

**Fritz Abel**

***Lerninhalte des Ausspracheunterrichts,  
am Beispiel 'Französisch für Deutschsprachige'***

**Unveränderter Originaltext der im Sommersemester 1977  
vom Fachbereich Neuphilologie der Universität Tübingen  
angenommenen Habilitationsschrift**

**Tübingen 1977**

**Vier Auszüge und zwei Anlagen**

**Auszüge**

<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>1</b>
(= Teilband 1 der Papierfassung S. 1 bis 37)	
<b>Zwölftes Kapitel : Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeit in Thesenform (130 Thesen)</b> .....	<b>38</b>
(= Teilband 6 der Papierfassung S. y169 bis y222)	
<b>Anhang : Die wichtigsten suprasegmentalen Strukturen des Französischen</b> .....	<b>92</b>
(= Teilband 6 der Papierfassung S. y223 bis y233)	
<b>Bibliographie</b> .....	<b>103</b>
(= Teilband 6 der Papierfassung S. S. I bis XL)	

**Anlagen**

<b>Die Vertretung der Französischdidaktik an der Universität Augsburg vom 9.12.1977 bis zum 31.3.2005 = Begründung für die Nichtveröffentlichung der Habilitationsschrift</b> .....	<b>143</b>
<b>Schriftenverzeichnis Fritz Abel</b> .....	<b>158</b>

Erstes Kapitel:

Ziel der Arbeit

- 1.1 Allgemeine Zielangabe Seite 1
- 1.2 Die Identität der Zielsprache des Unterrichts als Variante der Fremdsprache
  - 1.2.1 Allgemeine Bestimmung der Zielsprache
  - 1.2.2 Die Zielsprache des Unterrichts und die Register der Fremdsprache
  - 1.2.3 Die Ökonomie der Zielsprache
  - 1.2.4 Zur Offenheit der Zielsprache
  - 1.2.5 Unterschiede zu bisherigen Bestimmungen der Zielsprache des Unterrichts
  - 1.2.6 Bemerkung zur Unterscheidung der Zielsprache des Unterrichts und der Zwischensprache der Schüler
- 1.3 Zur Beschreibung der Zielsprache im Rahmen einer didaktischen Hierarchie
  - 1.3.1 Abhängigkeit der Hierarchie von dem angenommenen Lernziel Seite 15
  - 1.3.2 Die linguistische Grundlage der didaktischen Hierarchie
  - 1.3.3 Unterschiede zu bisherigen Lerninhaltsbestimmungen
  - 1.3.4 Bemerkung zur Hierarchisierung von Lerninhalten aufgrund von Fehlerzählungen
    - 1.3.4.1 Abhängigkeit der Fehlerzählungen von der Kenntnis der Lerninhalte
    - 1.3.4.2 Einige Beispiele
- 1.4 Die Beschreibung der Zielsprache des Unterrichts als Revision bisheriger Lerninhaltsbestimmungen Seite 29

- 1.4.1 Erstmalige Berücksichtigung ausge-  
dehnter empirischer Untersuchungen
- 1.4.2 Zur Art der Berücksichtigung der  
Erstsprache
- 1.5 Zur thematischen Begrenzung der Arbeit
- 1.5.1 Begrenzung durch den Stand der Be-  
schreibung der Fremdsprache und der  
Erstsprache der Schüler
  - 1.5.1.1 Überblick Seite 35
  - 1.5.1.2 Bemerkung zur Beschränkung auf den  
segmentalen Bereich
- 1.5.2 Zum Status der Mündlichkeit im Fremd-  
sprachenunterricht
- 1.5.3 Zur Ausklammerung unterrichtsmetho-  
discher Fragen
- 1.5.4 Zum Verzicht auf eine ausführliche  
Diskussion der linguistischen  
Prinzipien der Arbeit
- 1.6 Der Status der Arbeit zwischen  
Didaktik und Linguistik Seite 48
  - 1.6.1 Didaktische Entscheidungen
  - 1.6.2 Linguistische Entscheidungen
- 1.7 Übersicht über den Aufbau der  
Untersuchung Seite 53

## Zweites Kapitel:

### Zur Schwierigkeit des Erwerbs einer fremden Aussprache

- |     |   |          |
|-----|---|----------|
| 2.1 | Überblick   | Seite 57 |
| 2.2 | Linguistische Gründe für die Schwierigkeit des Erwerbs einer fremden Aussprache |          |
| 2.3 | Belege zur Schwierigkeit des Erwerbs der Aussprache einer Fremdsprache          |          |
| 2.4 | Folgerungen für das Lernziel des fremdsprachlichen Ausspracheunterrichts        |          |

### Drittes Kapitel:

#### Ziele und Inhalte des Ausspracheunterrichts in der traditionellen Theorie des Fremdsprachen- unterrichts

3.1	Ziel des Kapitels	Seite 66
3.2	Hübner 1929, 1965 als Repräsentant der Tradition	
3.2.1	Überblick	
3.2.2	Die Forderung einer akzentfreien fremdsprachlichen Aussprache der Schüler	
3.2.3	Die Notwendigkeit des Erwerbs der fremdsprachlichen Artikulationsbasis	
3.2.3.1	Zur Unschärfe des Begriffs	
3.2.3.2	Die Artikulationsbasis als Garant einer idiomatischen Aussprache	
3.2.3.3	Zur Widersprüchlichkeit der Dar- stellung Hübners	
3.2.4	Die lautliche Seite der Sprache als Ausdruck kultureller Werte	
3.3	Hübner in seiner Zeit	Seite 83
3.3.1	Die Richert'schen Lehrpläne 1925	
3.3.2	Hans Strohmeier 1928	
3.3.3	Julius Schmidt <sup>2</sup> 1932	
3.4	Kontinuität der traditionellen Ziel- vorstellungen bis in die jüngste Vergangenheit	Seite 88
3.4.1	Überblick	
3.4.2	Die Forderung einer akzentfreien fremdsprachlichen Aussprache der Schüler	
3.4.2.1	Äußerungen der Lehrpläne	
3.4.2.2	Äußerungen der Didaktiken	
3.4.3	Die Notwendigkeit des Erwerbs der fremdsprachlichen Artikulationsbasis	

- 3.4.4 Die lautliche Seite der Sprache als Ausdruck kultureller Werte
- 3.5 Einige Lehrwerke Seite 96
- 3.6 Der Begriff der Artikulationsbasis in der gegenwärtigen didaktischen Reflexion Seite 100
  - 3.6.1 Erstes Beispiel: Peter W. Kahl 1974
  - 3.6.2 Zweites Beispiel: Burgschmidt - Götz 1974
  - 3.6.3 Drittes Beispiel: Werner Arnold 1973
  - 3.6.4 Viertes Beispiel: Hessische Rahmenrichtlinien 1972

## Viertes Kapitel:

### Der Begriff der Artikulationsbasis in der Sprachwissenschaft

4.1	Ziel des Kapitels	Seite 108
4.2	"Artikulationsbasis" als geläufiger, aber terminologisch nicht fixierter Begriff sprachwissenschaftlicher Argumentation	Seite 112
4.2.1	Zur Geläufigkeit des Begriffs	
4.2.2	Zum Fehlen einer terminologischen Fixierung	
4.3	Beschreibungen der Artikulationsbasis einer Sprache	Seite 116
4.4	Zum Verzicht auf den Begriff der Artikulationsbasis	Seite 119
4.4.1	Überblick	
4.4.2	Zur Unterscheidung von System und Norm	
4.4.3	Zur Frage der Dominanz eines Merkmals	
4.4.4	Zur Vergleichbarkeit der Beschreibungen	
4.4.5	Zum Einfluß suprasegmentaler Einheiten	
4.4.6	Vorschlag neuer terminologischer Konventionen	
4.5	Zur Geschichte des Begriffs der Artikulationsbasis:	Seite 130
	Die erste Phase	
4.5.1	Zur Begründung der folgenden Darstellung	
4.5.2	Felix Franke	
4.5.3	Eduard Sievers	
4.5.3.1	Vorstellung der einschlägigen Textstellen	

- 4.5.3.2 Zur Inkohärenz der Darstellung
- 4.5.3.3 Zur automatischen Wirksamkeit der Artikulationsbasis
- 4.5.3.4 Abschließende Bemerkungen
- 4.5.4 Wilhelm Viëtor Seite 145
- 4.5.4.1 Vorstellung und Kommentierung der einschlägigen Textstellen
- 4.5.4.2 Bedeutung der Äußerungen Viëtors für die traditionelle Theorie des Fremdsprachenunterrichts
- 4.6 Zur Geschichte des Begriffs der Artikulationsbasis:
  - Die weitere Entwicklung Seite 151
  - 4.6.1 Ziel des folgenden Abschnitts
  - 4.6.2 Kontinuität der Auffassung der Artikulationsbasis als einheitliches Artikulationsprinzip einer Sprache oder Mundart
    - 4.6.2.1 Überblick
    - 4.6.2.2 Zur automatischen Wirksamkeit der Artikulationsbasis
    - 4.6.2.3 Einschränkungen der Annahme eines einheitlichen Artikulationsprinzips
  - 4.6.3 Physiologische Erklärungen der Artikulationsbasis als eines einheitlichen Artikulationsprinzips
    - 4.6.3.1 Überblick Seite 160
    - 4.6.3.2 Die Ruhelage der Artikulationsorgane
    - 4.6.3.3 Die Grundposition der Organe während der Artikulation
    - 4.6.3.4 Ruhelage der Organe und Grundposition während der Artikulation
    - 4.6.3.5 Sprechbereitschaftshaltung und Grundposition der Organe während der Artikulation Seite 167
      - (a) Hermann Paul
      - (b) Zur ausschließlichen Berufung



auf die Sprechbereitschaftshaltung

(c) Sprechbereitschaftshaltung und Grundposition der Organe während der Artikulation nach Paul

(d) Zur Auffassung der Artikulationsbasis bei Brandenstein

4.6.3.6 Zusammenwirken von Ruhelage, Sprechbereitschaftshaltung und Grundposition der Organe während der Artikulation

4.6.3.7 Das Fehlen einer konsequenten linguistischen Diskussion

4.6.4 Biologische Erklärungen der Artikulationsbasis Seite 179

4.6.5 Additive Konzeptionen der Artikulationsbasis Seite 183

4.6.5.1 Überblick

4.6.5.2 Otto Jespersen

4.6.5.3 Henry Sweet

4.6.5.4 Andere Autoren

4.6.5.5 Heinrich Kelz

4.6.5.6 Neuansatz bei Pierre Delattre und Beatrice Honikman

4.7 Versuche zur Verbindung der Artikulationsbasislehre mit phonologischen Ansätzen Seite 199

4.7.1 Überblick

4.7.1.1 Bisherige Unverbundenheit der beiden Theorien

4.7.1.2 Gründe für die bisherige Unverbundenheit der beiden Theorien

4.7.2 Die Äußerungen von Trubetzkoy

4.7.3 Frank Häusler 1962

4.7.4 Erwin Wiede 1967, 1970

4.7.5 Jana Dvončová 1970, 1972

4.7.6 Die Auffassung der Artikulationsbasis bei Aleksander Szulc 1973

- 4.8 Zusammenfassung; der richtige Kern der Artikulationsbasislehre
- 4.8.1 Zusammenfassung Seite 213
- 4.8.2 Der richtige Kern der Artikulationsbasislehre:  
Die Strukturiertheit der Ausdrucksseite natürlicher Sprachen; Einfluß suprasegmentaler Einheiten
- 4.8.3 Historische Legitimität anderer Begründungen der Artikulationsbasislehre

## Fünftes Kapitel:

Zum Aufbau der folgenden Kapitel

- 5.1 Allgemeine Zielangabe zu den  
Kapiteln 6 - 11 Seite 222
- 5.2 Überblick über den Gegenstand der  
einzelnen Kapitel
  - 5.2.1 Zum sechsten und siebten Kapitel
  - 5.2.2 Zum achten Kapitel
  - 5.2.3 Zum neunten Kapitel
  - 5.2.4 Zum zehnten Kapitel
  - 5.2.5 Zum elften Kapitel
- 5.3 Zur Durchführung der Lerninhalts-  
hierarchisierung Seite 231
- 5.4 Zu den Quellen der folgenden  
Darstellung
  - 5.4.1 Zum Französischen
    - 5.4.1.1 André Martinet und seine Schule
    - 5.4.1.2 Pierre Delattre und André Malécot
    - 5.4.1.3 Alphonse Juilland; Alf Lombard
  - 5.4.2 Zum Deutschen

## Sechstes Kapitel:

Segmentale lautliche Einheiten der Erstsprache,  
deren Einsatz beim Gebrauch der Fremdsprache  
vertretbar ist

6.1	Ziel des Kapitels	Seite 242
6.2	Der Rekurs auf die phonische Substanz	
6.3	Übernehmbarkeit ≠ phonetische und/oder phonologische Identität	
6.3.1	Überblick	
6.3.2	Fehlende phonetische Identität	
6.3.3	Fehlende phonologische Identität	
6.4	Wichtigkeit des Prinzips der Übernehmbarkeit erstsprachlicher Segmente	Seite 252
6.5	Aus dem Deutschen in den Gebrauch des Französischen übernehmbare vo- kalische Segmente	Seite 256
6.5.1	Tabelle	
6.5.2	Zur Begründung der Tabelle	
6.5.3	Anmerkungen zur Vokalismus-Tabelle	
6.6	Aus dem Deutschen in den Gebrauch des Französischen übernehmbare kon- sonantische Segmente	Seite 260
6.6.1	Tabelle	
6.6.2	Zur Begründung der Tabelle	
6.6.2.1	Allgemeines	
6.6.2.2	Zu den Verschlußlauten	
6.6.2.3	Zum Phonem /ʒ/	
6.6.3	Anmerkungen zur Konsonantismus-Tabelle	

## Siebtes Kapitel:

## Negative Lerninhalte

7.1	Ziel des Kapitels	Seite 268
7.2	Diphthonge, Affrikata, Phonem /h/	
7.3	Das Phonem /ç, x/	
7.4	Die Phoneme /I, Y, U/	
7.5	Das Phonem /ŋ/	

## Achstes Kapitel:

Unterschiede in der üblichen Realisierung von sich in der Fremdsprache und der Erstsprache materiell weitgehend entsprechenden Phonemen (Ebene der "Norm")

- |         |   |           |
|---------|---|-----------|
| 8.1     | Ziel des Kapitels   | Seite 278 |
| 8.2     | Die Notwendigkeit des Ansatzes der Ebene der Norm                   |           |
| 8.3     | Die Vernachlässigung der Ebene der Norm in der bisherigen Forschung |           |
| 8.3.1   | Überblick   | Seite 282 |
| 8.3.2   | Leonard Bloomfield  |           |
| 8.3.3   | Bertil Malmberg   |           |
| 8.3.4   | W. Hermann  |           |
| 8.3.5   | Wulf Dieter Bieritz   |           |
| 8.3.6   | Georg Heike; William John Barry - Frank Schindler                   | Seite 294 |
| 8.3.6.1 | Zur Problematik universalistischer Phonembestimmungen               |           |
| 8.3.6.2 | Die Operationalisierbarkeit des Phonembegriffs                      |           |

- 8.4 Kontraste bezüglich der Vokaldauer im Deutschen und Französischen
- 8.4.1 Der linguistische Status der Vokaldauer in beiden Sprachen Seite 299
- 8.4.2 Bemerkung zur Vokaldauer in Nicht-Haupttonsilben
- 8.4.3 Unterschiede in der materiellen Realisierung der Vokaldauer
  - 8.4.3.1 Zum Stand der Frage
  - 8.4.3.2 Zur Lerninhaltsbestimmung
  - 8.4.3.3 Zur nicht-temporellen Realisierung der Vokaldauer
- 8.4.4 Regeln zur Vokaldauer im Auslaut
  - 8.4.4.1 Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen Seite 309
  - 8.4.4.2 Zur Belegung des Kontrastes
  - 8.4.4.3 Zur Beeinflussung distinktiver Möglichkeiten des Französischen
  - 8.4.4.4 Bemerkungen zum auslautenden O und OE
- 8.4.5 Die Regeln zur Vokaldauer im betonten Inlaut Seite 317
  - 8.4.5.1 Zur Formulierung der Regeln
  - 8.4.5.2 Bemerkung zum velaren A
- 8.4.6 Zur erstsprachenspezifischen Präzisierung der Regeln über die Vokaldauer im betonten Inlaut: Inlautend immer lange Vokale Seite 320
  - 8.4.6.1 Überblick
  - 8.4.6.2 Distributionelle Kontraste
- 8.4.7 Zur erstsprachenspezifischen Präzisierung der Regeln über die Vokaldauer im betonten Inlaut: Einfluß folgender Konsonanten Seite 325
  - 8.4.7.1 Die deutschen Lenis-Konsonanten als Consonnes Allongees

- (a) Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen
- (b) Zur Lerninhaltsbestimmung
- 8.4.7.2 Das französische Phonem /R/ als Consonne Allongeante
- 8.4.7.3 Zur Vokaldauer vor Fortis-Konsonanten
- 8.4.7.4 Zur Vokaldauer vor Konsonantengruppen
- 8.4.8 Besondere Kontraste im Hinblick auf bestimmte betonte inlautende Vokale
- 8.4.8.1 Die im Deutschen immer langen Vokale /i, y, u/ Seite 331a
- (a) Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen
- (b) Zur Lerninhaltsbestimmung
- 8.4.8.2 Die im Deutschen immer kurzen Vokale /ɔ/ und /œ/
- 8.4.9 Vokaldauer und graphematische Konventionen Seite 337
- 8.4.9.1 Die einschlägigen graphematischen Konventionen des Deutschen
- 8.4.9.2 Zur Lerninhaltsbestimmung
- (a) Die allgemeine Regel
- (b) Lange französische Vokale vor geschriebener Doppelkonsonanz



- 8.5 Generelle Unterschiede in der üblichen Realisierung von sich in beiden Sprachen materiell weitgehend entsprechenden Phonemen Seite 344
- 8.5.1 Stärkere Merkmalausprägung französischer Vokale
- 8.5.1.1 Überblick
- 8.5.1.2 Unterschiede im Bezug auf den Öffnungsgrad
- 8.5.1.3 Unterschiede im Bezug auf das Merkmal Palatalität vs Velarität
- 8.5.1.4 Unterschiede im Bezug auf die Labialität
- 8.5.1.5 Zur Merkmalausprägung in unbetonter Silbe
- 8.5.2 Konstanz und Grad der Sonorität französischer Konsonanten Seite 352
- 8.5.2.1 Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen
- 8.5.2.2 Zur Lerninhaltsbestimmung
- 8.5.3 Zur Anteriorität französischer Konsonanten Seite 359
- 8.6 In der Fremdsprache nicht übliche Allophone von sich in beiden Sprachen materiell weitgehend entsprechenden Phonemen Seite 362
- 8.6.1 Die Artikulation eines Kehlkopfverschlußlautes vor vokalischem Morphem anlaut im Deutschen
- 8.6.2 Die Aspiration von Fortis-Verschlußlauten im Deutschen
- 8.6.3 Diphthongierende Auflösung langer Vokale im Deutschen Seite 368
- 8.6.4 Schwanken zwischen [i] und [j] für /i/ vor betontem Vokal im Deutschen

	8.7	In der Erstsprache nicht übliche Allophone von sich in beiden Sprachen materiell weitgehend entsprechenden Phonemen	Seite 371
	8.7.1	Die französischen Halbvokale [ʏ] und [w] als Lerninhalte des Französischunterrichts: Zum Stand der Frage	
	8.7.1.1	Pierre Delattre, Robert Louis Politzer	
	8.7.1.2	Wulf Dieter Bieritz	
	8.7.1.3	Irmgard Vogel	
	8.7.2	Der Halbvokal [ʏ]	Seite 376
gegenwärtige	8.7.2.1	Der [französische Sprachgebrauch (a) Zum phonologischen Status von [ʏ] (b) Zur Möglichkeit eines Verzichts auf den Unterricht von [ʏ]	
	8.7.2.2	Zur Lerninhaltsbestimmung	
	8.7.2.3	[ʏ] und die Aussprache französischer Wörter im Deutschen	
	8.7.2.4	Bemerkung zum Fehlen von [ʏ] im belgischen Französisch	
	8.7.2.5	Zur materiellen Realisierung von [ʏ]	
	8.7.3	Der Halbvokal [w]	Seite 385
	8.7.3.1	Der gegenwärtige französische Sprachgebrauch (a) Die Ergebnisse der Enquêtes (b) Zum phonologischen Status von [w] (c) Zusammenfassung	
	8.7.3.2	Zur Lerninhaltsbestimmung (a) Überblick (b) Zur Begründung der Lerninhaltsbestimmung (c) Bemerkung zu OU vor Vokalgraphem am Wortanfang	
	8.7.3.3	[w] und die Aussprache französischer Wörter im Deutschen	
	8.7.3.4	Zur materiellen Realisierung von [w]	

- 8.7.4 Bemerkung zu dem französischen  
Halbvokal [j] Seite 396
- 8.7.5 Die "Détente" französischer Konsonanten  
im Auslaut Seite 398
- 8.7.5.1 Der gegenwärtige französische  
Sprachgebrauch
- 8.7.5.2 Zur Lerninhaltsbestimmung
- 8.7.6 Nicht-distinktive Längung von /l, m, n/  
8.7.6.1 Der gegenwärtige französische  
Sprachgebrauch  
(a) Überblick  
(b) Der Kontrast zum Deutschen  
(c) Labilität der allgemeinen  
Längungsregel
- 8.7.6.2 Zur Lerninhaltsbestimmung
- 8.7.7 Desonorisierung von /l/ und /R/ nach  
Konsonant im Auslaut Seite 410
- 8.7.7.1 Der gegenwärtige französische  
Sprachgebrauch
- 8.7.7.2 Die Art der Kontraste zum Deutschen
- 8.7.7.3 Zur Lerninhaltsbestimmung
- 8.7.7.4 Bemerkung zum Ausfall von /l/ und /R/  
im Auslaut nach Konsonant

- 8.8 Zum Gebrauch des E caduc Seite x1
- 8.8.1 Vorbemerkung
- 8.8.2 Unterschiede in der materiellen Realisierung von [ə] im Deutschen und im Französischen
  - 8.8.2.1 Überblick
  - 8.8.2.2 Französisch /ə/ in betonter Silbe = /ø/ oder /œ/
  - 8.8.2.3 Französisch /ə/ in unbetonter Silbe ≠ /ø/ oder /œ/
- 8.8.3 Zum Gebrauch des E caduc im gegenwärtigen Französischen Seite x6
  - 8.8.3.1 Die allgemeine Problematik; der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen
  - 8.8.3.2 Die Labilität des Gebrauchs von /ə/
  - 8.8.3.3 Die Konsequenz der graphematischen Repräsentation von /ə/
  - 8.8.3.4 Zum Einfluß der Erscheinung des H aspiré
  - 8.8.3.5 Sonderfälle der graphematischen Repräsentation von /ə/
  - 8.8.3.6 Zum Fugen-ə
  - 8.8.3.7 Bemerkung zur generativen Phonologie und zur historischen Legitimation der graphematischen Konventionen
- 8.8.4 Zur Lerninhaltsbestimmung Seite x16
  - 8.8.4.1 Vorbemerkung
  - 8.8.4.2 Die allgemeine Regel
  - 8.8.4.3 Notwendige Ergänzungen der allgemeinen Regel
  - 8.8.4.4 Bemerkung zu /ə/ vor Pause

- 8.9 Die Liaison als Erscheinung der "Norm"
- 8.9.1 Überblick Seite x23
- 8.9.2 Zu den fakultativen Liaisons
- 8.9.3 Zur Lerninhaltsbestimmung
  - 8.9.3.1 Begründung der Anlehnung an Malécot 1975
  - 8.9.3.2 Obligatorische Liaisons
  - 8.9.3.3 Verbotene Liaisons

- 8.10 In der Norm der üblichen Realisierung der Zielsprache neutralisierte Oppositionen Seite x35
- 8.10.1 Vorbemerkung
- 8.10.2 E in betonter geschlossener Silbe
- 8.10.2.1 Der allgemeine Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen
- 8.10.2.2 Besondere Kontraste zwischen dem Französischen und der norddeutschen Aussprache des Deutschen
- 8.10.2.3 Zur Lerninhaltsbestimmung
- 8.10.2.4 Die Behandlung einschlägiger französischer Wörter in der deutschen Hochsprache
- 8.10.3 Bemerkung zu offenem und geschlossenem E in unbetonter Silbe Seite x41
- 8.10.3.1 Zu unbetonten offenen Silben
- 8.10.3.2 Zu unbetonten geschlossenen Silben
- 8.10.4 Die Opposition von offenem und geschlossenem  $\text{œ}$  und  $\text{o}$ : Überblick
- 8.10.4.1 Die allgemeinen Kontraste zwischen dem Deutschen und dem Französischen
- 8.10.4.2 Zur Loi de Position
- 8.10.4.3 Zu den Quellen der folgenden Darstellung
- 8.10.5 Offenes und geschlossenes  $\text{œ}$  in betonter geschlossener Silbe Seite x50
- 8.10.5.1 Die allgemeinen Regeln
- 8.10.5.2 / $\phi$ / als Archiphonemvertreter
- 8.10.5.3 Abweichungen von der Loi de Position als Entsprechungen zur üblichen Realisierung des Deutschen
- 8.10.5.4 / $\text{œ}$ / als Archiphonemvertreter: Die im Deutschen systematisch möglichen Nexus
- 8.10.5.5 / $\text{œ}$ / als Archiphonemvertreter: Die im Deutschen nicht systematisch möglichen Nexus

- 8.10.5.6 Zur Lerninhaltsbestimmung
- 8.10.6 Bemerkung zu offenem und geschlossenem  $\text{ø}$  in unbetonter Silbe
- 8.10.7 Offenes und geschlossenes  $\text{O}$  in betonter geschlossener Silbe Seite x62
  - 8.10.7.1 Die allgemeinen Regeln
  - 8.10.7.2 / $\text{o}$ / als Archiphonemvertreter
  - 8.10.7.3 / $\text{ɔ}$ / als Archiphonemvertreter
  - 8.10.7.4 Betontes  $\text{O}$  vor Konsonantengruppen
  - 8.10.7.5 Zur Lerninhaltsbestimmung
- 8.10.8 Bemerkung zu offenem und geschlossenem  $\text{O}$  in unbetonter Silbe
- 8.10.9 Die Harmonisation Vocalique Seite x71
  - 8.10.9.1 Zum Stand der Frage
  - 8.10.9.2 Zur Lerninhaltsbestimmung
- 8.10.10 Die Sonoritätsassimilation französischer Konsonanten Seite x79
  - 8.10.10.1 Zum Stand der Frage
  - 8.10.10.2 Zur Lerninhaltsbestimmung
  - 8.10.10.3 Zur Möglichkeit der Sonoritätsassimilation ohne Neutralisation

## Neuntes Kapitel:

## Virtuelle Oppositionen

9.1	Ziel des Kapitels	Seite x86
9.1.1	Der linguistische Status der virtuellen Oppositionen im Ausspracheunterricht	
9.1.2	Bemerkung zum Begriff der Virtualität	
9.2	Die Opposition von palatalem und velarem A	Seite x89
9.2.1	Die Ergebnisse der einschlägigen Untersuchungen	
9.2.1.1	Die Enquêtes der Martinet-Schule	
9.2.1.2	Die Untersuchungen von Malécot und Delattre	
9.2.1.3	Phonostatistische Gesichtspunkte	
9.2.2	Zur Lerninhaltsbestimmung für den primärsprachlichen Bereich	
9.2.3	Zur Lerninhaltsbestimmung im Bereich der virtuellen Oppositionen	
9.2.3.1	Überblick	Seite x95
9.2.3.2	Die Identifikation der einschlägigen inhaltstragenden Einheiten	
9.2.3.3	Die Art der phonischen Differenzierung	
	(a) Zur Lerninhaltsbestimmung	
	(b) Zum Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen	
	(c) Bemerkung zu velarem A vor Consonnes Allongées	
	(d) Bemerkung zu distributionellen Kontrasten	
9.3	Die Opposition von langem und kurzem /ɛ/ in betonter geschlossener Silbe	Seite x105



- 9.3.1 Der gegenwärtige französische Sprachgebrauch
- 9.3.2 Zur Lerninhaltsbestimmung
- 9.4 Distinktive Funktion der Nichtrealisierung einer Liaison Seite x109
- 9.5 Zu in der Zielsprache des Unterrichts geforderten, im erstsprachlichen Gebrauch der Fremdsprache jedoch häufig vernachlässigten Unterscheidungen
  - 9.5.1 Zur Harmonisation Vocalique
  - 9.5.2 Zur Sonoritätsassimilation französischer Konsonanten
- 9.6 Bemerkung zur Opposition / $\tilde{\epsilon}$ / - / $\tilde{\text{œ}}$ /

## Zehntes Kapitel:

Unterschiede bezüglich der distinktiven Funktion von sich in der Fremdsprache und der Erstsprache materiell weitgehend entsprechenden Phonemen (Ebene des distinktiven Systems I)

- |          |   |            |
|----------|---|------------|
| 10.1     | Ziel des Kapitels   | Seite x114 |
| 10.2     | Zielsprachlich nicht zugelassene Neutralisationen   |            |
| 10.2.1   | Vorbemerkung zur Möglichkeit einer allgemeinen Lerninhaltsformulierung für die Abschnitte 10.2.2 - 3, 10.3.1 - 3 und 10.4.3.1 |            |
| 10.2.2   | Die Neutralisation der konsonantischen Fortis-Lenis-Korrelation im deutschen Auslaut  | Seite x118 |
| 10.2.2.1 | Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen   |            |
| 10.2.2.2 | Zur Lerninhaltsbestimmung   |            |
| 10.2.2.3 | Auslautverhärtung vs Détente und Integration im Mot Phonétique  |            |
| 10.2.2.4 | Zur Auslautverhärtung im Französischen  |            |
| 10.2.3   | Die Neutralisation der Opposition von /s/ und /z/ im deutschen Anlaut   | S. x125    |
| 10.2.3.1 | Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen; zur Lerninhaltsbestimmung  |            |
| 10.2.3.2 | Zur unterschiedlichen Realisierung der Neutralisation im Deutschen  |            |
| 10.2.4   | Bemerkung zur Neutralisation der Opposition von /s/ und /ʃ/ im deutschen Anlaut vor /p/ und /t/                               |            |

- 10.3 Infolge geringer Leistung erstsprachlich vernachlässigbare Oppositionen
- 10.3.1 Die Opposition von /s/ und /z/ im Deutschen Seite x132
  - 10.3.1.1 Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen
  - 10.3.1.2 Zur Lerninhaltsbestimmung
- 10.3.2 Die vorvokalischen Oppositionen von /p, t, k, f/ und /b, d, g, v/ im Deutschen Seite x136
  - 10.3.2.1 Zur Belastung der konsonantischen Fortis-Lenis-Korrelation im Deutschen
  - 10.3.2.2 Die konsonantische Fortis-Lenis-Korrelation im deutschen Anlaut vor Vokal
  - 10.3.2.3 Zur Möglichkeit der Neutralisation der intervokalischen Oppositionen
    - (a) Häufigkeit der Neutralisation im oberdeutschen Sprachgebiet
    - (b) Zur Lerninhaltsbestimmung
- 10.3.3 Die Opposition von /p, t, k/ + /l, R/ und /b, d, g/ + /l, R/ im Deutschen, S.x145
  - 10.3.3.1 Der interlinguale Leistungskontrast
  - 10.3.3.2 Zur Realisierung der Neutralisation
  - 10.3.3.3 Zur Häufigkeit der Neutralisation
  - 10.3.3.4 Zur Lerninhaltsbestimmung
- 10.3.4 Die Opposition von langem offenem und langem geschlossenem E in betonter Silbe im Deutschen Seite x152
  - 10.3.4.1 Zur Häufigkeit der Neutralisation
  - 10.3.4.2 Zur Lerninhaltsbestimmung
  - 10.3.4.3 Zur Begründung der Lerninhaltsbestimmung
- 10.3.5 Bemerkung zur Entrundung von Palatalvokalen in deutschen Mundarten

- 10.4 Unterschiedliche Phonemgrenzen  
in beiden Sprachen Seite x160
- 10.4.1 Nach den Kriterien der Zielsprache unmögliche Identifikation eines Segments:  
Vokalische Allophone des deutschen  
Phonems /R/
- 10.4.1.1 Zum Stand der Frage
- 10.4.1.2 Zur Lerninhaltsbestimmung
- 10.4.1.3 Zum linguistischen Status des besprochenen Lerninhalts
- 10.4.2 Erstsprachlicher Allophon als Entsprechung eines autonomen Phonems  
der Fremdsprache Seite x166
- 10.4.2.1 Deutsches [ə] - französisches /ə/  
(a) Zum phonologischen Status des Segments [ə] im Deutschen  
(b) Zur Lerninhaltsbestimmung  
(c) Zur Möglichkeit der Aufhebung der Opposition von /ə/ und /ø, œ/ im Französischen
- 10.4.2.2 /j/ als französisches Phonem, Seite x173  
(a) Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen  
(b) Zur Lerninhaltsbestimmung
- 10.4.2.3 Zur Kontaktnasalierung deutscher Vokale
- 10.4.3 Vertauschung von Phonemen unter dem Einfluß erstsprachlicher Realisierungsnormen Seite x179
- 10.4.3.1 Folgen der stimmlosen Realisierung von deutschen /b, d, g/  
(a) Zur Üblichkeit der stimmlosen Realisierung  
(b) Bemerkung zur Sonorität von /v/ und /z/  
(c) Der funktionale Status der Sonorität im Deutschen

- (d) Zur Lerninhaltsbestimmung
- (e) Belege zur Notwendigkeit der Lerninhaltsbestimmung
- (f) Zur konsonantischen Fortis-Lenis-Korrelation im Französischen: Rolle der Sonorität
- (g) Zur konsonantischen Fortis-Lenis-Korrelation im Französischen: Rolle der Aspiration

- 10.4.3.2 Einsatz von [I, Y, U] für kurzes französisches /i, y, u/ Seite x193
- (a) Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen
  - (b) Belegung des Kontrasts durch die orthoepischen Handbücher des Deutschen
  - (c) Zur Lerninhaltsbestimmung
  - (d) Zum Ausmaß der Aufhebung distinktiver Möglichkeiten des Französischen durch den Einsatz von [I, Y, U]
- 10.4.3.3 Die Verbindung der vokalischen Merkmale "kurz-offen" und "lang-geschlossen" im Deutschen Seite x204
- (a) Zielangabe: Abgrenzung des zu behandelnden Gegenstandes
  - (b) Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen
  - (c) Zum Ausmaß der Aufhebung distinktiver Möglichkeiten des Französischen durch den Einsatz von [o:] und [ø:] für [ɔ:] und [œ:]
  - (d) Zur Lerninhaltsbestimmung

- 10.5 Kontraste in der Phonemdistribution
- 10.5.1 Ziel des folgenden Abschnitts
- 10.5.1.1 Überblick Seite x211
- 10.5.1.2 Zum linguistischen Status der hier besprochenen Lerninhalte
- 10.5.1.3 Zu den Quellen der folgenden Darstellung
- 10.5.2 Vokale im Anlaut und im Auslaut
- 10.5.2.1 Überblick Seite x217
- 10.5.2.2 Tabelle
- 10.5.2.3 Zu den Unterschieden in der Betonungsstruktur
- 10.5.2.4 Betonte Anlautvokale
- 10.5.2.5 Unbetonte Anlautvokale
- 10.5.2.6 Auslautvokale
- 10.5.3 Einfache Konsonanten im Anlaut und im Auslaut Seite x226
- 10.5.3.1 Die deutschen Distributionsrestriktionen
- 10.5.3.2 Bemerkung zu französischem /j/ im Auslaut
- 10.5.3.3 Bemerkung zum Gebrauch der Halbvokale [ɥ] und [w] im Anlaut
- 10.5.4 Gruppen von zwei Konsonanten im Anlaut
- 10.5.4.1 Konsonant + /l/ oder /R/ Seite x230
- 10.5.4.2 Konsonant + Halbvokal
- (a) Überblick
- (b) Bemerkung zu Konsonant + [j]
- (c) Bemerkung zu [kw]
- 10.5.4.3 /s/ + Konsonant
- 10.5.4.4 Andere zweigliedrige Konsonantengruppen im Anlaut
- 10.5.4.5 Sekundäre Konsonantengruppen nach Ausfall eines /ə/
- 10.5.5 Andere Konsonantengruppen im Anlaut
- 10.5.5.1 Periphere Gruppen
- 10.5.5.2 Gruppen mit Halbvokalen

- 10.5.6 Gruppen aus zwei Konsonanten im Auslaut Seite x241
- 10.5.6.1 Folgen der Auslautverhärtung
- 10.5.6.2 Konsonant + /l/ oder /R/ im Auslaut  
(a) Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen  
(b) Zur Lerninhaltsbestimmung
- 10.5.6.3 Andere zweigliedrige Konsonantengruppen im Auslaut
- 10.5.7 Mehr als zweigliedrige Konsonantengruppen im Auslaut
- 10.5.8 Intervokalische Konsonanten Seite x249
- 10.5.9 Intervokalische Konsonantengruppen:  
Im Anlaut oder Auslaut mögliche Gruppen
- 10.5.9.1 Zu den Unterschieden in der Betonungsstruktur
- 10.5.9.2 Zum intervokalischen Gebrauch von Anlautgruppen  
(a) Okklusive + /l/ oder /R/  
(b) Konsonant + Halbvokal
- 10.5.9.3 Zum intervokalischen Gebrauch von Auslautgruppen
- 10.5.10 Andere intervokalische Konsonantengruppen Seite x258
- 10.5.10.1 Überblick
- 10.5.10.2 Der Nexus /gz/
- 10.5.10.3 Die Nexus /RR/ und /jj/
- 10.5.11 Konsonanten und Konsonantengruppen nach betontem Vokal Seite x263
- 10.5.11.1 Überblick
- 10.5.11.2 Betonter Vokal + /v/
- 10.5.11.3 Betontes /ɔ/ + /b, d, g/
- 10.5.11.4 Betontes /o/ + /ʃ, p, k/
- 10.5.11.5 Betontes /i, y, u/ + /ʃ, p, k/
- 10.5.11.6 Betonter Vokal + Konsonantengruppe
- 10.5.12 /ə/ im betonten Auslaut

- 10.6 Vertauschung von Phonemen unter dem Einfluß graphematischer Konventionen; phonische Realisierung von Graphemen ohne phonologische Funktion Seite y1
- 10.6.1 Ziel des folgenden Abschnitts
  - 10.6.1.1 Überblick
  - 10.6.1.2 Gliederung des Abschnitts
  - 10.6.1.3 Zur weiteren Präzisierung der Zielangabe
- 10.6.2 Zum linguistischen Status der hier besprochenen Lerninhalte
- 10.6.3 Grapheme ohne phonologische Funktion
  - 10.6.3.1 Zum Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen Seite y11
  - 10.6.3.2 Zur Lerninhaltsbestimmung:
    - (a) E caduc und H aspiré
    - (b) Geschriebene Doppelkonsonanz
    - (c) Konsonantengraphemnexu s am Wortende
    - (d) Einfache Konsonantengrapheme am Wortende
    - (e) Grapheme am Wortende als Repräsentationen eines Morphems
    - (f) Andere Lerninhalte
  - 10.6.3.3 Zu einigen besonderen Kontrasten zwischen Fremdsprache und Erstsprache
- 10.6.4 Erstsprachlich fehlende graphematische Einheiten Seite y24
  - 10.6.4.1 Vorbemerkung; Graphematische Einheiten ohne phonologische Funktion
  - 10.6.4.2 Graphematische Einheiten mit phonologischer Funktion
  - 10.6.4.3 Bemerkung zu Cédille und Trema
- 10.6.5 Kontraste in der primären phonologischen Funktion von Graphemen der beiden Sprachen Seite y30
  - 10.6.5.1 Vorbemerkung



10.6.5.2 Das Graphem A Seite y31  
(a) Allgemeines  
(b) Der Nexus AI  
(c) Der Nexus AY  
(d) Der Nexus AU  
(e) Die Nexus AM und AN; Marginalien

10.6.5.3 Das Graphem C Seite y38  
(a) Allgemeines  
(b) Der Nexus CH  
(c) Besondere Kontraste zum Deutschen  
(d) Der Nexus SCH  
(e) Marginalien

10.6.5.4 Das Graphem D

10.6.5.5 Das Graphem E Seite y46  
(a) Allgemeines  
(b) Graphem E für Phonem /ə/  
(c) Graphem E für Phonem /ɛ/  
(d) Graphem E für Phonem /e/  
(e) Die Grapheme é, è, ê  
(f) Die Nexus EI, EY, EU  
(g) Die Nexus EM und EN

10.6.5.6 Das Graphem F Seite y62

10.6.5.7 Das Graphem G

10.6.5.8 Das Graphem H

10.6.5.9 Das Graphem I Seite y67  
(a) Allgemeines  
(b) Graphem I vor Vokalgraphem;  
Verweise zu den Nexus AI, EI, OI, UI  
(c) Bemerkung zu dem Nexus IE  
(d) Der Nexus IL nach Konsonanten-  
graphem  
(e) Der Nexus IL nach Vokalgraphem  
(f) Die Nexus IM und IN; Marginalien

10.6.5.10 Die Grapheme J und K

10.6.5.11 Das Graphem L Seite y77  
(a) Allgemeines  
(b) Der Nexus LL  
(c) Zum Ausfall von /l/ in il, ils

- 10.6.5.12 Die Grapheme M und N Seite y80
- 10.6.5.13 Das Graphem O  
 (a) Allgemeines  
 (b) O in unbetonter Silbe  
 (c) Der Nexus OU  
 (d) Die Nexus OI, OE, OY  
 (e) Die Nexus OM und ON
- 10.6.5.14 Das Graphem P Seite y89
- 10.6.5.15 Das Graphem Q
- 10.6.5.16 Das Graphem R
- 10.6.5.17 Das Graphem S Seite y93  
 (a) Allgemeines  
 (b) Der Nexus SS  
 (c) S vor Konsonantengraphem  
 (d) Graphem S für Phonem /z/  
 (e) Graphem S am Wortende
- 10.6.5.18 Das Graphem T Seite y99
- 10.6.5.19 Das Graphem U
- 10.6.5.20 Das Graphem V
- 10.6.5.21 Das Graphem W
- 10.6.5.22 Das Graphem X Seite y107
- 10.6.5.23 Das Graphem Y
- 10.6.5.24 Das Graphem Z
- 10.6.5.25 Zu den Quellen der vorstehenden  
 Übersicht Seite y112
- 10.6.6 Andere Kontraste in der phonologischen  
 Funktion graphematischer Konventionen:  
 Betontes französisches /ɔ/ und /œ/  
 vor einfacher geschriebener Konsonanz
- 10.6.6.1 Der Kontrast zwischen dem Deutschen  
 und dem Französischen Seite y114
- 10.6.6.2 Zur Belegung des Kontrasts und zur  
 Lerninhaltsbestimmung

- 10.7 Zur Liaison mit distinktiver Funktion
- 10.7.1 Überblick S. y118
- 10.7.2 Morphologisch distinktive Liaisons
- 10.7.3 Lexikalisch distinktive Liaisons
- 10.7.4 Bemerkung zur funktionalen Belastung  
der Liaison
- 10.7.5 Die Regeln der materiellen Realisierung  
der Liaison
- 10.7.5.1 Die allgemeinen Regeln
- 10.7.5.2 Zur Ergänzung der allgemeinen Regeln

Elftes Kapitel:

Phoneme der Fremdsprache ohne materielle Entsprechung in der Erstsprache (Ebene des distinktiven Systems II)

- 11.1 Ziel des Kapitels Seite y128
- 11.2 Phoneme mit ausschließlich auch erstsprachlich funktionalen unterscheidenden Zügen
  - 11.2.1 Das Phonem /ʒ/ Seite y131
    - 11.2.1.1 Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen
    - 11.2.1.2 Die Leistung von /ʒ/
    - 11.2.1.3 Die Distribution von /ʒ/
    - 11.2.1.4 Die graphematische Repräsentation von /ʒ/
  - 11.2.2 Bemerkung zum velaren A
- 11.3 Phoneme mit erstsprachlich nicht funktionalen unterscheidenden Zügen
  - 11.3.1 Die Nasalvokale Seite y136
    - 11.3.1.1 Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen; zur materiellen Realisierung der Nasalvokale
      - 11.3.1.2 Zu den französischen Fremdwörtern mit Nasalvokalen im Deutschen
      - 11.3.1.3 Der Nasalvokal /œ/ Seite y139
        - (a) Die Ergebnisse der Enquêtes
        - (b) Zur Lerninhaltsbestimmung
      - 11.3.1.4 Die Distribution der Nasalvokale
      - 11.3.1.5 Zur allgemeinen graphematischen Repräsentation der Nasalvokale S. y146
      - 11.3.1.6 Die graphematischen Repräsentationen der einzelnen Nasalvokale
    - 11.3.2 Das Phonem /ʁ/ Seite y151

- 11.3.2.1 Der Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen
- 11.3.2.2 Bisherige Lerninhaltsbestimmungen
- 11.3.2.3 Die Leistung von /r/; Bemerkung zur Distribution dieses Phonems
- 11.3.2.4 Die Ergebnisse der Enquêtes
- 11.3.2.5 Zur Lerninhaltsbestimmung
- 11.3.3 Das H aspiré Seite y161
- 11.3.3.1 Zur Lerninhaltsbestimmung
- 11.3.3.2 Zur Terminologie
- 11.3.3.3 Zu den erstsprachlichen Verstößen gegen die H aspiré-Regeln
- 11.3.3.4 Zur phonologischen Einordnung der Lerninhaltsbestimmung

Zwölftes Kapitel:

Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeit in  
Thesenform

Seite y169

Anhang Die wichtigsten suprasegmentalen  
Strukturen des Französischen Seite y223

Bibliographie

Seite I - XL

Zwölftes Kapitel:

Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeit  
in Thesenform

Als Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit  
schlägt der Verfasser die folgenden Thesen vor:

(Zum ersten Kapitel)

1. Die Beschreibung des erstsprachlichen Gebrauchs einer natürlichen Sprache kann nicht unmittelbar als Lerninhaltsbestimmung für den fremdsprachlichen Unterricht dieser Sprache benutzt werden. Die Variabilität des erstsprachlichen Gebrauchs der Fremdsprache muß vielmehr zumindest für die ersten Unterrichtsphasen in der als Zielsprache des Unterrichts beschriebenen Variante dieser Sprache in einem gewissen Maße reduziert werden. Im Rahmen dieser Reduktion ist die Zielsprache des Unterrichts jedoch vollständig und kohärent zu beschreiben. Dabei sind besondere Unterschiede zur Erstsprache der Schüler zu berücksichtigen. (Vgl. 1.1)

2. Die vorliegende Arbeit versucht eine solche Beschreibung für die phonische Komponente der Zielsprache des Französischunterrichts an Deutschsprachige. Was die Identität der Zielsprache des Unterrichts als Variante der Fremdsprache angeht, so unterscheidet sich die vorliegende Arbeit von vergleichbaren Arbeiten dadurch, daß sie nicht uneingeschränkt den erstsprachlichen Gebrauch der Fremdsprache in dem stilistischen Register der unge-

zwungenen Umgangssprache zugrunde legt. In den verhältnismäßig wenigen Fällen, in denen die ungezwungene Umgangssprache und das stilistische Register, das auf besondere Deutlichkeit bedachte Äußerungen charakterisiert, unterschiedliche phonische Einheiten oder Regeln gebrauchen, hält es die vorliegende Arbeit für berechtigt, daß die Zielsprache des Unterrichts in Anbetracht der typischen Bedingungen des Fremdsprachengebrauchs im allgemeinen den auf besondere Deutlichkeit bedachten erstsprachlichen Sprachgebrauch empfiehlt. (Vgl. 1.2.1 - 2).

3. Die Beschreibung der Zielsprache des Unterrichts muß nach Ökonomie streben. Die vorliegende Arbeit verzichtet darum weitgehend auf frei konkurrierende Einheiten oder Regeln. Die für die Zielsprache getroffene Wahl zwischen solchen Einheiten oder Regeln berücksichtigt durchgehend die Erstsprache der Schüler und die traditionellen graphematischen Konventionen der Fremdsprache. (Vgl. 1.2.3).

4. Die durch die vorliegende Arbeit beschriebene Zielsprache des Unterrichts ist für den aktiven Gebrauch der Schüler bestimmt. Wichtigere Abweichungen von der Zielsprache, die im erstsprachlichen Gebrauch des Französischen möglich sind, werden daneben als solche berücksichtigt. Das gilt auch für die Eigentümlichkeiten der meridionalen Aussprache des Französischen. Solche Abweichungen können den Schülern im Hinblick auf die Dekodierung authentischer französischer Äußerungen mitgeteilt werden, ohne daß ihre Übernahme in den aktiven Sprachgebrauch der Schüler empfohlen würde. An



verschiedenen Stellen werden für eine fortgeschrittene Unterrichtsstufe auch phonostilistische Möglichkeiten des Französischen als Lerninhalte erwähnt. Dieses Vorgehen entspricht der Annahme, daß die Bestimmung der Zielsprache des Unterrichts im Hinblick auf die erstsprachliche Variabilität der Fremdsprache ausbaubar sein muß. (Vgl. 1.2.4).

5. Die Zielsprache des Unterrichts wird durch Lerninhalte unterschiedlichen didaktischen und linguistischen Gewichts konstituiert. Dies ergibt sich aus der Notwendigkeit eines eingeschränkten Lernziels für den fremdsprachlichen Ausspracheunterricht. (Vgl. dazu hier unten Nr. 11). Wenn damit zu rechnen ist, daß den Schülern nicht sämtliche für eine akzentfreie Aussprache der Fremdsprache konstitutiven phonischen Einheiten oder Regeln vermittelt werden können, so muß die Planung des Unterrichts jene Gegenstände ermitteln, denen didaktische Priorität zukommt. Diese Gegenstände sind durch linguistische Analysen zu bestimmen. (Vgl. 1.3.1).

6. Die vorliegende Arbeit schreibt jenen phonischen Einheiten oder Regeln didaktische Priorität zu, die in der Zielsprache des Unterrichts funktional stark belastet sind und in der Erstsprache der Schüler keine Entsprechung haben. Unterschiede zwischen der phonischen Komponente der Zielsprache des Unterrichts und der Erstsprache der Schüler, welche sich nicht auf das distinktive Funktionieren der Zielsprache, das heißt auf ihre Möglichkeiten, inhaltstragende Einheiten phonisch zu unterscheiden, auswirken, stellen Lerninhalte von minderm Rang dar. Die vorliegende Arbeit nimmt an, daß bestimmte phonische Einheiten oder Regeln auch in der Ziel-

der Erstsprache

sprache des Unterrichts eingesetzt werden können. (Vgl. 1.3.2).

7. Lerninhalte des fremdsprachlichen Ausspracheunterrichts können durch Fehlerzählungen nicht unmittelbar in ihrem didaktischen Rang unterschieden werden. Fehlerzählungen setzen die Identifikation der einschlägigen Lerninhalte voraus, da die Häufigkeit eines Fehlers nur im Hinblick auf einen bekannten, nämlich gerade nicht beherrschten Lerninhalt bestimmt werden kann. Ohne eine vorausgehende linguistische Lerninhaltsbestimmung besteht die Gefahr, daß einerseits Schülerleistungen als fehlerhaft bewertet werden, die dem Bon Usage der Fremdsprache entsprechen, und daß andererseits auch wichtigere Verstöße gegen das distinktive Funktionieren der Fremdsprache nicht als Fehler gezählt werden. (Vgl. 1.3.4).

8. Die Lerninhaltsbestimmung für den fremdsprachlichen Ausspracheunterricht darf nicht auf puristischen Beschreibungen der betreffenden Fremdsprache aufbauen, sie muß vielmehr von einer realistischen, an den Methoden der empirischen Sozialwissenschaften orientierten Beschreibung der Fremdsprache ausgehen. Ältere Lerninhaltsbestimmungen sind entsprechend zu revidieren. (Vgl. 1.4.1).

9. Sofern die Beschreibung der Zielsprache im Hinblick auf Schüler mit einer bestimmten Erstsprache erfolgt, sollten die Lerninhaltsbestimmungen erstsprachenspezifisch formuliert werden. Für den Französischunterricht an Deutschsprachige bestimmte Angaben zur Vokaldauer im Französischen sollten also zum Beispiel nicht nur die für das Französische geltenden Regeln beschreiben, sondern auch

darstellen, ob sie für das Deutsche gültigen Regeln entsprechen oder im Widerspruch zu solchen Regeln stehen. Im Rahmen einer erstsprachenspezifischen Lerninhaltsbestimmung sind auch die graphematischen Konventionen beider Sprachen zu berücksichtigen. Die Kontrastierung der Zielsprache des Unterrichts mit der Erstsprache der Schüler muß auch den wichtigsten synchronischen Varianten der Erstsprache Rechnung tragen. (Vgl. 1.4.2).

10. Die vorliegende Arbeit setzt keine bestimmte Auffassung der Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht voraus. Sie verzichtet auch auf die Diskussion unterrichtsmethodischer Fragen. Die Arbeit impliziert in methodischer Hinsicht lediglich, daß der Lehrer Kontraste zwischen der phonischen Komponente der von ihm zu unterrichtenden Zielsprache und der Erstsprache der Schüler auch ihrem linguistischen Rang nach kennen sollte, um Schülerleistungen sinnvoll zu korrigieren. Das hindert nicht daran, daß die Arbeit über die soeben genannten minimalen unterrichtsmethodischen Implikationen in der Unterrichtsplanung weitergehend benutzt werden kann. (Vgl. 1.5, vor allem 1.5.2 - 3).

(Zum zweiten Kapitel)

11. Geht man davon aus, daß der Erwerb der akzentfreien Aussprache einer fremden Sprache nicht leichter ist als der Erwerb einer nicht regional markierten erstsprachlichen Aussprache einer überregionalen Gemeinsprache für Sprecher, welche zuvor eine regionale Aussprache erworben hatten, so muß man folgern, daß im Fremdsprachenunterricht im Rahmen des allgemeinbildenden Schulwesens ein solches Ziel nicht erreicht werden kann. Die vorliegende Arbeit nimmt an, daß die Schwierigkeit des Erwerbs einer nicht regional markierten erstsprachlichen Aussprache für Sprecher, welche zuvor eine regionale Aussprache erworben hatten, nicht bestritten wird. Die Arbeit folgert aus dem oben genannten Sachverhalt, daß auch für den fremdsprachlichen Ausspracheunterricht die Notwendigkeit besteht, Lerninhalte auszuwählen, denen didaktische Priorität zukommt.

(Zum dritten Kapitel)

12. Die vorliegende Arbeit lehnt die Bestimmung der Ziele und Inhalte des Ausspracheunterrichts in der traditionellen Theorie des Fremdsprachenunterrichts ab. Sie weist in diesem Zusammenhang vor allem die drei folgenden Thesen zurück: (a) Der fremdsprachliche Ausspracheunterricht kann eine akzentfreie fremdsprachliche Aussprache der Schüler erreichen. (b) Der Erwerb einer akzentfreien fremdsprachlichen Aussprache ergibt sich weitgehend automatisch aus der globalen Übernahme der "Artikulationsbasis"

der Fremdsprache.

(c) Die im Fremdsprachenunterricht vermittelbare Aussprache der Fremdsprache erschließt unmittelbar kulturelle Werte der fremden Sprachgemeinschaft. (Vgl. 3.1 - 3.4.4).

13. Die Angaben über Lerninhalte des fremdsprachlichen Ausspracheunterrichts beruhen auch in moderneren Lehrwerken nicht auf einer linguistisch adäquaten Lerninhaltsbestimmung. Sie sind weitgehend wertlos. (Vgl. 3.5).

14. Auch in der gegenwärtigen didaktischen Reflexion wird der Begriff der Artikulationsbasis weiter in einer Weise gebraucht, die vermuten läßt, durch Vermittlung eines oder mehrerer Artikulationsprinzipien könne unmittelbar die idiomatische Aussprache einer fremden Sprache erreicht werden. (Vgl. 3.6).

↳ die

(Zum vierten Kapitel)

15. Der Begriff "Artikulationsbasis" ist ein geläufiger, aber terminologisch nicht fixierter Begriff sprachwissenschaftlicher Argumentation. Die zu seiner Bildung herangezogenen Lexeme evokieren eine intuitive Vorstellung seiner Bedeutung. Sie scheinen einen undefinierten Gebrauch des Begriffes zuzulassen und lassen Zweifel an der Angemessenheit von Ad-Hoc-Definitionen kaum aufkommen. (Vgl. 4.2).

16. In der linguistischen Literatur findet sich eine größere Zahl von als Beschreibungen der Artikulationsbasis bestimmter Sprachen bezeichneten Darstellungen. In diesen Darstellungen wird jeweils eine größere Zahl von artikulatorischen Eigenschaften genannt, die für die phonische Realisierung der betreffenden Sprache als charakteristisch angesehen werden. Es läßt sich eine Neigung der Autoren feststellen, einem artikulatorischen Merkmal eine gewisse Dominanz zuzuschreiben. Ein unaufmerksamer Leser solcher Beschreibungen kann den Eindruck gewinnen, die Artikulationsbasis einer Sprache stelle mit Notwendigkeit ein einheitliches Ausspracheprinzip dieser Sprache dar. (Vgl. 4.3).

17. Der bisher übliche Gebrauch des Begriffs der Artikulationsbasis legt eine Empfehlung zum Verzicht auf diesen Begriff nahe. Das Fehlen einer terminologischen Fixierung bewirkt, daß der Begriff von verschiedenen Autoren in widersprüchlicher Weise gebraucht werden kann, ohne daß dies seinen Benutzern unmittelbar bewußt wird. Der widersprüchliche Gebrauch des Begriffs wird auch durch die

vorhandenen Beschreibungen der "Artikulationsbasis" einer Sprache gefördert. Es kann keine Rede davon sein, daß die Beherrschung eines dominanten artikulatorischen Merkmals die idiomatische Realisierung einer bestimmten Sprache ohne weiteres sicherstellt. Außerdem ist an dem traditionellen Gebrauch des Begriffs der Artikulationsbasis das nahezu völlige Fehlen einer Unterscheidung von für die distinktiven Möglichkeiten der betreffenden Sprache funktionalen Merkmalen und diesbezüglich nicht funktionalen Merkmalen zu bemängeln. Der traditionelle Gebrauch des Begriffs ist gerade in dieser Hinsicht linguistisch inadäquat. An die Stelle der Beschreibung der Artikulationsbasis einer Sprache muß zur Charakterisierung ihrer lautlichen Komponente die Darstellung ihres phonologischen Systems und seiner üblichen Realisierung treten. Aufgrund der bisherigen Geschichte des Begriffs der Artikulationsbasis in der Sprachwissenschaft erscheint es nicht sinnvoll, eine solche Darstellung als Beschreibung der Artikulationsbasis einer Sprache zu bezeichnen. (Vgl. 4.4).

18. Die Geschichte des Begriffs der Artikulationsbasis ist in ihrer ersten Phase durch eine Reihe von Mißverständnissen gekennzeichnet. Felix Franke, der den Begriff 1884 prägte, verwendet ihn in einer insgesamt annehmbaren Weise zur Bezeichnung der charakteristischen artikulatorischen Merkmale einer Sprache. Er bezieht sich dabei auf eine Stelle bei Sievers, an welcher dieser Autor mit einer anderen Bedeutung den Begriff "Operationsbasis" verwendet hatte. Diese "Operationsbasis" kann bei Sievers als ein einheitliches artikula-

torisches Prinzip aufgefaßt werden. Es wird mit der Ruhelage der Artikulationsorgane identifiziert. Aus der Beherrschung der Operationsbasis folgen nach Sievers "die charakteristischen Lautnüancen der Mundart alle von selbst". Dieser Satz wird im Kontext eingeschränkt, was jedoch nur von einem besonders aufmerksamen Leser wahrgenommen werden kann.

Viëtor identifiziert bereits 1884 die Begriffe Artikulationsbasis und Operationsbasis. Er sieht, unter Berufung auf Sievers, in diesen Begriffen eine Bezeichnung für ein gemeinsames artikulatorisches Prinzip aller Laute einer Sprache oder Mundart, dessen Erwerb eine automatische Idiomatizität in der Aussprache dieser Sprache oder Mundart gewährleistet. Sievers hat dieser Deutung seiner Ausführungen durch Viëtor nicht widersprochen und später auch selbst den Begriff der Operationsbasis durch jenen der Artikulationsbasis ersetzt. Die traditionelle Theorie des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland hat die Artikulationsbasislehre in der Version Viëtors übernommen und vertritt sie bis in die Gegenwart. (Vgl. 4.5).

19. Der Begriff der Artikulationsbasis ist in der Sprachwissenschaft bisher nicht intensiv diskutiert worden. Die Annahme eines einheitlichen Artikulationsprinzips einer Sprache oder Mundart wurde bisher nur ausnahmsweise zurückgewiesen. (Vgl. 4.6.2 und 4.6.5). Im Vordergrund der bisherigen Äußerungen zu dem Begriff der Artikulationsbasis steht vielmehr die Frage nach den möglichen physiologischen Erklärungen des angenommenen einheitlichen Artikulationsprinzips. Dabei lassen sich im Prinzip drei Grundpositionen unterscheiden:



1. Artikulationsbasis entspricht Ruhelage der Artikulationsorgane,
2. Artikulationsbasis entspricht Sprechbereitschaftshaltung der Artikulationsorgane unmittelbar vor Artikulationsbeginn,
3. Artikulationsbasis entspricht neutraler Stellung der Artikulationsorgane während der Artikulation. Bei sehr vielen Autoren wird jedoch nicht eine der Grundpositionen vertreten, sondern ein Zusammenwirken zweier der genannten Faktoren oder gar das gemeinsame Wirken der drei genannten Faktoren angenommen. (Vgl. 4.6.3). Eine biologisch-rassistische Erklärung des angenommenen einheitlichen Artikulationsprinzips wird in der Gegenwart kaum noch vertreten. (Vgl. 4.6.4).

20. Die bisher unternommenen Versuche zur Verbindung der Artikulationsbasislehre mit phonologischen Ansätzen haben noch nicht zu einer einheitlichen Auffassung der Ausdrucksseite natürlicher Sprachen als Gegenstand der phonischen Wissenschaften geführt. Die wenigen einschlägigen Arbeiten fordern einerseits die Untersuchung des phonologischen Systems der jeweiligen Sprachen und andererseits die Erforschung der artikulatorischen Präferenzen dieser Sprachen. Die Darstellung der erwähnten Arbeiten enthält keine Rechtfertigung eines solchen dualistischen Ansatzes. (Vgl. 4.7).

21. Als richtiger Kern der Artikulationsbasislehre kann die Tatsache bezeichnet werden, daß das phonologische System einer Sprache und die Norm seiner üblichen Realisierung strukturiert sind und im strengen Sinn des Wortes ein System darstellen, in dem nicht jede einzelne Einheit zu

allen übrigen in dem gleichen Gegensatzverhältnis steht, sondern in dem ein größerer Teil der Einheiten Serien bilden, die sich von anderen Serien durch die Anwesenheit oder das Fehlen bestimmter Merkmale unterscheiden. Die spezifische Nutzung solcher Merkmale konstituiert die charakteristische lautliche Gestalt einer Sprache als eine Einheit, sie kann jedoch nicht als ein allen Lauten dieser Sprache gemeinsames Artikulationsprinzip angesehen werden. Ebenfalls nicht zu bestreiten ist, daß suprasegmentale lautliche Einheiten, wie Betonung und Stimmführung, in einer jeden Sprache einzelsprachlich spezifisch eingesetzt werden und in ähnlicher Weise die Realisierung aller segmentalen Einheiten beeinflussen. Auch diese Tatsache kann als richtiger Kern der Artikulationsbasislehre angesehen werden. (Vgl. 4.8).

(Zum fünften Kapitel)

Die Übersicht über die Kapitel 6 - 11 im fünften Kapitel der vorliegenden Arbeit braucht nicht in Thesenform zusammengefaßt werden.

(Zum sechsten Kapitel)

22. Obgleich mit interlingualer phonetischer und/oder phonologischer Identität nicht zu rechnen ist (vgl. 6.3), muß die Lerninhaltsbestimmung für den fremdsprachlichen Ausspracheunterricht zunächst jene zielsprachlichen Segmente zu ermitteln versuchen, zu deren Realisierung Segmente aus der Erstsprache der Schüler eingesetzt werden können. Es erscheint nicht gerechtfertigt, im Unterricht wichtigere Unterschiede zwischen der Erstsprache der Schüler und der Zielsprache des Unterrichts zu vernachlässigen, um Perfektion in der Aussprache von Segmenten zu erreichen, die sich in beiden Sprachen in ihrer phonischen Substanz (vgl. 6.2) in sehr hohem Maße entsprechen. (Vgl. 6.4).

23. Infolge des Fehlens interlingualer phonetischer und/oder phonologischer Identität sind Entscheidungen bezüglich der Übernehmbarkeit erstsprachlicher Segmente in den Gebrauch der Zielsprache in bestimmten Fällen nur als in linguistischer Hinsicht subjektive Entscheidungen möglich. Solche Entscheidungen finden ihre Rechtfertigung in den der Unterrichtsplanung zugrunde gelegten didaktischen Optionen. (Vgl. wiederum 6.3 und 6.4).

24. Im Ansatz der vorliegenden Arbeit werden die folgenden vokalischen Segmente des Deutschen als in den Gebrauch des Französischen übernehmbar bezeichnet:

langes betontes [a, ε, i, o, u, ø, y],

kurzes betontes [a, ε, ɔ, œ],

unbetontes [a, ε, e, i, ɔ, o, u, œ, ø, y].

Betonte Auslautvokale werden nicht als übernehmbar angesehen. (Vgl. 6.5).

25. Ebenso werden die folgenden konsonantischen Segmente des Deutschen als in den Gebrauch des Französischen übernehmbar bezeichnet: [m, n, f, v, s, z, ʃ, l, j] sowie [R] vor Vokal. (Vgl. 6.6).

26. Die deutschen Verschlußlaute werden nicht als in den Gebrauch des Französischen übernehmbar angesehen. Außerdem wird angenommen, daß die Erstsprache der Schüler nicht über ein Segment [ʒ] verfügt. (Vgl. 6.6.2).

27. Das achte und das zehnte Kapitel der vorliegenden Arbeit versuchen jene Fälle vollständig zu beschreiben, in denen der Gebrauch der in Nr. 24 und Nr. 25 verzeichneten Segmente in der Zielsprache des Unterrichts nicht gestattet ist. (Vgl. 6.5.1 und 6.6.1).

(Zum siebten Kapitel)

28. Die übliche Realisierung der deutschen Diphthonge und Affrikaten, sowie der deutschen Phoneme /h/, /ç, x/ und /I, Y, U/ ist im Französischen nie einzusetzen. Die Realisierung des deutschen Phonems /ŋ/ kann im Französischen nur in dem englischen Suffix -ING gebraucht werden.

(Zum achten Kapitel)

29. Obgleich der Fremdsprachengebrauch als eine Form der Kommunikation unter erschwerten Bedingungen anzusehen ist, die weder auf in der üblichen Realisierung der Fremdsprache enthaltene redundante Information ohne weiteres verzichten darf, noch durch ungewöhnliche Realisierungen zusätzliche Aufmerksamkeit beanspruchen sollte, muß die Lerninhaltsbestimmung des fremdsprachlichen Ausspracheunterrichts eine hierarchische Unterscheidung zwischen ~~im~~ System der Sprache distinktiven Einheiten und den Merkmalen ihrer üblichen Realisierung machen. Lerninhalte, welche das distinktive Funktionieren der Fremdsprache betreffen, haben linguistische und didaktische Priorität. (Vgl. hier oben Nr. 6). An der linguistischen Legitimität der genannten Unterscheidung ändert auch die Tatsache nichts, daß die Freiheit des Sprachgebrauchs, d.i. die Anpassung der Möglichkeiten einer Sprache an eine jeweils historisch einmalige Äußerungsintention, sich zunächst auf der Ebene der Norm als Abweichung manifestiert. (Vgl. 8.1 - 2).

30. Aus der Annahme, daß alle lautlichen Einheiten einer fremden Sprache eine annehmbare materielle Entsprechung in der Erstsprache der Schüler haben, darf nicht gefolgert werden, daß dieser Sachverhalt den Schülern ohne weiteres einen phonematisch korrekten Gebrauch der fremden Sprache ermöglicht. Die genannte Annahme trifft für das Französische als von Deutschsprachigen zu erlernende Fremdsprache nicht zu. (Vgl. 8.3.5).

31. Das Konzept der phonematischen Korrektheit des Gebrauchs einer Fremdsprache ist gleichermaßen didaktisch operationalisierbar und als Testkriterium formulierbar. In Fällen, in denen sich die Zielsprache des Unterrichts und die Erstsprache der Schüler nur in nicht-distinktiven Merkmalen unterscheiden, kann durch die Übernahme erstsprachlicher Realisierungsnormen im Gebrauch der Fremdsprache phonematische Korrektheit auch ohne subphonemische Korrektheit erreicht werden. In Fällen, in denen zwischen der Zielsprache des Unterrichts und der Erstsprache der Schüler Kontraste bestehen, welche das distinktive Funktionieren der Fremdsprache betreffen, läßt sich im Unterricht phonematische Korrektheit auch unabhängig von subphonemischer Korrektheit anstreben. Auch in Sprachprüfungen kann phonematische Korrektheit unabhängig von subphonemischer Korrektheit beurteilt werden. (Vgl. 8.3, insbesondere 8.3.6.2).

32. In der als Zielsprache des Unterrichts angenommenen Variante des Französischen ist die Vokaldauer im Gegensatz zum Deutschen primärsprachlich ohne distinktive Funktion. (Vgl. 8.4.1).

33. Trotz des Fehlens einer primärsprachlich distinktiven Funktion der Vokaldauer im Französischen ist in der Norm der üblichen Realisierung des Französischen in jedem Fall festgelegt, ob ein Vokal kurz oder lang zu gebrauchen ist. (Vgl. 8.4.1).

34. Eine Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen, die es verdient, im Rahmen der Lerninhaltsbestimmung berücksichtigt zu werden, ergibt sich im Französischen wie im Deutschen nur in betonten Silben. Die in beiden Sprachen realisierten Unterschiede bezüglich der Vokaldauer in Nicht-Haupttonsilben bleiben in dem Ansatz der Zielsprache des Unterrichts unbeachtet. Die Vokale in Nicht-Haupttonsilben werden insgesamt als "kurz" bezeichnet. (Vgl. 8.4.2).

35. Die Unterschiede in der materiellen Realisierung der Vokaldauer im Deutschen und im Französischen sind noch nicht hinreichend erforscht. Ihrer Erforschung steht insbesondere die weitgehende Unvergleichlichkeit des Status der Vokaldauer in beiden Sprachen entgegen. Dennoch geht man wohl nicht fehl, wenn man in Anlehnung an eine Untersuchung Delattres annimmt, daß lange deutsche Vokale wesentlich länger sind als lange französische Vokale und andererseits französische kurze Vokale wesentlich länger sind als deutsche kurze Vokale. (Vgl. 8.4.3.1).

36. Aus Nr. 35 folgt, daß bei Deutschsprachigen, trotz der funktionalen Belastung der Vokaldauer im Deutschen, die Fähigkeit zur Wahrnehmung und zur spezifischen Realisierung der Dauer französischer Vokale nicht vorausgesetzt werden kann. (Vgl. 8.4.3.2).

37. Die Tatsache, daß die Vokaldauer nicht nur "temporell" realisiert wird, sowie daß sie in verschiedenen Vokalen und in unterschiedlicher lautlicher Umgebung unterschiedlich eingesetzt wird, wird in den vorliegenden Lerninhaltsbestimmungen nicht eigens thematisiert. (Vgl. 8.4.3.3).

38. Die Zielsprache des Unterrichts kennt im Gegensatz zum Deutschen nur kurze betonte Auslautvokale. Im Deutschen kommen solche Vokale nur lang vor. Die durch die Enquêtes der Martinet-Schule belegten Möglichkeiten zur phonischen Unterscheidung verschiedener inhaltstragender Einheiten durch einen unterschiedlichen Gebrauch der Vokaldauer im Auslaut bleiben im Ansatz der Zielsprache unberücksichtigt. (Vgl. 8.4.4).

39. Was die Vokaldauer im betonten Inlaut angeht, so unterscheidet sich die vorliegende Arbeit in der erstsprachenneutralen Formulierung der einschlägigen Regeln nicht wesentlich von den bisher unternommenen Lerninhaltsbestimmungen:  
Die Nasalvokale und die Vokale /o/ und /ø/ werden betont inlautend immer lang gebraucht. Alle anderen Vokale stehen betont inlautend vor /ʒ, R, v, z/ und vor /vR/ ebenfalls immer lang. Auch bezüglich der inlautenden Vokaldauer bleiben in der Zielsprache



des Unterrichts weitergehende Unterscheidungsmöglichkeiten ("halblängende Konsonanten" und ähnliches) unberücksichtigt. (Vgl. 8.4.5).

40. Zur erstsprachenspezifischen Präzisierung der Regeln über die Vokaldauer im betonten Inlaut kann im Hinblick auf den Französischunterricht an Deutschsprachige zu den inlautend immer langen Vokalen auf bestimmte distributionelle Kontraste hingewiesen werden. Die beiden einzigen einschlägig zu berücksichtigenden Vokale /o/ und /ø/ stehen auch im Deutschen im betonten Inlaut nur lang. Ihre Länge in betonter französischer Silbe muß daher als Lerninhalt im Französischunterricht an Deutschsprachige nicht eigens thematisiert werden. Im Gegensatz zum Französischen kennt das Deutsche im Zentrum seines phonologischen Systems jedoch keinen Gebrauch der betonten Nexus /op/, /ok/, /ov/ und /oʃ/. Der Gebrauch des langen /o/ dürfte Deutschsprachigen in den genannten Nexus darum besondere Schwierigkeiten machen. (Vgl. 8.4.6).

41. Die Konsonanten /v/ und /z/ können auch im Deutschen als "Consonnes Allongees" bezeichnet werden. Ihre längende Wirkung muß also im Französischunterricht an Deutschsprachige nicht besonders herausgestellt werden. Dagegen ist in der Lerninhaltsbestimmung für diesen Unterricht die bisher nicht beachtete Tatsache zu berücksichtigen, daß vor /b, d, g/ im Zentrum des deutschen phonologischen Systems ebenfalls nur lange Vokale erscheinen, während vor französischen /b, d, g/ in der Zielsprache des Unterrichts kurze Vokale gebraucht werden. Eine Übernahme der einschlägigen deutschen Realisierungsgewohnheiten verstößt gegen

√m

die Norm der üblichen Realisierung der Zielsprache.  
(Vgl. 8.4.7.1).

42. Im Gegensatz zum Französischen kommen im Deutschen vor /R/ sowohl lange wie kurze betonte Vokale vor. Die Tatsache, daß im Französischen vor /R/ nur lange Vokale betont gebraucht werden, muß deshalb als Lerninhalt des Französischunterrichts an Deutschsprachige eigens thematisiert werden.  
(Vgl. 8.4.7.2).

43. Aus der Tatsache, daß vor deutschen Fortiskonsonanten überwiegend kurze Vokale stehen, ergeben sich keine besonderen Kontraste zum Französischen. (Vgl. 8.4.7.3). Das gleiche gilt für die regelmäßige Kürze betonter Vokale vor Konsonantengruppen in beiden Sprachen. (Vgl. 8.4.7.4).

44. Die französischen Vokale /i, y, u/ können betont auch kurz gebraucht werden. Die Ersetzung von kurzem französischem /i, y, u/ durch die im Deutschen betont nur lang gebrauchten Segmente [i:, y:, u:] verstößt gegen die Norm der üblichen Realisierung des Französischen. Der Gebrauch von kurzem deutschem [i, y, u] für kurzes französisches /i, y, u/ kann unter Umständen (vgl. hier unten Nr. 98) gegen das distinktive Funktionieren des französischen phonologischen Systems verstoßen.  
(Vgl. 8.4.8.1).

45. Das Französische gebraucht im Gegensatz zum Deutschen die Phoneme /ɔ/ und /œ/ in betonter Silbe auch lang. Die Ersetzung von langem französischem /ɔ/ und /œ/ durch kurzes deutsches [ɔ] und [œ] verstößt gegen die Norm der üblichen

Realisierung des Französischen. Der Gebrauch von langem deutschem [o] und [ø] für langes französisches /ɔ/ und /œ/ verstößt ebenfalls gegen die Norm der üblichen Realisierung des Französischen. Die Verwendung von langem /o/ für langes /ɔ/ jedoch kann auch (vgl. hier unten Nr. 99) zur Aufhebung distinktiver Möglichkeiten des Französischen führen. (Vgl. 8.4.8.2).

46. Mit Ausnahme der Vokale /o/ und /ø/, die im französischen betonten Inlaut immer lang sind, sind alle betonten französischen Vokale im Gegensatz zum Deutschen vor durch einfaches Konsonantengraphem repräsentierten Konsonanten kurz zu sprechen, es sei denn die Konsonantengrapheme repräsentieren die längenden Konsonanten /ʒ, R, v, z/. Im Deutschen erscheinen vor durch einfaches Konsonantengraphem repräsentierten Konsonanten systematisch betont nur lange Vokale. (Vgl. 8.9.2, insbesondere 8.4.9.2.a).

4.

47. Im Gegensatz zum Deutschen zeigt im Französischen geschriebene Doppelkonsonanz als solche nicht die Kürze des vorausgehenden Vokals an. Vor durch RR repräsentiertem Phonem /R/ werden im Französischen in betonter Silbe regelmäßig lange Vokale gebraucht. Der französische Vokal /o/ ist in betonter Silbe auch vor durch geschriebene Doppelkonsonanz repräsentierten Konsonanten regelmäßig lang. (Vgl. 8.4.9.2.b).

48. Die französischen Vokale weisen die sie konstituierenden Merkmale in betonter Silbe generell in stärkerer Ausprägung auf als die entsprechenden deutschen Vokale. Dies gilt im wesentlichen für die Merkmale Öffnungsgrad, Palatalität vs Velarität und Labialität im gleichen Maße. Für unbetonte Silben muß in der Beschreibung der Zielsprache des Unterrichts jedoch kein einschlägiger Kontrast zum Deutschen thematisiert werden. (Vgl. 8.5.1).

49. Auch jene Varianten des Deutschen, welche die konsonantische Fortis-Lenis-Korrelation durch den Einsatz einer Sonoritätskorrelation im eigentlichen Sinn realisieren, scheinen das Merkmal der Sonorität nicht in der Weise zu realisieren, die im Französischen üblich ist. Die französischen Lenis-Konsonanten erwecken den Eindruck einer größeren Konstanz und eines höheren Grades der Stimmhaftigkeit. Die vorliegende Arbeit empfiehlt eine solche Realisierung auch allgemein für die Zielsprache des Unterrichts, jedoch nicht in Fällen, in denen ein stimmhafter französischer Konsonant innerhalb der Morphemgrenzen vor einem stimmlosen Konsonant steht. (Vgl. 8.5.2).

50. Aufgrund neuerer Untersuchungen des französischen Sprachgebrauchs scheint sich die Möglichkeit zu ergeben, auf die ausdrückliche Empfehlung der Anteriorität französischer Konsonanten in der Lerninhaltsbestimmung für den Französischunterricht an Deutschsprachige zu verzichten. (Vgl. 8.5.3).

51. Im Gegensatz zum Deutschen kennt das Französische nicht den regelmäßigen Gebrauch eines

Kehlkopfverschlußlautes am vokalischen Morphem-  
anfang. Der Gebrauch eines solchen Segments ist  
darum in der Zielsprache des Unterrichts nicht  
zugelassen. Seine Verwendung verstößt nicht gegen  
distinktive Möglichkeiten des Französischen. Da  
im Französischen jedoch der Kehlkopfverschlußlaut  
als phonostilistisches Mittel zum Ausdruck einer  
gewissen Insistenz der Rede eingesetzt werden kann,  
ist sein Gebrauch in der fremdsprachlichen Aus-  
sprache dieser Sprache auch aus diesem Grund zu  
vermeiden. (Vgl. 8.6.1).

52. In der Zielsprache des Unterrichts sind  
/p, t, k/ im Gegensatz zum Deutschen nie aspiriert  
zu realisieren. Die Gefahr des Einsatzes eines  
aspirierten stimmlosen Verschlußlautes besteht in  
der französischen Aussprache Deutschsprachiger  
vor allem prävokalisch, insbesondere am Wortanfang  
und vor dem Haupttonvokal, sowie im Auslaut. (Vgl.  
8.6.2).

53. In der Zielsprache des Unterrichts ist die  
diphthongierende Auflösung der einheitlichen Rea-  
lisierung langer Vokale nicht zugelassen. (Vgl.  
8.6.3).

54. In der Zielsprache des Unterrichts wird  
unbetontes /i/ vor Vokal im Gegensatz zum Deutschen regel-  
mäßig durch [j] realisiert, es sei denn /i/ steht  
nach einem auf /l/ oder /R/ auslautenden Konso-  
nantennexus. (Vgl. 8.6.4).

55. Das französische phonische Segment [ɥ], das in den bisher vorliegenden Lerninhaltsbestimmungen für den fremdsprachlichen Unterricht des Französischen oft besonders hervorgehoben wird (vgl. 8.7.1), kann in allen Fällen durch die übliche silbische Realisierung des Phonems /y/ ersetzt werden, ohne daß dadurch distinktive Möglichkeiten des Französischen aufgehoben würden. Dieser Sprachgebrauch hat sich in den letzten Jahrzehnten offensichtlich verbreitet. In der Zielsprache des Unterrichts ist unsilbisches [ɥ] nur vor /i/ zu gebrauchen. Das Segment [ɥ] darf in der Zielsprache des Unterrichts jedoch nicht durch [v], [u] oder [w] ersetzt werden. Das Fehlen von [ɥ] im belgischen Französischen ist für die Festlegung der Zielsprache des Unterrichts ohne Belang. Die materielle Realisierung von [ɥ] vor /i/ in der Zielsprache des Unterrichts kann abgekürzt als Gebrauch eines [j] mit Lippenrundung beschrieben werden. (Vgl. 8.7.2).

56. Der Graphemnexus OU steht in der Zielsprache des Unterrichts regelmäßig für die übliche silbische Realisierung des Phonems /u/. Nur am Wortanfang vor Vokal steht der Graphemnexus OU in der Zielsprache des Unterrichts für das phonische Segment [w]. Das Segment [w] ist in der Zielsprache des Unterrichts außerdem zu realisieren, wenn es graphematisch im Rahmen der Nexus OI, OY oder QU repräsentiert wird. Im Hinblick auf die Dekodierung authentischer französischer Äußerungen ist den Schülern jedoch mitzuteilen, daß dem Graphemnexus OU vor Vokal im Sprachgebrauch der Native Speaker allgemein sowohl das Segment [u] wie das Segment [w] entsprechen kann. (Vgl. 8.7.3).

57. Französische Auslautkonsonanten sind in der Zielsprache des Unterrichts unabhängig von der graphematischen Repräsentation des betreffenden Wortes mit Détente zu realisieren. Das zu ihrer Artikulation nötige Hindernis wird sofort nach ihrer Realisierung aufgelöst. Aufgrund dieser unmittelbaren Entspannung der Artikulationsorgane ähnelt die Realisierung französischer Auslautkonsonanten der Realisierung deutscher Konsonanten mit folgendem [ə]. (Vgl. 8.7.5).

58. Die Zielsprache des Unterrichts verzichtet auf die Vermittlung einer nicht-distinktiven Längung französischer Konsonanten, soweit diese Erscheinung nicht die durch ILL-, IMM-, INN- repräsentierten Anlautsilben betrifft. Trotz der Ergebnisse der einschlägigen Enquêtes ist jedoch auch ein völliger Verzicht auf den Unterricht der nicht-distinktiven Längung französischer Konsonanten erwägbar. (Vgl. 8.7.6).

59. In der Zielsprache des Unterrichts wird eine desonorisierte Aussprache von /l/ und /r/ im Auslaut nach Konsonant empfohlen. Ein Verzicht auf diesen Lerninhalt ist jedoch erwägbar. (Vgl. 8.7.7.1 - 3).

60. Das völlige Verstummen von auslautendem /l/ oder /r/ nach Konsonant, vor allem innerhalb des Mot Phonétique vor virtuellen Pausen, sollte den Schülern in den ersten Unterrichtsphasen nur im Hinblick auf die Dekodierung authentischer französischer Äußerungen mitgeteilt werden: (Vgl. 8.7.7.4).

61. Das in dem Transkriptionssystem der API für das Deutsche und das Französische gleichermaßen durch das Zeichen [ə] repräsentierte phonische Segment wird im Französischen im Gegensatz zum Deutschen mit Lippenrundung realisiert. (Vgl. 8.8.2.1).
62. In betonter Silbe kann das französische Segment /ə/ in der Zielsprache des Unterrichts wie die Phoneme /ø/ oder /œ/ realisiert werden. Die Zielsprache des Unterrichts gestattet eine solche Realisierung jedoch nicht in unbetonter Silbe. (Vgl. 8.8.2.2 - 3).
63. Das Vorhandensein eines lexikalisch oder morphologisch motivierten Segments /ə/ kann in der Zielsprache des Unterrichts unmittelbar durch den Rekurs auf die graphematische Repräsentation des jeweiligen Lexems oder Morphems festgestellt werden. (Vgl. 8.8.3.3 - 4). Aufgrund bestimmter phonologisch-syntagmatischer Relationen wird in der Zielsprache des Unterrichts ein phonologisch mögliches Segment /ə/ überwiegend nicht realisiert. (Vgl. 8.8.3.2).
64. Die in Nr. 63 genannten phonologisch-syntagmatischen Relationen können in der folgenden Weise beschrieben werden:  
In der Zielsprache des Unterrichts wird das Phonem /ə/ unabhängig von den Wortgrenzen der geschriebenen Sprache in den drei folgenden Fällen nicht realisiert:  
(a) unmittelbar vor oder nach Vokal. (Vor H aspiré + Vokal bleibt die Realisierung



von /ə/ jedoch erhalten.)

(b) nach einfachem gesprochenem Konsonant.  
(Ausnahme: In der ersten Silbe eines Mot Phonétique oder in der ersten Silbe mehrsilbiger geschriebener Wörter innerhalb des Mot Phonétique. Weitere Ausnahme: [ə] vor /l/ oder /R/ + [j]).

(c) im Auslaut des Mot Phonétique.  
(Vgl. 8.8.4).

Die vorstehend aufgeführten Regeln gelten in der Zielsprache des Unterrichts nicht für durch AI oder ON graphematisch repräsentiertes /ə/. (Vgl. 8.8.3.5).

65. Die Bestimmung der Zielsprache des Unterrichts berücksichtigt den erstsprachlichen Gebrauch eines graphematisch nicht repräsentierten Fugen-[ə] an der Morphemgrenze nicht. (Vgl. 8.8.3.6).

66. Die Erscheinung der Liaison ist in der Zielsprache des Unterrichts, wie im Französischen allgemein, überwiegend eine Erscheinung der Norm. Sie betrifft in der Zielsprache des Unterrichts lediglich die Realisierung von latentem /z/, /t/, /n/ oder /R/ vor vokalischem Morphem anlaut, nicht jedoch den Gebrauch anderer Konsonanten. (Vgl. 8.9.1).

67. In der Lerninhaltsbestimmung werden für die Zielsprache des Unterrichts explizit nur obligatorische und verbotene Liaisons thematisiert. Sie sind in 8.9.3.2 und 8.9.3.3 aufgeführt.

Die Existenz fakultativer Liaisons ist den Schülern jedoch bereits in den ersten Unterrichtsphasen mitzuteilen. In späteren Unterrichtsphasen können bestimmte fakultative Liaisons auch zum aktiven Gebrauch der Schüler unterrichtet werden.  
(Vgl. 8.9.2).

68. Die Neutralisation phonologischer Oppositionen in der Zielsprache des Unterrichts wird als ein Faktum der Norm der üblichen Realisierung dieser Sprache angesehen, da das wesentliche Merkmal der Neutralisation gerade ist, daß in einer bestimmten Position eine ansonsten distinktive Opposition realisiert werden kann oder nicht realisiert werden kann, ohne daß dies einen Bedeutungsunterschied markieren könnte. Auch die Wahl des Archiphonemvertreters ist von der Funktionalität des distinktiven Systems her beliebig. (Vgl. 8.10.1).
69. Die Opposition von offenem und geschlossenem E ist in betonter geschlossener Silbe im Französischen neutralisiert. Als Archiphonemvertreter erscheint die Realisierung von /ɛ/. Das Französische kennt keine Lexeme mit der phonologischen Struktur von deutsch Weg, zehn. (Vgl. 8.10.2.1).
70. Die Opposition von offenem und geschlossenem langen E ist auch in der norddeutschen Aussprache des Deutschen neutralisiert (Typ: Gewehr = Gewähr). Im Gegensatz zum Französischen erscheint in dieser Variante des Deutschen, die in der deutschen Sprachgemeinschaft besonderes Prestige besitzt, als Archiphonemvertreter die Realisierung von /e/. Die Übernahme der deutschen Regel zur Realisierung der Neutralisation in den Gebrauch des Französischen (Typ: crème mit [e] wie oft dt. Kreme) verstößt gegen die Norm der Zielsprache, nicht aber gegen distinktive Möglichkeiten dieser Sprache. (Vgl. 8.10.2.2 - 3).

71. Die Zielsprache des Unterrichts kennt auch in unbetonter Silbe eine distinktive Opposition von offenem und geschlossenem E. Im Hinblick auf die Dekodierung authentischer französischer Äußerungen ist den Schülern jedoch die Möglichkeit und Häufigkeit der Neutralisation dieser Opposition mitzuteilen. (Vgl. 8.10.3). Eine Möglichkeit zur distinktiven Opposition von offenem und geschlossenem O und Œ in unbetonter Silbe wird in der Zielsprache des Unterrichts nicht angenommen. (Vgl. 8.10.4.1).
72. Bezüglich des Gebrauchs von offenem und geschlossenem O und Œ in betonter Silbe sind in der Zielsprache des Unterrichts auch Abweichungen von der oft als "Loi de Position" bezeichneten Regel "offener Vokal in geschlossener Silbe, geschlossener Vokal in offener Silbe" zu unterrichten. Die allgemeine Berücksichtigung der Loi de Position in der Zielsprache des Unterrichts würde der Zielsprache eine unerwünschte meridionale Konnotation geben und wichtigere Übereinstimmungen der üblichen Realisierung des Französischen und des Deutschen vernachlässigen. (Vgl. 8.10.4.2).
73. Die allgemeinen Neutralisationsregeln für die Aufhebung der Opposition von offenem und geschlossenem Œ in betonter geschlossener Silbe können insofern erstsprachenspezifisch präzisiert werden als festzustellen ist, daß die Fälle, in denen die Realisierung von /œ/ als Archiphonemvertreter erscheint, praktisch sämtlich im

Deutschen ungewöhnlich sind. Der der Loi de Position entgegenstehende Gebrauch der Realisierung von /ø/ als Archiphonemvertreter stimmt hingegen allgemein mit entsprechenden deutschen Neutralisationsregeln überein. Es empfiehlt sich, diese Übereinstimmung im Unterricht explizit herauszustellen, da nicht ausgeschlossen werden kann, daß die Schüler auch mit meridionalen Varianten des französischen in Berührung kommen und sie dadurch verleitet werden könnten, die einschlägigen Nexus abweichend von der üblichen Realisierung sowohl der deutschen wie der französischen Hochsprache zu realisieren. Ausgangspunkt der einschlägigen Lerninhaltsbestimmung muß die Feststellung des Fehlens einer konsequenten graphematischen Distinktion von /ø/ und /œ/ im Französischen sein. (Vgl. 8.10.5).

74. Der Gebrauch von [ø] und [œ] in unbetonter Silbe richtet sich in der Zielsprache des Unterrichts nach dem Gebrauch einer lexematisch entsprechenden betonten Silbe (Typ: neutralité wie neutre). Fehlt eine solche Silbe, so gilt die Loi de Position. (Vgl. 8.10.6).

75. Die Opposition von betontem inlautenden /o/ und /ɔ/ wird nur in verhältnismäßig wenigen Positionen neutralisiert. Der Gebrauch von [ɔ:] bzw. [ɔ] als Archiphonemvertreter vor /R/ bzw. /g/ ist Deutschsprachigen erstsprachlich nicht vertraut und muß als Lerninhalt entsprechend thematisiert werden. Der im Widerspruch zur Loi de Position stehende

Gebrauch von [o] als Archiphonemvertreter vor /z/ entspricht hingegen einer deutschen Neutralisationsregel. In Anbetracht abweichender Normen des meridionalen Französisch empfiehlt es sich dennoch, auch diese Übereinstimmung zwischen der Zielsprache des Unterrichts und dem Deutschen den Schülern explizit mitzuteilen. (Vgl. 8.10.7).

76. Zum Gebrauch von [o] und [ɔ] in unbetonten Silben gilt in der Zielsprache des Unterrichts: Das einfache Graphem O steht in unbetonter Silbe für [ɔ] außer vor /z/ und in Silben, denen eine betonte Silbe mit /o/ entspricht. Bezüglich der phonischen Entsprechung der graphematischen Einheiten ô und AU in unbetonter Silbe schwankt der erstsprachliche Gebrauch erheblich. Die Zielsprache des Unterrichts neigt zur Empfehlung von [ɔ] für ô (Ausnahme: lexematisch entsprechende betonte Silben mit /o/) und von [o] für AU. (Vgl. 8.10.8).

77. Einer Übernahme der Erscheinung der Harmonisation Vocalique in die Zielsprache des Unterrichts steht entgegen, daß diese insgesamt noch nicht angemessen beschriebene Erscheinung im erstsprachlichen Gebrauch des Französischen nicht das stilistische Register betrifft, welches unmittelbar der Zielsprache entspricht. Auch unter dem Gesichtspunkt der Ökonomie der Zielsprache des Unterrichts erscheint eine Empfehlung der Harmonisation Vocalique zum aktiven Gebrauch der Schüler nicht angebracht. Die Existenz der Harmonisation Vocalique sollte

den Schülern jedoch im Hinblick auf die Dekodierung authentischer französischer Äußerungen mitgeteilt werden. (Vgl. 8.10.9).

78. Auch die Sonoritätsassimilation französischer Konsonanten betrifft in ihrem erstsprachlichen Gebrauch nicht unmittelbar jenes stilistische Register, welches der Bestimmung der Zielsprache des Unterrichts zugrunde gelegt wird. Gegen die Berücksichtigung der Sonoritätsassimilation in der Zielsprache des Unterrichts sprechen daneben ebenfalls die Ökonomie der Zielsprache betreffende Gesichtspunkte. Auch die Existenz der Sonoritätsassimilation französischer Konsonanten sollte den Schülern jedoch im Hinblick auf die Dekodierung authentischer französischer Äußerungen mitgeteilt werden. Die Empfehlung der Vernachlässigung der Sonoritätsassimilation in der Zielsprache des Unterrichts ist unabhängig von dem Vorliegen einer Neutralisation der Sonoritätskorrelation aufgrund der Sonoritätsassimilation. (Vgl. 8.10.10).

(Zum neunten Kapitel)

79. Die Lerninhaltsbestimmung für den fremdsprachlichen Ausspracheunterricht muß auch sekundäre phonische Distinktionsmöglichkeiten ("virtuelle Oppositionen") berücksichtigen, die beim üblichen erstsprachlichen Gebrauch der Fremdsprache nicht eingesetzt werden, auf die die Sprecher dieser Sprache jedoch bei Bedarf zur Vermeidung von Mißverständnissen zurückgreifen können. Da der Gebrauch einer fremden Sprache in besonderer Weise der Möglichkeit von Mißverständnissen ausgesetzt ist, kann damit gerechnet werden, daß die Native Speaker<sup>1</sup> im Verkehr mit Personen, welche ihre Sprache als Fremdsprache benutzen, auch auf die genannten sekundären phonischen Distinktionsmöglichkeiten zurückgreifen. (Vgl. 9.1).
80. Die durch die vorliegende Arbeit beschriebene Zielsprache des fremdsprachlichen Unterrichts der französischen Aussprache kennt keine primärsprachliche Opposition von palatalem und velarem A. (Vgl. 9.2.2). Den Schülern ist jedoch mitzuteilen, daß Wortpaare wie patte - pâte, um Mißverständnisse zu vermeiden, durch virtuelle Oppositionen phonisch differenziert werden können. Die Schüler sollten eine solche phonische Differenzierung richtig interpretieren können. Die Zielsprache des Unterrichts schließt auch den aktiven Gebrauch der virtuellen Opposition durch die Schüler nicht aus. (Vgl. 9.2.3.1).



81. Die Zielsprache des Unterrichts setzt die Möglichkeit eines Gebrauchs von Velarem A nur in betonten geschlossenen Silben an, deren graphematische Repräsentation die graphematische Einheit  $\hat{a}$  gebraucht. (Vgl. 9.2.3.2). Als Realisierung des Velaren A empfiehlt die Zielsprache des Unterrichts den Einsatz eines Segments, das dem deutschen langen betonten A in geschlossener Silbe assimiliert werden kann. (Vgl. 9.2.3.3).
82. Den Schülern ist mitzuteilen, daß, um Mißverständnisse zu vermeiden, in betonter geschlossener Silbe von Frankophonen auch vor anderen Konsonanten als den Consonnes Allongees langes / $\xi$ / gebraucht werden kann und damit die Identifikation eines Lexems ermöglicht werden soll, in dem / $\xi$ / mit Hilfe eines Accent Circonflexe graphematisch repräsentiert wird. Dieser Sprachgebrauch ist den Schülern jedoch nicht zur aktiven Verwendung zu empfehlen. (Vgl. 9.3).
83. Die Schüler sind auf eine mögliche distinktive Funktion der Nichtrealisierung einer Liaison hinzuweisen. (Vgl. 9.4).

(Zum zehnten Kapitel)

84. Die konsonantische Fortis-Lenis-Korrelation ist in der angenommenen Zielsprache des Unterrichts nicht neutralisierbar. Sie muß in der Zielsprache als Opposition + Sonorität vs - Sonorität realisiert werden. (Vgl. 10.2.1).
85. Nr. 84 gilt insbesondere in der Auslautposition. Im Deutschen fehlt die Fortis-Lenis-Korrelation in dieser Position, im Französischen ist sie funktional stark belastet. Der Übernahme der deutschen Neutralisationsregel steht die Norm der konsonantischen Détente im französischen Auslaut entgegen; hingegen hindert die Integration der französischen Morpheme und Lexeme im Mot Phonétique Deutschsprachige wohl kaum an der Übernahme der deutschen "Auslautverhärtung" ins Französische. Die in der üblichen Realisierung des gegenwärtigen Französischen belegbare Auslautverhärtung kann in der Bestimmung der Zielsprache des Unterrichts unberücksichtigt bleiben. (Vgl. 10.2.2).
86. Die Übernahme der Neutralisation der Opposition von /s/ und /z/ im deutschen Anlaut in den Gebrauch des Französischen verstößt gegen distinktive Möglichkeiten dieser Sprache. Die unterschiedliche Realisierung der Neutralisation in den verschiedenen Varianten des Deutschen (Gebrauch von /s/ oder /z/ als Archiphonemvertreter) konstituiert unterschiedliche Verstöße gegen das

distinktive Funktionieren der Zielsprache des Unterrichts. (Vgl. 10.2.3).

87. Die für den Gebrauch von /s/ und /ʃ/ im deutschen Anlaut vor /p/ und /t/ gültige Neutralisationsregel darf nicht in den Gebrauch des Französischen übernommen werden. Einer solchen Übernahme wirkt jedoch die Spaltung der deutschen Neutralisationsregel entgegen. Die für im Deutschen gebrauchte Fremdwörter anzuwendende Neutralisationsregel gilt im Französischen nämlich generell. (Vgl. 10.2.4).
88. Die Bestimmung von Lerninhalten des Unterrichts der französischen Aussprache an Deutschsprachige muß berücksichtigen, daß die in der deutschen Hochsprache vorhandene Möglichkeit zu Oppositionen des Typs Muße - Muse in wichtigen regionalen Varianten des Deutschen nicht besteht. Die entsprechende französische Opposition ist funktional stark belastet. Sie muß im Französischunterricht an Deutschsprachige, welche die Opposition des Typs Muße - Muse nicht verwenden, als Lerninhalt unbedingt beachtet werden. (Vgl. 10.3.1).
89. Die Bestimmung von Lerninhalten des Unterrichts der französischen Aussprache an Deutschsprachige muß außerdem berücksichtigen, daß die konsonantische Fortis-Lenis-Korrelation in verschiedenen Varianten des Deutschen nicht nur im Auslaut regelmäßig neutralisiert wird, sondern zum Beispiel auch in intervokalischer Position

(vgl. 10.3.2.3) und vor /l/ oder /R/ in der gleichen Silbe. (Vgl. 10.3.3). Die Opposition des Typs /p, t, k/ - /b, d, g/ vor /l/ oder /R/ in der gleichen Silbe ist im Französischen wesentlich stärker belastet als im Deutschen. Obwohl das Ausmaß der in Varianten des Deutschen üblichen Neutralisation dieser Opposition noch nicht zuverlässig erforscht ist, ist für die Zielsprache des Unterrichts das Verbot dieser Neutralisation ausdrücklich zu formulieren.

90. Die in der norddeutschen Aussprache des Deutschen übliche Neutralisation der Opposition von offenem und geschlossenem E in betonter Auslautsilbe ist in der Zielsprache des Unterrichts nicht zugelassen. Die Tatsache, daß die genannte Opposition auch im erstsprachlichen Gebrauch des Französischen labil ist, bleibt in der Bestimmung der Zielsprache des Unterrichts unberücksichtigt. (Vgl. 10.3.4).
91. Die Bestimmung der Zielsprache des Unterrichts geht von einer Variante des Deutschen aus, in der gerundete Palatalvokale systematisch vorhanden sind. (Vgl. 10.3.5).

92. In der Zielsprache des Unterrichts sind die vokalischen Allophone des deutschen Phonems /R/ nicht zugelassen. Das französische Phonem /R/ ist regelmäßig entsprechend den für deutsches Phonem /R/ vor betontem Vokal gültigen Realisierungsnormen zu gebrauchen. Der Einsatz der deutschen vokalischen Allophone des Phonems /R/ beim Gebrauch des Französischen führt zu Verstößen gegen distinktive Möglichkeiten dieser Sprache. (Vgl. 10.4.1).
93. Während das Deutsche in überdeutlicher Lautung die Ersetzung von [ə] durch [e] und [ɛ] zuläßt, ohne daß dadurch andere als periphere distinktive Möglichkeiten aufgehoben werden, verstößt die Ersetzung von /ə/ durch /e/ oder /ɛ/ im Französischen gegen funktional stark belastete distinktive Möglichkeiten dieser Sprache. Eine solche Ersetzung ist darum in der Zielsprache des Unterrichts auch in dem stilistischen Register der auf besondere Deutlichkeit bedachten Äußerungen nicht zugelassen. (Vgl. 10.4.2.1).
94. Die Zielsprache des Unterrichts kennt im Gegensatz zum Deutschen im Auslaut nach Vokal eine Opposition von /i/ und /j/. Diese distinktive Möglichkeit der Zielsprache muß deutschsprachigen Schülern eigens unterrichtet werden. (Vgl. 10.4.2.2).
95. In der Zielsprache des Unterrichts ist die antizipierende Nasalierung von Vokalen vor Nasalkonsonanten im Gegensatz zu regionalen

Umgangssprachen des Deutschen nicht zugelassen. Eine solche Kontaktnasalierung könnte als distinktiver Einsatz vokalischer Nasalität mißdeutet werden und so distinktive Möglichkeiten der Zielsprache des Unterrichts aufheben. (Vgl. 10.4.2.3).

96. Die vorliegende Arbeit nimmt in der Erstsprache der Schüler keine von /s/ und /f/ systematisch unterschiedenen stimmlosen Allophone von /z/ und /v/ an. (Vgl. 10.4.3.1.b).
97. Aufgrund der Tatsache, daß im Deutschen die Oppositionen des Typs /p/ - /b/, /t/ - /d/ und /k/ - /g/ unabhängig vom Einsatz einer Sonoritätskorrelation im eigentlichen Sinn realisiert werden können, muß in der Bestimmung von Lerninhalten des Unterrichts der französischen Aussprache an Deutschsprachige ausdrücklich eine stimmhafte Realisierung von /b, d, g/ gefordert werden. Eine Realisierung der drei genannten Konsonanten als stimmlose Lenes, wie sie im Deutschen möglich ist, gewährleistet im Französischen das Funktionieren der oben genannten Oppositionen nicht. Diese Oppositionen sind im Französischen funktional stärker belastet als die entsprechenden deutschen Oppositionen. (Vgl. 10.4.3.1, vor allem 10.4.3.1.d).
98. Der Gebrauch der im Deutschen betont nur kurz verwendeten Segmente [I, Y, U] für kurzes französisches /i, y, u/ kann nach den Kriterien des französischen phonologi-

schen Systems nicht mit Sicherheit von der Realisierung der Phoneme /e, ø, o/ unterschieden werden. Da dies zur Aufhebung von im Französischen vorhandenen Möglichkeiten zur Unterscheidung von Bedeutungen führen kann, ist auch für kurzes französisches /i, y, u/ nur eine Realisierung als [i, y, u] einzusetzen. Die Verstöße, denen durch die Formulierung dieses Lerninhalts entgegenge- wirkt werden soll, betreffen vor allem unbetonte Silben. Der hier formulierte Lerninhalt ist für das distinktive Funktionieren der Zielsprache des Unterrichts nur von untergeordneter Bedeutung. (Vgl. 10.4.3.2).

99. Der Gebrauch von langem /o/ anstelle des im Deutschen nicht üblichen langen /ɔ/ kann in den betonten französischen Nexus /ɔv/, /ɔʒ/ und /ɔvR/ distinktive Möglichkeiten des Französischen aufheben. Das französische Phonem /ɔ/ muß darum auch in Silben, in denen es lang gebraucht wird, als solches von /o/ differenziert werden. Die einschlägigen Möglichkeiten zur Markierung von Bedeutungsunterscheidungen sind jedoch im Französischen nicht sehr stark belastet. (Vgl. 10.4.3.3).

100. Distributionelle Kontraste zwischen der Erstsprache der Schüler und der Zielsprache des Unterrichts werden in der vorliegenden Arbeit als Lerninhalte auf der Ebene des distinktiven Systems besprochen. (Vgl. 10.5.1).
101. Zwischen der angenommenen Erstsprache der Schüler und der Zielsprache des Unterrichts bestehen im Hinblick auf den Gebrauch von Vokalen im Anlaut oder Auslaut keine im eigentlichen Sinn distributionellen Kontraste. Die in der Zielsprache des Unterrichts anlautend und auslautend möglichen vokalischen Phoneme können, soweit sie eine materielle Entsprechung in der Erstsprache der Schüler haben, auch in dieser Erstsprache anlautend und auslautend gebraucht werden. Wichtigere nicht-distributionelle Kontraste zwischen beiden Sprachen ergeben sich diesbezüglich vor allem aus den unterschiedlichen Betonungsregeln und dem unterschiedlichen Einsatz der Vokaldauer. (Vgl. 10.5.2).
102. Was den Gebrauch einfacher Konsonanten im Anlaut und Auslaut angeht, so unterscheidet sich das Deutsche und das Französische vor allem aufgrund der verschiedenen Regeln zur Neutralisation der konsonantischen Fortis-Lenis-Korrelation im Deutschen. Das Französische gebraucht im Anlaut und im Auslaut die Konsonanten /b, d, g, z, v/ als solche. Diese Konsonanten kommen im Deutschen auslautend nicht vor; sie fehlen in bestimmten Varianten des Deutschen auch anlautend. (Vgl. 10.5.3.1).



- Das Französische kennt außerdem im Gegensatz zum Deutschen den Gebrauch des Phonems /j/ im Auslaut, sowie den Gebrauch der Segmente [ʎ] und [w] im Anlaut vor Vokal. (Vgl. 10.5.3.2 - 3).
103. Das Französische kennt im Gegensatz zum Deutschen den anlautenden Gebrauch des Phonemnexus /vR/. In bestimmten Varianten des Deutschen fehlen auch die im Französischen funktional recht stark belasteten anlautenden Nexus /bl, bR, dR, gl, gR/. (Vgl. 10.5.4.1).
104. Im Gegensatz zum Deutschen kennt das Französische auch den anlautenden Gebrauch von Nexus aus Vokalen und Halbvokalen. Deutschsprachigen sind insbesondere die anlautenden Nexus "Konsonant + [ʎ]" und "Konsonant + [w]" unbekannt. Der anlautende Nexus [kw] darf in der Zielsprache des Unterrichts nicht wie deutsch /kv/ realisiert werden. (Vgl. 10.5.4.2).
105. Das Französische kennt im Gegensatz zum Zentrum des deutschen phonologischen Systems die Anlautnexus [sp] und [st]. Der französische Sprachgebrauch entspricht bezüglich dieser Nexus einer im Deutschen für nicht eingebürgerte Fremdwörter geltenden Neutralisationsregel. (Vgl. 10.5.4.3).
106. Infolge der Auslautverhärtung sind Deutschsprachigen die französischen Auslautnexus "/l, R/ + Lenis-Konsonant" erstsprachlich nicht vertraut. Für den Unterricht dieser

Nexus kann von ihrem inlautenden Gebrauch im Deutschen ausgegangen werden.  
(Vgl. 10.5.6.1).

107. Fast alle französischen Auslautkonsonantennexus auf /l/ oder /R/ sind Deutschsprachigen erstsprachlich nicht vertraut. Diese Nexus sind in der Norm der üblichen Realisierung der Zielsprache mit Détente und de-sonorisiertem /l/ und /R/ zu sprechen. Es ist jedoch möglich, für ihren Gebrauch in der Zielsprache des Unterrichts eine Realisierung zu empfehlen, die den Normen entspricht, welche für den Gebrauch der entsprechenden deutschen Nexus vor auslautendem [ə] gelten. (Vgl. 10.5.6.2).
108. Der infolge des Suffix -ISME häufige französische Auslautnexus /-ism/ ist Deutschsprachigen erstsprachlich ebenfalls nicht vertraut. Er muß darum eigens unterrichtet werden. Die Realisierung des genannten Suffixes als /-izm/ bleibt im Ansatz der Zielsprache des Unterrichts unberücksichtigt. (Vgl. 10.5.6.3).
109. Aufgrund des Gebrauchs eines auslautenden /l/ oder /R/ sind auch die meisten im französischen Auslaut möglichen, mehr als zweigliedrigen Konsonantennexus Deutschsprachigen erstsprachlich nicht vertraut. (Vgl. 10.5.7).
110. Das Deutsche und das Französische unterscheiden sich bezüglich des intervokalischen Gebrauchs einfacher Konsonanten, so-

fern man von den Unterschieden in der Betonungsstruktur beider Sprachen absieht, nicht in besonderer Weise. Im Gegensatz zum Deutschen werden die französischen Segmente [j] und /v/ jedoch intervokalisch ohne nennenswerte Einschränkungen gebraucht. (Vgl. 10.5.8).

111.

Die auch im französischen Anlaut möglichen französischen intervokalischen Konsonantengruppen stellen als solche für Deutschsprachige keine besonderen Schwierigkeiten dar. Sie stehen im Französischen zwischen unbetonten Vokalen oder vor betontem Vokal und können, mit Ausnahme des Nexus "Konsonant + Halbvokal", auch in deutschen Syntagmen regelmäßig so gebraucht werden. Der französische Nexus "Konsonant + Halbvokal" macht Deutschsprachigen intervokalisch die gleichen Lernschwierigkeiten wie anlautend (vgl. hier oben Nr. 104); auch sein anlautender Gebrauch erfolgt im Mot Phonétique häufig intervokalisch. (Vgl. 10.5.9.1 - 2).

112.

Der auslautende Gebrauch der im französischen Auslaut möglichen intervokalischen Konsonantengruppen hat im allgemeinen eine Entsprechung im Deutschen. Der intervokalische Gebrauch einer nach betontem Vokal erstsprachlich geläufigen Konsonantengruppe vor betontem französischem Vokal macht Deutschsprachigen erfahrungsgemäß keine besonderen Schwierigkeiten. (Vgl. 10.5.9.3).

113.

Der intervokalische Gebrauch der Nexus /gz/, /RR/ und [jj] in der Zielsprache des

Unterrichts muß als Lerninhalt des Französischunterrichts an Deutschsprachige eigens herausgestellt werden. Die entsprechenden Nexus fehlen im Deutschen. Die graphematische Repräsentation des Nexus /gz/ ist zudem nicht eindeutig. Deutschsprachige kennen in ihrer Erstsprache keine morphologischen Oppositionen, die unmittelbar durch die geminierten Nexus /RR/ und [jj] zum Ausdruck gebracht werden können. (Vgl. 10.5.10).

114.

Bezüglich des Gebrauchs von Konsonanten und Konsonantengruppen nach betontem Vokal sind folgende Kontraste zwischen dem Deutschen und dem Französischen als Lerninhalte des Unterrichts der französischen Aussprache an Deutschsprachige eigens festzuhalten: Vor /v/ kommen betonte französische Vokale im Gegensatz zum Deutschen ohne besondere Einschränkungen vor. (Vgl. 10.5.11.2).

Das Französische gebraucht im Gegensatz zum Deutschen systematisch die betonten Nexus /ɔb/, /ɔd/, /ɔg/ und die betonten Nexus /ob/, /od/. Im Deutschen werden die drei erstgenannten Nexus nur peripher eingesetzt. (Vgl. 10.5.11.3).

Das Französische gebraucht im Gegensatz zum Deutschen systematisch sowohl die betonten Nexus /ɔʃ/, /ɔp/, /ɔk/ wie die betonten Nexus /of/, /op/, /ok/. Im Deutschen sind nur die drei erstgenannten Nexus systematisch möglich. (Vgl. 10.5.11.4).

115.

Das Französische kennt im Gegensatz zum Deutschen den Gebrauch von /ə/ im beton-

ten Auslaut. Im Gegensatz zur allgemeinen Regel (vgl. hier oben Nr. 64) wird das Phonem /ə/ in dieser Position vor Pause regelmäßig realisiert. (Vgl. 10.5.12).

116. Im Rahmen eines Französischlehrgangs, in dem mit orthographisch kodiertem Material gearbeitet wird, müssen zur Vermeidung von auf graphematische Konventionen des Französischen zurückzuführenden Verstößen gegen das phonologische System dieser Sprache sowohl die verschiedenen phonologischen Funktionen der gleichen graphematischen Einheit wie identische phonologische Funktionen verschiedener graphematischer Einheiten ausdrücklich als Lerninhalt berücksichtigt werden. Die Unkenntnis der verschiedenen phonologischen Funktionen der gleichen graphematischen Einheit kann wie die Unkenntnis identischer phonologischer Funktionen verschiedener graphematischer Einheiten zur Vertauschung von Phonemen der Zielsprache führen. Im fremdsprachlichen Sprachgebrauch der Schüler ist mit der Möglichkeit einer homophonen-differenzierenden Tendenz zu rechnen. (Vgl. 10.6.1).
117. Unter dem Einfluß graphematischer Konventionen der Zielsprache können neben der Vertauschung distinktiver Einheiten auch lediglich Verstöße gegen die Norm der üblichen phonischen Realisierung dieser Sprache zustande kommen. (Vgl. 10.6.2).
118. Die graphematischen Konventionen des Französischen gebrauchen verhältnismäßig viele Grapheme ohne phonologische Funktion. Einschlägige Regeln können überwiegend nur als auf bestimmte Lexeme bezogene Lerninhalte formuliert werden. Es kann den Schü-

lern jedoch mitgeteilt werden, daß ein Konsonantengraphem nach Konsonantengraphem am Ende des geschriebenen Wortes im allgemeinen phonologisch funktionslos ist. Ausnahmen sind wiederum als auf bestimmte Lernexemplare bezogene Lerninhalte mitzuteilen. (Vgl. 10.6.3.2).

119.

Die Feststellung von Malécot - Richman (1972, S. 65 ff.), daß moeurs, sens, donc, août, but, fait und die Interjektion soit im erstsprachlichen Gebrauch des Französischen heute überwiegend mit einer phonologischen Entsprechung des letzten Konsonantengraphems realisiert werden, kann in die Bestimmung der Zielsprache des Unterrichts übernommen werden. (Vgl. 10.6.3.2<sup>f</sup>). Auch eine Aussprache von exact und suspect mit auslautendem /-kt/ ist nach den Ergebnissen von Martinet - Walter (1973) für die Zielsprache des Unterrichts zu erwägen. (Vgl. 10.6.3.3).

120.

In Anbetracht der Möglichkeit einer homophonendifferenzierenden Tendenz in der fremdsprachlichen Aussprache der Schüler ist das Fehlen einer phonologischen Funktion eines Accent Grave auf den Graphemen A und U und eines Accent Circonflexe auf den Graphemen I und U als Lerninhalt des Französischunterrichts ebenso ausdrücklich festzuhalten wie die phonologische Funktion des Accent Grave und des Accent Aigu auf dem Graphem E sowie des Accent Circonflexe auf den Graphemen E und O. (Vgl. 10.6.4.1 - 2)

Die Empfehlungen der vorliegenden Arbeit zur phonologischen Funktion der französischen graphematischen Einheiten in der Zielsprache des Unterrichts werden hier nicht in Thesenform zusammengefaßt. (Vgl. 10.6.5).

121.

Da im Deutschen vor einfachen Konsonantengraphemen in betonter Silbe nur lange geschlossene Vokale gebraucht werden, ist in der französischen Aussprache Deutschsprachiger mit dem Gebrauch von langem geschlossenem /o/ und /ø/ für kurzes offenes /ɔ/ und /œ/ in Fällen zu rechnen, in denen die graphematische Repräsentation dieser Vokale vor einfachem Konsonant steht. Dieser Sprachgebrauch, der auch in ins Deutsche übernommenen französischen Wörtern beobachtet werden kann, führt zur Aufhebung von im Französischen funktionierenden Möglichkeiten zur phonischen Unterscheidung inhaltstragender Einheiten (Typ: sol - saule, robe - aube, veulent - veule). Im Französischunterricht an Deutschsprachige ist ausdrücklich zu unterrichten, daß das Französische in betonter Silbe vor einfacher geschriebener Konsonanz auch kurze und offene Vokale zuläßt. (Vgl. 10.6.6).

122.

Die wichtigsten Fälle einer distinktiven Liaison betreffen in der Zielsprache des Unterrichts die Typen: il entre - ils-entrent, leur ami - leurs-amis, sowie les/hauteurs - les-auteurs. (Vgl. 10.7.2 - 3). Für das distinktive Funktionieren der Zielsprache des Unterrichts hat



die Liaison möglicherweise überwiegend eine negative Funktion. (Vgl. 10.7.4).

123.

Der in der Liaison zu realisierende, ansonsten latente Konsonant wird in der Graphie im allgemeinen graphematisch regelmäßig repräsentiert. Die Grapheme S und X werden in der Liaison als /z/ realisiert, D erscheint in der Liaison als /t/. Der Nasalvokal /ɛ̃/ wird in der Zielsprache in der Liaison denasaliert, wenn er in auf -AIN, -EIN, -IEN und -YEN endenden Adjektiven steht. Die Denasalierung anderer Nasalvokale wird in der Zielsprache des Unterrichts nicht empfohlen. In der Schrift durch -ER repräsentiertes auslautendes /e/ wird in der Liaison als /-ɛR/ realisiert. (Vgl. 10.7.5).

(Zum elften Kapitel)

124. Die vorliegende Arbeit schreibt Lerninhalten, welche sich aus Unterschieden in der distinktiven Funktion von sich in der Erstsprache und der Zielsprache materiell entsprechenden Phonemen ergeben, und Lerninhalten, die aus der Existenz von zielsprachlichen Phonemen ohne materielle Entsprechung in der Erstsprache resultieren, prinzipiell einen identischen didaktischen Rang zu. (Vgl. 11.1).
125. Die im elften Kapitel dieser Arbeit im Bezug auf Phoneme ohne materielle Entsprechung in der Erstsprache der Schüler durchgeführte Unterscheidung von Phonemen, welche ausschließlich durch auch erstsprachlich funktionierende unterscheidende Züge konstituiert werden, und Phonemen, zu deren Konstitution auch erstsprachlich nicht funktionierende unterscheidende Züge gebraucht werden, ist ebenfalls ohne Einfluß auf den linguistischen und didaktischen Rang der jeweiligen Lerninhalte. Eine unterrichtsmethodische Applikation dieser Unterscheidung wird jedoch empfohlen. (Vgl. 11.1).
126. Das nach der Auffassung der vorliegenden Arbeit in der Erstsprache der Schüler nicht anzusetzende französische Phonem /ʒ/ verhält sich zu dem französischen /ʃ/, dem die vorliegende Arbeit in dt. /ʃ/ eine erstsprachliche Entsprechung zuschreibt, wie die deutschen Phoneme /v/ und /z/ zu den deut-

schen Phonemen /f/ und /s/. Die phonologische Leistung des Phonems /ʒ/ ist im Französischen so erheblich, daß dieses Segment als Lerninhalt keinesfalls vernachlässigt werden darf. (Vgl. 11.2.1).

127.

Die Zielsprache des Unterrichts beschränkt sich aufgrund der Ergebnisse der einschlägigen Untersuchungen zum gegenwärtigen französischen Sprachgebrauch auf den Ansatz dreier Nasalvokale, nämlich der Nasalvokale /ã/, /õ/ und /ẽ/. Der Nasalvokal /ẽ/ ist in der Zielsprache des Unterrichts im Hinblick auf das Merkmal der Labialität nicht markiert. Er wird in der Zielsprache des Unterrichts auch anstelle von /œ/ gebraucht. (Vgl. 11.3.1.1 - 3).

128.

Nexus aus Vokalgraphemen und Nasalkonsonantengraphemen repräsentieren in der Zielsprache des Unterrichts am Ende des geschriebenen Wortes und vor Konsonantengraphem regelmäßig einen Nasalvokal. Nasalkonsonantengrapheme zwischen Vokalgraphemen und Nexus aus Nasalkonsonantengraphemen zwischen Vokalgraphemen sind in der Zielsprache des Unterrichts dagegen nur dann ein Nasalvokal, wenn eines der Nasalkonsonantengrapheme Teil der Repräsentation des Präfixes EM-/EN- ist. Ansonsten repräsentiert in der Zielsprache des Unterrichts der Graphemnexus ENN nur in dem Lexem ennui und seinen Ableitungen einen Nasalvokal. (Vgl. 11.3.1.5).

Teil der Repräsentation

129.

Die Zielsprache des Unterrichts gebraucht das Phonem /r/ nicht als distinktive seg-

mentale Einheit. Aufgrund der einschlägigen Untersuchungen des gegenwärtigen französischen Sprachgebrauchs erscheint es gerechtfertigt, zur Ersetzung der traditionellen Realisierung des Phonems /r/ in der Zielsprache des Unterrichts den Gebrauch des Nexus [nj] zu empfehlen. Diese Empfehlung wird auch durch die Behandlung der französischen Wörter mit /r/ in den deutschen orthoepischen Handbüchern nahegelegt. Die Ausspracheangaben dieser Werke legen die Vermutung nahe, daß selbst für phonetisch geschulte Deutschsprachige nicht unmittelbar mit der Fähigkeit zur Wahrnehmung und/oder Realisierung von /r/ gerechnet werden kann. (Vgl. 11.3.2).

130.

Bei der Einführung von Lexemen der Zielsprache, deren graphematische Repräsentation mit dem Graphem H beginnt, ist in jedem Fall mitzuteilen, ob vor diesen Lexemen Elision und Liaison möglich ist oder nicht. Die häufigen erstsprachlichen Verstöße gegen die dadurch für die Zielsprache des Unterrichts angesetzten Regeln bleiben im Rahmen der Lerninhaltsbestimmung unberücksichtigt, da sie von der Mehrheit der Frankophonen als fehlerhaft empfunden werden und für die Zielsprache des Unterrichts in der vorliegenden Arbeit keine solchermaßen als fehlerhaft empfundenen Realisierungen zugelassen werden. (Vgl. 11.3.3).

Anhang:

### Die wichtigsten suprasegmentalen Strukturen des Französischen

Die vorliegende Arbeit klammert in ihrer Darstellung insgesamt die Behandlung suprasegmentaler Strukturen der Zielsprache des Unterrichts aus. Der gegenwärtige Stand der Erforschung dieser Strukturen im Deutschen und im Französischen gestattet in dieser Beziehung noch keine ausführliche Beschreibung der Zielsprache des Unterrichts. Die Durchführung der hier vorgelegten Untersuchung erforderte jedoch an vielen Stellen Verweise auf lautliche Regeln, die nicht nur einzelne Segmente betreffen, sondern syntagmatisch verbundene Folgen solcher Segmente. Zur Verdeutlichung dieser Verweise und zur vorläufigen Ergänzung der durch die Untersuchung geleisteten Lerninhaltsbestimmung scheint es angebracht, in einem kurzen Anhang einen vereinfachenden Überblick über die wichtigsten Kontraste zwischen dem Deutschen und dem Französischen im suprasegmentalen Bereich anzufügen.

Da die folgende Übersicht nur das Ziel verfolgt, allgemeine Meinungen zu dokumentieren, und da keine Meinungen übernommen werden, die eindeutig als einem bestimmten Autor gehörig zu bezeichnen wären, wird, von Ausnahmen abgesehen, in diesem Anhang, im Gegensatz zum Rest der Arbeit, auf die Anführung von Einzelbelegen verzichtet. Inhaltlich entsprechen die folgenden Ausführungen im wesentlichen verschiedenen Darstellungen, die der Verfasser in sprachpraktischen Lehrveranstaltungen eingesetzt hat. Sie beruhen im wesentlichen auf dem Vergleich der wichtigsten, auch bei der Behand-

lung des segmentalen Bereichs herangezogenen Handbücher.

Im Hinblick auf die Lerninhaltsbestimmung für den fremdsprachlichen Ausspracheunterricht ist vorweg an die besondere Bedeutung der suprasegmentalen Strukturen für die Verständlichkeit einer fremdsprachlichen Äußerung zu erinnern. (Vgl. 1.5.1.2). Grammatisch, lexikalisch und bezüglich der segmentalen Phoneme fehlerfrei realisierte Äußerungen in einer Fremdsprache sind, wenn sie sich der suprasegmentalen Strukturen einer anderen Sprache bedienen, oft auch einem geübten Zuhörer nur bei besonderer Aufmerksamkeit verständlich. Dies hindert jedoch nicht daran, daß auch in diesem Bereich, entsprechend dem Ziel der vorliegenden Arbeit, eine didaktische Hierarchie von Lerninhalten ermittelt werden kann. Ein solcher Versuch, der freilich hier, in Anbetracht der beschriebenen Forschungslage, nicht unternommen werden soll, könnte von jenen suprasegmentalen Regeln ausgehen, welche auch in der traditionellen Orthographie berücksichtigt werden (verschiedene Pausenzeichen, Fragezeichen u.ä.). Eine in Analogie zur Orthographie monotone Artikulation der Fremdsprache ist zweifellos leichter verständlich als eine Aussprache entsprechend den Betonungs- und Intonationsregeln der Erstsprache des Schülers.

Alle didaktischen Reduktionen im suprasegmentalen Bereich führen notwendigerweise zum Verzicht auf bestimmte phonostilistische Möglichkeiten, die etwa zum Ausdruck von Gleichgültigkeit, Ängstlichkeit, Ironie o.ä. eingesetzt werden können. (Die Tatsache, daß die entsprechenden phonostilistischen Techniken nicht nur suprasegmental

realisiert werden, wird wegen der ungenügenden Erforschung des Gegenstandes in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.) In diesem Zusammenhang scheint jedoch die Empfehlung gerechtfertigt, daß der als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts in dem in der vorliegenden Arbeit angenommenen institutionellen Rahmen angesetzte aktive Gebrauch der Fremdsprache kein besonderes Gewicht auf den Einsatz spezieller phonostilistischer Techniken legen sollte. Auf keinen Fall sollten solche Techniken Vorrang vor dem Unterricht der suprasegmentalen Grundstrukturen der Fremdsprache haben. Eine zuverlässige aktive Verfügung über besondere phonostilistische Techniken ist nicht leicht zu erwerben. Ihr falscher Einsatz aber - dies ist ein Kennzeichen des fehlerhaften Einsatzes stilistischer Mittel insgesamt - wird in der Kommunikation oft nicht als solcher wahrgenommen. (Dies gilt selbst für erstsprachliche Kommunikation.) Daraus können erhebliche und schwer aufklärbare Mißverständnisse entstehen: Was als höfliche Äußerung intendiert ist, kann als ironische Äußerung mißverstanden werden, ohne daß ein so schwerwiegender Fehler aus dem Kontext offenkundig werden müßte.

Die vorstehend formulierte Empfehlung schließt nicht aus, daß die Schüler bereits in einer relativ frühen Unterrichtsstufe in authentischen fremdsprachlichen Äußerungen auch mit speziellen phonostilistischen Techniken im suprasegmentalen Bereich konfrontiert werden, wobei diesbezüglich hingegenommen werden kann, daß die Fähigkeit zur richtigen Interpretation dieser Techniken auch den aktiven Gebrauch der Fremdsprache durch die Schüler in beschränktem Maße beeinflusst.

Die suprasegmentalen Strukturen des Französischen unterscheiden sich von jenen des Deutschen und jenen der wichtigsten anderen europäischen Sprachen vor allem durch Unterschiede im Einsatz der Betonung. Diese Unterschiede sollen deshalb im Mittelpunkt der folgenden Übersicht stehen. Die anderen suprasegmentalen Strukturen werden weitgehend in ihrem Verhältnis zur Betonung besprochen. Das ständige Zusammenwirken der verschiedenen Strukturen und ihre gegenseitige Beeinflussung können die gewählte Form der Darstellung rechtfertigen. - Nicht mehr ausführlich besprochen wird hier die im Rahmen des segmentalen Bereichs behandelte Erscheinung der Länge und Kürze von Vokalen in der Zielsprache des Unterrichts. (Vgl. 8.4). Auch diese Erscheinung steht in Beziehung zur Betonung, da lange französische Vokale nur in betonter Silbe vorkommen.

Der Einsatz der Betonung wird im Französischen durch eine mechanische Regel festgelegt: Betont ist die jeweils letzte Silbe einer Ausspracheinheit. Dagegen kennen das Deutsche, das Englische, das Spanische und das Italienische, sowie die meisten anderen Sprachen, auch andere betonte Silben. In den vorstehend namentlich genannten Sprachen betreffen die Betonungsunterschiede zudem, im Gegensatz zum Französischen, nicht nur die Norm ihrer üblichen Realisierung. Der unterschiedliche Einsatz der Betonung kann in diesen Sprachen auch dem Ausdruck unterschiedlicher Bedeutungen der gleichen Phonemfolgen dienen. Zu Unterschieden in der Wortbedeutung vergleiche die folgenden Beispiele:

dt. übersetzen - übersetzen, August - August;  
engl. present - present, import - import;  
span. término, termino, terminó;  
ital. àncora - ancóra, desíderi - desidèri.



Ein deutscher Satz wie "Ich habe heute Paul ein Buch geschenkt" kann zum Ausdruck differenzierbarer Bedeutungen auf allen seinen grammatischen und lexikalischen Konstituenten betont werden. Das Französische muß zu semantischen Differenzierungen dieser Art syntaktische Techniken der Mise en Relief einsetzen: C'est moi qui ... C'est aujourd'hui que ... C'est à Paul que ...

Der semantischen Funktion der Betonung im Deutschen entspricht, daß ihre artikulatorische Intensität wesentlich größer ist als im Französischen. Es ist als Lerninhalt des Französischunterrichts an Deutschsprachige zunächst allgemein festzuhalten, daß betonte französische Silben im allgemeinen weniger stark betont werden als betonte deutsche Silben. Die Unterschiede in der materiellen Realisierung der Betonung werden unten noch etwas ausführlicher besprochen. (Vgl. hier unten S. y 230).

Die mechanische Betonung französischer Äußerungen auf der letzten Silbe von Ausdruckseinheiten trägt wesentlich zur Konstituierung dieser Einheiten als solcher bei. Französische Äußerungen lassen sich im allgemeinen durch eine phonische Analyse zuverlässig nur auf mehr oder weniger ausgedehnte Syntagmen zurückführen, nicht auf die diese Syntagmen konstituierenden inhaltstragenden sprachlichen Einheiten selbst. Die Ausdehnung einer solchen, in der vorliegenden Arbeit im allgemeinen als Mot Phonétique bezeichneten Ausspracheinheit ergibt sich dabei jedoch nicht unmittelbar aus der syntaktischen Struktur der Äußerung. Äußerungen wie "Je viendrai."

"Je viendrai demain."

"Je viendrai demain après-midi."

werden im allgemeinen unterschiedslos als ein Mot

Phonétique realisiert. In ihnen ist nur die jeweils letzte Silbe betont.

Innerhalb des Mot Phonétique lassen keine Pausen oder andere Signale Morphemgrenzen in der Weise erkennen, in der dies etwa im Deutschen der Fall ist. So fehlt im Französischen, wie bereits ausgeführt (vgl. 8.6.1), die regelmäßige Markierung von vokalischem Morphem anlaut durch den Einsatz eines Kehlkopfverschlußlautes. Allenfalls der Accent d'Insistance (vgl. dazu hier unten S. y230 ff.) und die Erscheinungen der Liaison und der Elision mit den ihnen entsprechenden Regeln zum H aspiré (vgl. 11.3.3) können als positive Grenzschnale interpretiert werden. Dazu kommen als negative Grenzschnale von geringer funktionaler Bedeutung einige Distributionsrestriktionen im Morphem anlaut und im Morphemauslaut. Da die Segmente /ɔ/ und /œ/ im französischen Morphemauslaut nicht möglich sind, kann z.B. nach diesen Segmenten kein Morphem anlaut folgen.

Die untrennbare Verkettung von Morphemen im Mot Phonétique schafft Homophonien, welche nur im Bezug auf das Mot Phonétique bestehen. (Vgl. z.B. Delattres Beispiele: un ingrat - un nain gras, 1949, S. 34 f.; un invalide - un nain valide, 1965, S. 36). Die Artikulation des Mot Phonétique als Äußerungseinheit verbindet regelmäßig Konsonanten mit folgenden Vokalen. Innerhalb des Mot Phonétique sind phonisch nach Konsonant keine vokalisches anlautenden Silben zu erkennen, auch nicht am Lexemanfang.

Aufgrund der Tatsache, daß die Verbindung von Morphemen im Syntagma in der französischen Aussprache

zum fast völligen Verlust der phonischen Autonomie dieser Morpheme führt, stellt sich die Frage nach dem Status der Mündlichkeit im Unterricht des Französischen als Fremdsprache in anderer Weise als beim Unterricht anderer Fremdsprachen, in denen, wie im Deutschen und ähnlich wie in der traditionellen französischen Orthographie, die grammatische und lexikalische Gliederung einer Äußerung weitgehend auch der Aussprache entnommen werden kann.

Neben der mechanisch auf die letzte Silbe vor der Pause fallenden Betonung französischer Ausdruckseinheiten gibt es nach heutiger allgemeiner Meinung keine Nebentonsilben. Die nicht betonten französischen Silben sind gleichmäßig unbetont, in der gleichen Weise etwa wie - wiederum nach einem Beispiel Delattres (1949, S. 24 f.) - in verschiedenen Sprachen beim schnellen Zählen alle Zahlen mit Ausnahme der letzten gleichmäßig unbetont aneinander gereiht werden. Im Gegensatz zum Französischen ist in den weiter oben genannten Sprachen außer Haupttonsilben und unbetonten Silben~~mindestens~~ noch ein dritter Betonungsgrad zu unterscheiden. In den Forschungen zu diesen Sprachen werden zuweilen sogar fünf oder sechs Betonungsgrade angenommen. Die Sonderstellung des Französischen in dieser Hinsicht muß in der Lerninhaltsbestimmung für den fremdsprachlichen Unterricht dieser Sprache unbedingt festgehalten werden. Man kann diesbezüglich auf eine einprägsame Formulierung Ernst Pulgrams (1965, S. 134) verweisen, der von einer "machine gun manner of articulation of French" sprach, "in which syllables follow one another with nearly equal loudness (...) and with nearly equal shape."

Das Fehlen eines Nebentons im Französischen bewirkt, daß die segmentalen Einheiten dieser Sprache entweder

betont oder unbetont vorkommen. Im Hinblick auf die Betonung gibt es keine anderen die Aussprache der segmentalen Einheiten beeinflussenden Konditionen. Die insofern weitgehend gleichmäßigen syntagmatischen Beziehungen zwischen segmentalen lautlichen Einheiten des Französischen stehen dem Gebrauch von durch besondere suprasegmentale Einflüsse entstandenen Phonemvarianten entgegen. Es gibt keine in unterschiedlicher Weise abgeschwächt zu realisierenden lautliche Segmente in Nicht-Haupttonsilben. Es gibt in der Zielsprache des Unterrichts, wie oben dargestellt (vgl. 8.6.3), auch keine diphtongierende Auflösung langer Vokale. Im Gegensatz zum Deutschen und anderen Sprachen kennt das Französische auch keine nennenswerte melodische Modulation einzelner Vokale. Tonhöhenunterschiede finden sich im Französischen im wesentlichen nur zwischen verschiedenen Silben, nicht innerhalb einer Silbe.

Diesbezüglich kann die obige Bemerkung zur materiellen Realisierung der Betonung im Französischen insofern präzisiert werden, als festzustellen ist, daß im Gegensatz zum Deutschen französische betonte und unbetonte Silben weniger in ihrer Artikulationsintensität, Artikulationsenergie oder Lautstärke verschieden sind, als vielmehr in ihrer Dauer und ihrer Tonhöhe. Je nach dem Intonationsmuster der Äußerung können betonte Silben sowohl auf einem merklich höheren wie auf einem merklich tieferen Ton als die vorausgehenden unbetonten Silben realisiert werden.

Als besonders für den Fremdsprachenunterricht wichtige Ausnahme von den vorstehend beschriebenen Betonungsregeln des Französischen muß die Erscheinung des sogenannten Accent d'Insistance herausgestellt

werden. Diese besondere Betonungsmöglichkeit kann zunächst allgemein in emphatischer Rede eingesetzt werden, um eine affektive Teilnahme des Sprechers zum Ausdruck zu bringen. In diesem Fall werden besonders affektbezogene Lexeme im allgemeinen auf der ersten konsonantisch anlautenden Silbe betont. Der Accent d'Insistance kann aber auch zur Hervorhebung der besonderen semantischen Funktion bestimmter Lexeme eingesetzt werden. Er wird mit Vorliebe zur Herausstellung einer in der Wortbildung morphologisch realisierten logischen Opposition zwischen zwei im gleichen Kontext gebrauchten Begriffen eingesetzt. (Beispiel: Ce n'est pas un jugement objectif, c'est un jugement subjectif.) Diese sogenannte "logische" Betonung ~~Betonung~~ betrifft die jeweils hervorzuhebende Silbe. Dabei handelt es sich überwiegend um die ersten Silben eines Lexems. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen allgemeinen Betonungsregeln wird der Accent d'Insistance auch durch eine verhältnismäßig große Artikulationsintensität realisiert. Er ähnelt also nicht nur in seiner Funktion (Hervorhebung von Lexemen im Satz, Abgrenzungssignal), sondern auch in seiner materiellen Realisierung deutschen Betonungsgewohnheiten.

Im fremdsprachlichen Unterricht der französischen Aussprache spielt der Accent d'Insistance, vor allem als Accent Logique, zudem noch deshalb eine besondere Rolle, da das stilistische Register der Unterrichtssprache als Discours Didactique und vor allem als metasprachlich explizierende Rede, an sich einen stärkeren Einsatz des Accent d'Insistance rechtfertigt als etwa das stilistische Register der ungezwungenen Umgangssprache oder gar jenes der lauten Lektüre literarischer Texte. Da die

Unterrichtssprache unmittelbares Vorbild der sprachlichen Produktion des Schülers ist, besteht die Gefahr, daß aufgrund der Nachahmung des Discours Didactique der Accent d'Insistance in der Schülersprache unangemessen eingesetzt wird. Die Ähnlichkeit zwischen dem Accent d'Insistance und den deutschen Betonungsgewohnheiten muß diese Gefahr zusätzlich fördern. Im Unterricht muß deshalb ausdrücklich auf die Grenzen der Einsatzmöglichkeit des Accent d'Insistance hingewiesen werden.

Was die Intonationsmuster, d.h. den charakteristischen Tonhöhenverlauf deutscher und französischer Sätze angeht, so liegen kontrastive Untersuchungen, deren Ergebnisse im Rahmen einer knappen Übersicht einander gegenübergestellt werden könnten, noch nicht vor. Die Grundstrukturen der französischen Intonation entsprechen in den verschiedenen Satztypen jeweils in einem gewissen Maß den deutschen Intonationsmustern, sodaß die Identifikation des jeweiligen Satztyps im allgemeinen möglich ist. (Vgl. Delattre 1964, S. 45). Die Unterschiede in der ja auch durch Tonhöhenkontraste realisierten Betonungsstruktur der beiden Sprachen, insbesondere die semantische Funktionalität der Betonung im Deutschen, führen jedoch im Einsatz der verschiedenen Grundstrukturen zu erheblichen Intonationsunterschieden.

Die fünf wichtigsten französischen Intonationstypen betreffen die folgenden syntaktischen Strukturen:

1. Aussagesätze:

Die Intonation französischer Aussagesätze ist dadurch charakterisiert, daß in solchen Sätzen der Tonhöhenverlauf nach einer Phase des Ansteigens zum Ende des letzten Mot Phonétique absinkt. Dieses

Intonationsmuster gilt auch für als längere Perioden konstituierte Aussagesätze. In mehrgliedrigen Aussagesätzen sind mehrere progressiv steigend realisierte Mots Phonétiques nacheinander möglich.

2. Fragesätze ohne Fragewort (Entscheidungsfragen):  
Französische Fragesätze ohne Fragewort werden mit steigender Intonation realisiert. Bestehen solche Sätze aus mehreren Mots Phonétiques, so werden alle diese Ausspracheeinheiten mit steigender Intonation gesprochen. Das Grundmuster der Intonation von Fragesätzen ohne Fragewort enthält keinen Satzteil mit fallender Intonation.

3. Fragesätze mit Fragewort (Ergänzungsfragen):  
Fragesätze mit Fragewort werden im Französischen mit fallender Intonation realisiert. Das Grundmuster der Intonation solcher Sätze enthält keinen Satzteil mit steigender Intonation.

4. Befehle:

Eigentliche Befehle werden im Französischen ebenfalls mit fallender Intonation realisiert. Eine Abschwächung des Befehls kann in der Intonation durch eine Modifikation des Tonhöhenverlaufs, bis zur Möglichkeit einer steigenden Intonation, zum Ausdruck gebracht werden.

5. Eingeschobene Sätze:

Eingeschobene Sätze werden im Französischen auf einem gleichbleibenden Tonniveau realisiert, welches tiefer liegt als das der umgebenden Silben.

Entsprechendes gilt von Nachschüben des Typs:  
dit-il, répondit-il.

## Bibliographie

Fritz Abel, Umfrage zum Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien, unveröffentlicht, Tübingen 1969.

Fritz Abel, Besprechung von: André Martinet - Henriette Walter, Dictionnaire de la Prononciation française, in: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 212, Braunschweig 1975, S. 203 - 207.

Fritz Abel, Bemerkungen zu einem neuen "Grundwortschatz" des Französischen, in: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, Beiheft 3, Neue Folge, Wiesbaden 1976, S. 90 - 109.

Fritz Abel, Au sujet de l'Enseignement de la Prononciation allemande dans le Midi de la France, erscheint in: Festschrift Elwert 1977.

David Abercrombie, Elements of general Phonetics, Edinburgh: University Press 1967.

Werner Abraham, Hrg., Terminologie zur neueren Linguistik, Tübingen: Niemeyer 1974.

Frederick B. Agard - Harold B. Dunkel, An Investigation of Second-Language Teaching, Boston etc.: Ginn 1948.



Frederick B. Agard - Robert J. Di Pietro, The  
Sounds of English and Italian,  
Chicago etc.: University of Chicago Press 1965.

Erhard Agricola - Wolfgang Fleischer - Helmut  
Protze, Hrg., Kleine Enzyklopädie: Die deutsche  
Sprache, Band 2,  
Leipzig: VEB Bibliographisches Institut 1970.

Amado Alonso, Estudios Lingüísticos, Temas Espa-  
ñoles, Segunda Edición,  
Madrid: Gredos 1961.

Werner Arnold, Fachdidaktik Französisch,  
Stuttgart: Klett 1973.

Adolf Bach, Deutsche Mundartforschung, Dritte  
Auflage,  
Heidelberg: Winter 1969.

H. Bäckvall, Le Charabia "tudesque" dans l'Oeuvre  
de Balzac,  
in: Moderna Språk 64, Malmö 1970, S. 383 - 395.

Hugo Baetens-Beardsmore, Le Français régional de  
Bruxelles,  
Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles 1971.

Charles Bally, Linguistique générale et Lingui-  
stique française, Quatrième Edition revue et corri-  
gée,  
Bern: Francke 1965.

Honoré de Balzac, Le Cousin Pons,  
Paris: Garnier 1962.

William John Barry, Perzeption und Produktion  
im subphonemischen Bereich,  
Tübingen: Niemeyer 1974.

William John Barry - Frank Schindler, Kolloquium:  
Phonetische Variabilität, Akzeptabilität und Tole-  
ranz im Sprachunterricht,  
in: Gerhard Nickel - Albert Raasch, Hrg., Kongreß-  
bericht der 4. Jahrestagung der Gesellschaft für  
angewandte Linguistik (1972), Heidelberg: Groos  
1974, S. 229 - 239.

A. Beslais, Hrg., Rapport général sur les Modali-  
tés d'une Simplification éventuelle de l'Orthogra-  
phe française,  
Paris: Didier 1965.

Wulf-Dieter Bieritz, Phonologische Interferenzen  
und ihre programmierte Korrektur,  
Dissertation Bochum 1971.

Wulf-Dieter Bieritz, Phonologische Interferenzen,  
Französische Aussprachefehler deutscher Studenten,  
in: IRAL 12, Heidelberg 1974, S. 193 - 230.

Claire Blanche-Benveniste - André Chervel, L'Or-  
thographe,  
Paris: Maspero 1969, 1974.

Leonard Bloomfield, Language,  
London: George Allen and Unwin 1933, 1969.

Leonard Bloomfield, Outline Guide for the prac-  
tical Study of foreign Languages,  
Baltimore: Waverly Press 1942.

Adolf Bohlen, Methodik des neusprachlichen Unterrichts, 5., erweiterte und verbesserte Auflage,  
Heidelberg: Quelle und Meyer 1966.

Gunther M. Bonnin, Some acoustic Aspects of final Stop Allophones in Contemporary German,  
in: Phonetica 11, Basel 1964, S. 65 - 100.

Victor A. Borowsky - Heinrich P. Kelz, Hrg.,  
Phonetik im Fremdsprachenunterricht, Protokoll des 9. Workshop des AKS,  
IPK Forschungsberichte, Bd. 31, Hamburg: Buske 1974.

Wilhelm Brandenstein, Einführung in die Phonetik und Phonologie,  
Wien: Gerold 1950.

Michel Bréal, De l'Enseignement des Langues vivantes, Deuxième Edition,  
Paris: Hachette 1900.

Eugène John Brière, A psycholinguistic Study of phonological Interference,  
The Hague etc.: Mouton 1968.

Brockhaus Enzyklopädie, 17., völlig neubearbeitete Auflage des Großen Brockhaus,  
Wiesbaden: Brockhaus 1966.

Vladimír Buben, Influence de l'Orthographe sur la Prononciation du Français moderne,  
Bratislava: Travaux de la Faculté des Lettres de l'Université Komenský 1935.

Ernst Burgschmidt - Dieter Götz, Kontrastive Phonologie Deutsch - Englisch und Mundartinterferenz,  
in: Linguistik und Didaktik 3, München 1972, S. 209 - 225.

Ernst Burgschmidt - Dieter Götz, Kontrastive Linguistik Deutsch - Englisch, Theorie und Anwendung,  
München: Hueber 1974.

Daniel N. Cárdenas, Introducción a una Comparación fonológica del Español y del Inglés,  
Washington D.C.: Center for Applied Linguistics 1960.

Fernando Lázaro Carreter, Diccionario de Términos filológicos, Tercera Edición corregida,  
Madrid: Gredos 1971.

Noam Chomsky - Morris Halle, The Sound Pattern of English,  
New York etc.: Harper and Row 1968.

Fred M. Chreist, Foreign Accent,  
Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall 1964.

Paul Christophersen, Second-Language Learning, Myth and Reality,  
Harmondsworth: Penguin Education 1973.

André Clas - Jeanne Demers - René Charbonneau, Phonétique appliquée,  
Montréal: Beauchemin 1968.

Emmanuel Companys, Phonétique française pour Hispanophones,  
Paris: Hachette - Larousse 1966.

S. Pit Corder, Introducing Applied Linguistics,  
Harmondsworth: Penguin Education 1973.

Eugenio Coseriu, Sistema, Norma y Habla,  
in: Eugenio Coseriu, Teoría del Lenguaje y Lingüística General, Segunda Edición, Madrid: Gredos 1967, S. 11 - 113;  
dt.: System, Norm und Rede,  
in: Eugenio Coseriu, Sprachtheorie und allgemeine Sprachwissenschaft, übersetzt und herausgegeben von Uwe Petersen, München: Fink 1975, S. 11 - 101.  
Spanische Erstveröffentlichung Montevideo 1952.

Eugenio Coseriu - Washington Vásquez, Para la Unificación de las Ciencias fónicas (Esquema provisional),  
Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias 1953.

Eugenio Coseriu, Forma y Sustancia en los Sonidos del Lenguaje,  
in: Eugenio Coseriu, Teoría del Lenguaje y Lingüística General, Segunda Edición, Madrid: Gredos 1967, S. 115 - 234;  
dt.: Form und Substanz bei den Sprachlauten,  
in: Eugenio Coseriu, Sprachtheorie und allgemeine Sprachwissenschaft, übersetzt und herausgegeben von Uwe Petersen, München: Fink 1975, S. 102 - 209.  
Spanische Erstveröffentlichung Montevideo 1954.

Eugenio Coseriu, Sincronía, diacronía e historia,  
El Problema del Cambio lingüístico,  
Montevideo: Universidad de la República 1958; Reim-  
presión fotomecánica, Tübingen 1969;  
dt.: Synchronie, Diachronie und Geschichte, Das  
Problem des Sprachwandels, übersetzt von Helga  
Sohre,  
München: Fink 1974.

Eugenio Coseriu, Einführung in die strukturelle  
Linguistik, Vorlesung gehalten im Wintersemester  
1967/68 an der Universität Tübingen,  
Autorisierte Nachschrift besorgt von Gunter Narr  
und Rudolf Windisch, o. J.

Eugenio Coseriu, Sistema, Norma e "Parola",  
in: Studi Linguistici in Onore di Vittore Pisani,  
Brescia: Paideia 1969, S. 235 - 253;  
dt.: System, Norm und "Rede",  
in: Eugenio Coseriu, Sprache, Strukturen und Funk-  
tionen, Tübingen: T.B.L. 1970, S. 193 - 212.

Eugenio Coseriu, Prinzipien der Phonologie,  
Vorlesung Sommersemester 1972, Universität Tübingen,  
unveröffentlicht.

Eugenio Coseriu, Romanische, insbesondere franzö-  
sische Phonologie,  
Vorlesung Sommersemester 1972, Universität Tübingen,  
unveröffentlicht.

Eugenio Coseriu, 'Taal en Functionaliteit' bei  
Fernão de Oliveira,  
in: Werner Abraham, Hrg., Ut videam, Contributions  
to an Understanding of Linguistics, For Pieter Ver-  
burg on the Occasion of his 70th Birthday, Lisse:  
de Ridder 1975, S. 67 - 90.

Eugenio Coseriu, Das romanische Verbalsystem,  
Herausgegeben und bearbeitet von Hansbert Bertsch,  
Tübingen: T.B.L. 1976.

Jacques Damourette - Edouard Pichon, Des Mots à  
la Pensée, Essai de Grammaire de la Langue fran-  
çaise, Vol. 1,  
Paris: D'Artrey 1927.

August Dausès, Etudes sur l'e instable dans le  
Français familier,  
Tübingen: Niemeyer 1973.

Marc Debrock - Jacques Jouret, Eléments d'une  
Etude contrastive des Systèmes phonétiques fran-  
çais et néerlandais,  
in: Revue de Phonétique Appliquée 19, Mons 1971,  
/S. 3 - 29.

Pierre Delattre, Advanced Training in French  
Pronunciation,  
Middlebury, Vermont: The College Store 1949.

Pierre Delattre, German Phonetics between English  
and French,  
in: Linguistics 8, The Hague 1964, S. 43 - 55.

Pierre Delattre, Besprechung von: Alf Lombard,  
Le Rôle des Semi-voyelles et leur Concurrence avec  
les Voyelles correspondantes dans la Prononciation  
parisienne,  
in: Romance Philology 18, Berkeley and Los Angeles  
1964 - 1965, S. 462 - 464.

Pierre Delattre, Comparing the Phonetic Features  
of English, French, German and Spanish,  
Heidelberg: Groos 1965.

Pierre Delattre, Studies in french and comparative Phonetics, Selected Papers in French and English,  
The Hague etc.: Mouton 1966. (Im folgenden zitiert als Studies 1966).

Pierre Delattre, La Force d'Articulation consonantique en Français (1941),  
in: Pierre Delattre, Studies 1966, S. 111 - 119.

Pierre Delattre, La Liaison en Français, Tendances et Classification (1947),  
in: Pierre Delattre, Studies 1966, S. 39 - 48.

Pierre Delattre, Le Jeu de l'e instable de Monosyllabe initial en Français (1949),  
in: Pierre Delattre, Studies 1966, S. 28 - 35.

Pierre Delattre, Le Jeu de l'e instable intérieur en Français (1951),  
in: Pierre Delattre, Studies 1966, S. 17 - 27.

Pierre Delattre, Les Modes phonétiques du Français (1953),  
in: Pierre Delattre, Studies 1966, S. 9 - 13.

Pierre Delattre, Les Indices acoustiques de la Parole (1958),  
in: Pierre Delattre, Studies 1966, S. 248 - 275.

Pierre Delattre, Rapports entre la Durée vocalique, le Timbre et la Structure syllabique en Français (1959),  
in: Pierre Delattre, Studies 1966, S. 105 - 110.



Pierre Delattre, A Comparison of Syllable Length  
Conditioning among Languages,  
in: IRAL 4, Heidelberg 1966, S. 183 - 198. (Zitiert  
als Delattre 1966 a).

Pierre Delattre, From acoustic Cues to distincti-  
ve Features,  
in: Phonetica 18, Basel 1968, S. 198 - 230.

Pierre Delattre, An acoustic and articulatory  
Study of Vowel Reduction in four Languages,  
in: IRAL 7, Heidelberg 1969, S. 295 - 325.

Pierre Delattre, Pharyngeal Features in the Con-  
sonants of Arabic, German, Spanish, French and  
American English,  
in: Phonetica 23, Basel 1971, S. 129 - 155.

Pierre Delattre - Margaret Hohenberg, Duration as  
a Cue to the Tense/Lax Distinction in german un-  
stressed Vowels,  
in: IRAL 5, Heidelberg 1968, S. 367 - 390.

Pierre Delattre - Michel Monnot, The Role of  
Duration in the Identification of french Nasal  
Vowels,  
in: IRAL 5, Heidelberg 1968, S. 267 - 288.

François Dell, E muet: Fiction graphique ou Réa-  
lité linguistique?  
in: Stephen A. Anderson - Paul Kiparsky, Hrg., A  
Festschrift for Morris Halle, New York etc.: Holt,  
Rinehart and Winston 1973.

Guiti Deyhime, Enquête sur la Phonologie du Français contemporain,  
in: La Linguistique 1, Paris 1967, S. 97 - 108;  
2, 1967, S. 57 - 84.

Eugen Dieth, unter Mitwirkung von Rudolf Brunner,  
Vademekum der Phonetik,  
Bern: Francke 1950.

Jean-Yves Dournon, Dictionnaire d'Orthographe  
et des Difficultés du Français,  
Paris: Hachette 1974.

Gaberell Drachman, Phonology and the Basis of  
Articulation,  
in: Die Sprache 19, Wien 1973, S. 1 - 19.

Jean Dubois, Grammaire structurale du Français,  
Nom et Pronom,  
Paris: Larousse 1965.

Jean Dubois - René Lagane - Georges Niobey - Didier  
Casalis - Jacqueline Casalis - Henri Meschonnic,  
Dictionnaire du Français contemporain,  
Paris: Larousse 1966.

Jean Dubois - Mathée Giacomo - Louis Guespin -  
Christiane Marcellesi - Jean-Baptiste Marcellesi -  
Jean-Pierre Mével, Dictionnaire de Linguistique,  
Paris: Larousse 1973.

Jean Dubois - Jean-Pierre Mével - Geneviève Chauveau  
- Sylvie Hudelot - Claude Sobotka-Kannas - Dorine  
Morel, Lexis, Dictionnaire de la Langue française,  
Paris: Larousse 1975.

Duden Aussprachewörterbuch, Der Große Duden  
Band 6, bearbeitet von Max Mangold und der Duden-  
Redaktion unter Leitung von Paul Grebe,  
Mannheim: Dudenverlag 1962;  
Zweite, völlig neu bearbeitete und erweiterte Auf-  
lage, Mannheim: Dudenverlag 1974.

Marguerite Durand, Voyelles longues et Voyelles  
brèves, Essai sur la Nature de la Quantité vocali-  
que,  
Paris: Klincksieck 1946.

Marguerite Durand, Besprechung von: Jeanne Varney  
Pleasants, Etudes sur l'E muet,  
in: Bulletin de la Société de Linguistique de Paris  
52, Paris 1956, S. 68 - 69.

Jana Dvončová, Das Problem der Beziehung zwischen  
der Artikulationsbasis und dem phonologischen System  
in der Erforschung der Kindersprache,  
in: Karel Ohnesorg, Hrg., Colloquium Paedo-lingui-  
sticum, The Hague etc.: Mouton 1972, S. 75 - 82.

Helga und Jakob Ebner, Übungen zur deutschen  
Rechtschreibung,  
Mannheim etc.: Bibliographisches Institut 1973.

Daniël van Eecke, La Prononciation du Français  
dans les Classes allemandes, Etude contrastive des  
Systèmes du Français et de l'Allemand, Apprentissa-  
ge et Correction de la Prononciation,  
in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft  
und Praxis 25, Berlin 1972, S. 81 - 90.

Kennosuke Ezawa, Die Opposition stimmhafter und stimmloser Verschlusslaute im Deutschen, Tübingen: T.B.L. 1972.

Josef Felixberger, Phonologische Probleme an der Morphemgrenze im Französischen, in: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, Beiheft 3, Neue Folge, Wiesbaden 1976, S. 110 - 139.

Eli Fischer-Jørgensen, Les Occlusives françaises et danoises d'un Sujet bilingue, in: Word 24, New York 1968, S. 112 - 153. (= Festschrift Martinet).

Eli Fischer-Jørgensen, PTK et BDG français en Position intervocalique accentuée, in: Albert Valdman, Hrg., Papers in Linguistics and Phonetics to the Memory of Pierre Delattre, The Hague etc.: Mouton 1972, S. 143 - 200.

Jörgen Forchhammer, Kurze Einführung in die deutsche und allgemeine Sprachlautlehre (Phonetik), Heidelberg: Winter 1928.

Pierre Fouché, Traité de Prononciation française, Deuxième Edition, Paris: Klincksieck 1959.

Giuseppe Francescato, Speech Perception and the "Basis of Articulation", in: Folia Linguistica 2, The Hague 1968, S. 176 - 182.

Denise François, Français parlé, Analyse des Unités phoniques et significatives d'un Corpus

recueilli dans la Région parisienne,  
Paris: SELAF 1974.

Frédéric François, La Description linguistique,  
in: André Martinet, Hrg., Le Langage, Paris:  
Gallimard 1968, S. 171 - 282.

Felix Franke, Die praktische Spracherlernung  
auf Grund der Psychologie und der Physiologie der  
Sprache dargestellt,  
Heilbronn: Henninger 1884;  
4. mit der 2. und 3. gleichlautende Auflage bevor-  
wortet von Otto Jespersen, Leipzig: Reisland 1908.

Jacques van Ginneken, Relazione ufficiale,  
in: Bruno Migliorini - Vittore Pisani, Hrg., Actes  
du troisième Congrès International de Linguistes  
(Rome 1933), Florence: De Monnier 1935, S. 29 - 51.

Georges Gougenheim, Eléments de Phonologie fran-  
çaise,  
Paris: Les Belles Lettres 1935.

Georges Gougenheim, Besprechung von: Pierre  
Fouché, Traité de Prononciation française,  
in: Bulletin de la Société de Linguistique de Paris  
52, Paris 1956, S. 61 - 64.

Maurice Grammont, Traité de Prononciation fran-  
çaise,  
Paris: Delagrave 1963. (Erste Auflage 1914).

Maurice Grammont, Traité de Phonétique, Quatriè-  
me Edition revue,  
Paris: Delagrave 1950.

Maurice Grevisse, Le bon Usage, Grammaire française, Neuvième Edition revue,  
Gembloux: Duculot 1969.

Hermann Gutzmann, Physiologie der Stimme und Sprache, Zweite Auflage bearbeitet von Hermann Gutzmann,  
Braunschweig: Vieweg 1928.

Göran Hammarström, Französische Phonetik, herausgegeben von Uwe Petersen,  
Tübingen: T.B.L. 1972.

Joseph Hanse - Albert Doppagne - Hélène Bourgeois-Gielen, Chasse aux Belgicismes,  
Bruxelles: Fondation Charles Plisnier 1971.

Frank Häusler, Die russische Artikulationsbasis, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe 10, 1961, S. 249 - 260.

Frank Häusler, Die Begriffsbestimmung der Artikulationsbasis phonetisch oder phonologisch?  
in: Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Sonderheft 15, Innsbruck 1962, S. 213 - 221.

Roe-Merrill Secrist Heffner, General Phonetics, Fifth Edition,  
Madison, Milwaukee etc.: University of Wisconsin Press 1969.

Georg Heike, Die Rolle der Phonetik im Ausspracheunterricht,  
in: Gerhard Nickel - Albert Raasch, Hrg., Kongreß-

bericht der 3. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik (1971), Heidelberg: Groos 1972, S. 1 - 13.

Eugénie J. A. Henderson, Hrg., The indispensable Foundation, A Selection from the Writings of Henry Sweet,  
London: Oxford University Press 1971.

W. Hermann, Phonétique française pour Germanophones,  
Paris: B.E.L.C. 1966.

Michael Herrmann, Probleme der allgemeinen und der französischen Phonologie, Zu Wolfgang Roth's "Phonologie des Französischen",  
in: Phonetica 30, Basel 1974, S. 49 - 174.

Bruno F.O. Hildebrandt - Lieselotte M. Hildebrandt, Das deutsche R: Regelmäßigkeiten in der gegenwärtigen Reduktionsentwicklung und Anwendung im Fremdsprachenunterricht,  
in: Linguistics 11, The Hague 1965, S. 5 - 20.

Ludomira Hirsch-Wierzbicka, Funktionelle Belastung und Phonemkombination am Beispiel einsilbiger Wörter der deutschen Gegenwartssprache,  
IPK Forschungsberichte, Bd. 38, Hamburg: Buske 1971.

Charles F. Hockett, A Manual of Phonology,  
Baltimore: Waverly Press 1955.

Charles F. Hockett, The Quantification of Functional Load,  
in: Word 23, New York 1967, S. 300 - 320. (= Festschrift Martinet).

Johann Baptist Hofmann - Hans Rubenbauer, Wörterbuch der grammatischen und metrischen Terminologie, zweite erweiterte Auflage, Heidelberg: Winter 1963.

Beatrice Honikman, Articulatory Settings, in: David Abercrombie u.a., Hrg., In Honour of Daniel Jones, London: Longmans 1964, S. 73 - 84.

Walter Hübner, Didaktik der neueren Sprachen, Frankfurt am Main: Diesterweg 1929; 2. Auflage 1933; unveränderter Nachdruck 1965.

Werner Hüllen, Linguistik und Englischunterricht 2, Didaktische Analysen, Heidelberg: Quelle und Meyer 1976.

Roman Jakobson - C. Gunnar M. Fant - Morris Halle, Preliminaries to Speech Analysis, Cambridge: MIT Press 1952, 31963.

Roman Jakobson - Morris Halle, Fundamentals of Language, The Hague etc.: Mouton 1956.

Roman Jakobson, Henry Sweets Paths toward Phonemics, in: Roman Jakobson, Selected Writings, Vol. II, The Hague etc.: Mouton 1971, S. 456 - 467.

Allan R. James, Dialekt, Fremdsprache und phonischer Transfer. Eine kontrastive Analyse Schwäbisch-Englisch, in: Linguistische Berichte 32, Braunschweig 1974, S. 93 - 110.



Otto Jespersen, Phonetische Grundfragen,  
Leipzig etc.: Teubner 1904.

Otto Jespersen, Lehrbuch der Phonetik,  
4. Auflage, Leipzig etc.: Teubner 1926; Erste Auf-  
lage 1904.

Martin Joos, Acoustic Phonetics,  
in: Bernard Bloch u.a., Hrg., Supplement to:  
Language, Vol. 24, No 2, Baltimore 1948.

Alphonse Juilland, Dictionnaire inverse de la  
Langue française,  
The Hague etc.: Mouton 1965.

Friedrich Kainz, Psychologie der Sprache, Band  
3: Physiologische Psychologie der Sprachvorgänge,  
Stuttgart: Enke 1954.

x —

Heinrich P. Kelz, Articulatory Basis and Second  
Language Teaching,  
in: Phonetica 24, Basel 1971, S. 193 - 211.

Heinrich P. Kelz, Der Begriff der Artikulations-  
basis in der englischsprachigen Literatur,  
in: Heinrich Kelz - Arsen Rausch, Beiträge zur Pho-  
netik, IPK Forschungsberichte, Bd. 30, Hamburg:  
Buske 1972, S. 1 - 34.

Heinrich Kelz, Artikulationsbasis und phonetische  
Beschreibungsparameter,  
in: Kommunikationsforschung und Phonetik, IPK  
Forschungsberichte, Bd. 50, Hamburg: Buske 1974,  
S. 217 - 238.

x —  
Peter W. Kahl, Die phonologische Seite des Unter-  
richts,  
in: Harald Gutschow, Hrg., Englisch: Didaktik, Metho-  
dik, Sprache, Landeskunde, Berlin: Cornelsen - Vel-  
hagen und Klasing 1974, S. 211 - 230.

Heinrich Kelz, Phonetik und Fremdsprachen-  
unterricht,

in: Kommunikationsforschung und Phonetik, IPK  
Forschungsberichte, Bd. 50, Hamburg: Buske 1974,  
S. 301 - 326. (Zitiert als Kelz 1974 a).

Monika Kirchmeier, Entlehnung und Lehnwortge-  
brauch, untersucht am französischen Einfluß auf  
die württembergischen Mundarten und am württem-  
bergischen Einfluß auf die Sprache im Pays de Mont-  
béliard,

Tübingen: Niemeyer 1973.

Jürgen Klausenburger, French Prosodics and Phono-  
tactics, An historical Typology,

Tübingen: Niemeyer 1970.

Hans-Wilhelm Klein, Vokalharmonisierung im Fran-  
zösischen, Ein Beitrag zur modernen Aussprache,  
Praxis 2, Dortmund 1955, S. 40 - 41.

Hans-Wilhelm Klein, Umstrittene Punkte der  
modernen französischen Aussprache,

Praxis 2, Dortmund 1955, S. 58 - 59. (Zitiert als  
Klein 1955 a).

Hans-Wilhelm Klein, Phonetik und Phonologie des  
heutigen Französisch, Dritte durchgesehene Auflage,  
München: Hueber 1968.

Johann Knobloch, Hrg., Sprachwissenschaftliches  
Wörterbuch, Lieferung 3,  
Heidelberg: Winter 1965.

Hans Krech, Zur Artikulationsbasis der deutschen  
Hochlautung,

in: Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprach-

wissenschaft 8, Berlin 1954, S. 92 - 107.

Wolfgang Kühlwein, Grundsatzfragen der kontrastiven Linguistik,  
in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 28, Berlin 1975, S. 80 - 92.

Herbert L. Kufner, Kontrastive Phonologie Deutsch - Englisch,  
Stuttgart: Klett 1971.

Walter Kuhlmann, Deutsche Aussprache, Lehr- und Lesebuch für Ausländer, Siebte Auflage,  
Freiburg: Bielefelds Verlag 1963.

Robert Lado, Linguistics across Cultures, Applied Linguistics for Language Teachers,  
Ann Arbor: University of Michigan Press 1957.

Robert Lado, Language Testing, The Construction and Use of Foreign Language Tests,  
London: Longmans 1961.

Robert Lado, Language Teaching, A Scientific Approach,  
New York etc.: McGraw - Hill 1964.

Lorne Laforge, La Sélection en Didactique analytique,  
Québec: Presses de l'Université Laval 1972.

Fritz Leisinger, Elemente des neusprachlichen Unterrichts,  
Stuttgart: Klett 1966.

Monique Léon, Exercices systématiques de Prononciation française,  
Paris: Hachette - Larousse 1969.

Pierre R. Léon, De l'Allemand au Français, Problèmes phonémiques et phonétiques,  
in: Le Français dans le Monde 1, Nr. 4, Paris 1961,  
S. 45 - 48.

Pierre R. Léon, Etude de la Prononciation de E accentué chez un Groupe de jeunes Parisiens,  
in: Albert Valdman, Hrg., Papers in Linguistics and Phonetics to the Memory of Pierre Delattre, The Hague etc.: Mouton 1972, S. 317 - 327.

Pierre R. Léon, Prononciation du Français Standard, Aide-Mémoire d'Orthoépie à l'Usage des Etudiants étrangers, Deuxième Edition revue et corrigée,  
Paris etc.: Didier 1972. (Zitiert als: Léon <sup>2</sup>1972).

Pierre et Monique Léon, Introduction à la Phonétique corrective, à l'Usage des Professeurs de Français à l'Etranger, Deuxième Edition,  
Paris: Hachette - Larousse 1971.

Alf Lombard, Le Rôle des Semi-Voyelles et leur concurrence avec les Voyelles correspondantes dans la Prononciation parisienne,  
Lund: Gleerup 1964.

William Francis Mackey, Language Teaching Analysis,  
London: Longmans 1965.

André Malécot, Frequency of Occurrence of French Phonemes and Consonant Clusters,  
in: Phonetica 29, Basel 1974, S. 158 - 170.

André Malécot, Cross-Language Phonetics,  
in: Current Trends in Linguistics XII, Part 10,  
The Hague etc.: Mouton 1974, S. 2507 - 2536.  
(Zitiert als Malécot 1974 a).

André Malécot, French Liaison as a Function of  
grammatical, phonetic and paralinguistic Variables,  
in: Phonetica 32, Basel 1975, S. 161 - 179.

André Malécot, The Glottal Stop in French,  
in: Phonetica 31, Basel 1975, S. 51 - 63. (Zitiert  
als Malécot 1975 a).

André Malécot, The Effect of linguistic and  
paralinguistic Variables on the Elision of the  
French Mute-e,  
in: Phonetica 33, Basel 1976, S. 93 - 112.

André Malécot, Besprechung von: Denise François,  
Français parlé,  
in: Phonetica 33, Basel 1976, S. 234 - 240.

André Malécot - Marie Richman, Optional Word-  
Final Consonants in French,  
in: Phonetica 26, Basel 1972, S. 65 - 88.

André Malécot - Patricia Lindsay, The Neutrali-  
zation of | $\bar{e}$ | - | $\bar{o}$ e| in French,  
Phonetica 33, Basel 1976, S. 45 - 61.

Bertil Malmberg, Phonétique française,  
Malmö: Hermods 1969.

Bertil Malmberg, Probleme der Ausspracheschulung,  
Ein Beitrag zur Sprachmethodik,  
in: Zielsprache Deutsch 1, München 1970, S. 2 - 12.

Bertil Malmberg, Les Domaines de la Phonétique,  
Paris: P.U.F. 1971.

Bertil Malmberg, La Phonétique, Neuvième Edition  
mise à Jour,  
Paris: P.U.F. (Que sais-je?) 1971.

Max Mangold, Homophone durch den Zusammenfall  
von Äh und Eh im Deutschen,  
in: Die wissenschaftliche Redaktion, Heft 2,  
Mannheim: Bibliographisches Institut 1966, S. 37 -  
50.

Jules Marouzeau, Lexique de la Terminologie lin-  
guistique français, allemand, anglais, italien,  
Troisième Edition augmentée et mise à Jour,  
Paris: Geuthner 1951.

Karl und Peter Martens, Phonetik der deutschen  
Sprache, Praktische Aussprachelehre, Zweite durch-  
gesehene und verbesserte Auflage,  
München: Hueber 1965.

André Martinet, Remarques sur le Système phonolo-  
gique du Français,  
in: Bulletin de la Société de Linguistique de Paris  
34, Paris 1933, S. 191 - 202.

André Martinet, La Prononciation du Français con-  
temporain, Témoignages recueillis en 1941 dans un  
Camp d'Officiers Prisonniers,  
Première Edition: Paris: Droz 1945; Deuxième Edition:  
Genève: Droz 1971.

André Martinet, La double Articulation linguisti-  
que,  
in: Travaux du Cercle linguistique de Copenhague 5:

Recherches Structurales, Copenhague 1949; Deuxième Edition 1970, S. 30 - 37.

André Martinet, Economie des Changements phonétiques, Traité de Phonologie diachronique, Troisième Edition,  
Berne: Francke 1970. (Erstausgabe 1955).

André Martinet, Besprechung von: Pierre Fouché, Traité de Prononciation française,  
in: Bulletin de la Société de Linguistique de Paris 52, Paris 1957, S. 57 - 61.

André Martinet, Substance phonique et Traits distinctifs (1957),  
in: André Martinet, La Linguistique synchronique, Etudes et Recherches, Paris: P.U.F. 1965, S. 124 - 140.

André Martinet, Eléments de Linguistique générale, Paris: Armand Colin 1960; Nouvelle Edition 1967.

André Martinet, Le Français sans Fard, Paris: P.U.F. 1969.

André Martinet, La deuxième Articulation du Langage,  
in: Travaux de Linguistique et de Littérature 7, 1, Strasbourg 1969, S. 23 - 28. (Zitiert als Martinet 1969a).

André Martinet, Les deux a du Français,  
in: T.G.S. Combe - P. Richard, Hrg., The French Language, Studies presented to Lewis Charles Harmer, London etc.: Harrap 1970, S. 115 - 122.

André Martinet, De l'Assimilation de Sonorité en Français,  
in: L. L. Hammerich - Roman Jakobson - Eberhard Zwirner, Hrg., Form and Substance, Phonetic and Linguistic Papers presented to Eli Fischer-Jørgensen, Odense: Akademisk Forlag 1971, S. 233 - 237.

André Martinet, La Nature Phonologique d'E Caduc,  
in: Albert Valdman, Hrg., Papers in Linguistics and Phonetics to the Memory of Pierre Delattre, The Hague etc.: Mouton 1972, S. 393 - 399.

André Martinet - Henriette Walter, Dictionnaire de la Prononciation française dans son Usage réel, Paris: France-Expansion 1973.

Harri Meier, Die Entstehung der Romanischen Sprachen und Nationen,  
Frankfurt a.M.: Klostermann 1941.

Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Band 2,  
Mannheim etc.: Bibliographisches Institut 1971.

Hermann Michaelis - Paul Passy, Dictionnaire phonétique de la Langue française, Deuxième Edition,  
Hannover etc.: Carl Meyer 1914.

Alberto M. Mioni, Fonematica Contrastiva,  
Bologna: Pàtron 1973.

William G. Moulton, The sounds of English and German,  
Chicago etc.: University of Chicago Press 1962.



William G. Moulton, Toward a Classification of Pronunciation Errors,  
in: Modern Language Journal 46, Ann Arbor 1962,  
S. 101 - 109. (Zitiert als Moulton 1962 a).

William G. Moulton, A Linguistic Guide to Language Learning, Second Edition,  
New York: Modern Language Association of America  
1970.

Max Nadoleczny, Physiologie der Stimme und der Sprache,  
in: A. Denker - O. Kahler, Handbuch der Hals-, Nasen-, Ohrenheilkunde mit Einschluß der Grenzgebiete, Erster Band, Berlin: Springer - München: Bergmann 1925, S. 621 - 680.

William Nemser, Approximative Systems of Foreign Language Learners,  
in: IRAL 9, Heidelberg 1971, S. 115 - 123.

Leonard Newmark - David A. Reibel, Necessity and Sufficiency in Language Learning,  
in: IRAL 6, Heidelberg 1968, S. 145 - 161.

Eugene A. Nida, Learning a Foreign Language, A Handbook prepared especially for Missionaries, Revised Edition,  
Ann Arbor: Friendship Press - Cushing-Malloy 1957.

Kristoffer Nyrop, Manuel phonétique du Français parlé, Deuxième Edition traduite et remaniée par Emmanuel Philipot,  
Kopenhagen: Det Nordiske Forlag 1902;  
Huitième Edition entièrement revue par les Soins

de Alf Lombard avec un Appendice: Comment se prononcent les Lettres françaises, par Alf Lombard,  
Oslo: Gyldendal 1963.

Ernst Otto, Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts, Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre,  
Bielefeld etc.: Velhagen und Klasing 1921.

Paul Passy, Les Sons du Français, Cinquième Edition (sic),  
Paris: Firmin—Didot - Soc. des Traités 1899.

Hermann Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, Siebente unveränderte Auflage,  
Tübingen: Niemeyer 1966.

Klaus Pawlowski, Die Aussprache französischer Wörter in der deutschen Hochsprache,  
Dissertation Saarbrücken, Salzgitter 1969.

Mario A. Pei - Frank Gaynor, A Dictionary of Linguistics,  
New York: Philosophical Library 1954; Third British Commonwealth Edition, London: Owen 1965.

Mario Pei, Glossary of Linguistic Terminology,  
New York: Anchor Books, Doubleday 1966.

Marthe Philipp, Transfert du Système phonologique de Blaesheim sur une autre Langue, le Français, in: Horace G. Lunt, Hrg., Proceedings of the ninth international Congress of Linguists (Cambridge, Mass. 1962), *The Hague* etc.: Mouton 1964, S. 392 - 397. (Zitiert als Philipp 1962, 1964).

Marthe Philipp, Das phonologische System der Mundart von Blaesheim, Methode und Ergebnisse der phonologischen Untersuchung einer elsässischen Mundart,

in: Zeitschrift für Mundartforschung 31, Wiesbaden 1964, S. 318 - 332. (Zitiert als Philipp 1964).

Marthe Philipp, Le Système phonologique du Parler de Blaesheim, Etude synchronique et diachronique,

Nancy: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines 1965.

Marthe Philipp, La Prononciation du Français en Alsace,

in: La Linguistique 1, Paris 1967, S. 63 - 74.

Marthe Philipp, Phonologie de l'Allemand, Paris: P.U.F. 1970;

dt.: Phonologie des Deutschen,

Stuttgart etc.: Kohlhammer 1974. (Zitiert als Philipp 1974).

Herbert Pilch, Das Lautsystem der hochdeutschen Umgangssprache,

in: Zeitschrift für Mundartforschung 33, Wiesbaden 1966, S. 247 - 266.

Jeanne Varney Pleasants, Etudes sur l'E muet, Timbre, Durée, Intensité, Hauteur musicale, Paris: Klincksieck 1956.

Robert L. Politzer, Phonetics, Phonemics, and Pronunciation Theory,

in: Ernst Pulgram, Hrg., Applied Linguistics in Language Teaching, Washington: Georgetown University Press 1954, S. 19 - 27.

Robert L. Politzer, Teaching French, An Introduction to Applied Linguistics,  
Waltham Mass. etc.: Xerox College Publishing 1965.

Evgenij Polivanov, La Perception des Sons d'une  
Langue étrangère,  
in: Travaux du Cercle Linguistique de Prague 4,  
Prag 1931, S. 79 - 96.

Ernst Pulgram, Prosodic Systems: French,  
in: Lingua 13, Amsterdam 1965, S. 125 - 144.

Ruth Reichstein, Etude des Variations sociales  
et géographiques des Faits linguistiques, Obser-  
vations faites à Paris en 1956 - 1957,  
in: Word 16, New York 1960, S. 55 - 99.

Jack C. Richards, Hrg., Error Analysis, Perspec-  
tives on Second Language Acquisition,  
London: Longman 1974.

Elise Richter, Lautbildungskunde, Einführung in  
die Phonetik,  
Leipzig etc.: Teubner 1922.

Paul Robert, Hrg., Le Petit Robert, Dictionnaire  
alphabétique et analogique de la Langue française,  
Paris: Société du Nouveau Littré 1967.

Wolfgang Rothe, Phonologie des Französischen,  
Einführung in die Synchronie und Diachronie des  
französischen Phonemsystems,  
Berlin: Erich Schmidt 1972.

Arno Ruoff, Grundlagen und Methoden der Unter-  
suchung gesprochener Sprache,  
Tübingen: Niemeyer 1973.

Isaak Davidovich Salistra, Methodik des neu-  
sprachlichen Unterrichts, Deutsche Bearbeitung:  
Wolfgang Hübner,  
Berlin: Volk und Wissen 1962.

Ferdinand de Saussure, Cours de Linguistique  
générale, publié par Charles Bally et Albert  
Sechehaye, Edition critique préparée par Tullio  
de Mauro,  
Paris: Payot 1972.

Sanford A. Schane, French Phonology and Morpho-  
logy,  
Cambridge, Mass.: M.I.T. Press 1968.

Sanford A. Schane, On the abstract Character of  
french "E Muet",  
in: Glossa 2, Burnaby, B.C. 1968, S. 150 - 163.  
(Zitiert als Schane 1968a).

Sanford A. Schane, The Hierarchy for the Deletion  
of french "E Muet",  
in: Linguistics 82, The Hague etc. 1972, S. 63 - 69.

Wilhelm Scherer, Zur Geschichte der deutschen  
Sprache, 2. Ausgabe,  
Berlin: Weidmann 1878.

Frank Schindler - Eike Thürmann, Hrg., Bibliogra-  
phie zur Phonetik und Phonologie des Deutschen,  
Tübingen: Niemeyer 1971.

Julius Schmidt, Methodik des französischen  
Unterrichts, 2. vollständig neubearbeitete und  
erweiterte Auflage,  
Jena etc.: Gronau 1932.

Friedrich Schubel, Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen, Fünfte neubearbeitete Auflage, Frankfurt a. M. etc.: Diesterweg 1971.

Schweizer Lexikon, 1. Band,  
Zürich: Encyclios - Verlag 1945.

Michael Scotti-Rosin, Veränderungen im Phonem-  
inventar des Französischen und ihre Berücksichtigung  
im Französischunterricht,  
in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 21,  
Dortmund, 1974, S. 63 - 72.

Jean Séguy, Le Français parlé à Toulouse,  
Toulouse: Privat 1951.

Larry Selinker, Language Transfer,  
in: General Linguistics 9, University Park,  
Pennsylvania 1969, S. 67 - 92.

Larry Selinker, Interlanguage,  
in: IRAL 10, Heidelberg 1972, S. 209 - 231.

Siebs, Deutsche Aussprache, Reine und gemäßigte  
Hochlautung mit Aussprachewörterbuch, herausgegeben  
von Helmut de Boor - Hugo Moser - Christian Winkler,  
19. umgearbeitete Auflage,  
Berlin: De Gruyter 1969.

Eduard Sievers, Grundzüge der Lautphysiologie zur  
Einführung in das Studium der Lautlehre der indo-  
germanischen Sprachen,  
Leipzig: Breitkopf und Härtel 1876.

Eduard Sievers, Grundzüge der Phonetik zur Ein-  
er Lautlehre führung in das Studium der indogermanischen Sprachen,  
zweite wesentlich umgearbeitete und vermehrte

Auflage der "Grundzüge der Lautphysiologie",  
Leipzig: Breitkopf und Härtel 1881, <sup>3</sup>1885, <sup>5</sup>1901.

Eduard Sievers, Phonetik,  
in: Hermann Paul, Hrg., Grundriß der germanischen  
Philologie, Bd.I, Abschnitt V: Sprachgeschichte,  
Zweite verbesserte und vermehrte Auflage, Straßburg:  
Trübner 1901, S. 283 - 319.

Péla Simon, Les Consonnes françaises, Mouvements  
et Positions articulatoires à la Lumière de la  
Radiocinématographie,  
Paris: Klincksieck 1967.

Ludwig Söll, Gesprochenes und geschriebenes  
Französisch,  
Berlin: Erich Schmidt 1974.

Harro Stammerjohann, Hrg., Handbuch der Linguistik,  
Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft,  
München: Nymphenburger Verlagsbuchhandlung 1975.

Holger Sten, Manuel de Phonétique française,  
Kopenhagen: Munksgaard 1956.

Robert P. Stockwell - J. Donald Bowen, The Sounds  
of English and Spanish,  
Chicago etc.: University of Chicago Press 1965.

Johan Storm, Englische Philologie, Anleitung zum  
Studium der englischen Sprache, 1. Die lebende  
Sprache,  
Heilbronn: Henninger 1881;  
Zweite, vollständig umgearbeitete und sehr vermehrte  
Auflage, Leipzig: Reisland 1892.

Georges Straka, La Prononciation Parisienne,  
Ses divers Aspects,

in: Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg 1952, S. 212 - 225; S. 239 - 253.

Georges Straka, Contribution à l'Histoire de la Consonne R en Français,  
in: Neuphilologische Mitteilungen 66, Helsinki 1965,  
S. 572 - 606.

Hans Strohmeier, Methodik des neusprachlichen Unterrichts auf Grund der Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens vom Jahre 1925,  
Braunschweig etc.: Westermann 1928.

Henry Sweet, A Handbook of Phonetics,  
Oxford: Clarendon 1877.

Henry Sweet, Sound Notation (1880),  
in: H.C. Wyld, Hrg., Collected Papers of Henry Sweet,  
Oxford: Clarendon 1913, S. 285 - 343.

Henry Sweet, A Primer of Spoken English, Third Edition, Revised,  
Oxford: Clarendon 1900.

Henry Sweet, Elementarbuch des gesprochenen Englisch, Dritte verbesserte Auflage,  
Oxford: Clarendon - Leipzig: Tauchnitz 1904.

Henry Sweet, A Primer of Phonetics, Third Edition, Revised,  
Oxford: Clarendon 1906, Impression of 1929.

Aleksander Szulc, Die Haupttypen der phonischen Interferenz,  
in: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 26, Berlin 1973, S. 111 - 119.



Renzo Titone, Studies in the Psychology of  
Second Language Learning,  
Zürich: Pas - Verlag 1964.

Nikolaj Sergeevič Trubetzkoy, Diskussionsbeitrag  
zu Van Ginneken,  
in: Bruno Migliorini - Vittore Pisani, Hrg., Actes  
du troisième Congrès International de Linguistes  
(Rome 1933), Florence: De Monnier 1935, S. 47.

Nikolaj Sergeevič Trubetzkoy, Wie soll das Laut-  
system einer künstlichen internationalen Hilfs-  
sprache beschaffen sein?  
in: Etudes Phonologiques, dédiées à la Mémoire de  
M. le Prince N. S. Trubetzkoy, Alabama: Univ. of  
Alabama Press 1964. (Erstdruck Prag 1939).

Nikolaj Sergeevič Trubetzkoy, Grundzüge der  
Phonologie, Vierte Auflage,  
Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1967.  
(Erstaufgabe 1939).

Horst Ulbrich, Instrumentalphonetisch-auditive  
R-Untersuchungen im Deutschen,  
Berlin: Akademie - Verlag 1972.

Gerold Ungeheuer, Das Phonemsystem der deutschen  
Hochlautung,  
in: Siebs, Deutsche Aussprache, 19., umgearbeitete  
Auflage, Berlin: De Gruyter 1969, S. 27 - 42.

Gerold Ungeheuer, Duden, Siebs und WDA: drei  
Wörterbücher der deutschen Hochlautung,  
in: Ulrich Engel - Paul Grebe - Heinz Rupp, Hrg.,  
Festschrift für Hugo Moser, Düsseldorf: Schwann 1969,  
S. 202 - 217.

Albert Valdman, The Loi de Position as a pedagogical Norm,  
in: Albert Valdman, Papers in Linguistics and Phonetics to the Memory of Pierre Delattre, The Hague etc.: Mouton 1972, S. 473 - 485.

Wilhelm Viëtor, Elemente der Phonetik und Ortho-  
epie des Deutschen, Englischen und Französischen  
mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrpraxis,  
Heilbronn: Henninger 1884;  
Dritte Auflage, Leipzig: Reisland 1894, <sup>4</sup>1898,  
<sup>5</sup>1904, <sup>6</sup>1914, <sup>7</sup>1923.

Wilhelm Viëtor, Kleine Phonetik des Deutschen,  
Englischen und Französischen,  
Leipzig: Reisland 1897; <sup>13</sup>1937.

Wilhelm Viëtor, Die Methodik des neusprachlichen  
Unterrichts,  
in: Wilhelm Viëtor, Hrg., Neuphilologische Vorträge  
und Abhandlungen, III, Leipzig: Teubner 1902.

Wilhelm Viëtor, Einführung in das Studium der  
Englischen Philologie als Fach des höheren Lehramts,  
Vierte umgearbeitete Auflage,  
Marburg: Elwert 1910.

Werner Vockeradt, Die Deutsche und die Englische  
Artikulationsbasis,  
Dissertation Greifswald 1925.

Irmgard Vogel, Manuskript einer kontrastiven  
Phonologie deutsch - französisch, französisch -  
deutsch,  
Um 1973. (Unveröffentlicht, verfaßt im Rahmen der  
Mannheimer Arbeiten zu einer kontrastiven Grammatik  
des Deutschen und Französischen).

Karl Vossler, Positivismus und Idealismus in  
der Sprachwissenschaft, Eine sprach-philosophische  
Untersuchung,  
Heidelberg: Winter 1904.

Karl Vossler, Gesammelte Aufsätze zur Sprach-  
philosophie,  
München: Hueber 1923.

Henriette Walter, Diversité phonologique et  
Communauté linguistique,  
in: Jeanne Martinet, De la Théorie linguistique  
à l'Enseignement de la Langue, Paris: P.U.F. 1972,  
/S. 183 - 198.

Mario Wandruszka, Sprachen, vergleichbar und  
unvergleichlich,  
München: Piper 1969.

Mario Wandruszka, Interlinguistik: Umriss einer  
neuen Sprachwissenschaft,  
München: Piper 1971.

Hans-Heinrich Wängler, Grundriß einer Phonetik  
des Deutschen mit einer allgemeinen Einführung in  
die Phonetik,  
Marburg: Elwert 1960; dritte, durchgesehene Auf-  
lage, Marburg: Elwert 1974.

William S. Y. Wang, The Measurement of Functional  
Load,  
in: Phonetica 16, Basel 1967, S. 36 - 54.

Léon Warnant, Dictionnaire de la Prononciation  
Française, Troisième édition revue et corrigée,  
Gembloux: Duculot 1968.

Eduard Wechssler, Giebt es Lautgesetze?  
in: Forschungen zur romanischen Philologie, Festgabe für Hermann Suchier, Halle a. S.: Niemeyer 1900, S. 349 - 538.

Uriel Weinreich, Languages in Contact, Findings and Problems,  
The Hague etc.: Mouton 1953, Sixth Printing 1968.

Uriel Weinreich, On the Description or phonic Interference,  
in: Word 13, New York 1957, S. 1 - 11.

Uriel Weinreich, Unilinguisme et Multilinguisme,  
in: André Martinet, Hrg., Le Langage, Paris: Gallimard 1968, S. 647 - 684.

Harald Weinrich, Phonologie der Sprechpause,  
in: Phonetica 7, Basel 1961, S. 4 - 18.

Otmar Werner, Phonemik des Deutschen,  
Stuttgart: Metzler 1972.

Erwin Wiede, Einige Bemerkungen zur Artikulationsbasis des Russischen und des Deutschen,  
in: Bohuslav Hála - Milan Romportl - Premysl Janota, Proceedings of the sixth international Congress of phonetic Sciences (Prague 1967), München: Hueber 1970, S. 1017 - 1018.

Jost Winteler, Die Kerenzer Mundart des Kantons Glarus in ihren Grundzügen dargestellt,  
Leipzig und Heidelberg: Winter 1876.

Wörterbuch der deutschen Aussprache, Vierte, durchgesehene Auflage,  
Leipzig: VEB Bibliographisches Institut 1974.

- XXXVIII -

O. Zacher, Deutsche Phonetik,  
Leningrad: Prosveščenie 1969.

Lehrpläne und Richtlinien; Lehrwerke

Hans Richert, Hrg., Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, Berlin: Weidmann 1925.

Kultusministerium des Landes Baden - Württemberg  
Hrg., Lehrpläne für die Gymnasien Baden - Württem-  
bergs,  
Villingen: Neckarverlag 1957.

Ministerium für Unterricht und Kultus  
Rheinland - Pfalz, Hrg., Lehrpläne für die  
höheren Schulen in Rheinland - Pfalz,  
Grünstadt/Weinstraße: Sommer 1960.

Niedersächsisches Kultusministerium, Hrg., Richt-  
linien für den Unterricht an den Gymnasien des Landes  
Niedersachsen, Allgemeine Richtlinien und Richt-  
linien für die neueren Sprachen,  
Hannover: Schrödel 1966.

Der Hessische Kultusminister, Hrg., Rahmenricht-  
linien Sekundarstufe I, Neue Sprachen, 1972.

Friedrich Schlupp - Wilhelm Gotthardt - Rudolf  
Knippen - André Merlot, Hrg., Français Vivant,  
Grammatik, Achte überarbeitete Auflage,  
Paderborn: Schöningh 1961.

Arthur Giegerich - Thérèse Leblanc, Einführung  
in die französische Sprache, Ein Lehrbuch für  
Erwachsene, Fünfte Auflage, 12. Nachdruck,

Stuttgart: Klett 1967.

B.J. Kreuzberg - A.H. Scheffbuch, Französische Sprachlehre: Français Moderne, Dritte Auflage, Frankfurt am Main etc.: Diesterweg 1967.

Hans Gotthard Bauer - Elisabeth Bauer, Weltsprache Französisch, Einbändiges Lehrwerk für Gymnasien mit Französisch als 3. Fremdsprache, München: Hueber 1971.

Fritz Strohmeyer - Rita Erdle-Hähner, Etudes Françaises, Ausgabe C, Einbändiger Lehrgang für Französisch, Erste Auflage, Achter Nachdruck, Stuttgart: Klett 1972.

Rita Erdle-Hähner - Hermann Rollinger - Arthur Wüst, Hrg., Etudes Françaises, Cours de Base, Premier Degré, Lehrerhinweise, Stuttgart: Klett 1972.

Albert Barrera-Vidal - Ludwig Franke, Salut, Französisches Lehrbuch: Grundkurs, Lehrerausgabe, Dritte Auflage, Frankfurt am Main etc.: Diesterweg 1972.

Christiane Sattler, Le Français Actif, Band 1, Lehrerbegleitbuch, München: Langenscheidt 1972.

**Prof. Dr. Fritz Abel**

Lehrstuhl für Didaktik des Französischen, Universität Augsburg, D-86135 Augsburg  
fritz.abel@philhist.uni-augsburg.de

## **Die Vertretung der Französischdidaktik an der Universität Augsburg vom 9.12.1977 bis zum 31.3. 2005**

### **Begründung für die Nichtveröffentlichung der Habilitationsschrift *Lerninhalte des Ausspracheunterrichts, am Beispiel 'Französisch für Deutschsprachige'***

Anlässlich ihrer Archivierung in der Fakultätsbibliothek Neuphilologie  
der Universität Tübingen

**Text vom 15.11.2018**

1. Zunächst ist es notwendig,  
an meine Ernennung an der Universität Augsburg am 9.12.1977  
und den Abschluss meiner Habilitation an der Universität Tübingen  
im Sommersemester 1977 zu erinnern.

Ich hatte vom 9. Dezember 1977 bis zur Emeritierung am Ende des Wintersemesters  
2004/2005 an der Universität Augsburg den Lehrstuhl für die Didaktik des Französischen  
inne. Meine Ernennung erfolgte kurze Zeit, nachdem ich im Sommersemester 1977 meine  
Habilitation an der Universität Tübingen abgeschlossen hatte.

2. Meine Habilitationsschrift ist bis heute nicht veröffentlicht. Sie wird bisher - außer in  
unserem Haus und im Universitätsarchiv Augsburg - lediglich in Bad Godesberg in den  
Archiven der Studienstiftung des deutschen Volkes aufbewahrt, da die Stiftung mich vor  
Jahrzehnten gebeten hat, ihr ein Exemplar zur Verfügung zu stellen. Die Tübinger Fakultät  
(« Fachbereich Neuphilologie ») hat mir die eingereichten Leseexemplare nach dem  
Abschluss des Habilitationsverfahrens zurückgegeben. Herr Dr. Thomas Hilberer, der Leiter  
der Fakultätsbibliothek Neuphilologie der Universität Tübingen, hat sich im Sommer 2018  
freundlicherweise bereit erklärt, die Papierfassung der Schrift<sup>1</sup> in seiner Bibliothek zu  
archivieren und zur Benutzung verfügbar zu machen, auch per Fernleihe. Dazu wird die  
Arbeit auch in regionalen und überregionalen Verbundkatalogen verzeichnet.

---

<sup>1</sup> Unverändert in der 1977 dem Fachbereich Neuphilologie der Universität Tübingen  
eingereichten maschinenschriftlichen Form. Derzeit in sechs Einzelbänden gebunden.



Zusammen mit dem vorliegenden Text und meiner Bibliographie<sup>2</sup> wird hier das detaillierte Inhaltsverzeichnis der Schrift, die Zusammenfassung ihrer Ergebnisse in 130 Thesen, der Anhang über die wichtigsten suprasegmentalen Strukturen des Französischen und sowie die Bibliographie der Habilitationsschrift ins Netz gestellt, damit künftige Forschungen sich über den Inhalt der Habilitationsschrift informieren können und bei Interesse die in der Bibliothek des Tübinger Brechtbaus vollständig verwahrte Papierfassung zur Kenntnis nehmen können.

3. Betreuer meiner Habilitationsschrift waren der bekannte Sprachwissenschaftler Eugenio Coseriu als Hauptgutachter und Hans Helmut Christmann<sup>3</sup>. Soweit ich mich erinnere, wurden in dem Habilitationsverfahren auch Voten der anderen im Fachbereich tätigen Professoren der Sprachwissenschaft angefordert.

Die Arbeit wurde ermöglicht durch ein zweijähriges Habilitationsstipendium der Deutschen Forschungsgemeinschaft, das mir aufgrund von Gutachten der beiden Betreuer der Arbeit gewährt wurde. Neben meiner laufenden Arbeit als Akademischer Rat<sup>4</sup> bzw. Oberrat am romanischen Seminar der Universität Tübingen wäre mir die Erstellung der Habilitationsschrift nicht möglich gewesen. Ich bin stolz darauf, dass ich zu den sehr wenigen Stipendiaten der DFG gehöre, die am Ende der Zweijahresfrist eine abgeschlossene Habilitationsschrift vorlegen konnten. Ein längeres Stipendium hätte der Arbeit natürlich nicht geschadet.

---

<sup>2</sup> Mein vollständiges **Schriftenverzeichnis bis zum Jahr 2002** findet sich in :

Christine Michler (Hg.), *Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland / Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne. Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstags von Fritz Abel*. München 2002, S. 165 -172.

Das hier ins Netz gestellte Schriftenverzeichnis war bisher nur ungedruckt auf der Homepage des Lehrstuhls für die Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen (= gegenwärtige Denomination meines Lehrstuhls) der Universität Augsburg verfügbar. Es verzeichnet *17 Titel aus den Jahren von 2003 bis 2011*, die in dem von Frau Michler herausgegebenen Band noch nicht aufgeführt sind.

Der erwähnte **Kolloquiumsband** informiert in einem ausführlichen Anhang (S. 131 - 163) über das Studium der Didaktik des Französischen an der Universität Augsburg zu meiner Zeit : Merkblätter zum Studium, zum Staatsexamen, zur Zwischenprüfung, Fragenlisten und Terminlisten, Prüfungsaufgaben, Ankündigungen zu Lehrveranstaltungen mit Merkblatt zu Hausarbeit und Referat, Übersicht über die im Staatsexamen vor allem gewählten Schwerpunkte, Kanon der Lehrwerkfragen im Staatsexamen, u. a.

Mir ist **keine** in ihrer Ausführlichkeit vergleichbare, gedruckt vorliegende **Dokumentation zum Studium der Französischdidaktik** an einer deutschen Hochschule bekannt.

N. B. Zu meiner Zeit wurde die Fachdidaktik im Staatsexamen für künftige Gymnasiallehrer in Bayern nur mündlich geprüft. Mit einem Koeffizienten, der für die Gesamtnote des Staatsexamens fast folgenlos war und gut meinende Fachstudienberater immer wieder veranlasste, die Fachdidaktik als *Quantité négligeable* für das Staatsexamen zu bezeichnen. 90 % meiner Studierenden wollten Gymnasiallehrer werden. Die Staatsexamensprüfungsordnung forderte als Prüfungsvoraussetzung nur einen einzigen Leistungsnachweis in der Fachdidaktik. In den Studienordnungen spielte das Altfranzösische eine wesentlich größere Rolle. Nur die Landeskunde (Vertrautheit mit der heutigen Frankophonie) war noch unwichtiger. Für dieses Gebiet war keine einzige Lehrveranstaltung verbindlich.

Die vielfältigen Themen meiner **Lehrveranstaltungen** vom Wintertrimester 1977/78 bis zum Wintersemester 2004/05 können den gedruckten Vorlesungsverzeichnissen der Universität Augsburg entnommen werden.

<sup>3</sup> Vgl. zu Christmann, auch im Kontext meiner Berufung nach Augsburg, meinen Nachruf in *Romanische Forschungen* 108 (1996), S. 194-201 [= Ziffer 65 meines Schriftenverzeichnisses].

<sup>4</sup> Meine Tätigkeit als Akademischer Rat am romanischen Seminar der Universität Tübingen (1.9.1969 bis 9.12.1977) wird im Anhang des vorliegenden Texts als Ausgangspunkt der Arbeiten an der Habilitationsschrift und Grundlage meiner Auffassung der Aufgaben des Augsburger Lehrstuhls zusammenfassend dargestellt.

4. In den ersten Jahren nach der Berufung auf einen Lehrstuhl an der Universität hätte sicher mehr als ein Kollege vorrangig an der Veröffentlichung der Habilitationsschrift gearbeitet, um seine Reputation und die Chancen für eine Wegberufung zu fördern. Ich habe dies nicht getan, weil es mit einer korrekten Erfüllung meiner Pflichten an der Universität Augsburg nicht vereinbar gewesen wäre. Diese Entscheidung beruhte auch auf der Tatsache, dass ich mich, wie im Folgenden darzustellen sein wird, mit den Aufgaben des Lehrstuhls - auf meine Weise - uneingeschränkt identifizierte.

Zuvor liegt mir jedoch daran, klar herauszustellen, dass ich trotz des Verzichts auf die Veröffentlichung der Habilitationsschrift dafür gesorgt habe, dass der Ansatz der Arbeit und ihre wesentlichen Ergebnisse für die Schulpraxis und künftige Forschungen genutzt werden konnten. Was den Ansatz der Habilitationsschrift angeht, so verweise ich auf Ziffer 25 meines Schriftenverzeichnisses,<sup>5</sup> für die wesentlichen Ergebnisse der Arbeit auf Ziffer 26 des gleichen Verzeichnisses.<sup>6</sup> Soweit ich sehe, wurden die in Ziffer 26 meines Schriftenverzeichnisses ausgesprochenen Empfehlungen meiner Arbeit zuerst in Lehrplänen für den Französischunterricht in der DDR aufgegriffen.<sup>7</sup>

5. Zur Unmöglichkeit, mein Fach in den ersten Jahren meiner Tätigkeit an der Universität Augsburg redlich zu vertreten und dennoch die Habilitationsschrift zu veröffentlichen.

5.1 Wie praktisch alle Fachdidaktiker meiner Generation hatte ich als Professor ein Fach zu vertreten, das es zuvor in deutschen Universitäten nicht gab und das ich deshalb auch nicht studieren konnte. Die Erarbeitung eines vor der beruflichen Zukunft der Studierenden vertretbaren fachdidaktischen Curriculums stellte, mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, den arbeitsintensiven Mittelpunkt meiner gesamten beruflichen Tätigkeit an der Universität Augsburg dar. Ich hatte nie den Eindruck, mich in meinem Unterricht auf ein als Lehrbuch der Französischdidaktik geeignetes Werk stützen zu können. Was ich lehrte, habe ich mir in immer neuen Anläufen selbst erarbeitet. Das dabei Erreichte erschien mir auch 2005 noch lückenhaft. Die beiden jährlich überarbeiteten Teile<sup>8</sup> meines jeweils zweistündig vorgelegten Grundkurses Französischdidaktik bildeten bis zu meinem letzten regulären Semester den wichtigsten Schwerpunkt meiner *Forschung* und Lehre.

Welcher in der Romanistik tätige Sprachwissenschaftler kann sich noch vorstellen, was es bedeuten würde, eine Lehrveranstaltung zur Entstehung der romanischen Sprachen oder zur Variation des heutigen Französischen oder auch nur zur französischen Orthographie zu halten, ohne auf brauchbare Vorarbeiten zurückgreifen zu können? Genau in dieser Situation war ich, als ich zum ersten Mal über die Planung der Progression oder den Einsatz von Übungen im Französischunterricht sprach, oder über Lehrwerke und Lehrpläne für den deutschen Französischunterricht, selbstverständlich unter Berücksichtigung von dem, was

<sup>5</sup> - Gegen den Begriff der Artikulationsbasis. *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 219 (1982), S. 19-33 [= Ziffer 25 meines Schriftenverzeichnisses].

Sehr viel fundierter noch einmal gegen Ende meiner hauptamtlichen Tätigkeit in :

- L'objet de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère selon l'approche d'Augsbourg en didactique du français langue étrangère. In: Alberto Gil u. a. (Hg.), *Romanische Sprachwissenschaft. Zeugnisse für Vielfalt und Profil eines Faches. Festschrift für Christian Schmitt zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main u. a. 2004, S. 3-26 [= Ziffer 83 meines Schriftenverzeichnisses].

<sup>6</sup> - Vorschlag eines Abschlussprofils "Aussprache" für den Französischunterricht an Deutschsprachige. *Die Neueren Sprachen* 81 (1982), S. 289-304 [= Ziffer 26 meines Schriftenverzeichnisses].

<sup>7</sup> Ist es vermessen, wenn ich eingestehe, dass ich mich immer ein wenig betroffen fühle, wenn ich alle paar Jahre von Franzosen höre, die Deutschen hätten ihren Akzent verloren, was heißen soll, dass sie das Französische nicht mehr wie der Baron de Nuncingen oder in den Kriegsfilmern aussprechen.

<sup>8</sup> *Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne* (Wintersemester) und *Méthodes et moyens de l'enseignement du français en Allemagne* (Sommersemester).

(seit höchstens fünf Jahren) aktuell war und von den sog. Fachleuten fünf Jahre später nur noch mit einem mitleidigen Lächeln erwähnt wurde.

Die Notwendigkeit, zu vertretbaren Ansätzen in meiner Arbeit zu kommen, war besonders groß, da ich in Bayern der einzige Hochschullehrer in der Didaktik der romanischen Sprachen war. Ich musste im Rahmen der im Freistaat in Schule und Hochschule gegebenen Bedingungen allein meinen Weg finden, wohl wissend, dass die Institutionalisierung der Fachdidaktik in der Hochschulausbildung künftiger Lehrer sowohl in den Schulen als auch in den Hochschulen mehr Feinde als Freunde hatte. Dazu kam, dass auch ich mich nicht mit allem anfreunden konnte, was anderswo als Französischdidaktik bezeichnet wurde.

Mein Ansatz der Fremdsprachendidaktik wurde im Wesentlichen in Anlehnung an *Language Teaching Analysis* von William Francis Mackey (1965) entwickelt, ein Werk, das ich in meiner Tübinger Zeit entdeckt habe.<sup>9</sup> Mackey fasst die Erlernung einer Fremdsprache als steuerbaren und zu steuernden Vorgang auf und systematisiert die Beschreibung dieses Vorgangs. Angeregt durch den von mir sehr verschiedenen, mir aber dennoch durchaus sympathischen Augsburger Kollegen Lothar Wolf, habe ich Mackey und verschiedene andere kanadische Fremdsprachendidaktiker, darunter auch Hans Heinrich (David) Stern vom *Ontario Institute for Studies in Education*, im Jahr 1981 zu einem Colloque germano-canadien sur la didactique des langues étrangères<sup>10</sup> nach Augsburg eingeladen, in einer Zeit, in der Kanada gerade zum gelobten Land einer gewissen Französischdidaktik wurde.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Vgl. meine Arbeit über den Mackeys Schüler Jean-Guy Savard zu verdankenden Ansatz eines neuen Grundwortschatzbegriffs :

- Bemerkungen zu einem neuen "Grundwortschatz" des Französischen. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, Beiheft, Neue Folge*. Heft 3 (1976), S. 90-109 [= Ziffer 14 meines Schriftenverzeichnisses].

N. B. Bei aller Bewunderung für William Francis Mackey (1918-2015), mein wichtigster Lehrer in der allgemeinen und romanischen Sprachwissenschaft ist natürlich Coseriu. Alle meine Arbeiten versuchten, das bei ihm, nicht zuletzt auch in der mündlichen Lehre Gelernte zu « verwerten ». Bedeutsam war auch Mario Wandruszka. Vgl. zu ihm meinen Nachruf [Titel Nr. 86 meines Schriftenverzeichnisses]. Aufs Ganze gesehen habe ich allerdings das für einen Philologen Wichtigste, nämlich das behutsame Ringen um Textverständnis, ab meinem ersten Semester (im SS 1958 in einer Herodot-Vorlesung) bei dem Mainzer Gräzisten **Walter Marg** gelernt. Die Studierenden hörten oft bei mir : « Il ne faut pas croire trop vite que l'on a compris et s'habituer à douter de ce que l'on pense avoir compris. » Ich verdanke Marg auch die langjährige Förderung durch die Studienstiftung des deutschen Volkes, ohne die mein Leben anders verlaufen wäre.

<sup>10</sup> - Colloque germano-canadien sur la didactique des langues étrangères. *Die Neueren Sprachen* 80 (1981), S. 238-240 [= Ziffer 23 meines Schriftenverzeichnisses].

<sup>11</sup> Das kanadische Amtssprachengesetz von 1969 schenkte den frankophonen Kanadiern nach der Révolution tranquille die Gleichberechtigung mit ihren anglophonen Mitbürgern und veranlasste diese zur Erlernung des Französischen. Ich hatte Anfang der achtziger Jahre den Eindruck, dass es in kanadischen Hochschulen mehr Professoren für die Didaktik des Französischen als Zweitsprache gab als Professoren für Französischdidaktik im Rest der Welt. Vgl. Der Französischunterricht und die frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen Provinzen und Territorien Kanadas. In : Lothar Wolf (Hg.), *Französische Sprache in Kanada*. München 1987, S. 137-266 (= *Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg*, Nr. 32) [= Ziffer 46 meines Schriftenverzeichnisses]. Während der Arbeit an dieser Schrift und in den Jahren nach ihrer Veröffentlichung gab es wohl nicht viele Europäer, denen der Unterricht des Französischen als Zweitsprache in Kanada, insbesondere auch in den Immersionsklassen, vertrauter war. Ich hospitierte in solchen Klassen ab 1982 und bis in die ersten Jahre nach 2000 in Britisch-Kolumbien, Manitoba, Québec (Montréal und Québec Ville) sowie in einer kanadischen Garnison in Deutschland (Lahr). Ich denke immer noch mit großer Dankbarkeit an die Offenheit und Unterstützung der kanadischen Kollegen, an den Hochschulen, in der Schulaufsicht und auf der Ebene der regionalen und lokalen Conseillers pédagogiques. Der Kollege Claude Germain von der Université du Québec à Montréal war wiederholt Gastprofessor an meinem Augsburger Lehrstuhl.

Das Kolloquium stellt einen Meilenstein in der Geschichte der Augsburger, vielleicht sogar der deutschen Kanadistik dar.<sup>12</sup>

In meiner Lehre ging ich von Anfang an von einer klar in zwei Abschnitte geteilten Gliederung der fachdidaktischen Ausbildung aus.<sup>13</sup> Im Grundstudium präsentierte ich den jeweils meinerseits erreichten Stand zu den Grundfragen des Faches. Versuchte mein Wissen weiterzugeben, durchaus im (so oft verpönten) Vorlesungsstil. Dagegen ging es im Hauptstudium um bescheidene, aber dennoch ernste Forschungsaufgaben, die dem Dozenten und den Studierenden gleichermaßen gestellt waren, mit eindeutigem Schwerpunkt in der Lehrwerkanalyse. Die Studierenden lernten im Studium bereits die gerade für den Unterricht in den Schulen zugelassenen Lehrwerke kennen, mit denen sie wenige Jahre später in der Referendarzeit arbeiten sollten, und entdeckten gemeinsam mit dem Dozenten auf Schritt und Tritt, wie viel Unnötiges unterrichtet wurde und wie viel Nötiges fehlte. Von Falschem ganz zu schweigen. Dazu kamen neuartige Lehrveranstaltungsformen, wie etwa das regelmäßig angebotene Korrekturtraining ausgehend von Kopien authentischer Schülerarbeiten. Wie sollen Mängel klassifiziert und bewertet werden? Wie klassifiziert und bewertet man positive Eigenschaften einer Schülerleistung?

Während einiger Jahre war die Begeisterung für die Französischdidaktik so groß, dass ich mich kaum retten konnte vor all den Studierenden, die bei mir ihre Staatsexamenszulassungsarbeit anfertigen wollten und die ihre Themen mit so viel Feuereifer erforschten, dass ich als vertiefend forschender, ebenfalls feueiferiger Korrektor zuweilen eine volle Woche an der Durchsicht und Bewertung einer Arbeit saß.<sup>14</sup>

5.2 Besonders viele Anstrengungen erforderte gleichzeitig die unabweisbare Notwendigkeit, sich umgehend in möglichst repräsentativer Weise mit der Schulpraxis vertraut zu machen. Zugang zum Schulunterricht haben grundsätzlich nur Personen, welche Funktionen der Schulaufsicht ausüben. In meiner Tübinger Zeit waren mir die Schulen verschlossen. Durch entsprechende, durchaus nicht selbstverständliche Genehmigungen des Stadtschulrats und des Bayerischen Staatsministeriums wurde es mir in Augsburg möglich, praktisch vom Anfang an den Französischunterricht in einer Reihe von Gymnasien zu besuchen. Der Leiter des Referats Neuere Sprachen in der Gymnasialabteilung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus war ein immer zugänglicher Gesprächspartner, auch wenn es für bestimmte Wünsche einer Intervention bei seinem Vorgesetzten bedurfte. In den ersten Jahren meiner Tätigkeit an der Universität Augsburg war ich oft während jeder Woche einen Vormittag in der Schule. Mein Assistent Dr. Jürgen Lang übernahm im ersten Jahr

---

<sup>12</sup> Ich habe nie aufgehört, die Entwicklung der Frankophonie in den überwiegend anglophonen kanadischen Provinzen zu verfolgen, auch wenn dieses Sujet notwendigerweise nur viel weniger intensiv gepflegt werden konnte als das mich seit mehr als einem halben Jahrhundert begleitende Interesse am modernen Okzitanischen. (Wir freuten uns beide, als unser drei Monate alter Sohn in Teilen der Familie meiner Frau als *nen polit* 'beau bébé') begrüßt wurde. Das hört man heute sicher nicht mehr oft.) Publikationen zum Okzitanischen, die den Tübinger Romanisten F. A. kennzeichneten, fielen in Augsburg letztlich der Identifikation mit der Zielsetzung des Lehrstuhls zum Opfer. Nach einer 1980 erschienenen Untersuchung über ein inzwischen zu neuer Symbolkraft gelangtes okzitanisches Volkslied [Ziffer 17 meines Schriftenverzeichnisses] habe ich erst Ende 2015 wieder eine größere, in ihrem Anspruch meinem Fénelon-Aufsatz vergleichbare Arbeit zum Okzitanischen begonnen. Ich hoffe inständig, dass sie noch fertig gestellt werden kann.

<sup>13</sup> Die in Fußnote 2 dieses Papiers angeführten Dokumente geben in ungewöhnlicher Offenheit Auskunft über die Ausrichtung meiner Arbeit als Hochschullehrer der Französischdidaktik. Ilona Mackey, die deutschsprachige Gattin von William Francis Mackey, gestand mir, natürlich tiefstapelnd, dass sie in Augsburg die Zwischenprüfung in der Französischdidaktik nicht bestanden hätte.

<sup>14</sup> Rückblickend hätte Vieles eine Veröffentlichung verdient. Der Zeitaufwand hätte mich überfordert.

seiner Tätigkeit bei mir eine Französischklasse an der Schule des Gymnasialbeauftragten für die Gymnasien in Schwaben. Ich besuchte ihn oft.<sup>15</sup>

5.3 Als einziger bayerischer Hochschullehrer in der Französischdidaktik sah ich meine Aufgabe auch darin, die Interessen des Faches Französisch zu vertreten und erkannten Missständen entgegen zu treten. Ich erinnere mich nicht mehr, wie viele Eingaben zur Sprachenfolge und den Stundentafeln, zu Prüfungsordnungen, Abiturthemen und Staats-examensaufgaben ich im Laufe der Jahre an das Ministerium gerichtet habe, fast nie allein, sondern mit wechselnden Mitstreitern, aus dem Kreis der bayerischen Romanistikprofessoren, aus dem Deutschen Romanistenverband, aus der Vereinigung der Französischlehrer oder den Vertretungen Frankreichs in Deutschland. Es gab eine Zeit, in der man den Eindruck haben konnte, die heutige frankophone Welt sei für die Französischlehrausbildung in Bayern endlich wichtiger als die in der Universität so beliebten Altfranzösischkurse.

5.4 Zu der Arbeit des Didaktikers in der Lehre und der Präsenz in den Schulen sowie dem Eintreten für die Interessen des Schulfachs kam die ebenfalls sehr arbeitsaufwendige Notwendigkeit, in der universitären Selbstverwaltung unablässig gegenwärtig zu sein, um zu vermeiden, dass mein neues Fach über der routinemäßigen Fortsetzung alter Traditionen vergessen wird. Man hätte gerade einem Didaktiker, dessen Stelle im Hinblick auf eine neue Form der Lehrerausbildung geschaffen worden war, nicht verziehen, wenn er sich in den Elfenbeinturm seiner Forschungen zurückgezogen hätte. Ich war nacheinander während mehrerer Jahre geschäftsführender Vorsitzender des Promotionsausschusses der beiden Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg, sowie Bafög-Beauftragter und EDV-Beauftragter meiner Fakultät.<sup>16</sup> Auch das Amt des Dekans habe ich in der üblichen Weise übernommen.<sup>17</sup>

Auf der Ebene des einzelnen Faches, in meinem Fall der Romanistik, war ebenfalls sehr viel Arbeit in der Selbstverwaltung zu leisten. Ich war regelmäßig Sprecher des Faches (d. h. auch : erster Ansprechpartner für die Verwaltung und Außenstehende), Vertreter des Faches

---

<sup>15</sup> Dennoch : Meine schulischen Aktivitäten waren zeitlich begrenzte, konfliktfreie Ausflüge aus der Welt der Universität in die überaus komplexe Welt der Schule. Ich habe nie behauptet, die Alltagsrealität der Schule zu kennen, trotz meiner unten erwähnten, in dieser Hinsicht durchaus aussagekräftigen Enqueten aus den Jahren 1969 und 1979 [Ziffer 37 meines Schriftenverzeichnisses].

<sup>16</sup> 1. Den Promotionsausschuss leitete ich in einer Zeit, in der die Mehrzahl der Promovenden ihre Zulassungsberechtigung noch nicht in Augsburg erworben hatte. Die Frage der Zulassung von Kandidaten aus anderen Hochschulen erforderte immer wieder aufwendige Einzelfallentscheidungen, die nur durch die Ausarbeitung einer neuen, den erkannten Schwierigkeiten Rechnung tragenden Promotionsordnung vermieden werden konnten. Nachdem die zeitweise als Lex Abel bezeichnete neue Promotionsordnung endlich in den beiden Philosophischen Fakultäten akzeptiert worden war, kamen die Juristen und danach noch die Wirtschaftswissenschaftler, die uns vorhielten, der Dokortitel werde bei uns zu leicht vergeben oder unsere Noten seien zu gut. (Wenn ein Didaktiker für etwas verantwortlich ist, liegt diese Vermutung ja nahe.) Die Kollegen aus den anderen Fakultäten mussten beruhigt werden, damit der Senat der Universität seine Zustimmung zu unserer Promotionsordnung erteilen konnte.

2. Während meiner Zeit als Bafög-Beauftragter der Fakultät erhielten dieses Stipendium nur Studierende, für die ein zuständiger Fachvertreter mir ein ordnungsgemäßes Studium bestätigt hatte. Die Zahl der Bafög-Studenten war damals an der Universität Augsburg und insbesondere in unserer Fakultät vergleichsweise hoch.

3. Meine Amtszeit als EDV-Beauftragter fiel in die Zeit, in der die meisten Fachvertretungen erstmalig im Rahmen verschiedener Programme durch individuelle Antragsstellung eine EDV-Ausstattung erhielten und erstmals EDV-Betreuer eingestellt wurden.

<sup>17</sup> Vgl. Ziffer 53 meines Schriftenverzeichnisses. Ich denke noch oft an jene Fakultätskollegen, die in den Anfangsjahren der Universität Augsburg im Einsatz für die Universität ihre Gesundheit ruiniert und teilweise auch ihr Leben gelassen haben. Die Energie des Kollegen Konrad Schröder, auch er von mir sehr verschieden, mir aber dennoch überaus sympathisch, empfand ich zuweilen als überirdisch.

in der Haushaltskommission und der Lehrerbildungskommission der Fakultät und stark engagiert in der Ausarbeitung der Studienordnungen unserer verschiedenen Studiengänge. Durch unseren, durchaus nicht sofort konsensfähigen Einsatz haben Konrad Schröder und ich im Gegensatz zu allen anderen bayerischen Universitäten in Augsburg erreicht, dass die Fachdidaktik der Neueren Sprachen verpflichtender Gegenstand der Zwischenprüfung wurde.

5.5 Ein weiteres ziemlich forderndes Arbeitsgebiet ergab sich aus der Verpflichtung, auch über die Universität hinaus zu wirken, etwa in regelmäßigen Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung, einschließlich der Fortbildung von Ausbildungslehrern im Rahmen der Dillinger Akademie für Lehrerfortbildung. Man hatte mich vor der Hartnäckigkeit der für die Referendarausbildung verantwortlichen Fachleiter (sog. Seminarlehrer) gewarnt. Nach ein paar Jahren hatte ich den Eindruck, auch unter ihnen einige Fans zu haben. Obwohl ich mich in den ersten zehn Jahren nach meinem Dienstantritt in Augsburg nur allzu oft noch als Anfänger fühlte und mir wo immer ich konnte, ein *devoir de réserve* auferlegte, kam ich nicht umhin, relativ viele punktuelle Publikationsverpflichtungen zu übernehmen, die in meinem Schriftenverzeichnis fassbar sind.<sup>18</sup> In diesem Zusammenhang bin ich noch immer froh, 1979 in Augsburg eine bis heute nicht überholte, im Jahr 1969 unternommene Enquete zum Französischunterricht auf der Oberstufe deutscher Gymnasien wieder aufgenommen zu haben. Die Ergebnisse wurden gemeinsam mit meinem damaligen Assistenten Dr. Jürgen Lang beschrieben und 1984 veröffentlicht.<sup>19</sup> Ich frage mich immer wieder, warum sich seit 1979 keine Kollege veranlasst sah, ähnliche empirische Untersuchungen zum Französischunterricht in Deutschland anzustellen. Einzelne mehr oder weniger verhaltene Anregungen meinerseits blieben folgenlos.

5.6 Der in anderen philologischen Disziplinen unbekannt, schnelle Wechsel der Textgrundlagen der akademischen Lehre, d. h. in meinem Fall vor allem der Lehrpläne und der vielfältigen in den Schulen benutzten Lernmittel stellt für jeden Fachdidaktiker eine beträchtliche Herausforderung dar. Ich habe von Anfang an und bis in die letzten Jahre meiner hauptberuflichen Tätigkeit immer versucht, auf dem Laufenden zu sein.<sup>20</sup> Selbstverständlich bin ich auch um Stellungnahmen zu den Entwürfen aller während meiner Dienstzeit ausgearbeiteten bayerischen Lehrpläne zum Unterricht romanischer Sprachen und anderen einschlägigen Texten gebeten worden (ohne Vergütung). Ich habe mich diesen Bitten nie verweigert, obwohl meine z. T. sehr aufwendig erarbeiteten Vorschläge bei weitem nicht immer die Zustimmung der Verantwortlichen fanden. Der Stolz, meine Vorschläge in den offiziellen Texten wieder zu erkennen, wurde als Belohnung empfunden. Analoge

---

<sup>18</sup> Die bereits die Doktorarbeit (Schriftenverzeichnis Nr. 6, 1971) kennzeichnende detaillierte Belegung der untersuchten Sachverhalte, in der ich ein Markenzeichen meiner Arbeiten sehen würde, kam erst allmählich wieder zum Tragen. Vgl. Schriftenverzeichnis Nr. 48 (FS Coseriu II 1988), Nr. 59 (CR Warnant 1991), Nr. 61 (FS Christmann 1994), Nr. 68 (FS Hunnius 1998), Nr. 85 (*Quia nominor* 2005), Nr. 92 (FS Müller 2009), Nr. 94 (Fénelon 2011).

<sup>19</sup> - *Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien. Avec un résumé en français: L'enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands.* Tübingen 1984, XXI + 280 S. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 219) [= Ziffer 37 meines Schriftenverzeichnisses]. Vgl. dazu auch bereits Titel 5 (1971) meines Schriftenverzeichnisses.

Herr Dr. Lang hat wegen der Befristung seiner Augsburger Stelle eine bei mir begonnene, als didaktische Habilitationsschrift geplante Arbeit über die französischen Präpositionen an der Freien Universität Berlin abgeschlossen und sie dort als sprachwissenschaftliche Habilitationsschrift eingereicht. Er war danach lange Jahrzehnte Ordinarius für Romanische Sprachwissenschaft an der Universität Erlangen. Vgl. Jürgen Lang, *Die französischen Präpositionen. Funktion und Bedeutung.* Heidelberg 1991. Auf die Präpositionen als *défi* für den deutschen Französischunterricht hatte mich 1967 der auch als Sprachdidaktiker bewundernswerte französische Germanist Jean Fourquet (*le père Fourquet*) hingewiesen.

<sup>20</sup> Dabei wurde ich lange Zeit durch Herrn Dr. Paul Berthold Rupp, dem u. a. für die Romanistik zuständigen Referenten der Universitätsbibliothek Augsburg, in wirklich vorbildlicher Weise unterstützt.

Gefühle empfand ich allerdings auch, wenn ich bei der Lektüre neuer Richtlinien auf Formulierungen stieß, denen ich widersprochen hatte.

5.7. Abschließend sind noch zwei weitere, besonders große Herausforderungen meiner Arbeit in Augsburg zu erwähnen, deren Gewicht ich zunächst nicht richtig eingeschätzt habe.

5.7.1 Als Romanist, der mit Leib und Seele an seinem Fach hängt,<sup>21</sup> habe ich mich am Anfang meiner Tätigkeit an der Universität Augsburg bereit erklärt, auch die Didaktik des Spanischen und des Italienischen mitzuvertreten, obwohl ich diese beiden Sprachen weder förmlich studiert noch je unterrichtet habe und in meiner Biographie (nicht zuletzt wegen des frühen Engagements im Unterricht des Deutschen und des Französischen als Fremdsprachen) nicht die Möglichkeit hatte, im spanischen und italienischen Sprachgebiet mehr als Wochen zu verbringen.<sup>22</sup> Dreizehn Jahre nach meiner Ernennung an der Universität Augsburg, als die Fächer Spanisch und Italienisch auch von Studierenden gewählt werden konnten, die nicht Französisch studierten, wurde mir klar, dass es nicht richtig wäre, weiter Lehrveranstaltungen zur Didaktik des Spanischen und des Italienischen anzukündigen. Ich kann mich heute nicht mehr erinnern, wie viel Zeit und Arbeitskraft ich leichtsinnig vergeudet habe, um mir das Gefühl zu verschaffen, neben der Französischdidaktik auch die Spanisch- und die Italienischdidaktik anständig vertreten zu können.

5.7.2 Ausgehend von dem bis heute andauernden Ehrgeiz, über das Französische im Wesentlichen wie über das Deutsche verfügen zu können, habe ich meinen über zwei Semester laufenden, in etwa 20 Kapitel<sup>23</sup> gegliederten Grundkurs der Französischdidaktik vom ersten bis zum letzten Augsburger Semester in französischer Sprache gehalten. Darauf

---

<sup>21</sup> Übrigens auch als Fußwanderer in der Romania. Nicht nur in den Pyrenäen und in den Cevennen. Gibt es viele Kollegen, die wie ich (schon Anfang der 60er Jahre) im Tal des Mondego zwischen Coimbra und Figueira da Foz zu Fuß unterwegs waren, oder in der Gegend von Corleone (Karwoche 1965) ?

<sup>22</sup> Meine Bereitschaft zur Vertretung der Spanisch- und der Italienischdidaktik wurde auch durch die irrije Vorstellung gefördert, dass ich als Augsburger Professor über wesentlich mehr freie Zeit verfügen würde als ein Tübinger Akademischer Rat. Sie erklärt sich allerdings zumindest ebenso sehr durch die Tatsache, dass ich bereits als Lateinschüler auf dem Gymnasium die im Lateinischen gründende *synchronische* Einheit der heutigen großen westromanischen Sprachen als starke Lernhilfe wahrgenommen habe. Zwei verhältnismäßig anspruchslose Berichte des Lateinlehrers F. A. über entsprechende Lehrversuche am Gymnasium gehören heute zu den frühesten Publikationen, in denen das (nach Ablösung des Dogmas von der Einsprachigkeit des Fremdsprachenunterrichts) inzwischen universell anerkannte Prinzip der Mehrsprachigkeitsdidaktik thematisiert wird. Als beglückend empfundene weitere Bemühungen in dieser Richtung begleiten mein gesamtes Berufsleben und auch noch die Zeit danach.

- Spanisch und Italienisch im Lateinunterricht. *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes* 14 (1971), S. 7-11 [= Ziffer 3 meines Schriftenverzeichnisses], und

- Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts. *Die Neueren Sprachen* 70 (1971), S. 355-359. [= Ziffer 4 meines Schriftenverzeichnisses].

<sup>23</sup> Annähernd zehn dieser Kapitel sind inzwischen veröffentlicht. Meines Erachtens besonders wichtig :

- Que signifie 'savoir' une langue étrangère ? In : Bruno Staib (Hg.), *Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich zum 60. Geburtstag*. Tübingen 2000, S. 3-20 [= Ziffer 70 meines Schriftenverzeichnisses].

- Quinze thèses sur la norme dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. In : Dietmar Osthus u. a. (Hg.), *La norme linguistique. Théorie, pratique, médias, enseignement*. Bonn 2003, S. 187-193 [= Ziffer 80 meines Schriftenverzeichnisses].

- L'objet de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère selon l'approche d'Augsbourg en didactique du français langue étrangère. In : Alberto Gil u. a. (Hg.), *Romanische Sprachwissenschaft. Zeugnisse für Vielfalt und Profil eines Faches. Festschrift für Christian Schmitt zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main u. a. 2004, S. 3-26 [= Ziffer 83 meines Schriftenverzeichnisses].

war ich lange ziemlich stolz. Hielt die für die Vorbereitung investierte Zeit auch noch zehn Jahren nach dem Beginn meiner Tätigkeit in Augsburg für ein gut angelegtes Kapital. Alles fiel mir ja in der Tat sehr viel leichter als am Anfang. Da es sich um einen Kurs handelte, den ich, ohne mich auf mir brauchbar erscheinende Lehrbücher stützen zu können, im Wesentlichen selbst völlig neu konzipiert hatte, war ich allerdings auch noch am Ende meiner Tätigkeit im Jahr 2005 des Öfteren gezwungen, auf französisch von Dingen zu sprechen, über die ich nie etwas auf französisch gehört oder gelesen hatte. Es gibt wohl nicht viele Menschen, die sich realistisch vorstellen können, was das bedeutet. Wenn einer es mir nachmachen will, sollte er gut überlegen, wo er anderweitig Zeit einsparen kann, um diese Herausforderung zu bestehen. Es wird wahrscheinlich auch ihm auf absehbare Zeit nicht gelingen, guten Gewissens ein Thema ohne nennenswerte Veränderungen zweimal vorzutragen.

## 6. Zur Orientierung meiner Arbeit an der Universität Augsburg in späteren Jahren

6.1 Für die späteren Jahre meiner Tätigkeit an der Universität Augsburg gilt zunächst, dass die für eine Veröffentlichung der Habilitationsschrift erforderliche erneute Einarbeitung in die Thematik und in den deutlich veränderten Forschungsstand mich zu einer Spezialisierung auf dem Gebiet der Aussprachendidaktik genötigt hätte, neben der die Vertretung des Faches in der nötigen Breite am Lehrstuhl nicht möglich gewesen wäre. Dazu kamen mit der Zeit auch unvermeidliche Veränderungen in der Ausrichtung meiner Arbeit.<sup>24</sup>

Zugleich muss herausgestellt werden, dass ich weiter, so oft ich konnte, in der Schule war, besonders in den Semesterferien und den Freisemestern. Im Gymnasium in Aichach mit einer Unterrichtseinheit zu meinem landeskundlichen Minimum für den Französischunterricht in Deutschland, in Gersthofen mit einem Kurs zur systematischen Wiederholung der französischen Grammatik, im Augsburger Stetten-Institut mit einer Unterrichtseinheit zum *Avare*, im Holbein-Gymnasium mit dem *Étranger* und ich weiß nicht mit was noch. Der in Augsburg für die Französischreferendare verantwortliche Seminarlehrer war ein Jahr lang an meinen Lehrstuhl abgeordnet.<sup>25</sup> Ich unterrichtete punktuell in seinen Klassen und nahm zuweilen an seinen Sitzungen für die Referendare teil. Man wusste fortan in der Augsburger Seminarschule, was an der Universität in der Fachdidaktik zu lernen war, und in der Augsburger Französischdidaktik, worum es in der Referendarzeit ging. Ich werde auch nie die Praktika mit meinen Studenten im Augsburger Anna-Gymnasium vergessen. Zum Beispiel eine aus meiner Sicht besonders gelungene Musterstunde über den berühmten Brief

---

<sup>24</sup> Das im Text Gesagte kann leicht missverstanden werden. Ich habe mich nie von einem Gebiet völlig abgewandt, das mich eine Weile intensiv beschäftigt hat. Zur veränderten Ausrichtung der phonetischen Wissenschaften: Ich besuchte bis nach 1990 einigermaßen regelmäßig die Gastvorträge des Instituts für Phonetik der Münchner LMU und saß dort Ende der achtziger Jahre in einem Wintersemester in jeder Woche einen Nachmittag neben Bernd Pompino-Marschall während seiner Versuche am Bildschirm. Ich nahm an den Kongressen in Kopenhagen und in Aix teil. In Toronto, wo ich vor allem am *Modern Language Center* des *Ontario Institute for Studies in Education* zu Gast war, demonstrierten mir Pierre Léon und Philippe Martin die Möglichkeiten ihres Instituts. Unvergesslich auch der freundliche Laurent Santerre, der mir an der Université de Montréal vorführte, was ein Phonetiker aus der Aufnahme einer Rede de Gaulles machen kann. Ein Ergebnis dieser Digressionen: Übungen zur phonetischen Korrektur während meiner Praktika im Anna-Gymnasium fanden im Geräteraum eines Physiksaals statt, wo die Schüler sich den Unterschied in der Aussprache von *ils sont* und *ils ont* oder *des chats* und *déjà* aneigneten, weil sie gelernt hatten, ihn am Oszillographen zu sehen. An der Universität Augsburg gab es damals keine Physik und keinen Oszillographen.

<sup>25</sup> Mein Antrag dazu wurde vom Staatsministerium zunächst abgelehnt. Es bedurfte eines vom Augsburger Ministerialbeauftragten für die Gymnasien in Schwaben vermittelten, persönlichen Gesprächs mit dem Leiter der Gymnasialabteilung im Ministerium bei einem der regelmäßigen Treffen der bayerischen Oberstudiendirektoren.



von Voltaire an Rousseau,<sup>26</sup> vor dem begabten Sohn eines romanistischen Kollegen, der nie viel von meiner Didaktik hielt, und Schülerinnen und Schülern, die unsere Töchter kannten, und sorgfältig beobachtet von Lehrern, die unseren Sohn erlebt hatten.

Der Gedanke vom didaktischen Nutzen der im Lateinischen wurzelnden, allzu oft ignorierten synchronischen Einheit der großen westromanischen Sprachen fesselte mich weiterhin,<sup>27</sup> auch nachdem ich die Vertretung der Spanisch- und der Italienischdidaktik aufgegeben hatte. Die schon in Tübingen, im Hinblick auf einen der drei der Fakultät vorzuschlagenden Habilitationsvorträge<sup>28</sup> begonnenen Bemühungen um die Ausarbeitung eines aus dem Häufigkeitswortschatz des Französischen, Spanischen und Italienischen (nach Juillard) abgeleiteten vergleichenden Lernwortschatzes dieser Sprachen<sup>29</sup> traten immer wieder einmal in den Vordergrund. Ich erinnere mich noch gut, wie ich bei der Vorbereitung eines Oberkurses, in der für mich charakteristischen Arbeitsweise den gesamten Lernwortschatz des Latein-Lehrwerks ROMA mit Entsprechungen aus dem Häufigkeitswortschatz des Französischen, Spanischen und Italienischen sowie frei gewählten deutschen und englischen Entsprechungen versehen habe.<sup>30</sup> Zum Erwerb des Scheins war den Studierenden die Aufgabe gestellt, in der so entstandenen Liste die französischen, spanischen und italienischen semantischen Entsprechungen von 100 durch sie selbst gewählten lateinischen lexikalischen Einheiten auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zu untersuchen.

In fast besessener Arbeit ging es in Lehrveranstaltungen einer ganzen Reihe von Semestern auch um die Erstellung eines landeskundlichen Minimums für den Französischunterricht in Deutschland. Ausgangspunkt war ein von mir ausgearbeiteter, verschiedene Niveaustufen des Unterrichts unterscheidender Vorschlag,<sup>31</sup> der Kapitel um Kapitel nach den Kriterien

*Quelles sont les données inexactes ?*

Was ist falsch?

*Quelles sont les données importantes qui manquent ?*

Was fehlt?

*Quels sont les énoncés auxquels il vaudrait mieux renoncer ?*

Was ist überflüssig?

*Quelles sont les données qu'il faudrait prévoir pour un niveau d'enseignement différent ?*

Was gehört auf ein anderes Niveau?

---

<sup>26</sup> « On n'a jamais employé tant d'esprit à vouloir nous rendre bêtes. » Der Fachlehrer und meine Studierenden verfolgten jeden Schritt in meiner schriftlichen Unterrichtsvorbereitung (fünf bis sieben Seiten). Und ich musste noch nicht einmal improvisieren, um pünktlich auf die Minute zum Klingeln der Pausenglocke fertig zu sein.

<sup>27</sup> Noch heute würde ich das Lateinische und nicht das Französische als meine zweite Sprache bezeichnen. Die romanischen Sprachen bleiben für mich das heute gesprochene Latein. Den Romanisten mit Leib und Seele hat nichts so sehr gegen sein Fach aufgebracht wie eine Eingabe der bayerischen Kollegen gegen das Erfordernis des Latinums im Romanistikstudium. Manche unromanistisch taktlose Beschimpfung, auch im HB FSU, wegen meines Eintretens für den Lateinunterricht am neusprachlichen Gymnasium in Bayern ist mir noch im Gedächtnis.

<sup>28</sup> Die beiden anderen Themen betrafen die stilistische Funktion lexikalischer Hellenismen im heutigen Französischen und das Okzitanische im 20. Jhd.

<sup>29</sup> Vgl. dazu zuletzt

- Gemeinsamkeiten im Häufigkeitswortschatz des Französischen, Italienischen und Spanischen. Bericht über ein Experiment. In: Hélène Martinez u. Marcus Reinfried (Hg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen 2006, S. 37-52. [= Ziffer 87 meines Schriftenverzeichnisses].

<sup>30</sup> Zum Englischen wurde ich damals freundlicherweise von Glanville Price unterstützt.

<sup>31</sup> Der Vorschlag war auf meine Bitte hin von einer Reihe teilweise namhafter Kollegen durchgesehen worden, zum Beispiel von Gérald Antoine (Paris), Jean-Paul Barbe (Nantes), Hans-Albert Bertsch (Stuttgart), Winfried Croon (Trier), Alfred Grosser (Paris), Frédéric Hartweg (Paris), Raymond Poidevin (Strasbourg), Françoise Redard (Neuchâtel), Pierre Savard (Ottawa), Jean-Marie Zemb (Paris).

diskutiert wurde, mehrfach auch unter Beteiligung engagierter Studienräte.<sup>32</sup>

Die computerunterstützte Lehrwerkanalyse<sup>33</sup> bildete jenseits der ersten Augsburger Jahre ein Leitmotiv der Arbeit des Lehrstuhls. Nicht zuletzt dank der Möglichkeiten meines Sekretariats und des Engagements der Hilfskräfte des Lehrstuhls entstand nach und nach<sup>34</sup> ein beachtliches digitales Corpus von Texten der seit 1950 marktbeherrschenden Lehrwerke für den Französischunterricht in Deutschland. - Die Fragestellung der Doktorarbeit meines Assistenten Dr. Karl Heinz Eggenesperger über den Unterricht der französischen Verbalflexion war immer wieder auch Gegenstand von Lehrveranstaltungen. Eggenespergers Dissertation hat das Niveau einer guten Habilitationsschrift.<sup>35</sup> Es ist bezeichnend für den Zustand der deutschen Französischdidaktik (der deutschen romanischen Philologie), dass sie trotz einer Reihe leicht greifbarer Begleitpublikationen in der Arbeit der deutschen Schulbuchverlage allenfalls punktuell rezipiert wurde. - Die Habilitationsschrift meiner Assistentin Dr. Christine Michler, die nach ihrer Augsburger Zeit die Didaktik der romanischen Sprachen als Professorin an der Universität Bamberg vertrat, verdeutlicht vielleicht am besten den umfassenden normativen Anspruch der Arbeiten des Lehrstuhls auf dem Gebiet der Lehrwerkanalyse. Michlers eingehende Beschreibung und Analyse von vier neueren deutschen Französischlehrwerken führt zu über fünfhundert konkreten Empfehlungen für künftige Lehrwerke.<sup>36</sup>

Die Planung des Unterrichts des französischen Subjonctif, vor allem in syntaktischer Hinsicht, und die Problematik der Lehrplanentwicklung bildeten während mehrerer Semester ebenfalls einen Schwerpunkt der Arbeit des Lehrstuhls.

6.2 Einen als Paukenschlag empfundenen Einschnitt in meiner Augsburger Tätigkeit stellte die mir am 9.12.1997, exakt am zwanzigsten Jahrestag meiner Ernennung in Augsburg, zugestellte, vom 20.11.1997 datierte Mitteilung des Wissenschaftsministeriums dar, der ich entnehmen durfte, dass mein Lehrstuhl nach meiner Emeritierung eingezogen und die Französischdidaktik an der Universität Augsburg danach durch einen Beamten der Studienratslaufbahn vertreten werden solle.<sup>37</sup> Diese Entscheidung fiel in die Zeit einer der regelmäßig wiederkehrenden antifachdidaktischen Kampagnen, konnte sich aber auf eine Begehung der bayerischen Romanistik durch, wie man mir im Ministerium sagte, die besten

<sup>32</sup> Eine Vorstellung von dem Projekt gibt :

- Geschichte im Französischunterricht. Vorstellung zweier Kapitel aus dem Entwurf eines landeskundlichen Minimums. In: Wolfgang Hasberg u. Wolfgang E. J. Weber (Hg.), *Geschichte entdecken. Karl Filser zum 70. Geburtstag*. Berlin 2007, S. 19-47 [= Ziffer 90 meines Schriftenverzeichnisses].

<sup>33</sup> Sie geht wie meine recht zahlreichen anderen Ausflüge in die *Digital Humanities* letztlich auf Anregungen des auch sprachdidaktisch sehr aktiven Straßburger Romanisten Charles Muller (1909-2015) zurück, dem ich die Entdeckung der Arbeiten von Juilland verdanke. Kein französischer Kollege stand mir näher. Ich sah ihn auch nach seinem 100. Geburtstag noch einigermassen regelmäßig. Vgl. Charles Muller et l'enseignement du français en Allemagne. In: Christian Delcourt und Marc Hug (Hg.), *Mélanges offerts à Charles Muller pour son centième anniversaire (22 septembre 2009)*. Paris 2009, S. 7-36 [= Ziffer 92 meines Schriftenverzeichnisses].

<sup>34</sup> Das bedeutet leider auch: mit nach und nach optimierten Lemmatisierungsnormen, welche einen mechanischen Vergleich der Teilkorpora verbieten.

<sup>35</sup> - Karl-Heinz Eggenesperger, *Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige. Lehrinhaltsbestimmung und Progressionsplanung, Lehrplan- und Lehrwerkanalyse*. Augsburg 1993, XXV + 450 S.

<sup>36</sup> - Christine Michler, *Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium. Eine kritische Fallstudie mit Empfehlungen für künftige Lehrwerke*. Augsburg 2005, 447 S. Als ich den Herausgebern des *Romanistischen Jahrbuchs* ein Rezensionsexemplar des Buches anbot, erhielt ich die Antwort, die Berücksichtigung der Didaktik sei im *Jahrbuch* nicht vorgesehen. Unterzeichnet von einem Kollegen, in dessen Festschrift eine didaktische Arbeit von F. A. willkommen war.

<sup>37</sup> Der gleiche Erlass verfügte die Streichung von elf anderen Didaktikstellen an der Universität Augsburg. Darunter auch den Wegfall eines weiteren Lehrstuhls.

lebenden Romanisten berufen, in der dem Minister ausdrücklich der Einzug des einzigen bayerischen Lehrstuhls für romanistische Fachdidaktik empfohlen wurde. Die damals rund 40 anderen romanistischen Professuren im Freistaat sollten unangetastet bleiben. Es ist unnötig hier darzustellen, in welcher Weise ich auf den Erlass reagiert habe. Mir war von vornherein klar, dass er folgenlos bleiben musste.<sup>38</sup> Aber das ergab sich natürlich nicht von selbst. Wichtiger für die Absicht des vorliegenden Textes ist es zu erwähnen, dass als Reaktion auf die erwähnte Mitteilung sich die Augsburger Pädagogen und Didaktiker in einem neuen Zentralinstitut zusammenfanden, an dem ich selbstverständlich beteiligt war, z. B. über mehrere Jahre als Verantwortlicher für ein monatlich stattfindendes Kolloquium. In den letzten Jahren vor dem Eintritt in den Ruhestand traten so auch jene pädagogischen Fragestellungen explizit in den Vordergrund meiner Arbeit, die als Folge einer sehr ungewöhnlichen Schulzeit seit dem Beginn meines Studiums die Wahl der Didaktik als meines Ortes in der Romanistik bestimmt hatten.<sup>39</sup> Andere Pläne mussten darüber zurücktreten. Das gilt vor allem für das Gebiet der didaktisch intendierten Sprachbeschreibung, dem meine Habilitationsschrift gewidmet ist und das auch in meiner Antrittsvorlesung programmatisch herausgestellt worden war. Ich hatte mir vorgenommen, die Thematik in den letzten Dienstjahren wieder in den Vordergrund treten zu lassen.<sup>40</sup>

6.3 Ich möchte diesen Text nicht beenden, ohne abschließend an die Adresse der erwähnten « besten lebenden Romanisten » einmal mehr zu wiederholen, dass aus meiner Sicht meine Arbeit als Didaktiker der seit fast einem Jahrhundert sträflich vernachlässigten<sup>41</sup>

<sup>38</sup> Mein Lehrstuhl existiert noch immer.

<sup>39</sup> Vgl. etwa die pädagogische Orientierung in den folgenden Veröffentlichungen :

- Die sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland. In : Werner Wiater (Hg.), *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen*. Donauwörth 2001, S. 108-121 [= Ziffer 72 meines Schriftenverzeichnisses].

Gemeinsam mit Agnès Abel : - Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern. Die französische Grundschule als Lernschule. In : Christine Köppert u. Klaus Metzger (Hg.), *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner*. Seelze 2001, S. 269-285 [= Ziffer 73 meines Schriftenverzeichnisses].

- Interaktion und menschliche Sprachkompetenz. In : Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2000, S. 11-19 [= Ziffer 71 meines Schriftenverzeichnisses].

- Der Fremdsprachenunterricht muss zielbewusster werden. In : Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2002, S. 9-19 [= Ziffer 74 meines Schriftenverzeichnisses].

- « Fachdidaktik ist ... eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches. » In : Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), *Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2003. S. 9-18 [= Ziffer 82 meines Schriftenverzeichnisses].

Und vor allem :

- Werteorientierung im Französischunterricht. In : Eva Matthes (Hg.), *Werteorientierter Unterricht - eine Herausforderung für die Schulfächer*. Donauwörth 2004, S. 145-169 [= Ziffer 84 meines Schriftenverzeichnisses].

<sup>40</sup> Antrittsvorlesung :

- Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts. In : Horst Geckeler u. a. (Hg.), *Logos semantikos. Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu 1921-1981. Bd. 5*. Berlin u. a. 1981, S. 7-18 [= Ziffer 20 meines Schriftenverzeichnisses].

Zum gleichen Thema gegen Ende meiner Dienstzeit :

- Quinze thèses sur la norme dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. In : Dietmar Osthus u. a. (Hg.), *La norme linguistique. Théorie, pratique, médias, enseignement*. Bonn 2003, S. 187-193 [= Ziffer 80 meines Schriftenverzeichnisses].

<sup>41</sup> Ausnahmen (da und dort Harald Weinrich, Hans Wilhelm Klein und einzelne Außenseiter) ändern nichts an dem generellen Befund.

wichtigsten Daueraufgabe der deutschen Romanistik gewidmet war. *Neiges d'antan* ? Als ich im Herbst 2005 einer jungen Französischdidaktikerin mein Credo von der notwendigen Verankerung der deutschen Französischlehrerausbildung in der Romanistik wiederholte, antwortete diese - sie könnte meine Tochter sein - unbeeindruckt : « Romanische Philologie in der Lehrerausbildung, Herr Abel, ich glaube, dieser Zug ist abgefahren. » Das fände ich nicht gut, nicht für die Romanische Philologie und vor allem nicht für die Ausbildung von Lehrern für den Unterricht der romanischen Sprachen in Deutschland. Aber es könnte sein, dass die Dame recht hat.

## Anhang

zu meiner Tätigkeit als Akademischer Rat am romanischen Seminar der Universität Tübingen (1.9.1969 bis 9.12.1977) als Ausgangspunkt der Arbeiten an der Habilitationsschrift und Grundlage meiner Auffassung der Aufgaben des Augsburger Lehrstuhls

Meine Tätigkeit als Akademischer Rat am romanischen Seminar der Universität Tübingen begann am 1.9.1969, nach Abschluss der zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Griechisch, Latein und Französisch und einer dreijährigen Tätigkeit als Lektor für Deutsch an der germanistischen Abteilung der Universität Toulouse.<sup>42</sup>

- Mein Tübinger Deputat betraf jeweils etwa zur Hälfte die sprachpraktische Ausbildung künftiger Französischlehrer (Schwerpunkt Ausspracheschulung) und deren sprachwissenschaftliche Ausbildung (mit klarem, selbst gewähltem didaktischen Schwerpunkt). In einem durchschnittlichen Tübinger Semester bescheinigte ich mehr als 100 Studierenden den erfolgreichen Besuch einer Lehrveranstaltung, in der Sprachpraxis jeweils aufgrund mehrerer Leistungsnachweise, in der Sprachwissenschaft in der Regel aufgrund eines Referats mit folgender schriftlicher Hausarbeit.

- Ich verdankte meine Ratstelle einer mit der Note « summa cum laude » angenommenen in französischer Sprache verfassten Doktorarbeit über zwei Grundfragen der historischen Syntax der romanischen Sprachen. Betreuer Eugenio Coseriu, weitere Gutachter Mario Wandruszka und Antonio Tovar. Die Doktorarbeit entstand während meiner Tätigkeit als deutscher Lektor an der Universität Toulouse.<sup>43</sup> Sie wurde in der deutschen (und internationalen) Romanistik mit mehr Aufmerksamkeit und Wohlwollen aufgenommen als alles, was ich später zur Didaktik gemacht habe. - Ich war nie Assistent an einem Lehrstuhl einer deutschen Universität, was mich ebenso wie die Ablegung der zweiten Lehramtsprüfung von fast allen romanistischen Hochschullehrern meiner Generation unterscheidet.

- In den unruhigen Jahren nach 1968 implizierte eine Tätigkeit als Nachwuchswissenschaftler im Mittelbau einer großen deutschen Philosophischen Fakultät eine weitgehende Beteiligung an der akademischen Selbstverwaltung. Ich war wiederholt Mittelbauvertreter im Fachbereichsrat und regelmäßig Mitglied der paritätischen Studienkommission des romanischen Seminars. In der Kommission zum Bau des Fachbereichsgebäudes (« Bert-Brecht-Bau ») war ich vor allem mit der Planung der zur Unterstützung des Sprachunterrichts einzurichtenden Räume befasst.

- Meine Tübinger Jahre waren Jahre einer intensiven Einarbeitung in die neuere Sprachwissenschaft, die in meinen Studien vor dem Staatsexamen (Mainz 1965) praktisch keine Rolle gespielt hatte. Es gab zu meiner Zeit kaum eine deutsche Universität, in der die romanistische Linguistik besser vertreten war als in Tübingen. Gleichzeitig hielt ich engen Kontakt zu Gerhard Rohlfs (1892-1986), einem Altmeister der traditionelleren Romanischen Philologie, der nach seiner Emeritierung in München nach Tübingen zurückgekehrt war. Ich genoss seine Umgänglichkeit und versuchte, ihn im Rahmen meiner Möglichkeiten in seinen fortgeführten Arbeiten zu unterstützen, weigerte mich aber, nicht zuletzt auf Empfehlung

<sup>42</sup> Ich habe in Toulouse auch Lehrveranstaltungen zur « philologie » des Okzitanischen, Spanischen, Portugiesischen und Katalanischen besucht. Die harte *sobriété* von Jean Séguy faszinierte mich ebenso wie die menschliche portugiesische « philologie » von Anne Gallut.

<sup>43</sup> Nebenergebnis der Arbeit an der Dissertation war eine gewisse, für einen Romanisten nicht unbedingt schädliche Kenntnis der lateinischen Evangelien und ihrer griechischen Vorlagen.

Christmanns, standhaft, ihn auf seinen späten Reisen zu Sprachaufnahmen in die Magna Graecia als Chauffeur zu begleiten.

- Als Folge eines Notfalls musste ich am Anfang meiner Tübinger Ratstätigkeit innerhalb weniger Tage über ein Dutzend bei zwei Professoren angemeldete Staatsexamenskandidaten übernehmen, d. h. ihre umfangreichen<sup>44</sup> sprachwissenschaftlichen (praktisch nur das Altfranzösische betreffenden) Klausuren als Letztkorrektor rechtsverbindlich bewerten und sie im mündlichen Staatsexamen in Sprachwissenschaft prüfen. Coseriu legte Wert darauf, dass ich davor an mehreren Tagen in seinen Prüfungen hospitierte. Ich habe während meiner ganzen Augsburgener Zeit meine mündlichen Staatsprüfungen in der Didaktik in Anlehnung an das in Tübingen von Coseriu übernommene Modell gestaltet.<sup>45</sup> In meiner Tübinger Zeit habe ich in jedem Semester zwischen zehn und zwanzig Kandidaten im Staatsexamen in Sprachwissenschaft geprüft. Ein nicht unerheblicher Teil dieser Kandidaten fertigte bei mir auch die Zulassungsarbeit zum Staatsexamen an. Der ersten von mir in Tübingen abgenommenen mündlichen Staatsexamensprüfung folgte, unmittelbar nach der Unterzeichnung des Prüfungsprotokolls, ein Gespräch mit dem literaturwissenschaftlichen Prüfer (Kurt Wais) über die Funktion einer Lehramtsprüfung.

- Eine Vorstellung meiner Tübinger Arbeit, aber auch meiner beruflichen Arbeit insgesamt, wäre unvollständig ohne die Erwähnung meiner Frau, einer französischen Germanistin, die in Toulouse bei mir studiert hat und die ich als « France à domicile » nach Tübingen mitgebracht habe, wo sie als Lektorin meine Kollegin war. Unsere sprachpraktischen Lehrveranstaltungen überschritten sich in ihrer Thematik und richteten sich an die gleichen Studierenden. Es entspricht letztlich gewiss den Tatsachen, wenn ich immer wieder behaupte, ich habe bei meiner Frau mehr gelernt als sie bei mir.

Aus dem vorstehend Gesagten ergaben sich für den Ansatz meiner Habilitationsschrift und meine Auffassung der Aufgaben des Augsburgener Lehrstuhls folgende Überzeugungen :

1. Wer den schulischen Unterricht der französischen Aussprache in Deutschland, bzw. generell den Unterricht einer Fremdsprache plant, muss vor allem die Inhalte des Unterrichts identifizieren und, soweit angebracht unter Berücksichtigung anderer Sprachen, möglichst schülernah beschreiben. Es ist ein Irrtum zu glauben, dass tadellose Beschreibungen der Zielsprache des Unterrichts vorliegen und lediglich übernommen werden müssen.
2. Die Beschreibung der Inhalte des Sprachunterrichts kann nur ausgehend von der sprachwissenschaftlichen Beschreibung der betreffenden Sprache geschehen. Die Vertreter der romanischen Sprachwissenschaft dürfen sich ihrer Verantwortung für die Planung des Unterrichts der romanischen Sprachen nicht entziehen.<sup>46</sup> Ebenso wenig dürfen die Didaktiker glauben, sie könnten sprachwissenschaftliche Beschreibungen der zu unterrichtenden Sprachen ohne weitere Anpassungen übernehmen. Sie müssen sich insbesondere auch konsequent um eine Verringerung des Lehr- und Lernaufwands bemühen (= **das** Leitmotiv meiner Habilitationsschrift). Und sind natürlich für die im engeren Sinn didaktischen Phasen der Unterrichtsplanung<sup>47</sup> verantwortlich.
3. Die Verzahnung der sprachpraktischen, sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Ausbildung künftiger Fremdsprachenlehrer muss als Chance genutzt werden.<sup>48</sup>
4. Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern darf nie die lebendige Kultur der fremden Sprachgemeinschaft und ihre Interaktion mit der Kultur, in der die Schülerinnen und Schüler leben, aus dem Blick verlieren.<sup>49</sup>

---

<sup>44</sup> Oft fast 20 Seiten.

<sup>45</sup> Vgl. die in Fußnote 1 des vorliegenden Papiers verzeichneten Dokumente.

<sup>46</sup> Jede Disziplin ist *semper et ubique* der Gefahr einer *trahison des clercs* ausgesetzt.

<sup>47</sup> D. h. für die unaufhörlich konsequent zu revidierende Planung der Progression, der Darbietung und der Einübung der Lerninhalte des Unterrichts sowie dessen Erfolgskontrolle.

<sup>48</sup> Ein Antrag zur Bestellung als Prüfer in Sprachpraxis wurde vom Staatsministerium abgelehnt. « Die Sprachpraxis gehört nicht zu den Dienstaufgaben von Professor Abel. »

<sup>49</sup> In Ziffer 67 meines Schriftenverzeichnisses und vor allem in Titel 66 des Verzeichnisses wird meine Auffassung der Französischdidaktik etwas ausführlicher beschrieben.

Als ich am 31. März 2005 gegen 23 Uhr 30 mein Dienstzimmer in der Universität Augsburg verließ, brachte ich für die Zeit der Sedisvakanz an der Tür drei Anschläge an, die folgende Texte enthielten :

La fonction prioritaire de la didactique d'une matière scolaire réside dans la délimitation et la description des contenus de l'enseignement.

La civilisation française, une civilisation supérieure.  
*Wer Französisch kann, hat mehr vom Leben.*  
On ne le répétera jamais assez.

Base irremplaçable de l'Union Européenne,  
les relations franco-allemandes constituent depuis 1945  
le modèle et le moteur d'un nouveau type de relations internationales.

La nature des relations franco-allemandes justifie une place privilégiée  
du français dans les écoles allemandes  
et de l'allemand dans les écoles françaises.

## **Prof. Dr. Fritz Abel**

Lehrstuhl für Didaktik des Französischen, Universität Augsburg, D-86135 Augsburg

Tournelystr. 22, D-86391 Stadtbergen

fritz.abel@philhist.uni-augsburg.de

## **Schriftenverzeichnis**

Stand 1.10.2011

- Zur Phonetik, Phonologie und Orthographie insbesondere des Französischen, meist in didaktischer Hinsicht vgl. Nr. 12, 19, 24, 25, 26, 41, 43, 44, 45, 59, 69, 83.
- Zum Wortschatz des Französischen, meist in didaktischer Hinsicht vgl. Nr. 14, 34, 36, 39, 48, 63, 87.
- Zu anderen Gebieten der Sprachwissenschaft und der Didaktik des Französischen vgl. Nr. 8, 16, 18, 33, 42, 49, 55, 56, 61, 62, 68, 79, 80, 81, 84, 85, 88, 89, 90, 93, 94.
- Zur allgemeinen romanischen Sprachwissenschaft und zur Didaktik anderer romanischer Sprachen vgl. Nr. 1, 2, 3, 4, 6, 10, 28, 29, 75, 87.
- Zur Sprachdidaktik allgemein und zur allgemeinen Sprachwissenschaft vgl. Nr. 7, 11, 20, 21, 23, 27, 40, 57, 60, 70, 71, 73, 74, 77, 82, 84.
- Zum Okzitanischen vgl. Nr. 9, 13, 15, 17, 19, 22, 30, 32, 52, 58.
- Zur kanadischen Frankophonie vgl. Nr. 23, 31, 46, 47.
- Zum Status der deutschen Romanistik und des Französischunterrichts in Deutschland vgl. Nr. 5, 35, 37, 38, 50, 51, 54, 57, 64, 66, 67, 72, 76, 78, 82, 92.
- Sonstiges vgl. Nr. 53, 65, 86, 91.

1. Die Ausbildung des bestimmten Artikels und der deiktischen Systeme der romanischen Sprachen, untersucht an der Sprache der lateinischen Bibel, in: *Glotta* 48 (1970) S. 229-259.

2. Übersetzungsvergleich und diachronische Linguistik. Vom Nutzen der lateinischen Bibelübersetzungen für die romanische Sprachwissenschaft, in: *Karl-Richard Bausch u. Hans-Martin Gauger* (Hg.), *Interlinguistica. Sprachvergleich und Übersetzung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Mario Wandruszka*, Tübingen 1971, S. 5-12.

3. Spanisch und Italienisch im Lateinunterricht, in: *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes* 14 (1971) S. 7-11.
  
4. Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts, in: *Die Neueren Sprachen* 70 (1971) S. 355-359.
  
5. Kommissar Maigret und die Blumen des Bösen. Zum Französischunterricht in der Bundesrepublik, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 15. April 1971, S. 24.
  
6. L'adjectif démonstratif dans la langue de la Bible latine. Etude sur la formation des systèmes déictiques et de l'article défini des langues romanes, Tübingen 1971, XXII + 207 S. (= Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie, Bd. 125).
  
7. Compte Rendu: Eva Martins, Studien zur Frage der linguistischen Interferenz, 1970, in: *Die Neueren Sprachen* 72 (1973) S. 453-454.
  
8. Compte Rendu: Charles P. Bouton, Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte, 1969, in: *Die Neueren Sprachen* 72 (1973) S. 452-453.
  
9. Le Mouvement occitaniste contemporain dans la région de Toulouse, d'après les articles occitans parus dans la "Dépêche du Midi" (1969-1972), Tübingen 1973, 105 S. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 37).
  
10. Compte Rendu: Hans Dieter Bork, Die Familie von lateinisch *quater* im Romanischen, 1969, in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 210 (1973) S. 424-428.
  
11. Compte Rendu: Louis G. Kelly, 25 Centuries of Language Teaching. An Inquiry into the Science, Art and Development of Language Teaching Methodology 500 B.C. - 1969, 1969, in: *Die Neueren Sprachen* 73 (1974) S. 272-273.
  
12. Compte Rendu: André Martinet - Henriette Walter, Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel, 1973, in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 212 (1975) S. 203-207.



13. Compte Rendu: Jacques de Caluwé, Le moyen âge littéraire occitan dans l'oeuvre de Frédéric Mistral, 1974, in: Romanische Forschungen 87 (1975) S. 152-156.
14. Bemerkungen zu einem neuen "Grundwortschatz" des Französischen, in: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, Beiheft, Neue Folge, Heft 3 (1976) S. 90-109 (= Aufsätze zur Sprachwissenschaft I).
15. Compte Rendu: Georg Kremnitz, Versuche zur Kodifizierung des Okzitanischen seit dem 19. Jh. und ihre Annahme durch die Sprecher, 1974, in: Annales du Midi 89 (1977) S. 378-381.
16. Die Behandlung des "Teilungsartikels" in zwei verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland, in: *Richard Baum* u. a. (Hg.), Sprache in Unterricht und Forschung, Tübingen 1979, S. 49-75 (= Festschrift zum 50. Geburtstag von Hans Helmut Christmann).
17. "Aquelas Montanhas". Tradition et vitalité d'une chanson populaire occitane, in: *Francisco J. Oroz Arizcuren* (Hg.), Romania cantat. Band II: Interpretationen. Gerhard Rohlfs zum 85. Geburtstag gewidmet, Tübingen 1980, S. 363-386.
18. Compte Rendu: Peter Scherfer, Funktionale Sprachvarianten. Eine Untersuchung zum Französischen unter fremdsprachendidaktischem Aspekt, 1977, in: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 90 (1980) S. 262-265.
19. Au sujet de l'enseignement de la prononciation allemande dans le Midi de la France, in: *Gerhard Schmidt* u. *Manfred Tietz* (Hg.), Stimmen der Romania. Festschrift für W. Theodor Elwert zum 70. Geburtstag, Wiesbaden 1980, S. 697-710.
20. Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts, in: *Horst Geckeler* u. a. (Hg.), Logos semantikos. Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu 1921-1981, Bd. 5, Berlin u. a. 1981, S. 7-18.
21. Wandruszkas "Interlinguistik" und die Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht, in: *Wolfgang Pöckl* (Hg.), Europäische Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 70. Geburtstag von Mario Wandruszka, Tübingen 1981, S. 471-491.

22. Compte Rendu: Emmanuel Le Roy Ladurie, L'argent, l'amour et la mort en pays d'oc, 1980, in: Zeitschrift für romanische Philologie 97 (1981) S. 662-663.
23. Colloque germano-canadien sur la didactique des langues étrangères, in: Die Neueren Sprachen 80 (1981) S. 238-240.
24. Compte Rendu: Henriette Walter, La dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain, 1976, in: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 218 (1981) S. 456-461.
25. Gegen den Begriff der Artikulationsbasis, in: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 219 (1982) S. 19-33.
26. Vorschlag eines Abschlussprofils "Aussprache" für den Französischunterricht an Deutschsprachige, in: Die Neueren Sprachen 81 (1982) S. 289-304.
27. Statement zum Tagungsthema, in: *Karl-Richard Bausch* u. a. (Hg.), Das Postulat der Lernerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Arbeitspapiere der 2. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Bochum 1982, S. 1-5.
28. Bemerkungen eines Romanisten zu einer lateinischen Wortkunde, in: Gymnasium 89 (1982) S. 332-336.
29. Compte Rendu: Hans-Martin Gauger, Wulf Oesterreicher, Rudolf Windisch, Einführung in die romanische Sprachwissenschaft, 1981, in: Kratylos 27 (1982) S. 118-122.
30. Compte Rendu: Institut d'Etudes Occitanes, Pour l'Occitan et pour l'Occitanie, 1981, in: Zeitschrift für romanische Philologie 98 (1982) S. 696-697.
31. Un document pour la classe: Les droits linguistiques des citoyens canadiens, in: Französisch heute 13 (1982) S. 276-281.
32. Compte Rendu: Georg Kremnitz, Das Okzitanische. Sprachgeschichte und Soziologie, 1981, in: Romanistisches Jahrbuch 33 (1982) S. 187-189.

33. Compte Rendu: Helmut Niederländer, Französische Schulgrammatiken und schulgrammatisches Denken in Deutschland von 1850-1950, 1981, in: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 93 (1983) S. 92-94.
34. Compte Rendu: Klaus Knopp, Französischer Schülerargot, 1979, in: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 93 (1983) S. 204-205.
35. Observations sur l'état actuel de l'enseignement du français en République Fédérale d'Allemagne, in: *Gilbert Boissier et Danielle Bouverot* (éd.), *Au bonheur des mots. Mélanges en l'honneur de Gérald Antoine*, Nancy 1984, S. 439-446.
36. Der französische Häufigkeitsschatz nach Juilland in zwei verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht, in: *Dieter Götz u. Thomas Herbst* (Hg.), *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie. Professor Dr. Günther Haensch zum 60. Geburtstag*, München 1984, S. 18-49.
37. gemeinsam mit *Jürgen Lang*:  
Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien. Avec un résumé en français: L'enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands, Tübingen 1984, XXI + 280 S. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 219).
38. L'enseignement du français en République fédérale d'Allemagne, Québec 1984, 18 S.
39. Compte Rendu: Dorothea Möhle: Die Wortschatzstruktur in Lehrwerken für den Französischunterricht, untersucht am Beispiel des Cours de Base, 1980, in: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 95 (1985) S. 108-110.
40. Compte Rendu: Annelie Knapp-Potthoff - Karlfried Knapp, Fremdsprachenlernen und -lehren, 1982, in: *Romanische Forschungen* 97 (1985) S. 454-456.
41. Compte Rendu: Henriette Walter, Enquête phonologique et variétés régionales du français, 1982, in: *Romanistisches Jahrbuch* 36 (1985) S. 188-191.
42. Compte Rendu: Christian Herzog, Le Passé simple dans les journaux du XXe siècle, 1981, in: *Romanistisches Jahrbuch* 36 (1985) S. 196-197.

43. Compte Rendu: Edouard Joseph Matte, Histoire des modes phonétiques du français, 1982, in: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 223 (1986) S. 234-235.
44. Compte Rendu: Marc Hug, La distribution des phonèmes en français, 1979, in: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 97 (1987) S. 108-109.
45. Compte Rendu: Le Nouveau Bescherelle, L'art de l'orthographe, les homonymes, les mots difficiles, 1984, in: Lebende Sprachen 32 (1987) S. 189.
46. Der Französischunterricht und die frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen Provinzen und Territorien Kanadas, in: *Lothar Wolf* (Hg.), Französische Sprache in Kanada, München 1987, S. 137-266 (= Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg, Nr. 32).
47. Der Französischunterricht und die frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen kanadischen Provinzen, in: Zeitschrift der Gesellschaft für Kanada-Studien 7 (1987) S. 221-235.
48. Le vocabulaire de fréquence dans différentes sortes de textes français, in: *Jens Lüdtke* (Hg.), Energieia und Ergon. Studia in honorem Eugenio Coseriu, Band III, Tübingen 1988, S. 323-337.
49. Compte Rendu: Joseph Hanse, Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne, 1987, in: Romanische Forschungen 100 (1988) S. 364-366.
50. gemeinsam mit *Hanspeter Plocher*.  
Romanistik. Hinweise für Abiturienten, Augsburg 1988, 68 S. (= Augsburger I-&-I-Schriften, Bd. 43).
51. Die Romanistik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland im Wintersemester 1987/88, in: Deutscher Romanistenverband, Mitteilungen 1 (1989) S. 9-14.
52. Compte Rendu: Wolfgang Markhof, Renaissance oder Substitution? Eine soziolinguistische Untersuchung zur Stellung des Okzitanischen im Departement Cantal, 1987, in: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 226 (1989) S. 189-192.

Mit anderer Ausrichtung auch in: *Annales du Midi* 101 (1989) S. 468-469.

53. Aus der Philosophischen Fakultät II. Rückblick des Dekans, in: *Jahrbuch der Universität Augsburg*, Bd. I, 1989, Augsburg 1990, S. 131-138.

54. L'enseignement du français en Bavière, in: *L'information grammaticale* 49 (1991) S. 41-47.

55. Was sollen deutsche Schüler im Französischunterricht lernen? Aus der Arbeit des Lehrstuhls für Didaktik des Französischen, in: *Jahrbuch der Universität Augsburg* 1990, Augsburg 1991, S. 143-148.

56. L'enseignement du français en Allemagne: propositions pour un minimum de connaissances sur la civilisation française, in: *Echos* 63 (1991) S. 23-30.

57. *Compte Rendu*: Eberhard Kleinschmidt, Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag, 1989, in: *Zielsprache Französisch* 23 (1991) S. 177-178.

58. *Compte Rendu*: Peter Cichon, Spracherziehung in der Diglossiesituation. Zum Sprachbewusstsein von Okzitanischlehrern, 1988, in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 228 (1991) S. 189-192.

59. *Compte Rendu*: Léon Warnant, Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle, 1987, in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 228 (1991) S. 175-181.

60. Sprachprüfungen im Fremdsprachenunterricht, in: *Susanne R. Anschütz* (Hg.), *Texte, Sätze, Wörter und Moneme*. Festschrift für Klaus Heger zum 65. Geburtstag, Heidelberg 1992, S. 1-15.

61. Die Darstellung der Syntax und Semantik des *subjonctif* in verschiedenen Grammatiken von Fritz Strohmeier, Hans-Wilhelm Klein und Hartmut Kleineidam, in: *Richard Baum* u. a. (Hg.), *Lingua et traditio*. Festschrift für Hans Helmut Christmann, Tübingen 1994, S. 737-766.

62. Compte Rendu: Penelope Gardner-Chloros, Language Selection and Switching in Strasbourg, 1991, in: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 231 (1994) S. 450-454.

63. L'objet de l'enseignement du vocabulaire dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne, in: *Ulrich Hoinkes* (Hg.), Panorama der lexikalischen Semantik. Thematische Festschrift aus Anlass des 60. Geburtstags von Horst Geckeler, Tübingen 1995, S. 1-21.

64. Compte Rendu: Willi Hirdt (Hg.), Romanistik. Eine Bonner Erfindung. Teil I: Darstellung. Teil II: Dokumentation, 1993, in: Romanistisches Jahrbuch 46 (1995) S. 141-146.

65. Hans Helmut Christmann 1929 - 1995 (Nachruf), in: Romanische Forschungen 108 (1996) S. 194-201.

66. Aufgaben der Französischdidaktik - der Augsburger Ansatz, in: *Helmut Altenberger* (Hg.), Fachdidaktik in Forschung und Lehre, Augsburg 1997, S. 13-45.  
Gekürzt auch in: Fachverband Moderne Fremdsprachen. Mitteilungsblatt der Landesverbände Thüringen - Hessen 14 (1999) S. 31-43.

67. Aufgaben der Französischdidaktik. Der Augsburger Ansatz in 16 Thesen, in: UniPress. Zeitschrift der Universität Augsburg 3 (1997) S. 46-47.  
Auch in (1) hier Nr. 66, S. 30-33, (2) Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 51 (1998) S. 242-243, (3) *Christine Michler* (Hg.), Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland / Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne. Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstags von Fritz Abel, München 2002, S. 127-130.

68. Die Darstellung des Relativsatzes in vier verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland, in: *Udo L. Figge* u. a. (Hg.), Grammatische Strukturen und grammatischer Wandel im Französischen. Festschrift für Klaus Hunnius zum 65. Geburtstag, Bonn 1998, S. 1-48.

69. Compte Rendu: Charles Muller, Monsieur Duquesne et l'orthographe, 1999, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 46 (1999) S. 328-330.  
Mit anderer Ausrichtung auch in: Zeitschrift für romanische Philologie 116 (2000) S. 804-805.

70. Que signifie 'savoir' une langue étrangère? in: *Bruno Staib* (Hg.), *Linguistica romanica et indiana*. Festschrift für Wolf Dietrich zum 60. Geburtstag, Tübingen 2000, S. 3-20.

Gekürzt auch in: *Tribune internationale des langues vivantes* 26 (1999) S. 26-34.

71. Interaktion und menschliche Sprachkompetenz, in: *Karl-Richard Bausch* u. a. (Hg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen 2000, S. 11-19.

72. Die sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland, in: *Werner Wiater* (Hg.), *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen*, Donauwörth 2001, S. 108-121.

73. gemeinsam mit *Agnès Abel*:

Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern. Die französische Grundschule als Lernschule, in: *Christine Köppert* u. *Klaus Metzger* (Hg.), *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik*. Festschrift für *Kaspar H. Spinner*. Seelze 2001, S. 269-285.

74. Der Fremdsprachenunterricht muss zielbewusster werden, in: *Karl-Richard Bausch* u. a. (Hg.), *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen 2002, S. 9-19.

75. Compte Rendu: *Horst G. Klein*, *Tilbert D. Stegmann*, EuroComRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können, 2000, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49 (2002) S. 107-108.

76. Verschiedene Dokumente zum Studium der Didaktik des Französischen an der Universität Augsburg, in: *Christine Michler* (Hg.), *Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland / Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne*. Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstags von *Fritz Abel*, München 2002, S. 131-163.

77. Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, - nicht mehr, in: *Karl-Richard Bausch* u. a. (Hg.), *Der*

Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen 2003, S. 9-21.

78. gemeinsam mit *Konrad Schröder*:

Englisch oder eine andere Sprache? Zum Fremdsprachenunterricht an der Grundschule. *Universität Augsburg*, Pressemitteilung 18/03, 12. Februar 2003.

79. Vingt thèses sur le statut de la civilisation dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne, in: *M. Teresa Echenique Elizondo* u. a. (Hg.), *Lexicografía y lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch*. Madrid 2003, S. 41-60.

80. Quinze thèses sur la norme dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, in: *Dietmar Osthus* u. a. (Hg.), *La norme linguistique. Théorie, pratique, médias, enseignement*. Bonn 2003, S. 187-193.

81. Quelques considérations sur quatre fonctions de la littérature dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère, in: *Hanspeter Plocher* u. a. (Hg.), *Esprit civique und Engagement. Festschrift für Henning Krauß*. Tübingen 2003, S. 13-28.

82. «Fachdidaktik ist ... eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches.» In: *Karl-Richard Bausch* u. a. (Hg.), *Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2003, S. 9-18.

Nachgedruckt in: *Franko-Romanisten-Verband – Association des franco-romanistes allemands*, *Mitteilungen – Bulletin* 1/2004, S. 11-22.

83. L'objet de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère selon l'approche d'Augsbourg en didactique du français langue étrangère, in: *Alberto Gil* u.a. (Hg.), *Romanische Sprachwissenschaft. Zeugnisse für Vielfalt und Profil eines Faches. Festschrift für Christian Schmitt zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main u.a. 2004, S. 3-26.

84. Werteorientierung im Französischunterricht, in: *Eva Matthes* (Hg.), *Werteorientierter Unterricht - eine Herausforderung für die Schulfächer*. Donauwörth 2004, S. 145-169.



85. «*Quia nominor leo. Je suis un exemple de grammaire.*» Zu den Beispielen in deutschen Französischgrammatiken aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Mit einem Nachtrag zur Grammatik von Collmann / Diez (1849), in: *Werner Hüllen* u. *Friederike Klippel* (Hg.), *Sprachen der Bildung - Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts*. Wiesbaden 2005, S. 153-183 (= *Wolfenbütteler Forschungen* Bd. 107).

Ohne den Nachtrag auch in: *Brigitte Horiot* e. a. (éd.), *Mélanges offerts au Professeur Lothar Wolf*. Lyon 2005, S. 203-227.

86. Mario Wandruszka 1911 - 2004 (Nachruf), in: *Romanische Forschungen* 117 (2005) S. 489-495.

87. Gemeinsamkeiten im Häufigkeitsschatz des Französischen, Italienischen und Spanischen. Bericht über ein Experiment, in: *Hélène Martinez* u. *Marcus Reinfried* (Hg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen 2006, S. 37-52.

88. Compte Rendu: Charles Muller, *La langue française vue d'Orthonet*, 2004, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 59 (2006) S. 50.

Mit anderer Ausrichtung auch in: *Zeitschrift für romanische Philologie* 122 (2006) S. 832-833.

89. Compte Rendu: Elisabeth Bladh, *La Bible traduite en français contemporain. Etude des équivalents du participe grec dans sept traductions du récit de la Passion dans les quatre Evangiles*, 2003, in: *Romanische Forschungen* 118 (2006) S. 476-478.

90. *Geschichte im Französischunterricht. Vorstellung zweier Kapitel aus dem Entwurf eines landeskundlichen Minimums*, in: *Wolfgang Hasberg* u. *Wolfgang E. J. Weber* (Hg.), *Geschichte entdecken. Karl Filser zum 70. Geburtstag*. Berlin 2007, S. 19-47.

91. Compte Rendu: Monique Mombert, éd., *L'enseignement de l'allemand, XIXe – XXIe siècles*, 2005, in: *Paedagogica Historica* 44 (2008) S. 761-767.

92. *Charles Muller et l'enseignement du français en Allemagne*, in: *Christian Delcourt* et *Marc Hug* (éd.), *Mélanges offerts à Charles Muller pour son centième anniversaire* (22 septembre 2009). Paris 2009, S. 7-36.

93. Avant tout : le moins possible, mais assez. La délimitation d'une norme pour l'enseignement du FLE, in *Dagmar Abendroth-Timmer* u. a. (Hg.), Normen und Normverletzungen. Aktuelle Diskurse der Fachdidaktik Französisch. Stuttgart 2010, S. 31-41.

94. La notion de douceur dans une édition polyglotte du *Télémaque* de Fénelon, in *Thomas Klinkert* (Hg.), Das Fremde im Eigenen. S'appropriier l'autre. Die Übersetzung literarischer Texte als Interpretation und kreative Rezeption. La traduction de textes littéraires en tant qu'interprétation et réception créatrice. Berlin 2011, S.123-164.

---

Vgl. auch

*Karl-Heinz Eggensperger*, Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige. Lehrinhaltsbestimmung und Progressionsplanung, Lehrplan- und Lehrwerkanalyse, Augsburg 1993, XXV + 450 S. (Fremdsprachendidaktik, Band 1).

*Christine Michler*, Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium. Eine kritische Fallstudie mit Empfehlungen für künftige Lehrwerke, Augsburg 2005, 447 S. (Schriften zur Didaktik der romanischen Sprachen, Band 1).

Siehe außerdem

*Christine Michler* (Hg.), Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland / Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne. Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstags von Fritz Abel, München 2002.