universitat wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Aussprache im Deutschunterricht in Frankreich

verfasst von / submitted by

Sophia Potocnik

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 190 333 299
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Lehramtsstudium, UF Deutsch, UF Philosophie-Psychologie
Betreut von / Supervisor:	Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema, MA

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema, MA, für die freundliche Unterstützung und all die wertvollen Ratschläge, die mir sowohl im Themenfindungs- als auch im Erarbeitungsprozess eine große Hilfe waren! Zudem möchte ich mich auch für die ständige Erreichbarkeit und Hilfestellung trotz der großen räumlichen Distanz bedanken, die mich gepaart mit der motivierenden Art stets zum Weiterschrieben angeleitet haben!

Ich möchte mich auch bei Frau Alexa Craïs bedanken, die mich bei der Gestaltung und Durchführung meiner Befragung unterstützt hat und mit ihren lehreichen Tipps und Hilfestellungen ebenfalls einen wertvollen Beitrag zur Vollendung meiner Arbeit beigetragen hat!

Ganz herzlich möchte ich mich außerdem bei meinen Eltern bedanken, die mir mein Studium ermöglicht, mich die ganze Zeit hindurch in vielerlei Hinsicht unterstützt und mich dazu ermutigt haben, immer einen Schritt nach dem anderen zu tun.
Vielen Dank auch an meine Schwester, die mir mit ihren guten Ratschlägen so oft geholfen und mir immer zur Seite gestanden ist!

Zum Abschluss möchte ich mich auch bei meinen Freunden bedanken, die mir immer wieder zugehört und mich motiviert haben. Auf diese Weise leisteten sie schließlich auch einen großen Beitrag zur Vollendung dieser Arbeit!

Abstract

Die französische und deutsche Sprache unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht voneinander. Durch diese Unterschiede ergeben sich potentielle Interferenzen auf phonetischer und phonologischer Ebene, die schließlich zu Ausspracheschwierigkeiten für SchülerInnen führen können. Treten diese gehäuft auf, sind Verständnisschwierigkeiten die Folge.

Die vorliegende Arbeit soll durch einen Sprachvergleich mögliche Ausspracheschwierigkeiten antizipieren und den methodisch-didaktischen Umgang damit einerseits mit Hilfe von Literatur, andererseits anhand eines konkreten Beispiels beschreiben. Als theoretisches Grundgerüst fungiert eine linguistische Einführung, die an beide Lautsysteme heranführt und durch einschlägige Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik erweitert wird. Schließlich knüpft daran ein Einblick in die Praxis an, der durch die Analyse von Fragebögen ermöglicht wird, die von französischen DeutschlehrerInnen bearbeitet wurden. Dies mündet in einem kritischen Vergleich zwischen Theorie und Praxis vor dem Spannungsfeld der ‚Ausspracheschwierigkeiten von französischen Deutschlernenden'. Es zeigt sich, dass ‚Aussprache' auf kontroverse Ansichten trifft und weder der genaue Ursprung ihrer Schwierigkeiten im fremdsprachlichen Kontext noch der methodisch-didaktische Umgang damit zur Gänze geklärt ist.

Damit leistet diese Arbeit letztlich einen Beitrag dazu, Diskussionsbedarf aufzuzeigen und Impulse zu einer möglichen Verbesserung der Ausspracheschulung im Deutschunterricht in Frankreich zu setzen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung **1**
1.1. Forschungsinteresse *1*
1.2. Aufbau der Arbeit *2*
2. Sprachtypologie Unterschiede der deutschen und französischen Sprache **4**
2.1. Segmentale Ebene *6*
2.1.1. Konsonanten 7
2.1.2. Vokale 13
2.2. Suprasegmentale Ebene *18*
2.2.1. Wortebene 18
2.2.2. Satzebene 21
3. Theoretische Grundlagen im Fremdsprachenerwerb **23**
3.1. Aussprache *23*
3.2. Perzeption *25*
3.3. Erwerbstheorien *27*
3.4. Interferenzen *31*
4. Deutschunterricht in Frankreich **34**
4.1. Deutschunterricht an Schulen in Frankreich im Überblick *34*
4.2. Fertigkeit Sprechen und Aussprache im Deutschunterricht in Frankreich *37*
4.3. Zusammenfassung *45*
5. Empirischer Teil **47**
5.1. Fragestellung und Hypothesen *47*
5.2. Forschungsinstrument *49*
5.3. Fragebogen *51*
6. Ergebnisse **52**
6.1. Ergebnisse - Teil 1 ..... *53*
6.2. Ergebnisse - Teil 2 ..... *56*
6.3. Ergebnisse - Teil 3 ..... *61*
7. Diskussion der Ergebnisse **67**
7.1. Diskussion – Teil 1 ..... *67*
7.2. Diskussion – Teil 2 ..... *71*
7.3. Diskussion – Teil 3 ..... *73*
7.4. Reflexion und Ausblick *76*
8. Fazit **81**
9. Zusammenfassung **84**
10. Literaturverzeichnis **86**
11. Tabellen- und Grafikenverzeichnis **96**
11. Anhang **97**

1. Einleitung

Im Zuge meiner Sprachassistenzzeit in Toulouse habe ich bemerkt, welch große Rolle die Aussprache im Fremdsprachenunterricht spielt. Selbst bei guten Grammatikkenntnissen und großem Wortschatz, ist das Verständnis maßgeblich beeinträchtigt und die Kommunikation gestört, sobald die Ausspracheabweichungen ein gewisses Maß überschreiten. Es handelt sich dabei um ein sehr breites Themengebiet: Ich habe festgestellt, dass die SchülerInnen nicht nur Probleme dabei haben, verschiedene Laute zu produzieren, sondern auch, die Sätze mit der für die deutsche Sprache typischen Akzentuierung zu versehen. Daraufhin fragte ich mich, ob es einen Zusammenhang zwischen den Ausspracheschwierigkeiten und der französischen Erstsprache[1] gäbe. Der kleine Einblick, der mir durch meine Rolle als Sprachassistentin gewährleistet wurde, hat mir zudem gezeigt, dass man die Aussprache eher ‚stiefmütterlich' behandelt. Zwar wurden Fehler ausgebessert, aber es fanden wenig konkrete Übungen zur Verbesserung statt. Dies führte dazu, dass ich meine Stichprobe vergrößern und herausfinden wollte, wie andere DeutschlehrerInnen mit dem Thema ‚Aussprache' im Unterricht umgehen. Zudem interessierte mich, welche Vorgaben und Zielsetzung an die LehrerInnen herangetragen werden und welche Positionen in der Fachliteratur zu finden sind. Folgende Fragestellungen ergeben sich daraus: Welche Schwerpunkte, Ansichten sowie methodische Ansätze kann man skizzieren? Wie steht dem die Praxis gegenüber? Welches Spannungsfeld ‚Theorie-Praxis' ergibt sich daraus?

Die eigenen Erlebnisse und Überlegungen haben schließlich den Grundstein für die gewählte Thematik gelegt.

1.1. Forschungsinteresse

Dass die Aussprache einen wesentlichen Teil zum Verständnis beiträgt, kann an vielen Stellen in der Literatur belegt werden.[2] Um einen zielführenden Umgang im Fremdsprachenunterricht zu erreichen, ist die Suche nach den Ursprüngen der Ausspracheschwierigkeiten sinnvoll;

[1] Bei Verwendung der Termini ‚Erst- und Zweitsprache' orientiere ich mich an Riemer (2002), die Erst- und Zweitsprache im Zusammenhang mit der Erwerbsreihenfolge sieht: der Zweitsprachenerwerb folgt auf jenen der Erstsprache. Sie versteht also unter Zweitsprache sowohl die erworbene Zweitsprache als auch die erlernte Fremdsprache (je nach Lernort und Erwerbskontext).

[2] s. u.a. Kaunzner (2009), 2.

Beispielsweise konnte ich erkennen, dass viele französische Deutschlernende immer wieder dieselben Aussprachefehler machten und diese auch bei mehrmaliger Korrektur nicht bereinigt wurden. Welcher Zusammenhang besteht also zwischen der französischen Erstsprache und dem Erwerb der deutschen Aussprache? Ist es möglich, anhand eines Vergleichs der deutschen und französischen Sprache, Rückschlüsse auf Schwierigkeiten in der Aussprache zu ziehen? Welche Konsequenzen lassen sich daraus für den Unterricht ableiten?

Schließlich ist es auch mein Anliegen, das durch die Theorie erworbene Wissen um eine praktische Sichtweise zu ergänzen und an einem ausgesuchten Beispiel zu demonstrieren. Dabei fiel meine Wahl auf den Deutschunterricht in Toulouse (Collège und Lycée).

Intendiert wird also, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen und einerseits mögliche Stolpersteine zu antizipieren, andererseits aber auch einen Einblick in die Praxis zu liefern.

1.2. Aufbau der Arbeit

Die kontrastive Analyse der Lautsysteme wird an den Anfang gestellt. Dies ermöglicht eine erste Annäherung an beide Sprachen und zudem kann man durch den Vergleich bereits auf einige mögliche Schwierigkeiten hinweisen. Im Anschluss daran folgen allgemeine Einblicke in die Theorien des Fremdsprachenerwerbs und Begriffserklärungen werden nachgereicht. An diese theoretische Einführung knüpfen die Entwicklung des Deutschunterrichts sowie der Aussprachenschulung in Frankreich an. Auf dieser Grundlage beruhend werden Fragestellungen und Hypothesen formuliert, denen mittels eines Fragebogens nachgegangen wird.

Grob gesagt, kann man die vorliegende Arbeit in drei Teile einteilen:

1. Linguistischer Teil: Durch einen Sprachvergleich sollen mögliche Probleme herausgearbeitet werden, die im Zusammenhang mit der Aussprache französischer Deutschlernenden stehen. Dieser Teil fungiert gleichzeitig auch als Einblick und Heranführung an die Sprachsysteme.
2. Fremdsprachentheoretischer Teil: Der zweite Teil gibt eine Einführung in wichtige Begrifflichkeiten des Fremdsprachenunterrichts: Aussprache, Perzeption und

Interferenz werden definiert und Ansätze über die Rolle der Erstsprache im Zweit- und Fremdsprachenunterricht diskutiert.

3. Empirischer Teil: Den dritten und letzten Teil stellt die Empirie dar. Die herausgearbeiteten, theoretischen Aspekte werden auf diese Weise um eine praktische Sicht ergänzt. Die Untersuchung erfolgt anhand eines Fragebogens und soll zeigen, welcher Stellenwert der Ausspracheschulung in Collèges und Lycées in Toulouse zukommt, welche Problembereiche Lehrpersonen bei ihren SchülerInnen konstatieren und wie damit im Unterricht umgegangen wird. Die Lehrpersonen fungieren als ExpertInnen, die den Status Quo weitestgehend beschreiben können. Es liegt weder im Forschungsinteresse dieser Arbeit, das linguistische Wissen dieser in Bezug auf die Aussprache zu prüfen, noch deren Vorgangsweise zu bewerten; es geht lediglich um eine Darstellung des Ist-Zustands im kritischen Vergleich mit der Theorie.

2. Sprachtypologische Unterschiede der deutschen und französischen Sprache

Das folgende Kapitel fungiert als Einführung in die Unterschiede der deutschen und französischen Lautsysteme. Dies verfolgt den Zweck, einen ersten Kontakt zu den beiden Sprachen herzustellen und bereits durch die kontrastive Gegenüberstellung mögliche Stolpersteine aufzuzeigen, die in einem LernerInnenkontext von Bedeutung sein könnten.[3] All dies erfolgt aus synchroner Perspektive. Es liegt eine Konzentration auf die deutsche und französische Standardsprache vor.

Zunächst werden einige relevante Grundbegriffe definiert. Generell kann die vorliegende linguistische Beschreibung der Phonetik zugeordnet werden, die sich der gesprochenen Sprache zuwendet und sich mit Sprechlauten im Allgemeinen, aber auch mit Prozessen, die sich bei der Bildung und Wahrnehmung abspielen, auseinandersetzt.[4] Sie umfasst somit unterschiedliche Untersuchungsgegenstände: die Artikulation, die „Bedingungen der Lautübertragung [...] und die physikalischen Eigenschaften der Sprachlaute“[5] sowie auditive Aspekte, also jene, die den Hörenden bzw. Rezipienten/in betreffen.[6]
Von der Phonetik ist die Phonologie abzugrenzen. Diese ist eine „Komponente der Grammatik von Einzelsprachen“.[7] Es geht nicht nur um die Beschreibung der Laute, sondern auch um die Ermittlung deren Funktion.

Unter einem ‚Phon’ bzw. Laut versteht man die „tatsächliche, materielle Realisierung eines Phonems, die mit artikulatorischen Merkmalen beschrieben werden kann“[8]. Die Abgrenzung des Phons zum Phonem ist für ein besseres Verständnis sinnvoll: Phoneme sind die „kleinsten distinktiven Einheiten“[9]. Es handelt sich also um ein abstraktes Konstrukt, das zur Unterscheidung von Phonen dient. Phoneme können einander in einem binären System

[3] Ich werde mich großteils auf die Klassifikation von Ernst (2011) beziehen bzw. auf jene von Béchade (1992), Argod-Dutard (1996) bzw. Girard; Lyche (2005), angeführt werden. Die beiden Werke der französischen AutorInnen weisen große Ähnlichkeiten auf und ergänzen und erklären sich gegenseitig.
[4] vgl. Ernst (2011), 61.
[5] Ernst (2011), 61.
[6] vgl. Ernst (2011), 61.
[7] Ernst (2011), 61.
[8] Ernst (2011), 90.
[9] Fuhrhop; Peters (2013), 39.

gegenübergestellt und durch eine „Minimalpaaranalyse“[10] identifiziert werden. Sie werden durch die Verwendung von folgenden Symbolen gekennzeichnet: / /.[11]
Zur Verschriftlichung der Laute wurde ein Zeichensystem eingeführt – nämlich jenes der ‚Association Phonétique Internationale (API)’. Zur Kennzeichnung werden eckigen Klammern genutzt [ ].[13]

Bei der Beschreibung eines Lautsystems kann zudem zwischen segmentaler und suprasegmentaler Ebene unterschieden werden. Erstere widmet sich den „lautlichen Segmenten“.[14] Diese sind das „Ergebnis sprachwissenschaftlicher Analyse, die darauf abzielt, kleinste sprachliche Einheiten wie [...] Phoneme, [...] Morphe, [...], Silben u.a. aus dem Sprachkontinuum zu isolieren.“[15] Dieses Verfahren nennt man ‚Segmentierung’[16].
Letztere geht – wie der Name bereits verrät – über diese Segmente hinaus.[17] Es handelt sich um „distinktive Merkmale, die nicht [...] einzeln segmentierbar, d.h. aus sprachlichen Äußerungen ›herausschneidbar‹ sind, [dazu zählen] z.B. [...] Akzent, Druck- und Tonhöhenunterschiede, [...], Intonation, [...], Prosodie“[18], usw. Suprasegmentalia sorgen u.a. für die Hervorhebung von gewissen Wörtern, dienen zur Gliederung dieser und fügen dem Gesprochenen eine emotionale Färbung hinzu.[19] In der Literatur herrscht keine Einigkeit darüber, was mit ‚Suprasegmentalia’ gemeint ist. Die Schwierigkeit fußt in der „Verwendung gleicher Termini für [...] unterschiedliche Phänomene bzw. verschiedener Termini zur Bezeichnung desselben Phänomens.“ [20] Oftmals werden suprasegmentale mit sprechmelodischen Elementen gleichgesetzt oder auch mit Intonation bzw. Prosodie.[21]
Im Zuge dieser Arbeit werden die Begriffe ‚Prosodie’ und ‚Suprasegmentalia’ synonym gebraucht und darunter die über die Segmente hinausgehenden Elemente verstanden.[22] Dies umfasst – in Anlehnung an Nossok (2007) – u.a. den Wort- und Satzakzent, die Sprechmelodie, den Rhythmus und die Pausensetzung.[23]

---

[10] Fuhrhop; Peters (2013), 39.
[11] vgl. Fuhrhop; Peters (2013), 39.
[13] vgl. Ernst (2011), 62.
[14] Nagy (2004), 8.
[15] Bußmann (2002), 588.
[16] vgl. Bußmann (2002), 588.
[17] vgl. Hirschfeld; Reinke (2016), 58.
[18] Bußmann (2002), 669.
[19] vgl. Hirschfeld; Reinke (2016), 59.
[20] Bose; Hirschfeld; Neuber; u.a. (2016), 10.
[21] vgl. Kaunzner (2016), 2.
[22] vgl. Kaunzner (2016), 2.
[23] vgl. Nossok (2007), 15.

Kaunzner (2009) erklärt: „Inkorrekte Lautproduktion kann Irritationen auslösen oder das Verständnis erschweren, ist jedoch weit weniger stark für Missverständnisse, Fehlinterpretationen oder Verständlichkeitsverlust verantwortlich als prosodische Fehler.“[24] Suprasegmentalia führen also in einem Fremdsprachenkontext zu größeren Beeinträchtigungen hinsichtlich des Verständnisses und müssten daher in der Fremdsprachendidaktik besondere Beachtung finden.

2.1. Segmentale Ebene

Nachdem die Grundbegriffe geklärt worden sind, geht es in einem nächsten Schritt um die konkrete Gegenüberstellung der deutschen und französischen Sprache auf segmentaler Ebene. Den Anfang machen die Konsonanten, wobei zuerst mittels einer Tabelle der Lautbestand dargestellt wird. Im Anschluss daran, ist ein Vergleich der Vokalsysteme zu finden. Abschließend werden Spezifika beider Sprachen herausgearbeitet, die in ein allgemeines Fazit münden.

Die deutsche Sprache umfasst 16 Vokale, 25 Konsonanten, vier nasalierte Laute, drei Diphthonge und drei Affrikaten[25], die französische hingegen „16 Vokale [...], 18 Konsonanten und drei Gleitlaute“[26]. Letztere werden auch ‚semi-consonnes’ oder ‚semi-voyelles’ genannt. Diese terminologischen Unterschiede zeigen bereits die primäre Charakteristik auf: sie nehmen eine Zwischenstellung zwischen Vokalen und Konsonanten ein.[28]
Auf den ersten Blick kann also festgehalten werden, dass die Anzahl der Vokale beider Sprachen deckungsgleich ist, jene der Konsonanten in der deutschen Sprache jedoch höher ausfällt.

[24] Kaunzner (2009), 2.
[25] vgl. Ernst (2011), 62ff.
[26] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 327. – allerdings besteht an dieser Stelle Uneinigkeit, wie im weiteren Verlauf noch dargelegt wird.
[28] vgl. Béchade (1992), 38.

2.1.1. Konsonanten

Bevor genauer auf die Beschreibung der Konsonanten der deutschen und französischen Sprache eingegangen wird, erfolgt an dieser Stelle eine allgemeine Definition: „Konsonanten sind Hindernislaute: Im Ansatzrohr wird ein Hindernis (Verschluss oder Enge) gebildet.“[29] Diese lassen sich nach folgenden Kriterien unterscheiden:[30]

- Arikulationsstelle /-ort, Artikulationsart /-modus, Stimmtonbeteiligung, Spannung und Quantität

In der deutschen Standardsprache sind folgende Konsonanten zu finden:

	Artikulationsart							
Artikulations-stelle ↓	**Affrikate**	**Frikativ**		**Nasal**	**Lateral**	**Vibrant**	**Okklusiv / Plosiv**	
	stimmlos	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	stimmhaft	stimmhaft	stimmhaft	stimmlos
bilabial	pf			m			b	p
labiodental		v	f	ɱ				
dental / alveolar	ts	z	s	n	l	r	d	t
alveo-palatal	tʃ	ʒ	ʃ					
palatal		j	ç					
velar	kx		x	ŋ			g	k
uvular		ʁ						
glottal			h					ʔ

Tabelle 1: Konsonanten der deutschen Sprache[31]

Auch das französische Konsonantensystem kann mittels einer Tabelle visualisiert werden:

	Artikulationsart							
Artikulations-stelle ↓	**Halb-vokal**	**Frikativ**		**Nasal**	**Lateral**	**Vibrant**	**Okklusiv / Plosiv**	
	stimmhaft	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	stimmhaft	stimmhaft	stimmhaft	stimmlos
bilabial				m			b	p
labiodental		v	f					
dental / alveolar		z	s	n	l		d	t
alveo-palatal		ʒ	ʃ					
palatal	j, ɥ			ɲ				
velar	w			ŋ			g	k
uvular						r		

Tabelle 2: Konsonanten der französischen Sprache[32]

[29] Ernst (2011), 70.
[30] vgl. Ernst (2011), 70ff.
[31] vgl. Ernst (2011), 75.
Die Tabelle ist inhaltlich zu finden bei. Ernst (2011), 75.
[32] die Tabelle wurde inhaltlich übernommen; vgl. Girard; Lyche (2005), 150.

Aus der Betrachtung der Tabellen geht hervor, dass keine systematische Verteilung der Konsonanten vorliegt. In beiden Sprachen kommen gehäuft Frikative vor und die bevorzugte Bildung ist jene, die durch Beteiligung der oberen Schneidezähne (‚dentale Artikulationsstelle') erfolgt. [33]

Wie bereits erwähnt, kennt die französische Sprache weniger Konsonanten als die deutsche (z.B. gibt es kein Pendant zum Knacklaut [ʔ]). Allerdings gibt es nicht nur deutsche Konsonanten, die das französische Lautsystem nicht beinhaltet: Beispielswiese findet der französische Laut [ɲ] kein Pendant in der deutschen Sprache.[34]

Im Folgenden werden die Konsonanten anhand der üblichen Parameter näher beschrieben: [35]

1. **Arikulationsstelle / -ort:**

<u>deutsche Sprache:</u>

- bilabial: [p], [b], [m]
- labiodental: [f], [v], [ɱ]
- dental / alveolar: [t], [d], [s], [z], [n], [l], [r]
- alveo-palatal: [ʃ], [ʒ]
- palatal: [ç], [j]
- velar: [k], [g], [x], [ŋ]
- uvular [ʀ], [ʁ]
- glottal: [h], [ʔ]

<u>französische Sprache:</u>

- bilabial: [p], [b], [m]
- labiodental: [f], [v]
- dental / alveolar: [t], [d], [n], [s], [z], [l]
- alveo-palatal: [ʃ], [ʒ]
- palatal: [ɲ], [j], [ɥ]
- velar: [k], [g], [ŋ], [w]
- uvular: [r]

[33] vgl. Ernst (2011), 64. bzw. Girard; Lyche (2005), 150.
[34] s. oben angeführte Tabellen
[35] die folgenden Angaben sind aus den Tabellen entnommen und ebenfalls zu finden bei Ernst (2011), 70ff. bzw. für die französische Sprache bei Girard; Lyche (2005), 150.

Über die Bildung des /r/-Lautes sind sich die französischen SprachwissenschaftlerInnen nicht einig: es gibt Uneinigkeit zwischen der uvularen und der dentalen Artikulationsstelle. Geht man von letzterer aus, gäbe es keinerlei französischen Konsonanten, die mit Hilfe des Zäpfchens gebildet werden würden und somit – zusammen mit dem glottalen – zwei Artikulationsstellen weniger als in der deutschen Sprache.[36]

2. **Artikulationsart /-modus:**

   deutsche Sprache:

   - Nasale: [m], [n], [ŋ], [ŋ]
   - Plosive: [p], [t], [k], [b], [d], [g], [ʔ]
   - Frikative: [f], [s], [ʃ], [ç], [x], [v], [z], [ʒ], [j], [h], [ʁ]
   - Affrikaten: [ts], [tʃ], [pf], [kx][37]
   - Laterale: [l]
   - Vibranten: [r], [ʀ]

   Plosive und Frikative werden in Bezug auf ihre Gespanntheit bzw. Stimmtonbeteiligung unterschieden. Die deutschen Nasale hingegen sind immer stimmhaft, die Affrikaten stets stimmlos.

   französische Sprache:

   - Nasale: [m], [n], [ŋ], [ɲ]
   - Plosive: [p], [t], [k], [b], [d], [g]
   - Frikative: [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ]
   - Laterale: [l]
   - Vibranten: [r]

Im Französischen gibt es keinerlei Affrikaten. Dies sind „Verbindung aus zwei phonetischen Lauten [, die] den Status eines einzelnen Phonems haben“[38]. Es handelt sich um eine „Verbindung aus Plosiv und homorganem Frikativ.“[39] Dazu zählen [ts], [tʃ] und [pf].

[36] Sokol (2007), 92.
[37] diese Auflistung bezieht sich lediglich auf die Standardsprache – im dialektalen Raum finden einige weitere Affrikaten Verwendung (vgl. Ernst (2011), 72.)
[38] Fuhrhop; Peters (2013), 69.
[39] Fuhrhop; Peters (2013), 69.

Das französische Lautsystem beinhaltet außerdem drei Halbkonsonanten bzw. Gleitlaute.[40] Es handelt sich dabei um „palatale oder velare Laute, die mit einer etwas größeren Verengung gebildet werden als die jeweils geschlossen Vokale derselben Sprache“[41]. Der französische Gleitlaut [ɥ] ähnelt dem deutschen Laut /ü/, das [w] dem /u/ und [j] findet seine Entsprechung im deutschen /j/ - dies ist gleichzeitig der einzige Gleitlaut der deutschen Sprache.[42]

3. **Stimmtonbeteiligung:**

   deutsche Sprache:

   In Bezug auf die Plosive und Frikative kann im Deutschen von einer gewissen Symmetrie gesprochen werden: die stimmlosen Plosive haben alle ein stimmhaftes Pendant. Bei den Frikativen trifft dies nur auf folgende Paare zu: [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ][43]. „Nasale, Laterale und Vibranten sind [in der deutschen Standardsprache per se] stimmhaft“[44], weshalb es kein stimmloses Pendant gibt.

   Eine Besonderheit des Deutschen stellt die ‚Auslautverhärtung’ dar: Plosive, Affrikaten und Frikative verlieren ihren Stimmton, sobald sie „in den Silbenauslaut geraten“[45]. Dies stellt einen Unterschied zum Französischen dar, wo dieses Phänomen nicht auftritt.

   französische Sprache:

   Die französische Sprache kennt weit mehr stimmhafte als stimmlose Laute. Dazu zählen:

   - stimmhaft: [p], [b], [g], [v], [ʒ], [r], [l], [m], [ɲ], [j], [y], [w]
   - stimmlos: [p], [t], [k], [f], [s], [ʃ][46]

   Die deutschen stimmlosen Plosive [p], [t], [k] werden behaucht artikuliert und geraten dadurch in Opposition zu [b], [d], [g], „beim Lösen des Verschlusses [kann] eine kleine Explosion entstehen, der eine Behauchung folgt.“[47] Die französischen Pendants

[40] vgl. Bußmann (2002), 270ff.
[41] Frank (1995), 25.
[42] vgl. Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 52.
[43] vgl. Ernst (2011), 72.
[44] Ernst (2011), 73.
[45] Ernst (2011), 96.
[46] vgl. Bécharde (1992), 48.
[47] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 330.

werden hingegen (fast) unbehaucht artikuliert. Deshalb fungiert in dieser Sprache die Stimmtonbeteiligung nicht als Unterscheidungsmerkmal.[48]

4. **Spannung:**

   deutsche Sprache:

   Es wird zwischen gespannten und ungespannten Konsonanten unterschieden. Erstere werden auch ‚Fortes' genannt, letztere ‚Lenes'.[50] Für die deutsche Sprache spielt diese Unterscheidung eine wichtige Rolle, da einige konsonantische Laute häufig im Sprechfluss nicht durch ihre Stimmtonbeteiligung auseinandergehalten werden können. Allerdings ist es möglich, die Unterscheidung mittels Spannung zu erreichen.

   französische Sprache

   Die französische Sprache zeichnet sich durch eine relativ gleichbleibende Spannung hinsichtlich ihrer Konsonanten aus. Béchard (1992) gibt an, dass dies einer der Gründe ist, warum keine Behauchung stattfindet.[51]

5. **Quantität:**

   deutsche Sprache:

   Die unterschiedliche Längung der Konsonanten ist aus synchroner Perspektive kaum mehr vorhanden: „in einfachen Wörtern sind alle Konsonanten kurz"[52].

   französische Sprache:

   Im Französischen sind ebenfalls lediglich kurze Konsonanten zu finden.[53]

In allen Sprachen können auch Varianten ein und desselben Lauts gefunden werden: einige davon sind fakultativ – diese können von den Sprechenden beliebig ausgetauscht werden – andere jedoch von der lautlichen Umgebung abhängig.[54] Beispielsweise kennt die deutsche Sprache drei unterschiedliche Realisierungen des Lauts /r/. Dies ist also eine „fakultative

[48] vgl. Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 330.
[50] vgl. Ernst (2011), 73.
[51] vgl. Béchade (1992), 56.
[52] Ernst (2011), 74.
[53] vgl. Béchade (1992), 58.
[54] Fuhrhop; Peters (2013), 61.

Variante“[55]. Die Wahl der Variante führt zu keinerlei bedeutungstragenden Unterschiedenen. Die variierende Artikulation lässt sich auf verschiedene Dialekte und persönliche Vorlieben zurückführen. Trotzdem gilt allgemein: „Im Standarddeutschen wird er mit einem Reibegeräusch, das die Zunge am Zäpfchen erzeugt, artikuliert ([ʁ]).“[56] Im Französischen ist dieser Laut ebenfalls ein Beispiel für eine fakultative Variante.[57]

Es gibt auch bezüglich der verschiedenen Realisierungen des /s/ in der deutschen Sprache keine Bedeutungsunterschiede. Jedoch können diese Varianten nicht so beliebig ausgetauscht werden: Am Wortanfang wird dieser Laut zumeist stimmhaft artikuliert.[58] Dies unterscheidet zudem das Deutsche von einigen anderen Sprachen: während beispielsweise im Französischen die Unterscheidung von [s] und [z] auf die Stimmtonbeteiligung hinweist, wird im Deutschen das Graphem ⟨z⟩ nicht als Variante von /s/, sondern als [ts] realisiert. Damit ist auch eine Schnittstelle zur Orthographie gegeben.[59]

Charakteristisch für die deutsche Sprache ist auch das [ç] - die „helle Version“[60] des deutschen „ach-Laut[s]“[61]. Die Unterscheidung zwischen [ç] und [x] unterliegt der Umgebung, in der sich der Laut befinden: so folgt [ç] auf die „dunklen Vokale i, e, ü und ö“[62] und [x] auf die „dunklen Vokale a, o, u“[63]. Da es sich um charakteristische Phänomene des Deutschen handelt, die in anderen Sprachen - wie z.B. im Französischen[64] - nicht so eingängig sind, führt dies zu Problemen bei der Artikulation.[65] Ein interessantes Phänomen kann beobachtet werden: Französischsprechende Deutschlernende weichen häufig auf den „lautlich benachbarten [ʃ]-Laut“[66] aus. Dies führt beispielsweise zu Problemen bei der unterschiedlichen Artikulation von den „beiden Wörtern *Kirche* und *Kirsche*“[67]. Somit wird das Fehlen des [ç] ‚kompensiert’. Auch für das Deutsche [x] gibt es ein ähnliches Phänomen: es findet ein Angleich „zum hinteren Zäpfchen-r“[68] statt. Bei der Artikulation der Laute [h] und [ʔ] haben Französischsprechende ebenfalls Schwierigkeiten, da diese deutschen Laute in der Form ebenfalls keine Entsprechung haben. Deshalb wird letzterer von Lernenden häufig

[55] Fuhrhop; Peters (2013), 61.
[56] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 42.
[57] vgl. Mounin (2004), 334.
[58] vgl. Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 44.
[59] vgl. Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 45.
[60] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 46.
[61] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 64.
[62] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 46.
[63] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 46.
[64] vgl. Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 329.
[65] vgl. Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 46.
[66] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 329.
[67] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 329.
[68] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 329.

weggelassen. Dies macht sich wiederum am Akzent bemerkbar, denn „im Deutschen werden zwei Wörter oft durch den Knacklaut [ʔ] voneinander getrennt, [was] auch ›harter Vokaleinsatz‹ genannt“[69] wird. Die Realisierung des glottalen Verschlusslauts ([ʔ]) ist einerseits im Inneren eines Morphems fakultativ, andererseits aber vor einer betonten Vokalsilbe im Anlaut verpflichtend.[70] Es handelt sich also um eine gebundene und fakultative Variante. Das französische ‚h-aspiré' kommt diesem am nächsten. Es „blockiert [...] die *Liaison* und das *Enchainement*“[71], die beide für den melodischen Redefluss der französischen Sprache verantwortlich sind. Eine kurze Artikulationspause entsteht stattdessen.[72]

Auch Konsonantenverbindungen sind potentielle Stolpersteine für Deutschlernende.[74] Dies kann man ebenfalls durch einen Blick in die Sprachwissenschaft erklären: Während im Französischen in der Regel Konsonanten und Vokale abwechselnd aneinandergereiht werden, kennt das Deutsche auch „komplexe Abfolgen von Konsonanten (wie z.B. in dt. *du schimpfst [...]*).“[75] Dies hängt zudem mit Phänomenen der suprasegmentalen Ebene zusammen, wie im Folgenden noch gezeigt werden wird.

2.1.2. Vokale

Auch an dieser Stelle wird mit einigen allgemeinen Angaben begonnen: Vokale werden durch das Vibrieren der Stimmlippen und in weiterer Folge durch die Erzeugung eines Stimmtons gebildet. Die Bewegungen der Artikulationsorgane machen es möglich, unterschiedliche Vokale zu produzieren.[76]

Anders als Konsonanten beschreibt man Vokale lediglich mittels drei Kriterien:
Oralität/Nasalität, Vokalqualität und Vokalquantität[77]

[69] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 330.
[70] vgl. Fuhrhop; Peters (2013), 64.
[71] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 329.
[72] vgl. Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 329ff.
[74] vgl. Gabriel; Müller (2013), 18ff.
[75] Gabriel; Müller (2013), 18ff.
[76] vgl. Ernst (2011), 74ff.
[77] vgl. Ernst (2011), 75ff.

In der deutschen Sprache sind folgende Vokale zu finden:

Horizontale Zungenlage									
Zungen-höhe ↓	vorne				zentral			hinten	
	ungerundet		gerundet		ungerundet			gerundet	
	lang	kurz	lang	kurz	kurz	kurz	lang	kurz	lang
hoch	iː		yː						uː
halbhoch		ɪ		ʏ				ʊ	
mittel	eː		øː						oː
halbtief	ɛː	ɛ		œ		ə		ɔ	
tief						ɐ			
					a		ɑː		

Tabelle 3: Vokale der deutschen Sprache[78]

Im Vergleich zu den Konsonanten gibt es verhältnismäßig wenige Vokale in der deutschen Sprache.

Jene Vokale kennt die französische Sprache:

Horizontale Zungenlage				
Zungen-höhe ↓	vorne		hinten	
	ungerundet	gerundet	ungerundet	gerundet
hoch	i	y		u
halbhoch	e	ø		o, õ
mittel				
halbtief	ɛ , ɛ̃	œ, œ̃		ɔ
tief	a		ɑ, ɑ̃	

Tabelle 4: Vokale der französischen Sprache[79]

Wie auch die Konsonanten, werden im Folgenden auch die Vokale beschrieben:[80]

1. **Oralität/Nasalität:**

   Wie bereits erwähnt, ist die Nasalität von größerer Bedeutung für die französische Sprache.[81] Die deutsche Sprache kennt folgende nasale Vokale: [ã], [õ], [œ̃] und [ẽ].

[78] die folgenden Angaben sind aus den Tabellen entnommen und ebenfalls zu finden bei Ernst (2011), 80.
[79] die folgenden Angaben sind aus den Tabellen entnommen und ebenfalls zu finden bei Girard; Lyche (2005), 74ff. bzw. Sokol (2007), 90.
[80] die folgenden Angaben sind aus den Tabellen entnommen und ebenfalls zu finden bei Ernst (2011), 80ff. bzw. für die französische Sprache: Girard; Lyche (2005), 74ff. bzw. Sokol (2007), 90ff.

Wobei diese nur in französischen Fremdwörtern zu finden sind.[82] In der französischen Sprachen werden jene verwendet: [ɛ̃], [œ̃], [õ] und [ɑ̃][83]

2. **Vokalqualität:**

deutsche Sprache:

Folgende drei Parameter zieht man zur Beschreibung der Vokalqualität heran:[84]

- Zungenhöhe:
  - hoch (geschlossen): [i], [y], [u]
  - halbhoch (halbgeschlossen): [ɪ̞], [ʏ], [ʊ]
  - mittel: [e], [ø], [o]
  - halbtief (halboffen): [ɛ], [œ], [ɔ], [ə]
  - tief (offen): [a], [ɑ], [ɐ]
- Horizontale Zungenstellung:
  - vordere Vokale: [i], [ɪ̞], [y], [ʏ], [e], [ɛ], [ø], [œ]
  - zentrale Vokale: [a], [ɑ], [ə], [ɐ]
  - hintere Vokale: [u], [ʊ], [o], [ɔ]
- Lippenstellung:
  - ungerundete Vokale: [i], [ɪ], [e], [ɛ], [a], [ɑ], [ɐ]
  - gerundete Vokale: [y], [ʏ], [ø], [œ], [u], [ʊ], [o], [ɔ]

französische Sprache:

- Zungenhöhe:
  - hoch (geschlossen): [i], [y], [u]
  - halbhoch (halbgeschlossen): [e], [ø], [o], [õ],
  - halbtief (halboffen): [ɛ], [ɛ̃], [œ], [ɔ], [œ̃]
  - tief (offen): [a], [ɑ], [ɑ̃]

  Im Vergleich zur deutschen Sprache weist die französische eine Artikulationsstelle weniger auf: die mittlere Zungenhöhe fehlt. Bei näherer Betrachtung ist ein interessantes Phänomen zu bemerken: laut Sokol

[81] vgl. Ernst (2011), 77.
[82] vgl. Ernst (2011), 64.
[83] vgl. Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 327.
[84] vgl. Ernst (2011), 77.

(2007)[85] und Pustka (2011)[86] gibt es diese nämlich sehr wohl im Französischen und sie wird mit dem [ə] abgedeckt. Dies negieren Girard und Lyche (2012), die explizit bemerken: „le francais ne possède pas de voyelle centrale.“[87] Béchade (1992) gibt lediglich an, dass das [ə] zu den vorderen Vokalen gezählt werden würde, spart aber weitere Auskünfte über die Zungenhöhe aus. Allerdings spezifiziert er, dass es sich dabei um das ‚e muet' handele, also um jenes, das nicht artikuliert wird, was wiederum einen Hinweis auf die Unstimmigkeiten hinsichtlich der Vokalqualität liefern könnte.[90]

- Horizontale Zungenstellung:
  - vordere Vokale: [i], [y], [e], [ɛ], [ø], [œ], [ɛ̃], [a], [œ̃]
  - hintere Vokale: [u], [o], [ɔ], [u], [ɑ], [ɑ̃]

  An dieser Stelle steht eine Dreiteilung in vordere, zentrale und hintere Vokale (der deutschen Sprache) einer binären Unterscheidung (der französischen Sprache) gegenüber.[91]
- Lippenstellung:
  - gerundet: [y], [ø], [œ], [œ̃], [u], [o], [ɔ], [ɔ̃]
  - ungerundet: [i], [e], [ɛ], [ɛ̃], [a], [ɑ], [ɑ̃]

    Im Vergleich zur Lippenstellung der deutschen Sprache gibt es im französischen Vokalsystem die Tendenz zu gerundeten Vokalen.

3. Vokalquantität:

<u>deutsche Sprache:</u>

Im Deutschen „unterscheidet man zwischen Kurz- und Langvokalen“[92]:

- Kurzvokale: [ɪ], [ʏ], [ɛ], [ø], [œ], [a], [ʊ], [ɔ]
- Langvokale: [i:], [e:], [ɛ:], [y:], [ø:], [ɑ:], [u:], [o:]

In der Orthographie spielt die Vokalquantität ebenfalls eine Rolle. Längung wird u.a. durch /ie/, Doppelvokale oder ein ‚Dehnungs-h' gekennzeichnet, die reduzierten

[85] vgl. Sokol (2007), 90ff.
[86] vgl. Pustka (2011), 54.
[87] Girard; Lyche (2005), 76.
[90] vgl. Béchade (1992), 14.
[91] vgl. Béchade (1992), 16.
[92] Ernst (2011), 79.

Vokale hingegen treten häufig vor mindestens zwei Konsonanten auf – diese werden in der Regel orthographisch verdoppelt.[93]

<u>französische Sprache:</u>

Generell gilt: „Im Französischen ist die Vokallänge nur für [a] und [ɑ] relevant."[94] Des Weiteren liegt in manchen Theorien die Unterscheidung zwischen [ɛ:] und [ɛ] vor, wobei die Quantität auch hier als Unterscheidungskriterium fungiert.[95]

Eben durch die nicht vorhandene Distinktion hinschlich der Vokalquantität ist die artikulierte Länge zwischen betonter und unbetonter Silbe weniger stark ausgeprägt als in der deutschen Sprache, was dazu führt, dass französische Deutschlernende „signifikant weniger Silben mit reduzierten [...] Vokalen produzieren als Muttersprachler des Deutschen"[96]. Dies hat wiederum auch Auswirkungen auf die suprasegmentale Ebene, wie noch genauer ausgeführt werden wird.

Die Schwa-Laute nehmen eine Sonderstellung unter den Vokalen ein. Auch dabei handelt es sich um einen sprachbezogenen Aspekt, der der deutschen Sprache, nicht aber der französischen eigen ist.[97] In Betrachtung der vorangegangenen Tabelle zur Visualisierung des deutschen Vokalsystems wird deutlich, dass diese Sprache zwei Schwa-Laute kennt: [ɐ] und [ə]. Für beide gilt, dass sie niemals Teil „einer betonten Silbe"[98] sind und in zentraler Lage gebildet werden.[99] Vor allem das [ə] stellt eine Schwierigkeit für französische Deutschlernende dar, denn dieses erinnert an das ‚e muet', das am Wortende nicht artikuliert wird (und wird, wie bereits gezeigt, in manchen sprachwissenschaftlichen Werken sogar als solches Angegeben[100]). Es dient lediglich dazu, „lautlose Konsonanten hörbar zu machen (z.B. *grand* – *grande* [...])."[101] Die Vermutung liegt also nahe, dass Menschen mit französischer Erstsprache das deutsche [ə] ebenfalls gar nicht artikulieren würden.

[93] vgl. Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 50.
[94] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 328.
[95] vgl. Frank (1995), 21.
[96] Mehlhorn; Trouvain (2007), 3.
[97] vgl. Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 52.
[98] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 52.
[99] vgl. Fuhrhop; Peters (2013), 58.
[100] vgl. u.a. Béchade (1992), 14.
[101] Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 333.

„Diphthonge sind aufeinander folgende Monophthonge, die zu *verschiedenen* Silben gehören.“[102] Die deutsche Standardsprache inkludiert drei Diphthonge: [aɪ], [aʊ] und [ɔɪ]. Dialekte des deutschen Sprachraums kennen noch einige weitere. Es gibt sowohl fallende als auch steigende Diphthonge. Während bei ersteren zuerst ein silbischer Vokal artikuliert wird, beginnen letztere mit einen unsilbischen Vokal.[103] Im Vergleich zum Deutschen gibt es im Französischen lediglich steigende Diphthonge ([wa] und [ɥi]), jedoch präferieren es einige Klassifikationen, die Existenz von Diphthongen völlig zu negieren und diese durch Monophthonge zu ersetzen.[104]

Die Vokalsysteme unterscheiden sich also nicht nur durch Vokale, die in einer der beiden Sprachen nicht existent sind, sondern auch durch die Bildungsweisen. Darüber hinaus gibt es auch Phänomene, wie beispielsweise die Längung, die die Artikulation der Vokale, aber auch andere Bereiche beeinflussen (wie u.a. die Orthographie). Zudem wurde durch die genannte ‚Kompensationssleistung’ bei Vokalen, die in der Erstsprache nicht existent sind, bereits ein Hinweis auf die Beeinflussung von Erst- und Zweitsprache gegeben.[105]

2.2. Suprasegmentale Ebene

Das vorherige Kapitel hat sich mit jenen Aspekten der Sprache beschäftigt, die segmentierbar sind. Im Folgenden werden Phänomene betrachtet, die darüber hinausgehen: und zwar „lautübergreifend[e]“[106] Elemente der deutschen und französischen Sprache. Dazu findet eine Unterteilung in Wort- und Satzebene statt. Allerdings muss vorweggenommen werden, dass sich beide stark beeinflussen und daher eine strikte Trennung kaum möglich ist.

2.2.1. Wortebene

Um auf die Relevanz hinzuweisen, wird ein Beispiel angeführt: Neben dem Kontext macht es nur die Akzentuierung möglich, zu unterscheiden, ob jemandem etwas unterstellt wird oder

[102] Ernst (2011), 80.
[103] vgl. Ernst (2011), 81.
[104] vgl. Frank (1995), 8.
[105] vgl. Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 329.
[106] Ernst (2011), 101.

ob man sich schützend unterstellt. Das Schriftbild beider Wörter ist völlig ident.[107] Es zeigt sich also, dass der Wortakzent im Deutschen bedeutungsunterscheidend ist. Dies gilt nicht für die französische Sprache.[108]
Der Wortakzent bezeichnet die „Hervorhebung einer oder mehrerer Silben in einem Wort“[109], die ihrerseits „bereits Träger prosodischer Eigenschaften“[110] und an gewisse Regeln gebunden sind. Dadurch ist es möglich, die für die Sprache typische Intonation zu erzielen, die ihren Ausgang bereits in der Artikulation von Einzellauten nimmt.[111] Die Akzentuierung kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen: z.B. durch die Veränderung der Frequenz, Artikulationsdauer, Auswahl spezifischer Laute, etc.[112]

Hinsichtlich der Akzentuierung auf der Wortebene kann folgendermaßen unterschieden werden:

- dynamischer Akzent: Druck-, Stärke-, Intensitätsakzent
- musikalischer Akzent: melodischer, tonaler, Tonhöhenakzent,
- quantitativer Akzent: temporaler, Spannungs-, Artikukalationsakzent[113]

Die deutsche Sprache gehört der zweiten Gruppe an: „Akzentsilben werden melodisch von den benachbarten Silben abgesetzt, sie werden lauter, mit mehr Sprechspannung und gedehnt realisiert.“[114] Umgekehrt werden jene Silben, die nicht akzentuiert werden, kürzer gesprochen und zudem assimiliert.[115] Dadurch kommt es zur Realisierung des für die deutsche Sprache „typische[n] große[n] Intensitäts- und Spannungsgefälle.“[116] Die französische Sprache wird üblicherweise der ersten Gruppe zugeordnet. Allerdings entspricht dies nur bedingt der Realität, denn anstelle der Annahme eines Druckakzents, der „auf dem letzten Vokal eines Wortes oder einer Wortgruppe [...] liege und automatisch“[117] sei, muss man die französische Sprache in größeren Einheiten („chaine parlée“[118]) sehen. Zudem sind die Unterschiede

[107] vgl. Kaunzner (2009), 3.
[108] vgl. Hirschfeld; Reinke (2016), 96ff.
[109] Ernst (2011), 101.
[110] Kaunzner (2009), 1.
[111] vgl. Kaunzner (2009), 2.
[112] vgl. Ernst (2011), 101.
[113] Hirschfeld; Reinke (2016), 62
[114] Hirschfeld; Reinke (2016), 62.
[115] vgl. Hirschfeld; Reinke (2016), 62.
[116] Hirschfeld; Reinke (2016), 62.
[117] Dietrich; Geckeler, (1995), 68ff.
[118] Dietrich; Geckeler, (1995), 69.

zwischen betonten und unbetonten Silben kaum vorhanden.[119] Daher ist die Bezeichnung eines „schwebenden Akzent[s]“[120] treffender.

Hinsichtlich des Wortakzents ist die getane Äußerung allerding durchaus zutreffend, denn dieser liegt in der französischen Sprache „in der Regel auf der letzten Silbe“[121]. Aus diesem Grund spricht man häufig von einem festen Wortakzent, was auch durchaus seine Berechtigung für isolierte Wörter hat.[122] Trotzdem ist dies zu kurz gefasst, denn die Wortgrenzen scheinen beim Sprechen fast zu verschwinden und stattdessen werden sogenannte „mot[s] phonétique[s]“[123] in ihrer Gesamtheit artikuliert. Der Wortakzent verschiebt sich in weiterer Folge zum Ende der ganzen Gruppe und daraus ergibt sich der als sehr regelmäßig empfundene Klang der französischen Sprache.[124] Bei längeren Äußerungen kommt es wieder zu anderen Intonationsmustern, die auch individuell von den Sprechenden durch die Änderung von Tonhöhe und Längung modifiziert werden können.[125] Die Unterscheidung zwischen festem und freiem Wortakzent ist auch insofern relevant, als dass ersterem „meist nur eine abgrenzende, rhythmische Funktion“[126] zukommt, wohingegen letzterer auch in den Bereich der Lexik einwirkt, denn der Akzentuierung folgt eine Unterscheidung im Bereich der Wortbedeutung, wie das einleitende Beispiel bereits verdeutlicht hat.[127]

Mehlhorn und Trouvain (2007) resümieren, dass es wegen den Unterschieden hinsichtlich des deutschen und französischen Wortakzents – die auch darin fußen, dass im isolierten Wort in der französischen Sprache das Wortende, in der deutschen der Wortanfang akzentuiert wird – zu vielfältigen Problemen für Lernende kommt: einerseits ist der Wortakzent für französische Lernende nicht natürlich und muss erlernt werden, andererseits kommt es zu Perzeptionsschwierigkeiten. Es kann sogar von „Akzenttaubheit“[128] gesprochen werden. Sowohl der Mangel an intuitivem Gespür für den Wortakzent als auch die fehlende Wahrnehmung führen zu Schwierigkeiten bei der Produktion.[129]

---

[119] vgl. Dietrich; Geckeler, (1995), 69.
[120] Dietrich; Geckeler, (1995), 69.
[121] Sokol (2007), 93.
[122] vgl. Meisenburg; Selig (1998), 154.
[123] Sokol (2007), 93.
[124] vgl. Seoudy, 2015, 64.
[125] vgl. Sokol (2007), 93.
[126] Elsner (2000), 19.
[127] vgl. Elsner (2000), 19. bzw. Seoudy, 2015, 63.
[128] Mehlhorn; Trouvain (2007), 3.
[129] vgl. Mehlhorn; Trouvain (2007), 3.

2.2.2. Satzebene

Akzentuierung als Teil der Wortebene wurde bereits erläutert, jedoch ist sie auch für die Satzebene von großer Relevanz. In diesem Fall hat sie die Funktion, jene besonders informationstragenden Elemente eines Satzes hervorzuheben. Der Akzent kann auf eine Silbe, ein Wort oder mehrere Segmente treffen.[131]

Hier ist es ebenfalls sinnvoll, ein Beispiel zur Verdeutlichung heranzuziehen: „*Das hat er schon **gesagt!** – Das hat er **schon** gesagt!* (Der erste Satz hat die Bedeutung: *Er hat das bereits gesagt.* Der zweite Satz: *Doch, das hat er gesagt!)*"[132] Es kann also festgehalten werden, dass fehlende oder falsch gesetzte Akzentuierungen auch für die Pragmatik von entscheidender Relevanz sind.[133]

Die Intonation, die bereits im vorangegangenen Kapitel kurz angeschnitten wurde, ist ein weiterer wesentlicher Aspekt. Darunter wird der „Verlauf der Sprachmelodie während der gesamten Äußerung"[134] verstanden. Man wendet sich also der Äußerung auf Satzebene bzw. in ihrer Totalität zu.[135] Allerdings spielen auch die einzelnen Bestandteile eine Rolle, denn die Intonation ist abhängig von der Silbenanzahl einer Äußerung, von der Verteilung der Silbenakzente und auch von den „Akzenttypen"[136] Durch die Intonation können diverse Sprechakte realisiert und unterschieden werden, die durch Pausen voneinander getrennt werden.[137] Beispielsweise erkennt man bereits anhand der Intonation, ob es sich um eine Frage oder um eine Aussage handelt.[138] Je nachdem, ob es sich um eine Äußerung, eine Frage oder Weiterführung handelt, gestaltet sich die Intonation „terminal, interrogativ, [oder] progredient"[139]. Durch die bereits auf der Wortebene herausgearbeiteten Unterschiede ergeben sich auch auf dieser Ebene zahlreiche Differenzen bezüglich der Intonation der französischen und deutschen Sprache.

Eine Sprache hebt sich auch durch ihren besonderen Rhythmus von anderen ab. Damit ist die „zeitliche Gliederung einer Äußerung"[141] gemeint. Die französische Sprache ist eine

[131] vgl. Elsner (2000), 19.
[132] Kaunzner (2009), 2.
[133] vgl. Elsner (2000), 19.
[134] Ernst (2011), 101.
[135] vgl. Fuhrhop; Peters (2013), 129.
[136] Fuhrhop; Peters (2013), 131.
[137] vgl. Béchade (1992), 63.
[138] vgl. Argod-Dutard (1996), 73.
[139] Ernst (2011), 101.
[141] Seoudy (2015), 14.

silbenzählende, die deutsche hingegen eine akzentzählende.[142] Während man im Deutschen „**Silben** [Hervorhebung im Original] um Akzente herum“ gruppieren kann, ist diese Vorgangsweise im Französischen weniger ergiebig, da in dieser Sprache der Akzent auf das Ende einer ‚groupe rythmique’ fällt.[143] Damit geht einher, dass die deutsche Sprache durch wesentlich größere „Intensitätsschwankungen zwischen akzentuierter und nicht akzentuierter Silbe charakterisiert ist“ [144]. Deshalb wird ihr Sprachrhythmus auch als „Staccato-Rhythmus“ [145] bezeichnet. Dies bedingt auch „Reduktionen und Assimilationen in nichtakzentuierten Silben“ [146]. Zudem sind Sprachen, die dem akzentzählenden Typus zugeordnet werden, auch komplexere Silbenstrukturen eigen. Auf die französische Sprache trifft all dies nicht zu; die Silben haben eine ungefähr gleich lange Dauer und es kommt zur regelmäßigen Abfolge von betonten und unbetonten Silben.[147]
Kurz gesagt: das Erlernen des deutschen Sprachrhythmus ist mit Schwierigkeiten für französische Deutschlernende verbunden, da die Unterschiede zwischen Erstsprache und Zielsprache groß sind.

Als Konklusion werden noch einmal die Hauptschwierigkeiten hervorgehoben: sowohl die fehlende Unterscheidung zwischen der Vokalquantität als auch die ungewohnte Akzentuierungsposition kann zu Problemen beim Erlernen der deutschen Aussprache für Menschen mit französischer Erstsprache führen.[148] Die Konsequenz ist, dass die französischen Deutschlernenden tendenziell weniger Akzente setzen als erforderlich [149] und dass sie Schwierigkeiten damit haben, „die jeweils wichtige Silbe in einer zusammengehörigen Wortgruppe oder in einem Satz so stark zu betonen, wie es nötig ist.“[150]

[142] vgl. Hirschfeld; Reinke (2016), 96 bzw. 108.
[143] vgl. Pustka (2011), 137.
[144] Kaunzner (2009), 4.
[145] Nossok (2009), 127.
[146] Hirschfeld; Reinke (2016), 62.
[147] vgl. Wottawa (2015), 1.
[148] vgl. Krifka; Blaszczak, u.a. (2014), 331.
[149] vgl. Seoudy (2015), 63.
[150] „Phonetik für Deutsch als Fremdsprache“, in: *Klett Tipps. Sprachenservice Erwachsenenbildung,* 4.

3. Theoretische Grundlagen im Fremdsprachenerwerb

Das folgende Kapitel dient der Einführung in die für diesen Kontext relevanten Theorien rund um den Fremdspracherwerb. Da der Fokus der Arbeit auf der Aussprache liegt, wird sie zunächst kurz definiert. Im Anschluss daran rückt die ‚Perzeption' in den Mittelpunkt und schließlich erfolgt die Darlegung einiger wichtiger Theorien zum Erwerb einer Fremdsprache – ebenfalls mit Fokus auf phonetische und phonologische Kompetenzen, wobei die Perzeption eine wichtige Rolle spielt. Den Abschluss bilden die Begriffe ‚Transfer' und ‚Interferenz'.
Dieses Kapitel fungiert als Bindeglied zwischen dem vorangegangen Kapitel, das sehr stark linguistisch orientiert war und dem folgenden, das stärker methodisch-didaktisch ausgerichtet ist.

3.1. Aussprache

Sowohl die segmentale als auch die suprasegmentale Ebene sind relevant, denn die Aussprache „umfasst [...] nicht nur Vokale und Konsonanten sondern auch übergreifende Merkmale wie Wort- und Wortgruppenakzentuierung, Rhythmus, Gliederung (Pausierung) und Melodie."[151] Hirschfeld und Stock (2007) erklären, dass Aussprache auch noch darüber hinaus wirksam ist, da sie u.a. auch die pragmatische Ebene mitbeeinflusst (z.B. durch die Vermittlung von Emotionen).[152] Sie fahren fort: „Die Aussprache ist also sowohl ein ›Transportmittel‹ als auch ein wichtiges, in der Kommunikation vielfältig wirkendes Persönlichkeitsmerkmal – eine hörbare ›Visitenkarte‹."[153]

Die Aussprache nimmt einen ganz besonderen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht ein und ist Teil der Fertigkeit ‚Sprechen'. Es ist auch wichtig, sie von Anfang an gezielt zu trainieren, denn nachträgliche Korrekturen sind mit sehr großem Aufwand verbunden.[154] Zudem ist die Aussprache mitverantwortlich für das Gelingen der Kommunikationsabsicht.[155] Gerade beim Erlernen einer Fremdsprache spielt die Verständlichkeit eine große Rolle: Die Lernenden möchten Kompetenzen aufbauen, die es

[151] Hirschfeld; Stock (2007), 2.
[152] vgl. Hirschfeld; Stock (2007), 2.
[153] Hirschfeld; Stock (2007), 2.
[154] vgl. Neuber (2007), 5.
[155] vgl. Hirschfeld; Stock (2007), 2.

ihnen ermöglichen, dass das, was sie produzieren, anschließend auch von dem Gegenüber verstanden wird. Für die Kommunikation ist nicht nur die Produktion, sondern auch die Rezeption von entscheidender Bedeutung.[156] Wenn es dem/r Rezipienten/in aufgrund von verschiedenen Einflussfaktoren nicht gelingt, die Äußerung zu verstehen, wird das Ziel nicht erreicht.[157] Ulrike Kaunzner (2014) bringt die Problematik auf den Punkt: „Eine von der Norm abweichende Aussprache führt zu Missverständnissen, zu Fehlinterpretationen, zur Beeinträchtigung von Verständlichkeit und sogar zum Abbruch der Kommunikation.“[158]

Aussprache eignet sich hervorragend, um kontrastiv vorzugehen. Nossok (2007) hält beispielsweise fest, dass Probleme bei der Aussprache häufig Folge der unpassenden Kontrastierung der Erst- und Zweitsprache sind.[159] Als Lösung schlägt sie vor, einen fundierten Vergleich der beiden Sprachen anzustreben und diese einander gegenüberzustellen. Auch Regina Richter (2011) ist für eine Hinzuziehung der Erstsprache im Erwerbsprozess. Sie meint jedoch, dass der Erwerb der Aussprache nicht alleine durch den Vergleich der Erst- und Zielsprache erfolgen kann.[160] Sie gibt zu bedenken, dass es wichtig ist, die Lernenden an das neue Lautsystem heranzuführen und zwar sowohl auf segmentaler als auch auf suprasegmentaler Ebene. Beide Aspekte sind vonnöten, um eine reibungslose Kommunikation zu ermöglichen und die bestmögliche Verständlichkeit zu erzielen.[161]
Dies eröffnet eine andere Diskussion, die von zwei kontroversen Ansätzen geprägt ist: dem intuitiv-nachahmenden und dem analytisch-linguistischen Ansatz. VerterterInnen von ersterem gehen davon aus, dass keine gesonderte Ausspracheschulung notwendig sei. Stattdessen steht Imitation im Vordergrund und die Annahme, dass Aussprache Hand in Hand mit der Wahrnehmung und der in weiterer Folge ‚richtigen’ Nachahmung geht. Daraus ergibt sich, dass angemessene Vorbilder zur Verfügung stehen müssen, die die Perzeption und in weiterer Folge Imitation ermöglichen.[162] Der analytisch-linguistische Ansatz wurde ursprünglich als Ergänzung zu ersterem entwickelt. Ihm zu Folge ist es notwendig, Hilfsmittel und explizite Übungen heranzuziehen, die u.a. auf Basis der kontrastiven Linguistik fußen. Es wird nicht mehr angenommen, dass das Erlernen der korrekten Aussprache automatisch und intuitiv erfolgen würde, sondern durch gezielte Schulung. Sie hat integriert und nicht isoliert

[156] vgl. Settinieri (2011), 67.
[157] vgl. Jakovidou (1993), 21.
[158] Kaunzner (2014),103.
[159] vgl. Nossok (2007), 1.
[160] vgl. Richter (2011), 178.
[161] vgl. Richter (2011), 180.
[162] vgl. Celce-Murcia; Brinton; Goodwin (1996), 2.

stattzufinden, was auch gegen das reine Nachsprechen und die bloße Konzentration auf einzelne Laute spricht.[163]

Hirschfeld (2001) stimmt dem zu und gibt an, dass die Ausspracheschulung in Zusammenhang mit kommunikativen Absichten stehen sollte.[164] Damit befindet sie sich auch in Einklang mit dem GERS (Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen) bzw. CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues).[165] Ziel ist es, die Schulung spezifischer Phänomene (wie der Aussprache) in kommunikative Kontexte einzubetten. Dies inkludiert auch, dass die Aussprache in vielfältigen Situationen, Variationen und in Verbindung mit anderen Kompetenzen gelehrt wird. Allerding hält Hirschfeld (2001) auch fest, dass Aussprache auf einem niedrigen Kompetenzniveau sehr wohl gezielt in den Fokus gerückt werden muss. Dabei ist über die reine Lautebene hinauszugehen und auch die suprasegmentale Ebene zu bedenken. Zusammengefasst spricht sie sich also für ‚Einführungskurse' und anschließende Integration der Ausspracheschulung aus.[166] Somit kann sie zu den VertrerterInnen des analytisch-linguistischen Ansatzes gezählt werden.

Zusammenfasst ist Aussprache also mehr als die Produktion von Lauten, sie umfasst auch suprasegmentale Elemente.[167] Zudem nimmt sie einen wichtigen Teil im Erlernen der Fertigkeit ‚Sprechen' ein. Sie sollte nicht isoliert geschult werden, sondern in Zusammenhang mit kommunikativen Absichten.[168]

3.2. Perzeption

In Verbindung mit der Ausspracheschulung ist noch ein ganz anderer Aspekt von großer Relevanz: die Perzeption. Das gezielte Lenken der Aufmerksamkeit auf bestimmte Strukturen muss der Produktion vorausgehen.[169] Aus diesem Grund stellen einige Lehrwerke Übungen zur Verfügung, mit deren Hilfe die Lernenden gezieltes Hören trainieren und ihre

[163] vgl. Celce-Murcia; Brinton; Goodwin (1996), 2.
[164] vgl. Hirschfeld (2001), 875.
[165] vgl. Robert; Rosen (2010), 4. bzw. Horak; Moser; Nezbeda; u.a. (2010), 12. im Folgenden wird das französische Akronym verwendet.
[166] vgl. Hirschfeld (2001), 875.
[167] vgl. Hirschfeld; Stock (2007), 2.
[168] vgl. Hirschfeld (2001), 875.
[169] vgl. Mehlhorn; Trouvain (2007), 6.

Wahrnehmung verbessern können.[170] Beim Erstsprachenerwerb werden „Hörprinzipien ausgebildet, die bestimmte Merkmale als relevant, andere als irrelevant werten."[171] Diese kommen auch beim Zweitsprachenerwerb zum Tragen. Allerdings ist es für die Lernenden mit großem Aufwand verbunden, Merkmale, die in der Erstsprache nicht vorhanden sind, in der Zweitsprache akustisch wahrzunehmen. Dies lässt sich im Zusammenhang mit der deutschen und französischen Sprache beispielsweise auf die Vokalquantität bzw. das Merkmal der Gespanntheit anwenden.[172] Mehlhorn und Trouvain (2007) folgern, dass es notwendig sei, Lernende auf bestimmte Strukturen und Phänomene aufmerksam zu machen, damit es zum ‚noticing' kommen kann. Darunter versteht man das „Erkennen spezifischer [...] Strukturen in der Zielsprache als Ergebnis fokussierter Aufmerksamkeit"[174]. Dies ist gewissermaßen die Grundlage, damit in weiterer Folge die Strukturen der Zielsprache bemerkt, verarbeitet und schließlich auch produziert werden können. Durch einen kontrastiven Vergleich und das Ergründen der Ursachen für Abweichungen in der Zielsprache gelangt man zum ‚understanding' und damit zu einem tieferen Verständnis. Es kann gefolgert werden:

> Im Fremdsprachenunterricht oder auch in der individuellen Sprachlernberatung sollen daher möglichst viele Möglichkeiten der Fokussierung auf die prosodische Form angeboten werden um Lernenden ein Erkennen *und* Verstehen zielsprachlicher prosodischer Muster, eine tiefere Verarbeitung und somit ein qualitativ besseres Lernen zu ermöglichen.[176]

Mehlhorn und Trouvain (2007) plädieren daher dafür, die Lernenden in den Vordergrund zu rücken und auf Grundlage von lernbiographischen Angaben die Ausspracheschulung erfolgen zu lassen. Dazu raten sie u.a. „verschiedene Wahrnehmungskanäle"[177] anzusprechen, die Prosodie der Zielsprache genau zu ergründen, kontrastive Vergleiche zwischen der Erst- und Zielsprache anzustellen, etc.[178]

---

[170] vgl. Liu (2015), 107.
[171] Nagy (2004), 14.
[172] vgl. Nagy (2004), 14.
[174] Mehlhorn; Trouvain (2007), 6.
[176] Mehlhorn; Trouvain (2007), 6.
[177] Mehlhorn; Trouvain (2007), 7.
[178] vgl. Mehlhorn; Trouvain (2007), 7.

3.3. Erwerbstheorien

Das Erlernen einer neuen Sprache ist ein höchst komplexes Zusammenspiel von verschiedenen Aspekten, wie Erstsprache, Alter, Motivation, Ressourcen, etc.[179] Allgemein gilt, dass insbesondere kontrastive Untersuchungen in Hinblick auf die Ausspracheschulung und damit verbundene Interferenzvorhersagen besonders fruchttragend sind.[180] Aus diesem Grund werden die Theorien dahingehend untersucht, welchen Stellenwert sie der Erstsprache in einem Erwerbskontext zuschreiben.

Drei große Theorien haben sich bezüglich des Spracherwerbs etabliert:[181]

- VertreterInnen der nativistischen Theorien sind der Meinung, dass der Zweitsprachenerwerb gleich abläuft wie jener der Erstsprache und „den gleichen universal-grammatischen Prinzipien“ [182] nachkommt. Dazu gehört u.a. die Identitätshypothese, die sich gegen Transferphänomene ausspricht und damit gegen gegenseitige Beeinflussung von Erst- und Zweitsprache.
- Die Interlanguagehypothese beruht auf der Annahme, „daß der Lerner beim Erwerb einer zweiten Sprache zunächst ein spezifisches Sprachsystem (Interlanguage) herausbildet“ [183]. Dieses besteht aus Elementen der Erst- und Zweitsprache, aber auch aus solchen, die weder der einen noch der anderen Sprache zugewiesen werden können.[184]
- Im Rahmen der Kontrastivhypothese werden zwei oder mehr Sprachen einander gegenübergestellt bzw. liegt eine Konzentration auf einzelne Teilaspekte des Gesamtsystems vor. Zudem wird untersucht, wie Erst- und Zweitsprache einander gegenseitig beeinflussen.[185] In diesem Zusammenhang wurde auch der Begriff ‚Interferenz’ etabliert.

  Da auf diesem theoretischen Gerüst bereits der Vergleich des französischen und deutschen Lautsystems (vgl. Kapitel 2 ‚Sprachtypologische Unterschiede der deutschen und französischen Sprache’, S. 4 - 23) beruhte, wird darauf genauer eingegangen.

[179] vgl. Merten (1997), 68.
[180] vgl. Gehrmann (2000), 333.
[181] vgl. Hufeisen (2003), 7.
[182] Merten (1997), 78.
[183] Merten (1997), 81.
[184] vgl. Merten (1997), 81.
[185] vgl. Calañas Continente; Ferrer Mora (2008), 36.

Kontrastive Analysen nahmen ihren Ausgang Mitte des 20. Jahrhunderts. Als Begründer gelten Charles Fries und Robert Lado. Der Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht war von Anfang an gegeben.[186] Delen Karaağaç (2012) hat dies treffend zusammengefasst: „il n'y a pas aucune raison scientifique particulière de comparer une langue à une autre sinon pour mieux enseigner l'une de ces langues aux personnes parlant l'autre langue"[187]. Sie erklärt damit, dass kontrastive Vorgänge vor allem dann ihre Berechtigung haben, wenn sie zur Erleichterung der Vermittlung im Unterricht dienen. Ziel war es von Anfang an insbesondere Fehlerquellen zu antizipieren und vorbeugende Maßnahmen zu treffen, um in weiterer Folge die herausgearbeiteten Schwierigkeiten zu umgehen.[188] Durch diese Vorgangsweise wurde also vor allem das effizientere Sprachenlernen intendiert.

Trubetzkoy (1977) betonte schließlich einen anderen wichtigen Aspekt:

> Das phonologische System einer Sprache ist gleichsam ein Sieb, durch welches alles Gesprochene durchgelassen wird (...) Wenn er [gemeint: der Mensch] aber eine andere Sprache reden hört, wendet er unwillkürlich bei der Analyse des Gehörten das ihm geläufige ‚phonologische Sieb' seiner Muttersprache an. Und da dieses für die fremde Sprache nicht passt, so entstehen zahlreiche Fehler und Missverständnisse.[189]

Er weist auf die ständige Präsenz der Erstsprache hin, die den Spracherwerb erheblich beeinflusst. Fehler und Hindernisse im Zeitsprachenerwerb können also laut ihm eindeutig auf die Strukturen der Erstsprache zurückgeführt werden. Es kann eine Verbindung zum Behaviorismus hergestellt werden, der davon ausgeht, dass eine alte Gewohnheit auf eine neue übertragen wird. Dieses Prinzip lässt sich auch beim Sprachenlernen finden. U.a. Skinner hat in diesem Zusammenhang auch festgestellt, dass große Gemeinsamkeiten zwischen der Erstsprache und der zu lernenden Sprache mit großen Erleichterungen während des Erwerbsprozesses verbunden sind, bei großen Abweichungen liegt das Gegenteil vor.[191]
Diese Art der Analyse und Vermittlung war durchaus umstritten und führte dazu, dass sie ab den 1970er Jahren von anderen Theorien abgelöst wurde, wie beispielsweise der

[186] vgl. Durst (2014), 384.
[187] Delen Karaağaç (2012), 176.
[188] vgl. Dirim, İnci (2005), 53.
[189] Trubetzkoy (1977), 47.
[191] vgl. Olajumoke (2017), 5.

Fehlerlinguistik oder Interlanguagehypothese. Grund dafür war u.a., dass eben nicht alle Fehler auf einen missglückten Transfer zurückgeführt werden können. [192]
Das Grundprinzip der kontrastiven Linguistik, nämlich jenes, zwei oder mehr Sprachen unter Heranziehung von verschiedenen Aspekten miteinander zu vergleichen, ist allerdings immer noch aktuell und auch der Einfluss der Erstsprache eines Lernenden auf das Fremdsprachenlernen ist durchaus bestätigt.[193]

Unter anderem Trubetzkoy (1977) hat kontrastiv im Zusammenhang mit der Aussprache geforscht: Sein „Befund hat den Anstoß zu einer Vielzahl kontrastiv angelegter phonologischer Untersuchungen gegeben."[194] Diese waren insbesondere auf die Lautebene ausgerichtet und beschäftigten sich mit einem Vergleich zwischen dem „phonologische[n] Inventar einer Sprache A mit dem [...] eine[r] Sprache B"[195]. Zudem wurden anschließend aus den in der Analyse herausgefundenen Abweichungen mögliche Schwierigkeiten für den Erwerbskontext abgeleitet. Er hat also eine kontrastive Vorgangsweise herangezogen, um einerseits phonologische Unterschiede systematisch zu erarbeiten und anschließend Stolpersteine für den Unterricht vorauszusagen. Obwohl diese Vorgehensweise durchaus positive Aspekte nach sich zieht, verweist Regina Richter (2011) zurecht auf eine große Schwäche: Es fand eine zu starke Konzentration auf die Laute statt, die in der Kontrastsprache nicht existent sind. Elemente, die über diese Ebene hinausgehen, wurden allerdings weitgehend vernachlässigt.[196] Seine Arbeit kann als Beispiel einer umfassenden kontrastiven Ausspracheuntersuchung gesehen werden, zeigt aber auch auf, dass Aussprache im größeren Zusammenhang – also auch die suprasegmenatale Ebene betreffend – gesehen werden sollte.

Es gibt auch noch eine Reihe von anderen Theorien, die sich mit dem Zusammenspiel der Erst- und Zweitsprache beim Ausspracheerwerb auseinandersetzen. Dazu zählt u.a. das ‚Speech Learning Model' von James E. Flege (u.a. 1992). Im Zuge dessen wurden Ausspracheabweichungen bei Vokalen und Konsonanten – es ist also eine Konzentration auf die segmentale Ebene vorliegend von Zeitsprachelernenden im Zusammenhang mit dem Erwerbsalter untersucht.[197] Flege (1995) stellt fest, dass Ausspracheschwierigkeiten auf die

[192] vgl. Thurmair (2016), 126.
[193] vgl. Dirim, İnci (2005), 53.
[194] Richter (2011), 177.
[195] Richter (2011), 177.
[196] vgl. Richter (2011), 177.
[197] vgl. Flege (1995), 237.

fehlende Wahrnehmung der Lautunterschiede zurückgeführt werden könnten. Dies liegt entweder daran, dass die beiden Laute ‚assimiliert', also derselben Lautkategorie zugeordnet und als identisch interpretiert werden oder an der Tatsache, dass der wahrgenommene Unterschied nicht groß genug ist und es ebenfalls nicht zur Bildung einer neuen Kategorie kommt.[198] Diese ‚verknüpften' Laute werden ‚Diaphone' genannt. Sie führen auch auf Produktionsebene zu Problemen, denn die Sprechenden können den Laut der Zweitsprache weder richtig perzipieren noch artikulieren.[200] Eine neue phonetische Kategorie, die sich von den Lauten der Zweitsprache abhebt, kann nur dann gebildet werden, wenn die Unterschiede deutlich wahrgenommen werden. Flege fährt fort: „The greater the perceived phonetic dissimilarity between an L2 sound and the closest L1 sound, the more likely it is that phonetic differences between the sounds will be discerned."[201] Beide Fälle führen zur unauthentischen Aussprache. Allerdings wird betont, dass nicht alle Fehler auf die Perzeption zurückgeführt werden dürfen, da sehr wohl auch andere Gründe (wie z.B. die Motorik) ausschlaggebend sind.[202] Es bietet sich also die Schlussfolgerung an, die Perzeption zu trainieren und den Lernenden auf diese Weise dabei zu helfen, neue Kategorien zu entwickeln.

Es spielt auch das Erwerbsalter eine entscheidende Rolle. Flege (1981) spricht in diesem Zusammenhang einen sehr interessanten Punkt an: „One possibility is that there is a critical period for phonetic learning and that it occurs long before puberty [...]. If so, age rather than simultaneity of learning is the crucial factor."[203] Für ihn ist allerdings Simultanität weit entscheidender: Eine Sprache kann erst als ‚Sieb' (um es mit Trubetzkoy (1997)[204] zu sagen) fungieren, wenn diese bereits weitgehend entwickelt wurde und somit kann diese bei frühkindlichem Zweisprachenerwerb noch nicht als Vergleichswert herangezogen werden. Dies zeigt sich auch darin, dass sich kleine Kinder nicht einmal darüber bewusst sind, dass sie verschiedene Sprachen sprechen. Alter spielt aber sehr wohl auch eine Rolle, denn älteren Kindern ist es nach Flege (1981) möglich, phonetische Unterschiede zwischen zwei Sprachen wahrzunehmen, was bei Erwachsenen nicht (mehr) unbedingt der Fall ist.[205] Generell postuliert Flege (1995), dass die Assimilationsphänomene mit dem Erwerbsalter zunehmen.[206] Dabei zeigt er folgendes Paradoxon auf: „at the age when children's sensorimotor abilities are

[198] Flege (1995) definiert den Begriff ‚categorie' folgendermaßen: „Language-specific aspects of speech sounds are specified in long-term memory representations called *phonetic categories*." (Flege (1995), 239).
[200] vgl. Flege (1995), 238.
[201] Flege (1995), 239.
[202] vgl. Flege (1995), 238.
[203] Flege (1981), 448.
[204] vgl. Trubetzkoy (1977), 47.
[205] vgl. Flege (1981), 448.
[206] vgl. Flege (1995), 239.

generally improving, they seem to lose the ability to learn the vowels and consonants of an L2.“[207] Allerdings gibt er an dieser Stelle nicht das genaue Alter an, das für einen L2-Erwerb förderlich wäre. Er führt aber beispielhaft aus, dass zehnjährige vokalistische Unterschiede besser wahrnehmen würden als Erwachsene.[208] Dies wäre damit noch vor Eintritt in das französische Collège. Er resümiert: „Earlier is better“[209]. Zudem hält er fest, dass das ganze Leben lang neue Kategorien gebildet und das System neu organisiert werden kann.[210] Außerdem plädiert er für verschiedenen und regelmäßigen Input in der Zweitsprache, damit sich eine authentische Aussprache auch im Erwachsenenalter noch entwickeln kann.[211]

Somit muss einmal mehr der Perzeption und der bewussten Ausspracheschulung im Unterricht ein großer Stellenwert zugeschrieben werden – ganz gleich welches Alter die Lernenden haben!

3.4. Interferenzen

Interferenzen spielen eine große Rolle in der kontrastiven Analyse. Gemeint sind damit „die störenden Einflüsse eines sprachlichen Systems (der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache) auf ein neues Sprachsystem, das erlernt werden soll.“[213] Laut der kontrastiven Linguistik werden bekannte Strukturen aus der Erst- oder Zweitsprache übertragen. Kommt es dadurch zu einer Abweichung von der Norm, so spricht man von ‚Interferenzen’ bzw. ‚negativem Transfer’.[214] Davon ist der ‚positive Transfer’ abzugrenzen, bei dem es zur korrekten Anwendung durch idente Strukturen beider Sprachen kommt.[215] Es ist allerdings umstritten, in welche ‚Richtung’ der Transfer abläuft. Während Weinreich damit die Übertragung von Ausgangs- in die Zielsprache und umgekehrt verbindet, sieht Juhász den Begriff weniger weitläufig: für ihn ist darunter lediglich eine „Normverletzung in der

[207] Flege (1995), 234ff.
[208] vgl. Flege (1995), 240.
[209] Flege (1995), 233.
[210] vgl. Flege (1995), 233.
[211] vgl. Bohn; Flege (1992), 155.
[213] Karbe; Piepho (2000), 127.
[214] vgl. Merten (1997), 74.
[215] vgl. Gushchina (2013), 20.

Zielsprache“ [216], die durch Transfer zustande kommt, zu verstehen. Die Rolle von Interferenzen für den Fremdsprachenerwerb und -unterricht ist also bis dato noch nicht geklärt.[217]
Interferenzen sind auf den unterschiedlichsten sprachlichen Ebenen zu finden und ihr Anwendungsgebiet liegt sowohl in der gesprochenen als auch in der geschriebenen Sprache. Zudem gilt es zwischen interlingualen Interferenzen, also jenen, die zwischen zwei oder mehr Sprachen stattfinden und intralingualen Interferenzen, die dieselbe Sprache betreffen, zu unterscheiden.[218]

Man kann Interferenzen folgendermaßen klassifizieren:

1. Phonetisch-phonologische Interferenzen
2. Lexikalisch-semantische Interferenzen
3. Grammatische Interferenzen[220]

Interferenzen, die der ersten Gruppe zugeordnet werden, treten weitaus häufiger auf, als jene der zweiten und dritten Gruppe.[221] Wie bereits im Zuge des Vergleichs des französischen und deutschen Sprachsystems festgehalten wurde, kommt es auf verschiedenen Ebenen zu Unterschieden und somit auch zu Interferenzen.[222]

Es sind allerdings nicht nur unbekannte Strukturen, die zu Schwierigkeiten führen: auch Ähnlichkeiten können herausfordernd sein. Dabei handelt es sich beispielsweise um ‚false friends’. Gemeint sind damit Lexeme, die in beiden Sprachen ident oder ähnlich klingend sind, jedoch unterschiedliche Bedeutungen haben.[223] Beispielsweise erinnert das deutsche ‚Klavier’ an das französische Wort ‚clavier’. Während ersteres das Musikinstrument meint, ist mit letzterem die‚Tastatur’ gemeint. Daran zeigt sich: gleiche oder ähnliche Aussprache bedeutet nicht automatisch idente Bedeutung!

[216] Merten (1997), 74.
[217] vgl. Merten (1997), 74.
[218] vgl. Karbe; Piepho (2000), 127.
[220] Gushchina (2013), 22.
[221] vgl. Nossok (2009), 20.
[222] vgl. Nagy (2004), 11ff.
[223] vgl. Kosturek (2013), 92.

Zusammengefasst kann also festgehalten werden, dass der kontrastiven Linguistik – nicht zuletzt aufgrund ihrer Nutzung von Transfer und Interferenz – durchaus ein großes didaktisches Potenzial innewohnt: auf ihrer Grundlage können mögliche Stolpersteine antizipiert und anschließend entsprechend darauf reagiert werden. Zudem kann man positiven Transfer systematisch einsetzten und als Lernhilfe nutzen.[224]

[224] vgl. Hirschfeld (2011a), 44.

4. Deutschunterricht in Frankreich

Dieses Kapitel rückt ein konkretes Beispiel in den Vordergrund und fungiert damit als Brücke zwischen dem theoretischen Grundgerüst und dem empirischen Teil, der einen Aspekt aus der praktischen Sicht beleuchtet.

Den Anfang macht die Darlegung des Deutschunterrichts in Frankreich. ‚Wie viele SchülerInnen lernen Deutsch?' und ‚Seit wann kann in Frankreich die deutsche Sprache gelernt werden?' sowie ‚Welche Schwerpunkte hatte der deutsche Fremdsprachenunterricht im Lauf der Zeit', sind zentrale Fragen dieses Kapitels. Im Anschluss daran werden Ziele und Richtlinien im Zusammenhang mit der Aussprache im Fremdsprachenunterricht in Frankreich beschrieben. Danach folgt ein Einblick in gängige Lehrwerke, die in Hinblick auf die Ausspracheschulung untersucht werden. Den Abschluss dieses Kapitels macht ein Abriss in aktuelle Diskussionen bezüglich der Ausspracheschulung.[225]

4.1. Deutschunterricht an Schulen in Frankreich im Überblick

Seit Beginn des Fremdsprachenunterrichts war die Möglichkeit gegeben, Deutsch an französischen Schulen zu lernen. Krebs (1972) erklärte, dass die „verhältnismäßig starke Stellung"[226], die die deutsche Sprache im dortigen Fremdsprachenunterricht einnimmt, bereits ins 19. Jahrhundert zurückreicht und damit an den Anfang der Etablierung des modernen „Fremdsprachenunterricht[s] an Gymnasien"[227]. Vor allem die klassischen Sprachen Latein und Griechisch wurden davor gelehrt und dies hinterließ auch Spuren in der methodisch-didaktischen Aufbereitung: es wurden insbesondere philosophische und literarische Texte behandelt und mit Vokabellisten gearbeitet.[228] Dies ist vereinbar mit der Grammatik-Übersetzungsmethode, die eine starke Orientierung an der Erstsprache vorsah und die Mündlichkeit in den Hintergrund rückt.[229] Ihre Etablierung im Fremdsprachenunterricht reicht ins 16. Jahrhundert zurück – und ist bis heute existent, wie Wachs (2011) angibt.[230] Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts gewann der ‚moderne Fremdsprachenunterricht' in Frankreich

[225] Da die anschließende Befragung an Lehrpersonen, die in Collèges und Lyécces tätig sind, gerichtet ist, konzentriert sich auch dieses Kapitel auf die Beschreibung dieser Schultypen.
[226] Krebs (1972), 10.
[227] Krebs (1972), 10.
[228] vgl. Krebs (1972), 10.
[229] vgl. Fritz (2003), 8.
[230] vgl. Wachs (2011), 186.

langsam die Überhand und hat sich Schritt für Schritt gegen die Schulung der klassischen Sprachen durchgesetzt.[231] Damals war Deutsch die erste lebende Fremdsprache, die im Sekundarbereich gewählt werden konnte.[232] Dieser Übergang von der Konzentration auf die klassischen Sprachen zum modernen Fremdsprachenunterricht hatte auch Konsequenzen für die Lehrinhalte: man musste sich neuen Fragen widmen, wie beispielsweise dem Stellenwert der Mündlichkeit im Fremdspracheunterricht und auch landeskundliche Aspekte sollten fortan übermittelt werden.[233] Zudem fand die ‚direkte Methode' Eingang in die französischen Schulen und die tatsächliche Anwendung der deutschen Sprache wurde somit immer mehr zum elementaren Ziel.[234] In diesem Zusammenhang erhielt auch die Zielsprache einen viel größeren Stellenwert und auf die Aussprache wurde ein großes Augenmerk gelegt. Diese sollte durch Imitation eingeübt werden. Man ging davon aus, dass die Fremdsprache durch viel Sprachkontakt automatisch gelernt werden könne (so wie es bei der Erstsprache der Fall ist) und verzichtete daher auf die gezielte Ausspracheschulung. Allerdings wurden stattdessen Perzeptionsübungen durchgeführt, die an das Lautsystem und den Klang der Zielsprache heranzuführen sollten.[235] Methodisch setze man auf das Auswendiglernen. Es war nicht mehr die Erstsprache, die als ständiger Kontrast fungierte. Mehr noch: es wurde sogar davon ausgegangen, dass das Hinzuziehen der Muttersprache den Erwerb verkomplizieren würde.[236] Man kann also erkennen, dass die Mündlichkeit zwar einen Aufschwung erlebte, der Stellewert der Erstsprache allerdings gleichzeitig minimiert wurde.

Zwischen 1920 und 1945 kam es zu einem entscheidenden Rückgang: Nach dem Krieg war die Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und Kultur in Frankreich sehr negativ behaftet, weswegen der Deutschunterricht auch wenig Anklang fand. Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – nach der Unterzeichnung des Elyséevertrags – änderte sich dies, was u.a. auch damit begründet werden kann, dass eine wirtschaftliche Zusammenarbeit wieder stärker gefördert wurde. Damit einhergehend wurde auch das Bild, das in Frankreich über Deutschland herrschte zum Positiven gewendet. Diese Imagewandlung hatte auch erheblichen Einfluss auf die Unterrichtssituation in Frankreich: Die Zahl der Deutschlernenden stand in engem Zusammenhang mit dem Bild, das im Allgemeinen in den

[231] Rothmund (2005), 23.
[232] vgl. Silhouette (2016).
[233] vgl. Rothmund (2005), 16.
[234] vgl. Krebs, 1972, 10.
[235] vgl. Wachs (2011), 186ff.
[236] vgl. Fritz (2003), 8.

Köpfen vertreten war.[237] Dennoch konnte das Erstarken des Ansehens zwar den Anstieg der Anzahl der Lernenden fördern, jedoch hatte die englische Sprache bereits die Vormachtstellung in Frankreichs Fremdsprachenunterricht eingenommen.[238]

Um 1943 wurde zudem auch die ‚audio-orale Methode' als amerikanische Antwort auf die ‚direkte Methode' etabliert. Auf den Grundlagen des Behaviorismus' basierend waren Wiederholung und Automatisierung das Kernstück. In diesem Zusammenhang begann man auch, sich mit Interferenzen auseinanderzusetzen und die Sprachen systematisch miteinander zu vergleichen. Der Aspekt der Mündlichkeit rückte auch bei dieser Methode in den Vordergrund, wenn auch nur nachgesprochen wurde.[239]

Ein weiteres politisches Ereignis führte zum Umdenken in Bezug auf die Methodik des Fremdsprachenunterrichts: die 1950er Jahre waren von Unabhängigkeitsbestreben französischer Kolonien geprägt. In weiterer Folge wurde eine Methode eingeführt, die zur raschen Verbreitung der französischen Sprache führen sollte. Dabei handelte es sich um die ‚méthode structo-globale audio visuelle'.[240] Bis heute sind die Folgen dieser Entscheidung in doppelter Hinsicht spürbar: einerseits wurde ein weiteres Mal die gesprochene Sprache betont – dieses Mal mit Konzentration auf Alltagssituationen – andererseits wies man explizit auf den Stellewert der Aussprache hin und in weiterer Folge kam es zu spezifischen Aussprachetrainings im Fremdsprachenunterricht. Allerdings lag das Augenmerk ausschließlich auf der segmentalen Ebene. Eine weitere Schwierigkeit in Bezug auf diese Methode ist die Tatsache, dass man sich der gesprochenen Sprache im Unterricht mit Hilfe von aufgenommenen Dialogen näherte, die allerdings alles andere als authentisch waren. Dies sollte sich erst 1970 mit der ‚Kommunikativen Wende' ändern: Authentische Materialien und Gesprächssituationen wurden im Fremdsprachenunterricht genutzt. Auch das Interesse an der Perzeption und die Annahme, dass diese der Produktion vorausgehen müsste, nahmen ihren Ausgang zu dieser Zeit.[241]

In den 1970er Jahren war schließlich zum ersten Mal Spanisch die Sprache, die nach Englisch den zweiten Platz im Ranking einnahm und somit zur am zweithäufigsten gelernte Sprache in Frankreich wurde. Die deutsche Sprache fiel auf den dritten Platz zurück. Diese Tendenz

[237] vgl. Doublier (2005), 137ff.
[238] vgl. Doublier (2005), 139ff.
[239] vgl. Wachs (2011), 188.
[240] vgl. Wachs (2011), 188.
[241] vgl. Wachs (2011), 189.

zeigte sich auch im Jahr 2015, in dem 99% der französischen SchülerInnen Englisch als erste lebende Fremdsprache wählten, 47,2% von ihnen Spanisch und nur 15,2% Deutsch als zweite lebende Fremdsprache lernten.[242]

Angesichts der Tatsache, dass insgesamt 13 Fremdsprachen erlernt werden können[243] ist dies aber nach wie vor ein großer Erfolg für die deutsche Sprache an Frankreichs Schulen.
Gründe um Deutsch zu wählen, sind insbesondere das hohe Prestige und die Hoffnung, dadurch bessere Zukunftschancen zu haben; außerdem „gilt immer noch, dass die Klassen, in denen Deutsch unterrichtet wird, oft als leistungsstärkere Klassen angesehen werden.“[244]
Nicht nur Austauschprogramme und Praktika sollen den deutsch-französischen Austausch fördern. Seit 2006 können französischen SchülerInnen außerdem „das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stelle I (DSD I) auf den Niveaustufen A2 und B1 als schulische Sprachprüfung“[245] ablegen. Es besteht auch die Möglichkeit ‚AbiBac’, also einen „doppelte[n] Abschluss von Abitur und Baccalauréat“[246] abzulegen, was in „82 französischen Schulen“[247] angeboten wird. Auch das Repertoire an bilingualen Tagesstätten soll in den kommenden Jahren in Frankreich vergrößert werden, um den Austausch noch weiter zu festigen.[248]
Aktuell kann das Unterrichtsfach Deutsch bereits mit Eintritt in das Gymnasium gewählt und somit als erste Fremdsprache erlernt werden. „Je nachdem [ob] sie Deutsch als 1., 2. oder 3. Sprache gewählt haben, lernen diese [französischen Schülerinnen und] Schüler also 7, 5 oder 3 Jahre diese Sprache“[249].

4.2. Fertigkeit Sprechen und Aussprache im Deutschunterricht in Frankreich

Ein kurzer Blick in die Entwicklung der Fertigkeit ‚Sprechen’ und der Aussprache im didaktischen Kontext zeigt, dass diese im Lauf der Zeit eher an Bedeutung gewonnen haben. Nagy (2004) gibt allerdings an:

[242] vgl. Silhouette (2016).
[243] vgl. Silhouette (2016).
[244] Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015.
[245] Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015.
[246] Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015.
[247] Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015.
[248] vgl. Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015.
[249] Krebs (1972), 9.

> Unter Phonetikern und Fremdsprachendidaktikern ist es allgemein bekannt, dass Phonetik im Fremdsprachenunterricht vernachlässigt wird, dass sie als ein Stiefkind neben den anderen, viel wichtiger eingestuften Bereichen der Sprache, wie Grammatik und Lexik behandelt wird.[251]

Marta Panušovà (2007) bestätigt, dass Aussprache auch heute im unterrichtlichen Kontext nicht immer derselbe Stellenwert eingeräumt wird, wie anderen Kompetenzen: Während einige TheoretikerInnen und Lehrpersonen meinen, dass dieser erhebliche mehr Beachtung geschenkt werden sollte, sind andere der Meinung, dass Grammatik weit wichtiger wäre.[252] Dies kann man u.a. durch die Auffassung erklären, dass phonetische Kompetenzen mit dem Erwerb von anderen Fertigkeiten mitgelernt werden würden und daher keine explizite Konzentration darauf mehr notwendig wäre. Gegen diese Annahme kann allerdings das Argument vorgebracht werden, dass sich die Aussprache nicht automatisch mit der wachsenden Lerndauer verbessert.[253]
Diese unterschiedlichen Ansichten ziehen auch methodisch-didaktische Konsequenzen nach sich, die sich in den Lehrwerken, aber auch in der Planung und Durchführung von Unterrichtssequenzen durch die Lehrpersonen äußern.[254]

Der CECRL ist für den höheren Stellenwert der Aussprache im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext mitverantwortlich.[255] Es handelt sich um „ein didaktisch orientiertes Rahmenwerk zur Beschreibung der Sprachenkompetenz von Fremdsprachenlernenden.“[256] Anhand dessen werden u.a. Lehrpläne ausgerichtet und Lehrende können sich daran orientieren. Da der CECRL seine Anwendung europaweit findet, dient er auch dazu, Vergleichbarkeit herzustellen.[257]
Handlungsorientierung steht im Fokus und somit werden Lernende als „sozial Handelnde [gesehen], die in einem bestimmten Kontext und Lebensbereich und mit einer bestimmten Absicht kommunikative Aufgaben ausführen“[258]. Sowohl die Aufgaben als auch die zur

[251] Nagy (2004), 7.
[252] Panušovà (2007), 1.
[253] vgl. Nagy (2004), 11.
[254] vgl. Panušovà (2007), 21.
[255] vgl. Surkamp (2010), 291.
[256] Horak; Moser; Nezbeda; u.a. (2010), 5.
[257] vgl. Horak; Moser; Nezbeda; u.a. (2010), 5.
[258] Horak; Moser; Nezbeda; u.a. (2010), 12.

Bewältigung notwendigen Kompetenzen können sechs verschiedenen Niveaus (A1 bis C2) zugeordnet werden.[259]

Am Ende des Collèges ist das Niveau A2 bzw. B1 für die SchülerInnen vorgesehen. Dies wird folgendermaßen beschrieben: [260]

- A2 – utilisateur élémentaire de niveau intermédiaire
- B1 – utilisateur indépendant de niveau seuil

Bis zum Baccalauréat soll schließlich ein Niveau bis zu B2 erreicht worden sein. Das bedeutet:[261]

- B2 – utilisateur indépendant de niveau avancé[262]

Weiters lassen sich im CECRL die Auflistung von folgenden Fertigkeiten finden, die es im Rahmen des Unterrichts zu fördern gilt: „Compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrite, expression écrite"[263]. Diese können in rezeptive (Hören und Lesen) sowie produktive Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben), Interaktion (an einem Gespräch teilnehmen) und Mediation (Übersetzung in verschiedenen Kontexten) eingeteilt werden. Die genaue Beschreibung ist abhängig vom Referenzniveau. Dazu werden auch Strategien und Übungen für die Vermittlung aufgelistet.[264]

Auffällig ist, dass Sprechen die einzige Fertigkeit ist, die in zwei Unterbereiche – nämlich in zusammenhängendes und interaktives Sprechen – eingeteilt ist.[265] Fritz (2003) leitet daraus die Betonung des Stellenwerts dieser Fertigkeit ab.[266]

Betrachtet man die Vorgaben für die Fertigkeit ‚Sprechen' eingehender, lässt sich in Hinblick auf die Aussprache Folgendes erkennen: Einzig bei der Formulierung von Strategien und Übungen zur konkreten Umsetzung findet die Aussprache Erwähnung. Im Kontext des zusammenhängenden Sprechens heißt es unter der Rubrik ‚Strategien'[267]:

- Respecter les règles de prononciation (articulation, prosodie, accentuation)
- Employer le schéma intonatif approprié (déclaratif, exclamatif, interrogatif)

[259] vgl. Horak; Moser; Nezbeda; u.a. (2010), 12.
[260] die folgenden Angaben sind zu entnehmen bei: Ministère de l'Éducation nationale (Hg.): „Langues vivantes étangères", 2ff.
[261] Ministère de l'Éducation nationale (Hg.): „Langues vivantes étangères", 2ff.
[262] Ministère de l'Éducation nationale (Hg.): „Langues vivantes étangères", 2ff.
[263] Ministère de l'Éducation nationale (Hg.): „Langues vivantes étangères", 3.
[264] vgl. Horak; Moser; Nezbeda; u.a. (2010), 14ff.
[265] vgl. Fritz (2003), 13.
[266] vgl. Fritz (2003), 14.
[267] die folgenden Punkte sind wörtlich entnommen aus: Ministère de l'Éducation nationale (Hg.): „Langues vivantes étangères", 4ff.

Unter ‚Übungen' gibt es keine explizite Erwähnung der Aussprache, jedoch werden Anregungen gegeben, die auch Auswirkungen darauf haben:[268]

- Lire à haute voix avec modèle
- Lire à haute voix sans modèle
- Chanter

Für das interaktive Sprechen steht unter dem Punkt ‚Strategien'[269]:

- Respecter les règles de prononciation
- Utiliser des appuis du discours pour maintenir le contact, marquer l'hésitation, la surprise, etc.
- Utiliser des énoncés déclaratifs, interrogatifs, exclamatifs, injonctifs, etc.

In Hinblick auf die Übungen werden allerdings keine Beispiele für die Verbesserung der Aussprache im Spezifischen geliefert.

Der CECRL hält allerdings konkrete Kriterien fest, die die Aussprache auf den einzelnen Niveaustufen betreffen:[270]

- **A1:** La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.
- **A2:** La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
- **B1:** La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
- **B2:** Acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles
- **C1**: Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
- **C2**: Comme C1

Die Aussprache ist also ein distinktives Kriterium hinsichtlich der unterschiedlichen Niveaustufen. Während auf A2-Niveau eine allgemein verständliche Aussprache ausreichend

[268] die folgenden Punkte sind wörtlich entnommen aus: Ministère de l'Éducation nationale (Hg.): „Langues vivantes étangères", 4.
[269] die folgenden Punkte sind wörtlich übernommen aus: Ministère de l'Éducation nationale (Hg.): „Langues vivantes étangères", 4ff.

[270] Die folgenden Angaben sind wörtlich zu finden bei: Robert; Rosen (2010), 47.

ist, die es ermöglicht, ein Gespräch ohne erhebliche Störungen zu führen, soll ein/e Sprecher/in auf Niveau B2 bereits sicher im Bereich der Aussprache sein und die Wörter sowie Sätze auf natürliche Weise artikulieren. Für ein C1- und C2-Niveau ist es auch nötig, die Betonung den Gegebenheiten anzupassen. Aus den Beschreibungen geht hervor, dass das Erlernen der Aussprache in einer Fremdsprache ein Prozess ist und nicht von Anfang an beherrscht wird. Zudem wird ersichtlich, dass Aussprache und Verständlichkeit miteinander verbunden sind. Es wird außerdem auf einen ‚ausländischen Akzent' eingegangen. Es bleibt kontrovers, ob die Ablegung von diesem wirklich ein Lernziel sein sollte und überhaut erreicht werden kann.[271]
Fakt ist auf jeden Fall, dass der CECRL sowohl der Fertigkeit Sprechen als auch der Aussprache im Spezifischen eine große Bedeutung einräumt.

Wirft man einen Blick auf die Lehrpläne, so erkennt man zunächst, dass diese in Collège und Lycée unterteilt werden und zudem noch eine Spezifizierung der Ziele für die einzelnen Klassen vorliegt. Allgemein unterliegen diese den Kriterien des CECRL. Es können zwei Arten von Lehrplänen unterschieden werden: Jene die sich auf das Erlernen einer Fremdsprache im Allgemeinen beziehen und solche, die eine spezifische Erläuterung zur Vermittlung der Fremdsprache liefern. Letztere sind nach verschiedenen Inhalten geordnet und fungieren als thematische Richtlinien.[272]
Im allgemeinen Lehrplan für Fremdsprachen lassen sich drei grobe Bereiche unterscheiden:[273]

a) La culture derrière les mots (culture et lexique)
b) De l'oral à l'écrit, de l'écrit à l'oral (prononciation, lecture, écriture)
c) Les outils de la communication (grammaire de la langue)

Die Aussprache wird bereits in dieser groben Auflistung explizit erwähnt. Unter Punkt b) „De l'oral à l'écrit, de l'écrit à l'oral"[274] kann man auch die einzelnen Aspekte finden, die es im Unterricht zu behandelt gilt: „les compétences en prononciation (discrimination des sons, reproduction, accentuation des mots et groupes de mots dans la phrase, intonation et rythme)"[275]. Es zeigt sich auch, dass sowohl die segmentale als auch die suprasegmentale Ebene berücksichtigt wird.

[271] Die folgenden Punkte sind wortwörtlich entmommen aus: Bolacio Filho; Müller (2017), 63ff.
[272] vgl. Ministère de l'Éducation nationale (Hg.): „Lycée général et technologique. Allemand", 2ff.
[273] Ministère de l'Éducation nationale (Hg.): „Lycée général et technologique. Allemand", 4.
[274] Ministère de l'Éducation nationale (Hg.): „Lycée général et technologique. Allemand", 17ff.
[275] Ministère de l'Éducation nationale (Hg.): „Langues vivantes étangères", 17ff.

Zudem lässt sich ein expliziter Absatz für die Phonologie finden, der unabhängig von den Zielen im Rahmen der Fertigkeitenbildung ist:

> A l'heure où l'enseignement des langues met en avant la pratique orale des langues vivantes, il est opportun de rappeler que la langue parlée, avec ses codes propres, est porteuse de sens jusque dans les plus petites unités de son. C'est pourquoi il est essentiel de sensibiliser les élèves qui apprennent une langue vivante à toutes les composantes phonologiques qui la caractérisent.[276]

Es wird also hervorgehoben, dass die SchülerInnen ab dem ersten Lernjahr an das neue sprachliche System herangeführt werden sollen, das nicht nur aus sprachspezifischen Lauten besteht, sondern auch durch eine besonderen Satzmelodie charakterisiert ist.
Zusammengefasst kann man festhalten, dass die Aussprache eine große Rolle in den Lehrplänen spielt und ihre Wichtigkeit an mehreren Stellen betont wird.

Nicht nur Lehrpläne, sondern auch Lehrwerke [277] geben Auskunft darüber, welche für Ziele für den Unterricht vorgegeben werden. Marta Panušová (2007) hat eine Lehrwerkanalyse durchgeführt und anhand derer gezeigt, dass zwar immer mehr Lehrwerke die Aussprache explizit bedenken, jedoch bei weitem nicht alle.[278] Hirschfeld (2011) kam zur selben Ansicht. Außerdem gab sie an, dass die suprasegmentale Ebene häufig völlig außer Acht gelassen wurde.[279]
Bei der Untersuchung der französischen Deutschbücher konnte festgestellt werden, dass die Lautschrift fast gänzlich ausgespart wird. Voderwülbecke (2008) erklärt, dass die Verwendung von API-Zeichen „das Sprechen über Laute bzw. Lautqualität"[280] erheblich erleichtern könnte. Nagy (2004) stimmt zu und spezifiziert, dass diese nur soweit beherrscht werden müssen, als dass sie als Lernhilfe genutzt werden können. Das heißt: wenn Unsicherheit bezüglich der Aussprache besteht, kann nachgelesen werden. Allerdings ist die Nutzung auf die segmentale Ebene beschränkt.[281]

Jene untersuchten Lehrwerke, die sich ausdrücklich der deutschen Aussprache widmen, geben vereinzelt Erklärungen zu verschiedenen Punkten (wie beispielsweise zur Unterscheidung der

[276] DEPP. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (Hg.): „L'apprentissage des langues vivantes étrangères dans l'Union européenne: Parcours des élèves", 6.
[277] Die untersuchten Lehrwerke sind im Literaturverzeichnis zu finden.
[278] vgl. Panušová (2007), 21.
[279] vgl. Hirschfeld (2011b), 15.
[280] Vorderwülbecke (2008), 277.
[281] vgl. Nagy (2004), 20.

langen und kurzen Vokale[282]). Das Lehrwerk ‚Fokus Neu' hat sogar eine beiliegende CD, die auf verschiedene Phänomene gesondert hinweist, wie z.B. auf das /h/ am Wortanfang oder den Umlaut. Auch das Lehrwerk ‚Alternative 2nd' hat einen beiliegenden Tonträger, der sich auf Lautoppositionen konzentriert. Allerdings legen auch diese Lehrwerke den Fokus auf andere Kompetenzen und sparen beispielsweise einen phonetisch/phonologischen Einführungskurs komplett aus. Auch zeigen einige Lehrwerke zwar Besonderheiten der deutschen Aussprache auf, schließen allerdings keine Übungen daran an. Zudem wird die suprasegmentale Ebene auch hier fast gänzlich ausgespart.
Aussprache wird zwar gestreift, andere Aspekte, wie die Lesefertigkeit finden allerdings mehr Beachtung.

Wachs (2011) weist noch auf ein ganz anderes Problem hin: „Tout d'abord, la matière est difficile à enseigner."[283] Sie erklärt, dass die Lehrkräfte eine fundierte Ausbildung brauchen, um entsprechend auf alle Schwierigkeiten hinsichtlich der Aussprache reagieren zu können. Sie nennt in weiterer Folge einige Argumente, die von Lehrkräften genannt werden, die gegen die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht sprechen. Dazu zählen u.a. der ‚Charme eines Akzents' und die Fähigkeit, sich verständlich zu machen, selbst, wenn man Fehler auf phonetisch/phonologischer Ebene macht.[284]
Welche Richtlinien schlägt nun also die Theorie vor, wenn man Aussprache in einem LernerInnenkontext behandeln möchte? Wie bereits mehrfach erwähnt, spielt die Perzeption eine große Rolle beim Erwerb der Aussprache. Aus diesem Grund sollten spezifische Wahrnehmungsübungen durchgeführt werden, die die Lernenden an das Lautsystem heranführen.[285] Auf segmentaler Ebene könnten beispielsweise Hörtexte zur Anwendung kommen, die bestimmte lautliche Phänomene (z.B. Vokalqualität) besonders hervorheben. Auch können Lieder herangezogen werden. Auf suprasegmentaler Ebene bietet sich beispielsweise der Gebrauch von Zungenbrechern oder Kurzgedichten an.[286] Surkamp (2010) spricht sich außerdem für Nachsprechen aus, um die korrekte Aussprache zu erlernen. Auf diese Weise können sowohl spezifische Laute als auch Intonation und Sprachrhythmus erlernt werden.[287]

[282] vgl. Achékian; Bour; Chatenet (2011), 44.
[283] Wachs (2011), 190.
[284] vgl. Wachs, (2011), 190.
[285] vgl. Bolacio Filho; Müller (2017), 70.
[286] vgl. Bolacio Filho; Müller (2017), 74.
[287] vgl. Surkamp (2010), 293.

Moise (2007) schlägt auch eine Übung vor, die mit dem Erwerbsmodell von Flege in Einklang gebracht werden kann: Das Heranziehen von bekannten Lauten und davon ausgehend Schritt für Schritt das Annähern an die neuen (beispielsweise „Reibe-R vom Ach-Laut“[288]).

Daran kann ein weiterer wichtiger Punkt angeknüpft werden: der Umgang mit Fehlern. Auch an dieser Stelle gibt es einige Positionierungen.
Unter ‚Korrektur' werden verschiedene Aspekte verstanden:[289]

1. das „einfache Signalisieren von Nichteinverständnis“[290]; dieses kann von der Lehrperson oder vom Plenum erfolgen
2. dieses „Signalisieren von Nichteinverständnis“ kann um eine Berichtigung von ‚außen' ergänzt werden
3. Selbstkorrektur – der/die Lernende führt selbst die Berichtigung seines/ihres eigenen Fehlers durch
4. der vierte und letzte Punkt geht noch einen Schritt weiter, indem hinzugefügt wird, dass die Korrektur erst dann erfolgreich war, wenn die korrekte Form verinnerlicht wurde

Ciepielewska (2010) deutet auch auf einen weiteren ganz wesentlichen Aspekt hin: Da der Begriff der Korrektur schon so vielseitig ist, sind die Ansichten über die tatsächliche Durchführung im Fremdsprachenunterricht nicht minder kontrovers.[291]
Die Debatte kann durch folgende Fragen fortgeführt werden: Wann und wie sollte Korrektur erfolgen? Sowohl Ciepielewska (2010) als auch Buttaroni (1997) raten dringend davon ab, während der freien Rede Korrektur walten zu lasen, da sich dies negativ auf die Motivation auswirkt könnte und der kommunikativen Absicht in diesem Zusammenhang der Vorrang gegeben werden sollte.[292] Ciepielewska (2010) meint, dass es wichtig sei, abzuwägen, ob das Verständnis maßgeblich beeinträchtigt ist, bevor korrigierend eingegriffen wird.[293] An dieser Stelle kann wiederum direkt auf die Aussprache verwiesen werden, die - wie bereits erwähnt - u.U. das Verständnis stark beeinträchtigt und somit korrigiert werden sollte. Anschließend muss ein gezieltes Aufgreifen dieses Fehlers und Übungen folgen.[294]

---

[288] Moise (2007), 7.
[289] Die folgenden Punkte sind inhaltlich zu finden bei: vgl. Ciepielewska (2010), 84.
[290] Ciepielewska (2010), 84.
[291] vgl. Ciepielewska (2010), 84.
[292] vgl. Buttaroni (1997), 237. bzw. Ciepielewska (2010), 84ff.
[293] vgl. Ciepielewska (2010), 85.
[294] vgl. Ciepielewska (2010), 90.

Moise (2007) sieht dies ein wenig drastischer: „konsequente Korrektur der Fehler/Abweichungen“[295], sowie anschließende Erklärungen und Übungen zur zukünftigen Fehlervermeidung sind unumgänglich, sofern die Schwierigkeiten nicht durch gezieltes Hören und Imitation beseitigt werden können.[296] Ciepielewska (2010) hingegen spricht sich für ein Mittelmaß aus: es gilt den „Moment abzupassen, an dem eine Unterbrechung Hilfe statt Hindernis ist.“[297] Außerdem meint sie, dass nonverbale Signale, die mit den Lernenden vereinbart werden, zielführender sind, als direkte, verbale Korrektur, die zwangsläufig zur Unterbrechung des Redeflusses führt. Diese nonverbalen Gesten könnten die Lernenden zur Selbstkorrektur anleiten.[298] Wachs (2011) auf der französischen Seite schließt sich dem an, indem sie ebenfalls die Hilfe zur Selbsthilfe als zielführend hervorhebt.[299]

4.3. Zusammenfassung

Eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte fugiert als Bindeglied zwischen dem theoretischen Rahmen und dem empirischen Teil, der die Thematik um eine praktische Sichtweise ergänzt.

Aus dem Theorieteil lassen sich einige, wichtige Erkenntnisse ableiten, die eine große Rolle für die Praxis spielen. Dazu zählt beispielsweise die Tatsache, dass die Bedeutung der Erstsprache für den Zweit- und Fremdsprachenerwerb an vielen Stellen belegt wird[300] und dadurch auch bereits mögliche Fehlerquellen und Stolpersteine identifizieren werden können (beispielsweise die fehlende Unterscheidung hinsichtlich der Vokalquantität im Französischen oder die unterschiedlichen Realisierungen hinsichtlich des Satzakzents).[301] Auf diese kann im Unterricht vorbeugend reagiert werden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die kontrastive Analyse ihre Berechtigung im didaktischen Bereich hat.

[295] Moise (2007), 7.
[296] vgl. Moise (2007), 7.
[297] Ciepielewska (2010), 87.
[298] vgl. Ciepielewska (2010), 88.
[299] vgl. Ciepielewska (2010), 192.
[300] vgl. Hirschfeld; Stock (2007), 2.
[301] vgl. Mehlhorn; Trouvain (2007), 3.

Ziel des Ausspracheunterrichts ist unter anderem, die Lernenden zum kommunikativen Handeln zu befähigen.[302] Dies zeigt sich auch in den didaktischen Prinzipien, die an verschiedenen Stellen in der Literatur formuliert wurden. Um dies zu erreichen, ist es beispielsweise vonnöten, dass die Lernenden von Anfang an alle Fertigkeiten gleichmäßig erlernen. Sie sollen dadurch in der Lage sein, ihre GesprächspartnerInnen zu verstehen und diesen auch zu antworten.[303] Bei Planung und Durchführung von kommunikativen Handlungen im Fremdsprachenunterricht müssen natürlich die Lernenden, ihre Interessen, ihr Alter und generell ihre Lerngewohnheiten in den Mittelpunkt gerückt werden, damit für sie passende Aufgaben gestellt werden können.[304] Außerdem soll im Sinne der Mehrsprachigkeit, die auch vom GERS intendiert wird, auch auf die Erstsprache der Lernenden eingegangen werden und durch Sprachvergleich positiver Transfer begünstigt werden.[305]

Der Fertigkeit ‚Sprechen' kommt zwar im CECRL und in den Lehrplänen eine große Bedeutung zu, aber dies bedeutet nicht automatisch, dass eine konkrete Umsetzung in den Lehrwerken oder im Unterricht stattfindet. Somit liegt es an den LehrerInnen diese Desiderata in die Praxis umzusetzen.[306] Umso wichtiger ist es also, sich die LehrerInnenseite anzusehen und auf diese Weise Einblicke zu erhalten.

[302] vgl. Horak; Moser; Nezbeda; u.a. (2010), 12.
[303] vgl. Faistauer; Fritz (2008), 127.
[304] vgl. Mehlhorn; Trouvain (2007), 7.
[305] vgl. Faistauer; Fritz (2008), 127.
[306] vgl. Panušová (2007), 21.

5. Empirischer Teil

Der theoretische Teil dieser Arbeit hat dazu beigetragen, die Basis aufzubauen, aus der sich nun weiterführende Fragestellungen ableiten lassen, denen mittels eines Fragebogens nachgegangen wird. Dies erlaubt, über das bereits bekannte Wissen hinauszugehen und neue Erkenntnisse zu generiert. Konkret bedeutet dies: Im theoretischen Teil wurden einerseits durch kontrastive Vorgangsweise mögliche Stolpersteine hinsichtlich der Aussprache französischer Deutschlernenden herausgearbeitet und andererseits auf die Wichtigkeit dieser Teilkompetenz im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Beides soll nun durch eine praxisnahe Sicht ergänzt werden.

Dieses Kapitel gibt einen umfassenden Einblick in die vollzogene Datenerhebung und soll Antworten auf folgende Fragen liefern: Welches Ziel verfolgt die Datenerhebung? Warum wurde ein Fragebogen generiert und welche Vor- und Nachteile ergeben sich daraus? Anschließend rückt der erstellte Fragebogen in den Vordergrund. Es wird thematisiert, wie dieser entwickelt wurde und aufgebaut ist. Im Anschluss daran wird die Stichprobe erläutert und von der Durchführung berichtet. Daran anknüpfend kommt es zur Auswertung der erhobenen Daten, deren Ergebnisse anschließend kritisch diskutiert werden.

5.1. Fragestellung und Hypothesen

Im Vorfeld wurden folgende Forschungsfragen formuliert: Welchen Stellenwert nimmt die Aussprache im Deutschunterricht in Toulouse ein? Welche Probleme stellen die Lehrpersonen in diesem Zusammenhang fest und wie wird damit umgegangen? Wie gestaltet sich das Spannungsfeld Theorie-Praxis?

Folgende Hypothesen und ergänzende Vermutungen, die sich aus dem Theorieteil ergeben, wurden im Vorfeld formuliert und sollen schließlich dazu dienen, auf Fragestellungen antworten zu können:

a) Hypothese 1: Der Erstsprache kommt ein großer Stellenwert zu.
   Alternativhypothese 1: Der Erstsprache kommt kein großer Stellenwert zu.
   - Basierend auf der erarbeiteten Theorie ist mit der Bestätigung der Hypothese und der gleichzeitigen Verwerfung der Alternativhypothese zu rechnen.

Beispielsweise kann aus dem Theorieteil gefolgert werden, dass der Vergleich der Erst- und Zweitsprache zielführend und daher für die Didaktik durchaus nützlich ist. Da sich aber weder im CERCL noch in den untersuchten Lehrbüchern ein Hinweis auf die konkrete Nutzung finden ließ, ist zu vermuten, dass es zu einer Diskrepanz zwischen Theorie und der methodisch-didaktischen Umsetzung kommen wird.

b) Hypothese 2: Der Aussprache wird große Relevanz im Deutschunterricht in Toulouse beigemessen
Alternativhypothese 2: Der Aussprache wird kaum Relevanz im Deutschunterricht in Toulouse beigemessen
   - Es wurde bereits hervorgehoben, dass die Aussprache einen wichtigen Stellenwert in der Kommunikation hat und sich Normabweichungen auf das Verständnis auswirken. Somit kann davon ausgegangen werden, dass auch die DeutschlehrerInnen dies bestätigen.

c) Hypothese 3: Andere Kompetenzbereiche und Fertigkeiten finden mehr Anklang im Unterricht als die Aussprache
Alternativhypothese 3: Andere Kompetenzbereiche und Fertigkeiten finden weniger bzw. gleich viel Anklang im Unterricht als die Aussprache
   - Auch diese Hypothese ist aus dem Theorieteil herzuleiten, indem bereits hervorgehoben wurde, dass die Aussprache zwar im Laufe der Zeit an Bedeutung gewonnen hat, jedoch immer noch hinter anderen Kompetenzen und Fertigkeiten zurückliegt. Dies ist auch der Tatsache geschuldet, dass sie kaum systematische Beachtung in den Lehrwerken findet. Somit kann erwartete werden, dass sich die ‚Hypothese 3' im Zuge der Untersuchung bestätigen wird.

5.2. Forschungsinstrument

Die Überprüfung der Hypothesen erfolgt mittels eines Fragebogens. Die Wahl dieses Forschungsinstruments ergibt sich daraus, dass eine große Gruppe von ProbandInnen gleichzeitig angesprochen und somit ein umfassenderes Bild geliefert werden kann.

Der Fragebogen ist Teil der quantitativen Methodenlehre, die folgendermaßen charakterisiert wird: „Als quantitative Methoden werden alle Vorgangsweisen, die zur numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte dienen, verstanden, somit auch Erhebungen mittels standardisierter Fragebogen.“[307] Generell wird nach möglichst großer Objektivität gestrebt, um damit Vergleichbarkeit garantieren zu können. Dadurch unterscheidet sich die quantitative Methodik auch von der qualitativen, die die Sichtweise der Betroffenen in den Vordergrund rückt, wodurch die Subjektivität einen großen Stellenwert erhält.[308] Statt Hypothesen zu bestätigen, geht es darum, Hintergründe, Motive und Meinungen der befragten Personen kennenzulernen.[309] Während der Vorteil darin besteht, dass ein stärkerer Fokus auf das Innenleben und das Empfinden der Befragten gegeben ist und dadurch auch Einblicke möglich sind, die ein objektives Instrument nicht erfassen kann, liegt darin auch gleichzeitig der Nachteil: Es kann nur eine geringe Anzahl befragt werden und dies wirkt sich auch auf die Repräsentativität aus.[310] Damit kann auch begründet werden, warum quantitative Methoden häufiger herangezogen werden. Zusätzlich sind diese einfacher in der Handhabung.[311]
Allgemeines Ziel der quantitativen Methodik ist es, ein bestimmtes Phänomen zu messen und Verbindungen zwischen diesem und anderen Gegebenheiten herzustellen. Als Resultat erwartet man Beschreibungen und Erklärungen über die soziale Wirklichkeit.[312] Um die Realität umfassend darstellen zu können, ist es oftmals unerlässlich, Methoden miteinander zu kombinieren und auch auf den Mix von quantitativen und qualitativen Datenerhebungen zurückzugreifen. In diesem Fall spricht man von ‚Triangulation’.[313]
Bei Fragebögen handelt es sich um eine Art der schriftlichen Befragung. Darunter versteht man: „Das Vorlegen von Fragen in schriftlicher Form, die von den UntersuchungsteilnehmerInnen selbstständig beantwortet werden müssen.“[314] Es handelt sich

[307] Raab-Steiner; Benesch (2015), 47.
[308] vgl. Bréchon (2011), 17.
[309] vgl. Constant; Lévy (2015), 89.
[310] vgl. Bréchon (2011), 8.
[311] vgl. Constant; Lévy (2015), 89.
[312] vgl. Bréchon (2011), 111.
[313] vgl. Raab-Steiner; Benesch (2015), 48.
[314] Raab-Steiner; Benesch (2015), 48.

um „relativ kostengünstige und leicht praktikable Untersuchungsvariante[n]“[315], die es ermöglichen, eine große, homogene Stichprobe zu erreichen. Die Befragungen können auf vielfältige Art und Weise erfolgen: z.B. persönlich oder durch Nutzung verschiedener Medien, wie Telefon, E-Mail, Post, etc. Die Distribution via Internet erleichtert die Durchführung auch für die ProbandInnen.[316] Die Befragten können den Zeitpunkt der Bearbeitung selbst wählen und über die Fragen ausführlich nachdenken.[317] Ebendiese Vorteile bringen aber gleichzeitig auch einen Nachteil mit sich, der gegenüber der qualitativen Methode besteht: Das Messinstrument muss mit großer Sorgfalt konzipiert werden, da keine Rück- und Verständnisfragen gestellt werden können. Allerdings ist es möglich, diesem Nachteil Abhilfe zu schaffen, indem die Datenerhebung „in Anwesenheit eines Untersuchungsleiters/einer Untersuchungsleiterin“[318] stattfindet.
Ein weiterer Nachteil liegt darin, dass der Rahmen, in dem sich die Antworten befinden, viel stärker durch die bereits vorgegebenen Antwortmöglichkeiten eingeschränkt ist. Dem kann allerdings durch die Integration von offenen Fragen entgegen gewirkt werden, die auch den Vorteil haben, dass durch die große Freiheit in den Antworten, neue Aspekte aufgeworfen werden können und das Forschungsfeld somit Erweiterung findet. Jedoch ist dieser Fragetyp auch mit schlechterer Vergleichbarkeit und größeren Herausforderungen bei der Auswertung verbunden. Außerdem ist auch zu bemerken, dass geschlossene Fragen in der Regel eher beantwortet werden, da sie weniger aufwändig sind.[319]Auch diese Entscheidung ist also an das Abwägen von Vor- und Nachteilen geknüpft.[320]

Im Zuge des erstellten Fragebogens fiel die Entscheidung auf einen Mix aus geschlossenen und offenen Fragen, wobei erstere überwiegen. Dies resultiert einerseits daraus, dass auf diese Weise die Vergleichbarkeit größer ist und anderseits aber auch neue Antworten geliefert werden können. Zudem wurden Ratingskalen verwendet, um mehrere Antwortmöglichkeiten zur Wahl zu stellen.

[315] Raab-Steiner; Benesch (2015), 49.
[316] vgl. Raab-Steiner; Benesch (2015), 49.
[317] vgl. Burzan (2008), 15.
[318] Raab-Steiner; Benesch (2015), 49.
[319] vgl. Kühl; Strodtholz; Taffertshofer (2009), 339.
[320] vgl. Raab-Steiner; Benesch (2015), 58.

5.3. Fragebogen

Basierend auf den geschilderten Vorüberlegungen wurde schließlich einen Fragebogen mittels ‚Google Formular' konzipiert und zunächst an 10 ProbandInnen verteilt, die ihn im Zuge eines ‚Pretests' bearbeiteten. Dies verfolgte den Zweck, gegebenenfalls Überarbeitungsbedarf aufzuzeigen und die Zeitangabe von 15 Minuten zu überprüften. Nach kleineren Modifizierungen, die durch diese erste Erhebung aufgezeigt wurden, kam es zur Verteilung der Fragebögen via Mailinglist an die in Collèges und Lycées unterrichtenden DeutschlehrerInnen der Académie Toulouse (Anzahl= 280). 30 Fragebögen wurden zurückgesendet und ausgewertet. Die Stichprobe umfasst 30 Personen.[321] Die LehrerInnen fungierten als ExpertInnen und ihr Wissen bzw. ihre Erfahrungen sollten erhoben werden. Der Fragebogen wurde vor der Entsendung auf Französisch übersetzt. Da die Untersuchung in Toulouse stattfand, ist es sinnvoll, die Landessprache zu wählen. Zudem wurde ein Begleitschreiben – ebenfalls in französischer Sprache – gemeinsam mit dem Fragebogen übermittelt, das das Vorhaben und die Zielsetzung offenlegte und die TeilnehmerInnen über die Zeitvorgabe informierte. Auch die Gewährleistung der Anonymität wurde auf diesem Weg zugesprochen. Anschließend hatten die ProbandInnen 4 Wochen Zeit, um den Fragebogen zu bearbeiten.

Der Fragebogen besteht aus drei Teilen, die jeweils zwischen 5 und 6 Fragen umfassen:

1. persönliche Daten der Befragten
2. Mündlichkeit und Aussprache im Deutschunterricht
3. Methodisch-didaktische Umsetzung

[321] bis auf eine Frage, auf die noch gezielt eingegangen wird, ist die Gesamtanzahl (N) also 30.

6. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung dargelegt. Dies erfolgt unterteilt in die drei Teile des Fragebogens. Es handelt sich dabei um eine rein deskriptive Darlegung, die im nächsten Kapitel um eine Interpretation ergänzt wird.

Je nach Fragetyp kam eine der folgenden Auswertungsarten zur Anwendung:[322]

- offene Fragen
  Fragen dieser Art wurden mittels Kategorienbildung via Excel ausgewertet. Dafür wurden zunächst alle Daten in das Dokument übertragen, anschließend auf Deutsch übersetzt und schließlich den Kategorien zugeordnet. Die Bildung erfolgte sowohl deduktiv als auch induktiv – je nach Erwartbarkeit der Ergebnisse.
- Single Choice-Fragen
  Das Tool, das zum Erstellen der Fragebögen genutzt wurde (Google Formular), hat diese Fragen direkt ausgewertet und die Ergbenisse wurden anschließend überprüft.
- Fragen, bei denen mehrere Antworten angekreuzt werden konnten
  Auch diese Fragen wurden von dem Tool ausgewertet und die Ergebnisse anschließend einer kritischen Prüfung unterzogen. Sind Mehrfachnennungen möglich, so muss in der Auswertung zwischen den Prozentangaben der Fälle und der Antworten unterschieden werden. Erstere sehen die Stichprobegröße als Basis. Dadurch sind Gesamtergebnisse über 100% möglich. Letztere nehmen die Gesamtanzahl der Antworten als Grundlage und somit ergeben die Prozentangaben insgesamt 100%.[323] Im Zuge der Auswertung dieser Arbeit wurden die Prozente der Antworten herangezogen.

Zur Visualisierung der Ergebnisse wurden Tabellen und Grafiken herangezogen, die im Folgenden diskutiert werden.[324]

---

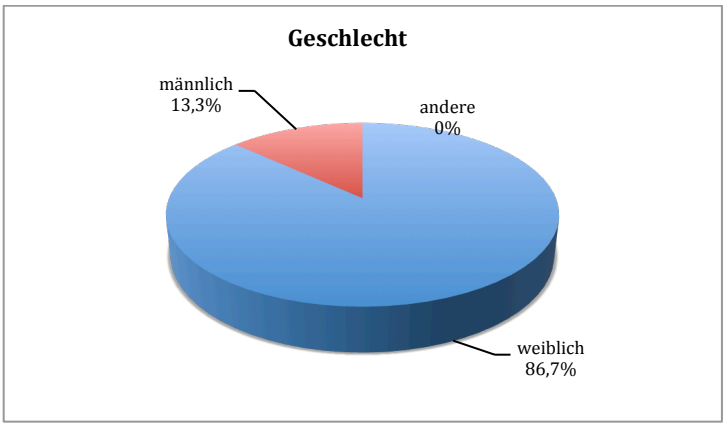
[322] vgl. Kühl; Strodtholz; Taffertshofer (2009), 339ff.
[323] Brosius (2013), 460.
[324] Bezüglich der Grafiken wurden Kreis- und Balkendiagramme verwendet; Kreisdiagramme sind dann sinnvoll, wenn der Anteil gemessen an allen Befragten verdeutlicht werden soll. Balkendiagramme visualisieren Häufigkeiten.
Alle Angaben wurde auf eine Nachkommastelle gerundet.

6.1. Ergebnisse - Teil 1

Der erste Teil des Fragebogens diente zur Erhebung allgemeiner Informationen über die Befragten. Die Darlegung der Ergebnisse zielt also darauf ab, die Stichprobe (N = 30) näher zu beschreiben.

Frage 1 - Geschlecht

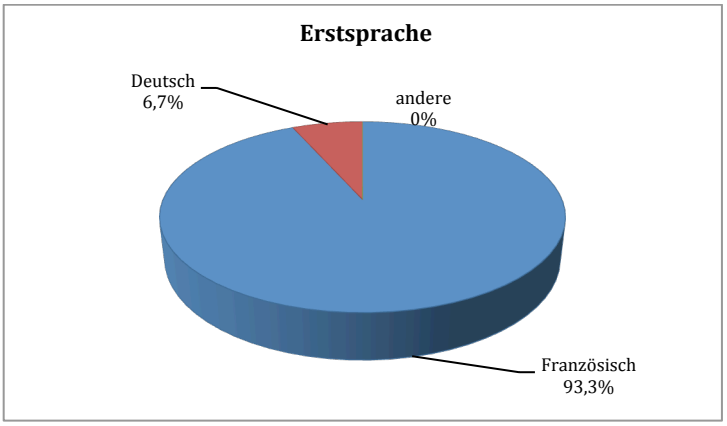
Die Auswertung der ersten Frage zeigt, dass insbesondere weibliche ProbandInnen an der Befragung teilgenommen haben (86,7%). Die restlichen 13,3% sind männlich.



Grafik 1: Geschlechtsverteilung der Befragten (N = 30)

Frage 2 - Erstsprache

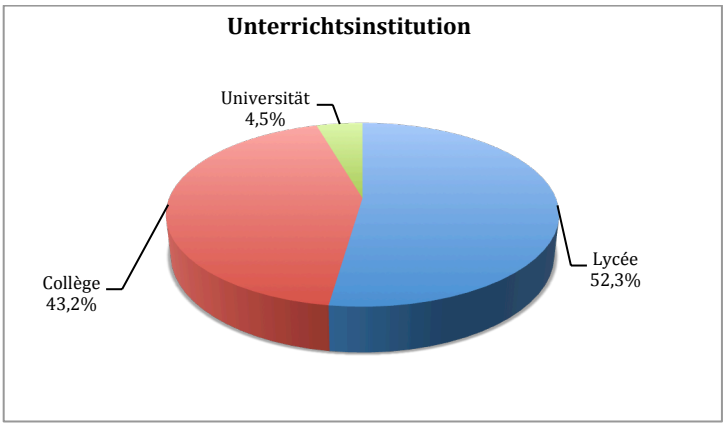
Hinsichtlich der Erstsprache ist die Gruppe fast homogen: 93,3% gaben Französisch als Erstsprache an und lediglich 6,7% Deutsch. Dabei handelt es sich um zwei Personen.



Grafik 2: Verteilung der Erstsprachen der Befragten (N = 30)

Frage 3 – Unterrichtsinstitution

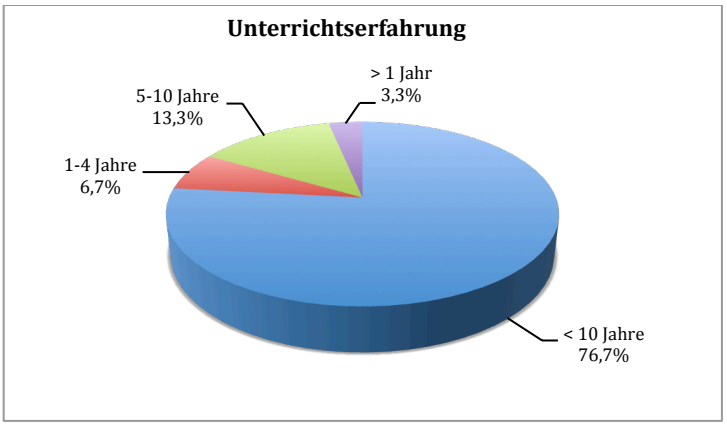
Einige LehrerInnen (insgesamt 14 Personen) arbeiten in zwei oder drei unterschiedlichen Unterrichtsinstitutionen. Der Großteil der Befragten (52,3% aller Antworten) unterrichtet am Lycée und/oder am Collège. Lediglich 2 Personen sind an der Universität angestellt.



Grafik 3: Verteilung der Unterrichtsinstitutionen der Befragten (N = 44)[325]

Frage 4 – Unterrichtserfahrung

Hinsichtlich der Berufserfahrung gaben 76,7% – und damit mehr als drei Viertel – an, dass sie mehr als 10 Jahre lang unterrichten. 13,3% haben zwischen fünf und 10 Jahren Berufserfahrung, 6,7% zwischen einem und vier Jahren. 3,3% sind BerufsanfängerInnen, die weniger als 1 Jahr lang im Lehrberuf tätig sind.

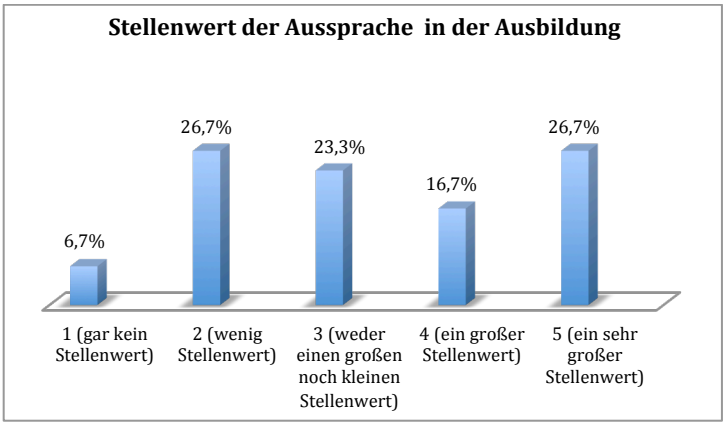


Grafik 4: Verteilung der Unterrichtserfahrung der Befragten (N = 30)

[325] N bezieht sich an dieser Stelle auf die Gesamtanzahl der Antworten

Frage 5 – Stellenwert der Aussprache in der Ausbildung

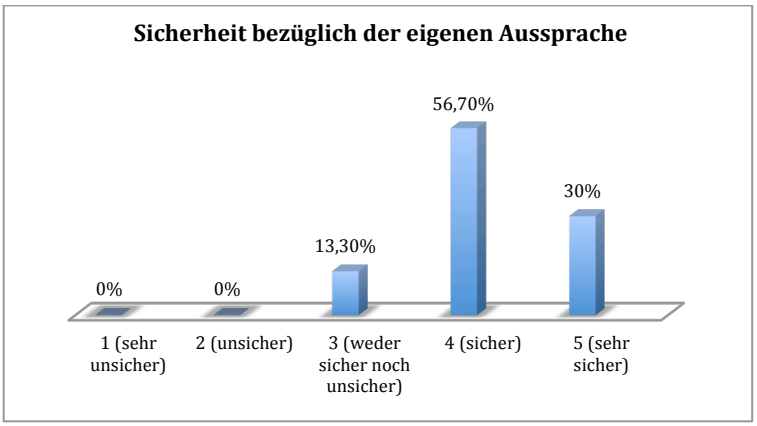
Die Auswertung dieser Frage weist auf eine große Diskrepanz hin: die stimmenstärksten Antworten (jeweils 26,7%) sind ‚ein kleiner Stellenwert' (Stufe 2 im Kontinuum) und ‚ein sehr großer Stellenwert' (Stelle 5 im Kontinuum). 23,3% haben die ‚goldene Mitte" gewählt (Stelle 3 im Kontinuum).



Grafik 5: Stellenwert der Aussprache in der Ausbildung nach Meinung der Befragten (N = 30)

Frage 6: Sicherheit bezüglich der eigenen Aussprache

Die letzte Frage des ersten Teils traf wieder auf große Einigkeit. Insgesamt 86,7% fühlen sich sicher oder sogar sehr sicher (Stelle 4 bzw. 5 im Kontinuum) in Hinblick auf ihre eigenen Aussprachekompetenzen. Die restlichen 13,3% gaben weder große Sicherheit noch Unsicherheit an (Stelle 3 im Kontinuum). Keine/r der Befragten fühlt sich (sehr) unsicher (Stelle 1 bzw. 2 im Kontinuum).



Grafik 6: Sicherheitsempfinden bezüglich der eigenen Aussprache (N = 30)

6.2. Ergebnisse - Teil 2

Dieser Teil enthält einige Fragen, die die Fertigkeit ‚Sprechen' und ‚Aussprache' im Deutschunterricht behandeln.

Frage 1 – Definition von Aussprache

Die erste Frage betraf die Definition von Aussprache: Was verstehen die DeutschlehrerInnen der Académie Toulouse darunter? Es handelte sich um eine offene Frage, die mittels Kategorienbildung ausgewertet wurde. Das theoretische Grundgerüst dieser Arbeit diente dazu, folgende Kategorien induktiv zu bilden:

- Lautbildung
- Wortakzent
- Intonation
- Rhythmus
- Prosodie
- Verständnis
- Kommunikation
- Sonstige

Die Kategorie ‚Sonstige' wurde gebildet, um jene Angaben zu erfassen, die keiner der übrigen Kategorien zugeordnet werden können. Darauf wird im nächsten Kapitel genauer eingegangen. An dieser Stelle soll nur festgehalten werden, dass es sich dabei einerseits um Angaben handelt, die einerseits auf eine missverständliche Auffassung der Frage hinweisen, andererseits um Auskünfte, die noch nicht aus dem Theorieteil hervorgingen.

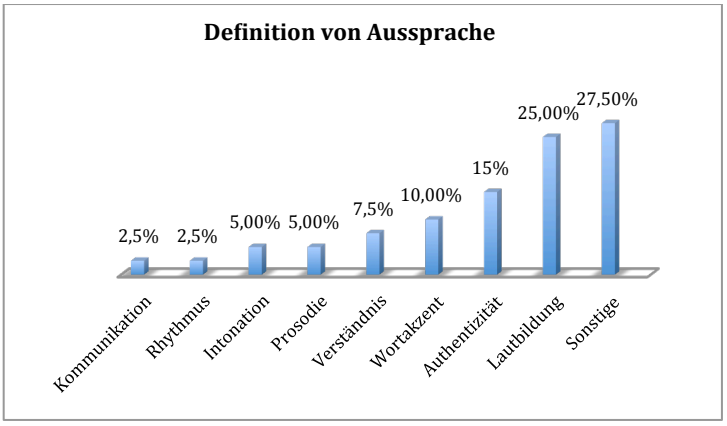
Außerdem fand das Kriterium der ‚Authentizität' häufige Erwähnung, sodass es nachträglich als Kategorie ergänzt wurde.

Die Ergebnisse können folgendermaßen visualisiert werden:

Kategorie	Häufigkeit	Prozentangabe der Antworten
Sonstige	11	27,5%
Lautbildung	10	25%
Authentizität	6	15%
Wortakzent	4	10%
Verständnis	3	7,5%
Prosodie	2	5%
Intonation	2	5%
Rhythmus	1	2,5%
Kommunikation	1	2,5%
Gesamt	40	100%

Tabelle 5: Definition von Aussprache, formuliert von den Befragten (N = 40)[326]

Zum besseren Verständnis wird dies im Folgenden zusätzlich durch eine Grafik dargestellt:



Grafik 7: Definition von Aussprache, formuliert von den Befragten (N = 40)

Es kann also gezeigt werden, dass die Befragten die segmentale Ebene weitaus öfter mit ‚Aussprache' in Verbindung bringen als die suprasegmentale (vgl. Vorreiterstellung von ‚Lautbildung'). Die Authentizität und damit der Wunsch, der Artikulation eines ‚native speaker'[327] möglichst nahe zu kommen, wurde ebenfalls häufig genannt (von ca. 15% aller Antworten).

Frage 2 – Stellenwert der Fertigkeiten

Diese Frage hat zu einigen Schwierigkeiten geführt: zwei der Befragten haben sich dazu entschieden, diese gar nicht zu beantworten und einige (10 Personen und damit ein Drittel der

[326] N= 40 der Grafik und Tabelle steht für die Gesamtanzahl der Antworten
[327] Da die befragten DeutschlehrerInnen diesen Terminus verwendeten, wird dies auch bei der Auswertung fortgesetzt und als Synonym für Personen, die ihre Erstsprache sprechen, verwendet.

Befragten) haben die Gesamtsumme von 100% überschritten, was der Angabe widerspricht. Da die Stichprobe so gering ist, erfolgt die Auswertung auf zweifache Weise: einerseits mit allen Angaben (auch mit jenen, die den Vorgaben nicht entsprachen) und andererseits mit jenen, die ‚richtig' ausgeführt wurden. Zur Auswertung wurden das arithmetische Mittel und die Standardabweichung berechnet – damit kann einerseits der Mittelwert berechnet und andererseits die Verteilung bzw. Streuung um diesen gezeigt werden.

	Grammatik	**Lesen**	**Hören**	**Sprechen**	**Schreiben**
arithmetisches Mittel	19%	20%	20%	26%	16%
Standardabweichung	9,6	4,7	5,8	6,8	4,8
arithmetisches Mittel (gesamt)	24%	29%	30%	33%	27%
Standardabweichung (gesamt)	14,2	21	22,5	21,4	21,8

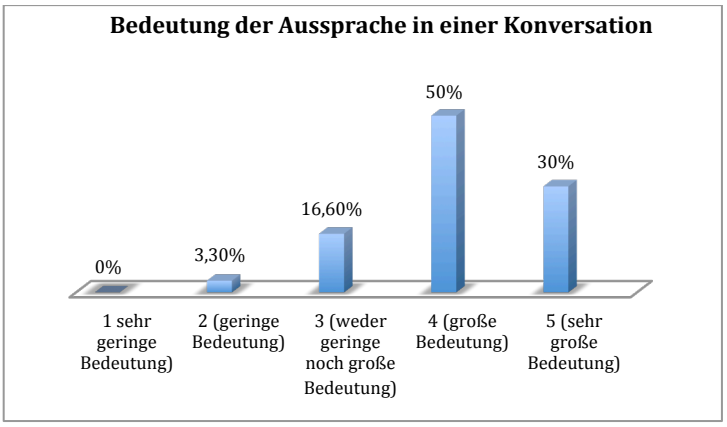
Tabelle 6: Stellenwert der Fertigkeiten im Unterricht (N = 30)

Die Berechnung des arithmetischen Mittels ergab, dass es bei beiden Berechnungen keine großen Abweichungen gibt. Der größte (‚Sprechen' mit 26% bzw. 33%) und der kleinste Wert (‚Schreiben' mit 16% bzw. ‚Grammatik' mit 24%) weisen eine relativ geringe Differenz auf. Hinsichtlich der Streuung ist zu bemerken, dass diese bei der Berechnung von allen Werten wesentlich größer ausfällt. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass einige ProbandInnen sehr hohe Werte angaben (z.B. 100% bei allen Fertigkeiten). Somit sind einige Ausreißer zu konstatieren, die das Ergebnis verzerren. Vergleicht man die Standardabweichungen des Teildatensatzes (N= 18) so zeigt sich, dass diese relativ nahe am Mittelwert liegen und sich auch unter einander kaum unterscheiden – außer die Fertigkeit ‚Grammatik', bei der es offensichtlich zu abweichenden Meinungen gekommen ist. Beim Vergleich der Mittelwerte fällt auf, dass die Fertigkeit ‚Grammatik' zwar den zweitkleinsten Mittelwert (hinter der Fertigkeit Schreiben) aufweist, alle Mittelwerte allerdings kaum voneinander abweichen.
Das arithmetische Mittel beider Datensätze deutet darauf hin, dass die Fertigkeit Sprechen (26% bzw. 33%) jeweils den höchsten Stellenwert einnimmt

Frage 3 – Bedeutung der Aussprache in einer Konversation

Die Hälfte der Befragten gab an, dass die Aussprache eine große Bedeutung in einem Gespräch hätte (Stelle 4 in der Ratingskala). 30% gingen sogar darüber hinaus und entschieden sich für eine sehr große Bedeutung (Stelle 5 in der Ratingskala). 16,6% vertraten die Ansicht, dass der Aussprache weder eine große noch eine geringe Bedeutung zukommen

würde (Stelle 3 im Kontinuum). Lediglich 3,3% waren der Meinung, dass Aussprache wenig bedeutend sei (Stelle 2 im Kontinuum).



Grafik 8: Bedeutung der Aussprache in einer Konversation (N = 30)

Frage 4 – Einfluss der französischen Erstsprache auf die deutsche Aussprache

An dieser Stelle ist es sinnvoll, sich nicht nur die Prozentangaben, sondern auch die Häufigkeiten anzusehen:

Stelle im Kontinuum	Häufigkeit	Prozentangabe
1 (sehr geringer Einfluss)	0	0%
2 (geringer Einfluss)	2	6,7%
3 (weder großer noch geringer Einfluss)	11	36,7%
4 (großer Einfluss)	13	43,3%
5 (sehr großer Einfluss)	4	13,3%

Tabelle 7: Einfluss der französischen Erstsprache auf die deutsche Aussprache (N = 30)

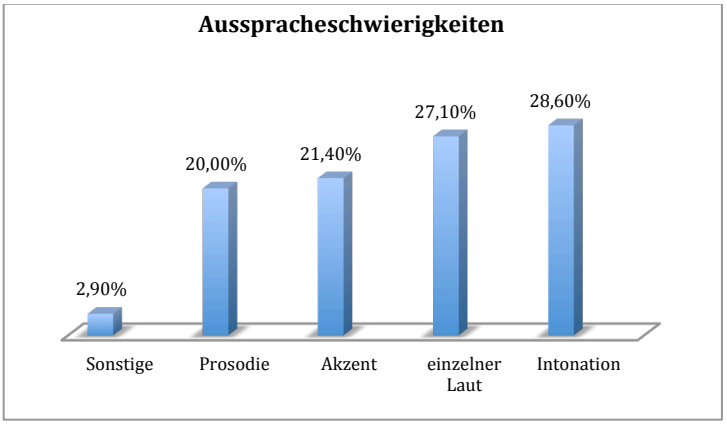
Daraus geht hervor, dass prozentual zwar ‚ein großer Einfluss' (Stelle 4 im Kontinuum) am öftesten gewählt wurde (mit 43,3%) und laut 13,3 % die Erstsprache sogar einen ‚sehr großen Einfluss' (Stelle 5 im Kontinuum) hat – womit über die Hälfte der Deutschlehrenden der Meinung sind, die französische Erstsprache spiele eine große bzw. sehr große Rolle im Erwerbsprozess.

36,7% wählten ‚Stelle 3 des Kontinuums' und somit ‚weder einen großen, noch einen kleinen Einfluss', was bei Betrachtung der Tabelle nur zwei Personen weniger sind als jene, die ‚Stelle 4 des Kontinuums' und somit ‚einen großen Einfluss' gewählt haben. Dies ergibt ein deutlich anderes Ergebnis!

Frage 5: Ausspracheschwierigkeiten der SchülerInnen

Diese Frage ließ den Befragten die Wahl zwischen vier verschiedenen Antwortmöglichkeiten (einzelne Laute, Akzentuierung, Intonation und Prosodie), wobei auch die Auswahl von mehreren Antworten möglich war. Zudem konnten die TeilnehmerInnen auch noch eigene Beobachtungen hinzufügen – was nur zwei Personen getan haben (in der Grafik unter ‚Sonstige' abgebildet). Davon gab ein/e Befragte an, dass Übung und auch Interesse auf der Seite der SchülerInnen fehlen würde, der/die andere, dass der Satzakzent problematisch wäre.

Die größten Schwierigkeiten nach Meinung der Lehrenden liegen im Bereich der einzelnen Laute (27,1%) und der Intonation (28,6%). Als am wenigsten problematisch wird die Prosodie eingestuft (20%). Allerdings sind alle Ergebnisse sehr nahe beieinander. Außerdem haben einige Lehrpersonen mehrere Antworten ausgewählt. Es geht also hervor, dass die Probleme sowohl auf segmentaler als auch auf suprasegmentaler Ebene fußen und mannigfaltig sind.



Grafik 9: Ausspracheschwierigkeiten der SchülerInnen (N = 70)[328]

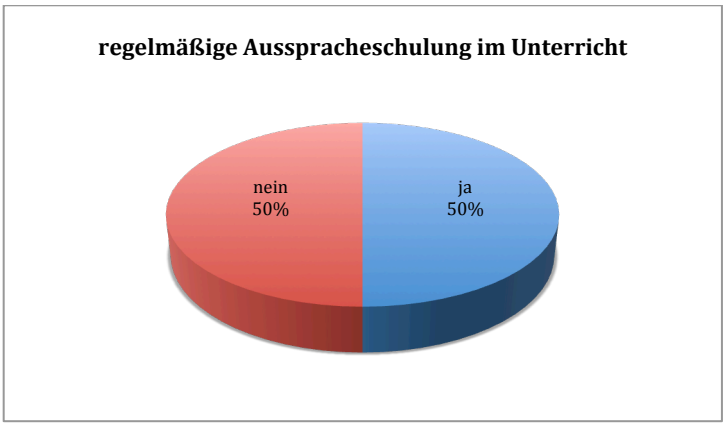
[328] N = 70 bezieht sich auf die Gesamtanzahl der Antworten

6.3. Ergebnisse - Teil 3

Dieser Teil widmet sich der konkreten methodisch-didaktischen Umsetzung im Unterricht.

Frage 1 – regelmäßige Ausspracheschulung im Unterricht

Auf diese Frage antworteten 50% der Befragten mit ‚ja' und 50% mit ‚nein' – es liegt also eine Zweitteilung der Stichprobe vor.



Grafik 10: Regelmäßige Ausspracheschulung im Unterricht (N = 30)

Frage 1b – Welche Gründe sprechen gegen die regelmäßige Ausspracheschulung?

Diese Frage fungierte als nähere Erläuterung der vorangegangen und war an jene Personen gerichtet, die die erste Frage mit ‚nein' beantwortet haben. Somit wurde die Stichprobe auf die Hälfte reduziert, da lediglich 50% keine Ausspracheschulungen durchführen und daher diese Frage bearbeitet haben.

Es gab sowohl die Möglichkeit, aus Antwortmöglichkeiten auszuwählen als auch eigene Ideen anzugeben. Bezüglich der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, handelte es sich um: ‚es ist nicht notwendig', ‚ich fühle mich unsicher / ich habe nicht genug Erfahrung' und ‚ich habe nicht genug Unterstützung'. Mit 26,7% war die Antwortmöglichkeit ‚ich habe nicht genug Unterstützung' jene, die am häufigsten gewählt wurde. Allerdings ist dieses Ergebnis nicht so aussagekräftig, wie jenes, dass mittels der Zusatzantwortmöglichkeit herausgefunden wurde; denn weit mehr Personen (N = 13) haben eigene Antworten gegeben. Diese sind in Tabelle 8: Gründe gegen regelmäßige Ausspracheschulung unter ‚Sonstige' vermerkt.

Kategorie	Häufigkeit	Prozentangabe der Antworten
es ist nicht notwendig	0	0%
ich fühle mich unsicher / ich habe nicht genug Erfahrung	2	13,3%
ich habe nicht genug Unterstützung	4	26,7%
Sonstige	9	60%
Gesamt	15	100%

Tabelle 8: Gründe gegen regelmäßige Ausspracheschulung (N = 15)

Die Auswertung der eigenen Ideen hat mittels Kategorienbildung stattgefunden und ergab folgendes Ergebnis:

Kategorie	Häufigkeit	Prozentangabe der Antworten
Abneigung	1	7,7%
andere Prioritäten	1	7,7%
nur Einführungskurs	2	15,4%
integrativ	2	15,4%
Zeitmangel	3	23,1%
punktuell	4	30,8%
Gesamt	13	100,1%

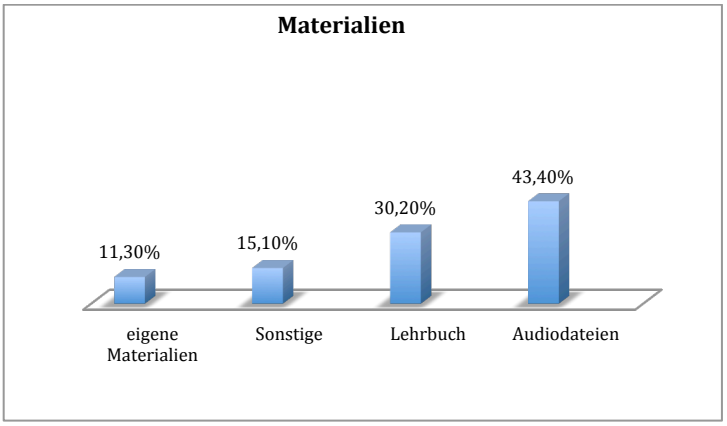
Tabelle 9: Gründe gegen regelmäßige Ausspracheschulung, eigene Angaben der Befragten (N = 13)[330]

Man kann daraus ableiten, dass die Tatsache ‚keine regelmäßigen Schulungen' durchzuführen, nicht mit dem Fehlen des Aussprachetrainings gleichgesetzt werden darf: tatsächlich wird diese bei 50% der Befragten zumindest punktuell behandelt.

Frage 2 – Materialien

Diese Frage drehte sich um die Materialien, die im Zuge der Ausspracheschulung herangezogen wurden. Es gab die Möglichkeit, einerseits aus den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten beliebig viele zu wählen und andererseits eigene Angaben zu machen. In Bezug auf die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten liegt folgende Verteilung vor:

[330] N=13 gilt der Gesamtanzahl der Antworten



Grafik 11: Materialien, die zur Ausspracheschulung herangezogen werden (N = 53)[331]

Die Verwendung von Audiodateien macht 43,4% aller Antworten aus. Ungefähr ein Drittel (30,2%) gaben die Verwendung von Lehrwerken an. Lediglich 11,3% bezogen sich auf selbst erstellte Materialien.

Jene selbst formulierten Antworten (in der Grafik unter ‚Sonstige' angegeben) drehen sich eher um die Methode, die die Lehrpersonen anwenden, als um die tatsächlichen Materialien. Es konnte mittels Kategorienbildungen erarbeitet werden, dass vier Personen Wiederholungen nutzen und zwei der Befragten die SchülerInnen korrigieren, wenn sie Aussprachefehler machen. Weiters wurden noch authentisches Deutsch (der Lehrperson), Tricks und Sprachspiele, Nutzung des gerade verfügbaren Materials sowie Erinnerung (z.B. an die Regeln) genannt.

Dies kann man folgendermaßen visualisieren:

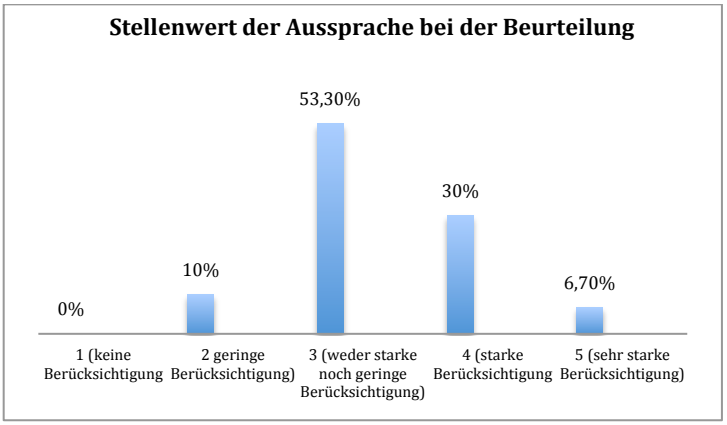
Kategorie	Häufigkeit	Prozentangabe der Antworten
authentisches Deutsch (der Lehrperson)	1	9,1%
Tricks, Sprachspiele	1	9,1%
keine konkrete Planung	1	9,1%
das gerade verfügbare Material	1	9,1%
Erinnerung (z.B. an Regeln)	1	9,1%
Korrektion	2	18,2%
Wiederholung	4	36,4%
Gesamt	11	100,1%

Tabelle 10: Materialien, die zur Ausspracheschulung herangezogen werden (N = 11)[332]

[331] N=53 gilt der Gesamtanzahl der Antworten
[332] N=11 gilt der Gesamtanzahl der Antworten

Frage 3 – Stellenwert der Aussprache bei der Beurteilung

Die Auswertung dieser Frage liefert einen Einblick in den Stellenwert, den die Aussprache bei der Beurteilung der SchülerInnen einnimmt.



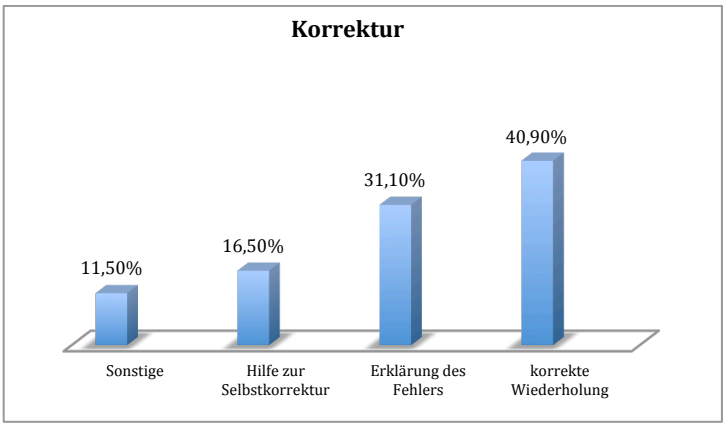
Grafik 12: Stellenwert der Aussprache bei der Beurteilung (N = 30)

Die oben angeführte Grafik zeigt, dass sich über die Hälfte der Befragten für die neutrale Position - nämlich weder eine große noch eine geringe Bedeutung (Stelle 3 des Kontinuums) – entschieden haben. Aber es lässt sich eine Tendenz in Richtung ‚großer Stellenwert' erkennen, da immerhin über ein Drittel der Aussprache einen ‚großen bzw. sehr großen Stellenwert' bei der Beurteilung (Stelle 4 bzw. 5 des Kontinuums) zuschreiben.

Frage 4 – Korrektur

Die Intention dieser Frage lag darin, das Korrekturverhalten der Lehrenden zu untersuchen. Es wurden erneut sowohl Antwortmöglichkeiten vorgegeben (von denen wieder beliebig viele ausgewählt werden konnten) als auch die Chance gegeben, Anmerkungen zu machen. Bezüglich letzterem wurden sechs verschiedene Antworten geliefert, die unter ‚Sonstige' in der Grafik dargestellt werden (›verbotonale Methode‹, ›Aufforderung zur Wiederholung der korrekten Aussprache‹, ›Peer-Korrektur‹, ›Aufnahme der SchülerInnen‹, ›der Fehler soll von den SchülerInnen selbst erkannt werden‹). Diese sind allerdings zu unterschiedlich, um in Kategorien vereint und gemeinsam ausgewertet zu werden. Lediglich die Peer-Korrektur wurde von zwei unterschiedlichen Personen genannt.

Die Antworten können wie folgt graphisch dargestellt werden:



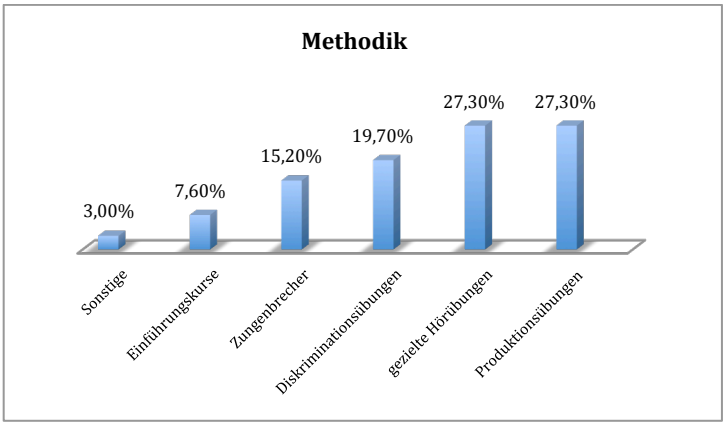
Grafik 13: Verteilung der Korrekturmaßnahmen, die von den Befragten herangezogen werden (N = 61)[333]

Die korrekte Wiederholung fand am meisten Anklang (40,9%). Die ‚Hilfe zur Selbsthilfe' wurde am seltensten gewählt (16,5%). Gut ein Drittel gab an, den Fehler zu erklären (31,1%).

Frage 5 – Methodik

Hinsichtlich der Methodik wurden vier Antwortmöglichkeiten vorab formuliert, von denen die Befragten beliebig viele auswählen konnten. Zudem hatten sie die Möglichkeit, auch noch eigene Vorschläge hinzuzufügen – letztere wurde lediglich von zwei Personen in Anspruch genommen.

Die Verteilung der Antworten kann wie folgt visualisiert werden:



Grafik 14: Methodische Umsetzung der Aussprache im Unterricht (N = 66)[334]

[333] N=61 gilt der Gesamtanzahl der Antworten
[334] N==66 gilt der Gesamtanzahl der Antworten

Produktions- und gezielte Hörübungen wurden am häufigsten genannt (jeweils 60%). Am seltensten werden Einführungskurse in das deutsche Lautsystem gegeben (16,7%). Gut ein Drittel aller Antworten beziehen sich auf Übungen mit Zungenbrechern (33,3%). Weitaus mehr Anklang finden Diskriminationsübungen (43,3%).
Die Ergänzungen (unter ‚Sonstige' in der Grafik abgebildet) ergaben, dass beide Personen die Aussprache mit Hilfe von Liedern schulen würden.

Frage 6 – Desiderata

Die letzte Frage beschäftigte sich mit den Desiderata. Was würden sich die Lehrpersonen wünschen, um die Ausspracheschulung im Unterricht optimieren zu können? Es handelte sich um eine offene Frage und daher erfolgte die Auswertung mittels Kategorienbildung. Da die Ergebnisse schwer vorhersagbar waren, erfolgte die Kategorienbildung deduktiv.

Kategorie	**Häufigkeit**	**Prozentangabe der Antworten**
fundierte Ausbildung der Lehrpersonen	1	2,6%
mehr deutschsprachige Serien	1	2,6%
keine Idee	1	2,6%
Sprachlabor, u.Ä.	4	10,5%
Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern	4	10,5%
Kontakt mit ‚native speakers'	5	13,3%
mehr Zeit	8	21,1%
mehr Materialien	14	36,8%
Gesamt	38	100%

Tabelle 11: Desiderata im Zusammenhang mit der Ausspracheschulung (N= 38)[335]

In Anbetracht der Tabelle kann man einen eindeutigen Trend in Richtung ‚mehr Materialien' erkennen (46,4%). Darunter fällt sowohl der Wunsch nach authentischen Dokumenten als auch jener, mehr Hörtexte und Lehrwerke zur Verfügung gestellt zu bekommen. Drei Personen sprachen sich außerdem für Materialien aus, die es den SchülerInnen erlauben würden, individuell, zu Hause an der Aussprache zu arbeiten (z.B. mittels Hörtexten).
Den Wunsch nach ‚mehr Zeit' formulierten acht der befragten Personen (was 26,6% der Antworten ausmacht). Auch Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern (13,3%), der Kontakt mit ‚native speakers' (16,6%) und Sprachlabore (13,3%) fanden häufige Erwähnung.

[335] N=381 gilt der Gesamtanzahl der Antworten

7. Diskussion der Ergebnisse

Während das vorangegangene Kapitel die Ergebnisse dargestellt hat und auf einer deskriptiven Ebene geblieben ist, geht dieses Kapitel einen Schritt weiter: die Ergebnisse werden interpretiert und mit der Theorie in Verbindung gebracht.
Es erfolgt ebenfalls eine Unterteilung in die drei Teile des Fragebogens, jedoch werden die Fragen aus der Reihenfolge gelöst und Querverbindungen gezogen.

7.1. Diskussion – Teil 1

Der erste Teil des Fragebogens liefert allgemeine Angaben zur Stichprobe. Auf diese Weise konnte unter anderem erhoben werden, dass nur zwei Personen die deutsche Sprache als Erstsprache angegeben haben; dies sind zu wenige, um statistische Zusammenhänge herzustellen. Dennoch können einige spannende Tendenzen und Vergleiche mit der Literatur hergestellt werden. Beide Personen, die Deutsch als Erstsprache angegeben haben, betonen in ihrer Definition von Aussprache das Kriterium der Authentizität.
Hirschfeld (2011) erklärt, dass die direkte Methode bis in die 1970er Jahre vorherrschend war und damit das Augenmerk auf der Anwendung der Fremdsprache lag.[336] Somit rückten Sprechen und Aussprache in den Fokus. Imitation und Nachsprechen lautete damals die Devise.[337] Dies lässt sich auch bei einer der Lehrkräfte genauso wiederfinden: diese meint, gezielte Übungen seien obsolet, da die SchülerInnen ihr Deutsch hören und dadurch selbst die Aussprache erlernen würden. Hirschfeld (2011) fährt fort, dass dieses Ziel – nämlich das einer authentischen Aussprache - seit der kommunikativen Wende (ab den 1990er Jahren) immer weniger Beachtung gefunden hätte; allerdings hat diese die Aussprache gänzlich vernachlässigt. [338] Mit einem Blick in den CECRL kann festgestellt werden, dass kommunikative und handlungsorientierte Tendenzen auch heute zu finden sind. Allerdings wird die Aussprache damit nicht ausgespart; im Gegenteil: sie ist ein notwendiges Mittel, das eben zu dieser Absicht beiträgt.[339] Es geht aber nicht darum, authentische Produktionen zu bewerkstelligen, sondern solche, die das Verständnis nicht maßgeblich beeinflussen, um die

[336] vgl. Hirschfeld (2011b), 10.
[337] vgl. Wachs (2011),186ff.
[338] vgl. Hirschfeld (2011), 10.
[339] vgl. Horak; Moser; Nezbeda; u.a. (2010), 12.

Kommunikationsabsicht nicht zu behindern. Zurückkommend auf die erwähnte Lehrperson zeigt sich also, dass sie einen Ansatz vertritt, der von der Theorie mittlerweile als überholt erklärt wurde.

Es kann auch noch eine weiter Querverbindung gezogen werden, nämlich jene, zu Fleges (1995) Ansatz: Ihm zufolge steigt die Wahrscheinlich, mit einem Akzent zu sprechen vor dem Eintritt in das Collège.[340] Somit ist laut Flege (1995) der Wunsch einer authentischen Aussprache nur bedingt möglich. Allerdings hält dieser auch fest, dass zunehmendes Alter zwar die authentische Aussprache erschweren, sie aber nicht verhindern würde und dass aus diesem Grund viel Input nötig sei.[341] Es zeigt sich also, dass der Wunsch nach Authentizität hinsichtlich der Aussprache zwar ein gutes Ziel und auch die Tatsache, der eigenen authentischen Sprechweise einen großen Stellenwert zuzuschreiben und diese zu nutzen, sinnvoll ist, es sich allerdings laut der Theorie als ein schwieriges Unterfangen herausstellt. Es kann an dieser Stelle noch einmal der CECRL herangezogen werden, laut dem die SchülerInnen am Ende des Collèges bzw. Lycées höchstes ein Niveau von B2 haben, was es ihnen erlaubt eine gute Aussprache zu haben, jedoch keine authentische.[342]

Spannend ist auch, dass eine der beiden Personen regelmäßige Ausspracheschulungen durchführt, die andere nicht. Letztere bietet ein ideales Beispiel für eine/n Vertreter/in des intuitiv-nachahmenden Ansatzes:[343] Durch ihren Wunsch nach Authentizität hinsichtlich der Aussprache ihrer Lernenden und der Erklärung, sie führe keine Ausspracheschulungen durch, da sie der Meinung wäre, sie – die Lehrperson - sprechen zu hören, sei genug Training für die SchülerInnen, betont sie den Stellenwert der Perzeption und jenen, eines Vorbilds – das sie in diesem Fall selbst ist.

Die Schlussfolgerung, dass Kontakt mit ‚native speakers' und reichlich Input zwar hilfreich für die Aussprache sind, aber eine explizit Schulung dennoch nicht ersetzen können, ist laut der Theorie also durchaus zulässig – was wiederum gegen die Ansicht der Lehrperson spricht.

Querverbindungen können auch in eine ganz andere Richtung gezogen werden: Dem „phonologischen Sieb" [344] von Trubetzkoy (1997) zufolge ist die Wahrnehmung immer durch die Erstsprache geprägt, weswegen es diesbezüglich zu Unterschieden zwischen den Lehrkräften kommen müsste. Julia Settinieri (2011) hat in ihrem Aufsatz „Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch" das Phänomen der Ausspracheabweichungen von ‚native speakers' bei Abweichungen hinsichtlich der

[340] vgl. Flege (1995), 233.
[341] vgl. Flege (1995), 233.
[342] vgl. Ministère de l'Éducation nationale (Hg.): „Langues vivantes étangères", 2ff.
[343] vgl. Celce-Murcia; Brinton; Goodwin (1996), 2.
[344] Trubetzkoy (1977), 47.

Aussprache von ZweitsprachensprecherInnen untersucht und ist dabei zu folgendem Ergebnis gekommen: „Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass unterschiedliche phonetische Abweichungen von der L2-Norm signifikant unterschiedlich positiv bzw. negativ bewertet werden.“ [345] Es gibt also keine eindeutige Tendenz, wie ‚native speakers' die Ausspracheabweichungen bewerten. Auch im Zuge der Auswertung des Fragebogens können diesbezüglich keine Tendenzen aufgezeigt werden. Aber es kann belegt werden, dass beide DeutschlehrerInnen die Ausspracheabweichung weder stark noch schwach in die Bewertung miteinfließen lassen (Stelle 3 der Ratingskala). Dies deutet eher darauf hin, dass sie die Abweichungen nicht sehr negativ einstufen.

Große Diskrepanzen gibt es auch bezüglich des Stellenwerts der Aussprache in der Ausbildung. Die Auswertung ergibt, dass die Lehrkräfte den Stellenwert sowohl als ‚gering' als auch ‚sehr groß' empfunden haben – und somit sind völlig kontroverse Antworten vorliegend. Wirft man einen Blick in die individuellen Antworten und vergleicht diese mit den Angaben bezüglich der Sicherheit der Aussprache, so kann man auch hier ein absolut kontroverses Bild erkennen: z.B. gaben zwei Personen an, dass Aussprache in ihrer Ausbildung keine Rolle gespielt hätte, jedoch fühlt sich die eine weder sicher noch unsicher in Hinblick auf ihre eigenen Kompetenzen (Stufe 3 der Ratingskala), die andere fühlt sich sogar sicher (Stufe 4 der Ratingskala). Ein ähnliches Bild zeigt sich auch auf der Seite des anderen Extrems: während jene, die sich sehr sicher fühlen (Stufe 5 der Ratingskala) den Stellenwert in der Ausbildung auch eher als groß beschreiben würden, sind jene, die sich sicher fühlen (Stufe 4 der Ratingskala) geteilter Meinung: der Stellwert wurde als sehr groß (Stufe 5 der Ratingskala), gering (Stufe 2 der Ratingskala), und weder gering noch groß (Stufe 3 der Ratingskala) empfunden. Fakt ist allerdings, dass Aussprache auch im Studienprogramm für das Deutschlehramtsstudium keine explizite Erwähnung findet – trotz Betonung der Mündlichkeit.[346] Dies bestätigt auch Wachs (2011), die sich im folgenden Zitat zur Ausspracheschulung äußert: „On ne peut que déplorer le manque de formation des enseignants“[347]. Ein berechtigtes Argument bezieht sich darauf, dass nicht erhoben wurde, wo die Befragten ihre Ausbildung absolviert haben. Da Frankreich allerdings auf ein einheitliches System in allen Bundesländern setzt, sollte dies auch gemeinsame Ziele hinsichtlich der LehrerInnenausbildung beinhalten.[348]

---

[345] Settinieri (2011), 77.
[346] vgl. „Section allemand“, in: *Université Toulouse Jean Jaurés online*.
[347] Wachs (2011), 191.
[348] vgl. Lauer (2003), 2.

Die Desiderata liefern ein ähnliches Bild bezüglich der Ausbildung: Einige der Befragten geben an, sie würden sich eine entsprechende Schulung wünschen und unterstützende Lehrwerke.

In Anlehnung an Wachs (2011) ist es auch notwendig, auf einen weiteren wesentlichen Punkt hinzuweisen: Sie zeigt auf, dass Aussprache ein besonders schwieriges Themengebiet ist.[349] Da sich allerdings keine einzige Lehrperson sehr unsicher oder unsicher (Stufe 1 und 2 der Ratingskala) fühlt, kann gefolgert werden, dass die schulische und universitäre Bildung nicht die einzigen Möglichkeiten sind, um die Aussprache zu erlernen.
Es ist sinnvoll, noch einmal auf Wachs (2011) zurückzukommen: Diese meint, dass es notwendig sei, die LehrerInnen ausreichend auf die Ausspracheschulung vorzubereiten, nicht zuletzt, um angemessen auf Schwierigkeiten der SchülerInnen eingehen zu können.[350] Schließlich wurde im Zuge dieser Arbeit bereits gezeigt, dass die sprachtypologischen Unterschiede der französischen und deutschen Erstsprache zu potentiellen Stolpersteinen führen. Deshalb ist es nur sinnvoll, für eine fundierte Ausbildung zu plädieren. Im Zuge der Datenanalyse konnte gezeigt werden, dass diese zwar nur bedingt auf das subjektive Empfinden der eigenen Kompetenzen einwirkt, dennoch ist die Ausbildung in dieser Hinsicht auf jeden Fall ausbaufähig und könnte dazu beitragen, den Lehrkräften noch mehr Unterstützung entgegenzubringen. Bleibt die Frage, woher diese unterschiedliche Wahrnehmung kommen: ist diese letztlich dem subjektiven Empfinden der Einzelnen geschuldet?
Außerdem kann hier auch noch einmal auf die Meinung einer Lehrkraft eingegangen werden, dass das gesprochene Wort der Lehrkraft ausreichend sei – schenkt man diesem Glauben, so ist es umso wichtiger, eine fundierte Schulung zu erhalten. Hirschfeld (2011) bestätigt dies: Schülerinnen und „Schüler lernen im Deutschunterricht wesentlich aus dem Sprechverhalten, der Sprechweise und der Sprechfertigkeit ihrer Lehrer“[351] und Lehrerinnen.

Als allgemeines Fazit dieses ersten Teils kann angegeben werden, dass die Gruppe relativ homogen bezüglich Erstsprache und Geschlecht ist und dass mehr als Dreiviertel bereits einige Jahre Erfahrung im Lehrberuf gesammelt haben. Allerdings zeigen sich divergente Ansichten, beispielsweise bezüglich des Stellenwerts in der Ausbildung.

[349] vgl. Wachs (2011), 190.
[350] vgl. Wachs, (2011), 190.
[351] Hirschfeld (2011b), 14.

7.2. Diskussion – Teil 2

Die Theorie versteht unter ‚Aussprache' sowohl segmentale als auch suprasegmentale Elemente.[352] Gilt selbiges auch für Lehrpersonen? Welcher Stellenwert kommt der Aussprache im Deutschunterricht in Toulouse zu?
Diesen Fragen wird mittels kritischer Analyse der Ergebnisse des zweiten Teils des Fragebogens nachgegangen.

Eingeleitet wurde dieser Teil mit der offenen Frage: ‚Was verstehen Sie unter Aussprache'. Die Tatsache, dass die Kategorie ‚Sonstiges' die größte ist, weist bereits darauf hin, dass es zwangsläufig zu Abweichungen zu den induktiv, im Vorfeld entwickelten Kategorien gekommen ist. Neben Angaben, die auf Missverständnisse hindeuten (vgl. Antworten wie ‚gut' / ‚verbesserungsfähig'), werden mitunter auch wichtige Aspekte genannt, die auf diese Weise noch nicht im theoretischen Teil diskutiert wurden. Dazu zählt beispielsweise die Flüssigkeit. Diese kann mit dem Wunsch nach Authentizität in Verbindung gebracht werden, die nach der Lautbildung die drittmeist genannte Antwort ist. Darauf ist im vorangegangen Teil schon ausführlich eingegangen worden. Somit soll an dieser Stelle nur noch resümiert werden, dass sich in diesem Punkt Diskrepanzen zwischen Lehrpersonen und Literatur auftun. Es ist zudem spannend, dass die Angaben der Lehrpersonen sehr allgemein gehalten werden und die Verknüpfung zum Unterrichtskontext in den meisten Fällen ausgespart wird.
Des Weiteren ist auffällig, dass die Lautbildung – und damit die segmentale Ebene – bei weitem mehr Erwähnungen findet, als die suprasegmentale Ebene, was Definitionen, wie sie beispielweise bei Hirschfeld und Stock (2007)[353] zu finden sind, widerspricht. Dies ist auch insofern interessant, als dass letztere jene Ebene ist, die mit größeren Schwierigkeiten für das Verständnis verbunden ist. Die Tatsache, dass sie weniger häufig mit der Aussprache assoziiert wird, spiegelt sich auch in der mangelnde Erwähnung im Unterricht wider.[354]
Die zweite Frage, nämlich jene, die auf die Verteilung der Fertigkeiten im Deutschunterricht abgezielt, führte zu einigen Problemen.[355] Die Auswertung ergab, dass im Grunde genommen allen Fertigkeiten ein sehr ähnlicher Stellenwert zukommt (wenn es auch leichte Abweichungen gibt, wie bereits beschrieben wurde). Damit würde dem Ideal von Fritz und Faistauer (2008) entsprochen werden: Diese plädieren für eine ausgewogene Schulung aller Fertigkeiten im Unterricht von Anfang an. Dies ist auch im Sinne der kommunikativen

[352] vgl. Hirschfeld; Stock (2007), 2.
[353] vgl. Hirschfeld; Stock (2007), 2.
[354] vgl. Kaunzner (2009), 2.
[355] Darauf wird im folgenden Teil noch weiter eingegangen.

Handlungsabsicht.[356] Verwunderlich ist allerdings, dass gerade Grammatik die Fertigkeit ist, die einen geringen Stellenwert im Unterricht einnimmt. Im Zuge des theoretischen Teils der Arbeit wurde explizit hervorgehoben, dass dieser Fertigkeit oft der Vorzug gegenüber der Aussprache gegeben wird.[357] Dies kann durch die Befragung nicht bestätigt werden. Allerdings muss festgehalten werden, dass im Zuge dieser Frage lediglich der Stellenwert der Fertigkeit ‚Sprechen' untersucht wurde, aber nicht konkret jener der Aussprache. Spannend ist in diesem Zusammenhang auch, dass diese Fertigkeit (gemeint: Grammatik) die mit Abstand größte Standardabweichung bei der Messung des Teildatensatzes aufweist und somit große Uneinigkeit besteht.

Hinsichtlich des Zusammenhangs der Erstsprache und den Ausspracheschwierigkeiten kam es zu interessanten Ergebnissen: Die französischen Lehrkräfte tendieren dazu, den Einfluss als eher groß zu beschreiben, allerdings sprechen sich über ein Drittel dafür aus, dass die Erstsprache weder einen großen, noch einen geringen Einfluss hat. Dies kann entweder daran liegen, dass letztere sich für die neutrale Variante entschieden haben, um sich nicht festzulegen oder dass sie tatsächlich nicht von dem Einfluss der Erstsprache auf den Fremdsprachenerwerb überzeugt sind. Aus dem Theorieteil – insbesondere aus dem Vergleich der Lautsysteme – geht hervor, dass es zu zahlreichen potentiellen Fehlerquellen kommt, die auf verschiedenen sprachlichen Ebenen fußen. Dazu zählt u.a. die fehlende bzw. abgeschwächte Vokalquantität, die unterschiedliche Akzentuierung, etc.[358] Zudem liegt im Vergleich zweier Sprache ein großes didaktisches Potential, das darin besteht, Fehlern vorzubeugen und auf diese mit Erklärungen zu reagieren.[359]

Eingangs wurde die Frage formuliert, ob auch Lehrkräfte segmentale und suprasegmentale Elemente mit der Aussprache in Verbindung bringen. Dies kann eher bestätigt werden, wobei die segmentale öfter bei der Bitte, eine Definition von Aussprache zu formulieren, erwähnt wurde. Allerdings werden hinsichtlich der Schwierigkeiten beide Ebenen bedacht.
Der Stellenwert der Fertigkeiten ist ausgeglichen, allerdings ist es nicht möglich, daraus selbiges für die Ausspracheschulung abzuleiten. Es kann gefolgert werden, dass sie als relevant gilt, da ihr eine große Rolle in einer Konversation zugesprochen und sie zudem mit vielen Stolpersteinen im Unterricht in Verbindung gebracht wird.

---

[356] vgl. Faistauer; Fritz (2008), 127.
[357] vgl. Panušovà (2007), 1.
[358] vgl. Kapitel 2 ‚Sprachtypologische Unterschiede der deutschen und französischen Sprache' (S. 4 – 23)
[359] vgl. Dirim, İnci (2005), 53.

7.3. Diskussion – Teil 3

Der dritte und letzte Teil der Umfrage konzentrierte sich auf die konkrete Umsetzung der Ausspracheschulung im Unterricht. Auch an dieser Stelle werden Zusammenhänge demonstriert, die aus den Ergebnissen hervorgehen und es schließlich erlauben sollen, Antworten auf die Frage, wie mir der Aussprache im Deutschunterricht in Toulouse umgegangen wird, zu geben.

Die Analyse des zweiten Teils scheint sich dagegen auszusprechen, dass die Aussprache im Deutschunterricht in Toulouse wie ein „Stiefkind“[360] behandelt wird: ihr wird große Relevanz in einer Konversation beigemessen, die Fehlerquote in diesem Bereich wird als hoch eingeschätzt (im Durchschnitt hat jede Person zwei Antworten bei der Frage nach den Ausspracheschwierigkeiten abgegeben) und der Fertigkeit ‚Sprechen’, der sie zuzuordnen ist, kommt ungefähr derselbe Stellenwert zu wie den anderen Fertigkeiten.
Dieses positive Bild wird allerdings bereits mit der Analyse der ersten Frage des dritten Teils zerstört: die Hälfte der Befragten führt keine regelmäßig Ausspracheschulungen durch. Die Gründe dafür sind sehr vielseitig und da die Stichprobe durch die Tatsache, dass 50% spezifische Ausspracheschulungen durchführen, halbiert wurde, können kaum repräsentative Angaben gemacht werden. Allerdings zeigt sich, dass diese entweder punktuell oder integrativ sehr wohl ihren Platz im Unterricht erhält oder aber aus Zeit- und Materialienmangel tatsächlich ausgespart wird. Niemand gab an, keine Notwendigkeit darin zu sehen und nur eine Person erklärte, dass eine persönliche Abneigung dagegen spreche. Es wird also deutlich, dass die Relevanz von allen erkannt wird.
Dieses Bild spiegelt sich auch in der Literatur wieder: Beispielsweise hebt Panušovà (2007)[361] hervor, dass der Aussprache nach wie vor nicht dieselbe Beachtung geschenkt werden würde, wie anderen Kompetenzen. Sie fährt fort, dass einige der Meinung wären, sie könnte integrativ gelernt werden und eine explizite Zuwendung wäre deswegen unnötig. In diesem Fall kann auch in Bezugnahme auf den CECRL argumentiert werden, in dem explizit Ziele für die verschiedenen Niveaustufen formuliert werden und daher hervorgeht, dass Aussprache ein Prozess ist und durch gezielte Übungen verbessert werden kann.[362] Zudem besteht Aussprache auch aus zu vielen Teilaspekten, als dass reines Zuhören genügen könnte. Die Konzentration soll auf kommunikativen Handlungsabsichten liegen, die es erfordern, Aussprache zwar zu schulen, aber nicht durch isolierte Übungen, die dem behavioristischen

[360] Nagy (2004), 7.
[361] vgl. Panušovà (2007), 1.
[362] vgl. Robert; Rosen (2010), 47.

Modell entsprechen. Allerdings argumentieren auch viele AutorInnen für Einführungskurse, in denen die Lernenden an das neue Lautsystem herangeführt werden.[363] Eine Lehrkraft erklärte explizit in ihrem Fragebogen: jene Fehler, die einmal verinnerlicht wurden, können nur schwer ausgebessert und ‚umgelernt' werden. Es zeigt sich also einmal mehr, dass der Erwerbsprozess Schritt für Schritt erfolgen und je nach Niveau angeleitet werden sollte – was letztlich gegen den intuitiv-nachahmenden Ansatz spricht.
Einführungskurse wären auch eine ideale Gelegenheit, um das Lautsystem kontrastiv im Unterricht vorzustellen und dadurch Fehler vorzubeugen.

Eine eher negative Tendenz zeigt zudem auch die Frage nach dem Stellenwert in der Beurteilung: nur etwas mehr als ein Drittel aller Befragten schreiben der Aussprache in einem Evaluationskontext einen ‚großen' oder ‚sehr großen Stellenwert' zu (Stufe 4 bzw. 5 auf der Ratingskala), für über die Hälfte hingegen hat Aussprache einen neutralen Platz (Stufe 3 der Ratingskala). Letztlich liegt es an den LehrerInnen Schwerpunkte zu setzten und diese zeigen sich auch in den Beurteilungstendenzen. Es ist sinnvoll, noch einmal auf die Frage nach dem Stellenwert in einer Konversation einzugehen, wobei die Aussprache als wesentlich erachtet wird. Da die Ausspracheschwierigkeiten tendenziell als groß eingeschätzt werden und das Verständnis maßgeblich beeinflussen, stellt sich die Frage, wie es in einem Unterricht mit kommunikativen Absichten – wie es u.a. der CECRL fordert[364] – dazu kommen kann, dass die Aussprache innerhalb der Beurteilungen einen relativen geringen Stellenwert einnimmt.
Eine mögliche Erklärung besteht darin, dass Aussprache ein sehr heikles Thema ist, wenn es zur Korrektur kommt. Wie bereits im Theorieteil gezeigt, gibt es verschiedene Ansätze, die u.a. darin bestehen, gar nicht zu korrigieren und lediglich präventiv einzuwirken, um den Redefluss und die Motivation nicht zu stören oder auch darin, nonverbale Signale zu vereinbaren. Letztlich nimmt die potentielle Sprechhemmung natürlich noch stärker zu, sobald der Akt auch noch bewertet wird. [365]

Dies bietet auch Anlass, um das Korrekturverhalten zu diskutieren: Die meisten der Befragten korrigieren, indem sie die SchülerInnen um richtige Wiederholung bitten. Die Literatur spricht sich zudem gegen reine Wiederholungen aus und betont dafür die Hilfe zur Selbsthilfe[366], die laut der Umfrage weit seltener im Unterricht genutzt wird. Mit Hirschfeld

[363] vgl. Hirschfeld (2001), 875.
[364] vgl. Robert; Rosen (2010), 4.
[365] vgl. Ciepielewska (2010), 84ff.
[366] vgl. Hirschfeld (2011b), 14.

(2011) kann noch einmal auf die Erwerbstheorien eingegangen werden: Sie meint, dass ein reines Vor- und Nachsprechen nicht zielführend wäre und plädiert stattdessen für (kontrastive) Erklärungen, Schulung der physischen Aspekte (Mund- und Zungenbewegungen) und dafür, die Lernenden zu motivieren und sie zu unterstützen.[367]
Dies deutet auf eine dringend benötigte Ausbildung und im Idealfall auch auf Weiterbildung der Lehrenden hin. Die eigene Sicherheit in Punkto Aussprache ist nicht ausreichend, da die eigene Kompetenz noch nicht dazu befähigt, diese auch zu vermitteln; zumal es auch auf theoretisches Hintergrundwissen ankommt.[368] Es also zu großen Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis.
Die Frage nach den Materialien erlaubt außerdem eine Einbettung in größere Zusammenhänge: Mehr als die Hälfte der Befragten arbeitet mit den Lehrbüchern, wenn es um die Schulung von Aussprache geht. Wie bereits erwähnt wurde, konzentrieren sich diese aber vor allem auf die segmentale Ebene und führen die Ausspracheschulung auch nicht systematisch durch. Somit kann eine mögliche Erklärung gegeben werden, warum einige LehrerInnen keine bzw. eine unsystematische Ausspracheschulungen durchführen: letztlich soll das Lehrbuch Orientierung geben und dabei helfen, den Unterricht zu gestalten. Zudem liegt darin der Fokus auf der segmentalen Ebene.
Einige der Befragten geben an, dass sie Hörtexte am liebsten zur Ausspracheschulung nutzen. Dies kann zudem mit der Perzeption in Verbindung gebracht werden; denn der korrekten Aussprache muss die richtige Wahrnehmung vorausgehen.[369] Das häufige Anwenden von Hörtexten kann folgendermaßen begründet werden: einerseits sind die Hörübungen in den Lehrwerken zu finden und dadurch den Lehrenden leicht zugänglich, andererseits ist ‚Hören' eine weitere Fertigkeit, die es im fremdsprachlichen Kontext zu trainieren gilt. Somit kann dem Problem der Zeit entgegengewirkt werden. Schließlich findet sich diese Tendenz auch in den Desiderata: knapp die Hälfte äußerte, dass sie sich mehr Materialien wünschen würde, die ihnen dabei helfen, die Aussprache gezielt zu schulen; dabei standen vor allem Hörtexte im Fokus.
Letztlich wird allerdings auch hier die Aussprache nur indirekt behandelt. Zwar gehen die Fertigkeiten ‚Hören' und ‚Sprechen' Hand in Hand, aber es liegt wieder eine starke Orientierung an der intuitiv-nachahmenden Tradition vor.[370]

[367] vgl. Hirschfeld (2011b), 14.
[368] vgl. Hirschfeld (2011b), 14.
[369] vgl. Mehlhorn; Trouvain (2007), 6.
[370] vgl. Celce-Murcia; Brinton; Goodwin (1996), 2.

Schließlich erlaubt die letzte Frage – nämlich jene nach den Desiderata – noch einige Einblicke in den Umgang mit Aussprache im Deutschunterricht in Toulouse: Wie bereits angesprochen, wurden die Wünsche nach mehr Materialien sowie Zeit am häufigsten geäußert.

Es zeigt sich also, dass sich die Lehrkräfte durchaus darüber im Klaren sind, dass Aussprache im Zusammenhang mit Verständlichkeit und dem Gelingen der Konversationsabsichten steht. Schließlich geht auch aus den Desiderata hervor, dass im Großteil der Fälle die Bereitschaft da wäre, die Ausspracheschulung auszuweiten, es fehlt jedoch sowohl an Zeit als auch an Materialien.

7.4. Reflexion und Ausblick

Dieses Kapitel gibt zunächst Anlass, die Methode und deren Erkenntnisse zu reflektieren. In einem nächsten Schritt werden die Hypothesen geprüft, um die Forschungsfragen beantworten zu können. Das theoretische und neu generierte empirische Wissen gibt schließlich die Möglichkeit, konkrete Lösungsansätze zu formulieren.

Allgemein kann vorweggenommen werden, dass die Befragung ohne gröbere Zwischenfälle verlaufen ist und die Auswertung aller Fragebögen möglich war. Diese wurden online verteilt, um eine möglichst große Stichprobe zu erreichen. Dennoch haben nur 30 Personen teilgenommen. Somit können kaum Rückschlüsse auf die Population gezogen werden. Obwohl größer angelegte Studien ein aussagekräftigeres Bild liefern könnten, war es durchaus möglich, einen guten ersten Einblick in die Ausspracheschulung an Toulouse Collèges und Lycées zu erhalten. Es konnte insbesondere aufgezeigt werden, dass einige abweichende Ansichten vorhanden sind.
Quantitative Datenerhebungen beschreiben zwar den Ist-Zustand, geben allerdings kaum Auskünfte über die genauen Hintergründe und Motive von Handlungen, da sie sich standardisierten Mitteln bedienen. Die offenen Fragen des verwendeten Fragebogens sollten den Lehrkräften einen größeren Spielraum innerhalb ihrer Antworten verschaffen; jedoch ist

der Rahmen dennoch begrenzt. Zudem ziehen standardisierte Fragebögen folgendes Problem nach sich: Wegen der (möglichen) Heterogenität der Stichprobe und der Tatsache, dass eine möglichst große Anzahl von Menschen freiwillig an der Untersuchung teilnehmen soll, müssen Schwerpunkte gesetzt und Abstriche gemacht werden. Andernfalls dauert die Befragung zu lange, wird zu kompliziert oder uninteressant. Dementsprechend wurde der Fragebogen schließlich sehr allgemein und kurz gehalten. Dies führte zu Aussparungen einiger interessanter Punkte: Es hätte beispielsweise stärker auf die Interferenzen eingegangen und nach konkreten Beispielen gefragt werden können, was zu detaillierten Ergebnissen und Erkenntnissen hinsichtlich der Beeinflussung von französischer Erst- und deutscher Zweitsprache geführt hätte. Somit wurden einige spannende Fragen nicht aufgegriffen, die in Folgeuntersuchungen bearbeitet werden könnten. Auch wäre es interessant, die Ergebnisse mit größer angelegten Untersuchungen oder mit jenen, die stärker auf linguistische Aspekt (wie die Interferenzen) eingehen, zu vergleichen. Nicht-standardisierte Messungen könnten die Ergebnisse ebenfalls näher ausführen und spannende sowie ergänzende Punkte aufzeigen.

Allgemein sind die Ergebnisse, die einerseits direkt aus dem Fragebogen gewonnen wurden, andererseits aus der Überprüfung der Hypothesen stammen, wenig überraschend. Diese bestätigen das Bild, das bereits aus der Bearbeitung der Theorie und Literatur hervorgeht. Spannend sind allerdings jene Ergebnisse, die von der Literatur abweichend sind. Diese werden im Folgenden bei der Überprüfung der Hypothesen genauer beschrieben.

Aus der Auswertung des Fragebogens ergibt sich, dass die erste Hypothese eher zu bestätigen ist: Der Erstsprache kommt ein großer Stellenwert zu. Dies geht u.a. aus der Beantwortung der Frage 4 des zweiten Teils ‚Einfluss der französischen Erstsprache auf die deutsche Aussprache' hervor; mehr als die Hälfte der Befragten misst ersterer eine große Bedeutung zu. Allerdings empfinden ein Drittel der Befragten den Einfluss als weder groß noch als gering (Stufe 3 der Ratingskala), was wiederum dazu führt, dass die Hypothese nicht gänzlich sondern nur tendenziell bestätigt werden kann. An dieser Stelle sind also bereits erste Diskrepanzen zwischen Theorie – die, wie bereits erwähnt, den Einfluss der französischen Erstsprache im Hinblick auf den Erwerb der deutschen Aussprache als hoch einstuft[371] - auszumachen.

[371] vgl. Kapitel 2 ‚Sprachtypologische Unterschiede der deutschen und französischen Sprache' (S. 4 – 23)

Die zweite Hypothese trifft zu: Die Aussprache im Deutschunterricht in Toulouse wird als wichtig empfunden. Dies geht u.a. daraus hervor, dass der Aussprache ein hoher Stellenwert in einer Konversation eingeräumt wird und die Schwierigkeiten in diesem Bereich mannigfaltig sind. Auch der hohe Anteil an Antworten auf die Frage nach den Desiderata erlaubt den Schluss, dass die Ausspracheschulung ein wichtigstes Thema ist.

Ebenso die dritte Hypothese ist zu bestätigt: Andere Kompetenzen und Fertigkeiten finden tatsächlich mehr Anklang im Deutschunterricht in Toulouse als die Aussprache. Dies geht u.a. aus der Frage 1 des dritten Teils ‚Regelmäßige Ausspracheschulung im Unterricht' hervor, die zur Hälfte mit ‚ja', zur Hälfte mit ‚nein' beantwortet wurde. Jene, die keine regelmäßigen Ausspracheschulungen durchführen, legen ihre Prioritäten anderwärtig und sind zudem der Ansicht, die punktuelle bzw. integrative Schulung wäre ausreichend. Es lassen sich also erneut Diskrepanzen feststellen, die einerseits auf unterschiedlichen Ansichten der ProbandInnen beruhen, andererseits auf jenen zwischen Theorie und Praxis. Das Beurteilungsverhalten lässt auch darauf schließen, dass anderen Kompetenzen bzw. Fertigkeiten der Vorrang eingeräumt wird.

Diese kurze Darlegung der Hypothesenprüfung dient schließlich dazu, die Forschungsfragen zu überprüfen.
Die Beantwortung der ersten Forschungsfrage geht direkt aus der Überprüfung der Hypothesen hervor: Der Stellenwert der Aussprache im Deutschunterricht ist theoretisch hoch, allerdings ist die methodisch-didaktische Umsetzung nicht konsequent danach ausgelegt.

Die zweite Forschungsfrage rückt die Probleme im Zusammenhang mit der Aussprache und den Umgang damit in den Fokus. Diese Thematik wurde ebenfalls bereits bei der Prüfung der Hypothesen angeschnitten. So gibt es einige Quellen für Ausspracheschwierigkeiten, die sowohl auf segmentaler als auch auf suprasegmentaler Ebene fußen. Der Umgang damit ist sehr unterschiedlich, wie aus der Prüfung der dritten Hypothese bereits hervorgeht. VerterterInnen von regelmäßigen Ausspracheschulungen stehen jenen, die diese für unnötig erachteten, gegenüber. Diese grundsätzliche Zweiteilung hat natürlich auch Konsequenzen für den weiteren Umgang mit der Aussprache im Unterricht.
Ein Zusammenhang zwischen der ersten Fragestellung und der zweiten kann mittels des Fragebogens nicht herausgearbeitet werden und böte somit Gelegenheit für

Folgeuntersuchungen.

Die Frage nach dem Umgang mit den Ausspracheschwierigkeiten im Deutschunterricht in Toulouse ist weniger eindeutig und nicht ohne Einbezug der letzten Forschungsfrage zu beantworten. Wie bereits erwähnt, zeigte die Ausarbeitung der Antworten des Fragebogens eine Kluft auf: die eine Hälfte führt regelmäßig Ausspracheschulungen durch, die andere spart diese aus. Somit ist auf ein Paradoxon hinzuweisen: Der Stellenwert der Aussprache wird als hoch eingestuft und auch als Quelle für eine Vielzahl von Fehlern genannt, aber dennoch wird nicht einheitlich im Sinne dieser Erkenntnis gehandelt.

Auf die dritte Forschungsfrage – nämlich jene, die auf das Spannungsfeld ‚Theorie und Praxis' abzielt - wurde ebenfalls im Zuge der Hypothesenprüfung kurz eingegangen. Wie aus der Interpretation der Ergebnisse (Kapitel 7 ‚Diskussion der Ergebnisse' S. 68-81) hervorgeht, sind einige Abweichungen festzustellen: Zunächst betont die Theorie die Bedeutung der expliziten Ausspracheschulungen in einem LernerInnenkontext.[372] Abgesehen von der Tatsache, dass es einige VertreterInnen des intuitiv-nachahmenden Ansatzes gibt, liefert u.a. auch das Korrekturverhalten ein kontroverses Bild im Vergleich von Theorie und Praxis. Divergierende Ansichten bezüglich Selbst- und Fremdkorrektur sind zu finden und auch die Hilfe zur Selbsthilfe findet in der Theorie weit mehr Anklang.[373]
Zwar sind sich die Befragten und die Theorie darüber einig, dass Aussprache sowohl die segmentale als auch die suprasegmentale Ebene umfasst[374], allerdings liegt die Konzentration eher auf ersterer, was sich auch dadurch erklären lässt, dass jene auch in den Lehrwerken mehr Anklang findet. Dies ist allerdings paradox, da es schließlich die suprasegmentale Ebene ist, die mit größeren Verständnisschwierigkeiten verbunden ist.[375]

Die Bedeutung der französischen Erstsprache in Bezug auf den Erwerb der deutschen Aussprache trifft auf Einigung, allerdings werden kaum kontrastive Übungen im Unterricht durchgeführt. Dieses Ergebnis ist nicht weiter verwunderlich, da – wie bereits aus den Vorüberlegungen hervorgeht – weder Lehrwerke noch Lehrpläne oder CECRL die Lehrkräfte dazu anleiten.

[372] vgl. Neuber (2007), 5.
[373] vgl. vgl. Ciepielewska (2010), 88.
[374] vgl. Hirschfeld; Stock (2007), 2.
[375] vgl. Kaunzner (2009), 2.

Wie kann man also vor dem Hintergrund des theoretischen Gerüsts und der Befragung vorgehen, um die Situation zu verbessern?

Es wurde bereits erwähnt, dass die Befragten u.a. den Wunsch nach mehr Zeit geäußert haben, die sie für die Ausspracheschulung nutzen könnten. Mehr Unterrichtsstunden wären natürlich eine ideale Lösung, allerdings müssen m.E. andere – einfacher zu organisierende – Vorschläge vorerst genügen. Aus der Untersuchung geht ebenfalls hervor, dass Aussprache teilweise integrativ geschult wird und auch in Kombination mit der Fertigkeit ‚Hören'. Dies ist ein guter Zugang, um die Zeit optimal zu nutzen und mehrere Fertigkeiten gleichzeitig zu trainieren. Allerdings bedarf es – insbesondere in der Anfangsphase – gezielter Konzentration auf die Aussprache.[376] Es ist also notwendig, zu überdenken, ob Abstriche gemacht und die Prioritäten neu geordnet werden sollten. Eine zeitsparende Möglichkeit wäre es außerdem, die Ausspracheschulung in regelmäßigen Sequenzen von kurzer Dauer durchzuführen, wie es beispielsweise beim Chorlesen der Fall ist. Dabei werden Texte gemeinsam laut gelesen. Sowohl die segmentale als auch die suprasegmentale Ebene kann dadurch geschult werden.[377]

Ein weiterer Punkt, der in Verbindung mit den Desiderata angesprochen wurde, ist jener, des Materialienmangels. Regelmäßige Fortbildungen würden sich eignen, um hier Abhilfe zu schaffen. Ziel wäre es, den Lehrkräften Material zur Verfügung stellen, den Austausch zu fördern und sie gleichzeitig auch ‚auf den neuesten Stand zu bringen'.

Auch der Kontakt zu ‚native speakers' wurde gefordert. Austauschprogramme wie das ‚Brigitte-Sauzay-Programm' ermöglichen es französischen SchülerInnen, mindestens drei Monate in einer deutschen Gastfamilie zu verbringen und das deutsche Schulsystem sowie die Kultur kennenzulernen.[378] Darüber hinaus könnten auch Plattformen eingerichtet werden, die den internationalen Austausch fördern. Bei einer Auslagerung in die Hausaufgabenphase könnte dies sogar dem Punkto ‚Zeitmangel' zugutekommen.

[376] vgl. Hirschfeld (2001), 875.
[377] Bolacio Filho; Müller (2017), 72.
[378] Deutsch Französisches Jugendwerk (Hg.): *Brigitte Sauzay Programm.*

8. Fazit

Die vorliegende Arbeit hat die Ausspracheschwierigkeiten im Deutsch als Fremdspracheunterricht auf vielfache Weise beleuchtet: ganz zu Beginn rückt ein Sprachvergleich der französischen und deutschen Sprache in den Fokus. Diese erste linguistische Annäherung zeigt, dass die potentiellen Probleme in diesem Bereich zahlreich sind und eine kontrastive Analyse durchaus ihren Nutzen hat. Die nähere Betrachtung der Lehrpläne sowie CECRL zeigt, dass man auf die Stolpersteine reagieren und der Aussprache auch gleichzeitig im Unterricht einen großen Stellenwert beimessen sollte. Die Aussprache kann nicht nur Nebenprodukt sein, sie muss explizit geschult werden. Bereits die Analyse der Lehrwerke verdeutlicht, dass diese klare Tendenz nicht homogen fortgesetzt wird: Die Ausspracheschulung wird darin unsystematisch und zudem mit Konzentration auf die segmentale Ebene behandelt. Forschungen haben allerdings ergeben, dass die suprasegmentale Ebene jene ist, die mit größeren Schwierigkeiten verbunden ist – es kommt also zu ersten Divergenzen. Der empirische Teil bestätigt schließlich die folgende Vermutung: die Abweichungen zwischen Theorie und Praxis sind zahlreich. Zudem ist auch das Bild innerhalb der Ansichten der ProbandInnen inhomogen. Den extremsten Fall stellt die Frage nach den regelmäßigen Ausspracheschulungen im Unterricht dar, wobei eine Spaltung in genau zwei Hälften das Resultat ist.

Die vorliegende Arbeit zeigt also, dass theoretische Erkenntnisse nicht automatisch in methodisch-didaktische Umsetzungen übergehen. Die abweichenden Ansichten sind vielfältig und äußern sich in ihrer extremsten Position in der Gegenüberstellung des intuitiv-nachahmenden und analytisch-linguistischen Ansatzes. Dabei erklärt ersterer die explizite Schulung der Aussprache generell als obsolet, was selbstverständlich Auswirkungen auf den konkreten Umgang im Unterricht hat. Dies steht diametral der Theorie gegenüber, die auf die Ausspracheschulung setzt.

Was lässt sich also daraus schließen? Die im vorangegangen Kapitel formulierten Lösungsmöglichkeiten zeigen, dass auf die Wünsche der Lehrpersonen in Bezug auf die Verbesserung der Ausspracheschulung relativ einfach und kostengünstig reagiert werden könnte. Dennoch meine ich, dass dies ein verkürztes Fazit wäre. Das eigentlich spannende und überraschende Ergebnis dieser Arbeit ist nämlich eindeutig in den abweichenden Ergebnissen zu finden. Es zeigt sich, dass Literatur sowie CECRL und Lehrpläne in etwa dieselben Ziele in Bezug auf die Ausspracheschulung verfolgen und durchaus eine klare Linie

vertreten. Doch je weiter man sich der Praxis nähert, umso größer werden die Abweichungen. Es zeigt sich also, dass den Lehrpersonen sehr viel Verantwortung übertragen wird. Es liegt schließlich an ihnen, sich mit den groben Richtlinien und den neuesten theoretischen Erkenntnissen vertraut zu machen. Schließlich müssen daraus selbstständig Rückschlüsse für die konkrete Anwendung im Klassenzimmer gezogen werden. Zudem ist es auch im Ermessen der Lehrenden, Schwerpunkte zu setzen und ihren Unterricht dahingehend auszurichten. Es ist durchaus sinnvoll, den Lehrpersonen Autonomie zu gewähren. Schließlich geht es um den Austausch von Individuen, die sich durch verschiedene Hintergründe, Lernbiographien, -typen, etc. unterscheiden und auf die auch der Unterricht abgestimmt werden muss.

Zurückkommend auf die Aussprache zeigt sich, dass dieser nach der Theorie und auch nach Meinung der Befragten ein hoher Stellenwert zukommt und die Fehler zahlreich sind. Somit ist die folgende Frage unerlässlich: wie kann es dann zu derart abweichenden Ergebnissen in der Praxis kommen? Warum ist die Ausspracheschulung unsystematisch? Es zeigt sich, dass die Lehrenden mehr Unterstützung benötigen. Dabei geht es nicht nur um Reaktion auf Materialien- und Zeitmangel, sondern auch um fundierte Ausbildung, die dabei hilft, die großen Differenzen zwischen Theorie und Praxis abzubauen und grobe Richtungen gemeinsam zu entwickeln.
In Hinblick auf die Ausspracheschulung bedeutet dies, dass man sich einig sein muss, wie groß der Stellenwert der Aussprache im Unterricht tatsächlich sein sollte bzw. ob Anlass für eine Umverteilung der Prioritäten gegeben ist – m.E. können sowohl der Theorieteil dieser Arbeit als auch meine persönlichen Erlebnisse bestätigen, dass dies wünschenswert wäre. Schließlich sollte die Ausbildung der Lehrkräfte dahingehend angepasst werden. Dazu gehört, sowohl das aktuelle theoretische Wissen zu übermitteln als auch konkrete praktische Hilfestellung zu leisten. Es reicht dabei aber nicht, die Ausbildung nach dem Studium enden zu lassen. Die Forschung erleidet keinen Stillstand und dies sollte ebenso wenig für die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen gelten.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Ausspracheschwierigkeiten französischer Deutschlernenden gehäuft auftreten und auf verschiedenen Ebenen fußen. Während die Theorie den Stellenwert als hoch empfindet und sich auch für eine kontrastive Analyse ausspricht, zeigt sich bei der Umsetzung im Klassenzimmer ein weit weniger homogenes

Bild. Letztlich ist es aber notwendig ‚in dieselbe Richtung zu schauen', um optimale Ergebnisse zu erzielen.

9. Zusammenfassung

Zu Beginn der Arbeit wurde das Forschungsinteresse explizit geäußert, das darin besteht, einen Beitrag zur Ausspracheschulung französischer Deutschlernenden zu leisten. Aus diesem Grund wurden potentiellen Fehlerquellen herausgearbeitet – die unter anderem durch Interferenzen zustande kommen, die bereits durch einen Vergleich der beiden Sprachen antizipiert werden können.[379] Sowohl die Literatur[380] als auch die Ergebnisse meiner empirischen Studie zeigen, dass der Erstsprache eine große Bedeutung zukommt, was wiederum zu konkreten didaktischen Handlungen führen sollte, die allerdings nicht zur Genüge durchgeführt wurden.

Ziel war es unter anderem, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. Es lässt sich Folgendes festhalten: nicht nur innerhalb der Literatur lassen sich Spannungsfelder finden, der konkrete methodisch-didaktische Umgang ist nicht minder heterogen. Es ist aber wünschenswert, dass Ziele und Richtlinien auf allen Ebenen einheitlich umgesetzt werden, damit sich Verbesserungen einstellen können: Vorschläge, die neuesten Forschungen entstammen oder in CECRL und Lehrplänen formuliert sind, sollten auch in die Schulbücher und letztlich insbesondere in die Klassenzimmern Eingang finden.

Dass Aussprache wichtig für das Verständnis und das Gelingen der Kommunikationsziele ist, wurde an vielen Stellen in dieser Arbeit belegt.[381] Somit ist es wichtig, sich zu fragen, wie diese im Zuge eines Fremdsprachenunterrichts optimiert und den Lernenden geholfen werden kann, ihre Fertigkeiten in dieser Hinsicht zu verbessern. Dies geht aber nur, wenn die passenden Übungen und Materialien dafür zur Verfügung stehen – was bis dato nicht der Fall ist! Dazu gesellt sich das Argument, dass zu wenig Zeit verfügbar wäre. Dem muss entweder durch Neuverteilung der Prioritäten oder durch zeitsparende Maßnahmen Abhilfe geschaffen werden.

Letztlich kann durch diese Arbeit auch aufgezeigt werden, dass den LehrerInnen mehr Unterstützung zuteilwerden sollte. Diese könnte sich beispielsweise darin äußern, dass die Aussprache innerhalb der Ausbildung mehr behandelt wird und auch regelmäßige Fortbildungen stattfinden.

[379] vgl. Dirim, İnci (2005), 53.
[380] vgl. Nossok (2007), 1.
[381] vgl. Hirschfeld; Stock (2007), 2.

Auf den Punkt gebracht, gilt also: die Relevanz der Ausspracheschulung wird auf allen Ebenen erkannt und das theoretische ‚Know-How' ist ausreichend verfügbar, trifft allerdings auf große Abweichungen in der methodisch-didaktischen Umsetzung, was wiederum auf fehlende Unterstützung schließen lässt.

10. Literaturverzeichnis

Printquellen

- Argod-Dutard, Françoise: *Éléments de phonétique appliquée. Prononciation et orthographe en français moderne et dans l'histoire de la langue. Aspects prosodiques et métriques.* Paris: Colin 1996.
- Béchade, Herve D.: *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain.* Paris: Presses Universitaires de France 1992.
- Bose, Ines; Hirschfeld, Ursula; Neuber, Baldur; Stock, Eberhard: *Einführung in die Sprechwissenschaft: Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. 2. überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto 2016.
- Buttaroni, Susanna: *Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning: Hueber 1997.
- Burzan, Nicole: *Quantitative Forschung in der Sozialstrukturanalyse. Anwendungsbeispiele aus methodischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.
- Bréchon, Pierre (Hg.): *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble: Presses universitaires 2011.
- Brosius, Felix: *SPSS 21*. Heidelberg: mitp; bhv 2013.
- Celce-Murcia, Marianne; Brinton, Donna; Goodwin, Janet M.: *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages* Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press 1996.
- Constant, Anne-Sophie; Lévy, Aldo: *Réussir mémoire, thèse et HDR. Pour réussir votre mémoire, de l'exploration du sujet á la soutence orale*. 5. Aufl. Paris: Gualino éditeur 2015.
- Dietrich, Wolf; Geckeler, Horst: *Einführung in die französische Sprachwissenschaft: ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Berlin: Schmidt 1995.
- Dirim, İnci: „Deutsch lernen auf der Grundlage der Erstsprache Türkisch“, in: Bartnitzky, Horst & Angelika Speck-Hamdan (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. 2005, 53-57.
- Ernst, Peter: *Germanistische Sprachwissenschaft. Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen.* 2. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; Wien: facultas 2011.

- Faistauer, Renate; Fritz, Thomas: „Prinzipien eines Sprachunterrichts“, in: Bogenreiter-Feigl, Elisabeht (Hg.): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert*. Wien: VÖV Edition Sprachen 2008.
- Flege, James Emil: „Second Language Speech Learning Theory, Findings, and Problems“, in: Winifred Strange (Hg.): *Speech Percetiopn and Linguistic Experience*: *Issues in Cross-Language Research*. Timonium, MD: York Press 1995, 233-277.
- Flege, James Emil: „Age of Learning and-Second-Ianguage Speech“, in Birdsong, David (Hg.): *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis.* Mahwah, NJ u.a.: Erlbaum 1999, 101-132.
- Frank, Birgit: *Die Lautgestalt des Französischen. Typologische Untersuchungen.* Tübingen: Niemeyer 1995 (zugl. Diss., Univ. Würzburg, 1993).
- Fuhrhop, Nanna; Jörg, Peters: *Einführung in die Phonologie und Graphematik.* Stuttgart (u.a.): Metzler 2013.
- Gabriel, Christoph; Müller, Natascha: *Grundlagen der generativen Syntax: Französisch, Italienisch, Spanisch*. 2. überarb. u. erw. Aufl. Berlin (u.a.): de Gruyter 2013.
- Girard, Francine; Lyche, Chantal, S.: *Phonétique et phonologie du français*. 4. überarb. Aufl. Oslo : Universitetsforlaget 2005.
- Gregor-Chiriţă, Gertrud: *Das Lautsystem des Deutschen und des Rumänischen.* Heidelberg: Groos 1991.
- Hirschfeld, Ursula: „Vermittlung der Phonetik“, in: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter 2001, 872-879.
- Hirschfeld, Ursula; Neuber, Baldur; Stock, Eberhard: „Sprach- und Sprechwirkungsforschung“; in: Gardt, Andres; Knape, Joachim; Fix, Ulla (Hg.): *Handbuch Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und stilistischer Forschung.* Berlin; New York: de Gruyter 2008, 772-786.
- Hirschfeld, Ursula; Reinke, Kerstin: *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik. Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Berlin : Schmidt 2016.
- Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete; Schober, Michael: *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. Bildungsstandards für höchste Qualität an Österreichs Schulen.* Graz: Österr. Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2010.

- Hufeisen, Britta: „Kurze Einführung in die linguistische Basis“, in: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publ. 2003.
- Jakovidou, Athanasia: *Funktion und Variation im „Foreigner Talk“: Eine empirische Untersuchung zur Sprechweise von Deutsch gegenüber Ausländern*. Tübingen: Narr 1993 (zugl. Diss., Univ. Heidelberg 1991).
- Karbe, Ursula; Piepho, Hans-Eberhard: *Fremdsprachenunterricht von A bis Z: praktisches Begriffswörterbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag 2000.
- Kauzner, Ulrike: „Prosodische Interferenzen. Ihre Auswirkung auf interkulturelle Kommunikationssituationen“, in: Nardi, Antonelle; Dagmar Knorr (Hg.): *Bewegte Sprache: Leben mit und für Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M.; Bern: Peter Lang Edition 2014.
- Krifka, Manfred; Blaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger; André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie; Truckenbrodt, Hubert (Hg.): *Das Mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprache unserer Schüler.* Berlin; Heidelberg: Springer 2014.
- Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (Hg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.
- Meisenburg, Trudel; Selig, Maris: *Phonetik und Phonologie des Französischen*. Stuttgart: Klett 1998.
- Merten, Stephan: *Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch*. Frankfurt am Main; Wien u.a.: Lang 1997.
- Nossok, Swetlana: *Kontrastive phonologische und phonetische Analyse Weißrussisch-Deutsch und Analyse interferenzbedingter Ausspracheabweichungen*. Frankfurt a.M.: Lang 2009 (zugl. Diss., Univ. Halle-Wittenberg, 2008).
- Pustka, Elissa: *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Französischen*. Berlin: Schmidt 2011.
- Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael: *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung.* 4. aktualisierte und überarbeitete Aufl. Wien: Facultas 2015.
- Riemer, Claudia: „Wie lernt man Sprachen?“, in: Quetz, Jürgen; Handt, Gerhard von der (Hg.): *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weitbildung.* Bielefeld: Bertelsmann 2002, 49-82.

- Robert, Jean-Pierre; Rosen, Evelyn: *Dictionnaire pratique du CECR. Parcous enseignement*. Paris: Ophrys 2010.
- Sokol, Monika: *Französische Sprachwissenschaft. Ein Arbeitsbuch mit thematischem Reader*. 2. völlig neu bearb. Aufl. Tübingen: Narr 2007.
- Trubetzkoy, Nikolai Sergejewitsch: *Grundzüge der Phonologie*. 6. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1977.
- Vorderwülbecke, Klaus: „Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht“, in: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Göttingen: Univ.-Verl. 2008, 275-293.

Artikel und Aufsätze

- Bohn, Ocke-Schwen; Flege, Emil James: „The Production of New and Similar Vowels by Adult German Learners of English“, in: *Studies in Second Language Acquisition* 14 (2), 1992, 131-158, http://jimflege.com/files/Bohn_Flege_new_similar_SSLA_1992.pdf, (Zugriff 26.4.2018)
- Bolacio Filho, Ebal Sant'Anna; Müller, Jasmin: „Aussprachevermittlung im brasilianischen DaF-Unterricht – einige Überlegungen“, in: *Pandaemonium* 20 (31), 2017, 60-77.
- Calañas Continente, José Antonio; Ferrer Mora, Hang: „Vergleichende und kontrastive Linguisitk. Deutsch-Spranisch. Eine Bestandsaufnahme“, in: *Magazin* (18), 2008, 36-44, http://www.fage.es/magazin/magazin18/08_CALANAS_FERRER.pdf (Zugriff 25.10.2017)
- Ciepielewska, Luiza: „Mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht“, in: *Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik* 2, 2010, 83-92.
- Delen Karaağaç, Nurcan: „Des erreurs linguistiques et des effets de contexte: Analyse de differents types d'erreurs commises par les étudiants turcs“, in: *The Journal of International Social Research* 5 (23), 2012, 175-184, http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt5/cilt5sayi23_pdf/delen_nurcan.pdf (Zugriff 15.11.2017).
- „Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015“, in: *Goethe Institut*

Online, https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html (Zugriff 7.12.2017)

- Doublier, Caroline: „Enseignement de l'allemand et image de l'Allemagne depuis la Seconde Guerre mondiale", in: *Revues.org. Édition électronique*, 2005, 137-152, http://histoire- education.revues.org/1081 (Zugriff 11.12.2017)
- Durst, Uwe: „Tekin, Özlem. Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis", in: *Info DaF* 41 (2/3), 2014, 384-386, http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2014_Heft_2-3.pdf (Zugriff 8.11.2017).
- Flege, Emil James: „The Phonological Basis of Foreign Accent: A Hypothesis", in: *Tesol Quarterly,* 15 (2), 1981, 443-455, https://www.jstor.org/stable/3586485?seq=1#page_scan_tab_contents (Zugriff 26.4.2018)
- Fritz, Thomas: „'Sprechen Sie jetzt!' – Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im DaF/DaZ- Unterricht", in: *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 2003, 6-15.
- Gehrmann, Siegfried: „Lerntheoretische Defizite der Zweitsprachenerwerbsforschung am Beispiel der Phonetik", in: *Info DaF* 27 (4), 2000, 337-352, https://www.degruyter.com/view/j/infodaf.2000.27.issue-4/infodaf-2000-0402/infodaf-2000-0402.xml (Zugriff 23.1.2018).
- Hirschfeld, Ursula; Stock, Eberhard: „Aussprachewörterbuch und DaF-Unterricht", in: *Zeitschrift für Interkulturelen Fremdsprachenunterricht* 12 (2), 2007, http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/289/281 (Zugriff 27.4.218).
- Hirschfeld, Ursula: „Aspekte des Aussprachetrainings mit japanischen Deutschlernenden*",* in: *Germanist. Forschungsbeiträge* 64, 2011a, 41-52.
- Hirschfeld, Ursula: „Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten", in: *Babylonia* (2), 2011b, 10-17, http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2hirschfeld.pdf, (Zugriff 10.5.2017)
- Kaunzner, Ulrike A.: „Prosodie im Sprachvergleich Deutsch – Italienisch. Praktische Relevanz und ausgewählte Problembereiche", in: *Annali Online di Ferrara* 2 (13), 2009, http://annali.unife.it/lettere/article/view/189/138 (Zugriff 15.9.2017).
- Kaunzner, Ulrike A.: „Die Bedeutung von Suprasegmentalia bei der Untertitlelung", in: *trans-kom* 9 (1), 2016, 20-33, http://www.trans-kom.eu/bd09nr01/trans-kom_09_01_03_Kaunzner_Suprasegmentalia.20160705.pdf (Zugriff 3.4.2018).
- Kosturek, Kamila: „Falsche Freunde – ein Hindernis im Fremdsprachenlernprozess nur in der Theorie oder auch in der Praxis?", in: *Glottodidactica* 1 (40), 2013, 91-103,

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiYnfCix4PbAhWxsKQKHefsClQQFjAFegQIABA6&url=https%3A%2F%2Fpressto.amu.edu.pl%2Findex.php%2Fgl%2Farticle%2Fdownload%2F367%2F274&usg=AOvVaw1oOJjfZcFiHerelcfFRc5w (Zugriff 4.4.2018).

- Krebs, Gilbert: „Deutschunterricht in Frankreich“, in: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 5 (2), 1972, 6-15.
- Lauer, Charlotte: „Bildungspolitik in Frankreich“, in: *ZEW. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung* 72 (2), 2003, 320-333, ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0343.pdf (Zugriff 14.5.2018)
- Mehlhorn, Grit; Trouvain, Jürgen: „Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2), 2007, https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/23561/1/Mehlhorn_Trouvain.pdf (Zugriff 25.4.2018).
- Moise, Maria-Ilena: „Interferenzprobleme rumänischer Deutschlernender. Spezifische Aspekte der Ausspracheschulung und Aussprachekorrektur im Erwachsenenunterricht“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2), 2007, http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/300/292 (Zugriff 15.5.2017)
- Nagy, Viktor: „Phonetik im Fremdsprachenunterricht. Integrationsmöglichkeiten phonetischer Lerninhalte im DaF-Unterricht am Beispiel vom Lehrwerk START!“, in: *Werkstatt* 3, 2004, 7-38, http://werkstatt.unideb.hu/alte_materialien/nagyviktor.pdf (Zugriff 26.4.2018).
- Neuber, Baldur: „Überlegungen zur Weiterbildung für Lehrkräfte in der Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2), 2007.
- Nossok, Swetlana: „Ausspracheprobleme weißrussischer Deutschlernender und Schritte zur korrekten Aussprache“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2), 2007, http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/296 (Zugriff 3.4.2018).
- Panušová, Marta: „Phonetik in DaF-Lehrwerken.“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2), 2007, http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/309/300 (Zugriff 20.11.2017)
- „Phonetik für Deutsch als Fremdsprache“, in: *Klett Tipps. Sprachenservice*

Erwachsenenbildung (11) 2015, https://www.klett-sprachen.de/download/8817/W640636%5FKLETT%5FTippsDaF%5Fweb.pdf (Zugriff 19.9.2017)

- Richter, Regina: „Ausspracheabweichungen chinesischer Deutschlerner und ihre kommunikative Relevanz“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16 (2), 2011, 176-184, http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/125/120 (Zugriff 3.5.2017).
- Rothmund, Elisabeth: „Manuels, auteurs et éditeurs dans les premières décennies de l'enseignement scolaire de l'allemand“, in: *Revues.org. Édition électronique* 106, 2005, 15-40, http://histoire- education.revues.org/1076 (Zugriff 6.12.2017)
- Settinieri, Julia: „Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 16 (2), 2011, 66-80, http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/ Settinie- ri.pdf (Zugriff 24.11.2017).
- Silhouette, Marielle: „L’évolution de l’enseignement des langues vivantes en France : massification et uniformisation (2)“, in: *Innovation pédagogique*, 2016, https://www.innovation-pedagogique.fr/article418.html (Zugriff 1.12.2017)
- Thurmair, Maria: „Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis“, in: *gfl-journal* (2), 2016, 125-129, http://www.gfl-journal.de/2-2016/rez_tekin.pdf (Zugriff 8.11.2017)
- Wachs, Sandrine: „Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE), in: *Revista de lenguas modernas* (14), 2011, 183-196, https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/9687/9134 (Zugriff 6.5.2017)
- Wottawa, Jane: „L’influence du français comme L1 sur la prononciation de l’allemand“, in: *Rencontres Jeunes Chercheurs en Sciences du Langage* (18), 2015, https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01494331v2/document (Zugriff 5.5.2017).

Dissertationen

- Elsner, Anja: *Erkennung und Beschreibung des prosodischen Fokus.* Univ. Bonn: Dissertation 2000, http://hss.ulb.uni-bonn.de/2000/0218/0218.pdf (Zugriff 16.9.2017).
- Gushchina, Inna: *Sprachliche Interferenzen bei Russisch- Deutsch-Mehrsprachigen*.

Univ. Marburg: Dissertation 2013, http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2014/0346/pdf/dsi.pdf (Zugriff 9.11.2017)

- Liu, Tong: *„Ich verstehe nur Chinesisch!" Kontrastierung der chinesischen und deutschen Phonetik/Phonologie als Basis für die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für Deutschlernende chinesische Muttersprache*. Humboldt Univ. zu Berlin: Dissertation 2015, https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/17921/liu.pdf?sequence=1 (Zugriff 28.4.2018).
- Seoudy, Jeanette: *Der Erwerb von Rhythmus und Intonation in Französisch und Deutsch als Fremdsprache*. Univ. Hamburg: Dissertation 2015, http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2016/8067/pdf/Dissertation.pdf (Zugriff 14.9.2017).
- Olajumoke, Oyedele: *Eine Analyse der schriftlichen Fehler nigerianischer Yoruba-Sprecher beim Deutscherwerb*. Univ. Bayreuth: Dissertation 2017, https://epub.uni-bayreuth.de/3300/1/Doktorarbeit%20zur%20Publikation-Oyedele-1.pdf (Zugriff 10.4.2017).

Lexika

- Bußmann, Hadumod (Hg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3., akt. und erw. Aufl. Stuttgart: Kröner 2002.
- Lewandowski, Theodor: *Linguistisches Wörterbuch 3*. S-Z. 4., neu bearb. Aufl. Heidelberg u.a.: Quelle & Meyer 1985.
- Mounin, Georges (Hg.): *Dictionnaire de la linguistique*. 4. Aufl. Paris: Presses Univ. de France 2004.
- Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart; Weimar: Metzler 2010.

Schulbücher:

- Achékian, Valérie; Bour Delphine; Chatenet, Claudine; Faure-Paschal, Nathalie; Halberstadt, Wolf: *Spontan 2de. Allemand. A2/B1*. Paris: Didier 2011.
- Bally, Laetitia; Benhamou, Brigitte; Delposen, Anne; Lenz, Claudia: *Fokus Allemand 1re.* Paris: Bordas 2011.
- Bally, Laetitia; Lenz, Claudia: *Fokus Neu. Allemand 1re*. Paris: Bordas 2015.
- Baron, Regina; Despas, Marie-Christine; Hardaloupas, Evelyne; Navarre; Schöne:

Einblick Allemand. Terminale Paris: Hatier 2012.

- Bernardy, Jean-Pierre; Bouly, Anne-Laure; Creux Catherine; Duchesne, Delphine; Günther; Franziska-Luise; Lardière, Camille; Ponchon, Sophie: *Gute Fahrt! 2 Neu. Allemand.* Nathan 2017.
- Creux, Catherine; Duchesne, Delphine; Jaster, Mareike; Lardière, Camille; Lozachmeur, Florence; Ponchon, Sophie: *Gute Fahrt! 1 Neu. Allemand.* Paris: Nathan 2016.
- Decocqman, Claudine; Jourdan, Robert; Reynis, Ursula; Trabaud, Susanne: *Projekt Deutsch Neu. Premières*. Paris: Nathan 2007.
- Guillot, Marie-Gabrielle; Le Berre, Caroline: *Allemand. 5e*. Paris: Hatier 2016.
- Halberstadt, Wolf: *Altenative 2nde LV1/LV2*. Paris: Didier 2007.
- Bourdon, Yohann; D'Aubigny, Irène; Hardaloupas, Pierrick; Hirigoyen, Sylvain; Marissal, Roselyne; Rousset, Thomas; Roux-Rouget, Sandrine; Schafer, Katharina; Stachowiccz, Katia; Thibaut, Sophie; Tisserand, Florence: *Blick und Klick 3e*. Paris: Hatier 2017.

Lehrpläne u.Ä.:

- DEPP. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (Hg.): „L'apprentissage des langues vivantes étrangères dans l'Union européenne: Parcours des élèves", in: *Note d'information 17.15,* 2017, http://www.education.gouv.fr/cid74880/l-apprentissage-des-langues-vivantes-etrangeres-dans-l-union-europeenne-parcours-des-eleves.html (Zugriff 7.12.2017)
- Ministère de l'Éducation nationale (Hg.): „Langues vivantes étangères", in: *bulletin officiel spécial* (2), 2009, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/voie_professionnelle/06/4/Voie_prof_Programmes_CAP_Bacpro_Allemand_19-02-2009_133064.pdf (Zugriff 7.12.2017)
- Ministère de l'Éducation nationale (Hg.): „Lycée général et technologique. Allemand", http://eduscol.education.fr/langues-vivantes/enseigner/ressources-par-theme-de-programme/lycee-general-et-technologique/allemand.html (Zugriff 7.12.2017)

Sonstige

- Deutsch Französisches Jugendwerk (Hg.): *Brigitte Sauzay Programm*, https://www.dfjw.org/programme-aus-und-fortbildungen/brigitte-sauzay-programm.html#registration (Zugriff 1.5.2018)
- „Section allemand“, in: *Université Toulouse Jean Jaurés online*. (Zugriff 5.5.2018)

11. Tabellen- und Grafikenverzeichnis

Tabellen

Tabelle 1: Konsonanten der deutschen Sprache 7
Tabelle 3: Vokale der deutschen Sprache 14
Tabelle 4: Vokale der französischen Sprache 14
Tabelle 5: Definition von Aussprache, formuliert von den Befragten (N = 40) 57
Tabelle 6: Stellenwert der Fertigkeiten im Unterricht (N = 30) 58
Tabelle 7: Einfluss der französischen Erstsprache auf die deutsche Aussprache (N = 30) 59
Tabelle 8: Gründe gegen regelmäßige Ausspracheschulung (N = 15) 62
Tabelle 9: Gründe gegen regelmäßige Ausspracheschulung, eigene Angaben der Befragten (N = 13) 62
Tabelle 10: Materialien, die zur Ausspracheschulung herangezogen werden (N = 11) 63

Grafiken

Grafik 1: Geschlechtsverteilung der Befragten (N = 30) 53
Grafik 2: Verteilung der Erstsprachen der Befragten (N = 30) 53
Grafik 4: Verteilung der Unterrichtserfahrung der Befragten (N = 30) 54
Grafik 5: Stellenwert der Aussprache in der Ausbildung nach Meinung der Befragten (N = 30) 55
Grafik 6: Sicherheitsempfinden bezüglich der eigenen Aussprache(N = 30) 55
Grafik 7: Definition von Aussprache, formuliert von den Befragten (N = 40) 57
Grafik 8: Bedeutung der Aussprache in einer Konversation (N = 30) 59
Grafik 10: Regelmäßige Ausspracheschulung im Unterricht (N = 30) 61
Grafik 11: Materialien, die zur Ausspracheschulung herangezogen werden (N = 53) 63
Grafik 13: Verteilung der Korrekturmaßnahmen, die von den Befragten herangezogen werden (N = 61) .. 65
Grafik 14: Methodische Umsetzung der Aussprache im Unterricht (N = 66) 65

12. Anhang

Fragebogen

Questionnaire: Prononciation en cours d'allemand

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, j'examine l'importance de la prononciation en cours d'allemand (collège et lycée) à Toulouse.

Vos indications seront traitées de manière confidentielle et ne seront pas communiquées à des tiers!

Je vous remercie pour votre participation et votre soutien!

Partie 1 - Informations personnelles

1. Sexe

- ○ Masculin
- ○ Féminin
- ○ Autres

2. Langue maternelle

- ○ Français
- ○ Allemand
- ○ Autres

3. Vous enseignez dans quel établissement?

Plusieurs réponses sont possibles.

- ☐ Collège
- ☐ Lycée
- ☐ Université

4. Vous enseignez depuis combien d'années?

- ◯ > 1 an
- ◯ 1 - 4 ans
- ◯ 5 - 10 ans
- ◯ < 10 ans

5. Quelle importance a été accordée à l'apprentissage de la prononciation de l'allemand dans votre propre formation?

Merci de bien vouloir cocher le numéro qui convient (1 signifie "aucune valeur" et 5 signifie "une très grande valeur").

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

6. Êtes-vous en confiance par rapport à votre prononciation de l'allemand?

Merci de bien vouloir cocher le numéro qui convient (1 signifie "pas du tout en confiance" et 6 signifie "très en confiance").

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

SUIVANT

Page 1 sur 3

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Questionnaire: Prononciation en cours d'allemand

Partie 2 - Expression orale et prononciation en cours d'allemand

1. Comment définissez-vous "prononciation"?

Votre réponse

2. En pourcentage, quelles sont les proportions prises par chacune de ces compétences?

Merci de ne pas depasser la totalité de 100 pour-cent.

	Grammaire	Compréhension écrite	Compréhension orale	Expression orale	Expression écrite
0%	☐	☐	☐	☐	☐
10%	☐	☐	☐	☐	☐
20%	☐	☐	☐	☐	☐
30%	☐	☐	☐	☐	☐
40%	☐	☐	☐	☐	☐
50%	☐	☐	☐	☐	☐
60%	☐	☐	☐	☐	☐
70%	☐	☐	☐	☐	☐
80%	☐	☐	☐	☐	☐
90%	☐	☐	☐	☐	☐
100%	☐	☐	☐	☐	☐

3. Selon vous, quelle est la place de la prononciation dans une conversation?

Merci de bien vouloir cocher le numéro qui convient (1 signifie "peu important" et 5 signifie "très important").

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

4. Quel est l'impact de la langue française sur l'apprentissage de la prononciation allemande?

Merci de bien vouloir cocher le numéro qui convient (1 signifie "aucun impact" et 5 signifie "un très grand impact").

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

5. Quels aspects de la prononciation posent le plus de difficultés aux élèves?

Plusieurs réponses sont possibles.

- ☐ Sons particuliers
- ☐ Accent
- ☐ Intonation
- ☐ Prosodie
- ☐ Autre : _____

RETOUR SUIVANT Page 2 sur 3

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Questionnaire: Prononciation en cours d'allemand

Partie 3 - Réalisation méthodique et didactique

1. Faites-vous régulièrement des leçons de prononciation au cours d'allemand?

- ◯ Oui
- ◯ Non

1b: Si non: Pourquoi pas?
Plusieurs réponses sont possibles.

- ☐ Ce n'est pas nécessaire
- ☐ Je me sens mal à l'aise / Je n'ai pas assez d'expérience dans l'enseignement de la prononciation
- ☐ Je n'ai pas assez de supports
- ☐ Autre : _____

2. Quels matériaux utilisez-vous pour enseigner la prononciation?
Plusieurs réponses sont possibles.

- ☐ Manuel(s) scolaire(s)
- ☐ Fichiers audio
- ☐ Matériaux que je conçois moi-même
- ☐ Autre : _____

3. A quel degré prenez-vous en compte la prononciation dans l'évaluation des élèves?

Merci de bien vouloir cocher le numéro qui convient (1 signifie "aucune prise en considération" et 5 signifie "une très grande prise en considération").

1	2	3	4	5
○	○	○	○	○

4. Comment corrigez-vous les fautes de prononciation de vos élèves?

- [ ] Répétition sans faute (correction par le/la professeur)
- [ ] Aide pour réaliser une autocorrection
- [ ] Explication de la faute
- [ ] Autre : _____

5. Parmi les suivants, à quel(s) exerice(s) avez-vous recours?

Plusieurs réponses sont possibles.

- [ ] Exercices d'introduction
- [ ] Virelangues
- [ ] Exercice de discrimination
- [ ] Exercices d'écoute ciblée
- [ ] Exercices pour mettre en valeur la production de certains sons
- [ ] Autre : _____

6. Selon vous, quels matériaux et/ou quelles conditions d'apprentissage aideraient à améliorer la prononciation de l'allemand de vos élèves?

Votre réponse

Begleitschreiben

Mesdames, messieurs, chers professeurs d'allemand,

Tout d'abord, je vous remercie pour votre soutien et votre participation! En répondant à ce questionnaire, vous m'ouvrez des perspectives intéressantes à propos du sujet « prononciation en cours d'allemand » à Toulouse.

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, j'examine l'importance de la prononciation et les difficultés que rencontrent les élèves à ce sujet. Je m'intéresse également à la mise en œuvre méthodologique et didactique. Pour cela, votre opinion est très importante!

Le questionnaire est composé de trois parties de 5 à 6 questions. Y répondre ne vous prendra pas plus de 15 minutes.

Je vous prie de bien vouloir compléter tout le questionnaire. Vos indications seront traitées de manière confidentielle et ne seront pas communiquées à des tiers! Il y a ni bonnes, ni mauvaises réponses, il s'agit seulement de votre propre opinion.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter : a01212927@unet.univie.ac.at. Si vous le souhaitez, je pourrais également vous communiquer les résultats de mon mémoire.

Je vous prie de vouloir compléter ce questionnaire au plus tard le **6 mai 2018.** Je vous remercie du temps que vous avez pris pour me soutenir!

Cordialement,

Sophia Potocnik
Assistante d'allemand en collège et lycée
Etudiante en Master MEEF allemand à l'université de Vienne