

Horvath, Julia / Kamerhuber, Julia / Bäumler, Linda / Jansen, Luise / Pustka, Elissa (2019): „Aussprache im Französischunterricht: Ergebnisse einer Online-Umfrage unter bayrischen und österreichischen Lehrerinnen und Lehrern“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 13.2, 81-124.

Präfinale Textversion der Autorinnen. *Open acces* Online-Publikation im Repositoryum *Phaidra* der Universität Wien mit freundlicher Genehmigung des *ibidem*-Verlags.

**Aussprache im Französischunterricht:
Ergebnisse einer Online-Umfrage unter bayrischen und
österreichischen Lehrerinnen und Lehrern**

Julia Horvath & Julia Kamerhuber & Linda Bäumler &
Luise Jansen & Elissa Pustka (Wien)

1. Einleitung¹

Aussprache gilt seit der kommunikativen Wende als ungeliebtes und daher vernachlässigtes „Stiefkind“ (Dieling & Hirschfeld 2000, 14) des Fremdsprachenunterrichts, als „Cinderella of language teaching“ (Kelly 1969, 87) oder „vilain petit canard de la didactique“ (Billières 2014). Dies scheint sich auch im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR/GERS) widerzuspiegeln: Eine verständliche Aussprache (*intelligibility*) fordert dieser erst ab Niveau B1 ein, einen herkunftssprachlichen Akzent (*accentedness*) akzeptiert er sogar noch auf C2-Niveau. Während der GERS allerdings nur Mindeststandards formuliert, enthalten die Lehrpläne im deutschsprachigen Raum Fernziele, die weitaus ambitionierter sind (Jansen 2010). So steht beispielsweise im bayerischen LehrplanPLUS für Moderne Fremdsprachen am Gymnasium:

Die Aussprache und Intonation der Schülerinnen und Schüler zielt von Anfang an auf Verständlichkeit und nähert sich im Laufe der Zeit auch in Bezug auf Sprechtempo und

¹ Die Studie ist im Rahmen des FWF-Projekts P-29879 *Pronunciation in Progress: French Schwa and Liaison* Pro2F (<https://pro2f.univie.ac.at>) entstanden. Wir danken all unseren Informanten und Informantinnen für ihre Teilnahme, Anna Kocher für die Hilfe bei den statistischen Auswertungen sowie Verena Weiland für die kritische Lektüre dieses Artikels.

Prosodie einem der Standards der jeweiligen Zielsprache an (ISB 2017, Französisch 6 (2. Fremdsprache)).

Auch im österreichischen Lehrplan für die 1. und 2. lebende Fremdsprache ist „[e]ine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache“ das Ziel. Entsprechend unterstreicht auch Nieweler (2017, 125) die Bedeutung der Ausspracheschulung v.a. in den ersten Lernjahren. Dazu gehört insbesondere das passive Beherrschen der Lautschrift, um die Aussprache von Wörtern autonom im Lehrbuch und im Wörterbuch nachschlagen zu können.² Dagegen wurden an den Universitäten im Lehramtsstudium verpflichtende Aussprachekurse in den vergangenen zehn Jahren abgeschafft und nur z.T. wieder eingeführt (etwa an den Universitäten von München und Wien³) – obwohl sich solche nachweislich positiv auf die Aussprache künftiger Lehrkräfte auswirken (Sturm 2013).⁴

Zudem hat die Forschung zum Französischen – im Gegensatz zum Englischen – lange Zeit die Aussprache von Lernerinnen und Lernern vernachlässigt (Abel

2 Die Lautschrift ist selbstverständlicher Bestandteil der aktuellen Lehrpläne. Im bayerischen LehrplanPLUS für Französisch als 2. Fremdsprache in der 6. Klasse Gymnasium steht beispielsweise: „Die Schülerinnen und Schüler [...] ordnen wichtige Symbole der internationalen Lautschrift den entsprechenden Lauten zu (u. a. Nasale und e-Laute, /y/) und nutzen die Symbole der Lautschrift sowie Hörbeispiele, um ihre Aussprache zu schulen.“ Im österreichischen Lehrplan für die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS), heißt es: „Das rezeptive Beherrschen der internationalen Lautschrift ist als Hilfsmittel bezüglich der Aussprache und Intonation nach Möglichkeit anzustreben. Damit wird das selbstständige Erarbeiten von unbekanntem Wortmaterial gefördert.“

3 In Wien gab es Anfang der 1980er Jahre sowohl eine sprachwissenschaftliche Vorlesung zur Aussprache (2 SWS) als auch eine sprachpraktische Übung im Sprachlabor (3 SWS); heute wird lediglich „Aussprache, Intonation, Orthoepie (optional Sprachlabor)“ im ersten Sprachkurs eingefordert. In München war ein Phonetikkurs mit Lautschrift bis 2010 verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden, aber zwischen 2010 und 2017 nur mehr für jene, die den sprachpraktischen Einführungstest nicht bestanden hatten. Seitdem müssen wieder alle eine 1-stündige Vorlesung und eine 1-stündige Übung zur Phonetik belegen.

4 Neben Pflichtkursen wirken sich selbstverständlich auch Prüfungsziele auf das Lehrangebot aus. Während die Themen der mündlichen Abschlussprüfungen sowohl in Bayern als auch Österreich dezentral zwischen den Prüfenden und den Geprüften abgesprochen werden, existieren in Bayern im Gegensatz zu Österreich zentrale schriftliche Staatsexamenprüfungen. Wer in Sprachwissenschaft die Synchronie-Klausur wählt, findet auf der Themen- und Lektüreliste insbesondere die Themen *liaison* und *e muet/Schwa*; empfohlen wird dafür die Lektüre der entsprechenden Kapitel in Pustka 2016 (https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/ba4rm97/Leselisten_Staatsexamen_Bayern/Franzoesisch_synchron.pdf, Zugriff: 08.07.2019).

2018, 71). Dies hat sich in den vergangenen Jahren allerdings radikal geändert. In der Sprachwissenschaft hat das Forschungsprogramm *Interphonologie du Français Contemporain* IPFC (<http://cbllle.tufs.ac.jp/ipfc/>, Racine et al. 2012) dem Thema internationale Beachtung eingebracht. Speziell deutschsprachige Lernende wurden in diesem Rahmen bereits in München, Osnabrück, Wien und Zürich untersucht (Pustka & Meisenburg 2017; Isely & al. 2018; Pustka, Forster & Kamerhuber 2018); dazu kommt das auf IPFC aufbauende Forschungsprojekt *Pronunciation in Progress: French Schwa and Liaison* Pro2F in Österreich (<https://pro2f.univie.ac.at>). Auch fachdidaktische Fragen, etwa zur Rolle der Aussprache im Französischunterricht und in den Schulbüchern, zu den sprachlichen wie didaktischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer und zur Aus- und Weiterbildung, rücken im deutschsprachigen Raum derzeit in das Licht der Aufmerksamkeit (Reimann 2016 a/b, 2017; Abel 2018).

Bislang existieren allerdings nur zwei quantitative empirische Studien zu den Repräsentationen und Einstellungen von Französischlehrerinnen und -lehrern in Bezug auf die Aussprache: die 2014-2016 durchgeführte Umfrage von Reimann 2017 unter 67 Französischlehrkräften in Nordrhein-Westfalen (im Vergleich mit 37 Spanisch-⁵ und 22 Italienischlehrkräften) und die 2015-2017 durchgeführte Umfrage von Abel 2018 unter 74 Französischlehrkräften in Baden-Württemberg.⁶ Diese Bestandsaufnahmen möchten wir nun für Bayern und Österreich erweitern. Diese beiden Gebiete liegen im deutschen Dialektkontinuum nebeneinander⁷; die Lernenden gehen also von einer ähnlichen Erstvarietät aus. Gleichzeitig unterscheiden sich durch die Staatsgrenze aber Schul- und Universitätssysteme und Schulbuchmarkt. Für unsere Studie haben wir 2018-2019 eine Online-Umfrage

⁵ Zu einer ähnlichen Befragung unter DaF-Dozentinnen und -Dozenten im spanischsprachigen Raum vgl. Valman 2019.

⁶ Zudem haben Gabriel/Thiele 2017 qualitative Interviews mit 30 Englisch-, Französisch-, Italienisch- und Spanischlehrkräften aus Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und dem Saarland durchgeführt, mit besonderem Schwerpunkt auf dem Fremdsprachenlernen auf Basis von Herkunftssprachen. Dabei haben sie insbesondere danach gefragt, was die Lehrkräfte über die Phonologie der Sprachen wissen, die sie unterrichten und wo sie besondere Herausforderungen für die Lernenden sehen. Da hier die Ergebnisse nicht gesondert für die 17 Lehrkräfte ausgegeben werden, die (u.a.) Französisch unterrichten, können wir die Studie nicht in den Vergleich einbeziehen.

⁷ Die InformantInnen stammen alle aus dem Sprachraum des Bairischen, größtenteils des Mittelbairischen, wo sowohl München als auch Wien liegen (vgl. Karte von Jost Gippert 1993-2010 in Glück 2016: 801).

unter 200 Französischlehrkräften durchgeführt, je zur Hälfte in Bayern und Österreich. Ziel dieser Studie ist es zu ermitteln, inwiefern sich die Sichtweisen der Französischlehrkräfte auf den Ausspracheunterricht in diesen beiden Gebieten unterscheiden.

2. Stand der Forschung

2.1 Relevanz der Aussprache in der Fremdsprache

Aus Sicht der sprachwissenschaftlichen und phonetischen Forschung ist Aussprache unbestrittenermaßen von höchster Relevanz für die Kommunikation in der Fremdsprache. Semiotisch betrachtet spielt sie nicht nur eine Rolle für die verständliche Übermittlung von Informationen auf der Sachebene, sondern auch für den Ausdruck des Sprechers bzw. der Sprecherin, den Eindruck auf den Hörer bzw. die Hörerin und die Beziehungsebene (zu diesen Begriffen vgl. Schulz von Thun 1981; Pustka 2015).

Doch bereits Verständlichkeit umfasst neben der vom GERS als Minimalstandard geforderten (vgl. Kapitel 1) Dekodierbarkeit (engl. *intelligibility*) auch die subjektiv empfundene Leichtigkeit bzw. Anstrengung dabei (engl. *comprehensibility*) (Munro & Derwing 2015, 14). Daher ist für den Schulunterricht nicht nur die phonologische, sondern auch die phonetische Ebene relevant (Jansen 2010, 79; Abel 2018, 16). Schlechte *comprehensibility* kann zum Abbruch oder zur Vermeidung der Kommunikation führen sowie zum Wechsel ins Englische (Abel 2018, 17). Dies ist insbesondere für das Französische als Fremdsprache relevant:

Mettons-nous à l'écoute des apprenants qui se plaignent [...] de l'impatience manifestée par les Français devant une prononciation déformée de leur langue. Constatons sans fausse honte que les Français supportent difficilement les ‚accents‘ étrangers et ne font aucun effort pour communiquer ou répondre à une question si celle-ci est mal prononcée (Galazzi-Matasci & Pedoya 1983, 39; vgl. dazu auch Lauret 2007, 17)⁸.

⁸ Die Autorinnen unterstreichen in diesem Zusammenhang die Gefahr, dass die Kommunikation unter Lernenden im Klassenraum nicht nur zur Illusion der Kommunikationsfähigkeit mit L1-Sprecherinnen und -Sprechern führen kann, sondern auch dazu, dass sich Fehler fossilisieren: „Il est vrai que l'enseignant lui-même entretient souvent l'illusion qui permet aux apprenants de communiquer entre eux dans la mesure où il s'habitue très vite aux distorsions de prononciation et ne les rétablit pas“ (Galazzi-Matasci & Pedoya 1983, 39).

Daher sollte im Unterricht das Zuhören dem Nachsprechen vorangehen, wobei authentischer Input besonders wichtig ist (Lauret 2007, 39, 84; Nieweler 2017, 125). Verständlichkeit reicht jedoch aus Sicht der Forschung nicht aus:

Muttersprachler [...] lassen sich in ihrer Einschätzung von L2-Sprechern in Bezug auf Eigenschaften wie Freundlichkeit, Intelligenz, Bildungsgrad, sozialem Status usw. häufig von Assoziationen, Einstellungen und Stereotypen leiten, die sie mit einem konkreten Herkunftsland oder auch allgemein mit dem Status als Ausländer verbinden [...]. Dieser Effekt kann das Gelingen des Sprechaktes maßgeblich beeinflussen [...] und im positiven Fall einen Schutzraum eröffnen („Ausländerbonus“), aber auch zur Stigmatisierung führen [...] Die Frage nach der Wirkung lernersprachlicher Äußerungen auf muttersprachliche Interaktionspartner sollte daher nicht auf die Frage nach der reinen Verständlichkeit im Sinne der phonetischen Dekodierbarkeit reduziert werden, wie es in den curricularen Dokumenten weitgehend geschieht (Jansen 2010, 85; vgl. auch der Forschungsüberblick in Abel 2018, 25-26).

Da die Aussprache durch Atmung, Stimmtonbildung und Artikulation im Gegensatz zu Grammatik und Vokabeln direkt an den Körper gebunden ist (Lauret 2007, 15), ist sie – wie auch die Stimme – eng an die persönliche Identität geknüpft. Briet & Collige & Rassart (2014, 10) sprechen in diesem Zusammenhang von einem neuen „égo phonétique“, das man beim Erlernen einer Fremdsprache herausbilde. Dies führt zu einer besonderen Herausforderung im Unterricht:

Der Erwerb einer Fremdsprache erfordert deshalb, die eigene Identität ein Stück weit aufzugeben, um in eine neue Rolle zu schlüpfen [...]. Viele Menschen empfinden dabei ein gewisses Unwohlsein, das sich am stärksten im Bereich der Aussprache manifestiert (Jansen 2010, 86; vgl. auch Forschungsüberblick in Abel 2018, 51-64).

Daher empfinden viele Lernende – v.a. in der Pubertät – das Erlernen einer fremdsprachlichen Aussprache auch als peinlich (Dieling & Hirschfeld 2000, 17). Im Unterricht (vgl. Kapitel 2.3) sollten Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bereich daher mit einer besonderen Sensibilität vorgehen (Jansen 2010, 86; Briet & Collige & Rassart 2014, 10).

Neben der persönlichen Identität ist Aussprache aber auch Ausdruck der sozialen Identität, nicht nur bei Dialekten und Soziolekten in der Erstsprache (L1), sondern auch in der Fremdsprache: Die Positionierung auf dem Kontinuum der *interlanguage* (Selinker 1972) bildet u.a. ab, in welchem Ausmaß sich Lernenden und Lerner mit der Kultur der Zielsprache identifizieren (Lauret 2007, 32; Jansen 2010, 86); im Gegenzug können L1-Sprecherinnen und -sprecher der Zielsprache einen starken Akzent als mangelnden Respekt ihrer Kultur gegenüber

interpretieren (Hirschfeld 2018, 29). Grundsätzlich ist es dabei so, dass die Aussprache für den Gesamteindruck beim *native speaker* eine zentrale Rolle spielt: Eine gute Aussprache ‚übertönt‘ sogar im wahrsten Sinne des Wortes Grammatik- und Ausdrucksfehler (*Halo-Effekt*). Umgekehrt führt eine schlechte Aussprache zu einer negativen Verzerrung (Herbst 1992, 6-9).

Eine gute Aussprache lässt Lernende als „hörbare ‚Visitenkarte‘“ (Dieling & Hirschfeld 2000, 16) zudem intelligent und sympathisch wirken, eine hervorragende Aussprache sorgt sogar für Bewunderung. Eine schlechte Aussprache dagegen kann dazu führen, dass es selbst im Immersionskontext nicht zu Lernfortschritten kommt (Gil Fernández 2007, 108). Dies nennt man auch den *Joseph Conrad-Effekt* nach dem polnischstämmigen Schriftsteller Joseph Conrad, der mit 21 Jahren nach England kam und in hervorragendem Englisch schrieb, aber sein Leben lang eine fast unverständliche Aussprache behielt (Scovel 1988, 65).

Diese große Bedeutung messen nicht nur Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Aussprache zu, sondern auch die Lernenden.⁹ Zu den Lehrenden dagegen divergieren die bisherigen Ergebnisse der Forschung. Harlow & Muyskens (1994, 146) ermittelten dies 1990 in einer groß angelegten Befragung von 1373 Studierenden (805 für Französisch und 568 für Spanisch) und 59 Lehrenden (37 für Französisch und 22 für Spanisch) an zwölf US-amerikanischen Universitäten. Unter den Lernenden des Französischen landete dabei die Aussprache im Mittel auf Platz 4 von 14 nach Sprechen, Hören und Selbstbewusstsein (in Spanisch nur auf Platz 6).¹⁰ Die Lehrenden platzierten die

⁹ Vgl. dazu auch die qualitative Studie von Mertens 2011 unter 120 Französischstudierenden an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg (2003-2006). Ergebnisse sind u.a. eine „[h]ohe Wertschätzung einer auf die Aussprache bezogenen Spracharbeit“, aber auch eine „quantitativ zu vernachlässigte[n] Größe im gymnasialen Fremdsprachenunterricht“ (Mertens 2011, 66).

¹⁰ Die Frageformulierung in der Studie von Harlow & Muyskens (1994, 153) war die Folgende: „What is your estimate of the importance of each of the following goals and objectives for intermediate-level French study? Although we know that many of you would ultimately like to be fluent in French, we are interested in knowing what your immediate goals are for the current year of French instruction. Circle a number for each of the following goals and objectives (listed in random order), according to the following scale:“ Die Skala verlief dabei von 1 („not very important“) über 2, 3 und 4 bis hin zu 5 („extremely important“). Darauf folgten 14 Kompetenzen und Fertigkeiten, u.a. „*Pronunciation* (pronounce French well)“.

Aussprache dagegen (in beiden Sprachen) lediglich auf Platz 10 – nach Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen (in dieser Reihenfolge).

Ein ganz anderes Ergebnis ergab sich in der Studie von Reimann 2017 unter 67 Französischlehrerinnen und -lehrern an Schulen in Deutschland. Auf die Frage „Welchen Stellenwert messen Sie einer korrekten Aussprache beim Sprachgebrauch zu?“ ergab sich im Mittel für Französisch der hohe Antwortwert 4,31 auf einer Skala von 1 bis 5 (im Vergleich zu 4,05 für Italienisch und 3,97 für Spanisch). Auch auf die Frage „Wieviel Zeit beansprucht die Ausspracheschulung in Ihrem Anfängerunterricht (A1/A2) bzw. in Ihrem Unterricht für fortgeschrittene Lernende (ab B1)?“ auf einer Skala von 1 ‚sehr wenig‘ bis 5 ‚sehr viel‘ ergab sich ein Mittelwert von 4,00 bei A1/A2 (Italienisch: 3,82; Spanisch: 3,46), aber nur noch von 2,54 bei B1+ (Italienisch: 2,32, Spanisch: 2,22).

Es stellt sich nun die Frage, ob sich die Einstellung der Lehrenden in den 25 Jahren zwischen den beiden Studien verändert hat, ob sich die Lage in den USA und in Deutschland bzw. an Universitäten und an Schulen unterscheidet oder ob sich der Unterschied auf die jeweiligen Frageformulierungen (relativ im Vergleich zu anderen Kompetenzen vs. absolut) zurückführen lässt. Beide Studien weisen zudem das Problem auf, dass sie lediglich deklarierte Einstellungen erhoben haben und nicht tatsächliches Verhalten. Unterrichtsbeobachtungen zum Stellenwert der Aussprache existieren allerdings bislang nicht und sind auch schwer durchzuführen.

Zu Österreich zeigen die Pilotstudien von Forster (2017, 43) und Kamerhuber (2017, 45), dass der Stellenwert der Aussprache bei Französischlehrkräften sehr unterschiedlich sein kann, wie folgende Zitate aus qualitativen Interviews illustrieren:

Naja, weil es wie eine Visitenkarte ist und wenn man eine Sprache, eine lebende Fremdsprache lernt, muss man sie sprechen, und dann sollte man auch versuchen, nicht akzentfrei, das Ziel wäre natürlich akzentfrei, aber einigermaßen richtig zu sprechen (Forster 2017, 42).

Mmm, weil das Ziel des Französisch-Unterrichts nicht eine Einbürgerung ist und auch keine. Und ich habe das selber gemerkt, dass sozusagen akzentfreies Sprechen kein, kein Ziel ist, das man anvisieren kann. Es geht mir eigentlich um die Inhalte und um Freude an der Sprache und die Kultur zu vermitteln, und A/, Aussprache ist vielleicht den Franzosen und Französischen wichtig, aber uns als Lehrenden kann es kein, bin selbst kein Muttersprachensprecher, insofern (Forster 2017, 43).

Insgesamt gaben 9 der 12 interviewten Lehrerinnen und Lehrer an, Aussprache habe für sie einen sehr hohen Stellenwert im Französischunterricht, dagegen war es bei dreien nur ein mittlerer Stellenwert.

2.2 Aussprache und Aussprachedidaktikkompetenz der Französischlehrkräfte

Bekanntermaßen besteht eine große Diskrepanz zwischen der allgemein anerkannten Relevanz der Aussprache für die Kommunikation in der Fremdsprache (vgl. Kapitel 2.1) und dem Platz, der ihr im Unterricht eingeräumt wird (vgl. Kapitel 1) (Dufeu 2006, 51; Abel 2018, 11). Diese Diskrepanz erklären einige damit, dass es den Lehrerinnen und Lehrern entweder an eigener Sprachkompetenz im Bereich der Aussprache fehle (Correa & Grim 2014) oder aber zumindest an der didaktischen Kompetenz, Aussprache zu unterrichten (Lauret 2007, 13; Abel 2018, 96; Sauvage 2019). Hinzu kommt, dass sich ein Großteil der Lehrkräfte sehr stark an den Lehrbüchern orientiert („heimlicher Lehrplan“; Husemann 2017, 56), in denen die Aussprache zum Teil bis heute nicht gut integriert ist (vgl. Kapitel 2.3).

In der Tat ist der sprachliche Input der Lehrkräfte im gesteuerten Fremdspracherwerb im Klassenzimmer zentral. Es ist leider meist der erste und oft auch einzige Kontakt, den Lernende – vor allem in den ersten Lernjahren – zur Zielsprache haben. Lehrkräfte sind automatisch Vorbilder, an denen sich die Schülerinnen und Schüler orientieren (Hirschfeld & Reinke 2018, 29):

Dabei wird das Ziel der *near nativeness* für Lehrer eigentlich nirgends ernsthaft in Frage gestellt. [...] Dieser Multiplikatoreffekt der Lehreraussprache liefert ein weiteres, sehr gewichtiges Argument für eine solide phonetische Grundausbildung im Studium, die zu ergänzen wäre durch längere und regelmäßige Auslandsaufenthalte (Herbst 1992, 9; hierzu auch Thomalla 1994, 377 und Dieling & Hirschfeld 2000, 20).

Für das Französische erheben die Studien von Reimann 2017 und Abel 2018 die Repräsentationen der Lehrkräfte. Auf die Frage „Wie schätzen Sie ihre eigene Aussprachekompetenz ein?“ ergibt sich bei Reimann 2017 ein Mittelwert von 4,33 auf einer Skala von 1 bis 5 ‚sehr hoch‘. In Bezug auf das Lehramtsstudium geben 61,2% der Befragten an, einen Theoriekurs zur Phonetik besucht zu haben und 37,3% einen Praxiskurs. Fortbildungen zum Thema Aussprache haben nur 3 von 126 Befragten aller drei romanischen Fremdsprachen besucht (Reimann

2017, 126-130). In der Studie von Abel (2018, 115) geben dagegen nur 25% an, nie einen Phonetikkurs an der Universität besucht zu haben. Allerdings wertete die Autorin bereits eine Einführungsübung in die Sprachwissenschaft, in der auch der Themenbereich Phonetik/Phonologie behandelt wurde, mit dem Faktor 0,5. So berechnet haben 29% der Befragten einen Kurs besucht, 17% zwei Kurse, 8% drei und 14% sogar vier.

Die Pilotstudie von Forster 2017 unter 12 österreichischen Französischlehrkräften zeigt, dass die Einschätzungen der eigenen Aussprache stark variieren. Insbesondere thematisieren einige das „Einrosten“ ihrer Kompetenz in diesem Bereich:

Ich habe das Gefühl. Ehrlich gesagt meinen Zenit da überschritten zu haben. Ich glaube, dass das vor, ich sage einmal, vor zehn, fünfzehn, zwanzig Jahren noch wesentlich echter geklungen hat. Ich bin der Meinung, dass mir die Schule viel an Substanz insofern nimmt, als ich mich bemühen muss, langsam zu sprechen, ah, deutlich zu sprechen. Intonation sehr oft zu vernachlässigen, um einfach verständlich zu bleiben. So ehrlich muss ich sein [lacht] (Forster 2017, 45).

Zu den tatsächlichen Kompetenzen von Französischlehrerinnen und -lehrern im Bereich der Aussprache und Aussprachedidaktik existieren derzeit allerdings noch keine umfassenden Studien.

2.3 Methoden und Materialien – ein geschichtlicher Überblick

Als die lebenden Fremdsprachen am Ende des 20. Jahrhunderts in den Schulunterricht einzogen, wurde die Aussprache zu einem zentralen Gegenstand. Allerdings fehlten zu dem Zeitpunkt noch weitgehend die didaktischen Methoden und Werkzeuge, um diese zu unterrichten. Auf Bitten von Lehrerinnen und Lehrern entwickelten Sprachwissenschaftler¹¹ daher das Internationale Phonetische Alphabet (IPA).¹² Es ermöglichte einen Einstieg in die neuen Sprachen ganz ohne

¹¹ Wir verwenden hier die nicht-gegenderte Form, da das IPA ausschließlich von Männern erfunden wurde: Paul Passy, Henry Sweet, Wilhelm Viëtor, Otto Jespersen etc. (Galazzi 2000, 500).

¹² Das IPA hat den Vorteil, dass für jeden Laut genau ein Symbol steht und jedes Symbol genau einem Laut entspricht. „Volkstümliche[n] Transkription[en]“ (Dieling & Hirschfeld 2000, 37-38) bzw. „Behelfs-Lautschriften“ (Reimann 2016, 46) mancher Verlage, aber auch einzelner Lehrkräfte, wie *je suis* [*schöswi] (Forster 2017, 46), vernachlässigen dagegen oft wichtige Merkmale, wie im Beispiel etwa die im Französischen phonologisch distinktive

die Rechtschreibung, die gerade im Englischen und Französischen stark von der Aussprache abweicht; gleichzeitig bietet sie eine visuelle Gedankenstütze. Ganz zu Beginn der Lehrbücher setzte man einen ‚phonetischen Vorkurs‘, der die fremdsprachlichen Laute mit IPA-Symbolen anhand von Erklärungen und Zeichnungen von Artikulationsorganen und Vokaltrapezen, aber auch von Graphem-Phonem-Korrespondenzen vorstellte. Typische Formate waren Identifikationsübungen, Lautschriftdiktate, Nachsprechübungen und lautes Vorlesen. Die technischen Neuerungen der 1960er und 1970er Jahre ermöglichten audiolinguale bzw. audiovisuelle Methoden mit Vor- und Nachsprechübungen. Zu diesem Zwecke errichtete man in den Schulen Sprachlabore, die ein individuelles Feedback während des Unterrichts ermöglichten. Die Aussprache war der ‚stolze Schwan‘ des Fremdsprachenunterrichts (Germain 1998, 6-13; Galazzi 2010, 217-218; Mertens 2011, 61-64, Wachs 2011; Reimann 2016, 4-8, 17; Reinfried 2017, 68-73; Sauvage 2019).

Mit der kommunikativen Wende verschwand die Aussprache jedoch in den 1970er Jahren zunächst wieder aus den Lehrbüchern (was die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht tatsächlich taten, ist nicht dokumentiert). Seit den 1990er Jahren kommt sie jedoch langsam wieder zurück:

Als einen Paradigmenwechsel repräsentierendes Jahr kann das Jahr 1993 erachtet werden: Ab dann wird Aussprache erstmals wieder in Inhaltsverzeichnissen ausgewiesen und in Lektionen thematisiert. Man kann diese Entwicklung mit der Entwicklung der neokommunikativen Phase des Fremdsprachenunterrichts ab etwa den 1990er Jahren in Verbindung bringen, zu deren konstituierenden Säulen auch eine neuerliche Betonung der Kognitivierung zählt (Reimann 2016, 30).

Dabei versteht Reimann (2016, 36) unter *Kognitivierung* die Schaffung eines Bewusstseins für Aussprachephänomene. Zu diesem Zwecke können die Lernenden beispielsweise mit einem Spiegel oder durch Berühren ihres Halses die Aktivitäten ihres Mundes und Kehlkopfes nachvollziehen (Germain 1998, 72).

Stimmbeteiligung (<sch> vs. /ʃ/ : /ʒ/) und können damit zur Fossilisierung von Fehlern führen. Zudem befähigt nur das IPA die Lernenden zur selbständigen Arbeit mit dem Wörterbuch. Ein weiterer Vorteil ist, dass das IPA für alle Sprachen der Welt eingesetzt wird. Somit können die Lernenden auf ihren Kenntnissen zum Englischen aufbauen und es nach der i.d.R. 2. Fremdsprache Französisch auch später z.B. für Spanisch oder Italienisch weiterverwenden (zu den zahlreichen Vorteilen und nur wenigen Nachteilen der Verwendung der Lautschrift im Fremdsprachenunterricht vgl. u.a. Dieling & Hirschfeld 2000, 41).

Auch schriftliche Übungen können hierfür eingesetzt werden (z.B. Einklammern stumm bleibender <e> in einem Text, Lauret 2007, 148-150; Transkriptionen mit dem IPA, Dieling & Hirschfeld 2000, 37). Zudem finden sich mittlerweile im Internet sehr anschauliche Computeranimationen und Videos der Phonations- und Artikulationsorgane. Diese ermöglichen es, fremdsprachliches Lernen mit naturwissenschaftlichem Lernen gendergerecht zu kombinieren (zum Projekt eines „Lehr-/Lernlabors Biophysik und Sprache“ vgl. Reimann 2016, 91).

Ganz neue Möglichkeiten bietet das Smartphone. Hierauf können sich Schülerinnen und Schüler zudem im Unterricht oder zu Hause selbst aufnehmen und ihre Aufnahme an die Lehrkraft schicken; diese kann nach mehrfachem Anhören ein detailliertes individuelles Feedback geben (Correa & Grim 2014, 61). So bleiben den Jugendlichen als peinlich (vgl. Kapitel 2.1) empfundene Korrekturen vor der gesamten Klasse erspart. Gerade im Bereich der Aussprache ist autonomes Lernen besonders vielversprechend: „les changements les plus importants en prononciation se font souvent **hors de la classe**“ (Lauret 2007, 38; Fettung im Original). Eine Vorlage für ein solches individuelles Feedback liefert Reimann (2016, 61).

Obwohl die Aussprachedidaktik auf einen in über 100 Jahren gesammelten Methodenschatz zurückgreifen kann, gilt Aussprache im heutigen Fremdsprachenunterricht immer noch als „quantitativ unterrepräsentiert“, „nicht optimal in das Lehrwerk bzw. den Lehrstoff integriert“ und oft auch „[n]icht korrekt dargestellt“ (Hirschfeld & Reinke 2018, 184). Dies wäre für den Lernerfolg aber sehr wichtig:

Die Vernetzung der Ausspracheschulung mit den übrigen Anteilen des Lehrwerks und die ganz gezielte Erstellung phonetischer Übungen zu bestimmten grammatischen Problemen verstärkt den erzielten Übungseffekt ganz erheblich (Thomalla 1994, 374).

Und bereits Abel (1982, 302) fordert: „Der schulische Fremdsprachenunterricht muß während der gesamten Dauer des Lehrgangs auch Ausspracheunterricht sein.“ Allerdings zeigen Analysen der österreichischen Lehrbuchreihe *Perspectives*, dass Aussprache ausschließlich im 1. Lernjahr vorkommt, und dies lediglich in Form von Lautschrift und Hörübungen. Stoff sind insbesondere die Realisierung des <e> als Schwa und seine Nicht-Realisierung am Wortende, die

Unterscheidung von Schwa vs. [e]/[ɛ] in *le* vs. *les* und *de* vs. *des* sowie die obligatorische Liaison (Forster 2017, 40-42; Kamerhuber 2017, 42-43).

Auch Mertens (2011, 76) stellt fest, dass sich die Ausspracheschulung auf die ersten beiden Lernjahre beschränkt. Speziell für die deutsche Lehrbuchreihe *Découvertes* berichtet Reimann 2016, dass Liaison und Schwa vs. [e] ebenfalls gleich in den ersten Lektionen Thema sind. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich zum Teil selbst Ausspracheregeln und üben die Aussprache spielerisch mit körperlichen Übungen (z.B. summende Biene und zischende Schlange für /z/ : /s/) sowie einem Rap zur Liaison. Zudem werden sie durch Graphem-Phonem-Korrespondenzen zum selbständigen Erschließen der Aussprache neuer Vokabeln angeleitet. Ein systematischer Vergleich der derzeit im deutschsprachigen Raum eingesetzten Französischwerke bleibt ein Desiderat. Die Studie von Valman (2019, 112-114) für den DaF-Bereich (in hispanophonen Ländern) zeigt allerdings leider, dass Ausspracheübungen oft so wenig in die Lektionen integriert sind, dass die Lehrkräfte sie oft auslassen, was sie mit Zeitmangel begründen. Daneben existieren selbstverständlich auch zahlreiche weltweit einsetzbare FLE (*Français Langue Étrangère*)-Lehrwerkreihen wie *Phonétique Progressive du Français* (u.a. Charliac et al. 2018) und *Les 500 Exercices de Phonétique* (u.a. Dahl 2009) sowie einige Einzelwerke (u.a. Briet, Collige & Rassart 2014).

Welche Aussprachephänomene Französischlehrkräfte mit welchen Methoden und Materialien im Unterricht behandeln, haben Mertens 2011, Reimann 2017 und Abel 2018 erhoben. Mertens (2011, 67-69) stellt dabei fest, dass ein „behavioristischer Lernbegriff“ mit „Lernen durch Imitation“ noch in der Schulzeit der Studierenden von 2003 bis 2006 dominiert hat. Input sind dabei sowohl die Lehrkraft als auch Audio-Materialien. Eine zentrale Übungsform ist das laute Vorlesen. Vereinzelt wird von gezielten Übungen zu den Nasalvokalen oder der Stimmbeteiligung berichtet.

Reimann 2017 stellt in seiner Studie insbesondere die Frage, welche Ausspracheprobleme als besonders störend wahrgenommen werden. Hierbei erhalten zahlreiche Phänomene Werte etwas über dem Mittelwert (auf einer Skala von 1 „überhaupt nicht störend“ bis 5 „sehr störend“): im Deutschen unbekannte Phoneme wie die Nasalvokale (zwischen 4,19 und 4,37) und der Gleitlaut /ɥ/ (3,57), Phonemoppositionen wie /s/:/z/ (3,48) und /ʃ/:/ʒ/ (3,16) sowie Graphem-Phonem-

Korrespondenzen wie <ce>/<ci> (3,45) und stumme Auslautkonsonanten (4,63). Das „Einzeichnen von ‚liaisons‘“ erwähnt nur eine einzige Lehrkraft, das Schwa sogar niemand. In einer geschlossenen Frage mit drei vorgegebenen Antwortkategorien ermittelte der Autor außerdem, dass Französischlehrkräfte als Methoden zu 98,5% „Imitation“ und zu 92,5% „Kognitivierung (Bewusstmachen lautlicher Besonderheiten)“ einsetzen, dagegen nur zu 52,2% „Tipps/Lerntechniken“. In einer zusätzlichen offenen Frage nannten von den insgesamt 128 befragten Lehrkräften der drei romanischen Sprachen noch je 11 die Lautschrift sowie Hör- und Nachsprechübungen, 5 lautes Lesen, 4 Chorsprechen oder Singen, 4 den Verweis auf andere Sprachen sowie 2 Selbstaufnahmen. Als Materialien nennen u.a. 42 Befragte „Lehrwerksmaterialien“, 41 „auditive und audiovisuelle Medien“, 13 „Lehrer und/oder Muttersprachler“, 8 „Zungenbrecher“ und 3 „Gedichte“.

Dagegen thematisiert Abel (2018, 126-127) in ihrer Studie gezielt verschiedene Übungstypen. Als mit Abstand beliebteste Methode sticht dabei das „Nachsprechen neuer Sätze im Chor“ hervor, das 56% der Befragten regelmäßig und 35% gelegentlich durchführen, sowie „Lieder (mit Aussprachfokus)“, die 27% regelmäßig und 29% gelegentlich einsetzen. Dagegen bieten nur 11% bzw. 7,5% regelmäßig „Übungen zum Gruppenakzent“ bzw. „zum Erkennen/Unterscheiden der Satzmelodie“ an sowie 9,3% „Ausspracheübungen bei denen Gesten zum Einsatz kommen“. Theaterszenen oder Gedichte werden schließlich nur von 1-2% zur Ausspracheschulung eingesetzt.

Einen interessanten Einblick ergeben auch die qualitativen Pilotstudien von Forster (2017, 46) und Kamerhuber (2017, 47) zu Österreich. Hier geben 6 der 12 interviewten Lehrkräfte an, nie die Lautschrift zu verwenden, 4 hin und wieder und 2 regelmäßig. Begründungen für die Nicht-Verwendung sind u.a., die Lautschrift sei „zu schwer“ und „Das verwirrt nur. Das bringt nichts.“ Speziell zur Liaison berichtet eine Lehrkraft „Ich lasse die Schüler mit Bleistift Bogel machen“, eine andere findet dieses Phänomen auf Niveau B1 „nicht so wichtig“:

Wir haben als. Wie soll ich sagen? Als Kriterium die Verständlichkeit und das Sich-Verständlich-Machen und das Sich-Durchschlagen-Können. Also ‚se débrouiller‘. Und ich glaube, das kann man ohne Liaison in, in den aller meisten Fällen auch (Forster 2017, 51-52).

Das Schwa ist 8 von 12 Befragten nicht bekannt. Bezeichnend ist folgende Antwort einer Lehrkraft: „Hä? [Lachen] Was ist das? [Lachen] Das kenne ich nicht“.

Wer es kennt, thematisiert v.a. die wortfinale Elision, z.T. auch den Unterschied zwischen Spontansprachen und Liedern oder Gedichten (Kamerhuber 2017, 50). Diese Pilotstudie mit 12 Befragten ermöglicht selbstverständlich nur erste Eindrücke in Bezug auf die Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur Aussprache im Französischunterricht. Daher haben wir diese Fragen in unserer Online-Umfrage noch einmal einer großen Anzahl von Personen (200) gestellt, wodurch Generalisierungen möglich werden.

3. Methode

3.1 Planung und Durchführung der Studie

Genauso wie Reimann 2017 (aber anders als Abel 2018) haben wir unsere Studie als Online-Umfrage mit dem Tool *SoSci-Survey* konzipiert (<https://www.sosci-survey.de>; zum Fragebogen vgl. Kapitel 3.2).¹³ Danach gestaltete sich das Genehmigungsverfahren und die Rekrutierung der Informantinnen und Informanten in beiden Ländern sehr unterschiedlich. Da in Österreich die Rekrutierung über persönliche Kontakte ablief, war für die Umfrage laut schriftlicher Auskunft des Stadtschulrats Wien keine Genehmigung nötig, da die Erhebung nicht in der Dienstzeit an den Schulen erfolgte, die Befragung freiwillig war und keine Dienstgeheimnisse behandelte. Nach einer einwöchigen Pilotphase und anschließender Überarbeitung des Forschungsdesigns führten wir hier unsere Umfrage im Zeitraum von Mai bis Juli 2018 durch.

Dagegen waren wir in Bayern auf die Unterstützungen der Schuldirektionen angewiesen, um genügend Teilnehmerinnen und Teilnehmer für unsere Umfrage zu finden. Aus diesem Grund benötigten wir eine Genehmigung durch das bayrische Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Dieser Genehmigungsprozess dauerte von Oktober 2018 bis März 2019; das Kultusministerium genehmigte die Studie nach zwei Überarbeitungsrounden, in denen wir den Fragebogen in zahl-

¹³ Unsere Umfrage zu den Repräsentationen und Einstellungen von Französischlehrkräften war ursprünglich als Zusatzbefragung zu einem Perzeptionstest konzipiert. Dieser diente uns zusammen mit ersten Produktionsanalysen als Basis für das individuelle Feedback an die Schülerinnen und Schüler, die wir für das FWF-Projekt Pro2F (siehe Fußnote 1) aufgenommen haben. In Bayern haben wir anschließend nur mehr die Umfrage online gesetzt.

reichen Punkten verändert haben. Zunächst haben wir im Sinne der Datensparsamkeit auf zahlreiche personenbezogene Daten verzichtet, die es bei Einblick in die Rohdaten ermöglicht hätten, die Identität der Teilnehmenden auf weniger als fünf Personen einzugrenzen und die uns für das Ziel unserer Studie nicht wirklich notwendig erschienen:¹⁴ Einige Fragen haben wir komplett herausgenommen, bei anderen haben wir die Anzahl der Antwortkategorien reduziert (vgl. Abb. 1). Zwei Fragen (zur Definition von Schwa und Liaison durch die Lehrerinnen und Lehrer), die das Kultusministerium für „wenig zielführend“ hielt, mussten wir streichen. Bei drei Fragen haben wir an Stelle einer 10- bzw. 6-stufigen Skala zwischen den Extrempolen eine 5-stufige beschriftete Skala verwendet, da das Kultusministerium eine ausformulierte Skalierung gewünscht hatte. Schließlich mussten wir uns aus Datenschutzgründen dazu verpflichten, die erhobenen Daten nach fünf Jahren zu löschen. Nach der Genehmigung führten wir die Umfrage in Bayern anschließend im Zeitraum zwischen April und Mai 2019 durch, bis wir genauso viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten wie in Österreich (jeweils 100 Personen).

3.2 Fragebogen

Der Fragebogen unserer Online-Umfrage gliedert sich in soziodemographische und schulische Angaben der Befragten (vgl. Abb. 1) sowie fünf inhaltliche Themenblöcke: Fragen zum Stellenwert von Sprechen und Aussprache im Französischunterricht, eigene Sprachlernerfahrungen, Methodik (Lautschrift), spezifische Fragen zu Schwa und Liaison sowie zum Unterrichtsmaterial (vgl. Abb. 2). Es handelt sich größtenteils um Fragen mit vorgegebenen (Mehrfach-)Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen sowie mehrstufige Polaritätenprofile, da offene Fragen mit freiem Antwortfeld für die Befragten zeitaufwändiger und schwieriger sind – und daher erfahrungsgemäß häufig nicht beantwortet werden – und später auch zeitaufwändiger in der Auswertung sind und weniger vergleichbare Ergebnisse bringen (Diekmann 1995, 477). Zusätzlich war es bei mehreren Fragen

¹⁴ Aus diesem Grund haben wir auch die IP-Adressen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht gespeichert. Dies wäre aber für künftige Studien empfehlenswert, da dadurch effizienter und sicherer abgebrochene Fragebögen, die die Befragten im Anschluss noch einmal ausgefüllt haben, identifiziert und aus der Auswertung herausgenommen werden können. Selbstverständlich müssen solche Daten streng vertraulich behandelt werden.

jedoch möglich, in einem Kommentarfeld Antworten jenseits der vorgegebenen Kategorien zu geben sowie uns zum Schluss Wünsche, Fragen, Kommentare oder Anregungen zu übermitteln.

Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, unterscheiden sich die soziodemographischen und schulischen Fragen zwischen dem österreichischen und bayerischen Fragebogen in zahlreichen Punkten. Daneben haben wir die Frage nach den Schulbüchern angepasst. Abb. 1 fasst dies zusammen.

Österreich	Bayern
Geburtsjahr¹⁵ <input type="text" value="[Bitte auswählen]"/>	Alter <input type="radio"/> <35 <input type="radio"/> 35-45 <input type="radio"/> >45
Geschlecht <input type="text" value="[Bitte auswählen]"/>	---
Welche Sprachen haben Sie fließend gesprochen, bevor Sie 10 Jahre alt waren? Mehrfachantworten möglich <input type="checkbox"/> Deutsch <input type="checkbox"/> Französisch <input type="checkbox"/> Sonstige <input type="text"/>	
Haben Sie längere Zeit in einem französischsprachigen Land gelebt? <input type="radio"/> ja <input type="text" value="Land, Region, Stadt/Ort"/> z.B.: Kanada/Québec/Québec-Stadt; 06/2009-07/2010 <input type="radio"/> nein	
An welchem Schultyp unterrichten Sie aktuell Französisch? Mehrfachantwort möglich <input type="checkbox"/> Neue Mittelschule (NMS)	An welchem Schultyp unterrichten Sie aktuell Französisch? <input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Anderer Schultyp

15 Aufgrund der Unterschiede zwischen den beiden Fragebögen geben wir hier nicht die Nummerierung wieder.

<input type="checkbox"/> AHS-Unterstufe <input type="checkbox"/> AHS-Oberstufe <input type="checkbox"/> HAK <input type="checkbox"/> HAS <input type="checkbox"/> FS <input type="checkbox"/> HUM <input type="checkbox"/> HBLA <input type="checkbox"/> FW <input type="checkbox"/> HTL <input type="checkbox"/> BAKIP <input type="checkbox"/> BASOP <input type="checkbox"/> Sonstiges <input type="text"/>	
<p>Welche Fächer unterrichten Sie neben Französisch noch? Bitte geben Sie die vollen Gegenstandsbezeichnungen an!</p> <input type="text"/>	---
<p>Wie viele Jahre unterrichten Sie schon? Bitte geben Sie nur jene Dienstjahre an, in denen Sie tatsächlich unterrichtet haben!</p> <input type="text"/>	---
<p>Mit welchen Schulbuchreihen arbeiten Sie derzeit im Französischunterricht? Mehrfachantwort möglich</p> <input type="checkbox"/> Bien Fait ! <input type="checkbox"/> Bien Fait Modulaire <input type="checkbox"/> Perspectives <input type="checkbox"/> Découvertes <input type="checkbox"/> Tous Ensemble <input type="checkbox"/> À plus <input type="checkbox"/> Cours intensif <input type="checkbox"/> Voyages <input type="checkbox"/> Tour d'horizon <input type="checkbox"/> Taxi <input type="checkbox"/> Parcours <input type="checkbox"/> France, Europe et Cie	<p>Mit welchen Schulbuchreihen arbeiten Sie derzeit im Französischunterricht? Mehrfachantwort möglich</p> <input type="checkbox"/> Horizons <input type="checkbox"/> Perspectives <input type="checkbox"/> Découvertes <input type="checkbox"/> Tous Ensemble <input type="checkbox"/> À plus <input type="checkbox"/> Cours intensif <input type="checkbox"/> Voyages <input type="checkbox"/> Tour d'horizon <input type="checkbox"/> Taxi <input type="checkbox"/> Parcours <input type="checkbox"/> France, Europe et Cie <input type="checkbox"/> Génération pro

<input type="checkbox"/> Génération pro	<input type="checkbox"/> On y va!
<input type="checkbox"/> On y va!	<input type="checkbox"/> Vite
<input type="checkbox"/> Vite	<input type="checkbox"/> Sonstiges <input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Horizons	
<input type="checkbox"/> Sonstiges <input type="text"/>	

Abb. 1: Soziodemographische und schulische Angaben im Online-Fragebogen.

Nicht erfragt haben wir die Universität, an denen die Lehrerinnen und Lehrer studiert haben, und die Schulbücher, mit denen sie selbst Französisch gelernt haben. Dies wäre für künftige Studien ein Desiderat, um die Ausbildung im Bereich der Aussprache rekonstruieren zu können.

Bei den inhaltlichen Fragen sind die Unterschiede geringer: Zwei Fragen fehlen in Bayern, bei dreien ist die Skala an Antwortkategorien gröber aufgeteilt und mit Beschriftungen versehen (vgl. Kapitel 3.1 und Abb. 2).

Bereich	Frage	Antwortkategorien
Stellenwert von Sprechen und Aussprache	Welchen Stellenwert messen Sie der Aussprache in Ihrem Französischunterricht bei?	4-stufige Skala: ,kein‘/, ,geringer‘/, ,hoher‘/, ,sehr hoher Stellenwert‘
	Welchen Stellenwert haben die einzelnen Aspekte in Ihrem Französischunterricht? Erstellen Sie eine Rangordnung (wichtigste Kompetenz an oberster Stelle), indem Sie die Felder in die rechtsstehende Hierarchie bewegen.	,Hören‘, ,Lesen‘, ,Sprechen‘, ,Schreiben‘, ,Grammatik‘, ,lexikalische Kompetenz (Wortschatz)‘, ,interkulturelle Kompetenz‘
Eigene Sprachlernerfahrung	Wie schätzen Sie Ihre eigene französische Aussprachekompetenz ein?	5-stufige Skala: 
	In welchem Ausmaß wurde die französische Aussprache während Ihres Französischstudiums thematisiert?	4-stufige Skala: ,nie‘/, ,in 1-2 Kurseinheiten‘/, ,in einem ganzen Kurs bzw. einer ganzen Vorlesung‘/, ,in mehr als einem Kurs bzw. einer Vorlesung‘
Methodik	Wie häufig verwenden Sie die Lautschrift in Ihrem Unterricht?	3-stufige Skala: ,gar nicht‘/, ,selten‘/, ,regelmäßig‘
Spezifische Frage	Was versteht man unter dem Begriff <i>Liaison</i> ? Geben Sie eine kurze Begriffsdefinition.	Offene Texteingabe (nicht in Bayern)

	In welchen Kontexten thematisieren Sie die Liaison in Ihrem Französischunterricht?	Mehrfachauswahl: 8 Kategorien + freies Kommentarfeld
	Welchen Stellenwert würden Sie der Liaison in Bezug auf das Beherrschen der französischen Aussprache beimessen?	Skala zwischen ‚absolut verzichtbar‘ und ‚unverzichtbar‘, in Österreich 10-stufig zwischen Extrempolen, in Bayern 5-stufig mit Beschriftung
Spezifische Fragen zum Schwa	Was versteht man unter dem Begriff <i>Schwa</i> oder <i>e muet</i> ? Geben Sie eine kurze Begriffsdefinition.	Offene Texteingabe (nicht in Bayern)
	In welchen Kontexten thematisieren Sie das Schwa in Ihrem Französischunterricht?	Mehrfachauswahl: 8 Kategorien + freies Kommentarfeld
	Welchen Stellenwert würden Sie dem Schwa in Bezug auf das Beherrschen der französischen Aussprache beimessen?	Skala zwischen ‚absolut verzichtbar‘ und ‚unverzichtbar‘, in Österreich 10-stufig zwischen Extrempolen, in Bayern 5-stufig mit Beschriftung
Unterrichtsmaterialien	Inwiefern fühlen Sie sich durch Lehrbücher und sonstige Unterrichtsmaterialien in Bezug auf das Aussprachetraining unterstützt?	Skala zwischen ‚gar nicht‘ und ‚sehr gut‘, in Österreich 6-stufig zwischen Extrempolen, in Bayern 5-stufig mit Beschriftung
	Welche Materialien verwenden Sie, um Aussprache zu unterrichten?	Mehrfachauswahl: 10 Kategorien + freies Kommentarfeld
	Welche Unterrichtsmaterialien (in Lehrbüchern oder zusätzlich) wünschen Sie sich zur Unterstützung des Ausspracheunterrichts?	Offene Texteingabe

Abb. 2: Inhaltliche Fragen im Online-Fragebogen geordnet nach Themenblöcken.

Zum Abschluss der Befragung haben wir die Lehrkräfte noch in einem freien Textfeld um ein Feedback zum Fragebogen gebeten: „Möchten Sie uns Fragen, Kommentare oder Anregungen zu diesem Fragebogen mitteilen? Hier haben Sie Gelegenheit dazu.“

Für den Vergleich unserer Studie in Bayern und Österreich mit den Studien von Reimann 2017 in Nordrhein-Westfalen und Abel 2018 in Baden-Württemberg sind im Besonderen zwei Bereiche relevant: die Fragen zum Stellenwert von Aussprache und Ausspracheschulung (vgl. Kapitel 2.1), zur Ausbildung der Lehrkräfte (vgl. Kapitel 2.2) sowie zu den Methoden und Materialien der Ausspracheschulung (vgl. Kapitel 2.3).

3.3 InformantInnen

Insgesamt haben 200 Lehrerinnen und Lehrer an unserer Online-Umfrage teilgenommen: je 100 in Bayern und in Österreich. In Österreich waren es 86 Frauen und 14 Männer; in Bayern haben wir das Geschlecht nicht erhoben (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2). Unsere österreichischen Befragten waren zum Zeitpunkt der Umfrage zwischen 23 und 64 Jahre alt, wobei der Durchschnitt bei 43 Jahren lag. Sie befanden sich zwischen dem ersten und 38. Dienstjahr; bei etwas mehr als einem Drittel sind es maximal fünf Jahre Unterrichtspraxis. Wenn man in beiden Gebieten die Verteilung auf die Altersgruppen vergleicht (nur diese haben wir in Bayern erhoben; vgl. Kapitel 3.1 und 3), ergibt sich folgendes Bild: Der Altersgruppe unter 35 Jahren ordneten sich in Bayern 22 und in Österreich 39 Personen zu, der Altersgruppe zwischen 35 und 45 Jahren in Bayern 44 und in Österreich 41 Personen und der Altersgruppe über 45 Jahren in Bayern 34 und in Österreich 20 Personen.¹⁶ Damit ist im österreichischen Sample die sehr junge Altersgruppe vermutlich überdurchschnittlich vertreten (leider konnten wir keine Daten zur soziodemographischen Zusammensetzung aller Französischlehrkräfte in den beiden Gebieten erhalten).

Von den bayerischen Lehrkräften geben 98 die L1 Deutsch an, von den Österreichern sind es 96. Weitere L1 (entweder zusätzlich zur L1 Deutsch oder stattdessen) sind Französisch (in Bayern viermal, in Österreich siebenmal), Dialekt (zweimal in Bayern) und Italienisch (einmal in Bayern). Als weitere Sprachen in Österreich wurden je einmal Dialekt, Polnisch, Rumänisch und Türkisch angegeben. Von den insgesamt 100 österreichischen Lehrkräften haben 68 einen längeren Aufenthalt im französischsprachigen Ausland verbracht (22 davon in Paris, 3 in Québec), von den bayrischen 74 (3 davon in Paris). Damit dürfte der Pariser Aussprachestandard im Französischunterricht in Österreich eine größere

¹⁶ Um das Alter der beiden Gruppen vergleichbar zu machen, mussten wir die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Österreich in anhand ihres Geburtsdatums in die drei Gruppen einteilen. Da die Umfrage 2018 stattfand, haben wir die Lehrkräfte, die vor 1973 geboren wurden, in die Altersgruppe über 45 eingeordnet, diejenigen, die zwischen 1973 und 1983 geboren sind, in die mittlere Altersgruppe und diejenigen, die nach 1984 geboren sind, in die Altersgruppe bis 35.

Bedeutung haben als in Bayern; der Aussprachestandard Québécois dagegen dürfte in beiden Gebieten keine nennenswerte Rolle spielen.

Die befragten Lehrkräfte unterrichten größtenteils an Gymnasien: In Bayern haben wir ausschließlich in diesem Schultyp rekrutiert und entsprechend haben alle 100 die Kategorie ‚Gymnasium‘ angekreuzt; in Österreich haben 118 Personen ‚AHS₁₇-Unterstufe‘ und/oder ‚AHS-Oberstufe‘ angegeben (hier ergibt sich durch mögliche Mehrfachantworten eine höhere Gesamtzahl).

In Bezug auf die verwendeten Lehrwerke konnten wir feststellen, dass in Bayern von 100 Lehrkräften 60 *Découvertes* verwenden, 45 *À plus!*, 39 *Horizons*, 27 *Cours intensif* und 25 *Parcours*. In Österreich verwenden von ebenfalls 100 Lehrkräften 59 *Perspectives Autriche*, 27 *À plus!*, 25 *Bien fait!* und 17 *Cours intensif* (Mehrfachnennungen möglich). Die übrigen Bücher werden nur vereinzelt genannt.

3.4 Auswertung

Die Fragen mit geschlossenen Antwortmöglichkeiten wurden nach dem Herunterladen der Rohdaten aus *SoSci-Survey* zunächst in Excel mit Hilfe von Pivot-Tabellen ausgewertet. Für die Mittelwerte und Signifikanztests haben wir anschließend das Programm R verwendet. Die Signifikanz haben wir mit Hilfe von *Wilcoxon rank-sum tests* ermittelt, da die Daten laut *Shapiro-Wilk-Test* nicht normalverteilt waren. Um in manchen Fällen ebenfalls den Einfluss des Alters zu berücksichtigen, haben wir zudem mit der Funktion *lm()* einfache oder multiple Regressionen berechnet.

Für die offene Frage zu den Wünschen der Lehrkräfte nach weiteren Materialien zum Aussprachetraining (vgl. Abb.18) haben wir die mehrmals verwendeten Schlagwörter und ihre Synonyme jeweils in Kategorien zusammengefasst und diesen systematisch zugeordnet. Auf diese Weise konnten wir die Frage auch quantitativ auswerten.

¹⁷ In Österreich gehen Kinder nach der Volksschule (6 bis 10 Jahre) 4 Jahre lang entweder auf die Unterstufe der *Allgemeinbildende Höhere Schule AHS* (*Gymnasium* nennt man im Gegensatz zu Deutschland nur die Zweige mit Latein) oder die *Neue Mittelschule NMS* (ehemals *Hauptschule*). Darauf führt die AHS-Oberstufe in weiteren 4 Jahren zur Matura (<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/index.html>).

Bei der Frage nach der Definition des Schwas und der Liaison (vgl. 4.4) sind wir ähnlich vorgegangen. Allerdings wurden die Kategorien nicht allein auf Basis der Antworten der Lehrer gebildet (*bottom up*), sondern zusätzlich ausgehend von den Bestandteilen gängiger Schwa- und Liaison-Definitionen (*top down*). Unter *Schwa* bzw. *e muet* versteht man einen vorderen meist unbetonten mittleren gerundeten Vokal, der – abhängig von außersprachlichen (z.B. regionalen oder stilistischen) oder sprachlichen Faktoren (z.B. Position im Wort, umgebende Konsonanten) – entweder ausgesprochen werden kann ([pəti]) oder nicht ([pti]) (vgl. Pustka 2016, 179). Die Kategorien, anhand derer wir die Antworten klassifiziert haben, sind dementsprechend ‚Vokalqualität‘, ‚Elision‘, ‚regionale Variation‘, ‚stilistische Variation‘, ‚Graphie‘, ‚nur Beispiel gegeben oder ‚inkorrekt definitionsbestandteil‘ sowie das von den Lehrkräften häufig genannte Merkmal des ‚Unbetontseins‘ des Schwas (wovon es auch Ausnahmen gibt, z.B. *Prends-le!*).

Bei der Liaison war unser Ausgangspunkt folgende Definition: „Realisierung eines ansonsten stummen Endkonsonanten vor einem mit Vokal oder Gleitlaut beginnenden Wort, z.B. des [t] in *petit ami* [pətitami], das nicht gesprochen wird, wenn das Wort isoliert steht oder ihm ein Konsonant folgt“ (Pustka 2016, 156). Die Antworten der Lehrerinnen und Lehrer haben wir den Kategorien ‚Verbindung‘, ‚Vokal/h muet‘, ‚ansonsten stummer Endkonsonant‘, ‚Verweis auf Regeln (fakultativ, obligatorisch, verboten)‘ und ‚Beispiel‘ zugeordnet.

4. Ergebnisse und Diskussion

4.1 Stellenwert von Sprechen und Aussprache im Französischunterricht

Unser Fragebogen beginnt mit dem Stellenwert von Sprechen und Aussprache im Französischunterricht. In der ersten Frage haben wir absolut nach dem Stellenwert der Aussprache gefragt, in der zweiten sollten die Befragten sieben weitere Kompetenzen und Fertigkeiten ranken.

Insgesamt messen sowohl die befragten bayrischen als auch die österreichischen Französischlehrkräfte der Aussprache einen hohen Stellenwert bei. Auf unserer 4-stufigen Skala von ‚kein Stellenwert‘ bis ‚sehr hoher Stellenwert‘ haben 82% der befragten österreichischen und 65% der bayrischen Lehrerinnen

und Lehrer die zweithöchste Kategorie ‚hoher Stellenwert‘ gewählt. 34% der bayrischen Französischlehrkräfte messen der Aussprache sogar einen ‚sehr hohe[n] Stellenwert‘ bei. Diese Unterschiede erweisen sich im *Wilcoxon rank-sum test* (vgl. Kapitel 3.4) als signifikant (vgl. Abb. 3). Doch nicht nur das Gebiet (Bayern vs. Österreich) erweist sich als signifikant, auch das Alter spielt eine Rolle.¹⁸ Die Lehrkräfte unter 35 Jahren messen in beiden Gebieten der Aussprache deutlich seltener einen ‚sehr hohen Stellenwert‘ zu als die Lehrkräfte über 45 Jahren.

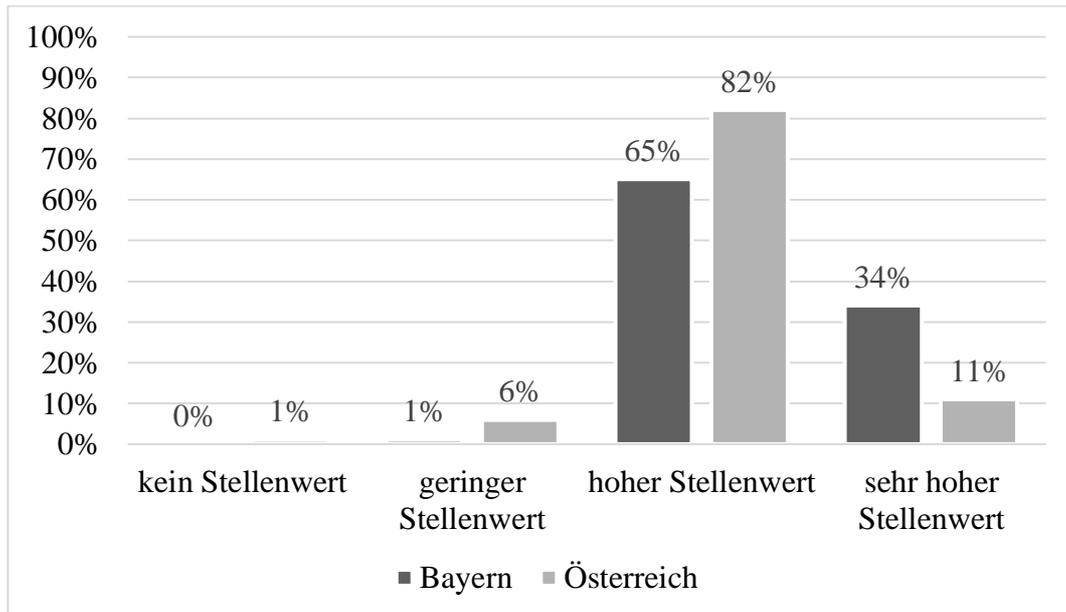


Abb. 3: Antworten auf die Frage „Welchen Stellenwert messen Sie der Aussprache in Ihrem Französischunterricht bei?“ Signifikant höherer Stellenwert in Bayern ($M=3,33$) als in Österreich ($M=3,03$), $W = 6337$, $p < 0,01$

Den hohen Stellenwert der Aussprache unterstreichen im Kommentarfeld am Ende des Fragebogens zwei Personen aus Bayern, denen man in Frankreich oft Komplimente für ihre eigene Aussprache macht:

Ich freue mich sehr, wenn mir ein Muttersprachler sagt, ich hätte keinen Akzent. Offenbar ist das für die Franzosen sehr viel wichtiger als die eine oder andere Wissenslücke. Das zeigt mir immer wieder den hohen Stellenwert, den die zielsprachenorientierte Aussprache für die Muttersprachler hat (bayrische Lehrkraft, 35-45 Jahre alt).

¹⁸ Ergebnis der einfachen linearen Regression ($\text{lm}()$) mit der abhängigen Variable *Stellenwert der Aussprache* und dem predictor *Alter*: $R^2 = 0.02269$

	Estimate	Std. Error	Pr(< t)	
(Intercept)	2.99217	0.09433	<2e-16	***
Alter	0.08860	0.04133	0.0333	*

Die Wichtigkeit einer authentischen Aussprache gerade des Französischen wird bei uns gern unterschätzt. Regelmäßig stelle ich fest, wie wichtig es für Franzosen ist: Vous avez une bonne prononciation... So ein Kompliment habe ich für mein Englisch noch nie bekommen, obwohl ich es auch für authentisch halte (bayrische Lehrkraft, älter als 45 Jahre).

Die Ergebnisse unserer Online-Umfrage decken sich damit mit denen von Reimann (2017, 131). Die Antworten auf die Frage „Welchen Stellenwert messen Sie einer korrekten Aussprache beim Sprachgebrauch zu?“, ergaben hier einen Mittelwert von 4,19 auf einer Skala von 1 bis 5 (vgl. Kapitel 2.1). Solche Angaben in Fragebögen müssen allerdings mit Vorsicht genossen werden: Denken dies die Lehrerinnen und Lehrer wirklich oder antworten sie nur so, weil sie es für sozial erwünscht halten (insbesondere gegenüber uns Forscherinnen, die sich für Aussprache interessieren)? Und falls sie wirklich so denken, handeln sie auch entsprechend?

So deuten die Klagen einiger Lehrkräfte im offenen Kommentarfeld am Ende des Fragebogens über Zeitmangel darauf hin, dass Aussprache in der Unterrichtspraxis einen niedrigeren Stellenwert hat als andere Aspekte. So merkt beispielsweise eine 1976 geborene österreichische Lehrerin an: „Aufgrund der geringen Stundenanzahl bleibt leider kaum Zeit, um häufig gezielte Ausspracheübungen zu machen.“ Eine 1973 geborene österreichische Lehrerin schreibt: „Es liegt an der geringen Stundenanzahl (zwei im Anfängerunterricht), dass ich viel weniger Zeit auf den Ausspracheunterricht verwende, als mir lieb ist.“ Auch eine bayrische Lehrkraft (älter als 45 Jahre) klagt: „Mir fehlt eher die Zeit im Unterricht aufgrund des großen Stoffpensums...“

Bei der nächsten Frage haben wir daher die Teilnehmerinnen und Teilnehmer darum gebeten, unterschiedliche Kompetenzen und Fertigkeiten relativ zueinander zu ranken: „Welchen Stellenwert haben die einzelnen Aspekte in Ihrem Französischunterricht?“ Hier mussten die Befragten die vier kommunikativen Grundfertigkeiten ‚Hören‘, ‚Lesen‘, ‚Schreiben‘ und ‚Sprechen‘ sowie die in Didaktik und Schulpraxis am prominentesten unterrichteten sprachlichen Mittel ‚Grammatik‘ und ‚lexikalische Kompetenz (Wortschatz)‘ sowie die ‚interkulturelle Kompetenz‘ in eine Rangfolge bringen (Nieweler 2017, 114). Erst wenn alle Kategorien auf den Feldern 1 bis 7 platziert waren (vgl. Abb. 4), konnte man die Umfrage fortsetzen. Dieses *forced choice*-Fragedesign haben einige Befragte im

freien Kommentarfeld kritisiert, da ihrer Ansicht nach mehrere Fertigkeiten und Kompetenzen gleich wichtig sind¹⁹ und sich die Priorisierung auch im Laufe der Lernjahre verändert²⁰.

2. Welchen Stellenwert haben die einzelnen Aspekte in Ihrem Französischunterricht?

Erstellen Sie eine Rangordnung (wichtigste Kompetenz an oberster Stelle), indem Sie die Felder in die rechtsstehende Hierarchie bewegen.

Hören	Lesen	Schreiben	1
Sprechen	Grammatik	Lexikalische Kompetenz (Wortschatz)	2
			3
Interkulturelle Kompetenz			4
			5
			6
			7

Abb. 4: Frageformulierung zum Stellenwert unterschiedlicher Kompetenzen, Fertigkeiten und sprachlichen Mittel

Die Reihung der Kompetenzen, Fertigkeiten und sprachlichen Mittel ist in Bayern und Österreich sehr ähnlich. Als am wichtigsten klassifizieren die Lehrerinnen und Lehrer in beiden Gebieten den Kompetenzbereich ‚Sprechen‘, zu 37% (37/100) in Österreich und sogar zu 58% (58/100) in Bayern (vgl. Abb. 5). Als einzige Kompetenz wurde ‚Sprechen‘ kein einziges Mal auf Platz 7 verortet. Im Schnitt landete sie in Bayern auf Platz 1,8 und in Österreich auf Platz 2,5. Platz 2 und 3 nehmen die ‚lexikalische Kompetenz (Wortschatz)‘ und ‚Hören‘ ein. Mit Abstand am häufigsten auf dem letzten Platz landete dagegen die ‚interkulturelle

¹⁹ Eine Lehrkraft aus Bayern (älter als 45 Jahre) schreibt beispielsweise: „Die Rangordnung oben von Sprechen, Hören usw. funktioniert so nicht. Vieles ist auf einer gleichwertigen Ebene. Man wird zu einer Hierarchie gezwungen, die dann kein korrektes bild [sic!] vermittelt.“

²⁰ Eine Lehrkraft aus Österreich (*1956) schreibt beispielsweise: „Die Frage nach der Reihung der Kompetenzen bzw [sic!] deren Stellenwert im Unterricht hat mir in der derzeitigen Form im Fragebogen nicht gefallen; das ändert sich mit den Lernjahren, Ausspracheübungen sind m.E. eher eine Anfängergeschichte; Grammatikunterricht kann auch sehr verschieden gestaltet werden.“

Kompetenz‘ (61%; 122/200). Insgesamt stehen die beiden mündlichen Kompetenzen ‚Sprechen‘ und ‚Hören‘ damit klar vor den beiden schriftlichen Kompetenzen ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘, im ersten Fall die produktive Kompetenz vor der perzeptiven, im zweiten umgekehrt. Dieses Ranking deckt sich mit den Ergebnissen von Harlow & Muyskens 1994, wo Lehrende ‚Sprechen‘ und ‚Hören‘ ebenfalls höher rankten als ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ (vgl. Kapitel 2.1). Aber auch hier stellt sich natürlich die Frage, inwiefern die Lehrerinnen und Lehrer sozial erwünscht geantwortet haben.

	Bayern								Österreich							
	1	2	3	4	5	6	7	∅	1	2	3	4	5	6	7	∅
Sprechen	58	23	15	5	0	1	0	1,8	37	15	22	14	7	5	0	2,5
Wortschatz	18	24	9	21	12	15	1	3,3	31	18	17	9	11	12	2	3,0
Hören	12	25	17	16	13	16	1	3,5	16	25	21	16	10	9	3	3,2
Lesen	4	7	22	19	27	13	8	4,3	8	15	11	25	13	22	6	4,1
Grammatik	5	10	21	14	19	17	14	4,4	8	14	15	17	18	17	11	4,2
Schreiben	1	11	11	19	19	25	14	4,8	0	8	8	14	30	22	18	5,0
Interkulturelle Kompetenz	2	2	5	6	10	13	62	6,1	0	5	6	5	11	13	60	6,0

Abb. 5: Ergebnisse der Frage „Welchen Stellenwert haben die einzelnen Aspekte in Ihrem Französischunterricht?“

4.2 Methodik (Lautschrift)

Bei der Verwendung der Lautschrift ergeben sich ebenfalls Unterschiede zwischen Bayern und Österreich. Auf die Frage „Wie häufig verwenden Sie die Lautschrift in Ihrem Unterricht?“ ist zwar in beiden Fällen die meist gegebene Antwort ‚selten‘ (58% in Bayern und 59% in Österreich), dennoch unterscheiden sich die Ergebnisse sowohl in Bezug auf das Alter als auch in Bezug auf das Gebiet signifikant.²¹ In beiden Gebieten ist auffällig, dass jeweils die jüngste Gruppe die Lautschrift am seltensten im Unterricht verwendet. Doch auch hier sind die Unterschiede zwischen Österreich und Bayern beachtlich: Während die jungen Lehrkräfte (bis 35) in Bayern lediglich zu 18% die Lautschrift gar nicht einsetzen, tun dies in Österreich 44%. Gleichzeitig verwenden von den älteren Lehrkräften in Bayern 38% bzw. 39% die Lautschrift regelmäßig und nur jeweils 10% in Österreich (vgl. Abb. 6 und 7). Der seltene Einsatz der Lautschrift ist erschreckend angesichts der Tatsache, dass die Lehrpläne die Arbeit mit der Lautschrift vorsehen (vgl. Kapitel 1, Fußnote 2). Allerdings existieren in Österreich im Gegensatz zu Bayern auch keine *Controlling*-Maßnahmen an den Schulen, um die Einhaltung der Lehrpläne zu überprüfen und einzufordern. Eine

²¹ Ergebnis der multiplen linearen Regression (lm()) mit den *predictor variables* Alter und Gebiet: $R^2 = 0.1675$.

	Estimate	Std. Error	Pr(< t)	
(Intercept)	1.95173	0.12626	< 2e-16	***
Alter	0.13435	0.05015	0.008	**
GebietÖsterreich	-0.45313	0.08484	2.54e-07	***

wichtige Rolle spielen möglicherweise die verwendeten Schulbücher, die unterschiedlich stark mit der Lautschrift arbeiten; hierzu fehlen allerdings noch systematische Vergleichsstudien (vgl. Kapitel 2.3).

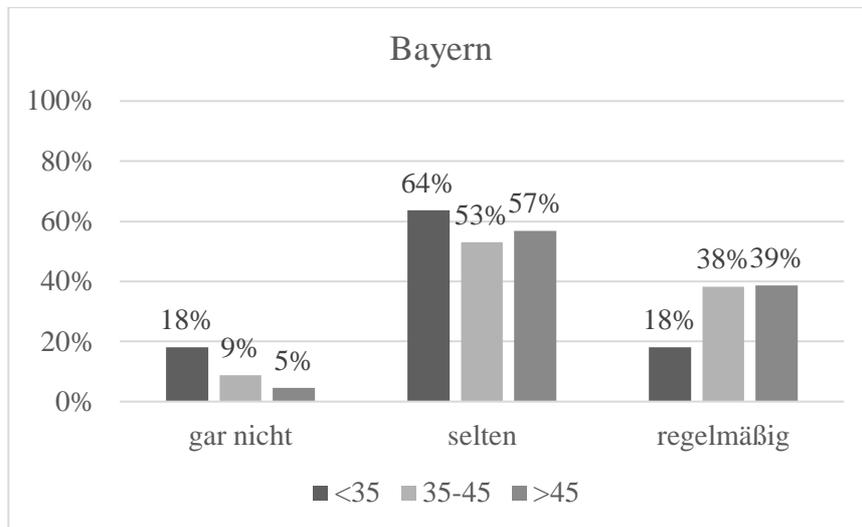


Abb. 6: Antworten der bayerischen Lehrkräfte auf die Frage „Wie häufig verwenden Sie die Lautschrift in Ihrem Unterricht?“

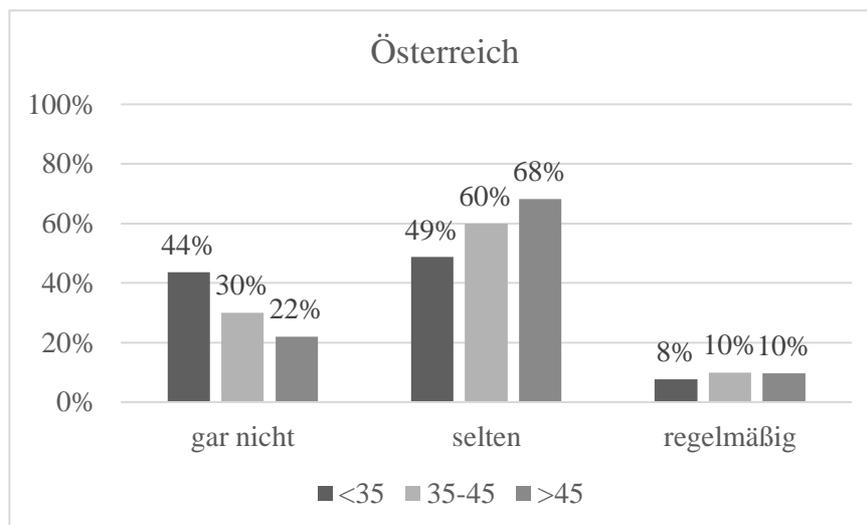


Abb. 7: Antworten der österreichischen Lehrkräfte auf die Frage „Wie häufig verwenden Sie die Lautschrift in Ihrem Unterricht?“

Im freien Kommentarfeld am Ende des Fragebogens unterstreicht eine bayrische Lehrkraft (älter als 45 Jahre) die Bedeutung der Lautschrift als Handwerkzeug für das selbstständige Erarbeiten neuen Vokabulars: „Spätestens, wenn sie [die Schülerinnen und Schüler] Präsentationen halten und dafür unbekannte Begriffe nachschlagen, rächt es sich nämlich schauerlich, wenn sie die Lautschrift nicht lesen können.“ Die Lautschrift scheint dabei – entsprechend der Vorgaben der

Lehrpläne (vgl. Kapitel 1) – ausschließlich passiv verwendet zu werden; von aktiven Übungen zur Transkription berichten uns keine Lehrerinnen und Lehrer, allerdings haben wir auch nicht explizit danach gefragt.

Bei der Verwendung der Lautschrift zeigt sich ein Zusammenhang zum Universitätsstudium: Von den 33 österreichischen Lehrkräften, die in ihrem Unterricht grundsätzlich auf die Lautschrift verzichten, haben 6 gar keine Lehrveranstaltung zur Ausspracheschulung und 15 lediglich eine Lehrveranstaltung mit ein bis zwei Kurseinheiten zur Ausspracheschulung besucht. Von den 34 bayerischen Lehrkräften dagegen, die die Lautschrift regelmäßig im Unterricht anwenden, haben 12 ‚einen ganzen Kurs/eine ganze Vorlesung‘ und 9 sogar ‚mehr als einen Kurs/eine Vorlesung‘ besucht (Abb. 8).

	Bayern				Österreich				
Uni	Schule	nie	selten	regelmäßig	N	nie	selten	regelmäßig	N
nie		1	6	5	12	6	8	1	15
in 1-2 Kurseinheiten		5	14	8	27	15	17	3	35
in einem ganzen Kurs/einer ganzen Vorlesung		1	28	12	41	8	28	3	39
in mehr als einem Kurs/einer Vorlesung		2	9	9	20	3	6	2	11
N		9	57	34	100	32	59	9	100

Abb. 8: Kreuztabelle der Antworten auf die Fragen „Wie häufig verwenden Sie die Lautschrift im Unterricht?“ und „In welchem Ausmaß wurde die französische Aussprache während Ihres Französischstudiums thematisiert?“

Eine einfache lineare Regression bestätigt den Zusammenhang zwischen Ausspracheschulung in der Universität und der Verwendung von Lautschrift in der Schule.²² Fügt man allerdings noch die *predictors* *Gebiet* und *Alter* hinzu, verliert

²² Ergebnisse der einfachen linearen Regression (*lm()*) mit der abhängigen Variable *Lautschrift im Unterricht* und dem *predictor* *Ausspracheschulung.Studium*: $R^2=0.02301$

	Estimate	Std. Error	Pr(< t)		
(Intercept)	1.73122	0.13688	<2e-16		***
		0.10826	0.05013	0.032	*

die Ausspracheschulung allerdings ihren Effekt, und *Gebiet* sowie *Alter* erweisen sich als deutlich signifikanter.²³

4.3 Eigene Lernerfahrung

Im nächsten Frageblock wollten wir wissen, wie Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen sprachpraktischen Kompetenzen im Bereich der französischen Aussprache einschätzen und in welchem Umfang sie sich in diesem Bereich durch ihr Studium auf den Beruf vorbereitet fühlen.

Auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihre eigene französische Aussprachekompetenz ein?“ antworteten die Befragten etwa zur Hälfte mit ‚☺‘ (zweitbeste Kategorie von fünf) und ‚;-)‘ (beste Kategorie) (vgl. Abb. 9). Dabei sehen sich die Befragten aus Bayern zwar tendenziell etwas besser als jene aus Österreich, die Unterschiede sind aber global nicht signifikant: Es sind 50% vs. 44% in der besten Kategorie, aber 3% vs. 8% in der mittleren Kategorie ‚☺‘. Die beiden schlechtesten Kategorien ‚☹‘ und ‚:-((‘ wählte niemand. In Summe ergibt sich unter den österreichischen Lehrkräften der bereits hohe Durchschnittswert von 4,36 (bei einem Bestwert von 5), unter den bayrischen der noch etwas höhere Wert von 4,47. Damit sind unsere Ergebnisse aus Österreich und Bayern denen aus Nordrhein-Westfalen von Reimann 2017 sehr ähnlich (vgl. Kapitel 2.2). Hier schätzen sich 56% als ‚gut‘ und 38% als ‚sehr gut‘ ein (vgl. Abb. 9).

²³ Ergebnis der multiplen linearen Regression ($lm()$) mit der abhängigen Variable *Lautschrift im Unterricht* und den *predictors* *Alter*, *Ausspracheschulung*, *Studium* und *Gebiet*:

$R^2=0,1794$

	Estimate	Std. Error	Pr(< t)
(Intercept)	1.73646	0.17905	< 2e-16 ***
Alter	0.13608	0.04992	0.007 **
GebietÖsterreich	-0.43471	0.08515	7.79e-07 ***
Thematisierung.Studium	0.07860	0.04656	0.093

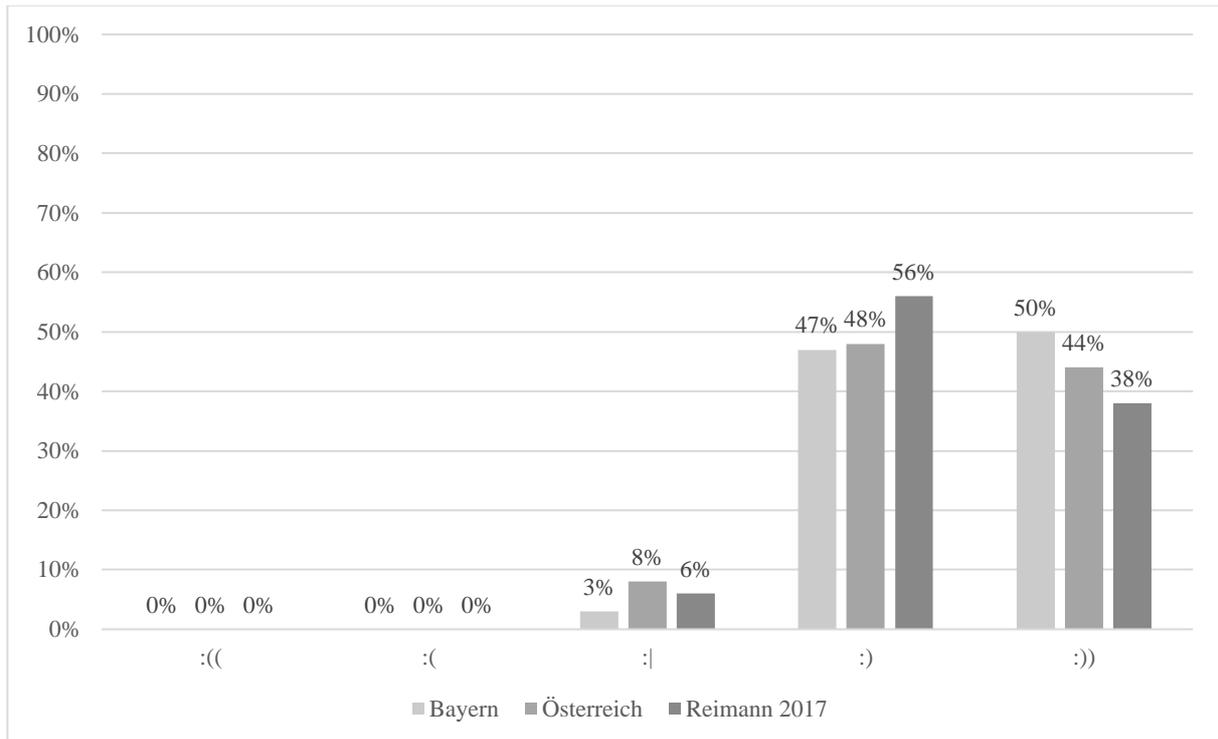


Abb. 9: Antworten auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihre eigene französische Aussprachekompetenz ein?“ Nicht signifikante, aber dennoch höhere Selbsteinschätzung der Bayern ($M=4,47$) als der Österreicher ($M=4,36$), $W = 5416$, $p > 0,05$

Im freien Kommentarfeld am Ende des Fragebogens unterstreichen auch mehrere Lehrkräfte aus Bayern ihre eigene Vorbildfunktion, zum Beispiel „der Lehrer ist das beste Vorbild“ (älter als 45 Jahre) und „das gute Vorbild des Lehrers ist in hohem Maße entscheidend dafür, ob die Schüler eine gute Aussprache erlernen oder nicht!“ (älter als 45 Jahre). Wie gut die Aussprache der Lehrerinnen und Lehrer wirklich ist, müssen Analysen ihrer Aussprache noch zeigen.

Die Forschung ist sich allerdings einig, dass eine gute Aussprache der Lehrperson nicht ausreicht (vgl. Kapitel 2.3). Zusätzlich benötigen Lehrerinnen und Lehrer auch phonologische und didaktische Kompetenzen, um Aussprache zu unterrichten. Um zu erfahren, inwiefern die Universität darauf vorbereitet, haben wir folgende Frage gestellt: „In welchem Ausmaß wurde die französische Aussprache während Ihres Französischstudiums thematisiert?“

Hier sind die Ergebnisse in Bayern und Österreich nicht signifikant unterschiedlich, aber dennoch spielt die Aussprache in Bayern eine wichtigere Rolle als in Österreich (vgl. Abb. 10): Die relative Mehrheit der Befragten ist der Aussprache im Studium in einer entsprechenden Lehrveranstaltung begegnet (41%

bzw. 39%), manchen sogar in mehreren Lehrveranstaltungen. Im Durchschnitt ergibt sich dabei ein Mittelwert von 2,5 in Österreich und 2,7 in Bayern, also zwischen „in 1-2 Kurseinheiten“ und „in einem ganzen Kurs“. Erschreckend ist hierbei, dass 12% der Befragten in Bayern und 15% in Österreich angeben, in ihrem Studium niemals mit dem Thema Aussprache konfrontiert worden zu sein. Auch wenn wir nicht erhoben haben, an welchen Universitäten die Befragten studiert haben (vgl. Kapitel 3.3), so ist davon auszugehen, dass sämtliche Curricula die Phonetik und Phonologie zumindest in den Einführungskursen in die Sprachwissenschaft vorsehen und oft auch im Bereich der Sprachpraxis (vgl. Fußnote 3). Ein Problem dürfte also sein, dass es auch an den Universitäten an *Controlling*-Maßnahmen fehlt, um die Einhaltung der Curricula zu überprüfen und einzufordern. Daneben sind aber bekanntermaßen Lehrveranstaltungen im Bereich der Aussprachedidaktik derzeit noch ein Desiderat.

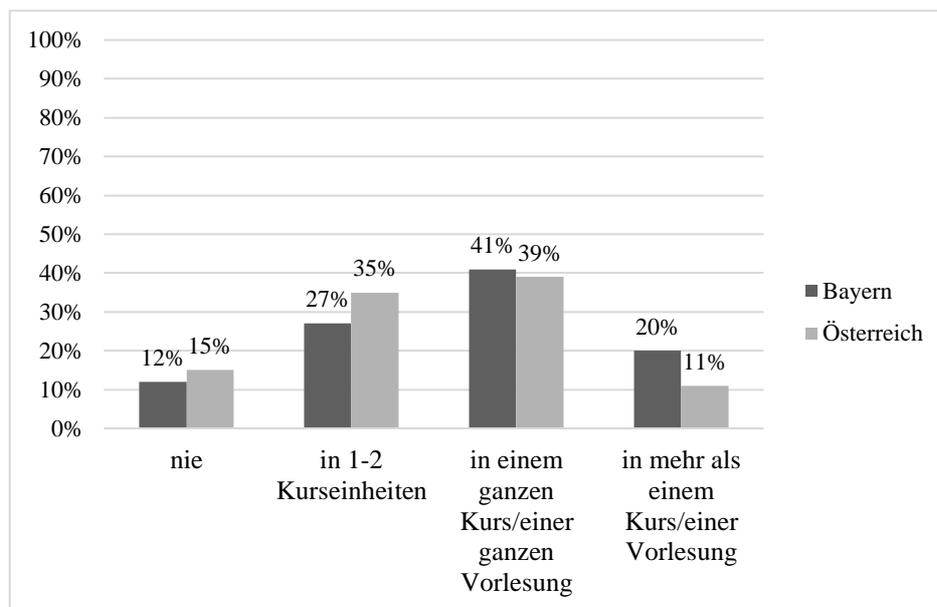


Abb. 10: Antworten auf die Frage „In welchem Ausmaß wurde die französische Aussprache während Ihres Französischstudiums thematisiert?“ Nicht signifikantes aber trotzdem höheres Ausmaß in Bayern ($M=2,69$) als in Österreich ($M=2,46$), $W = 5707$, $p > 0,05$.

Die unzureichende Behandlung der Aussprache im Französischstudium thematisiert auch eine Lehrkraft (35-45 Jahre) aus Bayern im freien Kommentarfeld:

Das Erlernen der Aussprache sollte eine wichtigere Rolle im Studium spielen. Die Referendare, die die Sprache gut aussprechen, haben ihre Fertigkeiten im Ausland erworben, also bei längeren Aufenthalten, und nicht an der Universität.

4.4 Liaison und Schwa

Liaison und Schwa zählen zu den beiden wichtigsten prozessphonologischen Aussprachephänomenen des Französischen. Welchen Stellenwert haben die beiden Phänomene für die Lehrkräfte und in welchen Kontexten behandeln sie sie im Unterricht? Bevor wir die Antworten auf diese beiden Fragen liefern, geben wir zunächst einen kurzen Einblick in den Wissensstand der österreichischen Lehrerinnen und Lehrer in Hinblick auf die oben genannten Phänomene (in Bayern haben wir diese Frage nicht gestellt; vgl. Kapitel 3.1).

Unsere Studie zeigt, dass die Liaison deutlich bekannter ist als das Schwa. Auf die Frage „Was versteht man unter dem Begriff Liaison? Geben Sie eine kurze Begriffsdefinition.“ nennen 97 von 100 österreichischen Befragten zumindest Assoziationen mit dem Begriff *Liaison* (vgl. Abb. 11).

Definitionsbestandteil	Nennungen
Verbindung	67
vor Vokal bzw. <i>h muet</i>	61
ansonsten stummer Endkonsonant	59
Beispiel	15
Regeln (obligatorische und fakultative Liaison)	5

Abb. 11: Antworten auf die Frage „Was versteht man unter dem Begriff Liaison?“ klassifiziert nach Definitionsbestandteilen (N=97)

67 der Befragten übersetzen den Begriff *Liaison* und weisen damit auf eine „Verbindung“ zweier Wörter hin:

Verbindung zweier Wörter, wovon eines mit einem Konsonanten endet und das andere mit einem Vokal beginnt (österreichische Lehrerin, 42 Jahre).

In 36 dieser Fälle liegt allerdings eine Verwechslung mit dem *enchaînement* vor: Während der Begriff *enchaînement* die Resyllabierung des finalen Konsonanten eines Wortes mit dem initialen Vokal des Folgeworts meint (z.B. *petite amie* [pə.ti.ta.mi]), ist es das Charakteristikum der Liaison, dass ein ansonsten stummer Konsonant ausgesprochen wird (z.B. *petit ami* [pə.ti.ta.mi]; vgl. Pustka 2016, 156). Der ansonsten stumme Endkonsonant wird von insgesamt 59 Personen genannt (davon 28 Mal ohne den Verweis auf ein *enchaînement*), Beispiele werden von 15 Personen gegeben, 5 Personen verweisen zusätzlich auf Regeln (z.B. fakultative vs. obligatorische Liaison).

Insgesamt definieren also die meisten österreichischen Französischlehrkräfte die Liaison korrekt, zum Beispiel wie folgt:

lautliche Realisierung eines (ansonsten stummen) Konsonanten am Wortende bei vokalischem Anlaut des darauffolgenden Wortes (österreichische Lehrerin, *1987).

Etwas anders sieht es mit dem Schwa aus. Auf die Frage „Was versteht man unter dem Begriff Schwa oder *e muet*? Geben Sie eine kurze Begriffsdefinition.“ nennen lediglich 3 Lehrkräfte zusätzlich zu phonetischen und phonologischen Merkmalen auch den Aspekt der (regionalen und/oder soziostilistischen) Variation:

Auch *e caduc* od. *instable* umfasst für mich mehrere Begriffe: 1. das *e* zwischen Mitlauten od. im Auslaut, das gesprochen wird (*gouvernement*) je nach Region (im Süden neigt man zur Aussprache des *e*) od. auch Situation (gehobene/literarische Sprache, ausgesprochen *la France*) in der gesprochenen Sprache wird es eher ausgelassen und man hört so mehrere Mitlaute hintereinander. 2. das *e* in *le, je, me, ce...* (österreichische Lehrerin, *1964).

Abb. 12 zeigt, wie häufig die einzelnen Definitionsbestandteile von den 93 österreichischen Lehrkräften angegeben wurden, die die Frage beantwortet haben. Hierbei wird deutlich, dass ein Viertel der Lehrkräfte entweder inkorrekte Definitionsbestandteile oder lediglich Beispiele angeben. Einige Lehrkräfte übersetzen den Begriff *e muet* aus der Fragestellung, z.B. „stummes *e*“ (österreichische LehrerInnen, *1961, *1974, *1993, *1975) oder beispielsweise „*e*, das nicht ausgesprochen wird“ (österreichische Lehrerin, *1980). 16 beziehen sich mit ihrer Definition explizit auf die Graphie:

Ein ‚*e*‘, das keinen Akzent trägt und nicht betont wird, und entweder wie ein offenes ‚*ö*‘ ausgesprochen oder gar nicht ausgesprochen wird (österreichische Lehrerin, *1977)

Definitionsbestandteil	Nennungen
Bleibt stumm/fällt weg	50
Vokalqualität	20
Unbetont	18
Graphie	16
Soziostilistische Variation	11
Regionale Variation	7
Inkorrekte Definition(-sbestandteile)/nur Beispiel	24

Abb. 12: Antworten auf die Frage „Was versteht man unter dem Begriff Schwa?“ klassifiziert nach Definitionsbestandteilen (N=93)

38 Mal wird die Phonie erwähnt: 18 Lehrkräfte definieren Schwa u.a. als „unbetontes e“ (österreichische Lehrerin, *1987) und 20 Lehrkräfte beschreiben die Vokalqualität, z.B. „Wird ähnlich wie ein kurzes, offenes ö im Deutschen gesprochen“ (österreichische Lehrerin, *1971). Ein Teilnehmer schreibt sogar explizit: „Sorry; krieg ich ohne Nachschlagen wirklich nicht hin.“ (österreichischer Lehrer, *1982).

Entsprechend dieses sehr heterogenen Wissenstands der Befragten sind die Antworten auf die Frage „Welchen Stellenwert würden Sie der Liaison/dem Schwa in Bezug auf das Beherrschen der französischen Aussprache beimessen?“ mit Vorsicht zu interpretieren. Im Vergleich ergibt sich aber, dass sowohl für österreichische als auch für bayrische Lehrkräfte die Liaison signifikant relevanter ist als das Schwa – möglicherweise schlicht aufgrund ihres höheren Bekanntheitsgrads. In Österreich erreicht die Liaison den Mittelwert 7,28 und das Schwa den Mittelwert 6,17 auf einer 10-stufigen Skala) (vgl. Abb. 13).

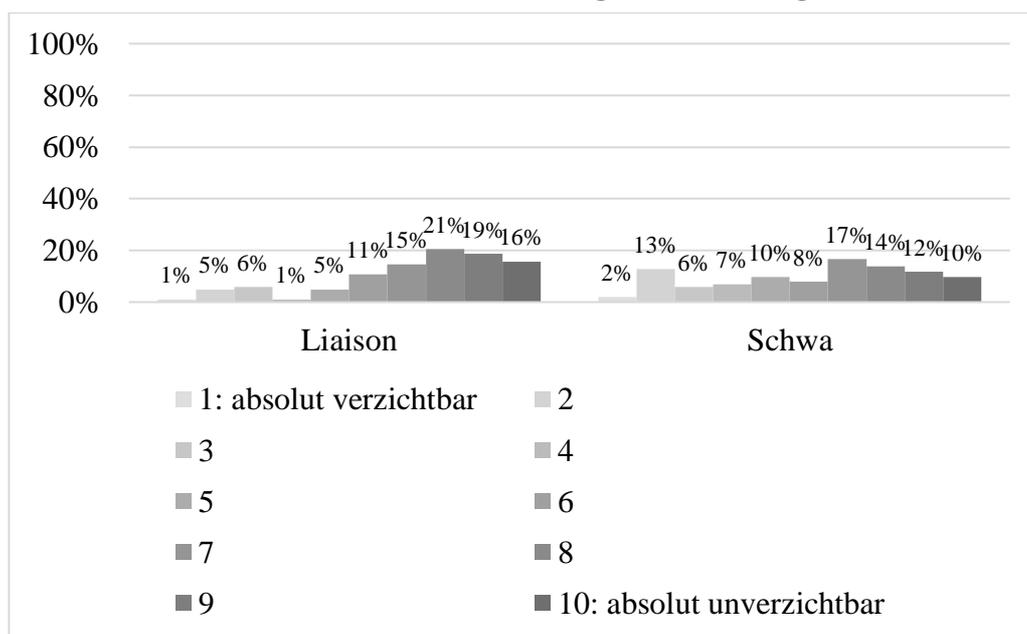


Abb. 13: Antworten auf die Frage „Welchen Stellenwert würden Sie der Liaison/dem Schwa in Bezug auf das Beherrschen der französischen Aussprache beimessen?“ (Österreich)
Signifikant höherer Stellenwert der Liaison als des Schwas, $W = 6576$, $p < 0,01$

In Bayern ist der Mittelwert der Liaison mit 3,48 ebenfalls höher als der Mittelwert des Schwa mit 3,10 von einer 5-stufigen Skala (vgl. Abb. 14).

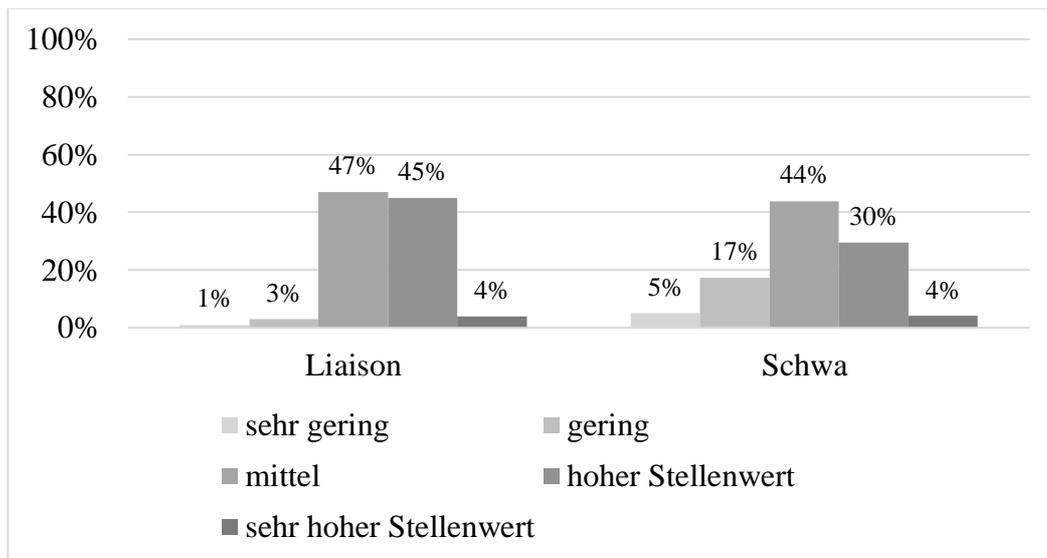


Abb. 14: Antworten auf die Frage „Welchen Stellenwert würden Sie der Liaison/dem Schwa in Bezug auf das Beherrschen der französischen Aussprache beimessen?“ (Bayern). Signifikant höherer Stellenwert der Liaison ($M=3,48$) als des Schwas ($M=3,10$), $W = 6049$, $p < 0,01$

Der geringere Stellenwert des Schwa könnte auch im Zusammenhang mit den Schulbüchern stehen, in denen das Schwa noch seltener Thema ist als die Liaison (vgl. Kapitel 2.3).

Dieser geringere Stellenwert des Schwa bestätigt sich in den Antworten auf die Frage „In welchen Kontexten thematisieren Sie die Liaison/das Schwa in Ihrem Französischunterricht?“. Bei einer Auswahl von 11 Antwortkategorien (Mehrfachantworten möglich) und einem freien Kommentarfeld geben 9% der bayrischen und 15% der österreichischen Lehrkräfte an, das Schwa in ihrem Französischunterricht ‚nie‘ zu thematisieren (vgl. Abb. 15). Die Liaison behandeln dagegen alle Befragten. Die mit Abstand beliebteste Methode zur Ausspracheschulung ist in beiden Gebieten für beide Phänomene das laute Vorlesen (64% bis 100%). Auch gezielte Ausspracheübungen scheinen sehr verbreitet zu sein (53% bis 77%). Ausschließlich für das Schwa nennen die Befragten Lieder und Gedichte, im Zusammenhang mit der Grammatik dagegen deutlich häufiger die Liaison.

	Liaison				Schwa			
	Bayern		Österreich		Bayern		Österreich	
	%	N=98	%	N=99	%	N=98	%	N=99
Lautes Vorlesen	100%	98	92%	91	76%	74	64%	63
Gezielte Ausspracheübungen	77%	75	74%	73	53%	52	54%	53
Sprechen (Spontansprache)	54%	53	63%	62	42%	41	38%	38

Wortschatzarbeit	49%	48	44%	44	50%	49	33%	33
Lieder, Gedichte	-	-	-	-	38%	37	35%	35
Grammatik	45%	44	33%	33	19%	19	19%	19
Hörübungen	26%	25	28%	28	16%	16	26%	26
Regionale Variation	-	-	-	-	11%	11	12%	12
Stilistische Variation	11%	11	13%	13	9%	9	10%	10
nie	0%	0	0%	0	9%	9	15%	15
Sonstiges (offenes Kommentarfeld)	1%	1	3%	3	2%	2	2%	2

Abb. 15: Antworten auf die Frage „In welchen Kontexten thematisieren Sie die Liaison/das Schwa in Ihrem Französischunterricht?“

4.5 Unterrichtsmaterial

In Bezug auf das Unterrichtsmaterial haben wir die Lehrerinnen und Lehrer zum einen danach gefragt, wie zufrieden sie mit dem IST-Zustand sind und welche Materialien sie ganz konkret in ihrem Unterricht einsetzen. Zum anderen haben wir erhoben, was sie sich an zusätzlichen Materialien wünschen, um diese Desiderate an die aussprachedidaktische Forschung und die Autorinnen und Autoren von Schulbüchern und ergänzenden Materialien weiterzugeben.

Dabei ergab die Frage „Inwiefern fühlen Sie sich durch Lehrbücher und sonstige Unterrichtsmaterialien in Bezug auf das Aussprachetraining unterstützt?“ Antworten, die sich im Schnitt etwas über dem Mittelwert ansiedeln: 3,4 auf der 6-stelligen Skala in Österreich (vgl. Abb. 16) und 3,2 auf der 5-stelligen Skala in Bayern (vgl. Abb. 17). Die Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich derzeit also mittelmäßig bis gut unterstützt.

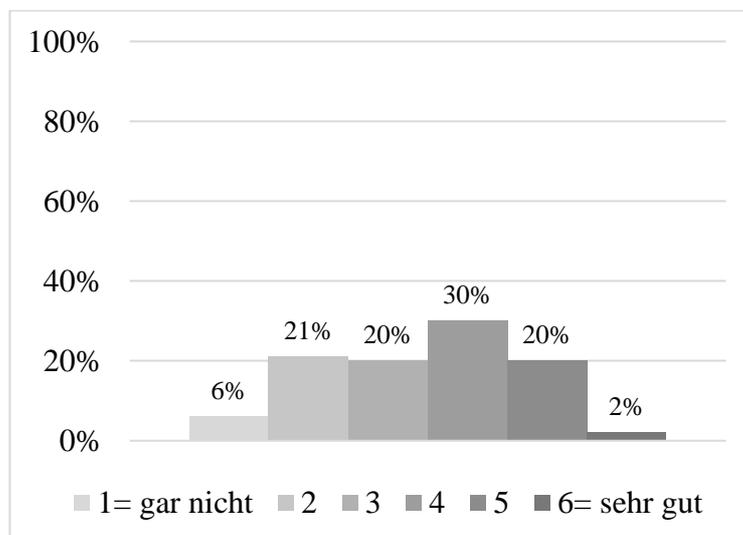


Abb. 16: Antworten auf die Frage „Inwiefern fühlen Sie sich durch Lehrbücher und sonstige Unterrichtsmaterialien in Bezug auf das Aussprachetraining unterstützt?“ (Österreich)

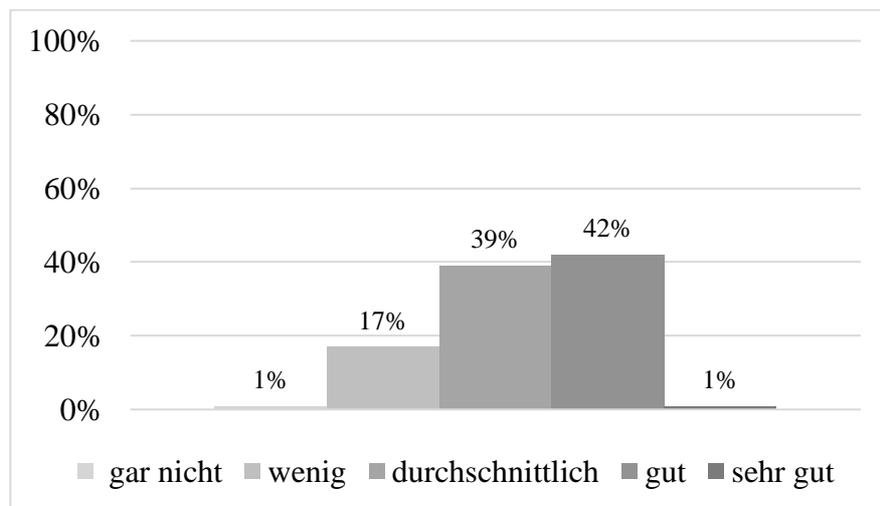


Abb. 17: Antworten auf die Frage „Inwiefern fühlen Sie sich durch Lehrbücher und sonstige Unterrichtsmaterialien in Bezug auf das Aussprachetraining unterstützt?“ (Bayern)

Die Frage „Welche Materialien verwenden Sie, um Aussprache zu unterrichten?“ (10 vorgegebene Antwortkategorien plus freies Feld; Mehrfachnennungen möglich) ergab dagegen einige Unterschiede zwischen Bayern und Österreich (vgl. Abb. 18): Während die österreichischen Lehrkräfte deutlich mehr Lieder und *YouTube*-Filme verwenden und auf den Sprachassistenten oder die Sprachassistentin setzen, spielt in Bayern die Lautschrift eine deutlich größere Rolle (62% vs. 32%). Dieses Ergebnis passt zur Antwort auf die Frage zur Lautschrift, die in Bayern weiter verbreitet zu sein scheint als in Österreich (vgl. Kapitel 4.2).

	Bayern		Österreich	
	%	N=98	%	N=99
Übungen zur Aussprache	86%	84	76%	75
Hörverstehensübungen	83%	81	72%	71
Lieder	53%	52	77%	76
Lautschrift im Vokabelteil der Lehrwerke	62%	61	32%	32
Youtube	21%	21	37%	37
Filme	24%	24	32%	32
Sprachassistent	15%	15	32%	32
Spiele	31%	30	18%	18
Lautschrifttabelle	29%	28	17%	17
keine	1%	1	0%	0
Sonstige	9%	9	12%	12

Abb. 18: Antworten auf die Frage „Welche Materialien verwenden Sie, um Aussprache zu unterrichten?“ (Mehrfachantworten möglich; insgesamt 411 Antworten in Österreich und 410 in Bayern)

Weitere Materialien ergaben sich durch das offene Kommentarfeld zur Antwortmöglichkeit „Sonstiges“: Hier nannten sechs österreichische Lehrkräfte „Chorlesen“ als Methode zum Unterrichten der Aussprache. Bayrische Lehrkräfte führten außerdem noch „Aufnahme auf dem Handy“ bzw. „*Learning Apps*“, „Gedichte“, „Poster“ sowie „Chorsprechen“ (zwei Mal) an. Diese Materialien sollte man in künftigen Untersuchungen als Antwortkategorien anbieten, um mit den übrigen Methoden vergleichbare Ergebnisse zu erhalten. Aufgrund unterschiedlicher Frageformulierungen und Antwortkategorien sind die Ergebnisse nur bedingt mit denen von Reimann 2017 und Abel 2018 vergleichbar (vgl. Kapitel 2.3). Es kristallisiert sich allerdings heraus, dass in allen untersuchten Gebieten Hör- und Nachsprechübungen sowie die Lautschrift am verbreitetsten sind – also ganz ‚klassische‘ Methoden, die über ein halbes Jahrhundert alt sind (vgl. Kapitel 2.3). Überraschend fallen auch die Antworten auf die offene Frage „Welche Unterrichtsmaterialien (in Lehrbüchern oder zusätzlich) wünschen Sie sich zur Unterstützung des Ausspracheunterrichts?“ aus (zur Vorgehensweise bei der Klassifikation der Antworten vgl. Kapitel 3.4). So geben 26% der bayrischen und 18% der österreichischen Französischlehrerinnen und -lehrer an, gar keine Wünsche zu haben. Offen bleibt hier jedoch, ob die Lehrkräfte mit den vorhandenen Materialien zufrieden sind oder gar kein Interesse an Materialien bzw. an der Ausspracheschulung generell haben. Einige Lehrkräfte schreiben, dass sie explizite Instruktion nicht für erfolgversprechend halten (entgegen der gängigen Forschungsmeinung; vgl. Kapitel 2.1):

[...] Prinzipiell denke ich nicht, dass die Aussprache im Französischen explizit ‚gelehrt‘ werden muss/soll – mit der Zeit entwickeln die allermeisten Schüler_innen automatisch eine Art Gefühl dafür, wie die Aussprache des Französischen funktioniert. Außerdem bin ich der Ansicht, dass die korrekte/inkorrekte Aussprache stark mit einem generellen ‚Sprachgefühl‘ bzw. einer Begabung für Fremdsprachen korreliert, die die Schüler_innen mitbringen oder leider nicht mitbringen. Explizite Übungen zur Aussprache haben meiner Meinung nach wenig Sinn, weil sie wenig verändern – außer, vielleicht, dass begabte Schüler_innen noch besser werden, während wenig begabte Schüler_innen gleich schwach bleiben (österreichischer Lehrer, 36 Jahre).

Die Ausspracheschulung leiste ich permanent durch sprachliches Vorbild und Aussprachekorrektur der Schüler. Zusätzliche Materialien benötige ich nicht (bayrische Lehrkraft, älter als 45 Jahre).

Am häufigsten wünschen sich Französischlehrkräfte gezielte Hör- und Hörverstehensübungen sowie Ausspracheübungen, v.a. in Österreich (vgl. Abb. 20).

10% der österreichischen Lehrkräfte hätten gerne Aussprache-Computerprogramme bzw. Apps zum individuellen Selbstlernen, während dies bei den bayerischen Lehrkräften deutlich seltener der Fall ist (3%). Dagegen wünschen sich 14 bzw. 13% der bayerischen Lehrerinnen und Lehrer zum einen spielerische und zum anderen kognitive Übungen, wohingegen dies nur bei je 4% der österreichischen Lehrerinnen und Lehrer der Fall ist. Eine Lehrerin aus Österreich präzisiert ihre Vorstellungen folgendermaßen:

[Ein] kostenloses Computerprogramm, wo sich die Schüler selbst aufnehmen können indem sie einen vorgegebenen Satz/Text vorlesen, und wo dann die Wörter markiert werden, die sie falsch ausgesprochen haben, und auch die Sätze/Texte von einem Muttersprachler vorgelesen werden, damit sie ein Modell haben (österreichische Lehrerin, *1977).

Auch bezüglich der Lautschrift bestehen Unterschiede: 10% der bayrischen Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich „mehr Übungen zur gezielten Einübung der Lautschrift“ (bayrische Lehrkraft, 35-45 Jahre), die „die Schüler dazu bewegen, die Lautschrift hinten im Wortschatzteil als selbstverständlichen Teil des Lernens zu begreifen“ (bayrische Lehrkraft, 35-45 Jahre). In Österreich wünschen sich nur 4% Materialien zur Lautschrift. Dies erklärt sich damit, dass in Bayern die Lautschrift generell häufiger im Französischunterricht eingesetzt wird als in Österreich (vgl. Kapitel 4.2).

	Bayern		Österreich	
	%	N=95	%	N=92
Nichts	26%	25	18%	17
Hör- und Hörverstehensübungen	15%	14	30%	28
Spiele(rische) Ausspracheübungen	14%	13	4%	4
Kognitive Übungen	13%	12	4%	4
Lautschrift	9%	9	4%	4
CDs/Audiodateien	9%	9	11%	10
Videos	9%	9	7%	6
Lieder	8%	8	2%	2
Mehr Übungen im Lehrbuch	8%	8	13%	12
Nach- und Mitsprechübungen	7%	7	10%	9
Native-Speaker-Materialien	6%	6	5%	5
Ausspracheübungen	6%	6	21%	19
Gedichte	4%	4	2%	2
Autonomes Lernen	4%	4	3%	3
Zungenbrecher	3%	3	2%	2
Websites und Smartphone-Apps	3%	3	10%	9
Übungen ohne Spezifikation	2%	2	5%	5

Zusammenhang mit Landeskunde	2%	2	3%	3
Erklärendes	1%	1	8%	7
Zusammenhang mit Vokabeln	1%	1	2%	2
Automatisiertes Feedback	0%	0	3%	3
Arbeitsblätter	0%	0	2%	2
Sonstiges	5%	5	12%	11

Abb. 20: Antworten auf die Frage „Welche Unterrichtsmaterialien (in Lehrbüchern oder zusätzlich) wünschen Sie sich zur Unterstützung des Ausspracheunterrichts?“

Gedichte und Zungenbrecher werden ebenfalls genannt, wenn auch eher selten (zwischen 2% und 4%). In den freien Kommentaren fordern zudem zahlreiche Lehrkräfte eine Integration der Ausspracheübungen in das Lehrbuch – und zwar über alle Lernjahre hinweg:

Mehr Audioaufnahmen, wo gezielt einzelne Aussprachephänomene mit ALLTÄGLICHEN Wörtern vorgesprochen werden in die Lektionen integrierte Ausspracheübungen inkl. Lautschrift“ (österreichische Lehrerin, *1977).

Ausspracheübungen nicht nur im ersten Lernjahr, sondern begleitend bis zur Matura sollen immer wieder in den Lehrwerken vorkommen (österreichische Lehrerin, *1963).

Dies entspricht auch den Forderungen von Abel 1982 und Hirschfeld & Reinke 2018 (vgl. Kapitel 2.3).

5. Fazit

Unsere Studie bestätigt für Bayern und Österreich die Ergebnisse von Reimann 2017 zu Nordrhein-Westfalen und von Abel 2018 zu Baden-Württemberg: Französischlehrerinnen und -lehrer räumen der Aussprache zwar grundsätzlich einen hohen Stellenwert ein, behandeln diese aber aus Zeitmangel im Unterricht kaum. Ihre eigene Aussprache, die die meisten als gut bis sehr gut einstufen, muss weitgehend als Modell impliziten Fremdspracherwerbs durch Imitation ausreichen. Die Methoden beschränken sich im Wesentlichen auf seit einem halben Jahrhundert eingesetzte Hör- und Nachsprechübungen sowie – in Bayern signifikant mehr als in Österreich – die Bewusstmachung der Aussprache mit Hilfe des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA). Dabei wünschen sich die befragten Lehrkräfte neues Material genau für die Methoden, die sie sowieso schon einsetzen.

Diese Ergebnisse sind zunächst einmal rein deskriptiv. Für Erklärungen fehlt es derzeit an Forschungen in den verschiedenen Bereichen, die mit den Repräsentationen und Einstellungen der Lehrkräfte zusammenhängen. Dazu gehört insbesondere die Rolle der Aussprache in ihrer Schul- und Universitätsausbildung und die Aussprachekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch die Behandlung der Aussprache in den Lehrplänen (Jansen 2010), Schulbüchern (Reimann 2016) und im Klassenzimmer, nicht zu vergessen die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler sowie deren Erziehungsberechtigten. Hier tun sich zahlreiche noch kaum oder z.T. gar nicht bearbeitete Themengebiete der Grundlagenforschung auf, die für eine flächendeckende Verbesserung des Schulunterrichts – jenseits des individuellen Engagements der Lehrerinnen und Lehrer – nötig sind.

Eine neokommunikative Erneuerung der Aussprachendidaktik steht heute also noch aus (Sauvage 2019), abgesehen von ersten Anregungen durch Reimann 2016 (z.B. „Lehr-/Lernlabor Biophysik und Sprache“, individuelles Feedback; vgl. Kapitel 2.3). Bislang wurde der aktuelle Werkzeugkasten für individualisiertes und kooperatives Lernen mit digitalen Medien (Lange 2017, 132-141; Grünwald 2017, 157-175) noch nicht auf die Aussprachschulung im Französischunterricht angewandt. Dazu sind Forschung, Lehramtsstudium, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen sowie Schulbuchverlage aufgerufen, die Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen. Während es für Englisch und Deutsch als Fremdsprache (DaF) eine große Auswahl an Aussprachspielen, Lernplakaten und Smartphone-Apps gibt, bleiben diese im Bereich des Französischen weitgehend noch zu entwickeln. Hierfür ergibt sich an den Universitäten die strukturelle Herausforderung, Sprachpraxis, Sprachwissenschaft und Fachdidaktik erneut zusammenzubringen, damit aus dem ‚hässlichen Entlein‘ wieder ein ‚stolzer Schwan‘ im Französischunterricht werden kann.

Bibliographie

- ABEL, Fritz. 1982. „Vorschlag eines Abschlussprofils ‚Aussprache‘ für den Französischunterricht an Deutschsprachige“, in: *Die Neueren Sprachen* 81, 289-304.
- ABEL, Clémentine. 2018. *Ausspracheschulung: Erhebung der Kompetenzen, Überzeugungen und Praktiken von Französischlehrkräften: Entwicklung eines bedarfsbezogenen Fördermoduls*. Tübingen: Narr.

- BILLIERES, Michel. 2014. „La phonétique, vilain petit canard de la didactique“, *Au son du fle – Michel Billières*. [https://www.verbotonale-phonetique.com/phonetique didactique/](https://www.verbotonale-phonetique.com/phonetique%20didactique/), Zugriff: 24.04.2019.
- BRIET, Geneviève & COLLIGE, Valérie & RASSART, Emmanuelle. 2014. *La prononciation en classe*. Grenoble: PUG.
- BMBWF. 2018. *Lehrplan AHS. Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)*. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8_782.pdf?61ebzr, Zugriff: 23.04.2019.
- CHARLIAC, Lucile & LE BOUGNEC, Jean-Thierry & LOREIL, Bernard & MONTRON, Annie-Claude. 2018. *Phonétique progressive du français – Niveau débutant*. Paris: CLE international.
- CORREA, Maite & GRIM, Frédérique. 2014. „Audio Recordings as a Self-Awareness Tool for Improving Second Language Pronunciation in the Phonetics and Phonology Classroom: Sample Activities“, in: *Currents in Teaching & Learning* 6/2, 55-63.
- COUNCIL OF EUROPE. 2018. *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, Zugriff: 31.05.2019.
- DAHL, Roald. 2009. *Les 500 Exercices de Phonétique: Niveau A1/A2 avec corrigés*. Paris: Hachette.
- DETEY, Sylvain. 2017. „Enseignement de la prononciation et correction phonétique: principes essentiels“, in: Detey, Sylvain et al. edd. *La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*. Paris: CLE International.
- DIELING, Helga & HIRSCHFELD, Ursula. 2000. *Phonetik lehren und lernen*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- DUFEU, Bernard. 2006. „Funktion und Korrektur der Aussprache am Beispiel des Französischen“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 51-56.
- FORSTER, Julia. 2017. *Die Liaison bei österreichischen Französischlernenden: Produktionen, Repräsentation und didaktische Anwendungen*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- GABRIEL, Christoph & THIELE, Sylvia. 2017. „Learning and teaching of foreign language pronunciation in multilingual settings: A questionnaire study with teachers of English, French, Italian and Spanish“, in: Schlaak, Claudia & Thiele, Sylvia. edd. *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*. Stuttgart: ibidem, 79-104.
- GALAZZI-MATASCI, Enrica & PEDOYA, Elisabeth. 1983. „Et la pédagogie de la prononciation?“, in: *Le français dans le monde* 180, 39-44.
- GALAZZI, Enrica. 2000. „L'association phonétique internationale“, in: Auroux, Sylvain. ed. *Histoire des idées linguistiques*, Band 3. Liège: Mardaga, 499-516.
- GALAZZI, Enrica. 2010. „L'enseignement de la prononciation: petit historique“, in: Detey, Sylvain et al. edd. *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. Paris: CLE international, 217-220.
- GERMAIN, Claude. 1998. *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE international.
- GIL FERNÁNDEZ, Juana. 2007. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- GRÜNEWALD, Andreas. 2017. „3.5 Digitale Medien“, in: Nieweler, Andreas et al. edd. *Fachdidaktik Französisch: das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, 157-

- 175.HARLOW, Linda & MUYSKENS, Judith. 1994. „Priorities for Intermediate-Level Language Instruction“, in: *The Modern Language Journal* 78, 141-154.
- HIRSCHFELD, Ursula 2003, „Ausspracheübungen“, in: Bausch, Karl-Richard et al. edd. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen & Basel: Francke.
- HIRSCHFELD, Ursula & REINKE, Kerstin. 2018. *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- ISELY, Romain et al. 2018. „Le rôle de l’immersion dans l’apprentissage du schwa chez les apprenants alémaniques avancés de FLE“. Neveu, Franck, Harmegnies, Bernard & Hriba, Linda. edd. *6ème Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2018, Mons* (<https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607010>).
- JANSEN, Silke. 2010. „Authentische Artikulation? Curriculare Vorgaben und Positionen der Sprachlehrforschung“, in: Frings, Michael & Leitzke-Ungerer, Eva. edd. *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: ibidem, 75-92.
- HERBST, Thomas. 1992. „Pro-Nunciation: Zur Bedeutung einer guten Aussprache in der Fremdsprache“, in: *Die Neueren Sprachen* 91/1, 2-18.
- HUSEMANN, Veit. 2017. „1.8 Französischlehrpläne in Deutschland und Bildungsstandards“, in: Nieweler, Andreas et al. edd. *Fachdidaktik Französisch: das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, 55-61.
- KAMERHUBER, Julia. 2017. *Das Schwa in der deutsch-französischen Interphonologie: Korpusanalysen und Schulpraxis*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- KELLY, Louis. 1969. *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- LANGE, Ulrike C. 2017. „3.2 Methoden im Überblick – die Perspektive der Lehrkraft“, in: Nieweler, Andreas et al. edd. *Fachdidaktik Französisch: das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, 132-141.
- LAURET, Bertrand. 2011. *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette.
- LehrplanPLUS = <https://www.lehrplanplus.bayern.de>, Zugriff: 31.05.2019.
- ISB. 2017. LehrplanPLUS. Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums. <http://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/gymnasium>, Zugriff: 31.05.2019.
- MERTENS, Jürgen. 2011. „Zum Stellenwert der Ausspracheschulung im Französischunterricht. Versuch einer mehrperspektivischen Rekonstruktion“, in: Reinfried, Marcus & Rück, Nicola. edd. *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen*. Tübingen: Narr, 61-90.
- MUNRO, Murray J. & DERWING, Tracey M. 2015. „A prospectus for pronunciation research in the 21st century“, in: *Journal of Second Language Pronunciation* 1/1, 11-42.
- NIEWELER, Andreas. 2017. „3.1 Schulung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen“, in: Nieweler, Andreas et al. edd. *Fachdidaktik Französisch: das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, 114-131.
- PUSTKA, Elissa & MEISENBURG, Trudel 2017. „Les germanophones“, in: Detey, Sylvain et al. edd. *La prononciation du français dans le monde: du natif à l’apprenant*. Paris: CLE International, 130-136.
- PUSTKA, Elissa & FORSTER, Julia & KAMERHUBER, Julia. 2018. „Failures in Vocabulary Learning instead of Pronunciation Difficulties: Schwa and Liaison in Learner French“, in: Belz, Malte et al. edd. *Proceedings of the Conference on Phonetics & Phonology in German-*

- speaking countries* (P&P 13). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin (<http://dx.doi.org/10.18452/18805>), 153-156.
- R = R development core team. 2008. *R. A language and environment for statistical computing*. <http://www.R-project.org>, Zugriff: 10.06.2017.
- RACINE, Isabelle et al. 2012. „Des atouts d’un corpus multitâches pour l’étude de la phonologie en L2: l’exemple du projet ‚Interphonologie du français contemporain‘ (IPFC)“, in: Kamber, Alain & Skupiens, Carine edd. *Recherches récentes en FLE*. Bern: Lang.
- REIMANN, Daniel. 2016. *Aussprache im Unterricht der romanischen Sprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch. Eine Einführung)*. Münster: LIT.
- REIMANN, Daniel. 2017. „Aussprache im Unterricht der romanischen Sprachen. Eine Befragung von Lehrkräften des Französischen, Spanischen und Italienischen“, in: Bürgel, Christoph & Reimann, Daniel. edd. *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*. Tübingen: Narr, 115-176.
- REINFRIED, Marcus. 2017. „2.2 Ein Rückblick auf die ‚großen‘ Methoden des Fremdsprachenunterrichts“, in: Nieweler, Andreas et al. edd. *Fachdidaktik Französisch: das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, 68-73.
- SAUVAGE, Jérémi. 2019. „Phonétique et didactique“, in: *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <http://journals.openedition.org/rdlc/4234>, Zugriff: 31.05.2019.
- SCOVEL, Thomas. 1988. *A Time to Speak: a Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House.
- SCHULZ VON THUN, Friedemann. 1981. *Miteinander reden I*. Hamburg: Rowohlt.
- SO SCI-SURVEY: <https://www.socisurvey.de>, Zugriff: 06.06.2019.
- STURM, Jessica. 2013. „Explicit phonetics instruction in L2 French: A global analysis of improvement“, in: *System* 41/3, 654-662.
- THOMALLA, Anne. 1994. „Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht“, in: *französisch heute* 1994/3, 372-377.
- VALMAN, Giselle. 2019. *Kontrastive Phonetikvermittlung. Eine empirische Untersuchung zum Rhythmuserwerb von Spanisch sprechenden Lernenden des Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- WACHS, Sandrine. 2011. „Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE)“, in: *Revista de linguas modernas* 14, 183-196.