

Die Beziehung zwischen Klanggestalt und Schriftgestalt: Störfaktor oder Lernhilfe?

(veröffentlicht in: *Französisch heute* 2/2004, S. 184-207)

Grundlegende Probleme der Laut-Schrift-Entsprechung

Angst vor Interferenzen

Klang- und Schriftgestalt sind zwei mediale Möglichkeiten, in denen sich Sprache realisiert und die in unserer Gesellschaft weitgehend zusammen gehören. Beim Erstleseunterricht lernen die Schüler ihre Muttersprache, die sie bisher nur in ihrer Klanggestalt (weitgehend) beherrschen, erstmalig auch in ihrer Schriftgestalt kennen. Seit dieser ersten 'Alphabetisierung' haben die Schüler sozusagen ihre sprachliche Unschuld verloren, und es dürfte ihnen schwerfallen, eine weitere Sprache nur mündlich zu lernen. Bei der Konfrontation mit der fremdsprachlichen Schrift werden die in der Muttersprache automatisierten Laut-Schrift-Entsprechungen oder Phonem-Graphem-Korrespondenzen ohne weiteres (d.h. wenn dem nicht vorgebeugt wird) auf die Fremdsprache(n) übertragen und führen dann zu den bekannten und gefürchteten muttersprachlichen Interferenzen.

Kluft zwischen Lautung und Schreibung

Die Schwierigkeiten, denen deutsche Schüler bei der Aussprache und Schreibung der französischen Sprache begegnen, liegen nicht eigentlich in dem Laut- oder Buchstabensystem der fremden Sprache, sondern in dem Zuordnungssystem von Lauten und Buchstaben, das sich von dem der Muttersprache unterscheidet. Im Französischen wird zwischen Lautung und Schreibung - im Vergleich zum Deutschen - eine relativ große 'Kluft' konstatiert. Die Zuordnung gilt als verwirrend und in ihrer Systematik kaum lehrbar. Die bisherigen sprachwissenschaftlichen Systematisierungsversuche, die das System vollständig, unter Einschluss aller 'Ausnahmen', in sich selbst und ohne Lernbezug zu bestimmten Ausgangssprachen untersucht haben, kann diesen demotivierenden Eindruck nur verstärken¹.

Didaktisch brauchbare Zuordnungs-Tabelle

Eine ganz andere Sachlage ergibt sich allerdings, wenn man sich unter didaktischer Perspektive auf die Phonem-Graphem-Korrespondenzen beschränkt, die von deutschsprachigen Französischlernenden neu gelernt werden müssen, da sie von den deutschen Gewohnheiten abweichen. Eine weitere Beschränkung kann dadurch vorgenommen werden, dass nur die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten der Zuordnung zu erfassen sind, und Abweichungen (die sich fast immer auf wenige Beispiele reduzieren²) gesondert aufgeführt werden. Außerdem sind grundsätzlich alle Fremdwörter ausgeklammert. Unberücksichtigt bleiben schließlich auch die Besonderheiten der *graphie grammaticale*. Unter diesen – einschränkenden - Bedingungen ist die im Anhang angefügte Tabelle der Phonem-Graphem-Zuordnung entstanden. Sie dient den Lehrenden zur Orientierung und kann als Richtschnur für einen französischen Anfangsunterricht benutzt werden, der die Doppelrepräsentanz der französischen Sprache in Lautung und Schreibung favorisiert.

¹ Auch die z.T. unter Berücksichtigung der Lernerperspektive erfolgten Zusammenstellungen von Nina Catach (1973). *Que faut-il entendre par système graphique du français? Langue française*, H. 20, S. 30-44) und François Wioland (1991). *Prononcer les mots du français*, Paris: Hachette, sind hier nicht ermutigend.

² Allerdings können darunter auch hochfrequente Wörter sein.

Gestufte Ebenen der Laut-Schrift-Entsprechung

Die gleichzeitige Realisierung von Klang- und Schriftgestalt vollzieht sich auf drei gestuften Ebenen: auf der Ebene der Phonem-Graphem-Korrespondenzen, auf der Ebene der Wörter und schließlich auf der Ebene der verbundenen Rede (*chaîne parlée*).³ Diese Ebenen bauen aufeinander auf. Die dritte Ebene ist für einen kommunikativen Unterricht eindeutig die wichtigste, doch sind deren Merkmale ohne die beiden vorhergehenden Ebenen weder vermittelbar noch lernbar.

Erprobung in der Praxis des französischen Anfangsunterrichts

Im Folgenden werden detaillierte Vorschläge zu methodischen Verfahrensweisen dargestellt, die seit mehreren Jahren im französischen Anfangsunterricht von Gymnasien und Real- bzw. Regelschulen erprobt werden. Der methodische Umgang mit Klang- und Schriftgestalt steht zwar im größeren Zusammenhang eines umfassenden Unterrichtskonzepts, lässt sich jedoch ohne weiteres in jeder Art von Anfangsunterricht verwirklichen. Die bisherigen Erfahrungen geben Anlass zu der Vermutung, dass durch diese Verfahren nicht nur eine Optimierung der Aussprache- und Orthographie-Kompetenz, sondern darüber hinaus auch positive Auswirkungen auf die kommunikativen Fähigkeiten, insbesondere auf das Hörverstehen, zu erzielen sind.⁴

Unterrichtliche Verfahrensweisen

1. Schritt: Vertraut werden mit dem französischen Lautsystem

Im Gegensatz zu den Franzosen, die Deutsch lernen, treffen die Deutschen, wenn sie Französisch lernen, nur auf wenige unbekannte Laute. So sind z.B. alle vorkommenden Vokale aus der Muttersprache bekannt, und bei den Konsonanten gibt es im wesentlichen nur zwei Laute, die nicht im deutschen Lautsystem vorhanden sind. Auch die – neuen – Nasale und Halbvokale müssen nicht zum Problem werden (s. weiter unten).

Es bietet sich daher an, in einem kurzen (höchstens 20-minütigen) Diskriminations- und Artikulationstraining die Ohren und Zungen der Lernenden in spielerischer, schwungvoller Weise frei zu machen für die neue Sprache und ihnen ein Grundvertrauen in ihre Fähigkeit zu vermitteln, die fremden Laute erfassen und selbst artikulieren zu können. Diese psychologisch positive Einstimmung kann ganz entscheidend für den Lernerfolg sein, da ein nicht zu bewältigender fremder Klang, wenn er dennoch aufgezwungen wird, als Bedrohung der Persönlichkeit durch Ich-Entfremdung empfunden werden kann – was zu negativen Auswirkungen auf das gesamte Fremdsprachenlernen führen würde.⁵

Der Lehrer beginnt, indem er jeweils einen bekannten Konsonanten mit einem Vokal verbindet und diese einsilbige Einheit im Chor nachsprechen lässt.⁶ Dabei gibt er wie ein Dirigent jeweils den Einsatz für den Schülerchor, der möglichst laut und unbeschwert 'nachsingt'. Die Schüler sitzen am besten ohne Tische im Kreis, so dass eine lockere Atmosphäre entsteht, in der das Zusammengehörigkeitsgefühl der Lerngemeinschaft und die Neugierde auf die vom Lehrer initiierten gemeinsamen Aktionen geweckt werden.

³ Bezeichnenderweise ist im Deutschen wie im Französischen der Ausdruck für Sprache im Kontext dem Mündlichen entnommen.

⁴ Weitere Informationen über das Unterrichtskonzept unter www.uni-jena.de/fsu/romanistik. Interessenten können das ausgearbeitete Unterrichtsmaterial und weitere didaktisch-methodische Anregungen per e-mail anfordern (krista.segermann@uni-jena.de).

⁵ Vgl. hierzu Onwuegbuzie Anthony J. & Bailey, Phillip & Daley, Christine E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety, *Applied Psycholinguistics* 20; 217-239.

⁶ Das Chorsprechen hat sich hier bewährt, weil es den Lernenden die Möglichkeit bietet, sich je nach Temperament – voll tönend oder eher schüchtern – an die fremde Sprache heran zu tasten.

Klang- Schriftgestalt

Es empfiehlt sich, die Klangeinheiten in einer bestimmten vorher festzulegenden Reihenfolge zu präsentieren, z.B. so, dass entweder die Verschlusslaute [b] – [p], [d] – [t], [g] – [k] oder die Reibelauten [v] – [f], [z] – [s], [ʒ] – [ʃ], die sog. Liquide [l] und [ʀ] oder die Nasalkonsonanten [m] und [n] mit einem der bekannten Vokale [a], [e], [ə], [ɛ], [i]⁷, [o], [ɔ], [ø], [œ], [u], [y] kombiniert werden. Durch den Einsatz der Konsonanten kann das Gehör für den Unterschied zwischen Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit bei den Verschluss- und Reibelauten geschärft werden⁸. Es dürfte nicht schwer sein, hier auch den aus eingedeutschten Fremdwörtern wie z.B. „Garage“ bekannten Laut [ʒ] einzuführen. Er kann auch als stimmhaftes Gegenstück zu dem deutschen [ʃ] oder aber als Variante ohne d-Vorschlag des englischen [dʒ] verdeutlicht werden. Bei dem Vergleich mit dem Englischen ist dann allerdings auch auf das Fehlen des t-Vorschlags bei [tʃ] hinzuweisen.

Bei den E-, O- und Ö-Lauten kann der Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Vokalen erfahren werden.⁹ Der E-Laut ist in den drei Varianten [e], [ə] und [ɛ] bewusst zu machen, und zwar am besten in Verbindung mit [ʀ], [l], [m] und [n], d.h. ohne Gegenüberstellung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten, um eine Überforderung der Konzentration zu vermeiden. Auch [o] und [ø] sowie [u] und [y] lassen sich kontrastieren, und zwar am besten so, dass der Lehrer z.B. [so] vorgibt und die Schüler mit [sø] reagieren; desgleichen [du] > [dy] etc.

Durch Erweiterung der KV-Silbe um einen Endkonsonanten (KVK) kann bei den O- und Ö-Lauten gleichzeitig die unterschiedliche Verteilung geübt werden. In offenen Silben, d.h. wenn die Silbe auf Vokal endet, steht im Französischen immer die geschlossene Form (z.B. [bo] oder [pø]); in geschlossener Silbe, d.h. wenn die Silbe auf Konsonant endet, öffnet sich automatisch der Vokal (z.B. [bol] oder [pœʀ]). Auch die offenen O- und Ö-Vokale lassen sich jetzt in Lehrer-Schüler-Variation üben, z.B. [fɔl > [føl], [mɔʀ] > [mœʀ] etc.

Als weitere französische Eigenheit ergibt sich bei Klangeinheiten wie [pœʀ], [bœʀ] und [kœʀ] das hörbare Aussprechen des [ʀ] als Endkonsonant – was in der deutschen Sprache nicht üblich ist. Ob bei den Verschlusslauten [p], [t], [k] auch schon auf die fehlende Behauchung aufmerksam gemacht wird, hängt von der Leistungsstärke der Lerngruppe ab.

Da mit diesen Einsilblern viele französische Wörter abzudecken sind, kann man den Lernenden nachher glaubhaft versichern, dass sie nicht nur irgendwelche Laute nachgesprochen haben, sondern in der Mehrzahl schon vollständige französische Wörter zum Ausdruck gebracht haben.

Zum Schluss der Lautübung¹⁰ lassen sich noch die neuen Nasalvokale [ã], [õ] und [ɛ̃]¹¹ vermitteln, indem man von den drei Vokalen [a], [o]¹², [ɛ] ausgeht und die Schüler dann den Laut erfahren lässt, der entsteht, wenn man das Zäpfchen ein wenig, aber nicht zu stark (d.h. ohne Gong-Effekt) senkt. Die Übung beginnt mit der Aufeinanderfolge von Vokal- und Nasaleinheit (z.B. [va] - [vã] etc. oder [bo] - [bõ] etc. oder [pɛ] - [pɛ̃] etc. Danach werden die Nasaleinheiten kontrastiert (z.B. [vã] - [võ] oder [bã] - [bẽ] oder [fõ] - [fẽ]). Schließlich kann die

⁷ Hier ist unbedingt auf die besondere Klangqualität des französischen [i] hinzuweisen, das ‘heller’ klingt als das deutsche [i], vor allem in bestimmten regionalen deutschen Varianten, in denen das [i] gegen [y] tendiert.

⁸ Beim Einschätzen der Schwierigkeiten ist den regionalen Aussprachegewohnheiten der Schüler Rechnung zu tragen.

⁹ Dem in sprachwissenschaftlichen Darstellungen zuweilen anzutreffenden Hinweis, dass die Entwicklungstendenz der französischen Sprache dahin gehe, diese Unterschiede in sog. Archiphonemen zu nivellieren, wird hier bewusst nicht Rechnung getragen, da damit ein für die Schriftzuordnung wesentliches Merkmal aufgegeben würde.

¹⁰ Von dem früher üblichen und im Zuge der ‘kommunikativen Wende’ dann verpönten Lautierkurs unterscheidet sich diese Lautübung vor allem durch die psychologische Zielsetzung und die spielerische Art der Durchführung.

¹¹ Die auf [ɛ] und [œ] basierenden Nasale werden gemäß dem derzeitigen Entwicklungsstand nicht mehr differenziert und fallen in dem Nasal [ɛʃ] zusammen.

¹² Beim o-Nasal ist von der geschlossenen, nicht der offenen Form auszugehen, da sonst der Unterschied zwischen a-Nasal und o-Nasal nicht deutlich genug wird.

Klang- Schriftgestalt

Lehrervorgabe wieder von den Schülern variiert werden (z.B. L: [va] – Sch: [vã] oder L: [fõ] – Sch: [fẽ]). Erfahrungsgemäß ist damit eine mühelose und korrekte Aussprache und Differenzierung des a-Nasals, des o-Nasals und des ä-Nasals¹³ zu erzielen.

Die Halbvokale [w], [ɥ] und [j] sowie der allein übrig bleibende Konsonant [ɲ] lassen sich besser zusammen mit ihrer Verschriftung einführen und kommen deshalb bei der vorgeschalteten Lautübung nicht vor. Das Gleiche gilt für die stimmhaften Auslautkonsonanten [b], [d] und [v].

Es soll noch einmal betont werden, dass der Erfolg dieser lautlichen Vorübung vor allem davon abhängt, ob der Lehrende es versteht, die Lernenden durch Einsatz von Gestik und Rhythmik mitzureißen.

2. Schritt: Mündliche Dialogerarbeitung

In der zweiten Hälfte der ersten Stunde und in den folgenden ein bis zwei (oder auch drei) Stunden kann die Motivation der Schüler für den Französischunterricht weiter dadurch gesteigert werden, dass sie nun sofort ihre Fähigkeit erfahren, sich mündlich auf Französisch unterhalten zu können. Gemeint sind die Fragen etwa nach Name, Alter, Wohnort und Nationalität (und entsprechende Antworten darauf), die allgemein aus dem französischen Anfangsunterricht bekannt sind:

Tu t'appelles comment? - Je m'appelle N.

Tu habites où? - J'habite à X.

Tu as quel âge? - J'ai douze ans.

Tu es français(e)? - Non, je suis allemand(e).

Evtl. lässt sich noch die Kommentierung von Bildern aus dem Fotoalbum anschließen, so dass das rein mündliche Arbeiten auch die folgenden sprachlichen Einheiten umfassen würde:

Qui est-ce? - C'est mon père/ma mère/mon frère/ma sœur.

Bei der Einführung dieser größeren Klanggebilde ist vor allem darauf zu achten, dass die Lernenden ihre durch die lautliche Vorübung erreichte Selbstsicherheit in der Aussprache bewahren und weiter ausbauen. Während die Vorübung auf der Ebene der Silbe bzw. des Wortes verbleibt, kommt bei den obigen Äußerungen die *chaîne parlée* mit den prosodischen Merkmalen des Endakzents (bei Wörtern, im Syntagma und im Satz) sowie Bindung und Elision ins Spiel. Die Bindung von zwei Vokalen in *tu as*, *tu es* und *tu habites*, von Konsonant und Vokal in *quel âge*, *douze ans* und *habite à* sowie die Elision in *t'appelles*, *m'appelle*, *j'ai* und *j'habite* sollte den Lernenden bewusst gemacht werden, um den deutschen Knacklaut von Anfang an als unfranzösisch zu kennzeichnen. Selbst die *Liaison* (in *Je suis allemande*) kann schon praktiziert werden, freilich ohne große Erklärung. Die Erstbegegnung mit der neuen Melodik geht zunächst ohne die schriftliche Fixierung leichter ins Ohr der Lernenden, auch wenn die Wortgrenzen durchaus im Zuge der Bedeutungserhellung – mündlich - markiert werden.

Die in dem vorgeschalteten Diskriminations- und Artikulationstraining gewonnenen lautlichen Kenntnisse können gefestigt werden, indem man die Klanggestalt der Wörter durch Aufzählen ihrer Laute verdeutlichen lässt. So enthält z.B. das Wort *comment* die vier Laute k, offenes o, m und a-Nasal und das Wort *allemande* die fünf Laute a, l, m, a-Nasal, d. Der letzte Laut, der stimmhafte Auslautkonsonant [d] (hier als Genusmarkierung) kann bei dieser Gelegenheit als französische Besonderheit eingeführt werden, da das Deutsche am Ende das [d] zu [t] verhärtet (Beispiel: Bad = [ba:t]). Beim späteren Auftauchen der übrigen weichen Auslautkonsonanten [b] und [v] sollte den Lernenden dann die Chance des eigenständigen Transfers gegeben werden (z.B. bei *robe* oder *sportive*). Man kann die Bewusstmachung der unterschiedlichen Behandlung der Endkonsonanten jedoch auch erst bei der Verschriftungsphase (s. 3. Schritt) vornehmen.

¹³ Diese Art der Benennung der Nasale nach den Ausgangsvokalen fördert die bewusste Aussprache und verhindert ein undifferenziertes nasales Geräusch.

Klang- Schriftgestalt

Der einzige ungewohnte Laut in diesem ersten Dialog ist das [ɥ] in *suis*. Betrachtet man diesen Halbvokal als Variante des Vokals [y] - was in sprachwissenschaftlichen Darstellungen durchaus geschieht - so lässt sich die Aussprache von *suis* dahingehend vereinfachen, dass das Wort als Abfolge von [syi] artikuliert wird, wobei das [i] allerdings so schnell an das [y] anzubinden ist, dass dieses kaum richtig artikuliert, sondern eher gedacht wird und als mentale Vorstellung lediglich die Lippenstellung beeinflusst. (Siehe dazu und zu den weiteren Halbvokalen weiter unten.)

3. Schritt: Einführung in die Verschriftungsstrategien

Nach zwei bis drei Stunden mündlichen Unterrichts – die Dauer hängt u.a auch von der Gedächtniskapazität der Lerngruppe ab – erfolgt die Einführung der Schrift, und zwar als Verschriftung des bisher mündlich Erarbeiteten. Die Lernenden erwerben damit gleichzeitig Strategien, die sie in die Lage versetzen, künftig bei der Neueinführung die mündlichen Spracheinheiten eigenständig zu verschriften, d.h. den bewusst wahrgenommenen Lauten/ Lautkombinationen die entsprechenden Buchstaben/ Buchstabenkombinationen zuzuordnen, und zwar gemäß den Gesetzmäßigkeiten des französischen Zuordnungssystems. Hier kommt es darauf an, dass die Lernenden dieses Zuordnungssystems in seiner Eigenständigkeit und Andersartigkeit als lohnende Lernaufgabe annehmen.¹⁴

Die Ersteinführung geschieht so, dass - im Falle der o.g. Beispieldialoge - die jeweils typischen Phonem-Graphem-Korrespondenzen genannt werden, also: [y] in *tu* wird als lul geschrieben; [k] in *comment* wird als lcl geschrieben; der a-Nasal in *comment* wird als lenl geschrieben; das [k] in *quel* wird als lqul geschrieben; das [ʒ] in *âge* wird als lʒel geschrieben; das [u] in *où* wird als loul geschrieben; der a-Nasal in *français(e)* wird als lanl geschrieben, das scharfe s als [ç]. Der o-Nasal in *non* wird als lonl geschrieben und der a-Nasal in *allemand(e)* wird wiederum als lanl geschrieben. Bei der Verschriftung der Nasale ist darauf aufmerksam zu machen, dass der Buchstabe lnl nur ein Zeichen für den Nasal ist und niemals mitgesprochen wird. Die Verschriftung der übrigen Laute kann von der Lerngruppe selbständig geleistet werden, da sie aus der deutschen Sprache bekannt ist. Einzig der *accent grave* auf dem *où* sowie die Verdoppelungen und die zusätzlichen, nicht hörbaren Buchstaben an den Wortenden oder auch in der Mitte (*all[e]mand*) müssen als (noch) nicht vorhersehbar hingenommen werden – was erfahrungsgemäß durch einfache Erklärungen dieser meist grammatischen Phänomene auch gelingt.

In den folgenden Stunden werden die Lernenden dann jeweils sofort nach der mündlichen Erarbeitung einer Sinneinheit zur selbständigen Verschriftung aufgefordert, die sie soweit zu leisten versuchen, wie ihre bisherigen Kenntnisse der Phonem-Graphem-Korrespondenzen reichen, während die fehlenden Entsprechungen ihnen nach und nach geliefert werden. Da – wie die Tabelle zeigt – den meisten Phonemen mehrere Grapheme/ Graphemkombinationen zuzuordnen sind, ist zwischen systemkonformen und nicht konformen Mutmaßungen zu unterscheiden. Auch wenn es also oft keine Eins-zu-Eins-Entsprechung gibt, kann bei den Lernenden doch allmählich der Eindruck eines durchschaubaren Zuordnungssystems entstehen, dessen Gesetzmäßigkeiten sie selbst entdecken können. Indem sie sich bei jeder selbständigen Verschriftungstätigkeit immer wieder die Zuordnungs-Regeln bewusst machen, werden diese allmählich internalisiert und das Zuordnungssystem damit automatisiert. Dazu ist – bei entsprechend konsequentem Vorgehen seitens des Lehrenden - ein Zeitraum von ca. einem Lernjahr ausreichend.¹⁵

¹⁴ Sobald die Schüler merken, dass sie auf diese Weise eine sehr viel größere Lernautonomie und Sicherheit gewinnen, stellen sie sich dieser offenbar als Ansporn empfundenen Aufgabe mit erstaunlichem Engagement.

¹⁵ Die bisherigen Erfahrungen mit dem Unterrichtskonzept haben überwiegend gezeigt, dass die Schüler an dieser selbständigen Art des Schreibens von Anfang an Gefallen finden.

Während dieser Zeit entsteht außerdem – in einem weiteren, der Systematisierung gewidmeten Unterrichtsschritt - eine von den Lernenden selbst angefertigte Zusammenstellung von Laut-Schrift-Zuordnungen, die sich – bei individueller graphischer Gestaltung durch die Lerngruppe - im wesentlichen an der Tabelle im Anhang orientiert. Sobald für eine typische Phonem-Graphem-Korrespondenz genügend Wörter eingeführt sind, nehmen die Lernenden eine entsprechende Systematisierung vor, d.h. sie stellen bekannte Wörter (oder auch Syntagmen¹⁶) mit einem bestimmten Laut bzw. einer bestimmten Lautkombination zusammen, die einem bestimmten Graphem bzw. einer Graphemkombination entsprechen. Sie schreiben also z.B. unter a-Nasal [ã] alle Wörter untereinander, die diesen Nasal mit anl verschriften: *français(e), allemand(e), grand(e), ans, tante* usw. Später folgt die Verschriftung mit lenl: *comment, parents, en, préférences* usw. Die Zusammenstellung der Wörter kann am Anfang in der Reihenfolge ihres Auftretens erfolgen. Günstiger ist allerdings eine Anordnung nach Wörtern, die die gleiche Graphem-Umgebung aufweisen, da sich durch die wiederholte Schreibung Wortteile oder ganze Wortbilder einprägen. Dies kann den Verschriftungsprozess beschleunigen, so dass nicht mehr nur aufgrund von isolierender Phonem-Graphem-Zuordnung geschrieben wird, sondern auch aufgrund der Ähnlichkeit von ganzheitlich wahrgenommenen Wortbildern. Damit ist dann die zweite Ebene (s.o.) der Laut-Schrift-Zuordnung erreicht.

Die Zuordnungstabelle als Orientierungshilfe

Ausgang von den Phonemen

Die Zuordnungstabelle¹⁷ geht von den Phonemen aus und ordnet ihnen die jeweiligen Grapheme bzw. Graphemkombinationen zu.¹⁸ Die Phonem-Graphem-Zuordnung gibt im übrigen nicht nur Auskunft darüber, wie ein bestimmter Laut verschriftet werden kann, sondern ermöglicht in ihrer Gesamtheit auch eine Vergewisserung der Aussprache, die ja - im Gegensatz zur Schreibung – immer eindeutig bestimmbar ist.

Zur Erläuterung der Tabelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass nur die französischen Laute aufgeführt werden, deren Verschriftung neu gelernt werden muss, da sie vom Deutschen abweicht. Laute, denen im Deutschen die gleichen Buchstaben entsprechen (wie z.B. der Vokal [a]¹⁹ oder die Konsonanten [f] [l] [m] [n] [p] [t] sowie die stimmhaften Konsonanten [b] [d] [v] im Anlaut und Inlaut kommen demnach nicht vor. Dagegen finden letztere sich im Auslaut, wo die Verschriftung durch das angehängte, aber nicht gesprochene le für die Lernenden eine Hilfe bedeutet, wenn es entsprechend bewusst gemacht wird. Das [ʀ] ist ebenfalls nur mit Einschränkung aufgenommen, und zwar im Auslaut und vor Konsonant, da es im Deutschen in diesen Stellungen nicht artikuliert wird. Der stimmlose und der stimmhafte s-Laut sind ausführlich behandelt, da ihre Unterscheidung vor allem in bestimmten deutschen Regionen große Schwierigkeiten bereitet. Von den Vokalen sind – mit Ausnahme des [a] - alle aufgenommen, da ihre Verschriftung nicht immer der im Deutschen üblichen entspricht.

Die Anzahl der Graphem-Spalten, die jedem Phonem zugeordnet sind, spiegelt nicht unbedingt die Vielfalt der Zuordnungsmöglichkeiten wider. Vielmehr lässt sich die vermeintliche Komplexität dadurch auf ein durchaus überschaubares Maß reduzieren, dass zwischen Anlaut, Inlaut und Auslaut unterschieden und die jeweilige Phonem- bzw. Graphem-Umgebung berücksichtigt wird.

¹⁶ Oft sind Syntagmen besser im Gedächtnis der Schüler verankert.

¹⁷ Die Ausfüllung der Tabelle beruht weitgehend auf den Wörtern, die von den Schülern in den Projektklassen gewünscht und gelernt wurden.

¹⁸ Diese Anordnung ist weit übersichtlicher als umgekehrt eine Graphem-Phonem-Zuordnung. Vgl. z.B. den Versuch einer Sytematisierung nach Graphemen bei Wioland, S. 97-115.

¹⁹ Das dunkle [ɑ] entfällt gemäß dem derzeitigen Entwicklungsstand der französischen Sprache.

Verschriftung der Laute [g], [k] und [ʒ]

Auch für die auf den ersten Blick recht verwirrende Verschriftung der Laute [g], [k] und [ʒ] gibt es erlernbare Regeln. Sie hängen – aus historischen Gründen – gemeinromanisch mit der Unterscheidung von dunklen und hellen Vokalen zusammen.²⁰ Doch ist im Französischen besser von einer Unterscheidung der Grapheme auszugehen. Der Laut [g] wird nur dann als |g| geschrieben, wenn ihm ein Konsonant oder die Grapheme |a|, |o|, |u| bzw. die Graphemkombinationen |au|, |ai|, |ou| oder |ouï| folgen, sozusagen unabhängig von der Vokalqualität. Nur so wird z.B. erklärlich, dass vor dem ä-Nasal in *gain* ein [g] artikuliert wird, in *geindre* dagegen ein [ʒ]. Folgerichtig muss vor den Graphemen |e|, |i|, |y|²¹ ein – stumm bleibendes - |l| eingeschoben werden, wenn das |g| als [g] ausgesprochen werden soll. Das Gleiche trifft auch auf das auslautende [g] zu, das immer als |guel| geschrieben wird. Dass das Graphem |x| im Unterschied zum Deutschen vor Vokal weich gesprochen wird, also [gz], darf in der Aufstellung nicht fehlen. Zum Vergleich ist dann auch bei der Verschriftung des k-Lautes die harte Variante [ks] als |xl| vor Konsonant in die Tabelle aufgenommen.

Dem Laut [k] als stimmlosem Pendant zu [g] entspricht das Graphem |cl| ebenfalls nur vor Konsonant und vor den Graphemen |a|, |o|, |u| und den mit ihnen beginnenden Graphemkombinationen. Ein zweites mögliches Graphem für [k] ist |ql|, das in seiner Kombination mit Vokalen und Nasalen keinerlei Beschränkung unterliegt. Seine Verwendung erklärt sich aus etymologischen Gründen.²² (Das Graphem |ç| als Entsprechung für das scharfe s vor |a|, |o|, |u| ist unter dem Phonem [s] aufgenommen.)

Bei dem Laut [ʒ] ist die Graphementsprechung |jl| durchgängig möglich. Daneben steht noch das Graphem |gl| zur Verfügung, aber nur zusammen mit den Graphemen |e|, |i|, |y| bzw. den damit beginnenden Graphemkombinationen. Für das auslautende [ʒ] kommt nur die Graphemkombination |gel| in Frage.

Die französischen Halbvokale

Bei den französischen Halbvokalen sind – gegenüber der offiziellen phonetischen Umschrift – einige Lernerleichterungen angebracht. Das [w] ist den deutschen Lernenden entweder aus dem vorangegangenen Englischunterricht bekannt, oder es muss als Variante des deutschen [v] neu gelernt werden. In die Tabelle wurde es nur in der speziellen Verbindung [wɛ] und [wa] mit den entsprechenden Graphemkombinationen |oin| bzw. |oil| aufgenommen. Es empfiehlt sich, die Aussprache dieser auf den ersten Blick schwierigen Verbindungen (z.B. in *moins* oder *toi*) dadurch zu üben, dass zunächst die einfache Lautkombination [wɛ bzw. [wa] artikuliert wird und dann der entsprechende Konsonant (oder auch mehrere) davor gesetzt wird: [mwɛ̃] bzw. [twa] oder auch [tRwa]. Bei den übrigen Kombinationen mit Vokal oder Nasal, bei denen die phonetische Umschrift das Zeichen [w] verwendet (z.B. bei *louer* > [lwe] oder *louange* [lwãʒ]) ist es im Sinne einer didaktischen Vereinfachung durchaus gerechtfertigt, das Graphem |ou| als [u], also in seiner Vokalqualität, realisieren zu lassen - freilich ohne den Vokal wirklich auszusprechen, sondern mehr in der Vorstellung, so dass die entsprechende Lippenstellung eingenommen und eine schnelle Verbindung von [ue] bzw. [ua] vollzogen wird. Die gleiche didaktische Vereinfachung erfährt auch der – weiter oben schon erwähnte - Halbvokal [ɥ] in

²⁰ Für Lernende, die schon eine romanische Sprache beherrschen, sollte auf diese durchgängige Eigenheit verwiesen werden.

²¹ Dass das Graphem |yl| im Gegensatz zum Deutschen im Französischen dem Laut [i] entspricht, sollte den Lernenden möglichst frühzeitig bewusst gemacht werden. Es muss deshalb auch einen Platz in der Tabelle erhalten.

²² Historische und etymologische Erklärungen sind allerdings nicht in jeder Lerngruppe gleichermaßen fruchtbar.

Klang- Schriftgestalt

seiner Verbindung mit [i], der als Vokal [y] ‘mental’ realisiert wird²³ und deshalb nicht eigens in der Tabelle erscheint. Der manchmal recht schwer zu vermittelnde Unterschied zwischen *Louis* und *lui* kann durch den Hinweis auf die bewusste Vorstellung der unterschiedlichen Vokale [u] und [y] leichter realisiert werden. Nicht nur vorgestellt, sondern deutlich ausgesprochen werden [u] und [y] vor Vokal dagegen, wenn ihnen eine Konsonantenkombination mit [l] oder [ʀ] vorausgeht, wie z.B. in *éblouissant* oder *brouette* bzw. in *cruel* oder *influence*. Diese Fälle tauchen daher in der Tabelle unter [u] und [y] auf.

Der dritte Halbvokal, das [j], ist den deutschen Lernenden als Konsonant vertraut. Neu zu lernen ist, dass dieser Laut im Französischen zum einen nur als Endlaut in der Vokal-Verbindung [ij], [ɛj], [aj] und [œj] vorkommt, zum anderen zwischen Konsonant und Vokal oder Nasal, wo also kein [i], sondern nur ein [j] artikuliert wird (z.B. in *mariage* >[marʒaʒ] oder *chien* > [ʃjɛ̃]. Bei einer vorausgehenden Konsonantenkombination mit [l] oder [ʀ] wird das [i] allerdings – wie bei den beiden anderen Halbvokalen – wiederum artikuliert, wie z.B. in *ouvrier* und *oublier* (s. Tabelle unter [ij]).

Als letzter unbekannter Laut des französischen Lautsystems bleibt das [ɲ], das – didaktisch vereinfacht – als Kombination der beiden vertrauten Phoneme [nj] realisiert werden kann. Bei der Zuordnung des Graphems |ɲ| müssen die Lernenden sich der Positionsänderung des |n| (das an die zweite Stelle rückt) bewusst werden (z.B. *Allemagne*)

Hörbarkeit der Endkonsonanten

Die Gesetzmäßigkeiten, nach denen die Endkonsonanten ausgesprochen werden oder nicht, sind aus in der Tabelle nicht vollständig ersichtlich. Es könnte deshalb eine weitere systematische Übersicht - unter aktiver Beteiligung der Lernenden - zusammengestellt werden. Allerdings kommt man hier nicht ohne Ausnahmen aus, die jedoch am besten erst bei ihrem Auftauchen als solche benannt werden.

Die Grapheme |d|, |t|, |p|, |s|, |x|, |z|, |g| sowie die Kombination |ct| sind gewöhnlich stumm, es sei denn, es folgt ihnen ein |e|. Aufgrund dieses |e| werden sie hörbar:

Endkonsonant stumm		Endkonsonant hörbar	
-d	<i>grand, tard, bond, fond, prend</i> Ausnahme: <i>sud</i>	-de	<i>grande, limonade, Hollande, Inde</i>
-t	<i>mot, salut, déodorant, aéroport, élément, vent, il faut</i>	-te	<i>route, porte, tête, fête, vente, faute</i>
-p	<i>coup, trop</i>	-pe	<i>coupe, troupe</i>
-s	<i>mis, jus, dans, autrefois, français, après, très, dos, nos, repos, dehors, poids</i> Ausnahmen: <i>sens, fils</i>	-se	<i>mise, française, chaise, pause, je me repose, chose, grosse</i>
-x	<i>prix, choix, deux</i>	keine Schreibung mit -xe	
-z	<i>nez, assez, chez</i>	-ze	<i>gaze, onze</i>
-g	<i>rang, long</i>	-ge	<i>mange, auberge, longue, collègue²⁴</i>
-ct	<i>instinct, suspect, aspect, respect, exact</i> Ausnahme: <i>contact, direct, correct</i>	-cte	<i>exacte, suspecte</i>

Das Graphem |ll| wird am Ende – wie im Deutschen – in der Regel ausgesprochen (z.B. *bol, sol, mal, filleul, seul, civil, avril*). Es gibt allerdings einige Ausnahmen. So enden *gentil, outil, fusil* auf [i], *cul* auf [y]. Das |fl| wird ebenfalls in der Regel ausgesprochen (z.B. *veuf, neuf, chef, actif, œuf*). Ausnahmen sind hier die Pluralformen: *œufs, bœufs*. Bei dem Endkonsonanten |cl| wird das [k] in den meisten Fällen ausgesprochen (s. Tabelle). Das Verstummen in *tabac* und *blanc* ist eher als Ausnahme anzusehen.

²³ Vgl. hierzu auch Fritz Abel (1982). Vorschlag eines Abschlussprofils 'Aussprache' für den Französischunterricht an Deutschsprachige, *Die Neueren Sprachen*, S. 289-304.

²⁴ Zu der unterschiedlichen lautlichen Realisierung als [g] oder [ʒ] vgl. die Tabelle.

Klang- Schriftgestalt

Dass die Nasalierung aufgrund eines den Graphemen lnl oder lml folgenden End-e oder durch einen anderen inlautenden Vokal aufgehoben wird, muss gesondert bewusst gemacht werden. Die Verdoppelung von lnl oder lml ist für die Entnasalierung dagegen nicht so entscheidend.

-n	<i>ton, vent, copain, bon</i>	-ne	<i>bonne, téléphone, semaine, peine, copine</i>
-m	<i>nom</i>	-me	<i>somme, comme</i>
n+Kons	<i>interculturel, ancien, impossible</i>	n+Vok	<i>inégal, animé, immortel</i>

«Graphie grammaticale»

Die nur in der Schreibung erscheinenden grammatischen Suffixe vor allem zur Numerus-, Genus-, Person- und Tempusmarkierung stellt für die Aussprache keine besonderen Probleme dar, da die eben genannten Regeln und ihre Erweiterung (s. unten) auch hier gelten, so z.B. das Verstummen der Pluralmarkierung mit l-sl und l-xl oder die Hörbarkeit des Endkonsonanten bei den weiblichen Adjektiven. Als Besonderheiten bleiben die Endung lenti der 3. Person Plural, die nicht nasalisiert wird, und die Infinitivendung auf lerl, die als [e] gesprochen wird.

Klang- und Schriftgestalt auf der Ebene der verbundenen Rede (*chaîne parlée*)

Da Sprache als Medium der zwischenmenschlichen Kommunikation sich auf der formalen Seite weder in isolierten Phonemen/Graphemen noch in isolierten Wörtern vollzieht, sondern in größeren lexiko-grammatischen Einheiten, denen – auf der Inhaltsseite - ein umfassenderes, kontextuell geprägtes Sinnkonzept entspricht, sind den Lernenden auch auf dieser höheren dritten Ebene die Gesetzmäßigkeiten der Laut-Schrift-Zuordnung bewusst zu machen. Das Hinausgehen über die Ebene der Wörter ist im Französischen vor allem deshalb wichtig, weil die gesprochenen Silben die Wortgrenzen überschreiten. Ein Unterricht, der diese Tatsache vernachlässigt, riskiert nicht nur eine allgemein unfranzösische Aussprache der Schüler, sondern erschwert ihnen auch den Zugang zum Hörverstehen.

Die als prosodisch oder auch suprasegmental eingeordneten Phänomene gelten als nicht leicht vermittelbar. Doch auch hier liegt die Schwierigkeit nicht so sehr in der Sache als vielmehr in dem Mangel an methodischen Verfahrensweisen, die geeignet sind, die Lernenden ohne große Probleme an die in Klang- und Schriftgestalt unterschiedlichen Realisierungsformen von Sprache im Kontext heran zu führen. Diesen Unterschied gilt es gerade bewusst zu machen, und zwar 1. von Anfang an, 2. in direkter Gegenüberstellung und 3. im aktiven, selbsttätigen Vollzug des artikulierenden (oder auch nur mentalen) kontextuellen Sprechens und des graphomotorischen (oder auch nur mentalen) kontextuellen Schreibens.

«Unité rythmique» und «unité de sens»

Als Einheit, die der Bewusstmachung der Klang- und Schriftgestalt in der verbundenen Rede (*chaîne parlée*) zugrunde zu legen ist, steht die *unité rythmique*²⁵ zur Verfügung. Deren Identifizierung geschieht durch Rückgriff auf die Inhaltsseite, denn die Klangeinheit fällt – gemäß dem Wesen der Sprache als Ausdruck von Inhalt – stets mit einer Sinneinheit (*unité de sens*) zusammen.²⁶ Da die kommunikativen Lerneinheiten, mit denen die Lernenden am Anfang konfrontiert werden, meist aus einer einzigen *unité rythmique* bestehen, bietet es sich an, ihnen diese Einheiten sowohl in ihrer mündlichen als auch in ihrer schriftlichen Struktur bewusst zu machen. So besteht z.B. die kommunikative Lerneinheit *J'ai douze ans* in schriftlicher

²⁵ Der Terminus *mot phonétique* scheint hier wenig hilfreich, da er gerade das so notwendige Hinausblicken über die Wortgrenzen verhindert.

²⁶ Vgl. hierzu vor allem Wioland.

Klang- Schriftgestalt

Perspektive aus vier, durch Leerstellen markierten Wörtern, in mündlicher Perspektive jedoch aus folgenden drei Silben: [ʒe/du/zã]. Die Lerneinheit *J'habite à Iéna* besteht ebenfalls aus vier Wörtern, aber aus fünf Silben: [ʒa/bi/ta/je/na]. Um eine auf der silbischen Artikulation beruhende korrekte kontextuelle Aussprache zu erreichen, muss der Lehrende sozusagen die Wörter als solche auflösen, um den Lernenden die ganz anders geartete Segmentierung deutlich zu machen; in den beiden Beispielen also etwa: *J'ai/ dou/ zeans* bzw. *J'ha/ bi/teà/ Ié/ na*. Bei der Gegenüberstellung von mündlicher und schriftlicher Realisierung wird die für das Französische charakteristische, die Wortgrenzen überschreitende Bindung deutlich, während im Deutschen die Wortgrenzen durch den Kehlkopfverschlusslaut, den sog. Knacklaut, markiert werden.

Realisierung der Doppelrepräsentanz

Im Fortgang des Unterrichts kann die Doppelrepräsentanz der Sprache in ihrer Klang- und Schriftgestalt dadurch realisiert werden, dass die Schüler zunächst die vom Lehrer vorgeschprochenen *unités rythmiques* ins Ohr aufnehmen und anschließend bei der selbständigen Verschriftlichung²⁷ alle bisherigen Kenntnisse bezüglich der Laut-Schrift-Zuordnung sowohl auf der Phonem-Graphem-Ebene als auch auf der Wortebene aktivieren. Außerdem richten sie ihr Augenmerk zusätzlich auf die Entsprechung von Lautgestalt und Schriftgestalt der kommunikativen Lerneinheit. Beim Thema «*Mon école*» könnte z.B. die Frage auftauchen, die mündlich so klingt: [kã/tes/kø/le/kuR//kø/mãs] und die verschriftet wird als: *Quand est-ce que les cours commencent?* Beim (individuellen) Aufschreiben haben die Schüler die Klanggestalt 'im Ohr' und aktivieren sie entweder durch leises Sprechen oder auch nur mental; nach dem Aufschreiben sollten sie aufgefordert werden, sich die Schriftgestalt noch einmal vorzustellen (mentales Schriftbild), während sie die Äußerung (für sich halblaut) sprechen. Wenn der 'Film des Geschriebenen', der dann an ihrem geistigen Auge vorüberzieht, noch irgendwo sozusagen 'nicht lesbar' ist, schreiben die Schüler genau diese Schwachstellen noch einmal (oder auch mehrmals) auf, um sich die Schriftgestalt dauerhaft einzuprägen. Die Schwachstellen betreffen nun nicht mehr nur Wörter, sondern oft die typischen Syntagmen der verbundenen Rede (z.B. *c'est, qu'est-ce que, j'ai, j'habite, je joue*).²⁸

Mündliche Silbenstruktur und «e muet», Enchaînement, Liaison, Elision

Bei der Gegenüberstellung von Klang- und Schriftgestalt werden dann nach und nach sowohl die Bindungs- und Elisionsphänomene als auch der Umgang mit dem [] bewusst gemacht. Dies ist unumgänglich, um die spezifisch mündliche französische Silbenstruktur zu erkennen, die für eine korrekte Aussprache entscheidend ist. Um sich mit dem Rhythmus der französischen Sprache vertraut zu machen und nicht allein auf das 'Erfühlen' bzw. 'Erhören' angewiesen zu sein, kann das Wissen um einige weitere charakteristische Merkmale der Prosodie hilfreich sein. Dazu gehört einmal, dass die Anzahl der Silben in einer *unité rythmique* (die im übrigen durch eine Sprechpause markiert ist) möglichst gleich gehalten wird²⁹, zum anderen, dass die einzelnen rhythmischen Einheiten innerhalb einer Sequenz, wenn sie denn eine ungleiche Silbenzahl aufweisen, möglichst die gleiche Sprechzeit in Anspruch nehmen, d.h. Einheiten mit kleinerer Silbenzahl werden länger gesprochen, Einheiten mit größerer Silbenzahl kürzer (Beispiele: *V[e]nez/et vous verrez > 1/4; Les invités/dansent > 4/1*).³⁰

²⁷ Diese Eigenaktivität muss so weit wie möglich gefordert und gefördert werden.

²⁸ Eine solche mentale Übung hat sich nach unseren Erfahrungen außerordentlich bewährt.

²⁹ Eine Einheit (die ja per definitionem keine Sprechpause erlaubt) mit mehr als vier Silben gilt als schwer aussprechbar. Das Bemühen der französischen Sprache um kurze Einheiten erklärt Wioland wie folgt: «(...) une communication efficace se doit d'arriver au sens le plus rapidement possible en utilisant un minimum de syllabes par unité significative.» (S. 35).

³⁰ Vgl. zum *équilibre temporel* Wioland, von dem auch die Beispiele stammen (S. 37-39).

Klang- Schriftgestalt

Bei der Regulierung der Silbenzahl spielt der Umgang mit dem [ə] eine entscheidende Rolle. Hier ist zunächst noch einmal daran zu erinnern, dass das Graphem *lel* – im Gegensatz zum Deutschen – nur als [ə] und nicht etwa als [e] realisiert werden darf (s. Tabelle). Sodann kann daran angeknüpft werden, dass das *lel* am Ende den vorhergehenden Konsonanten (insbesondere *ld, t, p, s, x, z, gl*) hörbar macht, selbst aber stumm bleibt. Dieses Wissen ist nun nach und nach auf weitere Fälle zu erweitern. Als nächstes wäre zu klären, dass – diesmal auch auf der Wortebene – das *lel* am Ende grundsätzlich nicht gesprochen wird, weder nach Konsonant noch nach Vokal, also weder in *Seine* oder *vaisselle* noch in *patrie* oder *rue*. Das betrifft auch die *graphie grammaticale* in *je joue, ils jouent* (Verb-Endung) oder in *poupée, vraie, lavée* (Substantiv-, Adjektiv-, Partizip-Endung als Genusmarkierung). Doch auch innerhalb der Wörter ist ein eingeschobenes *lel* stumm, z.B. in *allemand, abonnement, paiement*.

Auf der kontextuellen Ebene gibt es einen einzigen Fall, nämlich den der Elision, wo das *lel* auch in der Graphie schon wegfällt. Vielleicht ist es sinnvoll, das Phänomen der Ersetzung des *lel* durch ein Apostroph vor nachfolgendem Vokal (*c'est bien, j'habite, je m'appelle, pas d'espoir*) in diesen Zusammenhang zu stellen. Die Tatsache, dass auch das *lil* in *s'il* und das *lal* in *je l'ai connue* apostrophiert wird, kann hier als Besonderheit erwähnt werden.³¹

Der häufigste, in der Graphie nicht sichtbare und für die Bestimmung der Silbenstruktur der *unités rythmiques* wesentliche Wegfall des [ə] ist wohl beim männlichen Artikel *le*, bei den Pronomina *je, me, te, se, ce*, bei *que* als Pronomen und Konjunktion, bei der Verneinungspartikel *ne* und bei der Präposition *de* zu beobachten. Bei den Präfixen *lde-l* und *lre-l* wird das *lel* ebenfalls meist nicht gesprochen, z.B. in *je d(e)mande, d(e)essous, d(e)vine* und in *au r(e)voir, je r(e)garde, vous r(e)tournez*. Während bei *lde-l* das [d] zu dem folgenden Konsonanten gezogen wird (also [ʒə/dmäd]), wird bei *lre-l* das [R] an das vorhergehende Wort angehängt (also [oR/waR], [ʒəR/gard]). Dieses Phänomen, dass der Anfangskonsonant zum Endkonsonanten der vorhergehenden Silbe wird, zeigt das Ausmaß der 'Respektlosigkeit' des mündlichen Französisch gegenüber den Wortgrenzen.

Die Fälle, in denen das [ə] ausgesprochen wird, lassen sich – auf das Wesentliche reduziert – wie folgt zusammenfassen:

- wenn drei Konsonanten aufeinander folgen (*loi des trois consonnes*), (Beispiele: *appartement, un(e) fenêtre*).
- vor dem als Konsonant zählenden sog. *h-aspiré* (Beispiele: *dehors, une haie*).
- um bei zwei aufeinander folgenden Wörtern zwei identische Konsonanten zu trennen (Beispiele: *je joue, ce soir*).
- am Ende einer *unité rythmique* (Beispiele: *prends-le, sur ce*).
- im ersten von zwei Wörtern mit [ʹ] am Anfang einer *unité rythmique* (Beispiele: *ne l(e) dis pas, ne m(e) quitte pas, je n(e) l'ai pas*).

Wichtig ist hier zu bemerken, dass der richtige Umgang mit dem [ə] nichts damit zu tun hat, wie schnell (bzw. nachlässig) man spricht, sondern dass die genannten Gesetzmäßigkeiten der Norm der gehobenen (nicht nur der familiären) Umgangssprache entsprechen, die für den Französischunterricht in deutschen Schulen als gültig anzusehen ist.³²

Das Gleiche gilt auch für das sog. «*Enchaînement*», die vokalische und konsonantische Bindung zur Vermeidung des 'Knacklauts' (vgl. S. 4), die ein unumgängliches Merkmal einer korrekten Aussprache darstellt. Wenn die Lernenden von Anfang an in ihrer eigenen Aussprache daran gewöhnt werden, dass man im mündlichen Französisch die Wortgrenzen nicht heraus hört (sondern den Sinn mit Hilfe der Segmentierung in *unités rythmiques* = *unités de sens* heraus

³¹ Die Apostrophierung von *tu as* zu *t'as* gehört allerdings in das Register des *français familier* und daher wohl kaum in den Unterricht.

³² Das Drei-Konsonanten-Gesetz sollte im Schulunterricht auch dort angewendet werden, wo die familiäre Umgangssprache die Silbenzahl trotz der Aufeinanderfolge der Konsonanten noch weiter zu verringern strebt.

Klang- Schriftgestalt

findet, dann werden sie auch beim Hörverstehen des französischen O-Tons sehr viel weniger Schwierigkeiten haben.

Freilich gehört dazu auch noch die Meisterung der als *Liaison* bezeichneten Bindung, bei der ein sonst stummer Konsonant hörbar wird. Doch auch hierfür gibt es einige lernbare Grundregeln, die man nach und nach einführen kann:

- Die sonst stummen Endkonsonanten *ls, x, z* werden als [z] hörbar (Beispiele: *les faux amis, allez-y*) - die Endkonsonanten *ld, tl* werden beide als [t] hörbar (Beispiele: *quand est-ce que, le grand espoir, tout éveillé*) - die Endkonsonanten *ln, r, pl* werden als [n], [R], [p] hörbar (Beispiele: *en attendant, au dernier étage, trop engagé*)
- Grundsätzlich kann nur innerhalb einer *unité rythmique* gebunden werden, niemals zwischen zwei Einheiten.
- Deshalb beschränkt sich die *Liaison* auch auf Wörter, die vom Sinn her zusammengehören:
- Determinanten und Substantive/Adjektive/Pronomen (Beispiele: *les hommes, un avis, mes yeux, les anciens modèles, trois ans, quelles idées*),
 - Pronomen und Verben/Pronomen (Beispiele: *nous aimons, on attend, vous y allez, on en veut plus*),
 - Adjektive und Substantive (Beispiele: *un grand ennui, au dernier étage*),
 - Einsilbige Adverbien und Adjektive/Partizipien (Beispiele: *très irrité, tout ouvert*),
 - Einsilbige Präpositionen und Determinanten/Substantive/Pronomen (Beispiele: *dans une heure, aux Etats Unis, sans elle*),
 - Verben und Pronomen mit Bindestrich (Beispiele: *vas-y, dit-il, prends-en*),
 - Alle Formen von *être* und Adjektive/Partizipien (Beispiele: *je suis allemand, il est allé, nous sommes émus*).
- Von den 'fixierten Wortgefügen' (*groupes figés*) sollten die häufigsten gelernt werden: *De temps en temps – De plus en plus – De moins en moins – De mieux en mieux – Les Etats-Unis – Les Champs Elysées – Comment allez-vous? – Tout à fait – A tout à l'heure – Tout à coup – Avant-hier – Petit à petit – Vis-à-vis – Pas à pas – Mot à mot – Nuit et jour – Sous-entendu* (Hier sind es wieder [t], [s] und [z], die als Bindungskonsonant fungieren.)

Im Zusammenhang mit den Bindungsphänomenen ist auch die Veränderung der Lautqualität innerhalb der *chaîne parlée* zu erwähnen. Die Frage ist hier allerdings, wie weit die Schüleraussprache die tatsächliche Sprachentwicklung abbilden soll. Zweifelsfrei ist wohl die Assimilierung des *ldl* in der Präposition *de* (die selbst keinen Silbenwert hat). Das bedeutet, dass das *ldl* stimmlos gesprochen wird, wenn die nächste Silbe mit einem stimmlosen Konsonant beginnt. Das [t] wird dann entweder an die vorhergehende Silbe angehängt (*un peu de café* > [ɛ̃/pøt/ka/fɛ], *beaucoup de problèmes* > [bo/kut/prø/blem]) oder es steht zu Beginn der nächsten Silbe (*pas de chat* > [pa/tʃa], *un jus de citron* > [ɛ̃/zy/tsi/tRõ]). Die Entsonorisierung in *je peux* > [ʃpø] ist eher als Grenzfall einzustufen.³³ Die Veränderung von [e] zu [E] in *le premier avril* oder *le premier homme*, die auf das angebundene [R] zurückgeht, sollte nicht verschwiegen werden. Ebenso muss auf die durch das *Enchaînement* bewirkte Sonorisierung von [f] zu [v] und von [s] zu [z] z.B. in *dix-neuf ans* > [diz/nœ/vã] hingewiesen werden.³⁴

Akzent und Intonation

Im Unterschied zum Deutschen kann der *accent rythmique* im Sinne der Betonung nicht auf verschiedenen Satzteilen liegen. Er fällt im Französischen immer auf das Ende. Dass dies nicht nur für das Wort gilt, sondern vor allem auch für die *chaîne parlée*, ist den Lernenden frühzeitig bewusst zu machen.³⁵ Voraussetzung für die richtige französische Betonung ist, dass die

³³ Die Artikulation von *rejeter* als [Rœʃte] ist hingegen wohl als nicht 'schulfähiger' Substandard anzusehen.

³⁴ Zu dem Graphem *lxl* für [s] bzw. [z] vgl. die Tabelle.

³⁵ Die typisch französische Endbetonung ist leider in vielen Chansons aufgrund der Melodik nicht zu lernen. Lieder wie z.B. das bekannte *Sur le pont d'Avignon* verführen durch ihre Anfangsbetonung eher zu einer unfranzösischen Betonung. Diesen Umstand sollte man vor allem auch im Grundschulunterricht bedenken, wo das Lied verständlicherweise eine große Rolle spielt.

Klang- Schriftgestalt

Lernenden das Segmentieren in *unités rythmiques* beherrschen, denn der Akzent kann in der verbundenen Rede immer nur auf dem Endvokal einer solchen Einheit liegen. Je mehr Silben eine Einheit umfasst, je länger muss der Sprecher mit der Betonung warten. So ergibt sich ein Hinausschieben der Betonung und gleichzeitig eine Beschleunigung der Sprechzeit (*débit*) von der einsilbigen bis zur mehrsilbigen Einheit : *Oui* (1) > *Bonjour* (2) > *Je n'ai plus de thé* (3) > *C'est impossible* (4) > *Nous sommes invités* (5) > *Seulement pendant les cours* (6).

Besteht die Äußerung aus mehreren Einheiten, so rückt der Hauptakzent an das Ende der gesamten Äußerung, während die einzelnen Einheiten am Ende höchstens noch einen kleinen Nebenakzent erhalten. Beispiel: *Quel jour/sommes-nous/aujourd'hui?* Längere Äußerungen, die kaum zu segmentieren sind, lassen sich am besten vom betonten Ende her aufzäumen. Dadurch wird die Aussprache erfahrungsgemäß einfacher und flüssiger. So beginnt man z.B. bei der Aussage *Je lui ai déjà donné la clé* mit *la clé* und kommt über *donné la clé - déjà donné la clé - lui ai déjà donné la clé* schließlich zu *Je lui ai déjà donné la clé*, wobei ein starker Akzent (und das Augenmerk) kontinuierlich auf *clé* liegt und die vorangehenden Silben relativ schnell und möglichst unbetont zu sprechen sind.

Neben der 'normalen' Betonung gibt es jedoch auch im Französischen eine sog. emphatische Betonung. Diese kann die oben beschriebenen Gesetzmäßigkeiten zum Teil außer Kraft setzen. Sie lässt sich kaum in Regeln fassen und auch kaum vermitteln, da sie individuell gehandhabt wird und sehr variabel einsetzbar ist. Hier können nur Beispiele gegeben werden, die die Lernenden je nach Motivation durch Freude an der stimmlichen Variation aufgreifen oder nicht. So kann etwa in den Äußerungen *Cette montre est remarquable de précision* oder *Il portait un étonnant chapeau de paille* der Wortakzent auf die Anfangssilbe des Adjektivs fallen und sogar den Hauptakzent am Ende der Äußerung an Stärke übertreffen. Dennoch darf die emphatische Betonung nicht mit der im Deutschen möglichen Betonungsvariabilität verwechselt werden. Für die Akzentuierung bestimmter Aspekte einer Äußerung muss sich das Französische bekanntlich der sog. «*Mise en relief*» bedienen, der syntaktischen Umschreibung mit *c'est ... qui* (*C'est mon frère / qui me l'a dit*) oder *c'est ... que* (*C'est la lettre / que je cherche dans mon sac*). Der zu betonende Aspekt (Handlungsträger, Handlungsobjekt, Umstände, Verneinung) steht dann innerhalb der Gesamtäußerung am Ende einer *unité rythmique*.

Unter „Intonation“ wird im Französischunterricht vor allem der Unterschied zwischen steigender und fallender Satzmelodie in Aussage- und Fragesätzen behandelt. Gerade dieser Unterschied stellt jedoch für deutschsprachige Lernende kaum ein Lernproblem dar, denn die Sachlage ist in beiden Sprachen im Grunde gleich. Im Deutschen wie im Französischen kann eine Aussage dadurch zur Frage werden, dass man die Stimme hebt (Intonationsfrage): *Tu m'accompagneras?* Daran ändert sich im Französischen auch nichts, wenn die Frage mit einem intensivierenden *Est-ce que* eingeleitet wird (*Est-ce que tu m'accompagneras?*) oder wenn Subjekt und Prädikat durch Inversion vertauscht werden (*M'accompagneras-tu?*) Diese Art Fragetyp mit grundsätzlich steigender Intonation verlangt immer eine Ja/Nein-Antwort (Entscheidungsfrage, Gesamtfrage). Der zweite mögliche Fragetyp enthält immer ein Fragewort, das die Äußerung als Frage (nach einem bestimmten Teilaspekt) kennzeichnet (Teilfrage, Inhaltsfrage). Eine Markierung durch die Intonation ist somit nicht erforderlich. Folglich steigt die Satzmelodie nicht an, unabhängig davon, ob das Fragewort nachgestellt (*Tu partiras quand?*) oder vorangestellt ist (*Quand est-ce que tu partiras? Quand partiras-tu?*)

Zusammenfassende Thesen

- Aussprache und Schreibung sollten als zwei Seiten ein- und derselben Medaille in gegenseitiger Zuordnung gelehrt und gelernt werden.
- Klang- und Schriftgestalt der französischen Sprache dürfen keinen psychologischen Entfremdungseffekt hervorrufen, sondern müssen in ihrem Anderssein vertraut gemacht werden.

Klang- Schriftgestalt

- Die grundsätzliche Beherrschung von Aussprache und Schreibung im Französischunterricht ist für deutschsprachige Lernende kein besonderes Problem. Sie kann und sollte innerhalb des ersten Lernjahres abgeschlossen sein.³⁶
- Dazu bedarf es besonderer unterrichtlicher Verfahrensweisen und eines unter didaktischen Gesichtspunkten aufbereiteten Unterrichtsmaterials (vgl. Tabelle).
- Die gegenseitige Zuordnung ist auf drei Ebenen in aufsteigender Linie zu berücksichtigen: Phonem-Graphem-Korrespondenzen – Wörter in Klang- und Schriftgestalt – *unités rythmiques* in Klang- und Schriftgestalt.
- Die Zuordnung muss in beiden Richtungen aktiv (selbständiges Verschriften, selbständiges Lesen) von den Lernenden vollzogen werden, wobei Klang- und Schriftgestalt auch nur mental aktiviert werden können.
- Für das kontextuelle Sprechen und das Verstehen ist der Begriff der *unité rythmique* zentral, da er die Verbindung zur Bedeutung (*unité de sens*) herstellt.
- Durch die Einbeziehung des Bedeutungsaspekts werden die prosodischen (suprasegmentalen) Merkmale im natürlichen Kontext vermittelt- und lernbar.
- Die gleichzeitige Präsenz von Klang- und Schriftgestalt der *unités rythmiques* verringert das Kompetenzgefälle zwischen der schriftlichen und der mündlichen Verstehensfähigkeit.

Eine der wichtigsten Voraussetzungen, die hier nicht als These formuliert, sondern eher als Forderung zum Schluss aufgestellt werden soll, ist eine Lehrerausbildung, die die angehenden Lehrer mit dem Rüstzeug versieht, das für den hier vorgeschlagenen Unterricht nötig ist. Damit ist zum einen die Konzeption der universitären Phonetikkurse (sowohl in ihrem theoretischen als auch in ihrem praktischen Teil) und deren Erweiterung um den Bereich der Orthographie angesprochen, zum anderen deren Integration in die übrige Sprachpraxis angeregt. Dies kann nur gelingen, wenn die Grundlagen der Sprachpraxis nicht mehr nur unter sprachwissenschaftlichem Aspekt gesehen werden, sondern auch didaktische Aspekte einbezogen werden. Nur so wird es den Studierenden möglich, die eigene positive Lernerfahrung als Basis für neue schulische Lern- und Übungsformen zu nutzen.

Anmerkung

Für kritische Beurteilung, Korrektur und Anregungen aus einem gemeinsamen Seminar über Phonie und Graphie danke ich Herrn Frédéric Meynier-Heydenreich, Lektor am Institut für Romanistik der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Literaturverzeichnis

- Abel, Fritz (1982): "Vorschlag eines Abschlussprofils 'Aussprache' für den Französischunterricht an Deutschsprachige". *Die Neueren Sprachen*, S. 289-304.
- Callamand, Monique (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, Paris.
- Catach, Nina (1973): "Que faut-il entendre par système graphique du français?" *Langue française*, H. 20, S. 30-44
- Grotjahn, Rüdiger (1998): „Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, H.1, S. 35-83.
- "L'Orale dans l'écrit" (1991): *Langue française*, H. 9 (Themenheft)
- Wioland, François (1991): *Prononcer les mots du français*, Paris: Hachette

³⁶ Dieses Richtziel gilt natürlich nur bei entsprechenden Bedingungen, also etwa vier Unterrichtsstunden pro Woche, mittlere Leistungsstärke, Lerngruppe nicht über 25.