

# "C'est toi, petite friponne?"

## Kommunikative Lerneinheiten im Französischunterricht

(veröffentlicht in: *Französisch heute* 1/2004, S. 74-88)

Anne Lequy\*

*This paper describes the foundations of a new approach of foreign language learning, away from the traditional split between form and sense, and centred on what the learners really wish to express. This type of learning is based on minimal units which are meaningful in a didactic way. These so-called "communicative learning units" (or KLEs in German) combine both vocabulary and grammar; they also carry a speech intention. What are these KLEs? Which criteria can we use to identify them? How can we find them in standard French (oral and written language) and put them in a systematic and practical order? How can they contribute to a more efficient language learning? A research team on this topic at the University in Jena attempts to answer these questions by explaining the successive steps of their investigations on two examples ("c'est" and "il y a"). This work aims at creating a pool of language, a data bank placed at the disposal of teachers.*

*Cet article a pour but d'expliciter les bases d'une nouvelle approche de l'apprentissage des langues étrangères, qui rompt avec la traditionnelle dislocation entre forme et sens et soit centrée sur ce que les apprenants ont réellement le désir d'exprimer. Cet apprentissage est axé sur des unités minimales à valeur didactique. Ces "unités communicatives d'apprentissage" (ou KLEs en allemand) intègrent vocabulaire et grammaire tout en étant porteuses d'une intention d'énonciation. Que sont ces KLEs? A quels critères répondent-elles? Comment les trouver en français standard (oral et écrit) et les classer de manière systématique et judicieuse? Quel peut être leur apport en cours de langue étrangère? Un groupe de recherche sur ce sujet à l'université de Jéna répond à ces questions en livrant pas à pas les résultats de ses investigations sur deux exemples ("c'est" et "il y a"). Le but de ce travail est de constituer un "réservoir" de langue, une banque de données qui sera mise à la disposition des enseignants et enseignantes.*

### 1. Einleitung

Um ihren Französischunterricht zu gestalten, können Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen gegenwärtig auf Lehrbuchtexte zurückgreifen so wie auch auf Grammatiken und Wörterbücher. Außerdem gibt es Auflistungen von Sprechakten, die jedoch so differenziert sind, dass sie didaktisch kaum brauchbar erscheinen (siehe *Un Niveau Seuil*).

Wünschenswert wäre eine neuartige Systematisierung von sprachlichen Mitteln, die Wortschatz und Grammatik integriert und den Erkenntnissen der Sozio- bzw Ethnolinguistik Rechnung trägt, indem sie der Sprachwirklichkeit das ihr gebührende Gewicht beimisst. In

---

\* **Kontakt:** Dr. Anne Lequy, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Romanistik, Ernst-Abbe-Platz 8, 07740 Jena, Tel: 03641 / 944 606, e-mail: [lequy@gmx.de](mailto:lequy@gmx.de)

Hinweis zu diesem Aufsatz: In den Blockzitatzen sind die fettgedruckten Hervorhebungen von mir.

der Sprachwirklichkeit hat man es weniger mit isolierten Wörtern zu tun, als mit größeren Einheiten,<sup>1</sup> mit denen Inhaltskonzepte verknüpft sind:

*Sprachliche Formgebilde, die das Pendant zu **Ideen, Gedanken, Sinnkonzepten** bilden, reichen über die Wortgrenze hinaus und schließen die Morpho-Syntax mit ein. Es handelt sich dabei um Syntagmen, um Wortgruppen mit grammatischen Markierungen in bestimmten syntaktischen Positionen. **Lexik** und **Grammatik** sind in diesen Gebilden somit untrennbar miteinander verbunden. (Segermann 1999a, S.284)*

An der Friedrich-Schiller-Universität Jena erforscht seit Ende 2000 eine Gruppe von Wissenschaftlerinnen die Notwendigkeit und Möglichkeit einer Integration von Lexik und Grammatik im Fremdsprachenunterricht.<sup>2</sup> Intendiert wird eine für den Sprachunterricht adäquate systematische Darstellung sprachlicher Mittel, welche die individuellen Äußerungswünsche der Lernenden, ihre Lust am Kommunizieren berücksichtigt.

Die Progression der sprachlichen Mittel wird im traditionellen Unterricht vom Lehrwerk übernommen; sie kann also nicht den individuellen Sprechintentionen der Lernenden gerecht werden. Um dieser Fremdsteuerung entgegenzuwirken, braucht man einen Pool von sprachlichen Einheiten, der es den Lehrenden ermöglicht, das Wagnis einer von den Lernenden initiierten Sprachproduktion einzugehen. In dem in Jena entwickelten Unterrichtskonzept<sup>3</sup> wird auf Lehrbuchtexte verzichtet: Die Einführung von neuen sprachlichen Mitteln (Wortschatz und Grammatik) erfolgt im Anfangsunterricht in der gemeinsamen Erarbeitung vorrangig von Dialogen. Für die Fragen und Antworten liefern die Lernenden ihre Ideen bzw. Inhaltskonzepte, für die der / die Lehrende ihnen dann die fremdsprachlichen Entsprechungen zur Verfügung stellt. Diese Entsprechungen bestehen aus größeren Gebilden, aus „lexikogrammatischen Formgebilden“ (Segermann 1999a, S.284). Es werden also nicht mehr

*– wie sonst üblich – die grammatischen Phänomene eines nach dem anderen systematisch behandelt, denn die traditionelle, durch das Lehrbuch vorgegebene grammatische Progression läßt sich ja in dem Augenblick nicht mehr realisieren, wo die Lernenden durch ihre Äußerungswünsche die Reihenfolge bestimmen. (Segermann 2001b, S.95)*

## 2. Annäherungen an die kommunikativen Lerneinheiten

Dass beim Gebrauch einer Fremdsprache grammatische und lexikalische Erscheinungen nicht sauber voneinander zu trennen sind, ist für den kognitiven Linguisten Ronald W. Langacker eine unzweifelhafte Tatsache:

*[...] **lexicon** and **grammar** grade into one another so that any specific line of demarcation would be arbitrary. (Langacker 1999, S.122)*

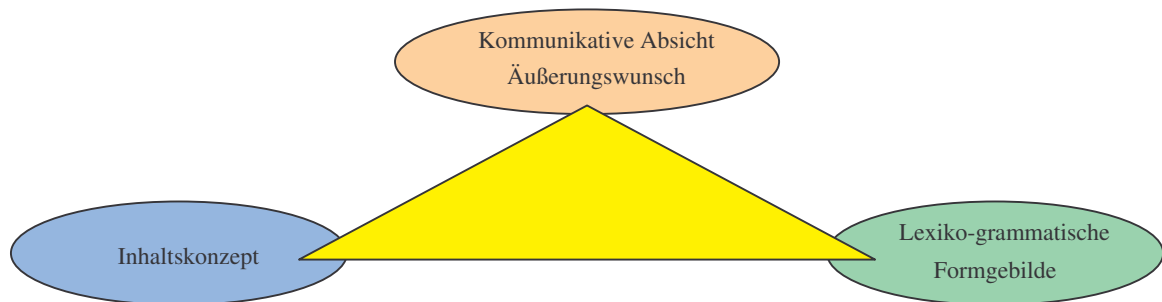
---

<sup>1</sup> Folgende Feststellung der Psycholinguistin Ann Peters in bezug auf den Erstspracherwerb ist auch für den Fremdspracherwerb relevant: *"The first units of language acquired by children do not necessarily correspond to the minimal units (morphemes) of language described by conventional linguistics. They frequently consist of more than one (adult) word or morpheme."* (Peters 1983, S.89)

<sup>2</sup> Projekt „Lexiko-grammatische Spracheinheiten als Formäquivalente selbstbestimmter Inhaltskonzepte im Französischunterricht“ (Leitung: Prof. Dr. Krista Segermann, Mitarbeiterinnen: Dr. Brigitta Enke, Dr. Anne Lequy, Kerstin Rusteberg); siehe auch die Dokumentation des Symposiums *Jenaer Reformansatz im Fremdsprachenunterricht*, Oktober 2001 auf der Homepage unter „Symposium“: <http://www.uni-jena.de/~x9sekr/>

<sup>3</sup> Siehe Homepage unter „Unterrichtsforschung“.

Vielmehr geht es dabei um eine Verknüpfung von lexiko-grammatischen Formgebilden und Inhaltskonzepten. Diese Verknüpfung steht im Dienst einer kommunikativen Absicht, eines Äußerungswunsches.



Integrative Bemühungen finden sich auch in den semantisch orientierten Grammatikdarstellungen von Patrick Charaudeau und Geneviève-Dominique de Salins. Charaudeaus „grammaire du sens et de l'expression“ berücksichtigt „les intentions du sujet parlant [...], les enjeux communicatifs, [...] les effets de discours“ (Charaudeau 1992, S.4). In De Salins „grammaire de sémantique“ wird die Analyse getragen von

*un mouvement de pensée qui doit traiter les faits de langue comme le résultat d'intentions de communication. Décrire ces faits de langue exige alors de partir des notions de sens qui les originent et de mettre en regard les formes qui permettent de les exprimer (De Salins 1996, S.5)*

Doch obwohl De Salins von „opérations conceptuelles“ (S.9) spricht, die unseren Inhaltskonzepten sehr nahe zu kommen scheinen, präsentiert sie in den einzelnen „Dossiers“ ihrer *Grammaire* vor allem kommentierte Grammatikerscheinungen.

Schon in den siebziger Jahren haben Le Goffic und Combe McBride versucht, Sinn strukturell zu fassen und zu systematisieren. So haben sich die „constructions fondamentales du français“ herauskristallisiert:

*[Le Goffic et Combe McBride] ont repris la masse des phénomènes formels mis en évidence par les linguistes [...], ils ont extrait les caractères structuraux les plus saillants et les plus généraux et ils ont souvent pu les mettre en relation avec des notions de sens, là où les études traditionnelles avaient échoué. (Le Goffic / Combe McBride 1975, Avant-propos de Maurice Gross)*

Doch bleibt auch hier die Semantik der Syntax untergeordnet. Die Sprache wird nach traditionellen grammatischen Kategorien aufgelistet (S.18 und S.34). Als Überschriften fungieren in *Les constructions fondamentales* Notierungen vom Typ N V N (für die Reihenfolge: Nominalsyntax / Verbalsyntax / Nominalsyntax). Auch bei der Definition der „structures fondamentales“ selbst argumentieren Le Goffic und Combe McBride lediglich formal und rufen in keiner Weise den Sinn zu Hilfe.

Auch die Lexikologen haben sich gelegentlich um eine Systematisierung von größeren Einheiten bemüht. So versuchte Galisson bereits 1971 eine Verbesserung des *Français fondamental* in der Form einer thematisch angeordneten Aufstellung von Syntagmen unter dem Titel *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, die mehr auf die realen

Bedürfnisse der Nutzer und Nutzerinnen zugeschnitten sind und tatsächlich in der Kommunikation angewendet werden.<sup>4</sup>

*C'est pourquoi il nous a paru nécessaire de proscrire l'expression qui a conduit les auteurs [de manuels d'apprentissage de la langue] à entasser des vocables autour de découpages artificiels de la réalité, au lieu de faire fonctionner le code en situations plausibles. (Galisson 1971, S.13)*

Galissons verheißungsvoller Ansatz wurde leider nicht weiterverfolgt. Zu den „allseitig vernetzten *micro-dictionnaires thématiques et fonctionnels*“ ist es nicht gekommen (Segermann<sup>2</sup>1994, S.91 und Anmerkung 225).

In einem gewissen Grade stellen die erwähnten Arbeiten Annäherungen an die von uns intendierte Art der Systematisierung dar. Wir möchten Galissons Syntagmen unter Berücksichtigung des funktionalen Aspekts (Sprechakte von *Niveau Seuil*) und der Frequenz (wie in *Le Français fondamental*) systematisieren, ohne dabei die direkte unterrichtliche Umsetzbarkeit aus den Augen zu verlieren.

### 3. Beschreibung der kommunikativen Lerneinheiten

Wenn also an die Stelle der getrennten Vermittlung von Wortschatz und Grammatik „lexiko-grammatische Formgebilde“ treten sollen, „denen ein Inhaltskonzept entspricht, ein Gedanke, ein Gefühl, eine Tatsache, eine Mutmaßung, eine Schlussfolgerung usw.“ (Segermann 2001a, S.128), dann müssen diese neuen sprachlichen Einheiten auch als Lerneinheiten fungieren können. Da diese den Äußerungswunsch der Lernenden repräsentieren und aus natürlichen Kommunikationssituationen erwachsen, nennen wir sie „kommunikative Lerneinheiten“ (KLEs).

(1) C'est	l'Allemand	qui nous a accueillis (lors de notre visite)
(2) C'est	un Allemand	qui nous a accueillis (et pas un Français)

Die beiden Beispiele repräsentieren zwei KLEs. In beiden wird eine objektive Tatsache ausgedrückt. Bei weiterer inhaltlicher Ausdifferenzierung handelt es sich im Beispiel (1) um die IDENTIFIZIERUNG einer Person, im Beispiel (2) um die HERVORHEBUNG des Handlungsträgers (siehe S.7: „Versuch einer Klassifizierung von Inhaltskonzepten“). Das Wichtige an der Botschaft ist, dass es ein Deutscher war, der uns empfing (und nicht ein Franzose). Strukturell gesehen wird die Unterscheidung zwischen beiden Inhaltskonzepten lediglich durch Bestimmtheit vs. Unbestimmtheit des Artikels bewirkt.

Jedes Inhaltskonzept kann in der Regel durch unterschiedlich komplexe „Strukturmuster“ versprachlicht werden.

(A) C'est	un Allemand	
(B) C'est	l'Allemand	qui nous a accueillis (lors de notre visite)
(C) C'est	une fille	qui est à l'école avec moi

---

<sup>4</sup> Siehe dazu u.a. die Kritik von Francis Debyser in seinem Vorwort zu Le Goffic / Combe McBride 1975: *le Français fondamental* inclue „des centres d'intérêts tels que les parties du corps, les meubles, la cuisine, etc. qui correspondent plutôt à la phraséologie traditionnelle de la langue scolaire mais pas toujours aux besoins réels des débutants“.

Die IDENTIFIZIERUNG erfolgt in den drei Beispielen strukturell wie folgt:

- (A) C'est + Begleiter (> unbestimmter Artikel) + Substantiv  
(> Gattungsbezeichnung > Nationalität)
- (B) C'est + Begleiter (> bestimmter Artikel) + Substantiv  
(> Gattungsbezeichnung > Nationalität) + Relativsatz
- (C) C'est + Begleiter (> unbestimmter Artikel) + Substantiv  
(> Gattungsbezeichnung > Genus / Alter) + Relativsatz

Die gestrichelten Trennstriche machen deutlich, dass die KLEs aus mehreren „Bausteinen“ bestehen, von denen mindestens einer variiert werden kann. Hier tritt der „ascenseur paradigmatique“ in Funktion (Galisson 1971, S.13), der die Kreativität der Sprache ermöglicht, ganz im Sinne von Humboldt Diktum, das durch Chomsky bekannt geworden ist: „the speaker makes infinite use of finite means“ (Chomsky 1968, S.15).

Die Segmentierungs- und Variationsmöglichkeiten der KLEs werden durch folgende Tabelle veranschaulicht, die das Inhaltskonzept BEURTEILUNG / BEWERTUNG versprachlicht. Hier bleibt die Art und Anzahl der Bausteine gleich, variiert wird nur innerhalb der Lexik der einzelnen Bausteine. Die Adverbien in der vierten Spalte können allerdings nur mit bestimmten Adjektiven bzw. adjektivischen Ausdrücken kombiniert werden.

Moi,	je pense que	c'est	aussi	important
	Je crois que		tellement	vrai
	Je trouve que		vraiment	trop théorique
			beaucoup	plus marqué ici
			déjà	très dur

Da nicht die einzelnen Bausteine, sondern die gesamte kommunikative Lerneinheit das Inhaltskonzept trägt, ist sie in einem inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht nur als Ganzes zu vermitteln. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit, sowohl die syntaktischen als auch die lexikalischen Elemente innerhalb eines „Strukturmodells“ zu vermitteln. Dieser Terminus erinnert in der fachdidaktischen Diskussion zwar an die verpönte *pattern practice*, kommt aber in der kognitiven Linguistik inzwischen wieder zu Ehren. Langacker spricht z.B. von „stored abstracted patterns“, welche Gesetzmäßigkeiten abbilden, die ihrerseits eine gewisse „enduring cognitive presence“ aufweisen. Diese Gesetzmäßigkeiten werden von ihm auch als „templatic schemas“ bezeichnet (Langacker 1999, S.143-144).

Der unterschiedliche Grad der Bewusstmachung wird von der Psycholinguistin Ann M. Peters betont, die bei den „minimal unit[s] of speech“ bzw. „speech formula[s]“ oder „formulaic speech“ zwischen mehr oder weniger im Gedächtnis fixierten Strukturmodellen unterscheidet:

*[N]ormal adult speakers actually store and call into play entire **phrases** that may be many words long – phrases that are not constructed from their ultimate grammatical constituents each time they are used. (Peters 1983, S.2)*

*[S]ome **speech formulas** may not be entirely fixed, but may be only partly set, having one or more open “slots” that can be filled with grammatically appropriate words according to the speaker’s needs, for example, how are you + time phrase (today, this morning, etc.). (Peters 1983, S.4)*

In diesem Zusammenhang und bezogen auf den Erstspracherwerb verweist die Autorin auf Nagys „semi-productive phrases (...) constructed out of prefabricated chunks“, auf die sogenannten „institutionalized clauses“ von Pawley und Syder, auf Fillmores „formulaic frames

with analyzed slots“ oder auf die „prefabricated patterns and routines“ von Krashen und Scarcella.<sup>5</sup>

In seiner *Kognitiven Psychologie* untermauert auch John R. Anderson unsere Annahme der Existenz von „Baukästen“. Er betont den strukturellen Charakter der natürlichen Sprachen und deren – damit zusammenhängende – produktive und kreative Eigenschaften:

*Natürliche Sprachen bieten die Möglichkeiten, Satzstrukturen beliebig oft in bestehende **Strukturen** einzubetten oder ihnen beizuordnen. (Anderson 1988, S.342)*

*Auch wenn wir [...] nicht gelernt haben, alle möglichen Muster kompletter Sätze zu interpretieren, so haben wir doch die Fähigkeit erworben, **Teilmuster** dieser Sätze, sogenannte **Phrasen**, zu interpretieren und die Interpretation dieser Teilmuster zu kombinieren beziehungsweise zu verketteten. (Anderson 1988, S.376)*

## 4. Systematisierung der KLEs

### 4.1. Klassifizierungsversuch

Angesichts der bereits jetzt geahnten Fülle von KLEs erscheint ein klassifikatorisches Gerüst dringend notwendig, das den Lehrenden (und evtl. auch den Lernenden) als Pool und Stütze dienen kann. Auch Ann M. Peters vermisst ein derartiges Instrument:

*The biggest problem, then, with merely memorizing phrases and sentences lies in the fact that no systematic support is provided for segmentating these chunks and relating their structural patterns to patterns that are already known. (Peters 1983, S.110)*

Beim Entwurf unserer Klassifikation wurden sämtliche Vorarbeiten berücksichtigt, die zu dem Problem der Systematisierung von Sprache nach inhaltlichen Aspekten verfügbar sind (*Niveau Seuil, Constructions fondamentales du français*, Galisson, Charaudeau, De Salins). Da es sich hier nicht um grammatische Kategorien, sondern um die Klassifizierung von Inhaltskonzepten, also um Bedeutung handelt, kann es keine absolute Stringenz geben, wie sie bei formalsprachlichen Systematisierungen angezeigt ist. Denn die Welt der Bedeutung lässt sich nur schwer in hierarchisch angeordnete Schubladen einsortieren. Unter linguistischem Aspekt könnte dieses Unterfangen vielleicht sogar vermessen erscheinen, dennoch ist dessen didaktische Notwendigkeit offensichtlich. Um die Übersichtlichkeit zu gewährleisten, ist die folgende Aufstellung nicht zu stark ausdifferenziert. Die praktische Ausfüllung, z.B. durch die in den Schülerdialogen vorkommenden Inhaltskonzepte, wird zeigen, wie weit hier noch untergliedert werden muss.

---

<sup>5</sup> Siehe Peters 1983, S.115-121 für weiterführende Bibliographie.



## VERSUCH EINER KLASSIFIZIERUNG VON INHALTSKONZEPTEN

### I. BESCHREIBUNG / CHARAKTERISIERUNG

Personen: Äußeres, Charakter, Fähigkeiten / Kenntnisse, Befinden / Zustand, Soziale Beziehungen

Sachen: Eigenschaften (z.B. Form, Farbe, Größe, Gewicht, Material, Preis), Funktion

Sachverhalte

Handlungen / Ereignisse: Stattfinden, Beginn / Dauer / Ende, Fortführung / Unterbrechung, Reihenfolge, Gleichzeitigkeit

### II. VORHANDENSEIN (Personen, Sachen)

### III. ANWESENHEIT

### IV. BESITZ / ZUGEHÖRIGKEIT

### V. IDENTIFIZIERUNG

Personen, Sachen / Sachverhalte, Grund, Absicht, Ort, Zeit, Funktion

### VI. VORLIEBEN (Handlungen, Sachen, Personen)

### VII. ZEITANGABEN (Handlungen / Ereignisse)

Zeitpunkt, Zeitdauer, Häufigkeit, Rechtzeitigkeit, Gleichzeitigkeit, Reihenfolge

### VIII. ORTSANGABEN

Deiktisch, spezielle Örtlichkeiten, bei Personen, Himmelsrichtung, Entfernung, Richtung, Herkunftsort, Zielort, Adresse

### IX. SPEZIFIZIERUNG / DIFFERENZIERUNG

(Handlungen / Ereignisse, Eigenschaften)

Quantität, Qualität, Vergleich, Konsequenz

### X. ERZÄHLUNG (Handlungen / Ereignisse mit / ohne Objektergänzung)

1. Gegenwart: Was man gewöhnlich tut - Was man gerade tut - Was sich ereignet

2. Vergangenheit: Was man getan hat - Was man

gerade getan hat - Was sich ereignet hat

3. Zukunft: Was man tun wird - Was sich ereignen wird

4. Konditional: Was man tun würde - Was sich ereignen würde

### XI. FESTSTELLUNG

Was immer so ist / so gemacht wird

### XII. WÜNSCHE / ABSICHTEN

### XIII. BEDÜRFNISSE / NOTWENDIGKEITEN

### XIV. GEBOTE, VERBOTE, ERLAUBNIS, EMPFEHLUNGEN

### XV. KÖNNEN als MÖGLICHKEIT, VERMÖGEN, GELEGENHEIT

### XVI. BEURTEILUNG / BEWERTUNG

(Personen, Sachen, Sachverhalte, Handlungen / Ereignisse) mit / ohne subjektive Einleitung (Ich meine...)

### XVII. BENENNUNG DER SPRECHHANDLUNG

(mit performativem Verb)

### XVIII. LOGISCHE BEZIEHUNGEN

Grund, Absicht, Folge, Opposition, Konzession, Bedingung

### XIX. HERVORHEBUNG

Handlungsträger, Handlungsobjekt, Ort, Zeit, Art und Weise, Grund

### XX. REDERITUALE

Begrüßung / Verabschiedung, Vorstellung, Dank, Entschuldigung, Glückwunsch / Beileid

### XXI. DISKURSFORMELN

Gesprächsformeln, Argumentationsformeln, Umschreibungsformeln, Handicap-Signale, Kontaktme

Quelle: Segermann (mit freundlicher Genehmigung der Autorin)

## 4.2. Auswahl der Korpora und der Bausteine

Um an das Vorkommen von KLEs in der Sprachwirklichkeit heran zu kommen, suchen wir nach häufig wiederkehrenden Bausteinen, die an bestimmte Strukturmuster gebunden sind, die wiederum bestimmte Inhaltskonzepte versprachlichen. Für die elektronische Analyse haben wir ein schriftliches und ein mündliches Korpus ausgewählt.

### *Schriftliches Korpus*

Unser schriftliches Korpus besteht aus FRANTEXT, einer „base textuelle“, die vom Institut National de la Langue Française (INALF) herausgegeben ist und literarische Werke und Fachtexte vom 16. bis zum 20. Jahrhundert enthält. Der Zugang ist über <http://frantext.inalf.fr> bzw. <http://www.inalf.fr/frantext.htm> möglich (kostenpflichtig). Von den 117 Millionen Wör-

tern (sprich 2376 Texte), die FRANTEXT enthält, haben wir diejenigen belletristischen Texte ausgewählt, die zwischen 1970 und 2000 erschienen sind, sprich 148 Texte.

Aus diesem Corpus geschriebener Texte suchen wir literarische Texte nach 1970 heraus, welche nicht vordergründig die Merkmale schriftlicher Sprache aufweisen, sondern aktuelle, lebendige und gesprochene Sprache (zahlreiche Dialoge, innere Monologen, usw.), aber auch anspruchsvolle und elaborierte Sprache, unter der es später auszuwählen gilt. Gemäß den Empfehlungen von Francis Debyser konzentrieren wir uns also auf Texte, die KLEs enthalten, welche sich auch als Muster für die Produktion eignen:

*[il convient] de ne pas noyer l'étudiant, et surtout l'étudiant débutant, sous la multiplicité des propriétés syntaxiques, mais au contraire d'attirer son attention sur les informations essentielles [... et de] proposer des classements moins complexes et apparemment plus réguliers, [...] le chercheur s'attachant davantage aux exceptions et le pédagogue aux régularités. (Vorwort zu Le Goffic / Combe McBride 1975)*

Komplexe Satzkonstruktionen und Gesprächssituationen werden insofern berücksichtigt, als sie uns ermöglichen, den Sprachpool auch für fortgeschrittene Lernende nutzbar zu machen und sie „ernst zu nehmen“:

*und zwar als normale Gesprächspartner, die aufgrund ihrer muttersprachlichen Kompetenz sehr genau wissen, wie „normale Kommunikation“ funktioniert. (Segermann 2001c, S.190)*

### **Mündliches Korpus**

Das sogenannte „Dortmunder Korpus“ bildet unser mündliches Textkorpus. Es ist zwischen 1989 und 1994 im Sprachenzentrum der Universität Dortmund aufgenommen worden, mit dem Ziel, authentische Dialoge für Unterrichtszwecke zu erstellen. Es umfasst insgesamt 34 Gespräche zu 18 unterschiedlichen Themen, d.h. 106.000 lexikalische Einheiten. Französische Studierende aus verschiedenen Grandes Ecoles de Commerce und Grandes Ecoles d'Ingénieurs, die sich in Dortmund im Rahmen eines Austausch aufhielten, unterhalten sich zu zweit oder in größeren Gruppen spontan unter Vorgabe gewisser thematischer und situativer Schwerpunkte. Ihre Gespräche sollen deutschen Studierenden helfen, sich auf einen Studien-Austausch in Frankreich vorzubereiten. So agieren die französischen Studierenden als (Ver)Mittler und (Ver)Mittlerinnen ihrer Kultur und Sprache. Dabei zeichnen sich ihre Gespräche durch eine unkonventionelle, humorvolle und persönliche Behandlung der von ihnen selbst gewählten Thematik aus.

Entstanden sind drei Gesprächstypen, die nach inhaltlichen Gesichtspunkten eingeteilt wurden und sich im Schwierigkeitsgrad unterscheiden.

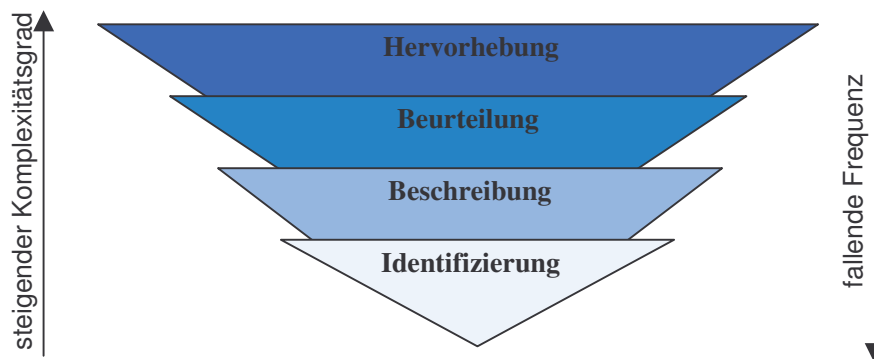
- Äußerungen zu vorgegebenen Alltagsthemen mit festgelegtem Grundwortschatz (**Dialogues thématiques**) wie beispielsweise: *Relations sociales - Logement - Vacances et voyages - Voiture et circulation - Comment ça va? - Il / elle est comment? - Le temps qu'il fait - Etudes - Argent.*
- Inhaltlich vorbereitete, aber frei formulierte Erörterungen von landeskundlich relevanten Themen (**Dialogues d'information culturelle**), wie zum Beispiel: *Le système éducatif français - Boire et manger.*





## 4.1. Baustein „C'est“

### Frequenzuntersuchung



In bezug auf den Baustein „c'est“ zeigt unsere Untersuchung, dass es eine Rangfolge der Inhaltskonzepte gibt. In unseren Korpora kommt die HERVORHEBUNG am häufigsten vor. An zweiter Stelle steht die BEURTEILUNG. Danach folgt die BESCHREIBUNG. Die IDENTIFIZIERUNG steht an letzter Stelle.

Die HERVORHEBUNG stellt in gewisser Weise einen Sonderfall dar und ist vielleicht nur bedingt als „Inhaltskonzept“ zu bezeichnen. Sie spielt aber in der Sprachwirklichkeit eine sehr große Rolle und dies ungeachtet der relativ komplexen Strukturmuster, die im Französischen für die HERVORHEBUNG benötigt werden. Dies hängt mit der Tatsache zusammen, dass der Akzent im Französischen von vornherein auf dem Ende des Satzes liegt – mit Ausnahme der emphatischen Rede. Diese starre Intonationslinie macht ein spezielles Strukturmuster vom Typ „c'est... que“ / „c'est... qui“ erforderlich.

Die folgenden Beispiele zeigen die unterschiedliche Handhabung der HERVORHEBUNG in den beiden Sprachen. Die hervorgehobenen Satzteile, in **fettgedruckten Rahmen** markiert, lassen sich im Deutschen strukturell nachempfinden bzw. umschreiben:

<b>C'est</b>	<b>ici (et pas là)</b>	<b>que</b>	le bus l'a déposée tout à l'heure
Hier (und nicht dort)	hat der Bus sie vorhin abgesetzt		
* <b>Es ist</b>	<b>hier,</b>		wo der Bus sie vorhin abgesetzt hat

Durch die wortwörtliche Übersetzung wird das Strukturmuster deutlich. Damit wird dem Lernenden klar, dass die HERVORHEBUNG im Französischen der deutschen Betonung durch den Stimmakzent entspricht. So kann im Deutschen beinahe jede Aussage stimmlich hervorgehoben werden. Allerdings ändert sich dann manchmal die Satzstruktur, z.B. vom Aktiv zum Passiv:

<b>Vom Bus</b>	ist sie hier vorhin abgesetzt worden		
<b>C'est</b>	<b>le bus</b>	<b>qui</b>	l'a déposée ici tout à l'heure

<b>Sie</b>	ist hier vorhin vom Bus abgesetzt worden		
<b>C'est</b>	<b>elle</b>	<b>que</b>	le bus a déposée ici tout à l'heure

## ***Komplexitätsgrad der Strukturmuster***

Ein weiteres Ergebnis unserer Auswertungen betrifft den Komplexitätsgrad der Strukturmuster. Die oben schematisch dargestellte Rangfolge ist unabhängig vom Komplexitätsgrad. So kommen einfach gebaute Strukturmuster wie „*C'est un artiste*“ (IDENTIFIZIERUNG durch Beruf) vergleichsweise weniger häufig vor als elaborierte Formulierungen vom Typ „*C'est un artiste qui a du succès*“ (BESCHREIBUNG). Die HERVORHEBUNG, welche – wie gezeigt – noch kompliziertere Strukturmuster verlangt, kommt wiederum vergleichsweise häufiger vor als die BESCHREIBUNG:

*C'est une architecture complètement différente* (BESCHREIBUNG)

*Ce qui est amusant aussi dans ce cas, c'est que c'est une architecture complètement différente* (HERVORHEBUNG, in die die BESCHREIBUNG eingebettet wurde)

Auch innerhalb der Inhaltskonzepte lässt sich feststellen, dass komplexere Strukturmuster häufiger vorkommen als einfache. Dies gilt z.B. für das Inhaltskonzept der BESCHREIBUNG, das sich strukturell unterschiedlich komplex realisieren kann. Charakterisiert wird durch ein Adjektiv, oft mit modifizierendem Adverb („*assez âgé*“), durch ein Partizip („*connu*“), durch einen Relativsatz („*qui a du succès*“) oder durch einen Vergleich („*comme la cantine*“, „*comme tout*“). Bei dem Inhaltskonzept der BEURTEILUNG / BEWERTUNG wird in der Sprachwirklichkeit die Aussage oft noch einmal durch ein Adverb differenziert („*c'est vraiment trop théorique*“) oder auch durch weitere sprachliche Mittel modifiziert bzw. spezifiziert.

Die mit einer gewissen Vorliebe praktizierte BEURTEILUNG / BEWERTUNG erfordert oft den berühmt-berüchtigten *Subjonctif*. Es fällt auf, dass diese Form nur im Zusammenhang mit ganz bestimmten Adjektiven vorkommt:

*Je trouve que c'est bizarre que ça ne soit pas payant.*

*Ce qui est bizarre, c'est que personne ne s'en soit jamais plaint.*

Haben die Lernenden dieses Strukturmuster erst mal „im Ohr“, so riskieren sie nicht länger, dass die Lehrenden das eigene Trauma des *Subjonctif* auf sie übertragen. Auch hier lohnt es sich, in die Sprachwirklichkeit „hinein zu horchen“!

Lehrende wie Lernende müssten also dazu ermutigt werden, scheinbar kompliziertere Strukturmuster nicht mehr so lange wie möglich zu meiden, sondern einzuführen und zu benutzen, sobald sie für bestimmte Inhaltskonzepte erforderlich sind. Im Sinne folgender Äußerungen aus dem „Fiktiven Rundgespräch“ muss das nicht unbedingt ein Problem sein:

- *Aber sind manche Formen nicht doch komplexer als andere?*
- *Linguistisch gesehen, ja. Aber sagt das auch etwas über die Lernbarkeit? Wenn die Struktur nachvollziehbar ist – und wir [müssen] dafür sorgen – dann müsste sie auch ohne weiteres lernbar sein. (Segermann 1999b, S.16)<sup>7</sup>*

---

<sup>7</sup> Siehe auch Segermann 2001, S.128: „*Es ist [...] ein Irrtum zu glauben, man könne am Anfang nur einfache, d.h. sprachlich einfach gebaute Sätze verstehen. Die gedanklichen Konzepte, die ein Mensch intellektuell fassen kann, kann er auch sprachlich verstehen. Die zumutbare Komplexität muß sich also an der intellektuellen Fähigkeit und nicht an der sprachlichen ausrichten. Allerdings muß eine solche Korrespondenz zwischen Inhaltskonzept und Form von Anfang an bewusst erfahrbar gemacht werden[.]*“

## Didaktischer Normbegriff

In der Regel sollten die in den KLEs verwendeten Strukturen sowohl lexikalisch als auch morpho-syntaktisch einem sprachlichen Standard entsprechen, der im mündlichen wie im schriftlichen Diskurs verwendet werden kann. Dies sollte zumindest der Maßstab für die Grundstufe sein.

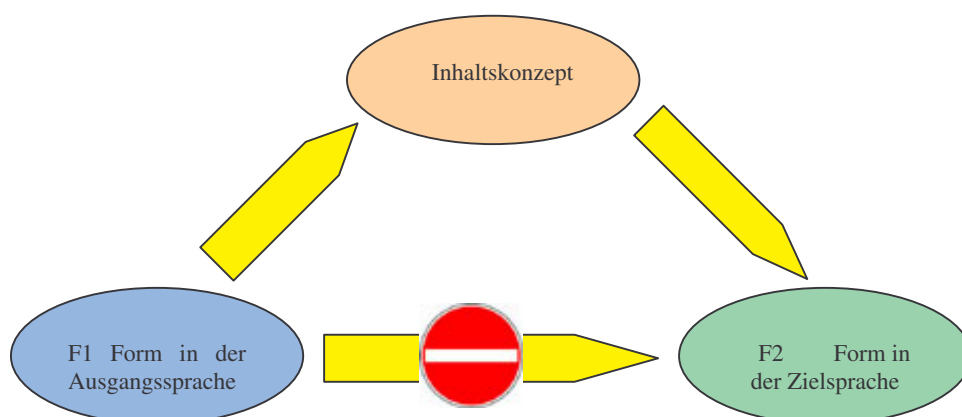
Vom Standard-Französischen abweichende KLEs werden in die Tabelle aufgenommen, sofern sie eine didaktische „Normprüfung“ bestanden haben. Diese Prüfung erfolgt in bezug auf einen didaktischen Normbegriff: Grenzfälle nach unten werden aufgenommen, wenn sie in der gesprochenen Sprache „salonfähig“ geworden sind. Sie sind in der Tabelle mit dem Zusatz *FAMILIER* gekennzeichnet. „*Il y a plein de courses à faire avant ce soir*“ (*FAM.*), „*c'est juste pour te réveiller*“ (*FAM.*), „*c'est pas facile*“ (*FAM.*) – im letzten Beispiel fungiert „*pas facile*“ als Adjektiv, etwa wie das Deutsche „*unschwer*“.

Da unsere Aufstellung jedoch nicht nur für den Grundkurs konzipiert ist, muss sie beliebig erweiterbar sein, denn Inhaltskonzepten können keine Grenzen gesetzt werden. Wenn die Lernenden komplexe Gedanken äußern möchten, müssen ihnen die dafür nötigen Strukturmuster gegeben werden. Die Lehrenden können je nach Niveau der Lernenden entscheiden, welche elaborierten Lerneinheiten sie für die Produktion bereitstellen. Diese Grenzfälle am oberen Ende der Normskala werden daher mit dem Zusatz *ELABORIERT* versehen.

## 4.2. Baustein „il y a“

Wie die Tabelle zeigt, macht auch der Baustein „il y a“ Schwierigkeiten, wenn man von der deutschen Sprache ausgeht. Die Lernenden kommen selten von sich aus auf die Idee, die deutschen Vollverben („*es herrscht*“, „*es liegt*“, usw.) im Französischen einfach mit „*il y a*“ wiederzugeben.

Im Deutschen klingt „*es gibt*“ oft ein wenig zu „primitiv“, weil man an eine differenzierte Ausdrucksweise gewöhnt ist. Diese Diskrepanz zeigt einmal mehr, wie wichtig der Weg über das Inhaltskonzept ist. Dieser Weg, der zunächst als „Umweg“ erscheinen mag, ist eigentlich der sichere Weg, während der direkte Weg zwischen der deutschen und der französischen Form oft ein „Irrweg“ ist. Statt eines Lexikons sollten also die Lernenden eher ein „Konzept“ benutzen.



## 5. Ausblick

Der von der Jenaer Arbeitsgruppe unternommene Versuch einer neuartigen Systematisierung sprachlicher Mittel konnte hier nur andeutungsweise beschrieben werden. Die Aufgabe ist sicherlich sehr anspruchsvoll und sehr langwierig. Doch wir meinen, dass es sich auf jeden Fall lohnt, einen Anfang zu machen. Das an Thüringer Schulen (und vereinzelt auch in anderen Bundesländern) praktizierte Unterrichtskonzept, das sich in der Progression nicht mehr an Lehrwerken orientiert, verlangt nach inhaltlich-formalen Zusammenstellungen, die den Lehrenden eine Leitlinie für den Unterricht an die Hand geben.

Geplant (und teilweise schon ausgeführt) sind folgende Materialsammlungen, die den Lehrenden als Pool dienen können:

1. Thematisch angeordnete Musterdialoge, in denen möglichst viele der denkbaren Inhaltskonzepte vorkommen, die die Lernenden voraussichtlich versprachlichen wollen und als KLEs lernen.
2. Ausfüllung des Klassifizierungsrasters der Inhaltskonzepte mit KLEs aus den Dialogen und weitere Anreicherung aus elektronischen Korpusuntersuchungen.
3. Formale Auflistung von strukturell gleichbleibenden Bausteinen aus den KLEs mit ihren unterschiedlichen Inhaltskonzepten, wie z.B. *c'est, il y a, j'ai* (+ Altersangabe, Beschreibung von Haar-/ Augenfarbe, Gesichtsform, Stimme, psycho-physischem Befinden, soziale Beziehungen, Angabe von Bedürfnissen / Vermögen usw.), präpositionale Objektanschlüsse bei bestimmten Verben (*jouer à / de*).
4. Klassifizierung von KLEs nach Strukturmustern (ganzen Sätzen oder auch Syntagmen wie notionale Bestimmungen (Identität, Existenz, Verfügbarkeit, Ort, Zeit, Quantität, Qualität, Beziehungen), die einem bestimmten Inhaltskonzept entsprechen, wie z.B.:
  - **Inhaltskonzept:** Wiedergabe bzw. BENENNUNG EINER SPRECHHANDLUNG (mit performativem Verb): 1. Ps. hat der 2. Ps. kundgetan, was sie tun soll
  - **Strukturmuster:** Bestimmte Verben mit indirektem Objektpronomen + de + Infinitiv:
  - **Beispiel:** *Je lui / leur ai dit / demandé / écrit / conseillé / recommandé de venir tout de suite*
5. Sammlung von Übungen, die diese Strukturmuster der KLEs samt den durch sie versprachlichten Inhaltskonzepten automatisierend üben.
6. Aufstellung eines Fehlerschemas, das sich an den strukturellen Gesetzmäßigkeiten orientiert und sichtbar macht, welche Strukturmuster der KLEs nicht fehlerfrei beherrscht werden.

## ***Bibliographie***

---

- Anderson, J.R. (1988): *Kognitive Psychologie. Eine Einführung*. Heidelberg, Spektrum der Wissenschaft.
- Charaudeau, P. (1992): *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette Education.
- Chomsky, N. (1968): *Language and Mind*. New York, Harcourt, Brace & World.
- Corbeil, J.-C. (1968): *Les structures syntaxiques du Français moderne*. Paris, Klincksieck.
- Coste, D. et al (1976): *Un Niveau-Seuil*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- De Salins, G.-D. (1996): *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Paris, Didier.
- Descamps, J.-L. et al (1992): *Sémantique et concordances*. Paris, Klincksieck.
- Galisson R. (1971): *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Librairies Hachette et Larousse.
- Halliday, M. A. K. (1973): *Explorations in the Functions of Language*. London, Edward Arnold.
- Langacker, R.W. (1999): *Grammar and Conceptualization*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Le Goffic, P. / Combe McBride, N. (1975): *Les constructions fondamentales du français*. Librairies Hachette et Larousse.
- Ministère de l'Education Nationale (<sup>1</sup>1958, <sup>4</sup>1972): *Le Français fondamental (1<sup>er</sup> degré)*. Paris, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- Peters, A. M. (1983): *The units of language acquisition*. Cambridge University Press.
- Segermann, K. (1999a): Schülerorientierter Französischunterricht: ein Konzept zur Verwirklichung einer dringlichen Forderung. In: *französisch heute*. 3/1999, S.281-293.
- Segermann, K. (1999b): Permanente Grammatikrevision: ein provokatives Rundgespräch. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 4/1999, S.10-17.
- Segermann, K. (2000b): Eine neue Lehrwerk-Konzeption: Lehrbuch für Lehrer – Lernmaterialien für Schüler. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, S.339-348.
- Segermann, K. (2000c): *Multimedialer Französisch-Kurs, zur Vorbereitung auf den studien- und berufsbezogenen Frankreichaufenthalt*. Hagen, ISL-Verlag.
- Segermann, K. (2001b): Fremdsprachliches Lernen als Verknüpfung von Sinnkonzepten mit lexikogrammatistischen Formgebilden. In: Meißner, F.-J. / Reinfried, M. (eds.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen, Narr, S.93-104.
- Segermann, K. (2001c): „Tua res agitur“: Inhaltsmotivierung statt Stoffbewältigung. In: *Fremdsprachenunterricht*. 3/2001, S.189-195.
- Van Ek, J.A. / Alexander, L.G. (1975): *Threshold Level English*. Oxford etc., Pergamon.



## Anhang

### C'EST

#### IDENTIFIZIERUNG

##### Personen

<b>C'est</b>	Madame Paré	Name	Frage: Qui est-ce?
	moi	Betontes Pronomen (deiktisch)	
	toi, petite friponne? elle, la timide de l'annonce	Betontes Pronomen (weitere Kennzeichnung)	
	un artiste un étudiant (en BWL)	Beruf	
	votre pharmacien ma collègue la sœur de ma mère	soziale Beziehung	
<b>Ce sont</b>	les hommes de Molitor		
<b>C'est</b>	un Allemand	Nationalität	
	une fille qui est à l'école avec moi	bestimmte Umstände	

##### Sachen/ Sachverhalte

Un "Zimmer", une chambre d'hôte (en fait)	<b>c'est</b>	le logement chez l'habitant	Frage: Qu'est-ce que c'est?
Mettre les pieds dans le plat		être curieux	
La terminale A1		le français et les mathématiques	

Mais	<b>c'était</b>	juste une blague	Frage: Qu'est-ce que c'était?
------	----------------	------------------	-------------------------------

Mon prochain sujet,	<b>ce sera</b>	vous, monsieur Malaussène	Frage: Qu'est-ce que ce sera?
---------------------	----------------	---------------------------	-------------------------------

Mon numéro de téléphone	<b>c'est</b>	le 32-45-67-67	Frage: Quel(le) est ...?
La grosse différence	<b>c'est que</b>	ça se passe à la maison	
Le problème		j'ai beaucoup de bagages	
L'avantage des villes	<b>c'est qu'</b>	on rencontre beaucoup de gens	
<b>C'est</b>	aussi surtout	le manque d'attachement la joie de fêter justement cette liaison	Frage: Qu'est-ce qui + VP (te plaît/ déplaît; est intéressant)?
	<b>C'est</b>	par amour/ par habitude/ par respect	<b>Grund:</b> Pourquoi?
	<b>C'était</b>	parce que je ne pouvais pas juste pour te réveiller (FAM.) pour me protéger pour qu'ils voient que c'est vraiment important	
	<b>Ce n'est pas</b>	par curiosité	
	<b>C'est</b>	pour faire de la recherche pour me détendre	
Le but	<b>c'est</b>	de bien manger d'avoir des contacts	<b>Absicht:</b> Dans quel but?
Le but	<b>ce n'est pas</b>	de se remplir le ventre	
La quinine	<b>c'est</b>	pour soigner la grippe	<b>Funktion:</b> Pour quoi faire?
Le pire	<b>c'est</b>	quand on conduit en voiture par temps de pluie	<b>Zeit:</b> Quand?
	<b>C'est</b>	à Amiens/ au milieu d'un champ/ à côté/ dans Plaine	<b>Ort:</b> Où?

### BESITZ/ ZUGEHÖRIGKEIT

<b>C'est</b>	à elle	Frage: A qui est-ce?
--------------	--------	----------------------

#### BESCHREIBUNG/ CHARAKTERISIERUNG

##### Personen

<b>C'est</b>	un personnage	assez âgé	Frage: Il/ Elle est comment?
	un artiste	qui a du succès	
<b>Ce sont</b>	des enfants	de richards (FAM.)	Ils/ Elles sont comment?

<b>C'était</b>	à l'époque	un gros garçon de vingt-six ans le seul bourgeois de cette bande	Frage: Il/ Elle est comment?
----------------	------------	---	---------------------------------

##### Sachen/ Sachverhalte

	<b>C'est</b>	une architecture complètement différente une ville jeune en pleine expansion	Frage: C'est comment?
	<b>C'était</b>	une voiture ordinaire de couleur olive	Frage: C'était comment?
	<b>C'est</b>	comme un petit studio comme une sorte de symphonie comme une belle à qui il manque un œil	Frage: C'est comment? ELABORIENT
	<b>Ce serait</b>	comme la cantine comme d'avoir tué son père	Frage: Ce serait comment?
	<b>C'est</b>	des réflexes de Pavlov du rocher	Frage: C'est comment?
En Bavière	<b>c'est</b>	beaucoup plus alpin	
Enfin		complètement différent du sud de l'Allemagne	

### BEURTEILUNG / BEWERTUNG (Frage: Qu'est-ce que tu en penses?)

##### Personen

<b>C'est</b>	quelqu'un	d'important/ de bien que tu n'aimes pas forcément
--------------	-----------	--

##### Sachen/ Sachverhalte/ Handlungen/ Ereignisse

<b>C'est</b>	quand même	quelque chose	de très important chez nous
	vraiment		de particulier
	aussi		de tout à fait exceptionnel

Moi, je pense que Je crois que Je trouve que	<b>c'est</b>	quand même aussi tellement vraiment beaucoup déjà encore	bien/ génial pas facile (FAM.) important vrai trop théorique plus marqué ici très dur	
		mondialement très	reconnu mal vu	
			bête	comme tout (FAM.)
		<b>c'était</b>	bien	comme ça

## Anhang

c'est		plus chaleureux	qu'en Allemagne	
		c'était	dommage	pour lui
ce sera		plus facile	pour toi de m'aimer quand je serai morte	
		<i>ELABORIERT</i>		
c'est		important	quand on voyage	
		incroyable	que vous ne soyez pas venues	
		dommage	que tu ne m'aies pas consulté	
		bizarre	que ça ne soit pas payant	
c'était		amusant	parce que	
		déchirant	de les laisser là	
c'est	très très	bien	de réagir comme ça	
		rare	d'avoir une bourse	
		difficile	de trouver un travail	
		drôle	de te voir si sûr de toi	
		une expression bien française		
		un très bel instrument		
la boisson idéale				
une histoire		à dormir debout		
à en devenir fou				
à mourir de rire				
à ne pas y croire				

Ce n'est pas	normal	qu'elle ne me dise pas exactement où elle va
	facile	de s'y retrouver

Je crois que	la meilleure solution pour voyager dans ces régions	ce serait	de profiter des "Zimmer"
--------------	---	-----------	--------------------------

### HERVORHEBUNG (Focalisation)

C'est	lui	qui	m'a dit de téléphoner	<i>Handlungsträger (Person)</i>
	Laure moi		va vous le présenter	
ce serait	à vous	qui	de faire quelque chose	<i>Handlungsträger (Sache)</i>
	à elle		de le savoir	
C'est	à une autre	qui	de le soigner	
C'est	le téléphone	qui	sonne	<i>Handlungsträger (Sache)</i>
Ce sera	Christian Dior	qui	recomposera l'odeur puissante du Serpent	
Ce serait	Patrick sans doute	qui	le découvrirait	
Ce sont	les larmes de Marie	qui	m'ont fait hésiter	
C'est	ça	la question		<i>Handlungsträger (Person)</i>
	là		de le savoir	
C'était	elle	que	j'avais invoquée	<i>Handlungsobjekt (Person)</i>
C'est	la molaire	que	l'on m'a soignée	<i>Handlungsobjekt (Sache)</i>
	la seule lettre d'elle		je n'aie pas gardée	
C'est	le docteur A. en personne	qu'	je veux voir	<i>Ort</i>
	en France		on a le plus de stages en entreprise	
C'était	au Yémen	que	l'on achète les Kalachnikovs le moins cher	
	là	que	tout à l'heure, le bus l'avait déposée	

C'est	à ce moment-là	qu'	on frappe à ma porte	<i>Zeit</i>
	la deuxième fois		je fais ce rêve	
	le lendemain, un lundi,		ça a recommencé	
	comme ça/ ainsi		cela s'est passé	
	pour cela/ ça		je vous écris	<i>Grund</i>

Ce qui	compte sans doute	c'est	l'image qu'on suscite	<i>Handlungsträger (Sache)</i>	
	est bien dans les fiançailles		c'est que		ça permet aux deux familles de se rencontrer
	est bizarre		c'est qu'		personne ne s'en soit jamais plaint
	est amusant aussi dans ce cas				c'est une architecture complètement différente
	m'a semblé bizarre ici				à la banque je suis la plus jeune
	m'a frappé aussi chez les Allemands		c'est comment		ils se montrent en couple en société
C'est	ce qui	c'est de	voir que tous les gens s'habillent de la même façon	<i>Handlungsobjekt (Sache)</i>	
	ce que		m'a manqué un peu au début		
Ce que	j'aimerais	ce serait	plutôt prendre des moyens de transports spécifiques dans ce pays	<i>Handlungsobjekt (Sache)</i>	
	j'aimerais faire		une sorte de tableau comme nous en fabriquions autrefois		
	j'aimais en Italie		les murs n'étaient pas neufs et qu'ils avaient vécu		

### REDERITUALE

C'est	gentil à toi	de dire ça	<i>Dank Verabschiedung</i>
	aimable à vous	de vous être dérangé pour moi	
Ce sera	gentil	de venir nous tenir compagnie	
	tout	oui, je vous remercie	

### DISKURSFORMELN (Argumentationsformeln)

C'est	vrai	que ça montre le côté sérieux de la liaison	<i>Bestätigung</i>
	sûr	que c'était assez différent	
	(bien) ça	que le rêve est la voie royale de la vérité qu'il y a tout un tas de ... (FAM.)	<i>Zustimmung</i>
	totalément/ complètement différent		<i>Widerspruch</i>
C'est	autre chose/ la même chose/ pareil		<i>Tadel</i>
	pas du tout comme ça (FAM.)		
Ce serait	sans intérêt		
Ce serait	beaucoup dire		
C'est	très bien dit/ une bonne idée/ une bonne question		<i>Lob</i>
	une façon de penser/ comme ça/ la réalité		<i>neutrale Reaktion</i>
Ce sont	des choses qui arrivent		

IL Y A

VORHANDENSEIN

*Il y a + NP (alle Determinanten)*

<b>Il y a</b>	bien sûr	le système universitaire et celui des Grandes Ecoles le grand restaurant très célèbre le lycée (qui dure trois ans) le collège (à partir de onze ans) la sixième, la cinquième, la quatrième... le bus (pour aller à A.) les soupes de poissons, les soupes de champignons	<i>dann ist / sind da</i> (einzeln und als Aufzählung)
	encore	un apéritif, une entrée, un plat de résistance... une boulangerie, une boucherie... une classe préparatoire une certaine mode du manger léger un respect de la hiérarchie	
	également	de la vaisselle assez de place beaucoup de sortes de gâteaux	
	quand même	des produits régionaux des tasses, des bols... des rires, des cris et, très vite, du vacarme	
<b>Il y avait</b>		beaucoup de touristes à l'époque	
	juste	ma famille proche et la famille proche de mon copain	
<b>Il y aura</b>		beaucoup de rouge, et ce ne seront pas des fleurs du bifteck avec des nouilles et de la sauce tomate	
<b>Il y a</b>	quand même vraiment	une différence de niveau une différence entre l'allemand et le français une barrière entre le prof et l'élève	<i>es besteht/ es existiert</i>
		une très bonne ambiance beaucoup de brouillard, regardez, peu d'avions décollent	<i>es herrscht</i>
		un oral de groupe un stage (à la fin de la première année) un nouveau violoniste une grande baignoire	<i>es findet statt</i> <i>wir haben</i>
<b>Il y avait</b>		quinze degrés à l'ombre	<i>wir hatten</i>
<b>Il y a</b>	toujours	de la pluie à Paris une tempête le Vendredi saint, dit-on dans les marines	<i>Vollverb</i>
		un train direct (pour B.)	
<b>Il y a eu</b>		beaucoup de neige du soleil jusqu'à aujourd'hui	
		des progrès depuis	
<b>Il y a</b>		trop de bruit – du vent – du monde	<i>es ist + Adjektiv</i>
		un temps pour tout	<i>alles hat seine Zeit</i>

NICHTVORHANDENSEIN

<b>Il n'y a</b>	pas de	romantisme là-dedans réservation au nom de Lebel  vue sur la mer	<i>haben / sein oder Vollverb</i> <i>es ist völlig unromantisch / da ist keine Romantik drin</i> <i>wir haben keinen Meeresblick</i>
	plus de	toit, plus de greniers, plus de grange, d'écuries ni de poulaillers campagne, c'est la banlieue bus pour rentrer	
	plus rien	place sur le canapé-lit au frigo dans ses poches	<i>es fährt kein Bus mehr</i> <i>ist</i>

VORHANDENSEIN + spezifizierende Erläuterung

*Il y a + NP (alle Determinanten) + Relativsatz*

<b>Il y a</b>	un sport une sorte de petite rue principale des sobriquets, parfois des prénoms, souvent des patronymes	qui est très à la mode où tu peux trouver des petits commerçants dont on peut s'étonner qu'ils aient permis aux gens de grandir	<i>da gibt es</i>  <i>ELABORIERT</i>
	des élèves des sportifs des régions des choses des domaines des nuances  des gens aussi des gens	qui se disent que l'allemand est difficile qui réfléchissent quand même qui méritent d'être découvertes qui ne sont pas du tout belles qui m'intéressent plus que d'autres qui sont beaucoup plus fines dans la langue française qui n'acceptent pas du tout la critique qui aiment systématiser	<i>Manche + Vollverb</i>
<b>Il y avait</b>	aussi des gens aussi des moments	qui cherchaient à se remettre en question où c'était une discussion assez sérieuse	
<b>Il y a</b>	une première étape	qui consiste à avoir une vue personnelle sur ce qui nous entoure qui organise les promenades en montagne qui va pour la retraite qui entre par les deux fenêtres de la chambre	<i>Hauptsatz mit Vollverb und unterschiedlicher Syntax</i>
	un bureau des guides une partie du salaire même un peu de soleil	qui y sont enterrés qui vont au cinéma qui est derrière ce mot qui s'est produit au carrefour	
	beaucoup d'hommes célèbres beaucoup moins de gens toute une histoire de la France un accident	qui parlent allemand	<i>Es sprechen</i>
	simplement quatre personnes  quelqu'un	qui arrive	<i>Es / Da kommt jemand</i>

## Anhang

### NICHTVORHANDENSEIN + spezifizierende Erläuterung

Il n'y a	pas de	livre plus belle histoire	s'il n'y a pas de lecteurs que l'histoire du Bouddha	
	plus	rien	de commun entre cet homme et moi	

### VORHANDENSEIN + Ortsbestimmung

#### il y a + NP + Ortsbestimmung

Il y a	une cuisine un lac une manif	à l'étage à côté de chez moi Place de la République	ist
--------	------------------------------------	---	-----

#### Ortsbestimmung + il y a + NP

Juste en face de nous, incrusté dans le mur d'en face	il y a	une sorte de petit tableau que je n'avais jamais vu avant	Vollverb: hängt
De l'autre côté de l'allée, devant moi		un autre homme, de dos	steht

#### NP + il y en a + Ortsbestimmung

Des distributeurs d'argent,	il y en a	sur toute la France.	
-----------------------------	-----------	----------------------	--

#### Ortsbestimmung + il y en a

En Allemagne,	il y en a	beaucoup moins (des distributeurs d'argent)	
---------------	-----------	--	--

### KÖNNEN als Möglichkeit

Il y a	beaucoup de châteaux	à visiter	Man kann / konnte / könnte + Vollverb
	la possibilité	de passer un concours	
Il y avait		d'aller dans trois universités en Angleterre	
Il y a	toujours l'anglais, l'allemand, l'espagnol	comme choix de deuxième langue	
Il y aurait	une statistique bien révélatrice intérêt	à établir à réfléchir ici à tout ce qui sépare	
Il n'y a	pas de	meilleure façon	Man lernt nie aus
	pas d'	âge	
	rien	à faire contre l'usure	Man kann / Man kann nicht(s)
	plus rien	à attendre des Français à faire pour les en empêcher	

### BEDÜRFNISSE UND NOTWENDIGKEITEN

Il y a	tant tellement	à faire ici à faire	ist zu tun - muß getan werden
	plein de courses	à faire avant ce soir (FAM.)	
Il n'y a	pas de	honte à reconnaître qu'on s'est trompé	man braucht nicht
	qu'	à en profiter à continuer à voir ce qu'il en fait en ce moment	man braucht nur

### ZEITBESTIMMUNG

Il y a	trois ans une heure à peine une semaine encore vingt ou trente ans	de cela votre compère Périgord m'a demandé la même chose il faisait un temps magnifique la concierge avait des fonctions essentielles	vor - Zeit- angabe + her
	trois ans plus de quarante ans si longtemps	qu' que il a fait vraiment très froid j'ai vingt ans, je le sais je n'ai plus de nouvelles d'Alfonso	

### HERVORHEBUNG

Il y a		une chose	que je ne comprends pas que je n'ai jamais pu supporter que tu oublies dont tu n'as pas tenu compte dont j'ai horreur qui m'a choqué
Il y avait			qui m'avait frappée
Il y a	quand même encore	quelque chose	qui m'a étonné que tu ignores
		certaines choses	qui ne vont pas
		déjà	le petit déjeuner
Il y en a		un	qui pourrait faire l'affaire ici qui ne comprend rien à tout ça
		beaucoup	qui sont là-bas, des filles comme elle, tu comprends?
Il n'y en avait pas		un	qui avait des papiers en règle
Des distributeurs d'argent		il y en a	sur toute la France.
Des écoles de commerce		trois	qui sont très bonnes.
Il n'y a que		mon père le résultat	que j'embrasse qui compte

### DISKURSFORMELN (unvollständig)

Il y a	un problème encore		
		autre chose	
	quand même	une chose importante une remarque intéressante	à discuter à faire
		une chose un autre point	que je voulais signaler que je vais vous dire qu'il faudrait aborder
Il y aurait	beaucoup	à dire	là-dessus
Il n'y a	pas de quoi		
	rien		