik-Franzoesisch.de)).

## **1 Einleitung und Problemaufriss**

Dass die fremdsprachliche Kompetenzentwicklung auf die Beherrschung der sprachlichen Mittel angewiesen ist, dürfte unstrittig sein. Weniger einig scheint man darin zu sein, wie die ‚sprachlichen Mittel‘ sich in fassbare Einheiten zerlegen und definieren lassen. Der folgende Beitrag geht von der Prämisse aus, dass die Fremdsprachendidaktik als autonome wissenschaftliche Disziplin sprachliche Mittel als Lerneinheiten unter didaktischer Perspektive zu betrachten und gegebenenfalls auch eigenständig zu entwickeln hat. Das kann bedeuten, dass die Sprachwissenschaft zwar weiterhin als basaler Wissenslieferant berücksichtigt wird, aber nicht mehr unbedingt erkenntnisleitend ist.

Aus einer solchen relativ unabhängigen Grundeinstellung sind die Lerneinheiten des ‚Jenaer Bausteinkonzepts‘ und der elektronischen Lexiko-Grammatik des Französischen ([www.Lexiko-Grammatik-Franzoesisch.de](http://www.Lexiko-Grammatik-Franzoesisch.de)) um die Jahrtausendwende entstanden (Segermann 2012). Die notwendigen Kenntnisse in Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Orthographie werden integrativ in fremdsprachlichen Lerneinheiten vermittelt, die die Funktion dieser linguistischen Teilgebiete innerhalb der natürli-

chen sprachlichen Kommunikation für den Lernenden erfahrbar machen. Diese sog. lexiko-grammatischen Bausteine präsentieren die fremdsprachliche Lexik nicht als Einzelwörter, sondern als morpho-syntaktisch markierte Einheiten innerhalb ihres semantisch und pragmatisch determinierten Zusammenhangs, unter Berücksichtigung der phonetischen und orthographischen Besonderheiten. Das Aneinanderreihen der Bausteine ergibt die jeweilige Satzstruktur, als Abbild der *chaîne parlée* oder *écrite* in der kommunikativen Sprachverwendung.

Die Effizienz dieser neuen Lerneinheiten soll im Folgenden auf dem Gebiet der Fehlerprophylaxe getestet werden. Aus der Analyse eines umfangreichen Korpus von Schülerarbeiten werden Fehlertypen herauskristallisiert, die sich durch die Einbindung in lexiko-grammatische Lerneinheiten möglicherweise verhindern lassen.

## 2 Vorstellung des Lernerkorpus

Das Korpus besteht aus 260 kompilierten Lernertexten von zwei Osnabrücker Gymnasien, die die Klassen 6, 7, 9 und die gymnasiale Oberstufe umfassen. Es wurden insgesamt ca. 450 handschriftliche Seiten von 99 Schülerinnen und Schülern (SuS) digitalisiert und analysiert. Die SuS haben Französisch als zweite Fremdsprache, beginnend in Klasse 6. Alle Texte waren Lernstandskontrollen bzw. Klassenarbeiten.

Die Texte des ersten Lernjahres stellen mit 17 Arbeiten den kleinsten Anteil dar. Sie können der Textsorte Personen- und Sachbeschreibung zugeordnet werden. Fast die Hälfte (136 Texte) konnte aus dem zweiten Lernjahr gewonnen werden. Hier ist eine breite Variation an Textsorten festzustellen: E-Mails und Postkarten, Erzählungen und Personenbeschreibungen. Das vierte Lernjahr umfasst ein Viertel der Lernertexte (58). Hier mussten *résumés*, Bewerbungsschreiben sowie fiktive Artikel einer Schülerzeitung verfasst werden. Die immer mehrere Seiten umfassenden 22 Arbeiten der Oberstufe, darunter auch die sogenannten abiturähnlichen Klausuren, stellen quantitativ fast ein Viertel des gesamten Textkorpus dar und folgen dem klassischen Dreisatz der drei Anforderungsbereiche Zusammenfassung, Analyse und Kommentar bzw. kreative Auseinandersetzung.

Lernjahr	Textsorten	Thema / Aufgabenstellung
1. Lernjahr	Personen- / Sachbeschreibung	Beschreibe 'Mamie Lili'. Beschreibe die Geburtstagsfeier.
2. Lernjahr	Postkarte E-Mail / Brief Personenbeschreibung	Bericht über Ferien Bericht über Schulalltag in Frankreich

	Verfassen einer Gruselgeschichte mit vorgegebenem Bildimpuls	Tagesablauf Kennenlernen eines Mädchens
4. Lernjahr	Résumé Artikel Bewerbungsschreiben	Kurzgeschichte Austauschprogramm Erasmus Praktikum im <i>Parc national</i>
Oberstufe	Zusammenfassung – Analyse – Kommentar	Literarische Texte

Tabelle 1: Überblick über die behandelten Textsorten und Themen

Zwei Probleme sind noch zu erwähnen: Zum einen waren die Klassensätze nicht immer vollständig, so dass ein geringer Teil an Schülerarbeiten fehlte. Zum anderen waren immer wieder einzelne Teile unleserlich. Dennoch ist die Stichprobe hinreichend groß, um einen Einblick in den fehlerhaften Umgang der SuS mit den sprachlichen Mitteln zu gewähren.

### 3 Vorgehensweise

Aus den möglichen Fehlerbereichen wurden diejenigen ausgewählt, für die sich in den Lernertexten hinreichend signifikante Beispiele fanden. Unter grammatischen Gesichtspunkten waren dies die Substantive mit ihren Begleitern (Artikel, Teilungsartikel, Possessivbegleiter), die Umstandsbestimmungen (vor allem Orts- und Zeitangaben), die Tempora der Verben, spezielle Konstruktionen mit *être* und *avoir*, Verbvalenzen, Fragekonstruktionen (direkt, indirekt), Konstruktionen mit *que*, Infinitivkonstruktionen, Satzgefüge, Konstruktionen zur Hervorhebung (*mise en relief*).

Inwiefern eignen sich nun die lexiko-grammatischen Bausteine als Lernprinzip zur Vermeidung der in den Lernertexten begegnenden Fehlertypen? Das Baustein-konzept fügt die am stärksten fehleranfälligen ‚kleinen‘ Wörter, die keinen konkreten semantischen Gehalt haben, wie etwa Begleiter oder Präpositionen, in einen Baustein mit den zugehörigen Substantiven (und Adjektiven) zusammen. Dadurch ist das Mehr-Wort-Gebilde einem Inhaltskonzept zuzuordnen, also einem Agens als Subjekt-Baustein, einem Objekt als Objekt-Baustein, einer prädikativen Benennung als Prädikativ-Baustein oder einer adverbialen Bestimmung als Umstands-Baustein. So wird z.B. der unbestimmte Artikel in *une petite fille*, *une grande maison*, *un bon travail* in einen Prädikativ-Baustein eingebunden und nach dem Pronomen-Verb-Baustein *c'est* gelernt. So ergibt sich die Struktur:

*C'est*

*une petite fille*  
*une grande maison*  
*un bon travail*

Der Teilungsartikel in *des grands-enfants, des cadeaux, beaucoup de questions* ist Bestandteil eines Objekt-Bausteins, der auf einen Pronomen-Verb-Baustein folgt und sich in folgender Struktur einprägen lässt:

<i>Elle a</i>	<i>des grands-enfants</i>
<i>Il apporte</i>	<i>des cadeaux</i>
<i>Ils lui posent</i>	<i>beaucoup de questions</i>

Die Präpositionen in *à Marmoutier, en France, à l'école, dans la rue* werden in einen Umstands-Baustein integriert und in Strukturen gelernt, die eine Ortsbestimmung auf die Fragen „wo?“ und „wohin?“ enthalten:

<i>Je suis</i> <i>J'habite</i> <i>Je vais</i>	<i>à Marmoutier</i> <i>en France</i>
<i>Je suis</i> <i>Je vais</i>	<i>à l'école</i> <i>dans la rue</i> <i>au cours d'histoire</i>

Die Strukturen bestehen also aus einer bestimmten Abfolge von (farbig markierten) Bausteinen und können als Muster für ähnlich gebaute Sätze fungieren. In den Bausteinen selbst sind Grammatik (morphologische und syntaktische Gesetzmäßigkeiten), Lexik (semantische und idiomatische Verwendungsmöglichkeiten), Aussprache (*unité de sens = unité rythmique*) und Orthographie (Laut-Schrift-Korrespondenzen) integriert. Auch sie bilden Muster und können lexikalisch und grammatisch variiert werden. Der häufige Gebrauch in entsprechenden Übungen setzt eine Automatisierung in Gang und führt somit zu einer 'freieren' Verfügbarkeit (Segermann 2013, 2014).

## 4 Fehleranalyse und Vorschläge zur Prophylaxe<sup>1</sup>

### 4.1 Begleiter

#### 4.1.1 Artikel

Die Analyse der Begleiter legt ein wesentliches Problem der SuS offen: Es scheint so, als würde das Genus der Substantive schlichtweg nicht gelernt. Die Anzahl der Fehler geht in die Hunderte. Wir beschränken uns daher darauf, im Folgenden nur eine kleine Auswahl wiederzugeben.

*\*un boutail – une cadeaux – une gâdeu bone – un photo – un grand famili / un grand familie – le grand-mère / un grand-mère (1. Lj.)  
 le ville – un promenade – le rivier – une travaille / une bonne travail – un joli maison – la soleil – un mère – une match – la cinéma – le petit sœur – un sorcière – une moniteur – le table (2. Lj.)  
 le band – la texte – le question – un maison – une autre pays – le person – un bon experience – un année – le culture – un fête – la weekend – un organisation – un grand différence – le filière (4. Lj.)  
 la monde – un truite – un victime – la refrain – la choix – la doight – le part – un petit fille – un grande maison – un signe – le volonté – le société (OS)*

Es gibt mehrere Möglichkeiten, das Genus-Chaos im Kopf gar nicht erst aufkommen zu lassen, parallel zu der Arbeit mit dem Bausteinprinzip. Zum einen könnte man von Anfang an den Lernenden die morphologischen Gesetzmäßigkeiten der Endungen für die Genuserkennung vermitteln und die entsprechenden Wörter in Gruppen zusammenstellen.

Substantive mit folgenden Endungen sind maskulin:

*-ail / -eil / -il (travail, soleil)  
 -eur (moniteur) [zu ergänzen: conducteur, professeur, coiffeur usw.]  
 -au / -eau (cadeau) [zu ergänzen: château, manteau usw.]  
 Konsonant ohne e (pays, refrain)  
 Vokal + r (avenir, futur)*

Substantive mit folgenden Endungen sind feminin:

*-ière (rivière, filière, sorcière)  
 -ence / -ance (expérience, différence, vacances)  
 -ée (année)  
 -tion (organisation, question)  
 -té (société, volonté)  
 -ble (table)*

---

<sup>1</sup> Die Fehler sind original aus den Lernertexten übernommen und betreffen daher auch die Rechtschreibung.

-ille, eille (*famille, fille, bouteille, ville*)

-ie (*vie*)

Doppelkonsonant + e (*classe, personne*)

Konsonant + e (*chose, bande, fête, truite, dispute, capitale, culture, catastrophe, victime, banlieue*)

Ausnahmen (meist Fremd- oder Lehnwörter):

feminin: *la photo, la caméra, une part, la cour, la fois*

maskulin: *le week-end, le match, le cinéma, le problème, le texte, le stade, le monde, le signe, le doigt, le lycée, le choix*

Die Familienangehörigen könnten nach ihrem natürlichen Geschlecht geordnet werden, einschließlich der Form des Possessivbegleiters (vgl. 4.1.2):

<i>la / ma / ta / sa mère</i>
<i>la / ma / ta / sa soeur</i>
<i>la / ma / ta / sa fille</i>

<i>le / mon / ton / son père</i>
<i>le / mon / ton / son frère</i>
<i>le / mon / ton / son fils</i>

Es erscheint zudem zweckmäßig, die SuS für die Phonem-Graphem-Entsprechungen zu sensibilisieren (Segermann 2004). Fehler wie *\*un promenade, un organisation, un fête* könnten darauf hindeuten, dass die SuS den Artikel <un> phonetisch als [yn] realisieren und nicht als [ɛ̃]. Die mangelnde phonetische Unterscheidung zwischen [e] und [ə] ist wohl auch für die sonst unerklärlichen Numerus-Fehler in *\*le vacances, le Champs-Élysées* und *le parents* verantwortlich.

Auffällig ist, dass viele Lexeme nicht korrekt geschrieben sind und bisweilen skurrile Formen annehmen (*une gâdeu, la doight*). Beim Phänomen des Teilungsartikels haben die SuS ähnliche Defizite. Oft wird der Artikel (parallel zum Deutschen) einfach weggelassen:

*\*Vient garçons et filles – Ils prennent cadeaux – Elle va grands-enfants (1. Lj.)*

*Ils disent beaucoup questions (4. Lj.)*

Für den Teilungsartikel nach Mengenangaben (ohne bestimmtem Artikel) lassen sich ebenfalls viele fehlerhafte Varianten aufzeigen, z.B.:

*\*Il y a trop des vents (2. Lj.)*

*Il fait beaucoup des histoires avec l'école (4. Lj.)*

*Beaucoup du luxe – Beaucoup des différences (OS)*

Auch werden gelegentlich *des* und *les* verwechselt:

*\*L. et R. posent les questions pour lui (4. Lj.)*

*Elle a vu comme des femmes viest en Europe (OS)*

Dass nach Verben der Vorliebe und des Mögens (*aimer* etc.) immer der bestimmte Artikel steht, scheint den SuS ebenfalls nicht bewusst zu sein:

*\*Elle aime chats et chiens (1. Lj.)*

*Elle aime des animaux – J'adore des chats – Elle aime musique – Elle n'aime pas Cassoulet (2. Lj.)*

#### 4.1.2 Possessivbegleiter

Bei den Possessivbegleitern stoßen wir durchweg auf Fehler – bis hin zur Oberstufe:

*\*son family / son famili – elle mari / le mari – (1. Lj.)*

*mon parents / ma parents – mon yeux – me port – mon salle – ma lit / moi lit – ma rêve – ton vacances – leurs maison (2. Lj.)*

*son protection – son classe – son bande – ils parents / son parents / ton parents / leurs parents [de M.] – son copains – ça étude – sa père / se père– sa temps (4. Lj.)*  
*ma mari / sa mari – sa fils – son statue (OS)*

Die größte Schwierigkeit besteht offensichtlich in der Unsicherheit bezüglich des Genus. Es zeigt sich aber auch, dass einige Lerner die Form der Possessiva selbst nicht kennen (*le mari, me port, ça étude*). Sogar in der Oberstufe wurden wunderliche Fehler gemacht, zumal die Wörter der Verwandtschaftsbeziehungen zu dem Zeitpunkt beherrscht werden sollten. Wären die Substantive im Subjekt-/ Objekt-/ Prädikativ- oder Umstandsbaustein mit den Possessivbegleitern zusammen gelernt worden, hätte sich das Fehlerrisiko minimieren lassen (vgl. 4.1.1).

<i>notre père</i> <i>notre mère</i> <i>notre famille</i>
--

<i>votre père</i> <i>votre mère</i> <i>votre famille</i>
--

<i>avec leur père</i> <i>sans leur mère</i> <i>chez leur famille</i>
--

Bei fehlerhaften Konstruktionen im Anfangsunterricht wie beispielsweise

*\*de Victor sa mère / de Victor son père (1. Lj.)*

hat wohl die dialektale Variante *Victor sein Vater Pate* gestanden. Die hochdeutsche Formulierung *der Vater von Victor* müsste hier in der Kombination von Subjekt-BS oder Objekt-BS + Attribut-BS wieder durch Häufung geübt werden.

<i>le père</i> <i>la mère</i>
----------------------------------

<i>de Victor</i>
------------------

## 4.2 Umstandsbestimmungen

### 4.2.1 Ortsbestimmungen

Bei den Umstandsbestimmungen des Ortes ist festzuhalten, dass die SuS in allen Bereichen deutliche Defizite aufweisen und die Präpositionen nicht beherrschen. Das zeigt sich zunächst bei den Städten:

*\*a Marmoutier / dans Marmoutier (1. Lj.)  
dans Berlin – au Paderborn – au Sutthausen – en Osnabrück – au Arcachon – au Aubenas / de Aubenas (2. Lj.)  
au London – au Paris – en Berlin / au Berlin (4. Lj.)*

Um solchen Fehlern vorzubeugen, ist es essentiell, dass die Lehrkraft die Städtenamen stets als Baustein in Verbindung mit der Präposition *à* präsentiert und einübt. Die SuS können diesen Baustein sowohl unter dem Inhaltskonzept (IK) „**Wohnort**“ als auch unter dem IK „**Zielort**“ abspeichern, also auf die Fragen „wo?“ und „wohin?“. Beim Sprechen bzw. Schreiben bestünde die zugrundeliegende Struktur aus einem Pronomen-Verb-BS mit dem entsprechenden Verb und dem Umstands-BS des Ortes:

<i>J'habite Tu es Il reste</i>	<i>à Marmoutier à Berlin à Paderborn à Londres à Paris</i>
<i>On va Vous allez Ils vont</i>	

Bei den Ländern ist die signifikant häufige Verwechslung des Landes mit dem dazugehörigen Adjektiv bemerkenswert:

*\*à Francé / a France – à Italie / a l'Italie – à Allemagne / à Allemand – à Turquie (2. Lj.)  
au l'anglais / au Anglais / dans Anglais / à Angleterre / au Royal-Unioll / nach Royalbritan-Uni – de Scotlande (4. Lj.)*

Zur Fehlerprophylaxe werden zunächst die weiblichen Länder, dann die männlichen und schließlich die Länder, die im Plural stehen, jeweils in gesonderten Gruppen präsentiert. Die Häufung identischer Präpositionen ist einer Kontrastierung (erst recht natürlich mit den Städtenamen) in jedem Fall vorzuziehen. Es geht auch hier wiederum nicht um Wissen, sondern um Können, d.h. um spontane Abrufbarkeit:

<i>en Allemagne en France en Angleterre en Turquie en Écosse</i>	<i>au Japon au Danemark au Brésil au Mexique</i>	<i>aux États-Unis aux Pays-Bas</i>
--	--	--

Man sollte erwarten, dass die SuS Umstandsbestimmungen, die mit dem Ort Schule (und Universität) zu tun haben, weitestgehend beherrschen. Dies scheint aber nicht der Fall zu sein:

*\*a college / à la collège / le college – au l'école (2. Lj.)  
à la seconde / le seconde / au seconde / au second – dans l'école – dans l'université / dans le université / dans le universitaire (4. Lj.)*

Auch hier gilt es, die Umstandsbestimmungen nach ihren Präpositionen zu gruppieren und die Struktur mit dem IK „**Schulbesuch**“ zu assoziieren:

<i>Il / Elle est Il / Elle va</i>	<i>à l'école à l'université</i>	<i>au collège au lycée</i>	<i>en quatrième en troisième en seconde en première</i>
---------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------	---

Umstandsbestimmungen, die öffentliche Orte beschreiben, werden entweder mit der Präposition *à* (im funktionalen Sinne) oder mit der Präposition *dans* (im räumlichen Sinne) gebildet. Die Anzahl der fehlerhaften Varianten (einschließlich der Genus-Fehler) sind bei beiden Präpositionen wiederum phänomenal:

*\*done le cantine / au cantine – au une piscine – aux salon – a la CDI – à là restaurant – a la toilette / dans les toilettes – àu hotel (2. Lj.)  
il n'est plus nouveau en classe / dans ce nouveau classe – faire un stage à votre parc (4. Lj.)  
ils parlent dans le cour – la vie sur la rue – vivre dans un banlieue – gagner beaucoup d'argent en bourse – ma percée au haute société (OS)*

Die entsprechende Satzstruktur, nämlich Pronomen-Verb-BS + Umstands-BS wäre wieder mit der gleichen Präposition zu lernen:

<i>Je vais Je suis On est allé Il est</i>	<i>à la cantine à la piscine à la maison à la bourse</i>	<i>au CDI au restaurant</i>
<i>Je suis Ils jouent On se rencontre</i>	<i>dans la rue dans la classe dans le restaurant</i>	

Ähnliche Unsicherheiten bestehen bei den Äußerungen zu Unterrichtsfächern, z.B. „Ich gehe gleich zum Sport(unterricht)“, welche gewissermaßen auch Orte darstellen:

*\*nous sommes allés à l'allemand / à l'histoire – je suis allé au français / une cour l'histoire (2. Lj.)*

Hier wäre die ausführliche Formulierung *au cours de français / d'allemand* usw vorzuziehen und einzuüben<sup>2</sup>:

*Il est allé  
Tu étais  
Je m'ennuie  
On est allé*

*au cours de français  
au cours d'allemand  
au cours de physique*

#### 4.2.2 Zeitbestimmungen

Bei den häufig gebrauchten Umstandsbestimmungen der Zeit herrscht ebenfalls ein großes Durcheinander der Präpositionen. Nicht einmal die Uhrzeiten im 2. Lernjahr sind korrekt:

Zeitpunkt: *\*aux 8 heures – a huit heures – au 11:30 heures – a dix et demie – en 7:30 heures – à 13 heures demi*

Zeitdauer: *\*à huit heures sur dix heures – à dix heures à 11 heures – à huit heures jusqu' dix heures – à 10:30 heures de 11:30 heures*

Eine systematische Zusammenstellung von Zeitpunkt (mit der gleichbleibenden Präposition *à*) und Zeitdauer (mit *de ... à*) hätte konsequent gelernt und als Umstands-BS abgefragt werden müssen:

*à sept heures (du matin / du soir)  
à sept heures dix / et quart / et demie / moins le quart / moins cinq  
à 8.15h = à huit heures quinze  
à 7.30h = à huit heures trente  
à 7.45h = à huit heures quarante-cinq*

*de dix à onze heures  
de dix heures et quart à onze heures et demie*

<sup>2</sup> Die Verwendung des Pronomens *on* anstatt *nous* für die 1. Person Plural, wie sie inzwischen fast ausschließlich im gesprochenen Französisch vorkommt, scheint den SuS unbekannt zu sein.

Die Wochentage sind offenbar auch nicht systematisch – unter Hinweis auf das Fehlen jeglicher Präposition (im Unterschied zum Deutschen) – gelernt worden:

*\*a lundi – en Mercredi – au mercredi – a jeudi – a dimanche (2. Lj.)*

Ein entsprechender Umstands-BS (mit ergänzenden Tageszeiten) könnte wie folgt aussehen:

*lundi / mardi / mercredi / jeudi / vendredi / samedi / dimanche  
lundi matin / lundi après-midi / lundi soir  
lundi prochain / mardi prochain / ...  
lundi dernier / mardi dernier / ...*

Bei den Tageszeiten selbst greifen die SuS wieder auf das deutsche Äquivalent mit Präposition zurück, da ihnen ein entsprechender Umstands-BS fehlt:

*\*martin / hier le martin / a matin / a la matin – a le midi / en midi / la midi – a l'après-midi / après-midi – à soir / au soir – a nuit (2. Lj.)*

*le matin – l'après-midi – le soir – la nuit  
hier matin – demain après-midi – la nuit prochaine  
ce matin- cet après-midi – ce soir*

Bei den Jahresangaben scheint einmal die Präposition *en* nicht ausreichend thematisiert worden zu sein, zum anderen wiederum die Zeitdauer *de ... à*. Stattdessen wird *jusque* als isoliert gelerntes Äquivalent für „bis“ eingesetzt wird. Zum Teil sind auch die Angaben aus dem tabellarischen Lebenslauf einfach übernommen worden, obwohl eine der Aufgaben des vierten Lernjahres das Verfassen eines Bewerbungsschreibens war:

*\*2002-2006 – jusqu'à 1997-2002 – jusque 2002-2005 – quand 1997-2002 – après des 2002 à 2006 (4. Lj.)*

*en 2002  
jusqu'à 1997  
de 2002 à 2006*

## 4.3 Tempora

### 4.3.1 *Passé composé*

Im zweiten Lernjahr wird generell als eines der zentralen grammatischen Phänomene das *passé composé* eingeführt. Ein Blick in die Texte – bis hin zur Oberstufe – lässt darauf schließen, dass weder der Gebrauch der beiden Hilfsverben noch die Form des Partizips durch entsprechende Übungen gefestigt wurde. Auch bei der Konjugation der Hilfsverben selbst herrscht Unsicherheit. Die Grundregel – *être* bei den sogenannten Bewegungsverben und bei einigen wenigen Ausnahmen, *avoir* bei allen transitiven Verben – ist sicherlich vermittelt worden, doch es zeigt sich wiederum, dass das nicht ausreicht:

*\*je fait – ils a fait – elle est fait – je suis fait – nous avons faitons – je passé – je suis apprendu – elles avont joué – ils sont mangé – nous sommes visités – j'ai compris* (2. Lj.)

*\*je allée – j'ai allé – j'ai vais – j'ai resté – nous avons resté – j'ai retourné – nous avons allé – nous avons allées – nous avons entrées – nous sont allées – ils sont venis* (2. Lj.)

*il vas – il a aller – qui alle* (4. Lj.)

*elle est reste – elle a devenu – elle n'a pas occupé* (OS)

In einigen Fällen ist nicht auszuschließen, dass die falsche phonetische Realisierung des e-Lautes für manche Fehler mitverantwortlich ist. So könnte z.B. das *je* in *\*je fait* oder in *je passé* von den SuS als [ʒe] ausgesprochen werden oder das auslautende [e] beim Partizip in *\*elle est reste* als [e] realisiert worden sein. Die mangelnde Unterscheidung von stimmlosem und stimmhaftem [s] könnte zu dem Fehler in *\*ils sont mangé* geführt haben. Auf jeden Fall wird die grammatische Schreibung nicht sicher beherrscht. All diese Fehler und vor allem die fast durchgängig falsche Verwendung von *avoir* bei den Bewegungsverben hätten durch ein systematisches Üben mit der Satzstruktur Pronomen-Verb-BS + Umstands-BS des Ortes unter dem IK „Zielort“, getrennt nach Personen, vermieden werden können:

<p><i>Je suis allé(e) / parti(e) / resté(e)</i>  <i>On est allés / partis</i>  <i>(Nous sommes allés / partis)</i></p>	<p><i>à Londres</i>  <i>en Angleterre</i>            ...</p>
--	--

<p><i>Il / Elle est allé(e) / parti(e) / resté(e)</i>  <i>Ils / Elles sont allé(e)s / parti(e)s / resté(e)s</i></p>	<p><i>à Londres</i>  <i>en Angleterre</i>            ...</p>
---	--

Entsprechende Übungsreihen sind für das hochfrequente *faire* unverzichtbar, wobei der Pronomen-Verb-BS durch einen passenden Objekt-BS ergänzt wird:

*J'ai fait*  
*On a fait*  
*(Nous avons fait)*

*Objekt-BS direkt*

*Il / Elle a fait*  
*Ils / Elles ont fait*

Der konkret mit einem bestimmten IK gelernte Baustein kann dann von den SuS auf alle anderen transitiven Verben übertragen werden (*Il a profité – Il a étudié – On a travaillé – Ils ont loué – Ils ont visité*). Die Partizipialformen können in einer didaktischen Zusammenstellung nach identischen Endungen gelernt werden, so dass sich das ‚Hörbild‘ einprägt – unabhängig von der linguistischen Systematisierung der Verbgruppen:

*Elle a pris / appris / compris / mis / dit / interdit / écrit / souscrit / conduit / ri / souri / fini*  
*J'ai lu / vu / bu / attendu / connu / cru / vécu / battu / tenu / reçu / rendu / pu / dû / voulu / su / eu*  
*Il a fallu / plu / valu*

Bei einem der Texte des 4. Lernjahres lässt die Fülle der Fehler darauf schließen, dass den SuS offensichtlich die Funktion der Vergangenheitstempora nicht bewusst ist. Korrekte Formulierungen gab es hier nur bei SuS, die generell überdurchschnittlich gute Texte schrieben. Es sollte ein Artikel in einer Schülerzeitung verfasst werden, in dem auf Grundlage eines deutschen Zeitungsartikels über das universitäre Austauschprogramm Erasmus berichtet wurde. Die SuS waren unter anderem dazu angehalten, die Erfahrungen des Studierenden M. in ihren Texten einfließen zu lassen – der Gebrauch der Vergangenheitszeiten verstünde sich somit eigentlich von selbst.

*\*il vais aller profiter – il étudie il y a 2 ans deux année en Angleterre – dans le universitaire il étudie... – il a aller nach Angleterre – il voudrait fait un année d'échange – M. louer un maison au l'anglais – il étudies deux semestre a Coventry – il a faites deux semestre au Angelterre – 1988, M. as est un aventurier – il veut veçu avec l'autre étudiants – les autres a trouvé ça bonne (4. Lj.)*

Auffällig ist, dass in den Formulierungen oft das Partizip mit dem Infinitiv verwechselt wird – vielleicht wiederum aufgrund eines Defizits bei der grammatischen Schreibung des homophonen [e]:

*\*ils ont visiter – nous avons travailler – je travailler – ils ont louer – vous avez trouver – les étudiants sont aller – il est aller – M. a vivre avec... – M. a apprendre beaucoup – il a recevoir... (4. Lj.)  
il a réussite du BEPC (OS)*

Auch das *passé composé* von *avoir* und *être* wird nicht beherrscht:

*\*j'ai – je suis avoir – j'ai fait – je suis avoir – nous a été – nous eus (2. Lj.)  
j'été – j'ai – elle est été (4. Lj.)*

Hier hätte die Struktur aus Pronomen-Verb-BS + Prädikativ-BS eingeübt werden müssen (vgl, Kap. 4.4):

<i>J'ai été Il / Elle a été Nous avons été</i>	<i>heureux(se) – content(e) – triste – malheureux(se) heureux(ses) – content(e)s – tristes – malheureux(ses)</i>
<i>J'ai eu Il a eu On a eu</i>	<i>une idée un accident</i>

### 4.3.2 *Imparfait*

Die folgenden Beispiele zeigen, wie die SuS versuchen, über die Vergangenheit zu schreiben, ohne sich der Tatsache bewusst zu sein, dass die Entscheidung zwischen *Imparfait* und *Passé composé* vor allem eine Frage der Perspektive ist. In den hier untersuchten Lernertexten hätte wohl überwiegend das *Imparfait* benutzt werden müssen. Das Problem wird manchmal auch dadurch umgangen, dass die Verbform einfach wegfällt:

*\*j'été triste – que a été tres jolie – elle n'est pas étée la-bas – a 10 heures, la récréation – j'ai été un peux peur (2. Lj.)  
très difficile sont des vocabulaires – ton parents sont surprise sur le plan – il veux prends la langue – il y a des problemes qui M. a (4. Lj.)  
elle étais parfait – il y a avais aucun homme – Mme L. qui étais jolies – il n'avait pas capable – comme ils vivent toujours en Algérie – comme ils seraient en Algérie (OS)*

Der Verwechslung von *être* und *avoir* sowie der Konjugationsendungen bei der 1. und 3. Person kann wiederum durch entsprechende Einübung der Strukturen (dies-

mal im *Imparfait*) vorgebeugt werden. Desgleichen ist die Standardformel mit *il y avait* einzuprägen (s. Kap. 4.4). Dass nach *si* das *Imparfait* steht anstelle des vom Deutschen her zu erwartenden *Conditionnel*, gilt auch für die Konjunktion *comme si*:

<i>comme si</i>	<i>elles vivaient</i>	<i>en Algérie</i>
<i>comme s'</i>	<i>ils étaient</i>	<i>en Algérie</i>

### 4.3.3 *Futur simple* und *Futur composé*

Futur-Formen lassen sich in den untersuchten Texten verhältnismäßig wenig finden. Ein Grund dafür mag in den Textsorten liegen, die in den ersten Lernjahren eher einen erzählenden, in der Oberstufe dann einen analytischen Charakter haben, so dass es insgesamt kaum Möglichkeiten gibt, das Futur zu verwenden. Es bleiben einige Beispiele, vor allem in einem Klassensatz der Oberstufe, in dem als kreative Aufgabe ein innerer Monolog der Protagonistin eines Romans gefordert war:

*\*mais je peux ils ont difficile (2. Lj.)*

*j'espère beaucoup tout va bien – ça va posé la problème la plus petite – peut être je va être la plus jolie femme au bal (OS)*

Die korrekten Formen, z.B. von *être*, oder das Futur nach *espérer* lassen sich wieder durch Häufung der Strukturen einprägen (vgl. Kap. 4.4 und 4.7):

<i>Je pense</i>	<i>que</i>	<i>ça va</i>	<i>être</i>	<i>difficile</i>
<i>Ce sera</i>	<i>le moindre problème</i>			
<i>Je serai</i>	<i>peut-être</i>	<i>la plus jolie femme</i>		
<i>J'espère</i>	<i>que</i>	<i>tout</i>	<i>ira</i>	<i>bien</i>

#### 4.4 Konstruktionen mit *être* und *avoir*

*Être* und *avoir* sind Teil des Stoffs im 1. Lernjahr, und die Konjugationsformen dürften den Lernenden sicherlich auch geläufig sein. Das bedeutet aber eben nicht, dass sie sie unter den Bedingungen der inhaltsbezogenen ‚freien Kommunikation‘ auch in die erforderlichen Strukturen einpassen können. Die alarmierend hohe Anzahl fehlerhafter Strukturen (durchgängig in allen analysierten Lernjahren) erklärt sich wohl daraus, dass die Lernenden im Unterricht nie konsequent dazu angehalten wurden, vollständige Strukturen mit einem bestimmten Inhaltskonzept zu verknüpfen, so z.B. mit dem IK „Beschreibung / Beurteilung von Personen“. Fehlerhafte Äußerungen wie

*\*Son mari est ne sportif pas – Elle va sportive – Ils est sportifs (1. Lj.)*  
*Le petite frère de elle très sympa – Je suis bof quand je fais du skim – Tu a très bon – Il a ouvert / drôle / grand / maigre – Il a sympa et drôle – Il est ne timide pas (2. Lj.)*  
*Ses parents mortent – Il est un orphelin (4. Lj.)*  
*Il n'avait pas capable – Peut être je va être la plus jolie femme au bal (OS)*

hätten vermieden werden können, wenn folgende Baustein-Sequenzen zusammen mit dem IK präsentiert und mitsamt ihren grammatischen (Person, Numerus, Tempus, Bejahung / Verneinung) und lexikalischen Variationsmöglichkeiten gelernt worden wären:

<i>Il / Elle est</i> <i>Il / Elle n'est pas</i>	<i>sportif / sportive – orphelin(e)</i> <i>ouvert(e)/ drôle / sympa / grand(e)/ maigre / timide</i>
<i>Ils sont</i> <i>Ils ne sont pas</i>	<i>sportifs / sportives</i>

Auch die in der Oberstufe benötigten elaborierteren Formulierungen können so strukturell verfügbar gemacht werden:

*\*Il n'avait pas capable*

<i>Il / Elle n'en était pas</i>	<i>capable</i>
---------------------------------	----------------

Dass die Struktur sich nicht wesentlich ändert, wenn das Subjekt kein Pronomen, sondern ein Substantiv ist, kann von den Lernenden leicht nach vollzogen werden:

<i>Son petit frère</i> <i>Son mari</i> <i>Le professeur</i> <i>Ses parents</i>	<i>est</i> <i>n'est pas</i> <i>était</i> <i>sont</i>	<i>sportif</i> <i>très sympa</i> <i>bien</i> <i>morts</i>
---	---	--

Auch eine Erweiterung der Struktur stellt kein grundsätzliches Problem dar:

<i>Je suis Tu es Il / Elle est</i>	<i>mauvais(e) excellent(e) bon(ne)</i>	<i>en skim</i>
--	--	----------------

Ob bei dem strukturell ähnlichen IK „**Beschreibung eines Gefühlszustands**“ die Fehler auf die mangelnde orthographische Beherrschung der Vergangenheitsformen, zurückzuführen sind oder auf die Verwechslung mit *avoir* ist nicht ganz klar:

\**J'éte triste – J'ai triste – J'ai ne tristé pas – J'ai en colère (2. Lj.)*

<i>J'étais Je n'étais plus J'ai été</i>	<i>triste / épouvanté(e) / malheureux(se) / heureux(se)</i>
	<i>en colère</i>

Bei dem IK „**Beschreibung / Beurteilung von Sachen / Sachverhalten**“ scheint den Lernenden das Verb *être* oft zu einfach, vor allem in der Oberstufe:

\**Très difficile sont des vocabulaires (4. Lj.) – Il y a de l'usure de sièges (OS)*

<i>Le vocabulaire</i>	<i>était</i>	<i>très difficile</i>
<i>Les sièges</i>	<i>étaient</i>	<i>assez usées</i>

Standard-Formulierungen mit **C'EST** bzw. **CE N'EST PAS** sind offenbar nie explizit thematisiert worden, da sie nur selten richtig verwendet werden, weder mit Adjektiven noch mit Substantiven. Sie werden sogar mit *il y a* verwechselt:

\**Il est super – Il a été super – Ils difficil – Ce vais super – C'étais bon – Ce va bonne / fantastic – C'éte drôle – C'été très drôle / un peu long – C'est a été bête – C'est été tres bon – C'est ne drôle pas – C'est ne pas facile – Trois bonnes jours a ça été (1. Lj.)*

*C'est au college gros – Il y a une matière pour ça – Est-ce qu'il es un sport dangereux – Est-ce que a dangereuse Sportart – Il fait horrible (2. Lj.)*

*Il est nouvelle un filière universitaire – On été un special experience – Pour le c'est ne pas non plus un problem – C'est n'est pas vrai c'est il est un orphelin (4. Lj.)*

*C'est ne peut pas vrai (OS)*

a) mit Adjektiv

<i>C'est C'était Ce sera Ce n'est pas</i>	<i>super / difficile / faux / (très) drôle / facile / bête / (très) bien / fantastique / horrible / mystérieux / étrange / dangereux / un peu long / possible / vrai</i>
---	--

## b) mit Substantiv

<i>C'est</i>	<i>un grand collègue / un sport dangereux une seule matière</i>
<i>C'était</i>	<i>une nouvelle filière universitaire une expérience spéciale</i>
<i>C'étaient</i>	<i>trois jours formidables</i>
<i>Ce n'est pas non plus</i>	<i>un problème</i>

Auch bei dem IK „**Beschreibung / Beurteilung von Personen**“ ist die Formulierung mit *c'est* obligatorisch, wenn der Prädikativ-Baustein (Prädikatsnomen) ein Substantiv ist. Mangels der Bewusstmachung dieser Struktur haben die Lernenden direkt vom Deutschen ins Französische übersetzt:

*\*Elle un grandmère est jolie – Elle est une grand-mère sympa – Elle est une jolie grand-mère – Elle une grand-mère sportive – Ils une family sympa (1. Lj.)  
Elle est la fille (2. Lj.)  
Il est mon meilleur copains – Il est un vrai copain – Il est un garçon très fort (OS)*

<i>C'est</i>	<i>une grand-mère sportive / une jolie grand-mère / une grand-mère sympa / une famille sympa une fille / mon meilleur copain / un vrai copain / un garçon très fort</i>
--------------	---

Die sehr häufige Verwechslung von *être* und *avoir* als Vollverben kann durch die Bewusstmachung der Inhaltskonzepte wesentlich reduziert werden, wie z.B. bei dem IK „**Altersangabe**“, bei welchem bis in die Oberstufe hinein keine sichere Beherrschung festzustellen ist:

*\*Elle est 60 ans – Elle fait 60 ans – Elle 50 ans (1. Lj.)  
Je suis 12 ans – J'ai 13 âge – Elle est 12 (2. Lj.)  
Je suis dans la même âge comme S. (OS)*

<i>J'ai Elle a</i>	<i>12 / 13 / 50 / 60 ans</i>
	<i>le même âge (que S.)</i>

Bei dem IK „**Beschreibung von Personen**“ wäre zu merken gewesen, dass Substantive zur Charakterisierung der äußeren Merkmale eine Struktur mit *avoir* erfordern. Bei den meisten Lernenden des 2. Lernjahres scheint dies nicht bekannt zu sein:

*\*Il les cheveux noir – Les cheveux à vert / noir – Les yeux à vert – Les cheveux sont noirs – Les yeux sont marron – Il les cheveux est noir – Il les yeux est vert – Il cheveux noir – Il yeux bleu – Il cheveux noir – Il couleur de Augen est bruns (2.Lj.)  
Il voit un peu bizarre (4.Lj.)  
Il est sportif alors il est carré d'épaules – Son visage est oval / Il a une tête ovale – Son nez est très grande – Il est décrive d'avoir des grands yeux (OS)*

<i>Il / Elle a</i>	<i>le visage ovale / les yeux verts, marron / les cheveux noirs un gros nez / de grands yeux l'air un peu bizarre / l'air sportif (avec ses épaules larges)</i>
--------------------	---

Bei dem IK „**Schulfächer**“ wäre die verwirrende Fehlervielfalt ebenfalls ohne großen Aufwand zu vermeiden gewesen:

*\*Nous avons fait l'allemand – Nous a été l'anglais – Nous eus l'histoire – J'ai fait l'histoire – J'ai eu le cours de l'allemand (2.Lj.)*

<i>On a eu J'ai eu</i>	<i>allemand (de l'allemand) anglais (de l'anglais) histoire (de l'histoire) un cours d'allemand / d'histoire / d'anglais ...</i>
----------------------------	--

Die korrekte Verwendung von **IL Y A** ist nur zu erreichen, wenn die Lernenden sich das Inhaltskonzept des „Vorhandenseins“ klar machen, das sowohl bei der Bildbeschreibung (Beispiele aus dem 1. Lernjahr) als auch bei der Beschreibung der Schule zur Anwendung kommt:

*\*Elle a hommes – c'est un homme – (Sur la table) sont des assietes / est une bouteille – (derrière L.) est B. / est un homme (1.Lj.)  
Vient garçons et filles – On n'est pas un salle de permanence – Tu n'a pas les cours – A 10 heures, la récréation – A dix heures est la récréation – Il y est récréation (2.Lj.)  
Nous avons un heure question (4.Lj.)  
Il y avais aucun homme – Ne persone á des experiences pour le filière – Ne connai pas parler l'etudiants chez vous Erfahrungen – Les deux ont une chose très important dans ses vie (OS)*

<i>Derrière L.</i>	<i>il y a</i>	<i>B. un homme</i>
<i>Sur la table</i>	<i>il y a</i>	<i>des assiettes une bouteille</i>

À 10 heures	il y a	la récréation	
Il y aura		des garçons / des filles	
Il n'y a pas		de salle de permanence d'homme riche	
Il n'y avait pas encore		d'expériences d'étudiants	avec cette filière avec des expériences
Il y a	quelque chose	de très important	dans leurs vies
Il y avait	beaucoup	de questions	

## 4.5 Verbvalenzen

Die Objektpronomen (direkt und indirekt) sind sicherlich durchgenommen worden, doch angesichts der verwirrenden Fülle der unterschiedlichen Formen in den Tabellen (6 x 2 = 12) greifen die Lernenden lieber auf die Muttersprache zurück und übersetzen, wobei auch die Gesetzmäßigkeiten der Stellung auf der Strecke bleiben.

### 4.5.1 Verben mit spezieller Valenz

*Jouer* ist eines jener Verben, die einer besonderen Einübung bedürfen, da sie durch die kontrastierenden muttersprachlichen Strukturen gefährdet sind. Eine Bewusstmachung des Objektanschlusses (mit *de* bei Musikinstrumenten, mit *à* bei Ballspielen) hätte zusammen mit dem Einüben des entsprechenden Inhaltskonzepts die mehr als ärgerlichen Fehler vermeiden können:

\**Il joue une guitare / la guitare / à la guitare – Il fait de la guitare – J'ai joué à tennis / du volleyball – Je fait football – Elle joue tennis / du tennis / aux tennis – Elle fait au tennis – On a joué du foot (1. Lj.)*  
*J'ai joué le foot / la basket – Elle joue très bonne rugby – J'ai fait au foot (2. Lj.)*  
*Ils jouent avec des billes souvent (4. Lj.)*

<i>Il / Elle joue</i> <i>Je joue</i> <i>J'ai joué / On a joué</i> <i>Elle joue</i> <i>Ils jouent</i>	<i>de la guitare</i> <i>au volleyball / au tennis / au foot /</i> <i>au rugby / aux billes</i>
--	--

#### 4.5.2 Indirekte und direkte Objektpronomen bei spezifischen Inhaltskonzepten

Um dem Dauerbrenner der Verwechslung von direkter und indirekter Valenz wirksam vorzubeugen, bedarf es zunächst einmal der didaktischen Nutzbarmachung der Tatsache, dass die Anzahl der Verben mit indirekter Objektanbindung bei 0,7 % der gesamten Verben liegt. Beschränkt man sich nun noch auf die gängigen Verben, so ergibt sich eine recht überschaubare Gruppe mit nachvollziehbarem Bedeutungsgehalt. So erfordern alle Verben, die eine Kommunikationsart ausdrücken, wie z.B. *parler, répondre, écrire, demander, téléphoner*, einen indirekten Objektanschluss. Berücksichtigt man nun noch, in welchen Strukturen diese Verben am häufigsten vorkommen, so lassen sich durch das Einüben verschiedener Variationen des Pronomen-Verb-Bausteins Fehler in Form und Stellung der Pronomen wie die folgenden nahezu ausschließen:

*\*J'ai leur téléphoné – Elle a téléphoné avec moi – Les gens ont lui demandé (2. Lj.)  
Il questionne à toi (4. Lj.)*

*Je lui / leur ai écrit / parlé / répondu / téléphoné / demandé  
Il / Elle lui / leur a écrit / parlé / répondu / téléphoné / demandé  
Il / Elle m'a / t'a écrit / parlé / répondu / téléphoné / demandé  
Il / Elle t'a demandé / écrit / parlé / répondu / téléphoné*

*Les gens*

*lui / leur ont écrit / parlé / répondu / téléphoné / demandé*

Daneben kann auch die Imperativform mit den verschiedenen Pronomen gebündelt werden:

*\*Écrit a moi (2.Lj.)*

*Écris-moi / Téléphone-moi  
Parle-lui / Réponds-leur / Demande-lui*

Andere Verben zum Ausdruck der Kommunikationsart, wie z.B. *dire, expliquer, raconter* erfordern neben der indirekten auch eine direkte Ergänzung:

*\*Elle a dit moi – J'ai lui expliqué notre système – Raconte pour mua (2. Lj.)  
Il dit moi (4. Lj.)*

*Je lui / leur ai expliqué / dit / raconté  
Il / Elle lui / leur a expliqué / dit / raconté  
Il / Elle m'a expliqué / dit / raconté*

*quelque chose  
notre système*

*Raconte-moi*

*tout  
quelque chose*

Das direkte Objekt kann auch durch einen *que*-Satz ausgedrückt werden, etwa bei folgendem Inhaltskonzept: „Jemand hat mir oder einer 3. Person kundgetan, was sie will / vorhat“:

<i>Il m'a / lui a affirmé / annoncé / appris / avoué / confié / déclaré / fait savoir / offert / promis</i>	<i>qu'</i>	<i>il voulait / comptait</i>	<i>rester</i>	<i>seul</i>
---	------------	------------------------------	---------------	-------------

Bei einer anderen semantischen Verbgruppe mit indirekten Objektpronomen, die das Inhaltskonzept „Jemand hat mir oder einer 3. Person kundgetan, was ich bzw. sie tun soll“ bedient, erscheint das direkte Objekt dagegen als Infinitivkonstruktion:

<i>Il m'a / lui a dit / demandé / répondu / téléphoné / écrit / conseillé / ordonné / rappelé / recommandé / répété</i>	<i>de venir</i>	<i>tout de suite</i>
---	-----------------	----------------------

Verben, die das Inhaltskonzept des „Übermittels“ von etwas an jemanden ausdrücken, weisen ebenfalls eine doppelte Valenz auf. Auch hier lässt sich durch die Bündelung der entsprechenden Verben in gleichen Strukturen das Fehlerrisiko minimieren:

*\*J'ai donné un cadeau à elle – J'ai donné un petit cadeau à la – J'ai fait un cadeau pour A. – J'ai donné un cadeau aussi – Elle a donné une bise pour moi – Elle a fait me un bise – J'ai fait une petit bise pour elle (2. Lj.)*

<i>Je lui ai donné / acheté / apporté / envoyé / offert</i> <i>Il leur a donné / acheté / apporté / envoyé / offert</i> <i>Elle m'a donné / acheté / apporté / envoyé / offert</i>	<i>un cadeau</i>
--	------------------

<i>Je lui ai fait</i> <i>Elle m'a fait</i>	<i>la bise</i>
---	----------------

Werden die indirekten Pronominalformen mit den entsprechenden Verben auf diese Weise bis zur automatischen Abrufbarkeit eingeübt, so bleibt nur noch, den Lernenden bewusst zu machen, dass der Entscheidungsnotstand quasi abgeschafft ist, und zwar insofern, als alle anderen Verben in der 3. Person mit den Formen *le, la, les* assoziiert werden. In den ersten beiden Personen sind die Formen ja sowieso identisch. So ließen sich die zahlreichen fehlerhaften Äußerungen mit *aimer*, in einem Baustein zusammengebunden (inklusive der korrekten Stellung), vermeiden, vor allem auch die ärgerliche Übersetzung *sie = elle, mich = moi* oder *ihn = lui*, die das ganze Ausmaß der Hilflosigkeit der Lernenden offenbart:

*\*J'aime elle (très bien) – Elle aime moi – J'adore elle – Je leurs aime – Elle j'aime ça aussi – Elle a l'aimé – Le professeur n'aime pas moi – Les élèves n'aime pas lui (2. Lj.)*

*Les autres aiment lui (4. Lj.)*

*Quelqu'un lui aime – La mère lui n'aime pas (OS)*

<i>Je l'aime / adore</i> <i>Je les aime</i> <i>Elle m'aime (aussi)</i>
--

<i>Quelqu'un</i> <i>Les autres</i> <i>Le professeur</i> <i>La mère</i> <i>Les élèves</i>
--

<i>l'aime</i> <i>l'aiment</i> <i>ne m'aime pas</i> <i>ne l'aime pas</i> <i>ne l'aiment pas</i>
--

Dasselbe gilt für all die anderen Verben mit direkter Objektenbindung, bei denen oft wieder auf die falsche Entsprechung in der Muttersprache zurückgegriffen wird:

*\*J'ai rencontré elle – je (traf) elle – je n'ai pas compris le film (2. Lj.)*

*L. lui crois – Tous lui regardent – M. ce ne comprend pas – Ce ne dérange pas (4. Lj.)*

<i>Je l'ai rencontré(e)</i> <i>Je ne l'ai pas compris(e)</i> <i>Cela / Ça ne le dérange pas</i>
---

<i>L.</i> <i>Tous</i> <i>M.</i>
---------------------------------------

<i>le croit</i> <i>le regardent</i> <i>ne le comprend pas</i>
---

## 4.6 Fragekonstruktionen

### 4.6.1 Direkt

Bei den Fragestrukturen herrscht in den ersten beiden Lernjahren ein ziemliches Chaos:

*\*Est-ce que ton vacances – Est-ce que tu fait – Comment est-ce que tu vas – Que est-ce tu fais (1. Lj.)*

*Que est on faire – Est-ce que tu fait – Est-qui tu fait– Quoi veux-tu dire pour ça – Quelle âge on a pour faire du skim – Quelle fille tu aime maintenant – Quand tu fais des courres – Quand est'ce que le cours – Où est'ce que le cours (2. Lj.)*

*Qu'est-ce que me manque (OS)*

Eine Bewusstmachung und Einübung anhand der entsprechenden Bausteine hätte hier zunächst die Grundstruktur mit *qu'est-ce que* sichern können:

<i>Qu'est-ce que</i>
----------------------

<i>tu fais</i> <i>tu en dis</i>
------------------------------------

Sodann wäre die Struktur mit Fragewort + *est-ce que* zu festigen:

<i>Comment</i>	<i>est-ce que</i>	<i>tu trouves</i>	<i>les vacances</i>
<i>Quand</i> <i>Où</i>	<i>est-ce que</i>	<i>le cours</i>	<i>a lieu</i>

Selbst Inversionsfragen können gezielt geübt werden:

<i>Comment</i>	<i>vas-tu</i>	
<i>Comment</i>	<i>sont</i> <i>étaient</i>	<i>les vacances</i>

Schließlich sind Fragen mit *quel* zu systematisieren:

<i>Quelle fille</i>	<i>est-ce que</i>	<i>tu aimes</i>	<i>en ce moment</i>
<i>Quel âge</i>	<i>est-ce qu'</i>	<i>il faut</i>	<i>avoir</i>

Um die Frage nach einem Sachsubjekt in der Oberstufe verfügbar zu machen, bietet sich wieder eine Übung mit einer Bündelung von entsprechenden Verben an, ausgehend von einem bestimmten Inhaltskonzept. So lässt sich z.B. die Frage nach einer Sache/ Handlung, die eine Person affiziert, mit folgenden Verben, a) mit direktem Objektanschluss und b) mit indirektem Objektanschluss, verbinden:

<i>Qu'est-ce qui</i>	a) <i>vous dérange / les choque / l'étonne / la surprend / vous intéresse / t'inquiète / les bouleverse / t'occupe / te prend</i> b) <i>ne te va pas / ne vous plaît pas / ne leur convient pas me manque</i>
----------------------	--

#### 4.6.2 Indirekt

Die indirekten Fragekonstruktionen scheinen weitgehend unbekannt:

*\*Pourquoi est-ce que elle aime ces chien? Je ne sais pas – Mes parents veulent demander (wie viel) coûte – Ils demandent tu es à la plage – Je ne sais pas qu'est-ce*

*que je dois faire – Je demand si essaye avec un garçon ou ne un garçon pas – Il veut savoir quois ils parents farent – Mes parents demandent (2. Lj.)  
Je ne sais pas ce que je peux porter (OS)*

Zu lernen wäre zunächst, dass nach der Einleitung der Pronomen-Verb-BS direkt auf den Frage-BS folgt (ohne *est-ce que*):

<i>Je ne comprends / sais pas</i>	<i>pourquoi</i>	<i>elle l'aime ils ne nous acceptent pas</i>
<i>Ils demandent</i>	<i>combien</i>	<i>ça coûte</i>
<i>Je voudrais Ils voudraient</i>	<i>savoir</i>	<i>pourquoi</i>
<i>Mes parents</i>	<i>demandent</i>	<i>s'</i>
		<i>il y aura</i>
		<i>d'autres filles ou pas</i>
	<i>si</i>	<i>tu y vas</i>

Sodann kann bewusst gemacht werden, dass in der indirekten Frage *ce que* an die Stelle des direkten *qu'est-ce que* bzw. *quoi* tritt:

<i>Il veut savoir</i>	<i>ce que</i>	<i>font</i>	<i>les parents</i>
-----------------------	---------------	-------------	--------------------

Schließlich kann die indirekte Frage auch in einer Infinitivkonstruktion erscheinen:

<i>Je ne sais (pas)</i>	<i>comment que</i>	<i>m'habiller faire</i>
-------------------------	------------------------	-----------------------------

#### 4.7 Konstruktionen mit *que*

Bei den Konstruktionen mit der Konjunktion *que* offenbart die Fehleranalyse ein besonders hohes Maß an Hilflosigkeit. Auf das Konto der deutschen Übersetzung geht wohl auch das völlige Weglassen der Konjunktion – was im Französischen so eben nicht möglich ist:

*\*Je pense c'est super / Je trouve il l'air facile – Je veux que L. aime moi (2. Lj.)  
Vu ce que le seul mensonge de salut – Il sache que R. n'a pas un orphelin – Ils veulent facil – C'est n'est pas vrai c'est il est un orphelin – Le band parlent avec sa*

*impossible – Il parle c'est le séjour avantages – Il dit c'est ses parents et morte - M. raconte c'est les repas anglais ont été différent (4. Lj.)*  
*J'espère beaucoup tout va bien – C'est importante que Sh. décrit sa mère avec la comparaison du béton – Il n'aime pas si S. ne vit pas comme les traditions veut – Pour ajouter est que ... – Pour remarquer... (OS)*

Die Einübung entsprechender Bausteinsequenzen hätte die nötigen Strukturen verfügbar machen können, z.B. mit *penser, croire, trouver, espérer*:

<i>Je pense</i>	<i>que</i>	<i>c'est</i>	<i>super</i>	
<i>Il croyait</i>	<i>que</i>	<i>cela / ça avait</i>	<i>l'air facile</i>	
<i>J'espère</i>	<i>que</i>	<i>tout</i>	<i>ira</i>	<i>bien</i>
<i>Je trouve</i>	<i>que</i>	<i>seul le mensonge</i>	<i>pouvait</i>	<i>le sauver</i>

Oder mit *savoir, dire, raconter*:

<i>Il sait</i>	<i>que</i>	<i>R.</i>	<i>n'est pas</i>	<i>orphelin</i>
<i>La bande</i>	<i>dit</i>	<i>que</i>	<i>c'est</i>	<i>impossible</i>
<i>Il dit</i>	<i>que</i>	<i>le séjour</i>	<i>a</i>	<i>des avantages</i>
<i>Il dit</i>	<i>que</i>	<i>ses parents</i>	<i>sont</i>	<i>morts</i>
<i>Il raconte</i>	<i>que</i>	<i>les repas anglais</i>	<i>étaient</i>	<i>différents</i>

Oder mit *vouloir, aimer* und dem *Subjonctif*:

<i>Ils voudraient</i>	<i>que</i>	<i>ce soit</i>	<i>facile</i>	
<i>Je voudrais</i>	<i>que</i>	<i>L.</i>	<i>m'aime</i>	
<i>Il n'aime pas</i>	<i>que</i>	<i>S.</i>	<i>ne vive pas</i>	<i>selon la tradition</i>

Oder Ausdrücke mit *il est* bzw. *c'est*:

<i>Il est</i>	<i>significatif</i>	<i>que</i>	<i>Sh.</i>	<i>compare</i>	<i>sa mère</i>	<i>à un mur</i>
<i>Ce n'est pas</i>	<i>vrai</i>	<i>qu'</i>	<i>il soit</i>	<i>orphelin</i>		

sowie Ausdrücke mit Infinitiv:

<i>Il faut</i>	<i>ajouter</i>	<i>que ...</i>
<i>Il est</i>	<i>à remarquer</i>	<i>que ...</i>

#### 4.8 Infinitivkonstruktionen

Die vielfältigen Möglichkeiten, Inhaltskonzepte mit Hilfe von Infinitivkonstruktionen auszudrücken, scheinen den Lernenden wenig vertraut zu sein, vor allem, weil ihnen die nötigen Einleitungsverben nicht verfügbar sind. So greifen sie – besonders in der Oberstufe – wiederum zu mehr als hilflos anmutenden Lösungen.

*\*Je trouve je passe mes vacances avec tu (1. Lj.)*

*Elle n'a pas envie faire du shopping – Je voudrais apprendre faire du skim – Est-ce que le faire dangereux – Quelle âge on a pour faire du skim (2. Lj.)*

*Il a le avantage, que il apprendré l'anglais bonné – Ils trouvent l'idée d'apprendre l'anglais bonne – Il a trouvé difficile apprendre le vocabulaire – qui affirme de l'orphelin – Dans la pause mettre de garçons à tout R. de faire peur (4. Lj.)*

*Il aime de montrer ça – Mais même si elle veut faire ca – M. se pousse avant et dit avec R. – Le mieux serait que je dise tout à mon père – Elle rêve être courtisée dans laquelle – Il s'agit le rêve de Sh. rentre en seconde – Je sais rêve que je ne fait ca – Elle insiste qu'elle n'apprendait pas l'arabe – Qu'elle a promis de parle avec sa mère – Elle commence de chercher – Il fait comme il battre S. – Elle se trouve assez vieux pour decider sa vie – C'est leur temps d'aide la mère (OS)*

Zunächst wären Strukturen mit einem Infinitivanschluss ohne Präposition zusammenzustellen:

<i>J'aimerais</i>	<i>passer</i>	<i>les vacances</i>	<i>avec toi</i>
<i>Il aime</i>	<i>le montrer</i>		
<i>Elle veut</i>	<i>le faire</i>	<i>quand-même</i>	
<i>M.</i>	<i>ose</i>	<i>parler</i>	<i>à R.</i>

Hier hätten weitere Verben mit bestimmtem Bedeutungsgehalt in die Festigungsübung einbezogen werden können, wie Verben zum Ausdruck des Konzepts der Vorliebe (*aimer mieux, désirer, adorer, détester*), der Meinung und Beurteilung (*penser, espérer, estimer, juger, affirmer*), des Bewegungsablaufs (*monter, passer, rentrer*) usw. Es gilt festzuhalten, dass all diese Zusammenstellungen an bestimmte

Inhaltskonzepte zu binden sind. Nur so ist die Verknüpfung von Inhalt und Form zu gewährleisten.

Bei komplexeren Konstruktionen mit identischem Subjekt ist der Infinitiv (mit *de* oder *à*) einer Konstruktion mit *que* in jedem Fall vorzuziehen, was den Lernenden nicht bekannt gewesen zu sein scheint:

Je rêve		de ne faire	que ça	
Sh.	rêve	d'entrer	en seconde	
Elle rêve		d'y être courtisée		
Elle lui a promis		de parler	à sa mère	
Le mieux	serait	de dire	tout	à mon père
C'est Il est Il l'a trouvé	difficile dangereux	d'apprendre	le vocabulaire	
		de faire	du skim	
Il a eu	l'avantage			
Ils apprécient	l'idée	d'apprendre	l'anglais	
Elle n'a pas	envie	de faire	du shopping	
Il est temps		d'aider	sa mère	
Il fait semblant		de vouloir	battre	S.
Je voudrais	apprendre	à faire	du skim	
Elle s'obstine		à ne pas apprendre	l'arabe	
Elle commence		à chercher		

Schließlich bedarf auch der Infinitiv mit *pour* der besonderen Übung zusammen mit dem Inhaltskonzept der Finalität:

Il faut	avoir	quel âge	pour faire	du skim	
Les élèves	font	tout	pour faire	peur	à R.
Elle se trouve	assez âgée	pour décider	de sa vie		

## 4.9 Satzgefüge

Es ist nicht nur die Verwendung der adäquaten Konjunktionen zum Ausdruck von Zeit, Bedingung, Absicht, Gegensatz usw., die den Lernenden Schwierigkeiten macht. Komplexere Konstruktionen müssen in ihrem strukturellen Aufbau sorgfältig eingeübt werden, um eine gewisse Sicherheit zu erzeugen:

*\*À cause de mes parents demandent tu es à la plage (wenn) il y a trop des vents – Tu n'a pas les cours quand il pleut ou il froid (2. Lj.)*

*Le nouveau va à la classe et (4. Lj.)*

*Pour que S. se rencontre avec lui une autre fois – Qu'est-ce que c'est quand ils n'ont pas accepté – Quand on parle de la comportement contre B. et M. – À le poursuivre de l'éducation – Même que la famille a un point de vue différent – Pendant Mme Kampf déjà vit une vie luxurieuse – Après son mari a gagné beaucoup d'argent – Il dit qu'il va le tuer quand il touche S. (OS)*

Il n'y aura pas	de cours	quand	il pleut	ou
		qu'	il fait	froid
Tu y vas	quand	il y a	trop de vent	
Quand	le nouveau	entre	dans la classe	
Même	si	la famille	a	un point de vue
Que faire	s'	ils ne nous acceptent pas		
Il le tuera	s'	il touche	S.	
Tandis que	Mme K.	vit	déjà	une vie luxueuse
Après que	son mari	a gagné	beaucoup	d'argent
Pour que	S.	le rencontre	encore une fois	
En ce qui concerne	l'idée	de poursuivre	la formation scolaire	
En ce qui concerne	leur relation	avec	avec B. ou M.	

#### 4.10 Konstruktionen zur Hervorhebung (*mise en relief*)

Wenn es um die differenzierte Gewichtung der Aussagen geht, die im Deutschen allein durch die Betonung erfolgt, während es im Französischen dazu der komplexen Struktur der *mise en relief* bedarf, zeigt sich ein Defizit, das die tapferen Formulierungsversuche in den untersuchten Schülerarbeiten schon fast rührend erscheinen lassen:

*\*Le mauvais est ils jouer à hockey (1. Lj.)*

*Ce la raison pour laquelle les élèves ne de foutre une tannée – Le bonne est que il parle avec les étranger (4. Lj.)*

*Particulièrement son regard et son statue font de lui un jeune jomme qui déserte beaucoup de respect – Peut-être pourquoi j'ai des problèmes avec T. c'est seulement sa faute – Il a commencé de vendre des drogues pas moi – Son malheur consiste en que ... – Il est le seul chose que P. a – C'est à savoir la mère qui veut le temps pour elle-même (OS)*

Mit Hilfe der folgenden Bausteinabfolgen hätten die nötigen Strukturen bewusst und verfügbar gemacht werden können:

<i>Ce qui</i>	<i>est était</i>	<i>embêtant bien</i>	<i>c'est</i>	<i>qu'</i>	<i>ils jouent il a parlé</i>	<i>au hockey aux Anglais</i>
<i>Son malheur</i>	<i>c'est</i>	<i>que ...</i>				
<i>C'est</i>	<i>que</i>	<i>la mère</i>	<i>veut</i>	<i>avoir</i>	<i>du temps</i>	<i>pour elle-même</i>
<i>C'est</i>	<i>par son regard de sa faute</i>	<i>qu' que</i>	<i>il inspire j'ai</i>	<i>du respect des problèmes</i>	<i>avec T.</i>	
<i>C'est</i>	<i>lui</i>	<i>qui</i>	<i>a commencé</i>	<i>à vendre</i>	<i>des drogues</i>	
<i>C'est</i>	<i>la raison</i>	<i>pour laquelle</i>	<i>les élèves</i>	<i>ne le battent pas</i>		
<i>P.</i>	<i>n'a que</i>	<i>lui</i>	<i>au monde</i>			

## 5 Fazit und Ausblick

Die Versuche des freien Schreibens in den untersuchten Schülerarbeiten sind nicht zuletzt deswegen so deprimierend, weil der meist starke, kreative Ausdruckswille zum Scheitern verurteilt ist, wenn viele Grundstrukturen den SuS einfach nicht bewusst gemacht worden sind. Die Funktion und Bedeutung der sprachlichen Mittel für die Kompetenzentwicklung ist auch den Lehrenden wahrscheinlich nicht immer präsent. Dies geht aus der Art der Fehlerkorrektur in den Lernertexten hervor. Die angestrichenen Fehler werden ausschließlich den Bereichen Orthographie, Zeichensetzung, Wortschatz und Grammatik zugeordnet. Manchmal gibt es einen Hinweis auf inhaltliche Unstimmigkeiten. Die vielen ‚hilflosen‘ Formulierungen werden dagegen nicht markiert und wahrscheinlich auch gar nicht als Verstoß gegen die fremdsprachlichen Strukturgesetze wahrgenommen. Der Fokus ist eindeutig auf die Wortebene gerichtet, die Satzebene und d.h. die Satzstrukturen werden nicht in den Blick genommen. Es fehlt die funktionale Perspektive und damit die Verbindung zu der inhaltlichen Aussage, für die eine passende, dem Sprachgebrauch angemessene Formulierung zu finden ist.

Die überwiegend ‚unidiomatische‘, an der Muttersprache orientierte Ausdrucksweise hängt wohl vor allem damit zusammen, dass die SuS nur das isolierte Wort als Lerneinheit kennen und bei Bedarf nach dem deutschen Äquivalent suchen. Da hilft es nicht viel, wenn – nach Auskunft einer Lehrerin – „entsprechende fehlerfreie Sätze (nach gemeinsamer Korrektur, um das Fehlersehen zu schärfen) an der Tafel festgehalten“ werden. Was fehlt, ist das Denken in Strukturen, die als Muster fungieren, und somit die typische ‚Bauweise‘ der Fremdsprache ins Bewusstsein heben. Hier könnte – wie die Analyse gezeigt hat – das Lernen der sprachlichen Mittel in funktionalen Bausteinen den Formensalat im Kopf der SuS signifikant vermindern. Das Zusammenbinden einzelner Wörter zu größeren lexiko-grammatischen Sinneinheiten und das Prinzip der Häufung gleichgebauter Bausteine und Satzstrukturen würde den SuS den Zusammenhang zwischen Form und Inhalt verdeutlichen und so effektivere Anreize für das Gedächtnis schaffen.

## Literaturverzeichnis

- Lonsdale, D. & Le Bras, Y. (2009): *A Frequency Dictionary of French*. London, New York: Routledge.
- Segermann, K. (2004): Die Beziehung zwischen Klanggestalt und Schriftgestalt: Störfaktor oder Lernhilfe? *französisch heute* 2/2004, 184–207 + Tabelle.
- Segermann, K. (2013): Zur didaktischen Relevanz einer inhaltsorientierten Lexiko-Grammatik des Französischen. In: Bürgel, C. & Siepmann, D. (Hg.): *Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse* (= Thema Sprache – Wis-

- senschaft für den Unterricht; 6). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 43–55.
- Segermann, K. (2014): Sprechkompetenz und die Sprachverwendungslinguistik. In: Bürgel, C. & Siepmann, D. (Hg.): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht: Spracherwerb und Sprachkompetenzen im Fokus* (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht; 13). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 67–77.