

# **Il n'est bonbec que de Paris ?**

Perzeption, Repräsentationen und Verständnis  
frankophoner Varietäten durch Französischlernende

**Inaugural-Dissertation**  
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie  
der Ludwig-Maximilians-Universität München  
im Cotutelle-Verfahren mit  
der Paris Lodron Universität Salzburg

vorgelegt von

Karoline Gerasch

aus

Lienz (Österreich)

2025

Referent: Univ.-Prof. Dr. Matthias Heinz  
(Paris Lodron Universität Salzburg)

Referentin: Prof. Dr. Johanna Wolf  
(Ludwig-Maximilians-Universität München)

Korreferentin: Prof. Dr. Katharina Wieland  
(Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Datum der mündlichen Prüfung: 23.07.2024

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1 Motivation . . . . .	1
1.2 Forschungsfragen und Forschungsziele . . . . .	2
1.3 Theoretische Situierung . . . . .	6
1.4 Aufbau der Arbeit . . . . .	9
<b>2 Forschungsstand</b>	<b>10</b>
2.1 Variation und Sprachnormen . . . . .	10
2.1.1 Was ist eine <i>Varietät</i> ? . . . . .	10
2.1.2 Diatopische Variation . . . . .	12
2.1.3 Sprachprestige . . . . .	15
2.1.3.1 Das Prestige von Standardvarietäten . . . . .	15
2.1.3.2 Das Prestige von Non-Standardvarietäten . . . . .	17
2.1.3.3 Ästhetische Bewertungen . . . . .	19
2.1.4 Sprachnormen . . . . .	19
2.1.5 Spracheinstellungen . . . . .	23
2.1.5.1 Einstellungen . . . . .	23
2.1.5.2 Spracheinstellungen . . . . .	25
2.1.5.3 Gründe für negative Spracheinstellungen . . . . .	28
2.1.5.4 Folgen von negativen Spracheinstellungen . . . . .	29
2.1.6 Sprachwahrnehmung, Repräsentationen und Perzeptionen . . . . .	31
2.1.6.1 Laienlinguistik . . . . .	32
2.1.6.2 Perzeptive Varietätenlinguistik . . . . .	33
2.1.6.3 Psycholinguistik: Zur Verarbeitung von Akzenten . . . . .	34
2.1.7 Sprachvariation bei Lernenden . . . . .	38
2.1.7.1 <i>Internal vs. external variation</i> . . . . .	39
2.1.7.2 Fremdsprachlicher Akzent (und wie dieser wahrgenommen wird) . . . . .	40
2.1.7.3 Interferenzen bei Französischlernenden mit L1 Deutsch .	44
2.1.7.4 Prosodische Korrelate von (fremdsprachlichem) Akzent .	47

2.1.7.5	Soziolinguistische Variation in der Produktion von Lernenden . . . . .	49
2.2	Diatopische Variation in der <i>Francophonie</i> . . . . .	51
2.2.1	Französisch – eine monozentrische Sprache? . . . . .	51
2.2.2	Die Verbreitung des Französischen in der Welt . . . . .	56
2.2.3	Aussprachemarkmale ausgewählter diatopischer Varietäten . . . . .	59
2.2.3.1	Frankreich . . . . .	60
2.2.3.2	Belgien . . . . .	62
2.2.3.3	Schweiz . . . . .	63
2.2.3.4	Québec . . . . .	64
2.2.3.5	Subsahara-Afrika . . . . .	66
2.2.3.6	Maghreb . . . . .	66
2.2.4	Normvorstellungen und Wahrnehmung diatopischer Varietäten . .	67
2.2.4.1	Frankreich . . . . .	67
2.2.4.2	Belgien . . . . .	69
2.2.4.3	Schweiz . . . . .	71
2.2.4.4	Québec . . . . .	75
2.2.4.5	Subsahara-Afrika . . . . .	78
2.2.4.6	Maghreb . . . . .	81
2.2.4.7	Panfrankophone Untersuchungen . . . . .	83
2.3	Französischlernende und diatopische Variation . . . . .	86
2.3.1	Sichtweisen der Didaktik . . . . .	87
2.3.1.1	Produktion . . . . .	87
2.3.1.2	Rezeption . . . . .	90
2.3.1.3	Gründe für die Behandlung von Varietäten im Unterricht	93
2.3.2	(Internationale) Richtlinien . . . . .	94
2.3.3	Lehrbücher . . . . .	97
2.3.4	Akzenterkennung . . . . .	100
2.3.5	Repräsentationen und Einstellungen . . . . .	104
2.3.5.1	Nordamerikanischer/kanadischer Kontext . . . . .	105
2.3.5.2	Europa . . . . .	110
2.3.5.3	Ursachen . . . . .	112
2.3.5.4	Exkurs: Zu Dialekt und Standard im Deutschen . . . . .	114
2.3.6	Hörverstehen . . . . .	115
<b>3</b>	<b>Methodik</b>	<b>119</b>
3.1	Proband:innen . . . . .	119
3.1.1	Verbreitung und Entlohnung . . . . .	120
3.1.2	Stichprobengröße und -verteilung . . . . .	122

3.1.3	Teilmenge der Proband:innen der Follow-Up-Studien . . . . .	124
3.1.4	Sprachniveau der Lernenden . . . . .	126
3.1.5	Herkunft der Proband:innen mit L1 Französisch . . . . .	129
3.2	Perceptionsexperiment . . . . .	132
3.2.1	Pilotierung . . . . .	132
3.2.2	Korpus . . . . .	134
3.2.2.1	Datenerhebung . . . . .	135
3.2.2.2	Auswahl der Stimuli . . . . .	136
3.2.2.3	Prosodische Analyse der Stimuli . . . . .	137
3.2.3	Ablauf des Perceptionsexperiments . . . . .	139
3.2.4	Auswertung . . . . .	141
3.2.4.1	Numerische und visuelle Darstellung potenzieller Unterschiede . . . . .	141
3.2.4.2	Analyse von Zusammenhängen: Gemischte Modelle . . . . .	142
3.2.4.3	Scores 1, 2 und 3 . . . . .	143
3.3	Fragebogen . . . . .	145
3.3.1	Übersicht über die enthaltenen Fragen . . . . .	145
3.3.2	Analyse und Auswertung . . . . .	146
3.4	Hörverständnistest . . . . .	147
3.4.1	Teil A: Kurze Stimuli . . . . .	147
3.4.1.1	Stimuli . . . . .	148
3.4.1.2	Analyse 1: WER . . . . .	149
3.4.1.3	Analyse 2: Inhaltswörter . . . . .	151
3.4.2	Teil B: Lückentexte . . . . .	152
3.4.2.1	Stimuli . . . . .	153
3.4.2.2	Analyse . . . . .	154
3.4.3	Statistische Auswertung . . . . .	155
3.5	Repräsentationen zu Dialekt und Standard im Deutschen . . . . .	155
3.5.1	Konzeption der Studie . . . . .	155
3.5.2	Auswertung . . . . .	157
3.6	Interview . . . . .	158
3.6.1	Konzeption der Interviews . . . . .	158
3.6.2	Transkription . . . . .	159
3.6.3	Kodierung und Analyse . . . . .	160
<b>4</b>	<b>Datenanalyse und Ergebnisse</b>	<b>161</b>
4.1	Perceptionsexperiment . . . . .	161
4.1.1	Akzentstärke, Verständlichkeit und Ästhetik . . . . .	161
4.1.1.1	Bewertung der Akzentstärke der einzelnen Stimuli . . . . .	162

4.1.1.2	Bewertung der Verständlichkeit der einzelnen Stimuli . . . . .	163
4.1.1.3	Bewertung der (sprachlichen) Ästhetik der einzelnen Stimuli	164
4.1.1.4	Prädiktoren der Bewertungen . . . . .	167
4.1.2	(Korrekte) Identifikation des L1-Status und der Herkunft . . . . .	174
4.1.2.1	Scores 1 und 2 . . . . .	174
4.1.2.2	Prädiktoren richtiger Antworten . . . . .	176
4.1.2.3	Geratener L1-Status pro Stimulus . . . . .	177
4.1.2.4	Geratene Herkunft vs. tatsächliche Herkunft der L1-Stimuli	178
4.1.2.5	Selbsteinschätzung der Scores 1 und 2 . . . . .	179
4.1.3	(Korrekte) Identifikation der L1: Score 3 . . . . .	183
4.1.4	Akustisch-prosodische Korrelate . . . . .	185
4.2	Anschlussfragebogen . . . . .	190
4.2.1	Definition <i>schönes</i> (vs. <i>gutes</i> ) Französisch . . . . .	190
4.2.1.1	Definition <i>gutes Französisch</i> . . . . .	190
4.2.1.2	Definition <i>schönes Französisch</i> . . . . .	194
4.2.1.3	Unterschiede <i>schönes</i> vs. <i>gutes</i> Französisch . . . . .	198
4.2.2	Wissen über frankophone Länder . . . . .	200
4.2.3	Kontakt mit einzelnen Varietäten . . . . .	202
4.2.4	Beschäftigung mit Varietäten in der Freizeit . . . . .	207
4.2.5	Erfahrungen mit Varietäten im eigenen Französischunterricht in der Schule bzw. Universität . . . . .	210
4.2.5.1	Wurde diatopische Variation erwähnt? . . . . .	211
4.2.5.2	Was wurde über diatopische Varietäten gelehrt? . . . . .	212
4.2.5.3	Wie wurden diatopische Varietäten aufgegriffen? . . . . .	214
4.2.5.4	Welche diatopischen Varietäten wurden besprochen? . . . . .	217
4.2.5.5	In welchen Lehrveranstaltungen wurden diatopische Varietäten thematisiert? . . . . .	218
4.2.6	Zufriedenheit mit Einbindung von Varietäten in der Schule bzw. Universität . . . . .	218
4.2.7	Ideen zur Einbindung von Varietäten in der Schule . . . . .	221
4.2.8	Eignung als Französischlehrperson . . . . .	230
4.2.8.1	Analyse der numerischen Antworten . . . . .	230
4.2.8.2	Analyse der freien Antworten . . . . .	233
4.2.9	Eignung universitärer Lehrveranstaltungstypen . . . . .	238
4.2.9.1	Analyse der numerischen Antworten . . . . .	238
4.2.9.2	Analyse der freien Antworten . . . . .	239
4.3	Einstellungen zu Dialekten des Deutschen . . . . .	240
4.3.1	Selbsteinschätzungen . . . . .	240

4.3.2	Verteilung der Antworten . . . . .	241
4.3.3	Deutsch – Französisch im Vergleich . . . . .	245
4.4	Hörverständnistests . . . . .	247
4.4.1	Transkription kurzer Stimuli . . . . .	247
4.4.2	Transkription der Lückentexte . . . . .	255
4.5	Interviews . . . . .	259
4.5.1	Erfahrungen mit Varietäten im schulischen Französischunterricht .	259
4.5.2	Repräsentationen und Ideen . . . . .	260
4.5.3	Rezeption und Hörverstehen . . . . .	263
<b>5</b>	<b>Diskussion</b>	<b>265</b>
5.1	Perzeption: Wie werden Akzente wahrgenommen? . . . . .	265
5.1.1	Wahrnehmung von Unterschieden . . . . .	265
5.1.2	Akustisch-prosodische Korrelate . . . . .	269
5.1.3	Identifikation des L1-Status, der Herkunft und der L1 . . . . .	271
5.1.3.1	Score 1 . . . . .	271
5.1.3.2	Score 2 . . . . .	274
5.1.3.3	Score 3 . . . . .	278
5.1.3.4	Wahrnehmung der Sprecher:innen der afrikanischen <i>Fran-cophonie</i> . . . . .	279
5.2	Repräsentationen und Normvorstellungen: Wie werden Akzente hierarchisiert? . . . . .	281
5.2.1	Eignung als Französischlehrperson . . . . .	281
5.2.2	Definitionen von <i>schönem</i> bzw. <i>gutem</i> Französisch . . . . .	283
5.2.3	Ästhetische Bewertungen . . . . .	285
5.2.4	Vorstellungen in Bezug auf den Französischerwerb . . . . .	293
5.2.5	Entwicklung von Normvorstellungen . . . . .	295
5.3	<i>Rezeptive Varietätenkompetenz</i> : Wie gut werden Akzente verstanden? . . . . .	297
5.3.1	Generelles Verständnis . . . . .	297
5.3.2	Individuelle Unterschiede zwischen den Lernenden . . . . .	299
5.3.3	Besonders problematische Québecer Aussprachemarkale . . . . .	301
5.3.4	Weitere Auffälligkeiten . . . . .	304
5.3.5	Wahrgenommene Verständlichkeit der Stimuli . . . . .	306
5.4	Welchen Stellenwert haben Varietäten im Französischerwerb? . . . . .	308
5.4.1	Kenntnis frankophoner Länder . . . . .	308
5.4.2	Kontakt mit Varietäten . . . . .	309
5.4.3	Erfahrungen mit Varietäten im institutionellen Fremdsprachenerwerb	310
5.4.4	Ideen zur Einbindung von Varietäten im institutionellen Französischerwerb . . . . .	312

<b>6 Didaktische Implikationen</b>	<b>314</b>
6.1 Die Standpunkte der wichtigsten Akteure: Lehrende und Lernende . . . . .	314
6.2 Allgemeine Desiderata . . . . .	317
6.3 Vorschläge zur didaktischen Umsetzung . . . . .	320
6.4 Kleiner Nachtrag . . . . .	329
<b>7 Schlussworte</b>	<b>331</b>
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse . . . . .	332
7.2 Grenzen . . . . .	338
7.3 Ausblick . . . . .	340
<b>Literaturverweise</b>	<b>343</b>
<b>Anhang</b>	<b>396</b>
Hintergrundinformationen zu den Interviewten . . . . .	396
Akzentbewertungen nach wahrgenommenem L1-Status (nach Herkunft der Stimuli und Sprachniveau der Teilnehmer:innen) . . . . .	397
Verständlichkeitsbewertungen nach wahrgenommenem L1-Status (nach Herkunft der Stimuli und Sprachniveau der Teilnehmer:innen) . . . . .	398
Ästhetische Bewertungen nach wahrgenommenem L1-Status (nach Herkunft der Stimuli und Sprachniveau der Teilnehmer:innen) . . . . .	399
Bewertungen der Stimuli nach Sprachniveaus . . . . .	400
Bewertungen der Stimuli nach L1-Varietäten . . . . .	402
Score 2 der einzelnen Stimuli (nach Sprachniveau) . . . . .	404
Score 2 der einzelnen Stimuli (nach L1-Varietät) . . . . .	404
Selbsteinschätzung Score 1 und 2 nach L1-Varietät . . . . .	405
Häufigkeiten geratener L1en (y-Achse) für die Nicht-L1-Stimuli (x-Achse) durch alle Lernenden in Prozent . . . . .	406
Wahrgenommene Eignung unterschiedlicher Personengruppen als Französisch-lehrende (nach L1-Varietät) . . . . .	407

# Abbildungsverzeichnis

2.1 Die Rolle der Nähe-Distanz-Dimension im Varietätenraum nach Koch & Oesterreicher (2011, 17). . . . .	14
3.1 Verteilung der Variable <i>Interesse an Varietäten</i> vor Studienteilnahme nach selbsteingeschätztem GERS-Sprachniveau (L1 = Teilnehmer:innen mit L1 Französisch) . . . . .	121
3.2 Verteilung der Selbsteinschätzung nach GERS-Niveau . . . . .	127
3.3 Verteilung der Selbsteinschätzung nach GERS-Niveau . . . . .	128
3.4 Charakterisierung der Proband:innen mit L1 Französisch . . . . .	129
3.5 Selbstwahrgenommene Akzentstärke der L1-Sprecher:innen . . . . .	130
3.6 Selbsteinschätzung: Erkennen andere frankophone Personen die Herkunft der L1-Teilnehmer:innen am Akzent? . . . . .	131
4.1 Ästhetische Bewertungen jener B1-B2 Teilnehmer:innen, für die jedes Französisch „schön“ ist . . . . .	170
4.2 Ästhetische Bewertungen jener C1-C2 Teilnehmer:innen, für die jedes Französisch „schön“ ist . . . . .	171
4.3 Ästhetische Bewertungen jener L1-Teilnehmer:innen, für die jedes Französisch „schön“ ist . . . . .	172
4.4 Ästhetische Bewertungen jener Teilnehmer:innen, die <i>schönes Französisch</i> mit Paris bzw. (Nord-)Frankreich assoziieren . . . . .	174
4.5 Häufigkeiten vermuteter Herkunftsgebiete (y-Achse) für die L1-Stimuli (x-Achse) in Prozent (nur Lernende) . . . . .	179
4.6 Selbsteinschätzung der Scores 1 und 2 nach GERS-Niveau . . . . .	180
4.7 Zusammenhang der Selbsteinschätzung und den tatsächlichen Scores (nur Lernende) . . . . .	181
4.8 Häufigkeiten geratener L1en (y-Achse) für die Nicht-L1-Stimuli (x-Achse) durch alle Lernenden in Prozent (gerundet) . . . . .	184
4.9 Korrelationen der temporalen Messungen miteinander . . . . .	185
4.10 Die häufigsten Kategorien beim Definieren von <i>gutem</i> Französisch . . . . .	193
4.11 Die häufigsten Kategorien beim Definieren von <i>schönem</i> Französisch . . . . .	198

4.12 Durchschnittliche Kontakt mit einzelnen Varietäten pro Proband:innengruppe (GERS) . . . . .	203
4.13 Art und Weise des Kontakts mit einzelnen Varietäten (A1-A2-Lernende) . . . . .	204
4.14 Art und Weise des Kontakts mit einzelnen Varietäten (B1-B2-Lernende) . . . . .	205
4.15 Art und Weise des Kontakts mit einzelnen Varietäten (C1-C2-Lernende) . . . . .	206
4.16 Art und Weise des Kontakts mit einzelnen Varietäten (L1-Teilnehmer:innen)	207
4.17 Durchschnittliche Kontakt mit Nonstandardvarietäten pro Proband:innengruppe (GERS) . . . . .	208
4.18 Was wurde in Bezug auf diatopische Varietäten im schulischen Französischunterricht besprochen? . . . . .	213
4.19 Wie werden diatopische Varietäten im schulischen (links) bzw. universitären (rechts) Französischunterricht aufgegriffen? . . . . .	215
4.20 Welche diatopischen Varietäten werden im schulischen Französischunterricht (links) bzw. im universitären Französischstudium (rechts) besprochen?	217
4.21 Zufriedenheit damit, was in der Schule über Varietäten gelehrt wurde . . . . .	219
4.22 Zufriedenheit damit, was in der Universität über Varietäten gelehrt wurde . . . . .	219
4.23 Zufriedenheit mit dem, was in der Universität zu sprachlichen Varietäten gelehrt wurde . . . . .	221
4.24 Ab welchem Niveau sollten Lernende mit französischen Varietäten konfrontiert werden? . . . . .	222
4.25 Was sollte in Bezug auf französische Varietäten gelehrt werden? . . . . .	224
4.26 Mit welchen Varietäten sollten Lernende konfrontiert werden? . . . . .	227
4.27 Auf welche Art und Weise sollten Lernende mit französischen Varietäten konfrontiert werden? . . . . .	230
4.28 Wahrgenommene Eignung unterschiedlicher Personengruppen als Französischlehrende (nach Sprachniveau der Teilnehmer:innen) . . . . .	231
4.29 Wahrgenommene Eignung unterschiedlicher Personengruppen als Französischlehrende – Verteilung nach dem Sprachniveau der Teilnehmer:innen .	233
4.30 Eignung universitärer Lehrveranstaltungstypen für die Beschäftigung mit Varietäten . . . . .	239
4.31 Selbsteingeschätzte Fähigkeit, den L1-Status (links) sowie die Herkunftsregion (rechts) im Deutschen vs. Französischen zu identifizieren . . . . .	240
4.32 Verteilung der Antworten zu ästhetikbezogenen Fragen . . . . .	241
4.33 Verteilung der Antworten zu statusbezogenen (links) bzw. solidaritätsbezogenen (rechts) Fragen . . . . .	242
4.34 Verteilung der Antworten zu kompetenzbezogenen (links) und weiteren Fragen (rechts) . . . . .	244
4.35 Verteilung der Antworten zu Fragen in Bezug auf DAF . . . . .	245

4.36 Durchschnittliche Word Error Rate nach Sprachniveau . . . . .	249
4.37 Zusammenhang der WER-Scores mit Kontakt mit Québecer Französisch	250
4.38 Verhältnis an Auslassungen, Ersetzungen und Einfügungen nach GERS-Niveau . . . . .	251
4.39 Vergleich der WER-Scores mit den Scores verstandener Inhaltswörter . .	252
4.40 Zusammenhang des Verständnisses von Inhaltswörtern mit Kontakt mit Québecer Französisch (Sätze) . . . . .	253
4.41 Durchschnittliche Fehlerrate pro Sprachniveau . . . . .	256
4.42 Zusammenhang des Verständnisses mit Kontakt mit Québecer Französisch (Lückentexte) . . . . .	258



# Tabellenverzeichnis

2.1 Arten der Variation in Sprachproduktionen von Lernenden . . . . .	40
3.1 Hintergrundinformationen zu den ausgewählten Sprecher:innen . . . . .	136
3.2 Messungen der Grundfrequenz für alle Stimuli . . . . .	137
3.3 Temporale Messungen der Stimuli . . . . .	138
3.4 Stimuli des 1. Teils des Hörverständnistests . . . . .	148
4.1 Durchschnittliche Bewertungen nach Sprachniveau . . . . .	161
4.2 Durchschnittliche Bewertungen der Akzentstärke der einzelnen Stimuli .	162
4.3 Durchschnittliche Bewertungen der Verständlichkeit der einzelnen Stimuli	163
4.4 Durchschnittliche ästhetische Bewertungen der einzelnen Stimuli . . . .	165
4.5 Durchschnittliche ästhetische Bewertungen in Abhängigkeit von der ver- muteten Herkunft . . . . .	166
4.6 Prädiktoren für die Bewertung der Akzentstärke (unstandardisierte Koef- fizienten) . . . . .	167
4.7 Prädiktoren für die Bewertung der Verständlichkeit (unstandardisierte Ko- effizienten) . . . . .	168
4.8 Prädiktoren für die ästhetischen Bewertung (unstandardisierte Koeffizienten)	169
4.9 Durchschnittliche Scores der Teilnehmer:innen . . . . .	175
4.10 Anteil geäußerter Vermutungen über die Herkunft der Stimuli . . . . .	175
4.11 Modell 1 – Prädiktoren für die Richtigkeit der Einschätzung des L1-Status	176
4.12 Modell 2 – Prädiktoren für die Richtigkeit der Einschätzung der Herkunft	177
4.13 Teilnehmer:innen, die die Stimuli als L1-Sprecher:innen klassifizierten .	177
4.14 Prädiktoren für die Bewertungen der Akzentstärke (unstandardisierte Ko- effizienten) . . . . .	188
4.15 Prädiktoren für die ästhetischen Bewertungen (unstandardisierte Koeffizi- enten) . . . . .	188
4.16 Prädiktoren für die Bewertungen der Verständlichkeit (unstandardisierte Koeffizienten) . . . . .	189
4.17 Unterschied zwischen gutem und schönem Französisch: ja oder nein? . .	199
4.18 Häufigkeit der 25 am häufigsten genannten frankophonen Länder (in Prozent)	201

4.19 Durchschnittliche Anzahl genannter frankophoner Länder (in Abhängigkeit vom Sprachniveau) . . . . .	202
4.20 Einstellungstest zu Dialekt und Standard im Deutschen: Prädiktoren für die ästhetische Bewertung (reduziertes Modell) . . . . .	246
4.21 Einstellungstest zu Dialekt und Standard im Deutschen: Prädiktoren für die ästhetische Bewertung (ausführliches Modell) . . . . .	247
4.22 Durchschnittliche WER-Scores der einzelnen Stimuli . . . . .	251
4.23 Durchschnittliche Identifikation der einzelnen Inhaltswörter (Sätze) . . . . .	254
4.24 Durchschnittliche Fehlerrate der einzelnen Stimuli . . . . .	256
4.25 Durchschnittliche Identifikation der einzelnen Inhaltswörter (Lückentexte)	257

## Abstract (Deutsch)

„Aucune language (de grande extension) n'échappe à la variation diatopique.“ (Pöll 2017, 65) – dies trifft auch auf das Französische zu. Während sowohl die Seite der sprachlichen Produktion als auch jene der Perzeption und mentalen Repräsentationen in Bezug auf frankophone Sprecher:innen umfassend untersucht wurden, bleiben folgende Fragen bislang unbeantwortet: Verfügen Französischlernende in Bezug auf diatopische, d.h. geographische Variation in der Zielsprache ebenfalls über Normkonzeptionen und wenn ja, wie beeinflussen diese die Perzeption?

Zum Französischen fehlt bislang eine umfassende Untersuchung zu diesem Thema, weshalb das Ziel vorliegender Arbeit darin besteht, sich der Wahrnehmung und Evaluation diatopischer Varietäten des Französischen durch Fremdsprachenlernende aus mehreren Blickwinkeln zu nähern: Neben den Normkonzeptionen an sich liegt das Interesse auf dem Hörverstehen, den Erfahrungen und Ideen der Lernenden sowie ihrem Wissen in Bezug auf diatopische Varietäten.

In einer Perzeptionsstudie bewerteten die Teilnehmer:innen ( $n=290$ ) zunächst vorgelesene Sprachproduktionen unterschiedlicher Varietäten. Darauf folgte ein Fragebogen zur Sprachenbiographie sowie den Erfahrungen der Lernenden mit diatopischen Varietäten und ihren Ideen zu deren Einbindung in den Unterricht; diese Themen wurden in Interviews vertiefend diskutiert. Ein Hörverständnistest zu Québecer Sprachaufnahmen sowie ein Fragebogen zu Dialekt und Standardsprache im Deutschen runden die einem *Mixed-Methods*-Ansatz entsprechende Methodik ab.

Die Ergebnisse liefern Evidenz für negative Bewertungen einiger Varietäten auf der Ebene der mentalen Repräsentation, welche sich nicht in der Perzeption widerspiegeln. Damit hängt möglicherweise zusammen, dass die regionalen Zuordnungen der Lernenden selten richtig sind; besonders auffällig ist dies bei den für die L1-Kontrollgruppe einfach zu identifizierenden Québecer Sprecher:innen. Diese werden von den Lernenden häufig sogar als Nicht-L1-Sprecher:innen eingestuft, was auf eine (implizite) Gleichsetzung von L1-Sprecher:innen mit (vermeintlichen) hexagonalen Standardsprecher:innen hindeutet. Viele Lernende, insbesondere niedrigerer Sprachniveaus, berichten von (fast) keinem Kontakt mit den einzelnen Varietäten, stehen diesen aber auf einer expliziten Ebene offen gegenüber und würden sich eine verstärkte Einbindung in den Unterricht wünschen.

Vorliegende Arbeit trägt aus soziolinguistischer Perspektive zu einem vollständigeren Verständnis dessen bei, wie sprachliche Normen Wertungen über Varietäten bei Lernenden beeinflussen. Insofern als sich die Erwartung einer bestimmten (idealisierten) Norm auf die Bewertung von Sprecher:innen und sogar das Verhalten ihnen gegenüber auswirken kann, sind soziolinguistische Ergebnisse gleichzeitig auch von gesellschaftlicher Relevanz. Darüber hinaus sind die Ergebnisse für den Bereich der Fremdsprachendidaktik aufschlussreich, weshalb didaktische Implikationen ausführlich diskutiert werden.

## Abstract (Englisch)

According to Pöll (2017, 65), „[a]ucune language (de grande extension) n'échappe à la variation diatopique.“ – and this statement equally applies to French. While the areas of linguistic production, perception and mental representations have been investigated quite extensively for francophone speakers, the following questions remain unanswered: Do French learners also hold any norm conceptions with regard to diatopic, i.e. geographical variation within the target language, and if so, how do these influence perception?

Comprehensive research on this subject is lacking for French, which is why the aim of this thesis is to approach the perception and evaluation of diatopic varieties of French by foreign language learners from multiple perspectives. In addition to normative conceptions *per se*, the focus lies on listening comprehension as well as on learners' experiences with, ideas about and knowledge of diatopic varieties.

First, the participants ( $n=290$ ) took part in a perception study in which they evaluated read-aloud language productions of different varieties. Subsequently, a questionnaire asked them to provide information on their language biography and to comment on their experiences with diatopic varieties. They should also reflect on how those varieties should be integrated in the foreign language classroom. These topics were further explored during interviews. To complement the project's mixed-methods approach, a listening comprehension test on Québécois French along with a questionnaire on dialect and standard language in German were administered to a subset of the participants.

The results provide evidence for negative evaluations of some varieties at the level of mental representations, which are not reflected in perception. This may be related to the fact that learners rarely correctly identify speakers' regional origin. This is particularly striking in the case of Québécois speakers, who are yet easy to identify for the L1 control group. The learners often even classify those speakers as non-native, suggesting an (im-plicit) conflation of L1 speakers with speakers of the supposed hexagonal standard. Many learners, especially beginners, report (almost) no exposure to the various varieties, but seem to be open to them on an explicit level and would appreciate if they were better integrated in language teaching.

From a sociolinguistic perspective, this thesis contributes to a more complete understanding of how linguistic norms influence learners' evaluations of varieties. Since expecting a certain (idealized) norm can affect the evaluation of speakers and even behaviour towards them, sociolinguistic findings are also socially relevant. Furthermore, the results are informative for the field of foreign language teaching, which is why didactic implications are discussed in detail.

# Danksagung

Ein großes Danke gilt meinen Betreuer:innen, Johanna Wolf und Matthias Heinz: Für euer Vertrauen in mich und meine Fähigkeiten, von Anfang an und bis zum Ende; für den Freiraum, den ihr mir gegeben habt, und für eure Unterstützung entlang des Weges, wenn ich sie gebraucht habe. DANKE, dass ihr mir ermöglicht habt, dieses Projekt zu realisieren!

All meinen Kolleg:innen, die ich im Laufe des Doktorats kennenlernen durfte und mit denen z.T. enge Freundschaften entstanden sind, v.a. Jenny, Karo, Birgit, Svenja, Linda und viele andere: DANKE fürs Teilen von Problemen, für euer Interesse an meinem Projekt, für eure Ideen; für die gemeinsamen Mittag- und Abendessen, Besuche der Kletterhalle, Wanderungen, Kinobesuche uvm.!

Meinen Eltern Cornelia und Reinhold, meiner Schwester Isabella, meiner Oma Ingrid, meiner Oma Astrid (in meinem Herzen lebst du für immer weiter!): Ihr seid der Ausgleich, der für mich so notwendig war; der mir erlaubt hat, nach gemeinsamen Wochenenden wieder voller Elan in die akademische Welt einzutauchen. Ihr seid meine bedingungslosen Unterstützer:innen, mein Anker, mein Halt. Und nicht zu vergessen, meine allerersten Proband:innen in meinen Prä-Prätests. DANKE, dass ihr immer für mich da seid und an mich glaubt!

Dasselbe gilt für meinen „außeruniversitären“ Freundeskreis, v.a. Hannah und meine beiden Kathis: DANKE für die ablenkende (und allein dadurch erholsame) gemeinsame Zeit, die wir in den vergangenen zwei Jahrzehnten (wir werden alt...) miteinander verbracht haben! Auf die nächsten Jahrzehnte!

Meinen allerliebsten Französinnen, Marie und Léa: DANKE für die vielen netten Pläuschchen und eure Geduld beim Beantworten all meiner sprachlichen Fragen, sowie für eure Unterstützung und Hilfe bei unterschiedlichsten Herausforderungen!

Meinem engsten Verbündeten Simon: Ohne deine Ermutigung und ohne dein Vertrauen in mich (und uns!) hätte ich das Projekt wohl niemals in Angriff genommen; ohne deine Einführung in Python wäre ich nie auf die Idee gekommen, dass man als „Normalsterbliche“ *einfach* so programmieren lernen kann; ohne die aktive und später immer häufiger gemütliche Zeit zu zweit in Tirol sowie dem nahen und fernen Ausland hätte sich alles viel schwieriger angefühlt. DANKE, dass du nicht nur sprichwörtlich immer an meiner Seite stehst!

Ein von Herzen kommendes Dankeschön gilt schlussendlich all meinen Proband:innen und all jenen, die mir bei der Akquise geholfen haben – ohne euch wäre das ganze Projekt bodenlos. DANKE für eure Zeit!



# 1 Einleitung

## 1.1 Motivation

Französisch sei eine Weltsprache von großer Bedeutung, die in internationalen Organisationen verwendet und auf allen fünf Kontinenten von einer großen Anzahl von Personen gesprochen werde – so die Argumentationslinie einiger frankophiler Lehrpersonen, die ihre zukünftigen Schüler:innen von den Vorzügen des Französischen im Vergleich zu anderen zur Auswahl stehenden Schulsprachen überzeugen möchten. Und sie haben mit ihrer Beschreibung recht!<sup>1</sup> Aber: Was dabei nicht selten völlig vergessen wird bzw. in den Hintergrund gerät, ist die sprachliche Vielfalt, die das Französische, wie jede andere lebende Sprache auch, kennzeichnet (cf. Lüdi 1992; Pöll 2017). Diese Variation wurde in der französischen Grammatiktradition zwar lange Zeit negiert bzw. abgewertet, heutzutage herrscht jedoch eine breite Akzeptanz für die Heterogenität des Französischen vor. Diese in der Linguistik anerkannte pluralistische Perspektive mag noch nicht die (unbewussten) Normvorstellungen *aller* frankophoner Sprecher:innen widerspiegeln, für viele Gebiete (wie insbesondere Québec) wurde aber inzwischen ausführlich gezeigt, dass nicht mehr nur eine einzige Referenznorm existiert, sondern auch eine endogene Norm hohes Prestige genießt (cf. Chalier 2021; Moreau et al. 2007; Pustka et al. 2019).

Was hat nun all dies mit dem Kontext des Fremdsprachenerwerbs zu tun? Nun, wird das Argument von Französischlehrpersonen, Französisch sei weltweit eine außerordentlich nützliche Sprache, ernst genommen, so sollten die Schüler:innen bzw. Lernenden durch den Französischunterricht in die Lage versetzt werden, Französisch in den „beworbenen“ Kommunikationssituationen auch tatsächlich anwenden zu können. Es wäre eine Illusion anzunehmen, dass dort stets und überall jene Varietät gesprochen wird, die den Lernenden in einem europäischen institutionellen Fremdsprachenerwerbskontext (hauptsächlich) beigebracht wird. Wenngleich sich viele frankophone Sprecher:innen im Gespräch mit Lernenden auf diese einstellen und versuchen, ihnen die Kommunikation bestmöglich zu erleichtern, müssen diese mit einem Mindestmaß an sprachlicher Variation zurecht kommen, um diese Kommunikationssituationen erfolgreich zu meistern.

---

<sup>1</sup>... wenngleich zu berücksichtigen ist, dass die überaus optimistischen Sprecher:innenzahlen und Prognosen von Organisationen wie der OIF (*Organisation internationale de la francophonie*) mitunter einer kritischen Prüfung bedürfen.

Allerdings wurde bislang kaum untersucht, wie Lernende mit diatopischer (d.h. geographischer) Variation umgehen. Was wissen sie über unterschiedliche Varietäten? Können sie diese verstehen? Was denken sie, wenn sie diese hören? Wie kategorisieren sie diese auf einer kognitiven Ebene? Welche Erfahrungen haben sie bisher damit gemacht? Und welche Ideen haben sie selbst dazu, wie diatopische Varietäten in den Unterricht eingebunden werden sollten?

Einige wenige Studien (Bouchard 2023b; Falkert 2016b; Hume et al. 1993; Kircher 2009; Lindberg & Trofimovich 2020; Pettorino et al. 2013; Prikhodkine 2019) geben relevante Anhaltspunkte zu möglichen Antworten auf Teilespekte dieser Fragen, die dennoch vorerst weitestgehend unbeantwortet bleiben. Insbesondere ist auch weiterhin unklar, welche Normkonzeptionen Lernende in der Zielsprache Französisch aufweisen. Diese sind einerseits aus dem Blickwinkel der Soziolinguistik interessant (da Lernende als Zielgruppe soziolinguistischer Studien zum Französischen bisher nahezu immer ausgeklammert wurden und deshalb einen schwarzen Fleck in der Forschungslandschaft darstellen), und versprechen andererseits aufschlussreiche Ergebnisse für den Bereich der Fremdsprachendidaktik, auf deren Basis fundierte Empfehlungen für die didaktische Implementierung möglich sein sollten. Zusätzlich stehen (Sprach-)Einstellungen im Verdacht, sich auf das Hörverstehen auszuwirken (cf. dazu Ergebnisse aus der Motivationsforschung, wie Dörnyei 2003; Gardner 1985; MacIntyre et al. 1998; sowie Ingvalson et al. 2017; Kang & Rubin 2009; Lindemann 2002; Scales et al. 2006; Schlieben-Lange 1991).

## 1.2 Forschungsfragen und Forschungsziele

Die perzeptive Ebene und generell das Normverständnis von Französischlernenden aus unterschiedlichen Perspektiven zu untersuchen ist deshalb primäres Ziel dieser Dissertation. Diese versteht sich als verhältnismäßig großangelegte Überblicksarbeit im Bereich der Wahrnehmung und Bewertung diatopischer Varietäten des Französischen durch Fremdsprachenlernende im Vergleich zu L1-Sprecher:innen dieser Sprache. Die verschiedenen Blickwinkel, die dabei beleuchtet werden sollen, entsprechen den folgenden Forschungsfragen:

- (1) *Wie nehmen Französischlernende konkrete Sprachproduktionen unterschiedlicher diatopischer Varietäten wahr?*
- (2) *Wie werden diese Sprachproduktionen bewertet und welche Normvorstellungen bzw. mentalen Repräsentationen zeigen Lernende in Bezug auf sprachliche Variation im Allgemeinen?*
- (3) *Wie gut verstehen Französischlernende Sprachproduktionen unterschiedlicher diatopischer Varietäten?*

(4) *Welchen Stellenwert nehmen die diatopischen Varietäten im Fremdsprachenerwerb Französisch ein?*

Frage (1) zielt einerseits auf die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen unterschiedlichen Varietäten ab (z.B. Bewertung der Akzentstärke), andererseits aber auch darauf, wie gut der L1-Status (L1-Sprecher:in ja/nein) und die geographische Herkunft von Sprecher:innen von den Lernenden richtig eingeschätzt werden können. Im Gegensatz dazu interessiert sich Frage (2) v.a. für die zugrundeliegenden Normvorstellungen von Französischlernenden, wobei hier mentale Repräsentationen und Perzeptionen gleichermaßen untersucht werden. In Bezug auf das Verständnis, das Fokus der Forschungsfrage (3) ist, wird einerseits die subjektive Verständlichkeit von Sprachproduktionen unterschiedlicher Varietätensprecher:innen analysiert, und daneben getestet, wie gut die Lernenden bei Transkriptionsaufgaben in einer für viele von ihnen unbekannten Varietät (Französisch aus Québec) abschneiden. In Hinblick auf Frage (4) ist von Interesse, welche Erfahrungen Lernende in Bezug auf sprachliche Varietäten bisher (sowohl im privaten als auch im institutionellen Kontext) gemacht haben sowie ob und wenn ja wie ihrer Meinung nach Varietäten in den Fremdsprachenunterricht integriert werden sollten.

Insgesamt sollen damit die Fragen beantwortet werden, ob Lernende in Bezug auf die Zielsprache überhaupt Normkonzeptionen gespeichert haben und wenn ja, welche Normkonzeptionen bei der Perzeption die Evaluation von Sprachproduktionen durch Lernende beeinflussen.

Ein derart vielschichtiges Projekt lässt sich nicht sinnvoll durch eine einzige Studie abdecken, sondern erfordert die Zusammenstellung mehrerer empirischer Projektteile, die gemeinsam die Beantwortung der genannten Forschungsfragen erlauben sollen.

Der erste Bestandteil ist ein Perzeptionsexperiment, das im Format *verbal guise* konzipiert ist und bei dem die Teilnehmer:innen mehrere Fragen zu konkreten Audioaufnahmen unterschiedlicher Sprecher:innen beantworten. Im Anschluss dazu füllen sie einen Fragebogen aus, der Aufschluss über ihre Lernbiographie sowie ihre Erfahrungen und Ideen zum Stellenwert diatopischer Varietäten im Französischerwerb gibt. Einige der Proband:innen nehmen darüber hinaus an einer Einstellungsstudie zu Dialekt und Standardsprache in ihrer L1 Deutsch sowie an einem Hörverständnistest teil, und mit einzelnen Lernenden werden abschließend noch Interviews geführt. Neben Französischlernenden, die die Hauptzielgruppe dieses Projekts darstellen, werden auch einige frankophone Sprecher:innen getestet, sodass die Ergebnisse jeweils abgeglichen werden können.

Das vorliegende Projekt ist explorativ konzipiert und hat zum Ziel, möglichst offen alle möglichen Ergebnisse aufzunehmen und zu diskutieren. Es werden deshalb keine detaillierten theoriegeleiteten Hypothesen formuliert (was mangels eines zugrundeliegenden

Modells auch schwierig möglich wäre). Dennoch sollen im Folgenden die wichtigsten Erkenntnisse aus bisherigen Studien überblicksweise zusammengefasst werden. Ob sich diese auch in vorliegender Arbeit bewahrheiten, wird die Auswertung der Daten zeigen.

*Ad Einstellungen:*

- Lernende bevorzugen jene Varietät, die sie zuerst gelernt haben bzw. die sie gewohnt sind (cf. Bergeron 2020; Bouchard 2023b).
- Lernende bevorzugen jene Varietät, die einen hohen Status hat (cf. Bergeron 2020). Insbesondere in sehr rezenten Studien im Québecer Umfeld zeigt sich diesbezüglich eine Verschiebung dahingehend, dass nun auch Lernende verstärkt dem Québecer Französischen einen hohen Status zuschreiben (cf. Bouchard 2023b).
- Fremdsprachliche Akzente werden nicht pauschal schlechter bewertet als L1-Akzente, sondern es hängt von den einzelnen Akzenten ab, wie diese hierarchisiert werden (cf. Bouchard 2023b; Didelot 2019).
- Bei Lernenden in einem Immersionssetting führt informeller Französischerwerb mehr als institutioneller Unterricht zu einer positiven Bewertung der lokalen Varietät(cf. Bergeron 2020).
- Einerseits scheinen Lernende diatopischen Varietäten gegenüber grundsätzlich offen eingestellt zu sein (cf. Lindberg & Trofimovich 2020). Andererseits wurde nahegelegt, dass sich Lernende kaum für Varietäten interessieren und diese eher abwerten (cf. Merlo 2011).
- (Mentale) Repräsentationen und Perzeptionen weichen voneinander ab bzw. die vermutete Herkunft von Sprecher:innen beeinflusst, wie diese bewertet werden (cf. Bouchard 2023b; Pettorino et al. 2013).

*Ad Identifikation von Akzenten und Hörverstehen:*

- Institutioneller Französischerwerb fördert die Fähigkeit von Lernenden, die Herkunft frankophoner Sprecher:innen zu erkennen, stärker als rein informeller Erwerb (cf. Bergeron 2020).
- Selbst fortgeschrittene Lernende haben Schwierigkeiten bei der geographischen Zuordnung von L1-Varietäten (cf. Falkert 2016b; Guertin 2017; Pettorino et al. 2013). Mitunter werden manche Varietäten gar nicht als L1-Varietäten erkannt, sondern als fremdsprachlich eingestuft (Falkert 2016b).
- Fremdsprachenlernenden – auch solchen auf fortgeschrittenen Sprachniveaus – fällt das Hörverstehen einiger Varietäten schwer (cf. Falkert 2016b).

Zum Schluss dieses Unterkapitels folgen nun noch einige wichtige Anmerkungen dazu, was Gegenstand vorliegender Arbeit ist und was nicht:

(1) Die vorliegende Arbeit konzentriert sich insbesondere auf den Bereich der Aussprache – aus mehreren Gründen: Zunächst, weil der Akzent einer Person in den ersten Augenblicken eines Gesprächs hörbar wird und somit noch vor allen anderen sprachlichen Ebenen Auswirkungen auf die Kommunikation und mitunter auch die außersprachliche Realität haben kann (cf. Lippi-Green 2012; Purnell et al. 1999). Chalier (2018, 134) kam sogar zu dem Schluss, die Aussprache sei „le facteur décisif“ bei subjektiven Bewertungen wie der Einschätzung, wie gut eine Person als Französischlehrperson geeignet ist. Das bedeutet nicht, dass die lexikalische und die morphosyntaktische Ebene unwichtig sind; vielmehr ist zu hoffen, dass sich zukünftige Forschungsarbeiten auch diesen Bereichen widmen.

(2) Ähnliches gilt für die Dimensionen der Variation: Diese Dissertation hat zwar einen klaren Fokus auf den Bereich der Diatopik, d.h. die Variation entsprechend der geographischen Herkunft von Sprecher:innen; allerdings sind die anderen Dimensionen grundsätzlich von genauso großem Interesse. Dazu kommt die Problematik der Verschneidung der einzelnen Variationsdimensionen (siehe Kapitel 2.1.2) sowie dass Lernende die einzelnen Ebenen mitunter verwechseln: So konzipieren etwa Französischlernende als Québecer Französisch nur diaphasisch (d.h. situativ) niedrig markierte Varietäten<sup>2</sup>, während diaphasisch hoch markierte Varietäten als hexagonales Französisch wahrgenommen werden (cf. Guertin 2017). Es würde den Rahmen dieses Projekts sprengen, sämtliche Dimensionen miteinzubeziehen. Um die anderen Variationsdimensionen möglichst konstant zu halten, werden für das Perceptionsexperiment ausschließlich Stimuli von hoch gebildeten Sprecher:innen sowie Lesedaten (anstelle freier Produktionen) herangezogen. Wenn in dieser Arbeit von (*sprachlicher*) Variation die Rede ist, so ist, sofern nicht anders angegeben, primär die diatopische Variation gemeint.

(3) Ein letzter Hinweis bezieht sich auf die Terminologie dieser Arbeit: Diese enthält die traditionelle Dichotomie zwischen L1-Sprecher:innen und Nicht-L1-Sprecher:innen einer Zielsprache, die (zu Recht) in letzter Zeit aus unterschiedlichen Gründen verstärkt Kritik erfuhr (insbesondere aufgrund der oft damit einhergehenden Diskriminierung von Nicht-L1-Sprecher:innen einer gegebenen Sprache sowie der grundsätzlichen Problematik der Trennung beider Kategorien; cf. u.a. Berthele 2021; Davies 2017; Holliday 2015; Véronique 1993). Allerdings ist diese Trennung bei Laien hochpräsent<sup>3</sup> und verspricht interessante Einblicke in die zugrundeliegenden sprachlichen Repräsentationen von Ler-

---

<sup>2</sup>Zur Problematik der Charakterisierung einer Varietät als in einer bestimmten Variationsdimension *hoch* oder *niedrig markiert* cf. Dufter & Stark (2002).

<sup>3</sup>... wenngleich hier eher von (*Nicht-)*Muttersprachler:innen die Rede ist, weshalb ich in der Umfrage auf diesen Begriff zurückgreife.

nenden. Ich habe mich deshalb dazu entschieden, mit dieser Terminologie (sowie mit den Begriffen *Akzent* und *Standardsprache*, für die Ähnliches gilt) zu arbeiten<sup>4</sup>.

Das Besondere am vorliegenden Promotionsvorhaben ist, dass gleichzeitig die kognitiv-evaluative Wahrnehmung diatopischer wie auch fremdsprachlicher Sprachproduktionen durch (Französisch-)Lernende in einem umfangreichen Projekt erhoben wird, welches darüber hinaus Hintergrundinformationen zu den Erfahrungen und Ideen der Teilnehmer:innen in Hinblick auf den Stellenwert diatopischer Variation im Fremdsprachenerwerbskontext bereitstellt. Es darf davon ausgegangen werden, dass die daraus zu gewinnenden Erkenntnisse in mindestens zwei Bereichen von Relevanz sein werden: Zum einen können sie zu weiteren, spezifischeren bzw. ergänzenden Arbeiten in diesem Themenbereich anregen; zum anderen können daraus Implikationen für einen möglichst sinnvollen Fremdsprachenerwerb abgeleitet werden.

### 1.3 Theoretische Situierung

Bei Schnittstellenthemen wie dem vorliegenden, zu denen bisher kaum geforscht wurde, stellt sich die Herausforderung der Einordnung in den gesamtwissenschaftlichen Kontext: Es existiert nämlich keine übergeordnete Theorie bzw. kein Modell, in die/das sich vorliegende Arbeit vollständig einbinden lassen würde und die/das nicht nur den theoretischen Rahmen abstecken, sondern auch Richtlinien für die methodische Implementierung empirischer Arbeiten vorgeben würde.

Dies kann jedoch bei einem explorativ ausgerichteten Projekt auch als Potenzial angesehen werden: Denn eine allzu starre Fixierung auf ein bestimmtes Modell kann mitunter dazu führen, nur bekräftigende Evidenz wahrzunehmen und gegenteilige Evidenz (unbewusst) auszublenden. Das ist auch der Grund dafür, dass ich im Rahmen dieses Projekt absichtlich keine konkreten Hypothesen zu den Forschungsfragen formuliere, sondern allen möglichen Ergebnissen offen gegenüberstehe – selbst wenn diese sich auf den ersten Blick gegenseitig zu widersprechen scheinen.

Ganz ohne theoretische Einbettung kann und will dieses Forschungsprojekt natürlich dennoch nicht auskommen. Als theoretischer Unterbau für vorliegende Arbeit sind grundsätzlich die folgenden Bereiche denkbar:

---

<sup>4</sup>Die Entscheidung, welche meiner Teilnehmer:innen L1-Sprecher:innen einer gegebenen Sprache sind und welche nicht, wird dabei ihrer eigenen Selbsteinschätzung überlassen. Dementsprechend definiere ich jene Personen der vorliegenden Studie als L1-Sprecher:innen (des Französischen) bzw. *frankophone* Sprecher:innen, die diese Sprache als ihre „Muttersprache“ angeben. Alle anderen Personen werden als *Lernende* zusammengefasst – es wird also nicht zwischen Fremdsprachenlernenden und L2-Sprecher:innen (im engeren Sinn) unterschieden. Der Grund dafür ist, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Laien zwischen einer L2 und einer Fremdsprache unterscheiden können.

(1) Insbesondere dann, wenn der Fokus v.a. auf konkreten didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten liegen würde, wäre eine Situierung innerhalb eines spezifischen didaktischen oder spracherwerbstheoretischen Modells sinnvoll. Diese Implikationen stellen zwar nicht den Schwerpunkt vorliegender Arbeit dar, dennoch sind die zu gewinnenden Erkenntnisse für diesen Bereich von besonderem Interesse. Kapitel 2.3 des Forschungsstands bzw. insbesondere das Unterkapitel 2.3.1 widmen sich deshalb bisherigen Arbeiten im Bereich der Didaktik, und das Kapitel zu den didaktischen Implikationen versucht, auf Basis der Schlussfolgerungen dieser Arbeit und der vorgestellten didaktischen Arbeiten sowie unter Berücksichtigung praktischer Einschränkungen eine Brücke in die Realität zu schlagen.

(2) Sollte der Fokus verstärkt auf der Wahrnehmung von Akzent (sowie Verständlichkeit) liegen, so würde es sich anbieten, die Arbeit im Bereich der Akzentforschung zu situieren. Hier liegen bisher zwar einige Einzelarbeiten vor, die sich zu eben diesem Forschungsbereich gruppieren lassen (u.a. Flege 1984; Flege & Fletcher 1992; Munro & Derwing 1995a uvm.), allerdings haben diese noch kein eigenständiges theoretisches Modell begründet. Dazu kommt, dass sich diese Arbeiten insbesondere mit der Wahrnehmung fremdsprachlicher Akzente (Schwerpunkte sind v.a. *rater effects* und studiendesignspezifische Einflussfaktoren) auseinandersetzen sowie dass Variation auf der diatopischen Ebene fast immer ausgeklammert bzw. nur unabhängig davon untersucht wird (cf. Bent et al. 2016a). Einige neuere Arbeiten widmen sich der Sprachverarbeitung von Akzenten (cf. u.a. Adank et al. 2009; Cristia et al. 2012; Floccia et al. 2006; Hanulíková 2021; Romero-Rivas et al. 2015) – Erkenntnisse in Bezug auf im Hintergrund ablaufende kognitive Prozesse sind für vorliegende Arbeit tatsächlich von großem Interesse. Soziolinguistische Implikationen, die ebenfalls relevant sind, werden jedoch meist (wenn überhaupt) nur kurz angesprochen (beispielsweise die Diskriminierung von Nicht-L1-Sprecher:innen).

(3) Eine Einbettung in die Soziolinguistik mit einem Fokus auf die Einstellungsfor-schung (siehe hierzu auch die *Perzeptive Varietätenlinguistik*, cf. Krefeld & Pustka 2010 bzw. *Perceptual dialectology*, cf. Preston 1999) erscheint aus mehreren Gründen sinn-voll: Zunächst erlaubt diese eine Situierung der Begrifflichkeiten und Basiskonzepte wie *Variation*, *Norm* und *Spracheinstellung*. Außerdem liegt bereits ausreichend Forschungsliteratur zum Französischen vor, um den Schwerpunkt vorliegender Dissertation – die Normkonzeptionen von Lernenden – sprachenspezifisch einzuordnen und diese neuartige „Außenperspektive“ mit der bereits gut erforschten „Innenperspektive“ abzugleichen. In diesem Rahmen werden auch jene Studien vorgestellt, die sich in den letzten Jahren mit der Wahrnehmung diatopischer Varietäten bzw. Variation durch Französischlernende beschäftigt und hierzu bereits wertvolle Erkenntnisse gewonnen haben.

Ziel dieser Arbeit war, unabhängig von den (methodischen) „Zwängen“ einzelner Disziplinen ein Portfolio empirischer Teilprojekte zusammenzustellen, das einen möglichst guten Überblick über die Wahrnehmung und Bewertung diatopischer Varietäten des Fran-

zösischen durch Fremdsprachenlernende im Vergleich zu frankophonen Sprecher:innen erlaubt. Methodische Impulse kamen deshalb aus allen zitierten Forschungsrichtungen, und auch für den theoretischen Unterbau der Arbeit beschränkte ich mich absichtlich nicht auf einen spezifischen Bereich, wenngleich der in (3) genannte am relevantesten erscheint.

Eine spezifische Frage stellt sich nun noch: Wie lässt sich Varietätenkompetenz im Spracherwerb modellieren? Die Ausführungen diesbezüglich im GERS (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*) sind weder umfassend noch konkret; es ist zu berücksichtigen, dass dieser sprachenübergreifend konzipiert ist, was eine präzise sprachenspezifische Beschreibung (verständlicherweise) verunmöglicht (cf. Kapitel 2.3.2).

Als wichtiger Bestandteil einer Varietätenkompetenz zählt sicherlich die *Rezeptive Varietätenkompetenz* (cf. Reimann 2011, 2017); daneben ist jedoch auch der Bereich der Spracheinstellungen nicht zu unterschätzen. Mir erscheint deshalb Kaisers (2023) Modellierung einer *Variationskompetenz* (nicht nur *Varietätenkompetenz*) sinnvoll: Varietäten- bzw. Variationskompetenz wird von ihr als vielschichtige Kompetenz definiert, die insbesondere die folgenden drei (nicht voneinander unabhängigen) Komponenten umfasst: (a) Eine sprachlich-kommunikative Komponente, zu der die Produktion und Rezeption von Varietäten gehören, (b) eine metalinguistische Komponente, zu der sie Wissen über Konzepte wie *Dialekt* oder *Standardsprache* sowie die Fähigkeit, zwischen Varietäten zu unterscheiden, zählt (zu metalinguistischen Laienvorstellungen cf. auch Berthele 2010a), und (c) eine sozio-affektive Komponente. Letztere beinhaltet Einstellungen, Repräsentationen bzw. Assoziationen und persönliche Präferenzen in Bezug auf Varietäten bzw. Variation.

Bei Kindern im Erstspracherwerb entwickeln sich nach Kaiser (2023) zunächst erste Anzeichen einer Varietäten- bzw. Variationskompetenz auf der sprachlich-kommunikativen Ebene, wenn diese in unterschiedlichen Kontexten automatisch unterschiedliche Varietäten verwenden. Dieser Bereich wird in den folgenden Jahren weiter ausgebaut; zusätzlich lernen die Kinder, zwischen Varietäten perzeptiv zu unterscheiden (metalinguistische Dimension). Als letztes entwickelt sich bei ihnen die sozio-affektive Komponente: Während ca. bis zum Alter von 7-8 Jahren keine klare Präferenz für Dialekt oder Standard festzustellen ist, wird eine solche ab diesem Zeitpunkt immer sichtbarer. Es gilt zu berücksichtigen, dass sich Kinder in dieser Hinsicht sicherlich anders entwickeln als jugendliche oder erwachsene Fremdsprachenlernende; allerdings geht es in vorliegendem Projekt weniger um die konkrete Reihenfolge in der Entwicklung als vielmehr um die Konzeption dieser Kompetenz, die für Fremdsprachenlernende gleichermaßen zutreffen dürfte.

Wenngleich es im Rahmen dieser Dissertation unmöglich ist, alle Teilbereiche bis ins kleinste Detail zu erforschen, so werden meine Ergebnisse doch für alle drei soeben genannten Komponenten aufschlussreich sein: Was die sprachlich-kommunikative Dimension betrifft, so teste ich das Hörverstehen der Lernenden, in Bezug auf die metalinguistische

Dimension untersuche ich die Fähigkeit der Teilnehmer:innen, zwischen unterschiedlichen Varietäten zu unterscheiden und diese zu identifizieren. Besonders relevant ist die Erforschung der sozio-affektiven Komponente: Diesbezüglich interessiere ich mich für die ästhetischen Bewertungen unterschiedlicher Varietäten, die Einschätzung der Lernenden, welche Personengruppen wie gut als Französischlehrpersonen geeignet sind, welchen Stellenwert Varietäten im Fremdsprachenunterricht haben sollten etc.

## 1.4 Aufbau der Arbeit

Im Anschluss an diese Einleitung folgt ein Überblick über die wichtigsten theoretischen Grundlagen sowie den aktuellen Forschungsstand. Dieser dient einer theoretischen Verortung dieser Arbeit; es wird also der Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen sich das Projekt bewegt. Dieses kann, wie bereits beschrieben, an der Schnittstelle mehrerer Subdisziplinen situiert werden: Da die Wahrnehmung und Bewertung von Varietäten des Französischen durch Fremdsprachenlernende im Mittelpunkt steht, finden sich die wichtigsten Grundlagen, auf die sich das Projekt theoretisch und empirisch stützt, zunächst im Bereich der Varietäten- bzw. Soziolinguistik (cf. Kapitel 2.1). Das zweite Theoriekapitel setzt den Fokus auf die Verbreitung des Französischen sowie die Wahrnehmung sprachlicher Variation durch L1-Sprecher:innen des Französischen (cf. Kapitel 2.2), bevor im dritten Teil schließlich auf den Schnittstellenbereich der Wahrnehmung und Bewertung diatopischer Varietäten durch Lernende und bisherige Studien in diesem Bereich eingegangen wird (cf. Kapitel 2.3).

An den Forschungsstand schließt ein Kapitel zur Methodik an, in dem zunächst auf die Stichprobe der Teilnehmer:innen eingegangen wird. Daraufhin wird die Vorgehensweise der empirischen Projektteile – der Perzeptionsstudie, des anschließenden Fragebogens, des Hörverständnistests, der Einstellungserhebung zu Dialekt und Standardsprache im Deutschen und des Interviews – ausführlich dargestellt.

Hiernach werden die Ergebnisse jeder einzelnen dieser Teilstudien systematisch und datengeleitet präsentiert, bevor sie anschließend im Abgleich mit der bestehenden Literatur interpretiert werden.

Aus den Erkenntnissen wird versucht, didaktische Implikationen abzuleiten sowie zu überlegen, wie das Thema der diatopischen Variation bestmöglich im Französischunterricht behandelt werden kann. Im Spannungsfeld der beiden Fragen *Was ist wünschenswert?* und *Was ist realistisch?* werden Möglichkeiten der didaktischen Implementierung in den schulischen Unterricht und die universitäre Lehre in einem eigenständigen Kapitel vorgestellt und diskutiert.

Die Dissertation schließt mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse, einem Überblick über Grenzen und Einschränkungen des Projekts sowie einem Ausblick.

## 2 Forschungsstand

Das hier beschriebene Promotionsprojekt interessiert sich für die Wahrnehmung und Bewertung diatopischer Varietäten durch Lernende der Zielsprache Französisch. Konkret werden ihre Spracheinstellungen, ihre Hörverstehensfähigkeit sowie ihre Erfahrungen mit und Ideen zu didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten untersucht. Im vorliegenden Kapitel wird der bisherige Forschungsstand beschrieben und damit die theoretische Basis dargelegt, auf der das Projekt aufbaut.

Dafür wird zunächst das Thema der sprachlichen Variation an sich sowie die Wahrnehmung von Sprache und Sprachvarietäten beleuchtet. Da Sprachen sowie Varietäten immer mit sozialen Gruppen verknüpft sind, sind diese nicht einfach neutrale Entitäten; vielmehr haben unterschiedliche Faktoren wie insbesondere das Prestige der Sprecher:innengruppe einen Einfluss darauf, wie eine bestimmte Sprache bzw. Varietät wahrgenommen wird (cf. Kapitel 2.1).

Im Anschluss wird auf die soziolinguistischen Gegebenheiten des Französischen eingegangen. Es werden deskriptiv die wichtigsten Aussprachemarkale verschiedener Varietäten behandelt, sowie deren Wahrnehmung durch frankophone Sprecher:innen erörtert (cf. Kapitel 2.2).

Das abschließende Kapitel 2.3 setzt sich damit auseinander, wie Lernende unterschiedliche Varietäten wahrnehmen, ob sie diese erkennen können und wie gut sie diese verstehen. Es wird außerdem besprochen, welche Akteure (Didaktik, internationale Richtlinien, Lehrbücher, Lernende) welche Meinungen in Bezug darauf vertreten, ob/wie Varietäten in den Französischunterricht integriert werden sollten.

### 2.1 Variation und Sprachnormen

#### 2.1.1 Was ist eine *Varietät*?

„Aucune language (de grande extension) n'échappe à la variation diatopique“ (Pöll 2017, 65) – keine lebende Sprache entkommt der sprachlichen Variation, auch nicht das Französische. Einzelne Sprachen können deshalb als Systeme oder, um den heterogenen Charakter noch mehr hervorzuheben, mit Weinreich (1954) als *Diasysteme* beschrieben werden, zu denen mehrere unterschiedliche Varietäten gehören. In der Regel teilen sich Varietäten

einen großen Teil ihrer „Varianten“ – d.h. möglichen Ausprägungen bzw. Realisierungsformen einer sprachlichen Variable – mit derjenigen Standardvarietät, zu der sie gezählt werden, sowie mit vielen anderen Varietäten.

Wie genau eine Varietät definiert werden kann, ist immer noch nicht ganz eindeutig geklärt (cf. auch Dufter & Stark 2002):

Die Häufigkeit, mit der in der Sprachwissenschaft von ‚Varietät‘ die Rede ist, sollte allerdings nicht darüber hinweg täuschen, dass zuverlässige Operationalisierungen dieses Konzepts durchaus fehlen; es gibt keinen Konsens, unter welchen Bedingungen es nützlich oder notwendig sei, Varianten zu Varietäten zusammenzufassen (Krefeld 2010, 60).

Ammon (1995, 64) nennt als Minimalkriterium für Varietäten, dass jene „(i) über wenigstens eine für sie spezifische (einzelne) Variante verfügen, oder zumindest (ii) eine spezifische Kombination von Varianten aufweisen“.

Vieles spricht dafür, dass Varietäten nicht ausschließlich von der Ebene der sprachlichen Produktionen abgeleitet werden können, sondern nur aus dem Zusammenspiel mit sozialen, außersprachlichen Faktoren. Sprache hat bekannterweise neben der kommunikativen Funktion immer auch eine soziosymbolische Funktion – und das gilt insbesondere auch für die Phonetik/Phonologie (cf. Fasold 1988). Die unterschiedlichen Varianten einer Variablen mögen zwar dieselbe Funktion erfüllen, können aber zusätzlich darüber hinausgehende Informationen etwa über die Herkunft, den sozioökonomischen Status, das Alter, das Geschlecht des Sprechers bzw. der Sprecherin oder über die Situation vermitteln (cf. Krefeld 2010). Auch Berruto (2004, 189) betont, dass sprachliche Merkmale mit sozialen Merkmalen kookkurieren. Mitunter wird speziell auf den Ursprung von Varietäten in den Repräsentationen der Sprecher:innen hingewiesen (Gadet 2003b; Hambye & Simon 2004).

Die Varietätenlinguistik brachte viele unterschiedliche Modelle hervor, auf die in Kapitel 2.1.2 näher eingegangen wird. Zusätzlich zu diesen traditionellen Modellen fanden in rezenter Zeit neue Entwicklungen statt, die sich insbesondere dadurch auszeichnen, dass der Rolle der Sprecher:innen (in konkreten Sprechsituationen) ein hoher Stellenwert beigemessen wird, und nicht mehr „nur“ (abstrakte) Sprachsysteme verglichen werden:

Die Variationslinguistik, die – in einem zunächst alltagssprachlichen Sinne – erklären möchte, welcher Zusammenhang zwischen dem individuellen Sprechen in der Einzelinteraktion (im Folgenden: Mikroebene) und dem überindividuellen Phänomen besteht, das wir beispielsweise als Dialekt, Varietät oder bloß Sprache bezeichnen (im Folgenden: Makroebene), begnügt sich nicht mehr mit traditionellen, meist strukturalistischen Begriffen. In der Folge einer Perspektivenerweiterung in den letzten Jahrzehnten wird in der Disziplin mit ähnlicher Selbstverständlichkeit auch, d. h. zusätzlich, über Wahrnehmung, Wissen, Salienz, Pertinenz, Handlungen, Motive, Einstellungen, Identität usw. gesprochen. (Kasper & Purschke 2017, 185–186)

Als Beispiel einer Strömung, die das Phänomen der Varietät bzw. Variation neu konzipiert, sei die *Third wave* der Soziolinguistik (cf. Eckert 2012; Hall-Lew et al. 2021) genannt: Der Fokus liegt hier darauf, dass durch die Verwendung einer Kombination spezifischer Varianten soziale Bedeutung in einem konstruktiven Prozess von den Sprecher:innen selbst geschaffen wird, während in traditionellen soziolinguistischen Arbeiten Sprecher:innen nicht als Individuen, sondern als Vertreter:innen einer sozialen Gruppe und dementsprechend als „bundles of demographic characteristics“ (Eckert 2012, 88) betrachtet werden.

## 2.1.2 Diatopische Variation

Traditionelle varietätenlinguistische Modelle (für einen Überblick cf. Sinner 2014) setzen sich mit der Frage auseinander, welche Arten von Varietäten existieren – oder anders formuliert: Auf welchen Ebenen Sprache variiert.

Innerhalb der Romanistik ist bis heute ein (mindestens) dreiteiliges Modell aus regionaler, sozialer und situativer Variation vorherrschend (cf. Coseriu 1988, 24). Bekannt sind diese Komponenten unter den Begriffen der *Diatopik*, *Diastratik* und *Diaphasik*; seltener ist daneben auch von *Dialekten*, *Soziolakten* und *Registern* die Rede. Eine vierte Ebene ist jene der diachronen Variation, die bei Coseriu (1988, 133) implizit bleibt.

Koch & Oesterreicher (1985) erweitern dieses Modell um eine weitere Ebene, nämlich jene der Mündlichkeit/Schriftlichkeit bzw. Nähesprache/Distanzsprache. Basierend auf Söll (1974) postulieren sie, dass zwei unterschiedliche Aspekte von *gesprochen* und *geschrieben* zu unterscheiden sind: Einerseits eine mediale, auf der Dichotomie *graphisch* vs. *phonisch* basierende Dimension; andererseits jedoch auch eine konzeptuelle Komponente, die häufig vernachlässigt wird. Bei dieser liegt anstelle einer Dichotomie ein Kontinuum zwischen konzeptuell mündlichem Sprachgebrauch (d.h. *Nähesprache*) sowie konzeptuell schriftlichem Sprachgebrauch (d.h. *Distanzsprache*) vor. Während Diatopik und Diastratik der interindividuellen Variation zuzuordnen sind, sind Diaphasik sowie Nähe/Distanz auf der intraindividuellen Ebene anzusiedeln.

Vorliegende Arbeit widmet sich insbesondere der diatopischen bzw. geographisch bedingten sprachlichen Variation, während andere Variationsebenen sowie das Zusammenspiel dieser Dimensionen und die individuelle Ebene aus Gründen der Komplexitätsreduktion nicht explizit berücksichtigt werden.

Die auf der geographischen Ebene angesiedelte Variation von Sprache ist seit dem Ende des 19. Jahrhunderts Gegenstand linguistischer Forschung; die ersten wichtigen Vertreter der sog. *Dialektologie* waren der deutsche Sprachwissenschaftler Georg Wenker sowie der Schweizer Jules Gilliéron. Beide interessierten sich besonders stark für phonetische Aspekte, was sich in ihren Sprachatlanten widerspiegelt. Den ersten Sprachatlas

für ein frankophones Gebiet (den *Valais roman*) veröffentlichte Gilliéron im Jahr 1880. Später arbeitete er gemeinsam mit Edmond Edmont an einem größer angelegten Projekt, dem *Atlas linguistique de la France*, welcher ab 1902 publiziert wurde.

„Dialekte“ wurden in der dialektologischen Tradition zunächst als homogene Subsysteme einer Sprache gesehen (Putschke 1982). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde der Fokus jedoch immer stärker ausgeweitet und lag nicht mehr ausschließlich auf geographischen Merkmalen der Sprecher:innen, sondern auf unterschiedlichen sozialen Aspekten (bei William Labov neben dem geographischen Gebiet u.a. auch auf dem Alter, dem Beruf und einem möglichen Migrationshintergrund). Den Forschungszweig, der sich der Beziehung zwischen phonetischen und sozialen Aspekten widmet, nennt man Soziophonetik; diese interessiert sich neben einer produktiven Komponente (ein umfassendes Projekt zum Französischen ist der Korpus PFC<sup>1</sup>) auch für eine perzeptive (cf. hierzu etwa die Arbeiten von Howard Giles und Wallace Lambert, auf die weiter unten noch im Detail eingegangen wird).

Wenngleich der Fokus des vorliegenden Projekts auf diatopischen Unterschieden liegt, so muss dabei stets Folgendes berücksichtigt werden:

- Varietäten sind eben gerade keine Bündel von eindeutigen Varianten, sondern lassen in einigen Fällen mehrere (teils mit anderen Varietäten überlappende) Varianten für eine Variable zu, sodass die einzelnen Dimensionen nicht als trennbare Subsysteme bezeichnet werden sollten (cf. Reinke 2004).
- Sprecher:innen können in Zeiten der globalen Mobilität Varianten aus unterschiedlichen diatopischen Varietäten in ihr Inventar aufnehmen; generell existieren zwischen diatopischen Varietäten vielmehr Übergangsgebiete (bzw. Kontaktzonen) als feste Grenzen.
- Die einzelnen Dimensionen hängen unmittelbar zusammen und überlagern sich gegenseitig, weshalb sich „kein gemeinsamer Prototyp ‚der‘ Varietät schlechthin ableiten“ (cf. Krefeld & Pustka 2010, 20) lässt.

Letzteres beschreiben Koch & Oesterreicher (2011, 17) selbst wie folgt:

Die zentrale Stellung der Varietätendimension 1 („gesprochen/geschrieben“) ergibt sich ganz offensichtlich daraus, dass sie, als eigentlicher Endpunkt der Varietätenkette, Elemente aller drei anderen Dimensionen sekundär aufnehmen kann [...] und dass demzufolge die drei diasystematischen Dimensionen sich in ihrer inneren Markiertheitsabstufung nach dem Nähe/Distanz-Kontinuum ausrichten.

---

<sup>1</sup>PFC steht für *Phonologie du Français Contemporain* (<https://www.projet-pfc.net/>, cf. Durand et al. 2002). Es handelt sich dabei um ein groß angelegtes Projekt, das Sprachproduktionen sowie Hintergrundinformationen von frankophonen Sprecher:innen aus vielen unterschiedlichen Gebieten umfasst. Es liegen einerseits vorgelesene Stimuli vor (u.a. von dem PFC-Text *Le village de Beaulieu...*), andererseits jedoch auch freie Produktionen, etwa aus geleiteten Gesprächen.

Abbildung 2.1 stellt dar, wie sich die Ausprägungen der Diaphasik, Diastratik und Diatopik entsprechend dem Nähe/Distanz-Kontinuum verändern. Gleichzeitig darf jedoch nicht vernachlässigt werden, dass die konkrete sprachliche Produktion immer vom Individuum selbst, seinen sprachlichen Fähigkeiten, seiner Motivation, seinem Kommunikationsziel und unterschiedlichen situativen Faktoren abhängt und eine derart pauschale Darstellung dementsprechend die Realität immer nur ansatzweise darzustellen vermag.

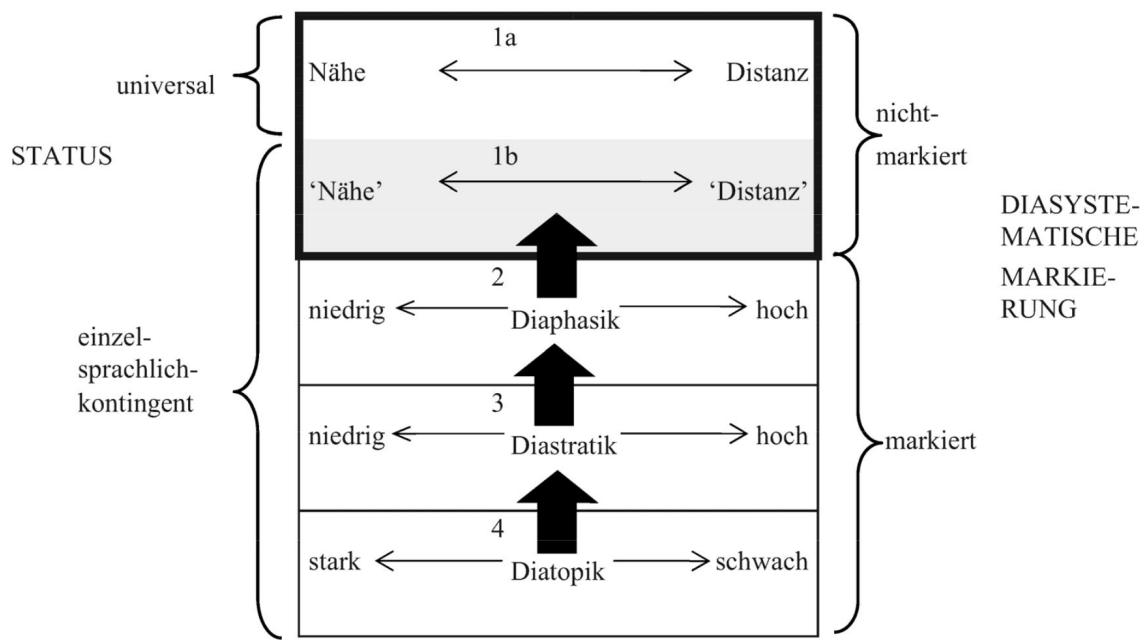


Abbildung 2.1: Die Rolle der Nähe-Distanz-Dimension im Varietätenraum nach Koch & Oesterreicher (2011, 17).

Es sei an dieser Stelle betont, dass das Modell von Koch & Oesterreicher (2011) in der einschlägigen Forschungsliteratur grundsätzlich zwar von vielen Seiten positiv rezipiert wurde, es jedoch nicht an kritischen Gegenstimmen mangelt: Beispielhaft sei hier die ausführliche Auseinandersetzung mit dem Modell durch Dufter & Stark (2002) genannt; daneben enthält der Sammelband von Feilke & Hennig (2016) einige kritische Beleuchtungen und Weiterentwicklungen des Modells v.a. aus den Reihen der Germanistik. Für einen allgemeinen Überblick über seine wissenschaftliche Resonanz cf. Grübl et al. (2021), die Koch & Oesterreicher jedoch grundsätzlich verteidigen. Darüber hinaus sei auf neuere Entwicklungen im Bereich der Varietäten-/Variationslinguistik verwiesen, die weiter oben bereits angesprochen wurden.

Wenn also in dieser Arbeit von diatopischer Variation die Rede ist, so ist damit zwar grundsätzlich jene sprachliche Variation gemeint, die sich auf den geographischen Raum bezieht; die Variationsbreite innerhalb der frankophonen Länder und Regionen sei je-

doch stets mitgedacht. Denn eine Isolierung diatopischer Varietäten entspricht kaum der sprachlichen Realität, sondern stellt hauptsächlich eine Modellierung dar.

Die für die Methodik gewählte Aufteilung in Nordfrankreich und Südfrankreich, während etwa die Schweiz oder Belgien als Ganzes beschrieben werden, basiert auf den Fähigkeiten frankophoner Sprecher:innen, diese Gebiete sprachlich zu unterscheiden (cf. dazu Kapitel 2.2.4). Nichtsdestotrotz bleibt eine solche Einteilung auch bei reiflicher Überlegung letzten Endes immer eine willkürliche Entscheidung. Denn es sei an dieser Stelle auf die Problematik der „’fractal’ nature of language categorization“ (Berthele 2021, 449) hingewiesen: Von welcher Kategorie man auch ausgehen mag, die Inhalte dieser Kategorie sind immer heterogen und die zugrunde liegenden Strukturen stellen sich als „recursively similar“ (Berthele 2021, 449) heraus, weshalb immer eine Legitimation für eine weitere Spaltung gefunden werden kann. So muss man etwa, wenn man über eine Standardsprache spricht, einsehen, dass es ggf. unterschiedliche Standards gibt (Plurizentrik), aus denen (sub-)nationale Standardvarietäten folgen. Diese sind schwer abzutrennen von anderen (regionalen oder sozialen) Varietäten, die wiederum nicht in sich homogen sind, und selbst Ideolekte sind es nicht. Aufgrund ihrer Nützlichkeit sind derartige Kategorien dennoch allgegenwärtig; wichtig ist lediglich, die dahinterliegende komplexe sprachliche Realität stets mitzudenken. Wie auch Moreau (1997b, 283–284) schreibt: „Le caractère commode de ces dénominations ne doit cependant pas masquer leur caractère abstrait et réducteur.“

## 2.1.3 Sprachprestige

### 2.1.3.1 Das Prestige von Standardvarietäten

Wo es mehr als eine Art gibt, etwas zu sagen, unterliegen diese in den meisten Fällen einer Hierarchie. Dies gilt einerseits für Sprachen – vom Italienischen wird besonders häufig behauptet, es wäre eine *schöne* Sprache, während das Französische für seine *Klarheit* gerühmt wird und man dem Deutschen nachsagt, nicht schön zu klingen (zu einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen problematischen Urteilen cf. Martinet 1974; Stammerjohann 2023). Andererseits gilt dies genauso für einzelne (diatopische) Varietäten innerhalb einer Sprache. Auch in der französischen Sprachwissenschaft herrschte in der Vergangenheit die Meinung vor, dass manche Varietäten besonders schön, eloquent, rational o.Ä. und deshalb erstrebenswerter sind als andere. Die Überzeugung, dass manche Sprachen bzw. Varietäten aus sprachinhärenten Gründen von einer Gesellschaft besser bewertet werden als andere, fassten Giles et al. (1974) unter der *Inherent value hypothesis* zusammen. Dieser stellen sie die *Imposed norm hypothesis* gegenüber, die besagt, dass das Prestige einer Sprachform stattdessen vielmehr auf den Status der dazugehörigen Sprecher:innengruppe zurückzuführen ist: „[A] standard dialect or accent attains its prestige directly from the status of the social group which happened, by chance, to speak in this

manner.“ (Giles et al. 1974, 406). Diese Relativierung sprachinterner Aspekte ist nicht neu, sondern fand sich schon früher – etwa bei Bloomfield (1927, 435), wenn er schrieb: „[Q]uestions of age, of logical or esthetic value, or even of consistency within the system of the language are irrelevant.“

Um zu testen, welche der beiden Hypothesen die richtige ist, gingen Giles et al. (1974) wie folgt vor: L1-Sprecher:innen des Englischen, die Griechisch nicht beherrschten, sollten zwei Varietäten des Griechischen bewerten: die athenische Varietät, die von griechischen Sprecher:innen mit mehr Prestige verbunden wird, und die kretische Varietät, deren Sprecher:innen von L1-Sprecher:innen generell als weniger intelligent wahrgenommen werden. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass es keine Unterschiede in der Bewertung der beiden Varietäten auf sechs unterschiedlichen Skalen durch die nicht griechisch sprechenden Teilnehmer:innen gab. Wenn Menschen also weder über linguistisches noch über soziolinguistisches Wissen in einer bestimmten Sprache verfügen, werden Standard- und Nicht-Standardvarietäten dieser Studie nach ähnlich positiv wahrgenommen. Giles et al. (1974) sehen dies als Evidenz für die *imposed norm hypothesis*, über die heute ein breiter Konsens herrscht.

Giles et al. (1979) testeten die *imposed norm hypothesis* erneut für eine andere Zielsprache, nämlich Französisch. In einem *Matched guise*-Experiment (zu dieser Methode cf. Kapitel 2.1.5) bewerteten die Waliser Teilnehmer:innen (fast) ohne Französischkenntnisse europäisches Französisch, gehobenes Québécois Französisch und Québécois Französisch der Arbeiterklasse auf mehreren Skalen (*pleasantness, prestige, intelligence, likeability, ambition, toughness*) gleich gut. Die drei französischen Varietäten, die für L1-Sprecher:innen sehr stark mit bestimmten sozialen Merkmalen assoziiert sind, haben also für „Außenstehende“ ohne Französischkenntnisse keinerlei soziale Bedeutung.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass es keine gegenteilige Evidenz gäbe, die danach ruft, die Sachlage differenzierter zu betrachten: Moreau et al. (2014) fanden etwa, dass europäische Studierende ohne Wissen über die ihnen fremde Sprache Wolof ähnlich gut wie senegalesische Studierende den sozialen Status von senegalesischen Wolof-Sprecher:innen erraten konnten, was möglicherweise auf sprachinhärente Gründe zurückzuführen sein könnte. Moreau et al. (2014) geben allerdings zu bedenken, dass die Interpretation solcher Ergebnisse, die für die *inherent value hypothesis* zu sprechen scheinen, an einem schmalen Grad zwischen Ideologie (im Sinn einer unreflektiert übernommenen, empirisch nicht nachgewiesenen, auf sprachpuristischen Auffassungen basierenden Überzeugung, eine Sprachform sei tatsächlich besser als andere) und diskriminierenden Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen (z.B. „Arbeiterklassen artikulieren nicht richtig, weil sie faul sind“) auf der einen Seite und einer rein objektiven Betrachtung der Ergebnisse auf der anderen Seite anzusiedeln ist.

In der Tat schließen sich beide Hypothesen nicht unbedingt gegenseitig aus: Dass die

*imposed norm hypothesis* die meisten Phänomene erklären kann, schließt nicht aus, dass es doch einige (möglicherweise universelle) sprachliche Merkmale geben könnte, die in manchen Fällen dazu führen können, dass Menschen, die eine Sprache und die dazugehörigen Varietäten oder auch zwei unterschiedliche Sprachen nicht beherrschen, eine davon als schöner empfinden als die andere (oder auch die entsprechenden Sprecher:innen als sozial höher einstufen als Sprecher:innen der anderen Sprache/Varietät). In Hilton et al. (2021) etwa empfanden Proband:innen aus China Schwedisch schöner als Dänisch, obwohl sie bisher mit keiner der beiden skandinavischen Sprachen in Berührung gekommen waren. Auf die Vermutung hin, dass dies an der Intonation liegen könnte, wiederholten Hilton et al. (2021) dasselbe Experiment mit monotonisierten Stimuli. Dabei konnten keine Unterschiede in den Bewertungen der beiden Sprachen festgestellt werden, was darauf hindeutet, dass sprachinhärente (hier: prosodische) Aspekte zumindest in diesem Fall für Urteile über die betroffenen Sprachen (und damit automatisch auch über die entsprechenden Sprecher:innengruppen) tatsächlich relevant sein könnten<sup>2</sup>.

Möglicherweise gibt es jedoch andere Erklärungen dafür, warum Menschen manchmal eine Präferenz für eine von zwei ihnen unbekannten Sprachformen haben: Als einen solchen potenziellen Einflussfaktor nennen Hilton et al. (2021) etwa eine mögliche sprachstrukturelle Ähnlichkeit mit der eigenen Sprache. Aus den Ergebnissen von Moreau et al. (2014) scheint hervorzugehen, dass soziale Marker, die für die L1 im Zuge der Erstsozialisation erworben wurden, von den Proband:innen auf ihnen unbekannte Sprachen übertragen werden könnten, denn: Zu den Merkmalen, die ihre Proband:innen als Gründe dafür nannten, Wolofsprecher:innen einer höheren oder niedrigeren Bildungsschicht zuzuordnen, gehörten u.a. Selbstvertrauen (*confidence*), Durchsetzungsvermögen (*assertiveness*), Redegewandtheit (*verbal fluency*) und Kontrolle der Stimmintensität (*control of vocal intensity*) – Merkmale, die wohl auch in der L1 der Proband:innen (meist Katalanisch) wichtige soziale Marker sind. Moreau et al. (2014, 346) zogen folgende Schlussfolgerung: „The imposed norm hypothesis should therefore be reformulated to have a wider scope that takes into account such phenomena.“ Außerdem forderten sie – wie auch Hilton et al. (2021) –, dass es zu diesem sensiblen Thema eine deutlich breitere empirische Datengrundlage bräuchte, bevor konkretere und belastbare Aussagen getroffen werden können.

### 2.1.3.2 Das Prestige von Non-Standardvarietäten

Dass die Sprachform einer mit Bildung, sozialem Aufstieg, Macht und Reichtum verbundenen Gesellschaftsgruppe positiv wahrgenommen wird, ist bereits seit Längerem bekannt (für einen Überblick cf. Giles & Coupland 1991). Man könnte folglich erwarten, dass Spre-

---

<sup>2</sup>Segmentale Unterschiede wie beispielsweise der dänische Stød [ʔ] scheinen hingegen zumindest in dieser Studie keinen bedeutsamen Einfluss gehabt zu haben.

cher:innen von Non-Standardvarietäten diese mit der Zeit zugunsten einer prestigereicheren Standardvarietät aufzugeben – was jedoch nicht der Fall ist: Labov berichtete in seinem 1966 erstmals veröffentlichten und seither viel zitierten Werk *The Social Stratification of English in New York City* erstmals von dem Phänomen, dass Personen es scheinbar bewusst vorziehen, eine Varietät zu verwenden, die sie selbst als einer Standardvarietät unterlegen betrachten. Er argumentiert, dass die Verwendung solcher Sprachformen eine identitätsstiftende Funktion hat, und damit Gruppenzugehörigkeit markiert wird.

Für diese beiden beschriebenen Dimensionen von Prestige wurden in der Folge die Termini *offenes* und *verdecktes Prestige* geprägt (in der englischsprachigen Originalliteratur *overt* vs. *covert prestige*, im Französischen *prestige manifeste* vs. *prestige latent*). Offenes Prestige bringen Sprecher:innen i.d.R. jenen Varietäten entgegen, die von sozial dominierenden Gruppen gesprochen werden. Verdecktes Prestige hingegen entsteht grundsätzlich durch eine Aufwertung sozial dominanter Gruppen, und äußert sich beispielsweise darin, dass die jeweiligen Sprecher:innen als sympathischer, ehrlicher, freundlicher etc. wahrgenommen werden. Evidenz für ein von offenem Prestige unabhängiges verdecktes Prestige findet sich im Anschluss an Labov (1966) auch in Trudgill (1972).

Verwandt mit dem Begriffspaar *offenes/verdecktes Prestige* sind die Konzepte *Status* und *Solidarität* (cf. Edwards 1999). Der Fokus liegt hier jedoch weniger auf dem Prestige einer Sprache, sondern mehr auf den wahrgenommenen Persönlichkeitseigenschaften der jeweiligen Sprecher:innen. Sprecher:innen mit hohen Werten auf der Dimension *Status* werden als intelligent, gebildet, zuverlässig, ehrgeizig und geeignete Führungskräfte beschrieben, während Sprecher:innen mit hohen Werten auf der Dimension *Solidarität* Attribute wie freundlich, humorvoll, herzlich, sympathisch und gesellig zugeordnet werden. Zum Teil wurde neben Status und Solidarität noch eine dritte Dimension, Dynamik (*dynamism*), vorgeschlagen (für einen Überblick cf. Giles & Billings 2004).

Positive Bewertungen auf der Dimension Solidarität werden zumeist von Sprecher:innen derselben Varietät geäußert, da Sprache Teil der eigenen Gruppe ist, die wiederum Teil der eigenen Identität ist und deshalb im Regelfall positiv bewertet wird, um das eigene Selbstwertgefühl nicht zu verletzen. Grundsätzlich zeigen Proband:innen jenen Sprecher:innen gegenüber, deren Akzent ihrem eigenen nahe kommt, mehr Solidarität, während Sprecher:innen von Varietäten, die mit größerer geographischer Distanz verbunden sind, als unfreundlicher, unauthentischer und weniger vertrauenswürdig, dafür korrekter wahrgenommen werden (für einen Überblick cf. Moyer 2013).

Dies scheint jedoch von Fall zu Fall unterschiedlich zu sein, denn manchmal bekommen sowohl Non-Standard-Sprecher:innen als auch Standardsprecher:innen hohe Solidaritätswerte, und manchmal sogar nur Standardsprecher:innen. Dass Sprecher:innen einer nicht-standardsprachlichen Varietät bessere Statusbewertungen bekommen als jene einer Standardvarietät, kommt hingegen kaum vor; wenn dies tatsächlich der Fall ist, dann

kann dies als Zeichen dafür gedeutet werden, dass diese Varietät zu einer (zweiten oder weiteren) Standardvarietät geworden ist (was heute zumindest eingeschränkt für eine endogene Norm des Québecker Französischen gilt, siehe Kapitel 2.2.4).

### 2.1.3.3 Ästhetische Bewertungen

Neben Status und Solidarität interessieren sich zahlreiche Perzeptionsstudien auch für andere Bewertungsdimensionen – darunter u.a. für eine ästhetische Dimension, wenn sie fragen, wie schön oder angenehm (engl. *pleasant*<sup>3</sup>, cf. Evans 2002; Giles 1970; Giles et al. 1974; Ingvalson et al. 2017; Kuiper 1999, 2005; Lam & O'Brien 2014) die Sprachform eines Sprechers bzw. einer Sprecherin wahrgenommen wird. Standardvarietäten erhalten auf dieser ästhetischen Dimension generell bessere Werte als Non-Standardvarietäten (cf. dazu bereits Giles 1970).

Als mögliche Erklärungen dafür kommen die weiter oben erwähnten Hypothesen von Giles et al. (1974) infrage: Entweder die Standardvarietät ist tatsächlich aus sprachinhärenten Gründen (d.h. objektiv betrachtet) schöner und wurde deshalb zur Standardvarietät erhoben (*Inherent value hypothesis*), oder aber soziale, kulturelle und/oder politische Gegebenheiten haben dazu geführt, dass eine Varietät zur Standardvarietät wurde, und aufgrund positiver Konnotationen wird diese nun auch in ästhetischen Aspekten positiver bewertet (*Imposed norm hypothesis*). Giles et al. (1974) liefern Evidenz dafür, dass auch für die ästhetische Bewertung die *Imposed norm hypothesis* gilt. Unter der Annahme dieses Erklärungsansatzes kann die ästhetische Dimension als Fenster für verinnerlichte Normvorstellungen dienen; dafür sprechen auch hohe Korrelationen zwischen der ästhetischen und der Statusdimension (cf. Giles 1970; Latour et al. 2012).

### 2.1.4 Sprachnormen

Eng verbunden mit dem Konzept des *Sprachprestiges* ist jenes der *Sprachnorm* – ein Konzept, für das es keine einheitliche Definition gibt. In der Romanistik ist Coserius (1952) Gegenüberstellung der *norma* mit *sistema* (und *habla*) weit bekannt; in diesem Verständnis werden jene Realisierungen der Norm zugeschrieben, die „normal“ sind bzw. das traditionell Übliche einer Sprache darstellen. Im Gegensatz zum System ist die Norm jedoch veränderlich.

Im alltäglichen Sprachgebrauch versteht man unter einer *Norm* eine „allgemein anerkannte, als verbindlich geltende Regel für das Zusammenleben der Menschen“ (Duden.de 2022, s.v. „Norm“), d.h. der präskriptive Charakter steht im Vordergrund. Als zweite mögliche Bedeutung listet der Duden die folgende Definition auf, die an jene von Coseriu

---

<sup>3</sup>Das englische *pleasant* kann im Deutschen u.a. mit „schön“, „angenehm“ oder „freundlich“ übersetzt werden; zumindest Giles (1970) schreibt explizit, dass dieses Merkmal im ästhetischen Sinn gemeint ist und Bouchard (2023b) beschreibt damit die Reaktionen zur Aussage *I think this is beautiful French*.

erinnert: „übliche, den Erwartungen entsprechende Beschaffenheit, Größe, Qualität o.Ä.; Durchschnitt“ – denn Normen können auch (primär) deskriptiven Charakter haben. In der heutigen Linguistik ist die Differenzierung in präskriptiv (→ Fokus auf das Normative) und deskriptiv (→ Fokus auf das Normale) ebenfalls üblich (cf. Koch & Oesterreicher 2011, 18; Pöll 2005; Sinner 2014). Die Unterscheidung fällt jedoch nicht immer ganz einfach, da auch deskriptive Normen (im folgenden Zitat *normes objectives*) einen gewissen präskriptiven Charakter haben können:

A priori, les normes objectives ne sont pas des prescriptions formelles. Cela n’empêche pas qu’elles correspondent parfois à des normes prescriptives qui se fondent justement sur elles. De toutes manières, le caractère conventionnel fait que leur respect est exigé et que l’écart par rapport à elles est parfois possible de sanctions (Pöll 2005, 51).

Eine deskriptive Norm (oft wird der Plural *Normen* verwendet) ist als „empirisch feststellbarer durchschnittlicher Sprachgebrauch von sozial und geographisch abgegrenzten Gruppen zu verstehen, also als der sozial dominierende Gebrauch“ (Sinner 2014, 107), der in bestimmten Situationen auch erwartet wird (etwa im Familien- und Freundeskreis). Moreau (1997a) nimmt zusätzlich die folgende Unterscheidung vor: Nach ihr ist eine deskriptive (oder auch *objektive*) Norm nicht mit dem Sprachgebrauch einer Sprecher:innengruppe (= *norme de fonctionnement*) gleichzusetzen, sondern entspricht einer Beschreibung (d.h. Explizitmachung) dieses Sprachgebrauchs.

Eine präskriptive Norm – meist im Singular – schreibt vor, wie sich Mitglieder einer Sprachgemeinschaft sprachlich verhalten müssen, wenn ihre Sprachproduktion als korrekt wahrgenommen werden soll. Wie im vorangehenden Kapitel 2.1.3 beschrieben, sind sprachexterne Gründe dafür verantwortlich, dass eine Varietät hierarchisch höher gestellt wird als andere.

Während eine präskriptive Norm üblicherweise von der Gesellschaft fest vorgegeben ist, beziehen sich subjektive Normen auf denjenigen Sprachgebrauch, den ein:e Sprecher:in als legitim ansieht bzw. von dem er/sie denkt, dass er in einer bestimmten Situation erwartet wird („les idées que se font les locuteurs de ce qui est correct ou ‚bon‘ dans l’usage d’une langue“, Pöll 2017, 66). Die Vorstellung dessen, was richtig ist, reflektiert zwar häufig weitgehend die präskriptive Norm; durch größeren zeitlichen Abstand zum eigenen Deutsch- bzw. Französischunterricht beispielsweise können Sprecher:innen allerdings auch davon abweichende Überzeugungen entwickeln. Subjektive wie auch präskriptive Normen stellen immer eine mehr oder weniger willkürliche Auswahl einer von vielen objektiven Normen dar.

Anstelle des Begriffs der *präskriptiven Norm* findet man zuweilen auch die Termini *Standardsprache* oder *Standardvarietät*, welche sich auf ähnliche Sachverhalte beziehen. Pöll (2005, 39–40) definiert etwa eine *Standardvarietät* wie folgt:

Une variété standard est un sous-système codifié de la langue et a ceci de particulier d'être employée dans des contextes formels, où la distance – physique et/ou symbolique – séparant les partenaires de la communication est importante. Cette variété bénéficie d'un certain prestige (et d'un prestige certain) dans la communauté linguistique en question et est pratiquée, sinon exclusivement, du moins plus fréquemment par des gens instruits, appartenant aux couches sociales supérieures. Elle est toujours une variété écrite, ce qui n'empêche pas l'existence d'une variété standard orale.

Eine gesprochene Sprache kann aber nach Milroy & Milroy (2012, 19) nie vollständig standardisiert sein (außer man bezieht sich nur auf die geschriebene Sprache), weshalb die Autoren schreiben:

[I]t seems appropriate to speak more abstractly of standardisation as an ideology, and a standard language as an idea in the mind rather than a reality – a set of abstract norms to which actual usage may conform to a greater or lesser extent.

Neben der üblichen Zwei- (*deskriptiv – präskriptiv*) bzw. Dreiteilung (*deskriptiv – präskriptiv – subjektiv*) wurden auch noch andere Klassifikationsmodelle von Normen vorgeschlagen. Auf Basis bisheriger Forschungsarbeiten in der französischen (Sozio-)Linguistik differenziert etwa Moreau (1997a) fünf unterschiedliche Normtypen: Die oben bereits beschriebenen *normes de fonctionnement* sowie deren Beschreibung in Form von *normes descriptives*; daneben präskriptive Normen (*normes prescriptives*) und subjektive Normen (*normes évaluatives/subjectives*; dazu gehören auch positive bzw. negative Bewertungen sprachlicher Varietäten auf der Ebene der Einstellungen und Repräsentationen), und als letzte Kategorie schließlich die *normes fantasmées*, die dem entsprechen, wie Individuen über Normen und deren Entstehung denken: Die (für die historisch gewachsene französische Situation typische) Überzeugung, die Norm sei „un ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits“ (Moreau, 1997a, 222–223), das niemand richtig beherrscht, ist nach Moreau ein Beispiel für eine solche *norme fantasmée*.

Eine weitere bekannte Klassifizierung von Normen innerhalb der französischen bzw. frankophonen Soziolinguistik stellt die Trennung in *exogene* und *endogene* Normen dar (cf. Manessy 1992). Endogene Normen beruhen grundsätzlich auf dem, was in einer (primär geographisch definierten) Sprachgemeinschaft als normal angesehen wird. Eine Minimalvoraussetzung liegt nicht darin, dass sie einen bestimmten Abstand zu einer exogenen (d.h. externen, international anerkannten) Norm haben müssten, sondern lediglich, dass eine endogene Norm von den Sprecher:innen explizit als von einer exogenen Norm unterschiedlich wahrgenommen wird (cf. Manessy 1997). Aufgrund der Mehrdeutigkeit des Konzepts der endogenen Norm in unterschiedlichen Werken, u.a. von Manessy selbst, schlägt Pöll (2017, 67–68) folgende Dreiteilung vor – je nachdem, ob endogene Normen rein deskriptiv sind oder präskriptiv, und abhängig davon, ob sie kodifiziert wurden und mit einer exogenen Norm kookurieren:

(1) les normes endogènes qui correspondent à des normes objectives (= pratique récurrente sentie comme normale) ; (2) les normes endogènes à valeur emblématique et (partiellement) conscientes, qui peuvent être assimilées aux normes subjectives (= représentations idéalisantes) ; et (3) les normes endogènes qui ont été formalisées et concourent, tout comme les précédentes et à des degrés divers, les normes exogènes dans les situations où le respect de la norme prescriptive est exigée (= normes endogènes codifiées).

Die vorhergehenden Ausführungen sollen nicht nur zeigen, dass das Konzept der Norm mehrdeutig ist, sondern auch, dass es in der Realität nie nur eine Norm geben kann. Dennoch wird in der Praxis – nicht nur im Alltagsdiskurs, sondern auch in soziolinguistischen Arbeiten – häufig von *der* Norm (im Singular) gesprochen, wobei die Bedeutung „präskriptive Norm mit Vorbildfunktion und Modellcharakter“ implizit angenommen wird.

Die Annahme einer einzigen präskriptiven Norm, die für alle Sprecher:innen einer Sprache Gültigkeit hat, kann grundsätzlich als Monozentrismus bezeichnet werden. Das komplementäre Konzept zu Monozentrismus ist als Plurizentrismus bekannt (Kloss 1978). Dieses bezieht sich auf die Idee, dass eine gegebene Sprache mehr als ein sprachliches Zentrum hat, und damit zwei oder mehrere unterschiedliche präskriptive Normen existieren. Diese müssen bzw. können jedoch gar nicht gleichwertig sein, und es muss betont werden, dass eben gerade keine Dichotomie zwischen Monozentrismus und Plurizentrismus herrscht, sondern: „[L]a pluralité normative est un phénomène graduel.“ (Pöll 2017, 69; in Anlehnung an Ammon 1989). Wichtig hervorzuheben ist des Weiteren, dass das Konzept des *Plurizentrismus* heute nicht nur in seiner deskriptiven Bedeutung verwendet wird, sondern auch in einem aktivistischen Sinn (Pöll 2005), ohne dass immer klar hervorgehen würde, welche der beiden Bedeutungsebenen gemeint ist.

Problematisch ist, dass etwa für die Beschreibung von Varietäten die Annahme einer einzigen präskriptiven Norm als Referenzpunkt aus praktischen Gesichtspunkten am einfachsten ist, denn somit können einzelne Varietäten mit dieser verglichen werden. Würde mehr als nur eine Norm angenommen (und damit der Realität besser entsprochen) – so wäre das Unterfangen notwendigerweise komplexer. Der Rückgriff auf eine einzige Bezugsnorm (wie auch immer diese gewählt sei) als Referenzpunkt muss m.E. also nicht unbedingt bedeuten, dass die entsprechenden Autor:innen jegliche Normenpluralität negieren und eine monozentrische Sichtweise auf die gegebene Sprache vertreten; möglicherweise haben sich diese lediglich für den methodisch gesehen einfachsten Weg entschieden (dies gilt auch für vorliegende Arbeit). Bedacht werden muss dabei jedoch, dass eine solche Darstellung insbesondere Laien implizit vermittelt, jegliche Abweichungen von „der einen“ Norm seien fehlerhaft, was natürlich nicht der Fall ist.

Laien scheinen ziemlich klare internalisierte Vorstellungen von sprachlichen Normen zu haben, und es scheint, dass sie diese an Modellsprecher:innen festmachen. Sie können mit hoher interindividueller Übereinstimmung Äußerungen von unterschiedlichen Varie-

tätersprecher:innen auf unterschiedliche normative Aspekte hin bewerten, wodurch sich evidenzbasiert Referenzsprecher:innen identifizieren lassen<sup>4</sup> (z.B. Detey & Le Gac 2008).

Allerdings produzieren auch solche Modellsprecher:innen teils voneinander abweichen-de Aussprachevarianten (cf. dazu etwa das *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel* von Martinet & Walter 1973). Es verwundert dementsprechend nicht, dass oft diskutiert wird, inwieweit eine angenommene präskriptive Norm einer real exis-tierenden Sprachvarietät konkreter Sprecher:innen entspricht. In Bezug auf das Franzö-sische findet sich nicht selten die Meinung, „die Norm“ sei grundsätzlich abstrakt und werde (wenn überhaupt) dadurch konkret, dass sie von Personen, die sich dazu bevoll-mächtigt sehen, konstruiert und in sprachlichen Regelwerken niedergeschrieben wird, und diese Illusion einer Norm werde, da sie mit Prestige und hohem sozialen Status assoziiert wird, von vielen Menschen angestrebt. Lüdi (1992, 155) formuliert es so: „there is plenty of evidence that we are facing an illusion here, an imaginary object of utopian discourse“. Dem steht jedoch (wie oben beschrieben) entgegen, dass ein Vergleich unterschiedlicher Realisierungen manche als klar „mehrheitsfähiger“ als andere ausweisen würde.

## 2.1.5 Spracheinstellungen

### 2.1.5.1 Einstellungen

Die Erforschung von Einstellungen im Allgemeinen hat ihren Ursprung in der Psycho-logie. Frühe Arbeiten setzen eine behavioristisch geprägte Auffassung von Einstellungen voraus (cf. Bain 1928), derzufolge diese mit konkret gezeigtem Verhalten gleichgesetzt werden können. Verbale Äußerung über (vermeintliche) Einstellungen werden als In-formationsquelle für (tatsächliche) Einstellungen abgelehnt, da Menschen beispielsweise lügen oder eine Frage falsch verstehen können, was das Ergebnis verfälschen würde.

Anders werden Einstellungen aus einer (heute deutlich weiter verbreiteten) mentalis-tischen Perspektive definiert. Ein Beispiel für eine sehr bekannt gewordene mentalistisch geprägte Definition stammt etwa von Allport (1935, 810): Demnach seien Einstellungen ein „mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a di-rective or dynamic influence upon the individual’s response to all objects and situations with which it is related“. In ähnlicher Weise definieren Eagly & Chaiken (1998, 269) eine Einstellung as „a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor“. Einstellungen existieren nach Eagly & Chaiken (1998) nicht, bevor eine Person mit dem entsprechenden Einstellungsobjekt (oder einer Information darüber) in Kontakt gekommen ist.

Einstellungen vermitteln zwischen (sozialem) Wissen und Verhalten und sind zwar

<sup>4</sup>Diesen Ansatz beschreibt Chalier (2018) als *Modèle « démocratique »*. Im Gegensatz dazu steht ein *Modèle « élitaire »*, demzufolge eine (Aussprache-)Norm an einzelnen sozialen Gruppen festgemacht wird (für einen Überblick cf. Laks 2002 und Morin 2000).

nicht direkt beobachtbar, können jedoch anhand der Technik der Introspektion oder aus damit verknüpftem beobachtbaren Verhalten abgeleitet werden. Viele mentalistische Konzeptionen von Einstellungen beinhalten mehrere Ebenen; sehr verbreitet ist ein aus Kognition, Emotion und Verhalten bestehendes dreiteiliges Modell, wie es bereits in der Antike bei Platon postuliert (cf. Baker 1992) und später vielfach aufgegriffen wurde (u.a. Breckler 1984; Eagly & Chaiken 1998; Lambert & Lambert 1964; Rosenberg & Hovland 1960; Smith 1947). Demnach zeigen sich Einstellungen darin, was Menschen denken (*Kognition*), wie sie fühlen (*Emotion*) und/oder wie sie handeln (*Verhalten*): „Because people express their likes and dislikes in many ways, all aspects of responding, including emotions, cognitions, and overt behavior, are infused with the evaluative meaning that attitudes impart.“ (Eagly & Chaiken 1998, 269). Allerdings muss nicht jede Einstellung alle drei Komponenten beinhalten (cf. Eagly & Chaiken 1998), und die einzelnen Komponenten müssen sich nicht unbedingt miteinander decken. Auch Aussagen über das eigene Verhalten können dem tatsächlichen eigenen Verhalten widersprechen (cf. LaPiere 1934).

Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass eine Orientierung an der sozialen Erwünschtheit das Verhalten bzw. die Antworten von Personen in manchen Situationen verfälschen könnte – ein großes Problem der Einstellungsforschung. In manchen Fällen – man denke hier insbesondere an Einstellungen von Französischlernenden gegenüber Varietäten (cf. Kapitel 2.3.5) – könnte auch Folgendes zum Tragen kommen: „individuals do not have an attitude until they first encounter the attitude object (or information about it) and respond evaluatively to it on an affective, cognitive, or behavioral basis.“ (Eagly & Chaiken 1998, 270). Wenn Lernende zu Varietäten befragt werden, aber noch nicht ausreichend mit diesen konfrontiert wurden, sind ihre Antworten möglicherweise wenig aussagekräftig.

Es gibt keine allgemein anerkannte Definition von Einstellungen; für meine Zielsetzung erscheint mir die Definition von Katz (1960, 168) als gute Basis:

Attitude is the predisposition of the individual to evaluate some symbol or object or aspect of his world in a favorable or unfavorable manner. Opinion is the verbal expression of an attitude, but attitudes can also be expressed in nonverbal behavior. Attitudes include both the affective, or feeling core of liking or disliking, and the cognitive, or belief, elements which describe the object of the attitude, its characteristics, and its relations to other objects.

Während über die Definition von Einstellungen keine Einigkeit herrscht, so scheint eine Sache doch relativ allgemein anerkannt zu sein, nämlich dass Einstellungen nicht angeboren sind, sondern erst erlernt werden (cf. Agheyisi & Fishman 1970; allerdings kann es Prädispositionen geben – beispielsweise mögen viele Menschen sauren Geschmack nicht, cf. Eagly & Chaiken 1998). Obwohl bestehende Einstellungen grundsätzlich relativ stabil sind und Menschen eher dazu tendieren, zu den eigenen Einstellungen passende Evidenz wahrzunehmen und Gegenevidenz auszublenden (bzw. kognitiv so anzupassen, dass sie

zu den eigenen Einstellungen passt), können sich Einstellungen grundsätzlich auch über die Zeit verändern (cf. Eagly & Chaiken 1998). Nach Katz (1960) ist das insbesondere dann relativ einfach möglich, wenn eine Einstellung isoliert dasteht; schwieriger ist es seiner Meinung nach, wenn eine Einstellung sehr stark in ein sogenanntes *Wertesystem* eingebunden ist und noch schwieriger, wenn dieses Wertesystem wichtig für die Selbstwahrnehmung der eigenen Persönlichkeit ist.

Wenngleich die Feststellungen der zitierten Arbeiten nach wie vor Gültigkeit zu haben scheinen, hat sich die Forschung im Bereich der Einstellungsforschung in den letzten Jahren weiterentwickelt. Neuere Arbeiten widmen sich nun u.a. verstärkt der Komponente des Unbewussten, welche mit klassischen Techniken nur schwer messbar ist, weshalb neue Techniken entwickelt wurden. Ein Beispiel hierfür ist der *Implicit Association Task* von Greenwald et al. (1998), der seit einigen Jahren auch verstärkt Einzug in die Soziolinguistik findet (siehe hierzu etwa die Arbeiten von Campbell-Kibler 2012; MacNair 2021; Pantos & Perkins 2013; Roessel et al. 2018). Bei diesem Test wird die Stärke der Assoziation zwischen zwei Konzepten (oder Stimuli o.Ä.) und zwei Attributen getestet, ohne dass das Bewusstsein angesprochen wird, wodurch Aussagen über implizite Einstellungen getroffen werden können.

### 2.1.5.2 Spracheinstellungen

Auch Spracheinstellungen können grundsätzlich entsprechend dem dreiteiligen Modell aus der Psychologie dargestellt werden. In einer frühen Überblicksstudie beschreiben Agheyisi & Fishman (1970) drei Kategorien an Studien, die sich mit Spracheinstellungen auseinandersetzen (cf. dazu auch Garrett 2005; Ryan et al. 1988): Neben jenen, die sich für Bewertungen von konkreten Sprachen oder Varietäten interessieren und Einstellungen beispielsweise durch die *Matched guise* oder *Verbal guise* Technik (siehe unten) erheben (= indirekte Methoden) gibt es solche, die auf stereotypische Vorstellungen von Sprachen bzw. Varietäten abzielen (Erhebungsinstrumente sind hier z.B. Interviews oder Fragebögen; es handelt sich dabei um direkte Methoden zur Einstellungsmessung) und schließlich jene, die durch die Analyse von konkretem Sprachverhalten innerhalb einer Gesellschaft Rückschlüsse auf Spracheinstellungen ziehen: So ist etwa die Verwendung einer bestimmten Sprache bzw. Varietät oder auch das Erlernen einer bestimmten Sprache ein Hinweis darauf, wie diese Sprache bzw. Varietät und konkurrierende Sprachen bzw. Varietäten von dieser Person wahrgenommen werden<sup>5</sup>. Hier ist der Bezug zur Verhaltenskomponente von Einstellungen klar ersichtlich, während Repräsentationen bzw. epilinguistische Sprachmuster der kognitiven Komponente zugeschrieben werden können. Für die Bewertung

<sup>5</sup>Einstellungen sind nicht nur in Bezug auf das eigene produktive Verhalten relevant, sondern auch in Hinblick auf die Rezeption: „So kann das rezeptive Sprachverhalten durch Einstellungen dahingehend beeinflusst werden, daß die Bereitschaft zum Verstehen anderer Dialekte oder nahe verwandter Sprachen gefördert oder – häufiger – beeinträchtigt wird.“ (Schlieben-Lange 1991, 111).

von Sprachen bzw. Varietäten sind vermutlich sowohl Kognitionen als auch Emotionen relevant. Dazu kommen neuere Methoden, wie der soeben zitierte *Implicit Association Task*, die sich jedoch noch nicht flächendeckend durchgesetzt haben.

Am häufigsten werden Spracheinstellungen durch indirekte Methoden untersucht (cf. Cargile et al. 1994). Bei der *Matched guise*-Methode (cf. Lambert et al. 1960) etwa werden Sprecher:innen gesucht, die mehrere Sprachen bzw. Sprachvarietäten authentisch produzieren können; diese Stimuli werden anschließend Proband:innen vorgespielt, die – ohne zu wissen, dass jeweils mehrere Aufnahmen von ein- und derselben Person stammen – diese Stimuli bewerten sollen. Es wird davon ausgegangen, dass damit das Problem der *inter-speaker*-Variabilität (unterschiedliche Personen haben eine unterschiedliche Stimme, die bei den Proband:innen unabhängig von der Sprachproduktion an sich eine Reaktion hervorrufen kann) umgangen werden kann, und dass folglich Unterschiede in den Bewertungen ausschließlich auf die unterschiedlichen gesprochenen Sprachen bzw. Varietäten zurückzuführen sind. Die Bewertungen können auf unterschiedliche Art und Weise erfasst werden; am häufigsten kommen *Semantic differential*-Skalen (Osgood et al. 1957)<sup>6</sup>, seltener auch Likert-Skalen zur Anwendung (cf. Garrett 2005).

Die *Matched guise*-Technik eignet sich in ihrer ursprünglichen Form nicht für alle Fragestellungen in Bezug auf Spracheinstellungen, denn: Die Suche nach geeigneten Sprecher:innen, die unterschiedliche Sprachen bzw. Varietäten so authentisch produzieren können, dass sie als L1-Sprecher:innen dieser Sprachen bzw. Varietäten überzeugen können, ist bei vielen Sprachen- bzw. Sprachvarietätskombinationen schlichtweg aussichtslos. Die *Matched guise*-Technik wurde deshalb in der Folge öfters abgewandelt. Heute werden häufig zwar unterschiedliche, jedoch in Alter, Bildung, Stimmqualität etc. möglichst ähnliche Sprecher:innen unterschiedlicher Sprachen bzw. Sprachvarietäten herangezogen (= *Verbal guise*-Technik), und es wird oft im Vorfeld getestet, wie die Stimmen der Sprecher:innen wahrgenommen werden. Damit kann natürlich nicht vollständig ausgeschlossen werden, dass sich Unterschiede in der Bewertung nicht auf ideosynkratische Merkmale der Sprecher:innen (anstatt auf die Sprache/Varietät) beziehen (cf. Garrett 2005); die Wahrscheinlichkeit für eine solche Verzerrung kann jedoch reduziert werden, indem die einzelnen Stimuli sorgsam ausgewählt und bestenfalls mehrere Sprecher:innen pro Sprache bzw. Varietät herangezogen werden.

Mehrere unterschiedliche methodische Herangehensweisen zu kombinieren ist sinnvoll, da dadurch ein umfassenderer und soliderer Überblick gewonnen werden kann (cf. Garrett 2005). In der Praxis werden jedoch häufig nur indirekte *oder* direkte Methoden verwendet. Insbesondere letztere, jedoch auch erstere bergen potenziell einige Probleme, die v.a. dann problematisch sind, wenn sie isoliert herangezogen werden:

(1) Entsprechend dem sozialen Erwünschtheitsbias kann es passieren, dass Proband:in-

---

<sup>6</sup>Bei diesem Antwortformat sollen Teilnehmer:innen für mehrere Adjektivpaare (Antonyme) den für sie passendsten Wert auf einer mehrstufigen Skala (typischerweise 7-Punkte) markieren.

nen mehr oder weniger bewusst ihre Antworten dem anpassen, was sie für (gesellschaftlich oder von den Versuchsleiter:innen) erwünscht halten. Ob und wenn ja wie stark sich diese Verzerrung auf die Antworten auswirkt, hängt von mehreren Faktoren ab, die Krumpal (2013) auflistet: Es handelt sich dabei insbesondere um psychologische Aspekte der betroffenen Person (z.B. Bedürfnis nach sozialer Anerkennung), Merkmale der interviewenden Person (z.B. durch ihre Sprachproduktion oder durch das physische Aussehen sichtbar werdende Gruppenzugehörigkeit; nicht/weniger relevant bei anonymen Fragebogenstudien) sowie Aspekte der Umfragesituation und des Umfrage designs. Durch sorgfältiges Planen der Studie kann das soziale Erwünschtheitsbias reduziert werden, z.B. indem (sämtliche Vorschläge aus Krumpal 2013):

- die Anwesenheit der Studienleitung sowie von Hilfskräften aufs unbedingt Notwendigste reduziert wird (in dieser Hinsicht sind Online-Fragebögen besser als persönliche Interviews),
- die Anwesenheit von dritten Personen (z.B. Eltern, Peers) reduziert bzw. wenn möglich verhindert wird,
- (potenziell) sensible Fragen sorgfältig formuliert werden,
- (potenziell) sensible Fragen chronologisch auf unproblematische Fragen folgen und
- Vertraulichkeit der Daten glaubhaft und ehrlich versichert wird.

Ebenfalls ist für dieses Bias von Bedeutung, ob die Teilnehmer:innen über das Ziel einer Untersuchung Bescheid wissen bzw. zu wissen glauben (cf. Preston 2006).

(2) Eine zweite mögliche Fehlerquelle besteht darin, dass Proband:innen eine Frage (z.B. aufgrund unbekannter Fachtermini oder weil sie unaufmerksam sind) falsch verstehen. Im besten Fall ist die Antwort dann mit der Frage inkompatisch, wird als solches erkannt und kann einfach „aussortiert“ werden; im schlechtesten Fall passt die Antwort trotzdem zur Frage und verfälscht das Ergebnis.

Trotz potenzieller Verzerrungen sind Fragebögen und Interviews jedoch nicht *per se* ungeeignet, um Spracheinstellungen zu messen; ihnen sollte jedoch jedenfalls eine sorgsame methodische Planung vorausgehen, um die Validität zu erhöhen. Wenn beispielsweise bei Fragebögen den Proband:innen ausreichend Anonymität glaubhaft garantiert wird und die wahre Absicht einer Studie weitestmöglich verschwiegen wird (ohne gegen ethische Grundsätze zu verstößen), kann davon ausgegangen werden, dass die eigene Meinung tendenziell weniger unterdrückt wird – ein Vorteil, den Fragebögen wie bereits erwähnt gegenüber mündlichen Interviews genießen. Darüber hinaus haben diese die Vorteile, kostengünstig und verhältnismäßig wenig zeitintensiv zu sein und dank unproblematischer Einbindung auf Internetseiten auch eine größere Menge an Proband:innen zu ermöglichen. Auf der anderen Seite haben Fragebögen – je nach Ausführung – oft den Nachteil,

starr zu sein (cf. Gordon 2005). Außerdem sind bei unklaren Antworten keine Nachfragen möglich und Proband:innen sind bei Fragebogenstudien ggf. ungeduldiger, sodass sie Fragen weniger genau lesen und weniger ausführlich beantworten, während sie bei Interviews aufmerksamer sind und mehr auf Fragen eingehen.

Zwei wichtige Aspekte wurden bereits erwähnt, sollen aber noch einmal betont werden: Erstens beziehen sich Spracheinstellungen nicht ausschließlich auf Einstellungen zu einer Sprache oder einer Varietät, sondern immer auch auf solche gegenüber den Sprecher:innen dieser Sprachen bzw. Varietäten (oder auch eines fremdsprachlichen Akzents). Negative Einstellungen gegenüber einer diatopischen Varietät beispielsweise führen normalerweise automatisch zu negativen Einstellungen gegenüber den Sprecher:innen dieser Varietät, während Sprecher:innen von Varietäten, die positiv konnotiert sind, automatisch in ein gutes Licht gerückt werden. Oder anders formuliert: Die Sprachform von Menschen, die positiv wahrgenommen werden, wird in der Regel positiver konnotiert als jene von sozial stigmatisierten Gruppen. Damit sind Spracheinstellungen immer gleichzeitig auch soziale Einstellungen.

Interessanterweise funktionieren solche sozialen Bewertungen auch dann, wenn ein Zuhörer bzw. eine Zuhörerin nicht explizit in der Lage ist, einen Stimulus klar einer Varietät zuzuordnen: Obwohl etwa viele Proband:innen aus Lindemann (2003) die koreanischen Sprecher:innen nicht erkannten, hatten sie dennoch eine starke affektive Meinung ihnen gegenüber. Der Pfad von der Perzeption eines Stimulus über die Identifikation einer entsprechenden Gruppenzugehörigkeit zu den Einstellungen gegenüber dieser Gruppe verläuft somit nicht immer linear (cf. Preston 2006). Es handelt sich beim Bewertungsprozess also um einen unbewussten Vorgang; wenn man Personen aktiv danach fragt, was ihre positive oder negative Reaktion hervorgerufen hat, können viele häufig keine Antwort geben (cf. Labov 2006).

Und zweitens herrscht, wie weiter oben bereits erwähnt, grundsätzlich Einigkeit darüber, dass Einstellungen nicht angeboren sind, sondern erst erlernt werden. Zum mindest eine Ausnahme scheint es in Bezug auf Spracheinstellungen diesbezüglich aber zu geben, denn Studien legen eine Art angeborener bzw. universeller Präferenz für die eigene Sprache und den eigenen Akzent nahe, die sich bereits bei Kindern zeigt (cf. Kinzler et al. 2007).

### **2.1.5.3 Gründe für negative Spracheinstellungen**

Nach Formanowicz & Suitner (2020) können drei unterschiedliche theoretische Ausrichtungen zur Erklärung negativer Einstellungen gegenüber Menschen, die mit einem anderen Akzent als die Zuhörer:innen sprechen, dienen, nämlich (a) eine sozialpsychologische, (b) eine kognitive und (c) eine evolutionsbiologische: (a) Fremd klingende Stimuli werden einer *outgroup* zugeordnet, die, um den Wert der eigenen Gruppe zu erhalten,

automatisch abgewertet wird, während solche, die (vermeintlich) der Varietät eines Zuhörers/einer Zuhörerin entsprechen, der *ingroup* zugeordnet und somit positiv bewertet werden. (b) Akzente, die einer Person nicht vertraut sind, erweisen sich als aufwendiger in der Verarbeitung, und diese erhöhte Anstrengung wird negativ bewertet – ähnlich wie auch Stimuli, die unter Lärm präsentiert werden, negativer bewertet werden (siehe Kapitel 2.1.6.3). (c) Schließlich kann aus einer evolutionsbiologischen Perspektive argumentiert werden, dass Akzente eine andere Herkunft verraten, was in der Vergangenheit gefährlich sein konnte: Neben potenziellen Überfällen konnten Personen aus anderen geographischen Gebieten etwa unabsichtlich infektiöse Erkrankungen mitbringen, die für eine Person lebensgefährlich werden konnten (cf. Reid et al. 2012; Schaller & Neuberg 2012).

In manchen Fällen wird jedoch die Varietät einer anderen Sprecher:innengruppe besser bewertet als die eigene; solche Fälle können am besten soziolinguistisch (bzw. sprachpolitisch) erklärt werden: Wie in 2.1.3 beschrieben, hängt das Prestige einer Varietät von dem Prestige der dazugehörigen Sprecher:innengruppe ab. Dementsprechend bewerten etwa Sprecher:innen von Non-Standardvarietäten Sprecher:innen einer Standardvarietät oft (v.a. in statusrelevanten Eigenschaften wie Kompetenz, Bildungsgrad etc.) besser als Mitglieder der eigenen Sprachgemeinschaft. Dies hat aber normalerweise nichts mit sprachinhärenen Merkmalen beider Varietäten zu tun, sondern beruht auf den sozialen Gegebenheiten. Insbesondere im frankophonen Sprachraum wird sehr stark an einer idealisierten Sprachnorm festgehalten (zum Konzept der *norme fantasmé* siehe Kapitel 2.1.4), und Abweichungen von diesem Ideal werden nicht als natürlich hingenommen, sondern vielmehr als dramatisch empfunden (siehe dazu auch die Debatte(n) um eine vermeintliche *Crise du français*; für eine kritische Auseinandersetzung cf. Klinkenberg 1993).

#### 2.1.5.4 Folgen von negativen Spracheinstellungen

Aufgrund eines Akzents von Gesprächspartner:innen als weniger intelligent, kompetent und loyal gesehen zu werden, kann einerseits mit einem reduzierten Selbstbewusstsein einhergehen, und andererseits sogar zu einer diskriminierenden Behandlung durch andere führen. Im Folgenden werden die Auswirkungen von negativen Spracheinstellungen auf den beiden Ebenen der Psyche sowie des Verhaltens besprochen.

Auf der Ebene der Psyche von betroffenen Individuen ist im Fall des Französischen insbesondere das Phänomen der *insécurité linguistique*, der *sprachlichen Unsicherheit*, weit verbreitet (erstmals dokumentiert bei Labov 1966). Diese entsteht, wenn eine sozial dominierte Gruppe bewusst einen Unterschied zwischen dem eigenen Sprachgebrauch und dem derjenigen Gruppe, deren Sprachgebrauch aufgrund unterschiedlichster Faktoren und im Gegensatz zum eigenen als legitim bewertet wird, wahrnimmt. Sprachliche

Unsicherheit ist damit „la manifestation d'une quête non réussie de légitimité“ (Francard 1993, 13).

Das Konzept der sprachlichen Unsicherheit wurde im Laufe der 1970-er Jahre immer populärer. In der französischsprachigen Forschungsliteratur wurde es auf die sprachliche Situation in Belgien (u.a. Francard 1989) sowie in Québec (u.a. Martel & Cajolet-Laganière 1995; Remysen 2020) übertragen. Auch in einigen frankophonen afrikanischen Ländern findet das Konzept Anwendung, wenn auch dort – aufgrund der völlig anderen Gegebenheiten – mit einer leicht veränderten Ausrichtung (cf. mehrere Beiträge im Sammelband *(In)sécurité linguistique en Francophonies* von Feussi & Lorilleux 2020, darunter Pistis Mfwa 2020 zur Situation im Kongo und Leconte & Kébé 2020 sowie Thiam 2020 zum Senegal). Daneben vertritt Gadet (2003a, 111) die Meinung, es gäbe nicht viele französischsprachige Personen, die *nicht* unter sprachlicher Unsicherheit „leiden“:

Il est peu de locuteurs du français qui affirmeraient spontanément qu'ils ,parlent bien‘ (même parmi ceux que d'autres perçoivent comme parlant bien). Le sentiment le plus répandu est une grande modestie devant la langue, pour ne pas dire des complexes, surtout dans les classes sociales modestes, et surtout dans les régions francophones périphériques (Belgique, Antilles, Acadie). Ce sentiment constitue ce qu'on désigne sous le terme d'insécurité linguistique.

Allerdings betont Boudreau (2020, 59), dass es sich bei der sprachlichen Unsicherheit um kein starres, sondern vielmehr ein dynamisches Phänomen handelt:

L'IL [insécurité linguistique] est une notion polymorphe ; les personnes ne sont pas toujours en état de sécurité ou d'insécurité. Tout dépend de la situation de communication – de l'attitude des personnes en interaction, de l'histoire de la personne et de son groupe social.

Andererseits können sich Spracheinstellungen von Kommunikationspartner:innen aber auch auf deren Verhalten derart auswirken, dass den abgewerteten Sprecher:innen in der außersprachlichen Welt Nachteile entstehen (cf. Cargile et al. 1994). Solche Phänomene von *accent discrimination* scheinen bedauerlicherweise keine Einzelfälle zu sein, und zeigen sich in unterschiedlichen Bereichen des Lebens (für einen Überblick cf. Moyer 2013, Kapitel 5). Purnell et al. (1999) etwa beschäftigten sich mit Diskriminierung am Immobilienmarkt; besonders gut erforscht ist sprachliche Diskriminierung auch im Arbeitsumfeld (Lippi-Green 2012, Kapitel 9; Nguyen 1993; Roberts et al. 1993), wo sich diese bereits bei der Bewerbungssituation und später bei geringeren Löhnen, einer geringeren Wahrscheinlichkeit zur Beförderung sowie einer Abwertung oder sogar einer Entlassung äußern kann (Lippi-Green 1994; Matsuda 1991; Nguyen 1993; Roessel et al. 2019).

Sprachproduktionen an sich liefern Zuhörer:innen bereits viele Anhaltspunkte zur Identität ihres Gegenübers (neben der Varietät bzw. dem Akzent insbesondere Merkmale

der Stimme, die Aufschluss über das Alter, das Geschlecht etc. zulassen). Da Sprachproduktionen im realen Leben aber normalerweise nicht in einem „sozialen Vakuum“ existieren, stehen den Hörer:innen darüber hinaus stets auch noch andere (insbesondere visuelle) Hinweise über den/die Sprecher:in zur Verfügung (cf. Formanowicz & Suitner 2020). Daraus folgt, dass es in der Praxis sehr schwierig ist herauszufinden, ob das Aussehen, die Körpersprache, die gesprochene Varietät oder eine Kombination aus mehreren dieser Aspekte eine (diskriminierende) Reaktion hervorgerufen hat.

Problematisch sind daneben noch zwei weitere Aspekte: Zum einen, dass nonverbale Faktoren die auditive bzw. perzeptive Ebene der Wahrnehmung von Sprachproduktionen beeinflussen können (*Reverse Linguistic Stereotyping*, cf. Kapitel 2.1.6.3). Und zum anderen, dass sich eine Abneigung gegenüber anderen als dem eigenen Akzent offenbar schon früh entwickelt: Bei Kinzler et al. (2009) geben fünfjährige Kinder an, lieber mit jenen Kindern befreundet sein zu wollen, die dieselbe Sprache und ohne fremdsprachlichen Akzent sprechen. Eine solche Präferenz zeigen sie selbst dann, wenn diese Kinder einer anderen Ethnie als sie selber angehören. Carlson & McHenry (2006) stellen auch für den Arbeitsmarkt fest, dass der Einfluss des Akzents auf die Bereitschaft, jemanden einzustellen, größer ist als jener der wahrgenommenen Ethnizität.

## 2.1.6 Sprachwahrnehmung, Repräsentationen und Perzeptionen

Sprechen ist eine hoch komplexe physiologische und v.a. kognitive Tätigkeit (cf. Levelt 1989); ähnlich komplex (oder vielleicht sogar noch komplexer) ist der Prozess der Sprachwahrnehmung: Denn der sprachliche Input, dem Menschen täglich ausgesetzt sind, ist von beträchtlicher (interindividueller sowie intraindividueller) Variation geprägt. Trotzdem sind sie im Normalfall in der Lage, sprachliche Äußerungen relativ problemlos zu verstehen. Wie funktioniert das? Wie nehmen Menschen Sprache wahr?

Dieser Prozess besteht aus vielen unterschiedlichen Teilprozessen. Nach der Aufnahme von Schallwellen in den Gehörgang (*Rezeption*; damit beschäftigt sich die auditive Phonetik) verläuft der wohl wichtigste Teil der Sprachwahrnehmung im Gehirn. Für diesen *perzeptiven* Teil interessiert sich die perzeptive Phonetik; anders als bei der auditiven Phonetik kann für letztere festgestellt werden, „dass in diesem Forschungsfeld weniger kanonische Wissensbestände vorliegen als vielmehr eine Vielfalt von theoretischen Modellen sowie von sich zum Teil widersprechenden Hypothesen“ (Heinz & Schmid 2021, 18). Dies liegt an der komplexen Natur der Perzeption sowie daran, dass im Hintergrund ablaufende kognitive Prozesse nicht an sich beobachtbar sind.

Die Forschung ist sich jedoch schon seit längerer Zeit einig, dass Signale durch die Interaktion zweier Arten von Prozessen (*top-down* und *bottom-up*) in Wörter und Sätze umgewandelt werden (cf. u.a. Davis & Johnsrude 2007; Field 2004; Furuya 2021; Nix 2016; Tsui & Fullilove 1998; Vandergrift & Goh 2012; Zekveld et al. 2006). Die so wahr-

genommenen sprachlichen Einheiten können sich in einem Rückkoppelungsprozess auf die bestehenden Muster der Person – ihr bisheriges (Sprach-)Wissen, ihre (sprachlichen) Repräsentationen und Spracheinstellungen – auswirken (cf. Krefeld & Pustka 2010, 12).

Aufgrund des hoch komplexen Zusammenspiels von *top-down* und *bottom-up* Prozessen ist Sprachwahrnehmung niemals objektiv; sie ist vielmehr vom bisherigen individuellen und interindividuellen Erfahrungsschatz geprägt. Menschen könnten gar nicht mit der immensen Fülle an Informationen, mit denen sie jede Sekunde konfrontiert werden, umgehen, wenn sie nicht Muster zur Verfügung hätten, die es ihnen erlauben, komplizierte Sachverhalte einfach darzustellen, in Kategorien einzuordnen und somit eine gewisse oberflächliche Struktur in die Wahrnehmung zu bringen (cf. Allport 1954; Tajfel 1981). Als notwendigen Nebeneffekt gehen bei diesem Prozess immer individuelle Merkmale des zu kategorisierenden Objekts zugunsten allgemeiner Zuschreibungen verloren. Lange Zeit wurde angenommen, dass diese Stereotype langanhaltende Wissensstrukturen darstellen, allerdings legt aktuellere Forschung nahe, dass dies nicht unbedingt der Fall sein muss (cf. Garcia-Marques et al. 2006).

Bezogen auf die Wahrnehmung von Sprache kann man sich diesen Prozess wie folgt vorstellen: Einem verbalen Stimulus folgend werden dem bzw. der betroffenen Sprecher:in automatisch Eigenschaften zugeschrieben, die mit der Sprachgemeinschaft, aus der der Stimulus (vermeintlich) kommt, aufgrund früherer Erfahrungen assoziiert werden. Dieser Prozess funktioniert vermutlich auch ohne die bewusste Zuordnung des Akzents zu einer Sprachgemeinschaft, d.h. sprachliche Merkmale werden mitunter auch dann mit bestimmten positiven oder negativen Merkmalen verknüpft, wenn keine Informationen über die Sprachgemeinschaft bekannt sind (cf. Hume et al. 1993; Preston 2006).

#### 2.1.6.1 Laienlinguistik

Ein Spezialbereich der Sprachwahrnehmung wird innerhalb der Laienlinguistik beleuchtet, nämlich die Wahrnehmung (und Bewertung) von Sprache durch linguistische Laien (→ *Perceptual Dialectology*, Preston 1999, s.u.). Unter *Laien* versteht man dabei Personen, die keinen wissenschaftlich-linguistischen Hintergrund haben.

Die Laienlinguistik, die auf Niedzielski & Preston (2000) zurückgeführt wird<sup>7</sup>, interessiert sich generell für das Wissen sowie die Sichtweise von Laien auf Sprache. Dass sich die Linguistik mit der Sichtweise von Laien beschäftigt, ist jedoch alles andere als selbstverständlich, denn Laienmeinungen werden von Linguist:innen oft als minderwertig, jedenfalls aber als uninteressant empfunden:

Folk linguistics has not fared well in the history of the science, and linguists have

---

<sup>7</sup> Jedoch finden sich Vorarbeiten in Japan und auch in Europa, z.B. Diercks (1988); Grootaers (1959); Imai (2000); Inoue (1988). Zu einem Überblick über frühe Arbeiten sei auf Weijnen (1968) oder den Rückblick des in Japan sehr bekannten Takesi Sibata (Sibata 1985) verwiesen.

generally taken an ‘us’ versus ‘them’ position. From a scientific perspective, folk beliefs about language are, at best, innocent misunderstandings of language [...] or, at worst, the bases of prejudice, leading to the continuation, reformulation, rationalization, justification, and even development of a variety of social injustices. (Niedzielski & Preston 2000, 1)

Nach Berthele (2010a, 245) dürfen Laienmodelle tatsächlich inkohärent sein, während von Expert:innen konzipierte Modelle höheren Standards genügen müssen. Allerdings sind auch letztere eben „nur“ Modelle, die sich ebenfalls als unzutreffend herausstellen können.

Im Alltag sind die Meinungen von Laien (beispielsweise hinsichtlich Varietäten) für die Sprecher:innen dieser Varietäten oft relevanter als die Meinungen von Expert:innen (cf. Davies 2010) – denn nicht selten wirken sich diese auch auf das Verhalten aus, schlimmstenfalls in Form eines diskriminierenden Verhaltens (cf. Kapitel 2.1.5.4).

Wissenschaftlich erforscht werden Laienvorstellungen von Varietäten und die Art und Weise, wie Laien ihr „Wissen“ bzw. ihre Annahmen über Varietäten zum Ausdruck bringen, im Rahmen der *Perceptual Dialectology*, einem Teilbereich der Laienlinguistik (cf. Preston 2019). Hierfür werden Aufgaben verwendet, bei denen Proband:innen auf sog. *inner resources* (Preston 2010) zurückgreifen. Eine der bekanntesten Methoden stellen mentale Karten (*mental maps*; cf. dazu auch schon Diercks 1988) dar, bei denen in Karten Varietäten-/Dialekt-/Sprachgrenzen eingezeichnet und benannt werden sollen. Später wurden weitere Methoden entwickelt, wie die *little-arrow*-Methode (bei der Proband:innen mit einem Pfeil etwas einzeichnen sollen) oder die *degree-of-difference*-Technik (bei der Proband:innen bestimmte Varietäten beispielsweise als zu ihrer eigenen Varietät ähnlich oder unterschiedlich einstufen sollen, cf. Preston 1993).

### 2.1.6.2 Perzeptive Varietätenlinguistik

Dass sich die Linguistik traditionell weniger für Perzeptionen als für Produktionen interessiert und dass dies insbesondere auch für die Varietätenlinguistik gilt, kritisieren Krefeld & Pustka (2010), und plädieren in der Einleitung zu ihrem gleichnamigen Sammelband deshalb für eine *Perzeptive Varietätenlinguistik*. Als Grundlage soll dafür die *Perceptual Dialectology* herangezogen werden, bei der sie jedoch den mangelnden Fokus auf Perzeptionen kritisieren. Darüber hinaus sollen bereits in der Vergangenheit existierende Schlüsselkonzepte wie insbesondere *Perzeption* und *Repräsentation* klar definiert und der Forschungsrahmen abgesteckt werden (cf. Krefeld & Pustka 2010).

Die beiden Begriffe *Perzeption* und *Repräsentation*, so kritisieren die Autor:innen<sup>8</sup>, werden zwar häufig gleichbedeutend verwendet; in einer engeren Bedeutung fällt un-

<sup>8</sup>Zuvor kritisierten bereits andere, darunter Gueunier (1997), die Verwechslung von *représentation* und *attitudes* – letztere beziehen sich auf die perzeptive Ebene und werden u.a. in Lafontaine (1997) beschrieben.

ter ersteres jedoch nur die Wahrnehmung von Sprachen bzw. Varietäten oder auch von Sprecher:innen dieser Varietäten auf Basis von real vorliegenden Sprachdaten. (Mentalen) Repräsentationen beziehen sich hingegen auf die „Organisationsformen individuellen Wissens“ (Dorsch 2009, 853; cf. dazu auch Gueunier 1997) und können unabhängig von konkreten Stimuli erforscht werden<sup>9</sup>:

Zwischen diesen beiden besteht nämlich insofern ein essentieller Unterschied, als die Perzeption dem Bereich des Sprechens in einer realen kommunikativen Situation (*parole*) angehört. Die Repräsentationen dagegen sind ein Teil des Sprachwissens (*langue*), weswegen sie auch unabhängig von konkreten Perzeptionen abgerufen werden können. (Krefeld & Pustka 2010, 14)

Außerdem sehen Krefeld & Pustka (2010) die Verwendung von Begriffen wie *Sprachbewusstsein* (Gauger 1976) kritisch, denn die damit gemeinten Wissensbestände seien häufig eben gerade unbewusst. Sie plädieren deshalb stattdessen für die Verwendung des Begriffs *Repräsentationen*. Über diese kann, wenngleich sie zum Teil unbewusst sind, grundsätzlich auch gesprochen werden, bzw. können sie durch verschiedene Techniken sichtbar gemacht werden.

Sinner (2014) fragt kritisch, ob die Perzeptive Varietätenlingistik trotz ihrer aus anderen Bereichen entlehnten Ansätzen und Methoden eine eigenständige Forschungsdisziplin darstellt; und in der Tat überschneidet sich diese insbesondere mit der *Perceptual Dialectology* methodisch und teils auch konzeptuell. Die Autor:innen erheben jedoch nicht den Anspruch, eine gänzlich neue Theorie aufzustellen, sondern es geht ihnen stattdessen vielmehr eben gerade darum, bereits Existierendes zu systematisieren. Gewiss ist, dass den beiden Herausgeber:innen eine umfangreiche Sammlung interessanter Arbeiten zu den romanischen Sprachen zu verdanken ist – und das in einem Forschungsbereich, der ursprünglich eher angloamerikanisch geprägt war.

### 2.1.6.3 Psycholinguistik: Zur Verarbeitung von Akzenten

Es wurde bereits weiter oben beschrieben, dass Repräsentationen im Grunde auf eine Vereinfachung der wahrgenommenen Welt, die ihre Ursache primär in einer Komplexitätsreduktion hat, zurückgeführt werden können, und dass diese Vereinfachungsmuster auf individuellen und gruppenspezifischen Erfahrungen beruhen. Perzeptionen beruhen zum Teil auf diesen mentalen Repräsentationen, allerdings können sie zum Teil auch durch kognitive bzw. psycholinguistische Faktoren der Sprachverarbeitung erklärt werden.

Das Verstehen von Sprache ist im Alltag durch viele Aspekte erschwert: Menschen begegnen im Laufe ihres Lebens immer wieder unbekannten Personen, die – auch wenn

<sup>9</sup>Im Eintrag zu *Repräsentation* in Dorsch (2009) findet sich der Hinweis, dass Repräsentationen u.a. perzeptiv-momentan verwirklicht werden können. Den internen bzw. mentalen Repräsentationen, die wie erwähnt „Organisationsformen individuellen Wissens“ darstellen und auf die sich Krefeld & Pustka (2010) offenbar beziehen, widmen sie einen eigenen Eintrag.

sie die gleiche Varietät wie sie sprechen – dennoch eine andere, ungewohnte Stimme oder einen anderen, ungewohnten Sprechstil haben können und dadurch potenziell schwieriger zu verstehen sind (cf. Creel & Bregman 2011; Nygaard & Pisoni 1998). Dazu kommt, dass nicht nur unterschiedliche Personen unterschiedlich sprechen, sondern auch ein einzelner Sprecher bzw. eine einzelne Sprecherin in unterschiedlichen Situationen eine nicht zu vernachlässigende Variabilität im Sprachsignal aufweisen kann. Xie et al. (2018, 2013) meinen sogar: „even within a talker, no two utterances of the same word are identical.“ Noch stärker wird das Verständnis erschwert, wenn laute Nebengeräusche vorhanden sind oder im Gespräch mit Sprecher:innen anderer Varietäten, mit einem fremdsprachlichen Akzent oder mit Sprachstörungen (cf. Adank et al. 2009; Bent et al. 2016b; Ingvalson et al. 2017; Munro & Derwing 1995b).

In all diesen Fällen muss sich das Sprachverarbeitungssystem höchst flexibel anpassen können, und in den meisten Fällen fällt nicht einmal auf, dass bereits eine geringe Variabilität im sprachlichen Signal für die Verarbeitung herausfordernd sein kann. Unter kontrollierten Bedingungen zeigt sich jedoch, dass sogar das Verstehen von unbekannten Sprecher:innen der eigenen Varietät mit Einbüßen in der Verarbeitung verbunden ist (cf. Cristia et al. 2012). Creel & Bregman (2011) geben einen Überblick darüber, wie ein Wechsel an Sprecher:innen zu erhöhten Verarbeitungskosten aufseiten der Hörer:innen führt. Offensichtlich nehmen Hörer:innen nicht nur das akustische Signal an sich wahr, sondern verarbeiten zeitgleich das akustische Profil unbekannter Sprecher:innen, im Rahmen dessen das akustische Signal dann verarbeitet wird. Dementsprechend prozessieren Hörer:innen Input langsamer und ungenauer, wenn dieser von unvorhersehbar wechselnden Sprecher:innen stammt, als wenn dieser von derselben Person stammt (cf. dazu auch Nusbaum & Morin 1992).

Dieses Phänomen einer verlangsamten bzw. beeinträchtigten Sprachverarbeitung zeigt sich generell noch deutlicher, wenn Störfaktoren wie Lärm beteiligt sind (cf. Nygaard & Pisoni 1998) und/oder bei Sprecher:innen mit (insbesondere fremdsprachlichem) Akzent (cf. Munro & Derwing 1995b). Bei Clarke & Garrett (2004) ergab sich eine Erhöhung der Verarbeitungskosten von 100-150 ms bei fremdsprachlichem Akzent, während sich die Verarbeitungszeit bei Floccia et al. (2006) bei regionalen Akzenten um lediglich 30 ms verlängerte. Auch Adank et al. 2009 beobachteten eine geringere Verlängerung der Verarbeitungsgeschwindigkeit von unbekannten regionalen Varietäten gegenüber fremdsprachlichen Akzenten. Diese Ergebnisse sind jedoch mit Vorsicht zu vergleichen, da nicht bekannt ist, wie stark der Akzent der Proband:innen mit regionalen vs. fremdsprachlichen Akzenten in den zitierten Studien war. Fremdsprachlicher Akzent ist nicht gleich fremdsprachlicher Akzent – gut verständliche Äußerungen werden deutlich schneller verarbeitet als schwierig zu verstehende Äußerungen (cf. Munro & Derwing 1995b).

Die Ergebnisse von Romero-Rivas et al. (2015) zu neurologischen Korrelata deuten

auf eine unterschiedliche Verarbeitung von fremdsprachlichen Stimuli und solchen in der L1 hin: Sie untersuchten ERPs (*Event related brain potentials*<sup>10</sup>) bei fremdsprachlichen Stimuli im Vergleich zu Stimuli ohne fremdsprachlichen Akzent bei L1-Sprecher:innen der Zielsprache (Spanisch). Dabei fanden sie eine weniger positive P200 Komponente bei den fremdsprachlichen Aufnahmen, was nahelegt, dass bereits bei der Wahrnehmung des akustischen Signals im Vergleich zu den L1-Stimuli Probleme auftreten. Eine geringere N400 Amplitude suggeriert zudem, dass auf einem höheren Level lexikalische Prozesse eben diese Probleme auszugleichen versuchen. Eine P600 Komponente schließlich, die einer Art zweiter Verarbeitungsstufe entspricht, auf der semantisch unplausible Stimuli erneut auf eine mögliche Bedeutung geprüft werden, schlug nur bei semantisch falschen Äußerungen von L1-Sprecher:innen, nicht jedoch bei semantisch falschen Äußerungen von Lerner:innen aus. Romero-Rivas et al. (2015) bieten dafür zwei mögliche Erklärungsansätze: Es könnte sein, dass L1-Hörer:innen semantisch unplausible Stimuli von Lernenden direkt als Fehler interpretieren und gar nicht erst versuchen, die Äußerung besser zu verstehen. Eine andere Erklärung ist, dass Hörer:innen beim Verstehen von Lernenden generell mehr Ressourcen benötigen als bei L1-Sprecher:innen, da erhöhte lexikalische Verarbeitungskosten notwendig sind, sodass keine erneute Analyse des sprachlichen Signals auf semantischer, kontextueller Ebene durchgeführt werden kann.

Die Verarbeitung von Sprachsignalen ist bei jedem Menschen unterschiedlich. Eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, was schlussendlich wahrgenommen wird, darunter:

**Exposition.** Fremdsprachenlehrer:innen oder auch Menschen, die viel im internationalen Kontext unterwegs sind, tendieren dazu, fremdsprachliche Akzente besser zu verstehen, und Logopäd:innen haben weniger Schwierigkeiten, Personen mit pathologischen Sprachstörungen zu verstehen (cf. McGarr 1983). Die Vorstellung, dass es eine Gewöhnung an den Sprechstil einer unbekannten Person oder eines unbekannten Akzents gibt und dieser Effekt längerfristig anhalten kann, wird als *perzeptuelles Lernen* bezeichnet. Zahlreiche Studien untermauern die Existenz solcher Gewöhnungseffekte (cf. Bradlow & Bent 2008; Floccia et al. 2006; Kraljic & Samuel 2005, 2007; Mitterer & Reinisch 2013; Norris et al. 2003; Nygaard & Pisoni 1998; Romero-Rivas et al. 2015).

**Kognitive Faktoren.** Wie schwierige Sprachsignale verarbeitet werden, hängt darüber hinaus auch von kognitiven Faktoren der Hörer:innen ab. Unter den Komponenten des Arbeitsgedächtnisses scheinen insbesondere eine längere Lesespanne (für eine Über-

<sup>10</sup>ERPs sind die Veränderungen der elektrischen Aktivität des Gehirns, die als Folge auf die Darbietung eines Reizes auftreten. Sie werden mithilfe von EEG (Elektroenzephalografie) gemessen. Einzelne Wellen werden mit unterschiedlichen Aspekten der Sprachverarbeitung in Verbindung gebracht: P200 mit der Wahrnehmung akustischer Merkmale, N400 mit semantischer Inkongruenz und P600 mit syntaktischen Verstößen. Die Zahl spiegelt jeweils die Zeit in Millisekunden nach dem Reiz/Ereignis wider, *P* steht für positive Ausschläge und *N* für negative.

blicksstudie cf. Akeroyd 2008) sowie eine bessere Inhibitionsleistung (cf. Banks et al. 2015) begünstigend zu wirken.

**Erwartungshaltung.** Was den Einfluss der Erwartungshaltung betrifft, so ist der sog. *Reverse Linguistic Stereotyping*-Effekt (*RLS*; cf. Kang & Rubin 2009; Rubin 1992) besonders bekannt: Wie Rubin (1992) nahelegte, kann die Erwartung eines Hörers bzw. einer Hörerin, dass ein:e Sprecher:in einen Akzent habe, die Verarbeitung und in weiterer Folge das Verständnis beeinflussen. Stimuli des *General American English*, das allgemein als akzentfrei wahrgenommen wird, wurden Hörer:innen vorgespielt; manche Proband:innen sahen dabei ein Foto mit dem Gesicht einer asiatischen Person, manche ein Bild mit dem Gesicht einer weißen (kaukasischen) Person. In der ersten Bedingung wurden die Stimuli weniger gut verstanden als in der zweiten Bedingung – die Erwartung scheint also einen Einfluss auf den Verarbeitungsprozess zu haben. Dieses Phänomen zeigte sich etwa auch in Vaughn (2019); hingegen fanden Eisenchlas & Michael (2019) trotz selben Versuchaufbaus keine Evidenz für einen RLS-Effekt (kein Einfluss eines Portraits auf das Verständnis sowie Persönlichkeitsbewertungen). Als mögliche Erklärung geben die Autor:innen an, dass ihre Studie im multikulturellen Umfeld australischer Universitäten durchgeführt wurde. Dies ist nicht unpauschal, da beispielsweise Dewaele & McCloskey (2015) fanden, dass (u.a.) das Aufwachsen in einem multikulturellen Umfeld positiv mit positiven Einstellungen gegenüber fremdsprachlichen Akzenten korreliert und in Stocker (2017) das bekannte Phänomen, dass Sprecher:innen mit einem Akzent als weniger glaubwürdig bewertet werden, im multilingualen Umfeld der Schweiz nicht repliziert werden konnte. Weitere Erklärungsansätze sind, dass die Teilnehmer:innen in Eisenchlas & Michael (2019) Linguistikstudierende waren sowie dass einige von ihnen Englisch nicht als L1 sprachen.

Die Allgemeingültigkeit des RLS-Effekts wird jedoch immer mehr infrage gestellt; neuere Arbeiten appellieren dazu, die Sachlage differenzierter zu betrachten. Insbesondere legen Hanulíková (2021) und Babel & Russel (2015) nahe, dass beim Hörverstehen andere kognitive Prozesse ablaufen als bei Urteilen über die Akzentstärke: Bei weiteren spielen tatsächlich die Erwartungshaltung und damit einhergehende Stereotype eine Rolle, denn in beiden Studien (sowie in Kutlu 2022) wurde ein- und denselben Sprachproduktionen ein stärkerer Akzent zugeschrieben, wenn gleichzeitig das Bild einer asiatischen Frau angezeigt wurde (im Vergleich zu jenem einer weißen Frau). Dies erklärt Hanulíková (2021) damit, dass die Entscheidung über die Akzentstärke auf einer bewussten Ebene stattfindet, und die Teilnehmer:innen kognitive Kapazitäten übrig haben, um außersprachliche Vorstellungen in ihren Antworten mitzuberücksichtigen (diese Argumentationslinie lässt vermuten, dass sich die Erwartungshaltung auch auf ästhetische Bewertungen auswirkt, allerdings wurde diese Bewertungsdimension in diesen Studien nicht getestet). Wenn es hingegen um das Verständnis (operationalisiert als richtiges Imitieren der Stimulisätze)

geht, so argumentiert Hanulíková, sind weniger kognitive Kapazitäten übrig, weshalb Stereotype eine weniger wichtige Rolle spielen als die tatsächlichen auditiven Stimuli sowie eine den Stimuli vorhergehende perzeptuelle Adaptation – wobei diese perzeptuelle Adaptation durch visuelle Reize erfolgen kann: Dies erklärt etwa das Ergebnis aus McGowan (2015), dass chinesischer fremdsprachlicher Akzent besser verstanden wird, wenn die Teilnehmer:innen ein Bild eines chinesischen Gesichts sehen, als wenn man ihnen jenes eines weißen Gesichts oder einer aussagelosen Silhouette zeigt. Auf dieser Basis stellt Hanulíková (2021) Rubins (1992) Schlussfolgerung infrage, wenn sie anmerkt, dass deren Ergebnis auch durch kongruente vorhergehende perzeptuelle Adaptation im Fall des weißen Portraits, nicht jedoch des asiatischen Portraits erklärt werden könnte (denn es wurde kein Kontrollstimulus in Form eines asiatischen Sprechers getestet). In Hanulíková (2021, 16) selbst sind die Ergebnisse diesbezüglich „somewhat ephemeral“, wie sie selbst schreibt, denn der Effekt zeigt sich jeweils verstärkt nur bei manchen Altersgruppen und manchen Akzenten. Weitere Forschung ist hier also notwendig.

Zu betonen ist, dass sich die soeben zitierten Studienergebnisse auf Teilnehmer:innen beziehen, die die jeweilige Zielsprache als L1 sprechen. Ob diese Erkenntnisse auch für Lernende gelten, ist indes fraglich: Hu & Lindemann (2009) fanden diesbezüglich, dass Proband:innen mit L1 Chinesisch Plosive derselben amerikanischen L1-Englisch Sprecherin bei einer chinesischen *guise* realitätsgerecht wahrgenommen, bei der amerikanischen *guise* hingegen so, wie diese ihrer Meinung nach ausgesprochen werden sollten. Sie idealisierten also amerikanische Sprecher:innen, während die Erwartungshaltung bei der chinesischen *guise* zu keiner verzerrten Wahrnehmung führte. In der Studie von Lindberg & Trofimovich (2020), die weiter unten im Detail besprochen wird (cf. Kapitel 2.3.5), wurde für mehrere Bewertungsdimensionen kein Effekt der Erwartungshaltung gefunden. Interessant ist daneben das Ergebnis aus Bouchard (2023b) (cf. ebenfalls Kapitel 2.3.5), dass Sprachproduktionen, die gemeinsam mit Bildern von dunkelhäutigen Frauen präsentiert werden, besser bewertet werden als jene, zu denen die Lernenden Portraits von weißen Frauen sahen. Dieser Überblick zeigt, dass die bisherigen Ergebnisse wenig aufschlussreich sind und unbedingt weiter erforscht werden sollte, ob und wie sich Stereotype und Erwartungshaltungen bei Lernenden auswirken.

### 2.1.7 Sprachvariation bei Lernenden

Mit der Entwicklung der Sprachkompetenz allgemein beschäftigt sich die *Second Language Acquisition* (SLA) Forschung sowie verwandte Bereiche wie die *Third Language Acquisition* (TLA) Forschung. Aus diesen ging bisher eine schier unüberschaubare Menge an Theorien hervor, die jedoch zum großen Teil der Entwicklung der produktiven Sprachkompetenz gewidmet sind. Für die Belange des vorliegenden Projekts von deutlich

größerem Interesse sind hauptsächlich folgende drei Spezialbereiche an diversen Schnittstellen der SLA-Forschung:

- (1) Die Wahrnehmung fremdsprachlichen Akzents durch die Lernenden selbst sowie durch L1-Sprecher:innen,
- (2) typische Interferenzen<sup>11</sup> in der Aussprache von Lernenden in der Zielsprache Französisch und
- (3) soziolinguistische Variation bei (Französisch-)Lernenden.

Bevor in den folgenden Unterkapiteln empirische Ergebnisse aus diesen drei Forschungsfeldern vorgestellt werden, wird zunächst auf die zwei grundlegenden Arten von Variation in den Sprachproduktionen von Lernenden eingegangen.

#### 2.1.7.1 *Internal vs. external variation*

Sprachproduktionen von Lernenden in einer gegebenen Zielsprache sind ebensowenig homogen wie jene von L1-Sprecher:innen dieser Sprache. Einerseits kann auch bei Lernenden Variation in denselben Dimensionen wie bei L1-Sprecher:innen auftreten, wenngleich in geringerem Ausmaß: Sie können ihr Sprachverhalten (theoretisch) von Situation zu Situation sowie auf der Dimension Mündlichkeit/Schriftlichkeit variieren lassen, und werden insbesondere in Immersionskontexten von der sie umgebenden Sprachgemeinschaft auf der diatopischen sowie diastratischen Ebene beeinflusst (s.u.).

Es erscheint deshalb nur gerechtfertigt, dass Lernende in varietätenlinguistische Modelle integriert werden, wie dies etwa im Modell von Krefeld (2010) der Fall ist. Dieser nennt neben den Dimensionen *diatopisch – diastratisch – diaphasisch – diachronisch – diamesisch* auch die Dimension der *Kompetenz* – die Sprache von Lerndenden wird als „kompetenzbedingt (als L2 erworben)“ (Krefeld 2010, 59) bezeichnet.

Weitere Autor:innen (Durham 2014; Dyson 2021; Howard et al. 2013) unterscheiden zwei Aspekte der Variation bei Lernenden, wenngleich sich die Terminologie jeweils unterscheidet (cf. Tabelle 2.1): Einerseits können sich Lernende „kompetenzbedingt“ in ihrem Sprachverhalten von L1-Sprecher:innen unterscheiden, denn prozessinterne Gründe sind dafür verantwortlich, dass Lernende mitunter eine Form in einer Situation zielsprachlich,

<sup>11</sup>Den Term *Interferenz* verwendete bereits Weinreich (1953, 1), um damit „[t]hose instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language“ zu beschreiben. Der Begriff *Transfer* bezieht sich hingegen auf den Prozess der Übernahme von Strukturen oder Elementen aus einer anderen Sprache. Wenn der Rückgriff auf früher erlernte Sprachen zu einer nicht-zielsprachlichen Form führt, so wird von *negativem Transfer* gesprochen. In vielen Fällen erleichtert die Kenntnis anderer Sprachen aber den Erwerb einer neuen Sprache und führt zu zielsprachlichen Produktionen (*positiver Transfer*). Die Terminologie ist jedoch nicht einheitlich festgelegt; für eine kritische Diskussion über die Begrifflichkeiten und ihre Definitionen bei unterschiedlichen Autor:innen cf. z.B. Földes (2005, 73-77), Hellinger (1980) oder Rattunde (1977).

in einer anderen hingegen nicht zielsprachlich produzieren. Andererseits kann Variabilität in den sprachlichen Produktionen von Lernenden auch soziolinguistisch bzw. diskursanalytisch bedingt sein. In dieser Hinsicht kann die Variation von Lernenden mit jener von L1-Sprecher:innen verglichen werden. Dyson (2021) spricht sich allerdings dafür aus, eine Art von Variation (die durch den Lernprozess bedingt ist) besser als *development* zu bezeichnen und den Begriff der *Variation* ausschließlich für soziolinguistische Variation zu verwenden.

Durham (2014)	<i>Vertical/learning-related variation</i>	<i>Horizontal/target-based variation</i>
Dyson (2021)	<i>Internal variation</i>	<i>External variation</i>
Howard et al. (2013)	Typ 1 Variation	Typ 2 Variation

Tabelle 2.1: Arten der Variation in Sprachproduktionen von Lernenden

### 2.1.7.2 Fremdsprachlicher Akzent (und wie dieser wahrgenommen wird)

Was versteht man unter einem *Akzent*? Der Begriff ist höchst mehrdeutig und umfasst jedenfalls drei unterschiedliche Bedeutungen:

In a more technical sense, accent is used to distinguish stress in words [...] or intonation in sentences [...]; it can be used as a diacritic, but this is most often done in conjunction with the writing of other languages. More generally, accent is a loose reference to a specific way of speaking.‘ There is no official or technical specification for what this might mean in linguistic terms. (Lippi-Green 2012, 44)

Sprecher:innen verwenden (mindestens) zwei unterschiedliche Arten sprachlicher Merkmale, um Akzente voneinander zu unterscheiden, nämlich segmentale und suprasegmentale/prosodische Merkmale. Daneben können auch andere sprachliche Ebenen die Wahrnehmung eines fremdsprachlichen Akzents beeinflussen: Wesołek et al. (2023) etwa fanden, dass auch grammatisches Fehlern die Bewertung der Akzentstärke von Englischlernenden beeinflussen.

Ich verwende den Begriff *Akzent* im Folgenden mit der Bedeutung „Summe typischer Aussprachegewohnheiten einer bestimmten Sprecher:innengruppe“ und gehe gleichzeitig mit Lippi-Green (2012) davon aus, dass jeder Mensch (in jeder Sprache, die er spricht) über einen eigenen Akzent verfügt. Jede Person – unabhängig davon, welchen Status die Zielsprache für sie hat – hat ihre eigenen Sprechgewohnheiten (*Idiolekt*), die zudem situationsbedingt (sowie im zeitlichen Verlauf des Lebens) variieren können. Jedoch entspricht dies nicht der Meinung der meisten Laien, die manche Sprecher:innen – jene, die einem angenommenen Standard nahe kommen – als akzentfrei beschreiben würden.

Spoken language varies for every speaker in terms of speech sounds, sound patterns, word and sentence structure, intonation, and meaning, from utterance to utterance.

This is true even for those who believe themselves to speak an educated, elevated, supra-regional English. (Lippi-Green 2012, 20–21)

Sind diese Sprechgewohnheiten auf Transfer aus einer früher gelernten Sprache zurückzuführen, so ist von „fremdsprachlichem Akzent“ die Rede. Wenn von *dem* fremdsprachlichen Akzent deutscher L1-Sprecher:innen im Französischen gesprochen wird (cf. dazu das folgende Unterkapitel), so sind damit ganz allgemein typische transferbedingte Aussprachegewohnheiten zu verstehen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass der konkrete Akzent eines bestimmten Sprechers bzw. einer bestimmten Sprecherin in der Realität nicht nur durch die L1(en), sondern auch durch viele anderen individuelle Variablen bedingt ist: Zu diesen Einflussfaktoren zählen das AoL (*Age of Learning*; Zeitpunkt, ab dem eine Sprache erworben wird), der Kontakt zu L1-Sprecher:innen, die Dauer und Qualität formaler Instruktion, andere beherrschte Sprachen und sich daraus ergebende Interferenzen, sowie kognitive Aspekte wie Motivation und Einstellungen oder die Verwendung metakognitiver Strategien (für Überblicksdarstellungen cf. etwa Moyer 2013; Piske et al. 2001; Purcell & Suter 1980).

Neben fremdsprachlichen Akzenten gibt es auch solche, die hauptsächlich mit einer bestimmten regionalen oder sozialen Sprecher:innengruppe in Verbindung gebracht werden können (cf. dazu Kapitel 2.2.3). Überlappungen zwischen diesen beiden Arten von Akzenten sind durchaus möglich: Wenn sich etwa Nicht-L1-Sprecher:innen des Französischen für einen längeren Zeitraum in Québec aufhalten, können sich aufgrund sprachlicher Akkommodation zu fremdsprachlichen Merkmalen auch einige regionale Charakteristika gesellen (cf. Bergeron 2020; Blondeau et al. 2002). In Summe gibt der individuelle Akzent einer Person Aufschluss über soziodemographische Daten dieses Individuums (Alter, Geschlecht, geographische und soziale Herkunft, Bildungsgrad, etc.) und die Situation; im Fall von fremdsprachlichen Akzenten werden damit automatisch auch Informationen über die L1 der Person sowie ihr (vermeintliches) Sprachniveau in der Zielsprache offenbart (cf. Moyer 2013).

Was für Varietäten gilt (cf. Kapitel 2.1.3), gilt auch für Akzente: Obwohl sie nicht an sich gut oder schlecht, schön oder hässlich, angenehm oder unangenehm sind (cf. Martinet 1974; Stammerjohann 2023; siehe in ähnlicher Hinsicht auch Stammerjohann 2012), führen sie dazu, dass Sprecher:innen von ihren Gesprächspartner:innen entsprechend deren stereotypischen Vorstellungen in eine bestimmte Kategorie eingeordnet werden, wobei individuelle (verbale und nonverbale) Charakteristika der einzelnen Sprecher:innen meist zugunsten eines kohärenten Gesamtbildes (unbewusst) ignoriert werden. Eine Pionierarbeit hierzu zum Englischen stammt von Giles (1970): Schüler:innen aus England und Wales bewerteten die *Received Pronunciation* (und v.a. die jüngeren Proband:innen auch ihren eigenen Akzent) am besten, regionale (britische und andere) L1-Akzente hingegen deutlich schlechter.

Obwohl die übliche Kategorisierung in L1-Sprecher:innen, L2-Sprecher:innen und Fremdsprachenlernende einer Zielsprache in vielen Fällen bei weitem nicht eindeutig ist (cf. Véronique 1993), erfolgt in der Realität oft sehr rasch eine Kategorisierung in L1- vs. Nicht-L1-Sprecher:innen.

Problematisch ist dabei, dass *non-native accents* (fremdsprachliche Akzente, wozu oft der Akzent von L2-Sprecher:innen gezählt wird) häufig aus einer Defizitperspektive betrachtet werden<sup>12</sup> und Sprecher:innen mit einem solchen Akzent (insbesondere wenn er stark ausgeprägt ist) negativ bewertet werden (cf. u.a. Brennan & Brennan 1981; Carranza & Ryan 1975; Gill 1994; Gluszek & Dovidio 2010; Kelch & Santana-Williamson 2002; Lindemann 2002; Lindemann et al. 2014; Roessel et al. 2019; Rubin 1992). Dies kann als *Ideologie des/der L1-Sprecher:in* bezeichnet werden, die im Allgemeinen auf drei Annahmen basiert (cf. Musha Doerr 2009; siehe auch Pennycook 1994):

- (1) Personen mit einer bestimmten Staatsbürgerschaft sprechen die Nationalsprache des entsprechendes Staates,
- (2) Personen einer Sprachgemeinschaft zeichnen sich durch einen homogenen Sprachgebrauch aus und
- (3) die als *native speakers* bezeichneten Personen verfügen über ein hohes Sprachniveau in allen sprachlichen Bereichen.

Die Folge ist nicht selten Diskriminierung im alltäglichen Leben, da Ideologien nicht nur in den Köpfen der Menschen existieren, sondern konkrete Auswirkungen auf deren Wahrnehmung und Verhalten haben.

Es kann jedoch positiv vermerkt werden, dass insbesondere fürs Englische immer mehr gefordert wird, das Englisch sämtlicher Sprecher:innen gleichermaßen anzuerkennen und dem Status des/der L1-Sprecher:in weniger Gewicht beizumessen, wie etwa in den Ansätzen des *English as a lingua franca* (cf. Jenkins 1998, 2002; Seidlhofer 2011) oder *World/Global Englishes* (cf. Rose & Galloway 2019; Seargeant 2012) ersichtlich wird. Diese „boykottieren“ die Sichtweise, Englisch „gehöre“ nur den L1-Sprecher:innen und das oberste Ziel aller anderen müsse es sein, wie L1-Sprecher:innen dieser Sprache zu sprechen.

Im Übrigen kann ein fremdsprachlicher Akzent ganz unterschiedliche Gründe haben, wie etwa altersbedingte Restriktionen (der Perzeption, aber auch (psycho-)motorische Schwierigkeiten der Produktion, cf. Flege 1987; Neufeld 1980); einige Lernende streben aber auch gar nicht nach einer zielsprachlichen Aussprache, weil sie etwa ihrer L1 treu

---

<sup>12</sup>Nicht damit zu verwechseln sind jedoch Beschreibungen typischer Merkmale bzw. „Abweichungen“ von einem (hypothetischen) Standard, die aus Praktikabilitätsgründen fast unvermeidbar sind, möchte man einen bestimmten fremdsprachlichen Akzent sprachlich charakterisieren. Solche Formulierungen sind auch in meiner Arbeit zu finden, und seien keinesfalls als negative Bewertung zu verstehen.

bleiben wollen (cf. Flege 1999; Wachs 2011). Nichtsdestotrotz werden Sprecher:innen mit fremdsprachlichem Akzent häufig automatisch diverse negative Eigenschaften zugeordnet (zum Phänomen der *accent discrimination* cf. Kapitel 2.1.5.4). Einige Forschungsarbeiten legen jedoch nahe, dass die Situation komplexer ist und für soziale Bewertungen nicht nur eine Dichotomie zwischen als L1-Sprecher:innen und nicht als L1-Sprecher:innen wahrgenommenen Sprecher:innen verantwortlich ist. Didelot (2019) etwa liefert Evidenz dafür, dass die Art des fremdsprachlichen Akzents für die soziale Hierarchisierung von Akzenten im Französischen eine Rolle spielt: Ihre Arbeit stellt die pauschale Gegenüberstellung von L1-Sprecher:innen und Lernenden infrage; vielmehr legen ihre Ergebnisse nahe, dass auch der Akzent einer sozial anerkannten Gruppe an Fremdsprachenlernenden (in ihrem Fall jene mit L1 Deutsch) sehr gut und sogar ähnlich wie eine Referenzgruppe an L1-Sprecher:innen bewertet werden kann. Gleichzeitig können fremdsprachliche Akzente anderer, sozial weniger anerkannter Gruppen schlechter bewertet werden, sodass eine Hierarchisierung innerhalb der Gruppe der Lernenden zu beobachten ist. Für die beiden Sprecherinnen der Elfenbeinküste (die zwischen L1- und L2-Sprecherinnen anzusiedeln sind) stellt Didelot (2019) so mit Abstand die schlechtesten Bewertungen von allen Stimuli fest.

Auch in Bouchard (2023b) wird der Stimulus einer L2-Sprecherin des Französischen (mit derselben L1 wie jener der bewertenden Lerner:innen) auf der Solidaritätsdimension zwar schlechter bewertet als die Sprecherinnen aus Paris und Québec, jedoch besser als jene aus der Acadie sowie der Elfenbeinküste. Bouchard erklärt dies damit, dass die Proband:innen mit dem fremdsprachlichen Akzent der L2-Sprecherin vermutlich gut vertraut waren (was auch dadurch nahegelegt wird, dass diese bei der Bewertung der Verständlichkeit gleich gute Werte wie die Québécoise Sprecherin und sogar bessere als die Pariser Sprecherin erhielt), und dass Verständlichkeit die Bewertungen beeinflusst.

Auch in der Pionierarbeit von Giles (1970) kam heraus, dass zwar die *Received Pronunciation* am besten bewertet wurde, der fremdsprachliche französische Akzent jedoch besser als regionale (britische und andere) L1-Akzente (zur Hierarchisierung fremdsprachlicher Akzente des Englischen siehe außerdem Kalin et al. 1980).

Eine weitere Hierarchie könnte in Bezug auf jene sprachlichen Merkmale existieren, die dazu führen, dass ein Akzent überhaupt erst identifiziert wird. Allerdings herrscht selbst zur Frage danach, ob generell segmentale oder suprasegmentale Merkmale salienter sind, bisher keine Einigkeit, wie aus den teils widersprüchlichen Ergebnissen diverser Studien hervorgeht (Anderson-Hsieh et al. 1992; Boula de Mareüil et al. 2004; Jilka 2000; Kang 2010; Sereno et al. 2016). Möglicherweise liegt dies am komplexen Zusammenspiel einzelner Faktoren, an der gewählten Methodik der Studien (sowie dem untersuchten Konstrukt, z.B. Akzentstärke, Verständlichkeit,...) oder auch daran, dass diese Frage in

Abhängigkeit von der betrachteten Zielsprache beleuchtet werden muss.<sup>13</sup> Konkret zum Französischen aus Québec fanden Brasseur & Ménard (2013), dass von den untersuchten Merkmalen die Öffnung von /i/ und /u/ (und weniger jene von /y/) das bedeutsamste Merkmal darstellt, gefolgt von der Affrikatisierung (v.a. von /d/, weniger von /t/). Problematisch ist jedoch, dass manche (aus einer Außenperspektive) typische Merkmale von einigen Sprecher:innen einer Varietät (aus der Innenperspektive) gar nicht erst wahrgenommen werden, sondern unbemerkt bleiben (cf. Reinke & Ostiguy 2016), sodass sich die Frage stellt, für wen ein Merkmal salient ist (dies kann sich auch über die Zeit hinweg verändern, cf. Johnstone et al. 2006).

Generell kann davon ausgegangen werden, dass die Quantität mit einer Rolle spielt – dass also eine größere Anzahl an Abweichungen tendenziell eher zu einer als höher wahrgenommenen Akzentstärke führt bzw. dazu, dass die Herkunft besser erkannt wird (cf. Brasseur & Ménard 2013; Cunningham-Andersson & Engstrand 1989; Munro et al. 2010). Dasselbe kann für die Verständlichkeit angenommen werden; und auch hier sind mit großer Wahrscheinlichkeit manche Aussprachemerkmale relevanter als andere (cf. dazu die *functional load theory* von Munro & Derwing 2006) – welche dies im Französischen sind, ist jedoch nach wie vor ungeklärt. Einige Anhaltspunkte hierzu gibt Falkert (2016a), die jedoch auch keine eindeutige Hierarchisierung vornimmt.

#### 2.1.7.3 Interferenzen bei Französischlernenden mit L1 Deutsch

Obwohl jede:r Französischlerner:in einen eigenen, individuellen Akzent hat, gibt es ein paar sprachliche Merkmale, die vielen Lernenden mit derselben L1 in derselben Zielsprache (insbesondere auf niedrigeren Sprachniveaus) gemein sind<sup>14</sup>. Für das Sprachenpaar Deutsch > Französisch gibt es eine frühe, in der kontrastiven Linguistik anzusiedelnde Arbeit von Bieritz (1974), die sich den (theoretisch zu erwartenden und tatsächlich beobachteten) Interferenzerscheinungen von germanophonen Lerner:innen widmet. Darin werden zunächst mögliche Interferenzen bis ins Detail diskutiert und anschließend in einem Aussprachetest produzierte Fehler von Lernenden mit mindestens 5 Jahren Französischunterricht besprochen. Hier kann jedoch Folgendes kritisch festgehalten werden: Neben dem Versuchsleiter selbst hörte auch ein L1-Sprecher des Französischen (geboren

<sup>13</sup>Generell ist das Konzept der Salienz nicht unproblematisch und die Frage nach den Kriterien sowie Ursachen von Salienz in der Soziolinguistik komplex. Nach Auer (2014) sollte zwischen physiologisch bedingter, kognitiv bedingter und soziolinguistisch bedingter Salienz unterschieden werden, wobei sich zweitere und dritttere Kategorie wie folgt unterscheiden: „Bei den kognitiv salienten Merkmalen ist der Grund, vor dem sie sich als Figur profilieren, das (mehr oder weniger) Bekannte. Soziolinguistisch saliente Merkmale beziehen hingegen ihre Salienz aus der Stärke der negativen oder positiven sozialen Bewertung des Merkmals auf einem relevanten sprachideologischen Hintergrund“ (Auer 2014, 10). Wenn es um die Identifikation eines Akzents geht, sind vermutlich v.a. kognitiv saliente Merkmale relevant, soziolinguistische Salienz dürfte aber auch eine gewisse Rolle spielen. Diese schon auf der konzeptuellen Ebene hohe Komplexität des Salienzbegriffs erleichtert die Methodik zur Etablierung der angesprochenen Hierarchie keineswegs.

<sup>14</sup>Zum Italienischen cf. hierzu etwa das Kapitel 6 in Heinz & Schmid (2021).

in Paris) die Aufnahmen; beim ersten Bewertungsdurchlauf identifizierte dieser jedoch nur 60% der Abweichungen, die Bieritz selbst gefunden hatte. Erst nach einer langen Trainings- bzw. Sensibilisierungsphase erhöhte sich die Übereinstimmungsrate zwischen den beiden Bewertern deutlich. Es stellt sich die Frage, inwiefern Abweichungen in der Aussprache, die ungeübten L1-Sprecher:innen der Zielsprache nicht auffallen, problematisch sein sollen, weshalb die Ergebnisse der „Fehleranalyse“ dieser Studie nicht vorgestellt werden.

Stattdessen werden im Folgenden ausschließlich jene lautlichen Interferenzen beschrieben, die tatsächlich als problematisch gelten dürfen und die teilweise bereits ausführlich empirisch untersucht wurden. Für die Zielsprache Französisch und die L1 Deutsch beschreiben Pustka & Meisenburg (2016) sowie Trouvain et al. (2016) die folgenden Merkmale:

- Veränderte Realisierung der stimmhaften und stimmlosen Plosive und Aspiration der stimmlosen Plosive (cf. auch Gabriel et al. 2016; Vieru et al. 2011; Wrembel 2015),
- Entsonorisierung der stimmhaften Frikative (nicht nur) im Auslaut (cf. dazu auch Bonneau & Cadot 2015; Ghosh et al. 2016; Jouvet et al. 2015; Vieru et al. 2011),
- Realisierung des postvokalischen /ɛ/ als (schwacher) Vokal,
- Nicht zielsprachliche Aussprache der Nasalvokale: Sowohl Realisierung als Oralvokal+Nasalkonsonant als auch Vermischung der Nasalvokale (cf. Vieru et al. 2011; nach Jouvet et al. 2015 scheinen diese jedoch für die meisten Lernenden unproblematisch zu sein),
- Realisierung des Schwas als [e] oder [ɛ],
- Ersetzung des im Deutschen unbekannten Diphthongs [ɥ] durch [w] oder [u],
- Häufige Realisierung eines Glottisschlags [?] bei Wörtern mit Vokal im Anlaut,
- Fehlende *liaison* und (noch häufiger) fehlendes *enchaînement consonantique* (cf. Gabriel et al. 2018<sup>15</sup>; Heiszenberger et al. 2020; bei weit fortgeschrittenen Lernenden stellt die *liaison* hingegen kein Problem mehr da, cf. Gabriel et al. 2018; Pustka 2015).

In der L1 unbekannte Laute scheinen allgemein weniger Probleme zu verursachen als der Transfer gewohnter Muster in die L2 (siehe hierzu das *Speech learning model*, cf. Flege 1995; mit der Zeit passen Lernende ihre Wahrnehmung in der Zielsprache dem neuen

---

<sup>15</sup>Zu berücksichtigen ist bei dieser Studie jedoch, dass die Stichprobengröße klein war: Für jede der drei analysierten Sprachniveaugruppen wurden nur sechs bzw. sieben Teilnehmer:innen herangezogen.

System der Zielsprache an, cf. Boersma & Escudero 2008), denn die Entsonorisierung stimmhafter Frikative im Auslaut beispielsweise trifft gehäuft auf als eine nicht zielsprachliche Realisierung der Nasalvokale. Ähnliches gilt für die Realisierung der Plosive /p t k/ und /b d g/. Diese existieren grundsätzlich auch in der L1 der deutschsprachigen Lernenden, werden in beiden Sprachen allerdings unterschiedlich realisiert: /p t k/ werden im Deutschen mit einer deutlich längeren VOT als im Französischen produziert und meist aspiriert, außerdem ist im Deutschen weniger das Kriterium der Stimmhaftigkeit relevant als vielmehr jenes der Artikulationsspannung (so ist von gespannten Fortiskonsonanten und ungespannten Leniskonsonanten die Rede, cf. Hirschfeld & Reinke 2018). Auch das Phänomen der Auslautverhärtung im Deutschen kann in der Zielsprache Französisch zu Problemen führen. Für einen Überblick zu beiden Sprachen hierzu cf. u.a. Lein et al. (2016). Diese lautlichen Unterschiede werden von vielen Lernenden vermutlich nicht wahrgenommen und eventuell auch nicht explizit unterrichtet, weshalb die Plosive im Französischen mitunter genauso oder ähnlich wie im Deutschen realisiert werden.

Der L1-Dialekt von Lernenden ist für potenzielle Interferenzen durchaus relevant, da unterschiedliche deutsche Dialekte etwa unterschiedliche Lautinventare haben. In Bezug auf spezifisch österreichische Lernende ist der Autorin jedoch keine Überblicksstudie bekannt, weshalb die Ergebnisse einer unveröffentlichten Ministudie (Wolf et al. 2018), die die französische Aussprache von fortgeschrittenen österreichischen Schüler:innen untersuchte, kurz präsentiert werden. Auf Basis der Produktionen der Proband:innen aus dem Bundesland Oberösterreich und mithilfe der Einschätzung von Französischlehrer:innen mit langjähriger Erfahrung wurden folgende Problembereiche identifiziert (wobei aufgrund des gegebenen Testmaterials die Vollständigkeit der Liste nicht sichergestellt werden kann):

- Nasalvokale; insbesondere Verwechslung von [ɔ] und [ã],
- Aussprache des Halbvokals [ɥ] als [w],
- Häufige Realisierung des Schwa als [e],
- Der palatale Nasalkonsonant [ɲ],
- Entsonorisierung der stimmhaften Frikative [z] und [ʒ],
- In manchen Fällen auch [ʁ].

Diese Liste enthält nur einen Aspekt, der in anderen Auflistungen nicht enthalten ist, nämlich den Nasalkonsonanten [ɲ]. Ob dieser lediglich für österreichische Lernende ein Problem darstellt, ist jedoch fraglich.

Daneben stellen der Einfluss der Schreibung sowie die Prosodie weitere Problemfelder dar. Zum Einfluss der Schreibung auf die Lautung beobachteten Fauth et al. (2014),

dass (v.a. wenig weit fortgeschrittene) deutschsprachige Französischlernende beim Vorlesen Obstruenten im Auslaut fast immer stimmlos aussprachen. Wenn sie hingegen Stimuli imitieren sollten, realisierten sie die entsprechenden Obstruenten stimmhaft, fügten daran jedoch ein Schwa an, sodass die Ziellaute nicht mehr im Auslaut standen. Trouvain et al. (2016) stellten fest, dass ein graphisches <e> im Auslaut beim Vorlesen zu einer ungewöhnlich starken Realisierung eines Schwas führte. Insgesamt fand Santiago (2018) eine um 10% höhere Fehlerquote bei der Aussprache von Wörtern, die vorgelesen wurden im Vergleich zu jenen, die imitiert wurden. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die Schreibung auch dann die Aussprache beeinflusst, wenn das Schriftbild nicht angezeigt wird: Nach Woore (2018) beeinflussten die Graphie bzw. mangelnde Graphem-Phonem-Korrespondenzen mitunter auch Sprachproduktionen, die durch Bildbenennungsaufgaben gewonnen wurden.

In Bezug auf die Prosodie bestehen zwischen Deutsch und Französisch relativ große Unterschiede: Allein bei der Betonung unterscheidet sich das Deutsche, in dem der Wortakzent eine wichtige Rolle spielt, vom Französischen, das ausschließlich einen Phrasenakzent kennt. Hier umzudenken und die Produktion entsprechend anzupassen, fällt den Lernenden offensichtlich schwer: „l’abandon de l’autonomie du mot et son intégration dans le groupe rythmique posent de grands problèmes aux apprenants germanophones et affectent aussi l’intonation.“ (Pustka & Meisenburg 2016, 135). Was die Intonation betrifft, so fanden Santiago & Delais-Roussarie (2015) eine nicht zielsprachliche L\*HH%-Struktur in den Äußerungen von Französischlernenden mit L1 Deutsch und Spanisch, die jedoch nicht durch Transfer aus ihrer L1 zu erklären war. Sie vermuten, dieses Muster könnte mit sprachlicher Unsicherheit zusammenhängen.

Welche Abweichungen tatsächlich als problematisch bzw. störend bzw. das Verständnis behindernd wahrgenommen werden, wurde jedoch bisher noch nicht ausreichend erforscht.

#### **2.1.7.4 Prosodische Korrelate von (fremdsprachlichem) Akzent**

Neben individuellen sowie sprachenpaarspezifischen Merkmalen von fremdsprachlichen Akzenten existieren auch universelle Merkmale, die sprachenunabhängig auf Fremdsprachenlernende (v.a. unterer Niveaustufen) zuzutreffen scheinen. Diese sind vermutlich dafür verantwortlich, dass auch Personen, die eine Zielsprache gar nicht beherrschen, erstaunlich häufig dazu in der Lage sind zu entscheiden, ob eine Person die Zielsprache als L1 spricht oder als Fremdsprache erlernt hat (cf. Major 2007; Uzal et al. 2017; Weber & Pöllmann 2011; Wilkerson 2010).

Die folgende Liste zeigte einige prosodische Merkmale, die für das Sprachenpaar Deutsch > Französisch bestätigt wurden, daneben aber in Produktionsdaten von Fremdsprachenlernenden generell beobachtet werden konnten und für Nicht-Sprecher:innen ei-

ner Zielsprache möglicherweise als Indikatoren für fremdsprachliche Sprachproduktionen fungieren (cf. dazu die soeben zitierten Arbeiten)<sup>16</sup>:

- Ein reduzierter Tonhöhenumfang (cf. Seoudy 2016; Zimmerer et al. 2014) – allerdings fanden etwa Zimmerer et al. (2015) keinen signifikanten Unterschied zwischen der F0-Bandbreite in der L1 Deutsch und der Fremdsprache Französisch<sup>17</sup> und auch Gabriel et al. (2018) fanden keinen signifikanten Unterschied zwischen L1-Französischsprecher:innen und weit fortgeschrittenen Französischlernenden, betonten allerdings eine eindeutige Entwicklung über die Sprachniveaus hinweg;
- Eine langsamere Sprechgeschwindigkeit (cf. Fauth et al. 2014; Gabriel et al. 2018);
- Eine erhöhte Anzahl an Pausen und Disfluenzen (cf. Fauth & Trouvain 2018)<sup>18</sup>;
- Eventuell parasprachliche Merkmale wie z.B. die Stimmqualität (cf. Esling & Wong 1983; Scovel 1995).

Je nachdem, worauf Teilnehmer:innen von Perzeptionsstudien beim Zuhören achten bzw. was sie bewerten sollen, spielen unterschiedliche suprasegmentale (und segmentale) Merkmale eine mehr oder weniger gewichtige Rolle: Die Wahrnehmung der Akzentstärke in Kang (2010) etwa konnte v.a. durch die Intonationsbandbreite (diese erklärte stolze 24% der Varianz der Akzentstärkewertungen<sup>19</sup>; cf. auch Trofimovich et al. 2017) und Wortbetonungen vorhergesagt werden, und in etwas geringerem Ausmaß auch durch die Artikulationsrate sowie die durchschnittliche Dauer stiller Pausen. Hingegen korrelierte die wahrgenommene Verständlichkeit in derselben Studie am stärksten mit der Artikulationsrate und der Dauer von Phonationsketten (*mean length of run* – die durchschnittliche Anzahl an Silben zwischen Pausen<sup>20</sup>).

In Sereno et al. (2016) hatte die Intonation zwar einen Effekt auf das tatsächliche Verständnis, nicht jedoch auf die wahrgenommene Verständlichkeit sowie die Akzentstärke. Crowther et al. (2014) fanden einen Zusammenhang der Verständlichkeit mit Segmentalia, Prosodie, Sprachflüssigkeit, Wortschatz und Grammatik, während die Akzentstärke v.a. mit Segmentalia, Wortbetonungen und der Intonation zusammenhing. Die Stärke

<sup>16</sup>Mit einzelnen prosodischen Maßen befasst sich Kapitel 3.2.2.3 der Methodik etwas ausführlicher. Zu Beschreibungen der einzelnen Maße sei daneben etwa auf das Referenzwerk von Laver (1994) zu Phonetik und Prosodie allgemein verwiesen; daneben auch auf jenes von Goldman Eisler (1968) zur Psycholinguistik.

<sup>17</sup>Im Vergleich zu Zimmerer et al. (2014) wurden hier deutlich mehr fortgeschrittene Lernende als Proband:innen herangezogen.

<sup>18</sup>Zur Verteilung und Rolle von Pausen im Französischen cf. Duez (1982) sowie Goldman Eisler (1968).

<sup>19</sup>Es ist jedoch denkbar, dass dieser hohe Wert aufgrund von (nicht erforschten) Zusammenhängen mit anderen Variablen zustande kam.

<sup>20</sup>Dieses Maß hängt sehr stark von der Textsorte ab: Heinz (2006) stellte für Märchenerzählungen und vorgelesene Märchen eine deutlich geringere durchschnittliche Silbenzahl der Phonationsketten fest als für freie Gespräche, und für Nachrichtentexte eine noch deutlich höhere Silbenzahl. Die Unterschiede zwischen den Textsorten überwogen dabei die Unterschiede zwischen einzelnen Sprecher:innen.

des Zusammenhangs variierte hier je nach der L1 der Sprecher:innen. Crowther et al. (2015) zeigten zudem einen Einfluss der Art der Sprechaufgabe auf mögliche prosodische Korrelate der einzelnen Bewertungsdimensionen.

Daneben unterscheiden sich Personen, die die Zielsprache in unterschiedlichem Ausmaß beherrschen, voneinander: So korrelierte die Sprechgeschwindigkeit in Uzal et al. (2017) nur bei Teilnehmer:innen, die die Zielsprache Finnisch nicht beherrschten, mit den Einschätzungen des L1-Status (L1-Sprecher:in ja/nein) – nicht jedoch bei jenen mit L1 Finnisch.

#### 2.1.7.5 Soziolinguistische Variation in der Produktion von Lernenden

[I]l y a des cas où parler trop bien le français, c'est un peu le parler mal.  
(Pohl 1975, 23)

Im vorliegenden Unterkapitel soll nun die oben angesprochene *external variation* untersucht werden. Diese bei Lernenden zu untersuchen mag im Kontext des institutionellen Fremdsprachenerwerbs oft nicht allzu ergiebig sein; die Relevanz der soziolinguistischen Kompetenz als wichtige Voraussetzung für (sowohl informelle als auch formelle) erfolgreiche Beziehungen sollte jedoch auch ihnen bewusst gemacht werden, und in noch stärkerem Ausmaß natürlich jenen, die sich für einen längeren Zeitraum in einem Zielland aufhalten möchten (cf. French & Beaulieu 2016; Thiele-Knobloch 1981). Dies gilt gerade in der heutigen Zeit, in der Migration aus dem (sprachlichen) Zusammenleben insbesondere im städtischen Raum nicht mehr wegzudenken ist (cf. Sinner 2014).

Anders als für spracherwerbsbedingte Variation gibt es bisher für soziolinguistische Variation kein umfassendes Modell; stattdessen findet man hauptsächlich Studien, die sich mit Einzelaspekten beschäftigen (allerdings fassten Howard et al. 2013 bisherige Studienergebnisse sehr übersichtlich zusammen). Die Forschung in diesem Teilbereich der Spracherwerbsforschung ist relativ rezent und reicht nur bis in die 1990-er Jahre zurück (cf. Howard 2010; Valdman 2003).

Zum Erwerb der soziolinguistischen Kompetenz (hier v.a. auf die Diaphasik bezogen) im Französischen stammt eine Metastudie von Dewaele (2004). Zusammenfassend stellt er hauptsächlich eine bei Lernenden im Vergleich zu L1-Sprecher:innen deutlich höhere Frequenz von formellen Varianten fest, insbesondere bei jenen, die keine/wenige authentische informelle Gespräche erleben. Die Schlussfolgerung ist, dass ein längerer regelmäßiger Kontakt mit L1-Sprecher:innen der Zielsprache notwendig ist, um die soziolinguistische Kompetenz von Lernenden zu verbessern.

Auch Rehner et al. (2003) präsentierten eine informative Synthese empirischer Forschung zum Erwerb soziolinguistischer produktiver Fähigkeiten von Lernenden in Québec (der Fokus liegt auch hier auf der Diaphasik). Wie Dewaele (2004) stellten auch sie fest,

dass Französischlernende kaum vernakuläre Varianten verwenden; wenn überhaupt, so betrifft dies nur schwach markierte, sehr übliche Varianten wie etwa die Auslassung des *ne* der Verneinung, und auch nur deutlich seltener als bei Québecer Sprecher:innen. Ebenfalls betonten die Autor:innen, dass einige Verwendungen vernakulärer Varianten von Lernenden besser durch Transfer aus der L1 oder andere Erwerbsprozesse zu erklären sind als durch eine bewusste soziolinguistische Kompetenz. Ein Faktor, der sich in dieser Hinsicht als besonders wichtig erweist, ist der Kontakt zu L1-Sprecher:innen; andere Variablen wie der Einfluss der L1 sowie das Geschlecht der Lernenden hatten nur in manchen der vorgestellten Studien einen Effekt. In institutionellen Erwerbskontexten spielt daneben auch die Verwendung spezifischer Varianten durch die Lehrperson eine Rolle.

Die Menge an Exposition mit L1 Französisch bestimmt nicht nur die Verwendung diaphasisch markierter Varianten (cf. dazu auch Howard et al. 2006; Thomas 2002), sondern auch diatopisch markierter Varianten. Blondeau et al. (2002) berichteten davon, dass die Produktion von Affrikaten als unstigmatisierte Variante durch anglophone Personen in Montréal von deren Kontakt mit Französisch abhängt. Andere Varianten hingegen, die stärker diastratisch markiert sind, werden von Lernenden generell vermieden (z.B. das gerollte [r]). Ähnliches berichtete auch Bergeron (2020) von ihren ebenfalls in der Provinz Québec lebenden Teilnehmer:innen: Eine Affrikatisierung kam bei ihnen sehr oft vor, noch häufiger war die Öffnung der Vokale /i y u/, und nur relativ selten konnte man Diphthongierungen beobachten. Wie aus Bergerons Arbeit hervorgeht, scheinen institutionelle Französisierungsprogramme keinen positiven Einfluss auf die Verwendung endogener Varianten auszuüben, ganz im Gegenteil: Jene Proband:innen, die daran teilnahmen, verwendeten diese seltener als Personen, die nicht daran teilnahmen.

Ohne die Relevanz der Exposition zu marginalisieren betonten Van Compernolle & Williams (2012) – theoretisch im Konstruktivismus verankert – die aktive Rolle der Lernenden. Sie argumentierten, dass „wahre“ soziolinguistische Kompetenz nicht nur das Verinnerlichen von auf die Situation etc. abgestimmten Automatismen beinhaltet, sondern auf variable Merkmale der Gesprächssituation abgestimmtes, bewusstes sprachliches Handeln. Neben Exposition bräuchten die Lernenden hierfür ein konzeptuelles, abstrakteres Verständnis für das Wesen sprachlicher Variation.

Beaulieu et al. (2017) stellten bei ihren Befragten bewusste Entscheidungsprozesse fest: Ihre Befragten (Lernende in Québec) hatten zwar (zum Teil) positive Einstellungen gegenüber informellen Varianten, allerdings dachten sie, besser verständlich zu sein, wenn sie formelle Varianten verwenden:

Chez ces apprenants, le choix des ressources sociolinguistiques à intégrer ou non au répertoire n'est pas le reflet d'une naïveté, ni d'un choix reposant sur l'idéologie du standard, mais bien d'une stratégie guidée par des objectifs communicationnels propres à chaque individu. (Beaulieu et al. 2017, 93)

Eine Frage, die sich in Bezug auf den Erwerb soziolinguistischer Kompetenz stellt, ist, inwiefern diese auch im institutionellen Kontext erlernt werden kann. French & Beaulieu (2019) beantworteten diese Frage selbst für frühe Erwerbsstadien grundsätzlich positiv, da ihre Lernenden am Ende einer Lernserie in der Lage waren, *ne* situationsabhängig korrekt zu realisieren oder auszulassen. Allerdings ist unklar, inwiefern dies für mehr als einige wenige Variablen ein realistisches Ziel darstellt.

## 2.2 Diatopische Variation in der *Francophonie*

### 2.2.1 Französisch – eine monozentrische Sprache?

Guy and Hinskens (2016: 2) ask, „Are the varieties that linguists and laymen give names to (languages, dialects, speech styles, standard and nonstandard varieties, ethnolects, etc.) coherent objects, or diffuse abstractions?“ I would say both and neither. (Eckert 2021, 384)

Wie in der Einleitung bereits angedeutet, findet sich bis heute häufig die Meinung, Französisch sei ein Beispiel *par excellence* einer homogenen und v.a. monozentrischen Sprache (cf. Lüdi 1992). Die Variation des Französischen innerhalb und außerhalb Frankreichs wird von vielen nicht-frankophonen, aber auch einigen frankophonen Personen nicht wahrgenommen (cf. Pöll 2005). Insbesondere herrscht die Sichtweise vor, dass alle gebildeten Sprecher:innen das gleiche Französisch sprächen (Lüdi 1992). Dabei gilt auch für das Französische, dass „[a]ucune language (de grande extension) n'échappe à la variation diatopique“ (Pöll 2017, 65; cf. dazu auch Lippi-Green 2012); außerdem kennt das Französische auch Variation auf allen anderen Dimensionen – wenngleich in variabler Ausprägung (cf. Kapitel 2.1.2).

Um zu verstehen, welche sprachlichen Normen heute vorherrschen, ist zunächst ein Blick in die Sprachgeschichte des Französischen unabdingbar: Im Mittelalter dominierten die Regionalsprachen (u.a. Okzitanisch, Pikardisch, Anglo-Normannisch) im Bereich der Literatur, während das Gebiet um Paris nur eine untergeordnete Rolle spielte. Dass sich trotzdem im Laufe der Zeit das *francien* (der Dialekt, der in und um Paris gesprochen wurde) gegenüber allen anderen damals im Gebiet des heutigen Frankreichs gesprochenen Dialekte durchsetzen konnte (cf. Marchello-Nizia 1997) – vorerst als Sprache des Distanzbereichs –, war nur möglich aufgrund des

wachsenden politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Gewichts der Ile-de-France: Ausdehnung des *domaine royal*; religiöse Ausstrahlung von Saint-Denis; Auseinandersetzungen mit England und als Folge die Orientierung der Normandie zur Ile-de-France hin sowie wirtschaftliche Schwächung der Picardie. (Koch & Oesterreicher 2011, 144)

Daneben spielte auch die im Wandel begriffene Demographie eine begünstigende Rolle: Immer mehr Menschen ließen sich in Paris nieder. Insbesondere im 12. Jahrhundert explodierte die Bevölkerungszahl, und versetzte Paris auf Platz 1 der größten europäischen Städte der damaligen Zeit (cf. Lodge 2004). Das Edikt von Villers-Cotterêts machte ab 1539 Französisch zur alleinigen Verwaltungssprache und verdrängte damit nicht nur Latein, sondern langsam auch die regionalen Dialekte. Denn mit dem Aufstieg des *francien* zum Französischen war der Grundstein für die Abwertung der anderen Dialekte zu sog. *patois* gelegt. Diese waren, ebenso wie die zur damaligen Zeit neu entstehenden regionalen Varietäten des Französischen, in der herrschenden Pariser Gesellschaft negativ behaftet (cf. Lüdi 1992).

Einen besonders wichtigen Meilenstein markierte das 17. Jahrhundert: Vaugelas *Remarques sur la langue française* (1647) sowie die Gründung der *Académie Française* (1635) unter der Führung von Richelieu und ihr Wörterbuch (erste Auflage: 1694) werden besonders häufig im Zusammenhang mit der puristischen und normativen Auslegung des Französischen betrachtet. Diese wird in der französischen Revolution (1789-1799), im Zuge derer Französisch zur Nationalsprache wird, weiter verstärkt; ebenso durch diverse Gesetze in Hinblick auf kostenlose und obligatorische Schulbildung (Guizot 1832-1837, Ferry 1881/1882). Diese trugen maßgeblich dazu bei, dass zu Beginn des 20. Jahrhunderts etwa 90% der Bevölkerung auf Französisch alphabetisiert war, während es Ende des 18. Jahrhunderts noch erst etwa 10% war. Diese Entwicklung spielte eine wesentliche Rolle bei der Zurückdrängung regionaler Dialekte in Frankreich (cf. Koch & Oesterreicher 2011).

Frankreich sowie die angrenzenden Staaten Belgien und die Schweiz (sowie kleinere Gebiete wie Luxemburg und das Aosta-Tal) teilen als „berceau“ du français“ (Gadet 2003a, 132) eine ähnliche Sprachgeschichte, dennoch kann das Normverständnis von Region zu Region unterschiedlich sein. Im Fall der ehemaligen Kolonien auf dem amerikanischen und afrikanischen Kontinent sind durch die geographische Distanz und unterschiedliche sprachpolitische Gegebenheiten noch größere Unterschiede in den Normkonzeptionen der Sprecher:innen zu beobachten. Auf die Wahrnehmung und Bewertung von Varietäten in den unterschiedlichen Gebieten der *Francophonie* wird in Kapitel 2.2.4 eingegangen.

Seit Vaugelas und bis heute wird das Konzept der *Norm* in Frankreich und der *Francophonie* häufig mit dem *bon usage* in Verbindung gebracht. Dieser bezog sich in seiner ursprünglichen Verwendung auf „la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d’escrire de la plus saine partie des Autheurs du temps“ (aus dem Vorwort in Vaugelas 1647). Damit wurde festgelegt, dass als Vorbild die gepflegte gesprochene Sprache (wobei mit *gesprochen* das medial Mündliche, nicht das konzeptuell Mündliche gemeint war, cf. Koch & Oesterreicher 2011) der Oberschicht sowie der besten

Schriftsteller:innen der Zeit (→ diastratische Ebene), die am königlichen Hof in Paris (→ diatopische Ebene) lebten, anzunehmen sei.

Anstelle des Begriffs *bon usage* sind heute andere Begriffe weiter verbreitet, die zwar geringfügige Unterschiede in der Bedeutung aufweisen (cf. Detey et al. 2016; Fox 2002; Gadet 2003a), sich jedoch meist doch zumindest implizit geographisch auf Paris bzw. Nordfrankreich und/oder auf eine gehobene, gebildete soziale Schicht beziehen (wenn-gleich teilweise der abstrakte Charakter betont wird): *le français standard*, *le français standardisé*, *le français de référence*; seltener *le français parisien cultivé*; im außereuropäischen Kontext oft *le français international* und in der anglophonen Forschung mitunter (*Standard*) *European French* (cf. Bourhis et al. 1975; D'Anglejan & Tucker 1973; Kircher 2012).

Nach Gadet (2003a) zeugen die Konzepte des *français parisien cultivé*, *français standard* und *français standardisé* von einem Wandel:

Les mutations sociales sont prises en compte dans la lente évolution de la prononciation de référence, que l'on peut schématiser à travers des étapes qui se donnent successivement comme norme :

- le ‚*français parisien cultivé*‘ (recherche d‘une référence sociologique existante, prise comme modèle) ;
  - le ‚*français standard*‘ (reconnaissance du caractère d‘abstraction du modèle recherché) ;
  - le ‚*français standardisé*‘ (reconnaissance du caractère de processus).
- (Gadet 2003a, 105)

Im Vergleich dazu habe der neuere Begriff des *français de référence* nach Detey et al. (2016) den Vorteil, mehrere Ausprägungen eines solchen Referenzfranzösisch zuzulassen:

Over the last ten years, the expression *Reference French* (RF) has spread in the literature and often replaces *Standard French*. This label is often preferred for its ability to allow for a plurality of ‚references‘, thus avoiding the all too frequent focus on hexagonal French. On the other hand, just like Standard French, it remains an abstract set of features that speakers may come close to, depending on a number of social or geographical factors. (Detey et al. 2016, 56)

Viele Autor:innen sind sich ob des in Detey et al. (2016) angesprochenen abstrakten Charakters des *français de référence* einig. Lyche (2010, 160) beschreibt dieses etwa in Anlehnung an Laks (2002) als „une construction doxique sans véritable ancrage dans une variété de langue bien définie“. Detey et al. (2016, 56) betonen zwar auch den abstrakten Charakter des *français de référence* (s.o.), stellen aber die Möglichkeit in Aussicht, dass reale Sprecher:innen diesem nahe kommen können.

Während es noch verhältnismäßig einfach ist, eine Norm des Geschriebenen zu definieren, stellt der Versuch einer Definition einer Aussprachenorm eine deutlich größere Herausforderung dar:

Aussi loin que remonte l'histoire de la phonologie du français, les phonologues sont en effet immédiatement confrontés à la diversité géographique, sociale et stylistique de la langue, à la variabilité des usages, et à l'absence d'une norme stable, explicite et parfaitement définie. Si la langue écrite connaît, depuis le milieu du XIXe siècle au moins, une norme grammaticale de référence explicite et quasiment fixe, tel n'est pas le cas de l'oral. La variété des usages y est première et la norme, implicite, mouvante et toujours difficile à dégager, seconde. (Laks 2002, 5)

Nach Morin (2000) können in Hinblick auf die Aussprache zwei Konzeptionen des *français de référence* unterschieden werden:

(1) Zunächst Definitionen mit einem Fokus auf die Perzeption, die fordern, dass kein spezifischer Akzent erkennbar sein darf. Eine solche Definition findet sich etwa bei Martinet & Walter (1973, 9): „La prononciation française idéale nous paraît être celle qu'on ne pense pas à localiser, serait-ce dans la Capitale, celle, en en mot, qui passe inaperçue“. Man kann nun allerdings mit Warnant (1987, xviii) folgende Frage aufwerfen: „QUI décide qu'une prononciation passe inaperçue ?“ Alle L1-Sprecher:innen des Französischen in Frankreich? Alle L1-Sprecher:innen in der gesamten *Francophonie*? Dazu auch noch alle L2-Sprecher:innen? Es ist unwahrscheinlich, dass all diese Personen die gleichen Ausprachemerkmale als unmarkiert wahrnehmen (cf. z.B. Pustka 2008), wodurch erst recht wieder das Problem entsteht, eine Referenzgruppe definieren zu müssen, die über die Unmarkiertheit entscheidet.

(2) Die zweite Möglichkeit sind extensional geprägte Definitionsansätze, nach denen das *français de référence* über eine bestimmte Sprecher:innengruppe spezifiziert wird: Problematisch ist hierbei, dass etwa die häufig zitierte Gruppe der gebildeten Pariser Sprecher:innen in sich schon eine heterogene Gruppe darstellt, was ihr Sprachverhalten betrifft.

Viele Definitionsansätze beziehen sich neben einem regionalen auch auf ein soziales (und teils auch auf ein diaphasisches) Kriterium (cf. Gadet 2003a; Morin 2000). Wenn gleich (fast) allen Definitionen, die im Laufe der Geschichte hervorgebracht wurden, ein Fokus auf Paris und eine wie auch immer definierte Oberschicht gemein ist, so ist dennoch ein Wandel zu beobachten: Vaugelas (1647) bezog sich auf die sozial höchste Gruppe am Königshof als Referenzgruppe, im Zuge der französischen Revolution verschob sich der Fokus auf die Pariser *Bourgeoisie*. Für Durand (1936) ist die „petite bourgeoisie parisienne“ die Referenzgruppe, für Pichon (1938) „les plus vieilles familles parisiennes dont sont issus les officiers généraux et les évêques“. Malécot (1977) geht von den „Parisiens authentiques parmi les chefs d'entreprises, haut fonctionnaires, cadres supérieurs et tous ceux qui ont des situations de responsabilité dans les professions libérales“ aus und Encrevé (1988) von den „professionnels de la parole publique“ als Bezugsgruppe für die Definition einer Norm.

Martinon (1913) betont ebenfalls die Relevanz der sozialen Schicht, da innerhalb von Paris viele unterschiedliche soziale Gruppen leben und diese ganz unterschiedlich sprechen

(auch je nach Situation). Darüber hinaus weist er darauf hin, dass Pariser Merkmale einer gebildeten Oberschicht nur dann als Norm herangezogen werden sollten, wenn diese den Aussprachegewohnheiten der meisten gebildeten Nordfranzosen bzw. Nordfranzösinnen entsprechen: „La prononciation parisienne est la bonne, mais à condition qu'elle ne soit pas exclusivement parisienne, auquel cas elle devient simplement dialectale.“ (Martinon 1913, VII). Schließlich weist der Autor noch darauf hin, dass diese Aussprache nur deshalb *gut* ist, weil sie von genau dieser Bevölkerungsgruppe gesprochen wird: „il ne s'agit plus d'ordonner péremptoirement ce qui doit être, mais de constater simplement ce qui est. Une prononciation admise généralement par la bonne société est bonne par cela seul, fût-elle absurde en soi.“ (Martinon 1913, IX). Normdefinitionen dieser Art – also die Verknüpfung regionaler und sozialer Kriterien – findet man bis heute in der französischen Normendebatte.

Interessant sind die Ergebnisse aus Perzeptionsstudien: Trotz Uneinigkeiten bei der Definition von Standard- oder Referenzfranzösisch erhielten etwa Detey & Le Gac (2008) von ihren Proband:innen verhältnismäßig homogene Bewertungen dessen, wie nahe unterschiedliche Sprecher:innen einer nicht weiter definierten Standardaussprache kommen („Dans quelle mesure (sur une échelle de 1 à 6) la prononciation de ces phrases/mots est-elle proche de la prononciation standard du français ?“, Detey & Le Gac 2008, 478). Allerdings können die Ergebnisse je nach Herkunft der Bewerter:innen unterschiedlich ausfallen (cf. etwa Moreau et al. 2007, wo jedoch die Fragestellung wie folgt formuliert war: „Dans quelle mesure estimatez-vous le langage de cette personne correct ou incorrect?“, S.20).

Generell ist seit wenigen Jahrzehnten ein Wandel in der Wahrnehmung einer Norm bzw. von Normen im Französischen festzustellen. Nach Pöll (2000, 56) wäre bis vor ca. 50 Jahren die Behauptung, Französisch sei eine beispielhafte monozentrische Sprache, relativ uneingeschränkt gültig gewesen, „in den 80er und 90er Jahren wird das ‚parisien cultivé‘ jedoch mehr und mehr in Frage gestellt.“ Heute ist immer häufiger von einer bizentrischen (cf. Chalier 2021) bzw. plurizentrischen Sprache die Rede (cf. dazu auch Pustka et al. 2019) – so etwa bei Moreau et al. (2007, 59):

On ne voit donc pas qu'il y ait, dans la francophonie, une variété de référence unique. On voit bien davantage qu'il existe d'une part, pour les Européens, une ou des normes européennes, d'autres part, pour les Québécois une norme québécoise, d'autre part encore, pour les Sénégalais, une norme sénégalaise.

Wie aus diesem Zitat hervorgeht, kann die Frage nach der/den Norm(en) nicht allgemein, sondern nur spezifisch für jede Sprachgemeinschaft innerhalb der *Francophonie* separat untersucht und beantwortet werden; dies wird auch aus Kapitel 2.2.4 deutlich. Generell lässt sich jedoch international die Tendenz beobachten, dass die Vorstellung einer monozentrischen französischen Sprache immer weiter „zerbröckelt“.

## 2.2.2 Die Verbreitung des Französischen in der Welt

Der Begriff *Francophonie* ist in vorliegender Arbeit bereits einige Male gefallen, ohne näher definiert worden zu sein. Man versteht darunter im Allgemeinen die Summe jener Gebiete, in denen heute als Folge der französischen und belgischen Expansionspolitik Französisch gesprochen wird. Dieser Begriff geht auf Onésime Reclus und das späte 19. Jahrhundert zurück. Daneben bezeichnet *Francophonie* aber auch die *Organisation internationale de la Francophonie* (OIF), in der neben frankophonen Staaten im engeren Sinn auch andere Staaten Vollmitglied sind (wie Armenien, Griechenland, Laos, Rumänien oder Vietnam). Hingegen ist etwa Algerien kein Mitglied, woraus deutlich wird, dass die Mitgliedschaft vielmehr von politischen Faktoren abhängt. In vorliegender Arbeit wird der Begriff der *Francophonie* mit ersterer Bedeutung verwendet.

Die Stellung des Französischen in den unterschiedlichen Gebieten der *Francophonie* ist sehr heterogen und unterliegt zudem einem Wandel. Aufgrund des demographischen Wachstums vieler frankophoner Staaten Subsahara-Afrikas wird häufig ein Boom des Französischen angenommen; in der Praxis ist die Stellung des Französischen dort jedoch bei weitem nicht immer stabil, sodass die zumeist überaus optimistischen Schätzungen der OIF relativiert werden müssen (cf. dazu das dritte Kapitel „De la Francofaune : Francophones, Francophonoïdes, Francoaphones“ in Chaudenson 1989, in dem der Autor auch diverse Typologisierungsversuche frankophoner Situationen kritisiert). Wenn etwa von 500 Millionen frankophonen Sprecher:innen die Rede ist, so werden lediglich die Bevölkerungszahlen aller als frankophon eingestufter Staaten addiert – ohne zu berücksichtigen, dass sich in einigen Fällen die Rate der tatsächlich frankophonen Sprecher:innen im einstelligen Prozentbereich bewegt (cf. Gadet 2003a). Deshalb ist es wichtig, für Schätzungen die zwei Dimensionen *Gesellschaft* und *Individuum* nicht zu verwechseln (cf. Battye et al. 2000): Während eine Sprache in einem Land auf der Ebene der Gesellschaft eine offizielle Sprache, eine Vehikularsprache oder eine Sprache mit besonderem Status sein kann, muss auf der Ebene des Individuums zwischen L1-Sprecher:innen, L2-Sprecher:innen und Fremdsprachenlerner:innen unterschieden werden, wobei diese Kategorien (und besonders die zweite) ebenfalls nicht in sich homogen und generell problematisch sind.

Berücksichtigt man die Ebene des Individuums, so ist nach einem Bericht der französischen Regierung aus 1999 von folgenden Sprecher:innenzahlen auszugehen (cf. Battye et al. 2000, 2):

- *Francophones réels* („first- or second-language speakers who use the language daily“):  
112.660.000
- *Francophones occasionnels* („often living in developing countries or in bilingual societies, using French occasionally, while normally using another language“):  
60.612.000

- Lernende des Französischen als Fremdsprache: 100-110 Millionen

In Bezug auf die Ebene der Gesellschaft beschreibt Lüdi (1992) drei Subkategorien der *Francophonie*:

(a) Zum *inner circle* gehören Gebiete, in denen Französisch als L1 (oder als eine von mehreren L1-Sprachen) von einer Mehrheit der Bevölkerung gesprochen wird. Die wohl wichtigsten Beispiele solcher Gebiete sind Frankreich, das frankophone Belgien, die *Suisse romande* und die frankophone Provinz Québec in Kanada. Das Französische hatte seinen Ursprung in Paris und verbreitete sich bereits sehr früh im heutigen französischen Staatsgebiet sowie in den heute französischsprachigen Gebieten der Schweiz und Belgiens; aufgrund der Staatsgrenzen, des Kontakts mit anderen Sprachen im jeweiligen Land sowie expliziter Abgrenzungswünsche der Schweizer und belgischen frankophonen Sprecher:innen von Frankreich (bei gleichzeitig vorherrschender sprachlicher Unsicherheit ob ihrer sprachlichen „Abweichungen“ zum „Standardfranzösischen“) unterscheidet sich das Französisch dieser beiden Gebiete heute von eben diesem. Es muss allerdings einschränkend angemerkt werden, dass die sprachlichen Unterschiede zulasten der Gemeinsamkeiten häufig überbetont werden (cf. Pöll 2022; Salien 1998). Das Französisch der *Suisse romande* kann aus linguistischer Sicht nicht eindeutig vom Französischen der angrenzenden Regionen im Osten und Südosten Frankreichs unterschieden werden (cf. Knecht 1979).

Wie erwähnt wird auch Québec zum *inner circle* gezählt: In der einzigen ausschließlich französischsprachigen Provinz Kanadas (Französisch ist die einzige offizielle Sprache) wird Französisch von der großen Mehrheit der Bevölkerung gesprochen. Nouveau-Brunswick – heute für die *Francophonie* wichtigstes Gebiet der früheren Acadie (cf. Boudreau 2016), das heute keine geographische, sondern nur mehr eine identitäre Entsprechung hat (cf. Wiesmath 2006) – ist die einzige zweisprachige Provinz Kanadas. Dort sprechen in etwa 30% der Bevölkerung ein Französisch, das vom Französischen in Québec aus linguistischer Sicht getrennt werden kann und das gegenüber letzterem als weniger prestigereich wahrgenommen wird (cf. Boudreau 2016; Martineau et al. 2022; Wiesmath 2006). In anderen kanadischen Regionen liegen die Sprecherzahlen bei maximal 10%, Tendenz fallend (cf. Gadet 2003a). Der größere sprachliche Abstand des in Kanada gesprochenen Französischen zu den europäischen Varietäten des Französischen erklärt sich (sprach-)historisch: Französisch kam dort erst ab dem 16. Jahrhundert im Zuge der Kolonialisierung an und entwickelte sich aufgrund der geographischen und politischen Trennung zu Frankreich (bis zu einem gewissen Grad) unabhängig von diesem.

(b) Zur zweiten Subkategorie der *Francophonie* zählen „countries where French is the official language (or one of several official languages) without generally being among the languages of the first socialization of the population“ (Lüdi 1992, 150). Dies gilt hauptsächlich für einige frankophone Staaten in Subsahara-Afrika, im Indischen Ozean,

der Karibik und dem Pazifik – Gebiete, in denen die sprachliche Situation sehr heterogen ist. Französisch wird dort meist in der Schule erlernt und ist häufig sogar die Sprache der Einschulung. Mangels Alphabetisierung wird Französisch jedoch mitunter auch informell erworben.

In diesen Ländern werden im Familien- bzw. engen Freundeskreis häufig lokale bzw. nationale afrikanische Sprachen bevorzugt. Im Kontakt mit Menschen anderer ethnischer Gruppen wird – neben nationalen bzw. teils auch staatenübergreifenden afrikanischen Vehikularsprachen (Wolof im Senegal, Bambara in Mali, Lingala im Kongo, Sango in Zentralafrika, die jedoch eher „les langues véhiculaires de la rue“ sind, Canut 1993, 454) – auf Französisch zurückgegriffen („la langue véhiculaire des bureaux, des médias, de l'école“, Canut 1993, 454). Französisch ist in diesen Ländern für diejenigen, die es sprechen, meist eine L2 (zur Problematik der Begriffe L1/L2/L3 und verwandter Begriffe, cf. Véronique 1993); auf gesellschaftlicher Ebene kann Französisch wie gesagt als Vehikularsprache bezeichnet werden (cf. dazu auch Calvet 1993).

Nur in wenigen Fällen, wie etwa in der wirtschaftlichen (und früheren) Hauptstadt der Elfenbeinküste, Abidjan, ist Französisch auch Sprache des alltäglichen Lebens (cf. Calvet 1993). Französisch wird dort nicht nur in der Schule, sondern vermehrt schon vorher zuhause oder auf der Straße erlernt; bei diesem so erlernten *français populaire* handelt es sich mitunter um eine L1 (neben anderen) der betroffenen Sprecher:innen (cf. Boutin & Turcsan 2009). Daneben wird in den Schulen das *français académique* gelehrt (cf. Boutin & Turcsan 2009).

Daraus wird eindeutig, dass man der Realität nicht gerecht wird, wenn man die sprachliche Situation aller frankophonen subsaharischen Staaten über einen Kamm kehrt:

Il convient, tout d'abord, de se débarrasser d'un préjugé encore bien trop vivace chez nombre d'observateurs : il n'existe pas une situation linguistique africaine mais des situations différentes, propres à chaque pays (Dumont & Maurer 1995, 91)

Selbst innerhalb eines Staates ist die Situation oft heterogen: „Cela dit, à l'intérieur même des frontières politiques confirmées depuis les indépendances, les situations linguistiques sont très fluctuantes en Afrique“ (Dumont & Maurer 1995, 91). Oft wird davon ausgegangen, dass die Zukunft des Französischen auf dem afrikanischen Kontinent zu finden sein wird; allerdings weist Gadet (2003a) darauf hin, dass die sprachliche Situation in sehr vielen Staaten derart instabil ist, dass bereits eine politische Umorientierung das Ende der französischen Sprache im jeweiligen Land bedeuten kann.

(c) Die dritte Gruppe schließlich umfasst hauptsächlich den Maghreb (Algerien, Marokko, Tunesien). Es handelt sich dabei um Länder, in denen „French is a frequently spoken vehicular language and usually the first foreign language“ (Lüdi 1992, 150). Es herrscht

keine Einigkeit darüber, ob Französisch dort den Status einer L2 oder einer (privilegierten) Fremdsprache hat (cf. Jablonka 2017); vermutlich ist der tatsächliche Status dort irgendwo zwischen diesen beiden Polen anzusiedeln (cf. Pöll 2022).

Die Besonderheit des Maghreb und gleichzeitig ein gewichtiges Unterscheidungsmerkmal zu den frankophonen Staaten Subsahara-Afrikas besteht darin, dass mit dem Schriftarabischen als Amtssprache eine Sprache präsent ist, die *eigentlich* alle Funktionen übernehmen könnte, die das Französische in diesen Ländern erfüllt (cf. Pöll 2022) und die zudem den Vorteil hätte, der L1 des Großteils der Bevölkerung, der eine lokale bzw. nationale Varietät des Arabischen spricht, typologisch deutlich näher zu sein. Das Arabische – insbesondere das Hocharabische – ist jedoch eng mit Religion und Tradition verbunden, während das Französische mit Europa, Modernisierung und Wohlstand assoziiert wird. Auf diesen Umstand ist vermutlich zurückzuführen, dass die französische Sprache – obgleich insbesondere in Algerien bei vielen aufgrund der kolonialen Vergangenheit unbeliebt – weiterhin als Sprache der gebildeten Bevölkerung (einer Schicht, in der Französisch manchmal auch eine L1 darstellt) wahrgenommen und mit sozialem Aufstieg verknüpft wird.

Aufgrund der (relativen) geographischen Nähe und des frequenten Tourismus besteht mehr Kontakt zu europäischen Varietäten des Französischen als im Fall vieler frankophoner Staaten in Subsahara-Afrika. Das erklärt, weshalb einige Maghrebiner:innen ein Französisch sprechen, das den europäischen Varietäten verhältnismäßig nahe kommt. Allerdings hat Französisch für manche hauptsächlich einen funktionalen Status als Kommunikationssprache, und das Französisch dieser Personen ist oft stark vom Arabischen (oder einer anderen L1) geprägt.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass nur in der Kategorie (a) das Französische von einer Mehrheit als L1 erworben wird, während in der zweiten und dritten Kategorie komplexe Erwerbssituationen vorliegen. Es ist bei weitem nicht immer klar, was noch als L1 zählt und was bereits als L2, sowie wo genau die Grenze zwischen L2 und (privilegierter) Fremdsprache zu ziehen ist.

### **2.2.3 Aussprachemerkmale ausgewählter diatopischer Varietäten**

Französisch ist keine homogene Sprache, sondern variiert vielmehr auf allen linguistischen Beschreibungsebenen. Da der Fokus dieser Arbeit auf phonetisch-phonologischen Besonderheiten liegt, werden im Folgenden lediglich Aussprachebesonderheiten vorgestellt. Zuvor seien jedoch drei wichtige Aspekte angemerkt:

- In der Realität – fernab von (quasi-)experimentellen Perzeptionsstudien – tragen neben der Aussprache lexikalische, weniger auch morpho-syntaktische und pragmatische Besonderheiten zur Identifikation und Bewertung einer Varietät maßgeblich bei.

- Keine Varietät ist in sich homogen, sondern kann Subvarietäten enthalten<sup>21</sup>.
- Ein Akzent, wie auch eine Varietät, besteht nie aus einem eindeutigen Bündel an Merkmalen, die entweder immer oder nie auftreten, sondern es ist häufig vielmehr die Frequenz, mit der ein Merkmal auftritt, die die Identifikation eines Akzents bzw. einer Varietät erlaubt.

Wenn in dieser Arbeit Formulierungen wie *das* Schweizer Französisch, *das* Québécer Französisch o.Ä. vorkommen, so soll damit nicht die Komplexität der sprachlichen Realität negiert werden, sondern diese dienen lediglich der Vereinfachung von Formulierungen. Die sprachliche Vielfalt sei dabei stets mitgedacht. Die angesprochenen Aspekte müssen auch mitberücksichtigt werden, wenn im Folgenden charakteristische Merkmale ausgewählter Varietäten(bündel) beschrieben werden.

### 2.2.3.1 Frankreich

So gilt etwa auch für Frankreich: Obwohl häufig von „dem“ hexagonalen Französisch die Rede ist, wird diese Sichtweise der sprachlichen Realität nicht gerecht (cf. Martinet 1971; Walter 1982). Insbesondere stellt sich die Frage, was darunter auf der Ebene der Extension konkret zu verstehen ist: Denn Regionalsprachen sind zwar inzwischen – zumindest was ihre aktiven Sprecher:innenzahlen betrifft – heute fast von der Bildoberfläche verschwunden und es ist insbesondere in Nordfrankreich in weiten Teilen ein *levelling* zu beobachten (cf. Armstrong & Boughton 1998; Boughton 2006; Walter 1982); trotzdem ist etwa mit dem *accent méridional* noch mindestens eine weitere Varietät bzw. Varietätengruppe relativ lebendig. Dieses Südfranzösisch ist zwar nicht einheitlich, allerdings weisen die unterschiedlichen Subvarietäten doch auch viele Gemeinsamkeiten auf (cf. Coquillon & Durand 2010). Wäre dies nicht der Fall, wäre es in der linguistischen Fachterminologie vermutlich nicht unter einem Terminus – *français méridional/du Midi* – bekannt.

Dessen sprachliche Besonderheiten bestehen v.a. im Bereich der Phonetik und Phonologie; insbesondere sind zu nennen (cf. Coquillon & Durand 2010):

---

<sup>21</sup>Es stellt sich hier das Fragmentierungsproblem, das in 2.1.2 beschrieben wurde. Auf welcher Ebene der *Cutoff*-Punkt gesetzt wird und keine weitere Unterteilung mehr vorgenommen wird, wird für den Kontext dieses Projekts empiriestützt entschieden, d.h. indem gefragt wird, welche Varietäten in der Perzeption noch mehrheitlich als distinkt wahrgenommen werden. Im Fall von Südost- vs. Südwestfrankreich beispielsweise, zwei Untergruppen des *accent méridional*, können zwar einige, aber bei weitem nicht alle Südfranzös:innen zwischen den beiden Varietätenbündeln unterscheiden (und bei den anderen frankophonen Sprecher:innen sind es noch weniger, cf. Pustka 2010). Ähnliches gilt für eine regionale Segmentierung der französischsprachigen Schweiz bzw. Belgiens (cf. Avanzi & Boula de Mareüil 2017; Boula de Mareüil et al. 2017) sowie Québecks (cf. Remysen et al. 2020), siehe dazu auch das Kapitel 2.2.4. Wissend, dass eine solche Entscheidung letztlich immer mehr oder weniger willkürlich ist, habe ich mich dazu entschieden, belgisches, Schweizer, Québécer und meridionales Französisch nicht weiter zu unterteilen – u.a. auch deshalb, weil meine Hauptzielgruppe Lernende sind. Dies ist aber, wie beschrieben, nicht die einzige Möglichkeit; es wäre auch eine feinschichtigere, aber auch eine noch grobschichtigere Klassifizierung denkbar.

- Verteilung der halb-geschlossenen sowie halb-geöffneten Varianten von /o/ – /ɔ/, /e/ – /ɛ/, /ø/ – /œ/ entsprechend der *Loi de position*<sup>22</sup>: Bsp. *balai* [bale], *chaude* [ʃødə];
- Häufige Realisierung des Schwas nach Konsonant am Wortende: Bsp. *le père de ton frère* [løpɛrədətɔfʁεʁə];
- Realisierung des Schwas im Kontext V#CəCV (mit Ausnahme weniger hoch frequenter Wörter wie *petit*): Bsp. *la semaine, tu ferais*;
- Sehr häufige Realisierung des Schwas im Inneren von mehrsilbigen Wörtern: Bsp. *tellement*;
- Erhalt der Opposition /ɛ/ – /œ/: Bsp. *brin* [bʁɛ̃] – *brun* [bʁœ̃];
- Realisierung der Nasalvokale als Oralvokale (eventuell gefolgt von einem nasalen Element): Bsp. *en avant* [anavaj], *construire* [kɔ̃stʁɥiʁ];
- Bei konservativen Sprecher:innen Entsonorisierung stimmhafter Obstruenten am Wortende: Bsp. *sud* [syd], *gaz* [gas];
- Insbesondere in der älteren Generation Vereinfachung von Konsonantenclustern: Bsp. *infect* [ɛ̃mfæk], *explosion* [ɛsplozjɔ̃];
- In der jüngeren Generation mitunter eine Tendenz zur Palatalisierung von Obstruenten vor /i/ und /y/: Bsp. *il est parti* [paʁtʃi], *c'est trop dur* [dʒyʁ];
- Regressive Assimilierung von Frikativen, sogar am Wortanfang: Bsp. *socialisme* [sɔ̃jalizmə], *slip* [zlip];
- Tendenz zur Diärese nach Konsonant: Bsp. *camion* [kamijɔ̃], *mouette* [muɛtə].

Außerdem finden sich insbesondere bei älteren Sprecher:innen weitere Merkmale, wie etwa die Realisierung von /r/ als alveolarer Vibrant oder die Opposition /ʎ/ – /j/ (*étriller* – *étrier*). Neben diesen segmentalen Charakteristika ist die durch die häufigere Realisierung von Schwas veränderte Prosodie zu nennen, sowie die Intonation der Provence, die Gegenstand zahlreicher Karikaturen ist (cf. Coquillon & Durand 2010).

Das Französische des restlichen Frankreichs kennt heute – insbesondere in den jüngeren Generationen – nur mehr verhältnismäßig wenig Variation auf der diatopischen Dimension. Oft können sprachliche Unterschiede zwischen Sprecher:innen viel eher auf soziale Unterschiede zurückgeführt werden als auf geographische (cf. Armstrong & Boughton

---

<sup>22</sup>Entsprechend der *Loi de position* (cf. Lyche 2010) gilt folgende Faustregel: In offener Silbe Realisierung von [e, o, ø]; in geschlossener Silbe Realisierung von [ɛ, ɔ, œ].

1998). Das schließt jedoch nicht aus, dass nach wie vor je nach Region typische Aussprachemarkmale existieren – auch in Paris, dessen Sprecher:innen oft von sich selbst wie auch z.T. von anderen (fälschlicherweise) als „akzentfrei“ beschrieben werden. Beispielhaft seien folgende typische Merkmale genannt, die auf nationaler und internationaler Ebene eben gerade nicht als unmarkiert wahrgenommen werden, sondern als *accent parisien* (cf. Pustka 2008; zur Wahrnehmung cf. auch Kapitel 2.2.4):

- Aussprache von [ã] statt [ɛ] (*bien* [bjã]);
- Präpausales *hein*;
- Die Opposition /a/ – /ɑ/ (etwa in *gare* [gaʁ]).

Weitere typische Aussprachemarkmale des Pariser (Oberschicht-)Akzents finden sich etwa in Carton et al. (1983, 88–92), Hansen & Dovidio (2016) oder Mettas (1979); cf. Léon & Holder (1971) für Merkmale des *accent snob*. Der Pariser Akzent ist aber für vorliegende Studie nicht weiter relevant und wird deshalb nicht detaillierter beschrieben.

### 2.2.3.2 Belgien

Die salientesten Merkmale des belgischen Französisch sind sicherlich lexikalischer Art (cf. Francard 2010). Es können aber auch einige Aussprachecharakteristika festgestellt werden, die u.a. auf ein wallonisches Substrat zurückgeführt werden (cf. Lüdi 1992). Die folgende Liste zeigt einige typische Aussprachemarkmale des belgischen Französischen nach Francard (2010, 2017), die jedoch insbesondere bei gebildeten jüngeren Sprecher:innen nicht unbedingt immer auftreten müssen:

- Erhalt der Vokallängung, teilweise mit distinktiver Funktion: Bsp. *usine* [y:zin], *coudre* [ku:dʁ], *mettre* [mɛtʁ] – *maître* [mɛ:tʁ], *ami* [ami] – *amie* [ami:], *patte* [pat] – *pâte* [pa:t];
- Erhalt der Oppositionen:  
 /o/ – /ɔ/ am Wortende: Bsp. *peau* [pɔ] – *pot* [po],  
 /e/ – /ɛ/ am Wortende: Bsp. *mettrai* [mɛtʁɛ] – *mettrais* [mɛtʁɛ],  
 /ɛ/ – /œ/: Bsp. *brin* [bʁɛ̃] – *brun* [bʁœ̃];
- Wegfall von /ɥ/: Bsp. *lui* [lwi], *nuit* [nwi];
- Gelockerte Artikulation der hohen Vokale [i], [y] und [u];
- Zusätzliche Realisierung eines Halbvokals...  
 (a) nach einem Vokal am Wortende: Bsp. *année* [ane;j], *amie* [ami:j],  
 (b) bei einem Hiat im Wortinneren: Bsp. *théâtre* [tejatʁ], *poème* [pɔwem];

- Realisierung einer Diärese anstelle einer Synärese: Bsp. *tuer* [ty.e];
- Entsonorisierung stimmhafter Konsonanten am Wortende: Bsp. *village* [vila:f], *grève* [gʁεf];
- Archaistische Aussprache einiger Artikel sowie des Verbs *est*: Bsp. *les* [lɛ], *mes* [mɛ], *est* [ɛ].

Wenngleich diese Aussprachemarkmale grundsätzlich für das gesamte frankophone Belgien gelten (Brüssel und Wallonien), treten sie nicht unbedingt immer systematisch auf (dies gilt sogar für das charakteristische Merkmal der Vokallängung, cf. Hambye et al. 2003). Zudem sind Entwicklungen zu beobachten: So lösen sich etwa im Westen Belgiens die Oppositionen /ɛ/ – /œ/ sowie /o/ – /ɔ/ und /e/ – /ɛ/ am Wortende tendenziell auf (cf. Hambye et al. 2003). Generell sind die genannten Merkmale eher in der älteren als in der jüngeren Generation zu finden und das soziale Milieu spielt ebenfalls eine wichtige Rolle (cf. Francard 2010).

### 2.2.3.3 Schweiz

Die folgende Auflistung stellt die bekanntesten Aussprachemarkmale des Schweizer Französischen dar (cf. Andreassen et al. 2010; Thibault 2017). Wie daraus hervorgeht, sind auch hier die meisten Besonderheiten bei den Vokalen zu finden:

- Vokallängung, teilweise mit distinktiver Funktion; teilweise zusätzliche Realisierung eines Halbvokals: *fit* [fi] – *fie* [fi:] oder [fi:j], *belle* [bel] – *bêle* [be:l];
- Erhalt der Oppositionen:
  - /a/ – /ɑ/ (in manchen Kantonen nur Längung): Bsp. *patte* [pa:t] oder [pa:t],
  - /e/ – /ɛ/ am Wortende: Bsp. *mettrai* [mɛtʁɛ] – *mettrais* [mɛtʁɛ],
  - /o/ – /ɔ/ am Wortende: Bsp. *seau* [so] – *sot* [sɔ],
  - /ɛ/ – /œ/: Bsp. *brin* [bʁɛ] – *brun* [bʁœ];
- Realisierung einer Diärese anstelle einer Synärese: Bsp. *tuer* [ty.e];
- Manchmal [ø] in geschlossener Silbe: Bsp. *jeune* [ʒøn];
- Übernahme der Konsonanten /h/ und /χ/ sowie der Affrikate /ts/, /dz/, /tʃ/ und /dʒ/ aus den *patois* oder dem germanischen Adstrat (v.a. in Eigennamen oder Lehnwörtern): Bsp. *Hochdeutsch* [hoχdœitʃ], *zwieback* [tsvibak], *médze* [medz].

Darüber hinaus sind die Varietäten des Schweizer Französisch für ihre Prosodie bekannt: Zum einen für eine langsamere Sprechgeschwindigkeit (cf. Knecht & Rubattel 1984), für die allerdings in empirischen Studien nur zum Teil Evidenz gefunden werden konnte:

Schwab & Racine (2013) stellten etwa lediglich signifikante Unterschiede zwischen Sprecher:innen aus der Schweiz und Frankreich in Bezug auf die Artikulationsgeschwindigkeit, nicht aber in Bezug auf das generelle Sprechtempo (zur Unterscheidung cf. Kapitel 3.2.2.3) und auch nicht in Bezug auf Anzahl und Dauer der Pausen fest. Zum anderen ist eine Sprachmelodie, die insbesondere durch die zusätzliche Betonung der Pänultima neben der Ultima entsteht, charakteristisch für das Schweizer Französisch (cf. Thibault 2017). Die Betonung der Pänultima ist allerdings nicht in der gesamten *Suisse Romande* gleichermaßen vertreten; in den Kantonen Freiburg und Wallis beispielsweise ist sie weniger üblich (cf. Andreassen et al. 2010).

Generell entspricht eine Darstellung eines größeren geographischen Gebiets (wie der gesamten *Suisse romande*) notwendigerweise immer nur einer Vereinfachung. In der Realität sind mehrere diatopisch geprägte Varietäten zu unterscheiden, insbesondere je nach Kanton. So ist beispielsweise die Opposition /ɛ/ – /œ/ nach Andreassen et al. (2010) in der jüngeren Generation aus Genf bereits neutralisiert und in jener aus Neuchâtel auf dem besten Weg dorthin.

#### 2.2.3.4 Québec

Das Französische in Kanada ist äußerst heterogen: Auf der einen Seite sind diatopische Varietäten (insbesondere zwischen Québec und der *Acadie*, darüber hinaus jedoch auch zwischen den Städten Québec und Montréal sowie ländlicheren Gebieten) zu unterscheiden. Zusätzlich liegt natürlich auch hier Variation in Abhängigkeit von der Gesprächssituation sowie der sozialen Herkunft eines Sprechers bzw. einer Sprecherin vor.

Um zumindest ansatzweise der komplexen sprachlichen Situation des Französischen in Québec (die Acadie wird hier bewusst ausgeklammert) gerecht zu werden, wird häufig eine Differenzierung in ein *français québécois soutenu* (das traditionell mit Sprecher:innen von *Radio Canada* assoziiert wird, cf. D'Anglejan & Tucker 1973; Gendron 2014; Martel & Cajolet-Laganière 2008) sowie umgangssprachlichere Varietäten angenommen (u.a. bei Kircher 2012; Pustka et al. 2019; Reinke & Ostiguy 2016). Es folgenden in Anlehnung an Martineau et al. (2022), Maurais (1993), Ostiguy & Tousignant (2008), Paradis (2008) und Reinke & Ostiguy (2016) zwei Auflistungen: In der ersten werden Merkmale zusammengefasst, die zur ersten Kategorie gehören, nicht stigmatisiert sind und von den meisten Québecker:innen als unmarkiert wahrgenommen werden; in der zweiten solche, die sozial markiert bzw. eher stigmatisiert sind:

- Erhalt der Oppositionen
  - /a/ – /ɑ/: Bsp. *patte* [pat] – *pâte* [pat],
  - /ɛ/ – /œ/: Bsp. *brin* [bʁɛ̃] – *brun* [bʁœ̃];

- Anteriorisierung der Nasalvokale [ɛ̃] zu [ẽ] sowie [ã] zu [ã̃] in offenen und betonten Silben: Bsp. *main* [mẽ], *dément* [demã];
- Erhalt der Langvokale [ɑ:], [ɛ:], [ɔ:], [ø:]: Bsp. *pâte* [pa:t];
- Öffnung der Vokale [i], [y], [u] zu [ɪ], [ʏ], [ʊ] in vielen sprachlichen Kontexten, insbesondere zwischen zwei stimmlosen Konsonanten: Bsp. *ville* [vil], *bulle* [byl], *boule* [bul]; in unbetonten Silben teils Wegfall der hohen Vokale: Bsp. *participer* [pa:tspe];
- Affrikatisierung von [t] und [d] gefolgt von <i> und <u>: Bsp. *tu* [tsy], *du* [dzy].

Merkmale des *québécois familier* umfassen darüber hinaus – je nach sozioökonomischem Status, Bildungsgrad und Geschlecht der Sprecher:innen – noch weitere Charakteristika, wie beispielsweise:

- Realisierung von [a] als [ɔ] am Wortende: Bsp. *Canada* [kanadɔ]<sup>23</sup>;
- Öffnung von [ɛ] zu [a] vor /ʁ/ + Kosonant (Bsp. *fermer* [faʁme]) sowie am Wortende (Bsp. *était* [eta], *jamais* [ʒama]);
- Varianten von /wa/: [wɛ] (Bsp. *roi* [rwɛ]), [we] (Bsp. *moi* [mwe]), [ɛ] (Bsp. *droit* [dʁet]) oder [e] (Bsp. *crois* [kʁe])<sup>24</sup>;
- Diphthongierung von Langvokalen (Bsp. *pâte* [paut], *fête* [faet], *côte* [kɔut]), wobei generell gilt: je stärker die Diphthongierung, desto stärker die soziale Stigmatisierung;
- Vereinfachung mancher finaler Konsonantencluster: Bsp. *manifeste* [manifɛs];
- Vokalische Verschmelzung: Bsp. *dans la* [dã:], *sur les* [se:].

Eine solche Trennung in ein *français québécois soutenu* und ein *québécois familier* bzw. sozial stigmatisierte Varietäten ist nicht willkürlich. Forschungsarbeiten dazu, welche konkreten Aussprachevarianten negativ und welche positiv/neutral/gar nicht wahrgenommen werden, gibt es bereits seit den 1980-er Jahren und diese zeigen einen deutlichen Konsensus (cf. Lappin 1982; Tremblay 1990). Dennoch sind die Grenzen nicht immer eindeutig – so gibt es Sprecher:innen, die auch in formellen Situationen Varianten verwenden, die normalerweise zum *québécois familier* gezählt werden; umgekehrt produzieren manche Sprecher:innen auch in informellen Situationen hexagonale Entsprechungen mancher eigentlich unmarkierter, unstigmatisierter Formen. Dies korreliert meist, aber nicht immer mit dem sozioökonomischen bzw. Bildungsstatus der jeweiligen Sprecher:innen.

---

<sup>23</sup>Die Realisierung als [a] jedoch kann auch in formellen Situationen als relativ unmarkiert gesehen werden.

<sup>24</sup>Als korrekt wird hingegen die Realisierung als [wa] (in kurzer oder gelängerter Form) gesehen.

### 2.2.3.5 Subsahara-Afrika

Die große Bandbreite an Aussprachemarkmalen in den unterschiedlichen frankophonen Ländern Subsahara-Afrikas sowie innerhalb dieser Länder (z.B. in Abhängigkeit von den anderen beherrschten Sprachen einer Person) und die Tatsache, dass lautliche Produktionen des Französischen in vielen afrikanischen Ländern empirisch noch nicht gut erforscht sind (cf. Ploog 2019), erschweren eine systematische Darstellung. Im Folgenden sollen jene Merkmale aufgezählt werden, die für unterschiedliche Länder dokumentiert sind (cf. Boukari 2017; Daff 2017; Drescher 2017), jedoch nicht unbedingt überall zutreffen müssen; dementsprechend ist die Liste auch mit entsprechender Vorsicht zu verstehen:

- Apikales [r] anstelle eines uvularen [ɥ];
- Veränderte Aussprache der Nasalvokale (unterschiedliche Realisierungsvarianten);
- Realisierung eines Hilfsvokals am Wortende bei geschlossenen Silben, z.B. *avec* [avɛkɔ];
- [i] statt [y];
- [s] bzw. [z] statt [ʃ] bzw. [ʒ];
- [e] anstelle von [ɛ], [ø] und [ɔ].

### 2.2.3.6 Maghreb

Die meisten Aussprachemarkmale des Französischen im Maghreb können als Interferenzen aus dem Arabischen gesehen werden. Derradji (2017), Jablonka (2017) und Naffati & Queffélec (2004) beschreiben die folgenden Merkmale als charakteristisch:

- Die Nicht-Existenz einiger Laute des Französischen im Arabischen führt zu alternativen Aussprachen, Bsp. [b] statt [p] in *parabole* [baβabol];
- *r roulé* statt uvularem [ɥ];
- Verwechslung der Nasalvokale (Bsp. [ã] statt [ʒ] in *bonjour* [bãʒuʁ]), teils zusätzliche Realisierung von [n] oder [ŋ], oder Realisierung eines Oralvokals;
- [o] statt [œ] und [ø] bzw. generell Verwechslung von Vokalen;
- Realisierung von [w] statt [ɥ]: Bsp. *suis* [swi];
- Entsonorisierung finaler Konsonanten: Bsp. *base* [ba:s];
- Vereinfachung von Konsonantenclustern: Bsp. *expliquer* [esplike];

- Veränderte Intonation.

Allerdings geben Naffati & Queffélec (2004) zu bedenken, dass diese Merkmale eher typisch für einen basilektalen Sprachgebrauch sind und im mesolektalen Bereich deutlich weniger zu beobachten sind.

## 2.2.4 Normvorstellungen und Wahrnehmung diatopischer Varietäten

Was die Wahrnehmung unterschiedlicher diatopischer Varietäten des Französischen betrifft, so liegt ganz klar eine Asymmetrie zwischen Frankreich und der „restlichen“ frankophonen Welt vor. Diese „opposition conceptuelle [...] entre la France, c'est-à-dire le pays traditionnellement considéré comme le ‚foyer‘ de la langue française, et la ‚périphérie‘, la francophonie“ (Pöll 2017, 65) ist charakteristisch für die soziolinguistische Situation des Französischen.

Die mentalen Repräsentationen und Einstellungen in den Köpfen der Sprecher:innen sind jedoch bei weitem nicht immer eindeutig, denn häufig wird zwar ein nordfranzösischer Standard idealisiert, gleichzeitig werden in vielen Ländern (Belgien, Schweiz, Québec, Senegal,...) zu starke sprachliche Anpassungen an diesen Standard im Gespräch mit anderen Sprecher:innen derselben Sprachgemeinschaft aber sanktioniert (cf. Pöll 2000). Ein Erklärungsansatz dafür stellt das Modell der sprachlichen Märkte (*marchés linguistiques*) dar, das stark an die Unterscheidung zwischen offenem und verdecktem Prestige erinnert (cf. Kapitel 2.1.3): Auf dem allgemeinen, offiziellen Markt herrscht hexagonales Standardfranzösisch vor; daneben existieren auf regionaler bzw. lokaler Ebene kleinere Märkte, z.B. innerhalb von Freundesgruppen oder im Familienkreis, in denen weitere Sprachen bzw. Varietäten mit einem gewissen Prestige vertreten sind und dort mitunter auch mehr geschätzt werden als Standardfranzösisch (cf. Lafontaine 1988).

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Reihe nach den Auto- und Heterorepräsentationen bzw. Einstellungen von Varietätsprechern:innen aus jenen frankophonen Gebieten, für die bereits im vorherigen Kapitel typische Aussprachemerkmale besprochen wurden.

### 2.2.4.1 Frankreich

Aus linguistischer Sicht spiegelt die wahrgenommene Opposition zwischen Frankreich und der „restlichen“ frankophonen Welt die Realität nicht besonders gut wider (cf. Kapitel 2.2.3). Diese Opposition deutet aber auf ein klares Ungleichgewicht hin: Während Sprecher:innen aus Belgien oder Québec nicht nur ein Akzent *zugeschrieben* wird, sondern sie auch selbst davon ausgehen, einen zu haben, sind viele Sprecher:innen aus Paris und der Touraine überzeugt davon, selbst keinen Akzent zu haben (cf. Gueunier et al. 1978;

Pustka 2008). Jedoch „ist aus Sicht der *provinciaux* das Pariser Französisch keineswegs neutral, sondern diatopisch markiert; man spricht von einem *accent parisien*“ (Pustka 2008, 213; cf. dazu auch Walter 1982), der nicht unbedingt dem Standardfranzösischen entspricht. Wenngleich vielfach angenommen wird, dass in Nordfrankreich übliche Lexeme in der gesamten *Francophonie* unmarkiert seien bzw. zumindest verstanden würden, ist dies nicht immer der Fall (cf. Sheeren 2016). Und Pariser Aussprachebesonderheiten wie die (veraltete) Opposition /a/ – /ɑ/ (etwa in *gare* [gaʁ]) werden auf nationaler und internationaler Ebene eben gerade *nicht* als unmarkiert wahrgenommen, und wurden deshalb etwa auch nicht im *Petit Robert* berücksichtigt:

Si la prononciation d’Île-de-France est généralement considérée comme une prononciation de référence (à tort ou à raison), un accent trop ‘parisien’ est au contraire considéré comme populaire ou archaïque. Ainsi l’ancienne prononciation des mots en *-ation* [asjɔ̃] nous a semblé vieillie, nous avons donc noté [asjɔ̃] (ex. *éducation* [edykasjɔ̃]). L’ancienne prononciation parisienne *gare* [gaʁ], ressentie comme populaire, a été éliminée et là aussi nous avons noté un [a]. (Robert 1993, XXI)

Der Pariser Akzent (es sind v.a. die Bewohner:innen von Paris selbst, die unterschiedliche Pariser Varietäten unterscheiden) wird aus einer Außenperspektive positiv (korrekt, gut, ernst), gleichzeitig aber auch negativ (hochnäsig, unsympathisch, monoton) wahrgenommen (cf. Pustka et al. 2019).

Neben der Bewertungskomponente ist für vorliegende Zwecke interessant, welche unterschiedlichen Varietäten in Perzeptionsexperimenten tatsächlich unterschieden werden können. Eine Differenzierung in Nord- und Südfrankreich sowie weiter in Südost und Südwest existiert zwar in den mentalen Repräsentationen der meisten Sprecher:innen, allerdings deuten die Ergebnisse aus Perzeptionsstudien darauf hin, dass diese Unterteilungen in der Realität nicht immer zuverlässig getroffen werden. Dies gilt sogar für die Differenzierung in Nord- und Südfrankreich: In Pustka (2010) ordneten 23% der Teilnehmer:innen aus Paris und 15% der Teilnehmer:innen aus Toulouse Stimuli aus Südfrankreich irrtümlich Nordfrankreich zu. Wenig überraschend fällt die Unterteilung in Südwestfrankreich vs. Südostfrankreich noch schwieriger: Beachtliche 41% der Pariser und 23% der Toulouser Teilnehmer:innen trauten sich diese Entscheidung gar nicht erst zu und antworteten auf die Frage nicht. Unter jenen, die eine Vermutung nannten, trafen 61% der Pariser und 67% der Toulouser Teilnehmer:innen die richtige Entscheidung. Das ist angesichts der Ratewahrscheinlichkeit von 50% keine sehr hohe Trefferquote – zumal wenn man berücksichtigt, dass nur jene Teilnehmer:innen antworteten, die sich eine Antwort zutrauten. Auf die Frage danach, woran die Herkunft erkannt wurde, wurden am häufigsten die Prosodie, Nasalvokale und Schwäc genannt.

Haben die Teilnehmer:innen mehr Auswahlmöglichkeiten, so sinkt auch die Trefferquote deutlich. Dies ist etwa in Boula de Mareüil et al. (2017) zu beobachten, wo allein

aus dem hexagonalen Gebiet 14 Varietäten zur Auswahl standen (cf. dazu im Detail das Unterkapitel 2.2.4.7 weiter unten). Eine ähnlich große Anzahl unterschiedlicher hexagonaler Varietäten kam jedoch bei der Studie zu Repräsentationen von Kuiper (1999) heraus (seine Teilnehmer:innen aus dem Großraum Paris benannten im Durchschnitt zehn unterschiedliche hexagonale Gebiete, in denen laut ihnen ein unterschiedliches Französisch gesprochen wird) – würden sich Perzeptionen und Repräsentationen decken, so müssten die Teilnehmer:innen aus Boula de Mareüil et al. (2017) deutlich höhere Identifikationsraten aufweisen.

#### 2.2.4.2 Belgien

Das frankophone Belgien ist geprägt durch eine starke Grammatiktradition. Bénit (2000) beschreibt, dass diese Tradition bis ins 16. Jahrhundert zurückreicht, zunächst jedoch lediglich eine Basis für einen guten (L1- und Fremdsprachen-)Französischunterricht legen wollte. Im Laufe der Zeit kam dann immer stärker eine präskriptive Komponente hinzu, und die Sprecher:innen wurden sich der Unterschiede ihres Französisch zu diesem *bon usage* immer stärker bewusst. An dem Anspruch bzw. Wille, dieser Norm näher zu kommen, änderte interessanterweise auch die belgische Unabhängigkeit 1830 nur wenig; Bénit (2000) und Francard (2010) sind sich einig, dass der belgische Purismus im 19. Jahrhundert erst so richtig einzusetzte. Das 20. Jahrhundert kennt einige bekannte Grammatiker belgischer Herkunft (z.B. Maurice Grevisse), was Belgien die Bezeichnung *terre de grammairiens* einbrachte (cf. Francard 1993, 10).

Dass sich die frankophone belgische Sprachgemeinschaft so stark darauf konzentrieren konnte, „gutes“ Französisch zu sprechen, ist u.a. damit zu erklären, dass sie – im Gegensatz zu Québec – immer Französisch sprechen durften und deshalb ihre Sprache nie im gleichen Maß wie in Québec Teil ihrer Identität wurde:

[À] aucun moment, la communauté des francophones de Belgique ne s'est sentie menacée dans sa langue, tant de ce point de vue la lutte était inégale entre le néerlandais – à faible ancrage international et longtemps concurrencé en Flandre même par les dialectes locaux – et le français, partagé avec une large communauté internationale et plus particulièrement avec le grand voisin français. Cette quiétude linguistique s'est payée par un déficit identitaire aujourd'hui encore très présent. À la différence des Québécois qui ont fait du français un des moteurs de leur destin collectif, les francophones de Belgique n'ont pas été contraints, pour leur survie, de se forger une identité positive, c'est-à-dire de se reconnaître dans une culture, dans une histoire, dans une écriture et dans une parole qui leur appartiennent vraiment (Francard 1993, 67)

Erst das Ende des 20. Jahrhunderts markierte den Höhepunkt des Markts präskriptiver Werke des Typs *Ne dites pas... – Dites...*<sup>25</sup> (cf. Francard 2010).

---

<sup>25</sup> Ein Beispiel dafür aus jener Zeit ist *Chasse aux belgicismes* (Hanse et al. 1971), in dem nicht nur

Erste Studien zu den Spracheinstellungen frankophoner Belgier:innen sind ab der Mitte der 1980-er Jahre zu finden (u.a. Francard & Fontaine 1990; Garsou 1991; Lafontaine 1986). Aus diesen geht hervor, dass die Befragten von einem Gefühl der sprachlichen Unsicherheit (*insécurité linguistique*) betroffen sind und sich dem Französischen aus Nordfrankreich bzw. Paris sprachlich untergeordnet sehen (wenn auch in unterschiedlichem Maße). Dies gilt mehr oder weniger auch noch heute, wie Francard (2017, 197) schreibt:

[D]ans l'imaginaire linguistique des Belges francophones, il existe une norme de référence – qu'ils assimilent au français ‚de France‘ ou ‚de Paris‘ – et dont ils ne possèderaient pas une maîtrise suffisante pour pouvoir revendiquer la même légitimité linguistique que celle de leur ‚grand voisin‘.

Ein wichtiger Motor der sprachlichen Unsicherheit ist mit Sicherheit das Bildungswesen: Während in Lafontaine (1986) Lehrpersonen der Primarstufe noch einige Regionalismen tolerieren (d.h. als legitim und korrekt einschätzen), ist dies bei ihren Kolleg:innen in höheren Bildungsstufen deutlich weniger der Fall. Allerdings ist dieser Unterschied weniger auf gesetzliche Vorgaben als vielmehr auf die subjektiven Normvorstellungen der entsprechenden Lehrpersonen zurückzuführen, die sich vermutlich aufgrund der unterschiedlichen Art ihrer Ausbildung erklären lassen. Es erstaunt dementsprechend nicht, dass Francard (1989) davon berichtet, die Gruppe der hoch gebildeten jungen Generation sei besonders stark von sprachlicher Unsicherheit betroffen.

Allerdings stellt sich die Situation nicht ganz so einfach dar: Neben sprachlichen Minderwertigkeitsgefühlen fanden Studien seit den 1980-er bzw. 1990-er Jahren immer wieder auch einen gewissen Stolz (insbesondere in Form verdeckten Prestiges) auf die eigene Varietät. Insbesondere einige lexikalische Einheiten werden im Allgemeinen positiv wahrgenommen (nämlich jene, die mit gehobenen sozialen Schichten assoziiert werden, cf. Moreau et al. 1999), während einige typische Aussprachemerkmale negativ behaftet sind. Letzteres betrifft jedoch hauptsächlich charakteristische Merkmale niedriger Bildungsschichten. Die Oberschicht vermeidet nach Hambye et al. (2010) und Moreau et al. (1999) nicht systematisch sämtliche belgische Aussprachemerkmale.

Die gewichtige Rolle der Diastratik bestätigt sich in Moreau et al. (2007), wo gebildete Sprecher:innen aus Belgien und Frankreich vergleichbare Bewertungen auf der Skala der sprachlichen Korrektheit erhielten, während Sprecher:innen niedrigerer Bildungsniveaus – egal aus welchem Land – systematisch schlechter bewertet wurden.

Im Gegensatz zu Québec wurde bisher in Belgien kein eigenständiger Versuch einer Kodifizierung einer endogenen Norm unternommen (cf. Pöll 2017). Das erklärt, warum die Realisierung lautlicher Merkmale, die oft als typisch für belgisches Französisch beschrieben werden, durch Fernsehsprecher:innen verhältnismäßig variabel ist: So realisierte nur

---

belgische Merkmale als „fautes“ bezeichnet (z.B. auf S.31, und durchgängig im ganzen Buch), sondern dialektische Varietäten grundsätzlich in einem negativen Licht präsentiert werden (so z.B. auch die *Canadianismes*, cf. S.24).

einer von vier Sprecher:innen in Pooley (2012) manchmal eine Diärse, der Nasalvokal [œ] tauchte bei zwei Sprecher:innen manchmal auf, [w] statt [ɥ] war bei einem Sprecher systematisch und bei einer Sprecherin variabel, Vokallängung war bei drei Sprecher:innen manchmal zu beobachten und die Entsonorisierung finaler Konsonanten fand sich nur bei einer Person und bei dieser auch nur sehr selten. Die Unterscheidungen *patte–pâte*, *mettrai–mettrais* und *sot–seau* kamen gar nicht vor. Es ist also bei dieser Sprecher:innengruppe, die im Allgemeinen eine Vorbildfunktion innehaltet, eine Annäherung an den hexagonalen Standard zu beobachten, bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung mancher regionaler Färbungen (wobei interindividuelle Unterschiede eine wichtige Rolle spielen).

Erwähnenswert sind auch die Ergebnisse aus Yzerbyt et al. (2005), die die Repräsentationen von Teilnehmer:innen aus Frankreich und Belgien zum belgischen und hexagonalen Französisch untersuchten. Beide Gruppen schienen sich einig zu sein, dass die Sprachqualität von belgischen Sprecher:innen geringer sei und bewerteten diese auf der Dimension *Kompetenz* (ehrgeizig, intelligent, ernst,...) weniger gut als hexagonale Sprecher:innen. Dafür nahmen sie erstere auf der Dimension *Wärme* (freundlich, großzügig, humorvoll,...) besser wahr. Allerdings waren die Unterschiede in den Bewertungen der Wärme bei den französischen Proband:innen kleiner als jene der Kompetenz, und umgekehrt nahmen die belgischen Proband:innen den Unterschied zwischen französischen und belgischen Sprecher:innen auf der Dimension der Kompetenz geringer wahr als den Unterschied auf der Dimension der Wärme.

In einem zweiten Teil verglichen Yzerbyt et al. (2005) diese Ergebnisse mit den Antworten von Schweizer Proband:innen. Daraus ging hervor, dass diese zwar dieselben Tendenzen in den Bewertungen aufweisen, allerdings in geringerem Ausmaß: Belgische Sprecher:innen wurde nur als ein bisschen wärmer eingestuft als französische Sprecher:innen, und auf der Ebene der Kompetenz sowie der sprachlichen Fähigkeiten zeigten sich kaum Unterschiede für die beiden Sprecher:innengruppen aus der Sicht der Schweizer Teilnehmer:innen. Diese scheinen jedoch zu wissen, was die beiden Gruppen über sich selbst und über einander denken. Einschränkend ist anzumerken, dass sich diese Studie ausschließlich für Repräsentationen interessierte; wären auch Perzeptionen getestet worden, wären womöglich andere Ergebnisse herausgekommen.

#### 2.2.4.3 Schweiz

Die *Suisse romande* ist dem frankophonen Teil Belgiens in vielerlei Hinsicht sehr ähnlich, was Pöll (2005) in seiner Monographie *Le français langue pluricentrique ? Études sur la variation diatopique d'une langue standard* als Anlass dazu nimmt, die beiden gemeinsam in einem Kapitel zu behandeln. Als Gemeinsamkeiten nennt er die geografische Nähe zu Frankreich sowie den damit einhergehenden verstärkten sprachlichen Kontakt zu Frankreich, eine ähnliche Sprachgeschichte, den Umgang beider Staaten mit

der Mehrsprachigkeit ihrer Bevölkerung und schließlich den Kontakt zu germanischsprachigen Sprecher:innen im eigenen Land (Flämisch in Belgien, Schweizerdeutsch in der Schweiz). In beiden frankophonen Gebieten zeigt sich ein Phänomen, das Pöll (2005, 233) als *tiraillement* bezeichnet und wie folgt beschreibt:

[L]es Belges francophones et les Romands restent assez fortement attachés à une norme exogène, celle de l'Hexagone, mais ne renoncent pas pour autant au désir de marquer leurs distances, de souligner leur altérité tout en se définissant comme francophones à part entière.

Es handelt sich dabei um einen Zwiespalt, in dem sich nicht nur frankophone Belgier:innen, sondern auch Schweizer:innen wiederfinden und der sich dadurch kennzeichnet, dass sie einerseits der exogenen Norm hohes Prestige zuschreiben, sich jedoch nicht in der Lage fühlen, diesen hohen Anforderungen zu genügen, weshalb sie sich automatisch in einer von sprachlicher Unsicherheit geprägten Situation wiederfinden. Andererseits zeigen sie jedoch auch eine starke Bindung zu typischen Merkmalen des *français de suisse* (bzw. *français de Belgique* im Fall von Belgien). Dies hat insbesondere eine identitätsstiftende Funktion, die ein Gruppengefühl schafft und dazu dient, sich vom Nachbar Frankreich abzugrenzen.

Dies gilt auch für die junge Generation, die – ebenso wie Erwachsene (cf. L'Eplattenier-Saugy 2002) – nicht nur eine nationale Schweizer Varietät identifizieren, sondern die Existenz mehrerer kantonaler Varietäten betonen (ca. 50% der befragten 16-20-Jährigen in Singy 2008). Ein Viertel der Befragten hob sogar die Existenz von regionalen bzw. lokalen Varietäten hervor. Danach gefragt, woran man *Suisse Romande* (im Allgemeinen) erkennen kann, nannten ca. 90% den Akzent, ca. 70% den Wortschatz und ca. die Hälfte ein langsameres Sprechtempo.

Kantonale Unterschiede innerhalb der Schweiz sind auch in Bezug auf die Wahrnehmung einer Norm festzustellen, so etwa in Racine et al. (2013): Während sich die Teilnehmer:innen aus Genf nur mit Stimuli von Sprecher:innen aus ihrem eigenen Kanton identifizierten und die internationale Norm des Französischen bei Sprecher:innen aus Paris ansiedelten, identifizierten sich die Proband:innen aus Neuchâtel und dem Jura mit den Sprecher:innen aus Neuchâtel *und* Genf und situerten den internationalen Standard nicht nur in Paris, sondern zusätzlich auch in Genf. Für die Teilnehmer:innen aus Freiburg boten nur die Stimuli der Genfer Sprecher:innen Identifikationspotenzial; das Französisch jener wird von ihnen gleichsam mit jenem von Pariser Sprecher:innen als internationaler Standard gesehen.

Ähnliche Ergebnisse – d.h. verdecktes Prestige der Varietäten der *Suisse romande* im Allgemeinen sowie ein gewisses offenes Prestige des Genfer Französischen im Spezifischen – fand auch Chalier (2021). Er führt dies u.a. darauf zurück, dass sich die Produktionen seiner Genfer Modellsprecher:innen am Pariser Standard orientierten.

In der oben bereits zitierten Studie von L'Eplattenier-Saugy (2002) wurde hexagonales bzw. Pariser Französisch am korrektesten bewertet, dicht gefolgt von jenem aus Genf und Neuchâtel. Die Autorin folgert daraus, dass Genf und Neuchâtel gleichermaßen Schweizer Standardvarietäten darstellen. Auffällig war, dass die Varietäten aus Paris und Genf als weniger „pleasant“ bewertet wurden, „Frankreich“ (als Land) jedoch an erster Position kam – gefolgt von den Kantonen Vaud und Neuchâtel, die in dieser Hinsicht ebenfalls sehr positiv bewertet werden.

Die einzelnen kantonalen Varietäten sind in den Köpfen der *Suisses romands* also unterschiedlich konnotiert: Der waadtländische Akzent wird oft als ländlich oder rustikal beschrieben (cf. Knecht & Rubattel 1984), das Genfer Französisch, wie bereits erwähnt, hingegen als relativ nahe an der hexagonalen Norm. Den Sprecher:innen aus Neuchâtel wurde (und wird) nachgesagt, (innerhalb der Schweiz) das beste Französisch zu sprechen (cf. Louis 1902; Terrier 1997); als mögliche Erklärungen dafür geben beide Autoren an, dass die *Patois* dort nicht so lange lebendig waren<sup>26</sup>.

Das Französische von Pariser Sprecher:innen genießt, wie besprochen, in der Schweiz nach wie vor ein unangefochten starkes offenes Prestige. Chalier (2021, 443) beschreibt dieses wie folgt:

[C]’est principalement le français parisien qui continue à bénéficier d’un prestige manifeste. Finalement, si on peut tout de même observer un certain prestige manifeste de l’usage de deux groupes spécifiques de locuteurs suisses romands (au niveau géographique : les locuteurs de la variété genevoise de français ; aux niveaux social et situationnel : les présentateurs des journaux télévisés publics suisses), cet usage se trouve être relativement proche du français de référence.

Wenngleich sich bei Radiosprecher:innen und ähnlichen Berufsgruppen eine starke Konvergenz hin zum hexagonalen Französisch beobachten lässt, so produzieren sie doch (allerdings mit interindividuellen Unterschieden und kaum systematisch) einige typische Merkmale des *français romand*: Dies gilt etwa für die Oppositionen /a/ – /ɑ/ und /ɛ/ – /œ/ sowie Vokallängungen am Wortende (z.B. *née* [ne:], allerdings keine Diphthongierungen wie z.B. *née* [nej]); potenzielle Minimalpaare des Typs *mettrai* – *mettrais* wurden lautlich nicht unterschieden. Dies spricht für eine gewisse (wenn auch limitierte) Wertschätzung des endogenen Sprachgebrauchs, die sich auch in Bezug auf den Sprachgebrauch von gebildeten Sprecher:innen beobachten lässt (cf. Moreau et al. 2007). Allerdings ist eine langsame Annäherung an den hexagonalen Standard nicht zu leugnen und die Anerken-

<sup>26</sup>Daneben zählt Terrier (1997) noch einige historische Ereignisse auf, die ebenfalls einen Einfluss darauf gehabt haben könnten, darunter: Neuchâtel gehörte verhältnismäßig lange zu Frankreich bzw. einem französischen Haus; es entwickelte sich ab dem 17. Jahrhundert eine intellektuelle aristokratische bzw. großbürgerliche Elite, die Wert auf ein gepflegtes Französisch legte; viele Personen aus Neuchâtel wanderten im 18. und 19. Jahrhundert nach Russland, Österreich-Ungarn, Großbritannien u.a. aus, um dort Tätigkeiten als Hauslehrer:innen bzw. Gouvernant:innen aufzunehmen.

nung dieser Norm überschreitet die Grenze nach Frankreich nicht wirklich (cf. Pooley 2012).

Im Bereich der Lexik werden insbesondere einige etablierte Regionalismen positiv wahrgenommen, während Erwachsene Germanismen kritisch gegenüberstehen (cf. De Pietro 1995) und fast schon panisch Einflüsse aus dem Deutschen sehen, wo teils gar keine vorhanden sind (Béguelin & De Pietro 2000). Dies liegt wahrscheinlich daran, dass die Verwendung des Französischen ihre Identität gegenüber der Deutschschweiz abgrenzt (cf. Béguelin & De Pietro 2000; Knecht 1982). Eine solche Abneigung gegenüber Entlehnungen aus dem Deutschen konnte Heyder (2017) bei den von ihr befragten Jugendlichen jedoch nicht feststellen; insbesondere waren diese auch gegenüber Anglizismen positiv eingestellt.

In Bezug auf ein oft angenommenes Gefühl sprachlicher Unsicherheit bzw. Unterlegenheit scheint es interindividuelle Unterschiede zu geben: In Heyder (2017) bewerteten jeweils mehr als 50% der jungen Teilnehmer:innen aus den Kantonen Waadt und Wallis ihre eigene Varietät als „sehr gut“ oder „gut“. In Singy (2008) gab etwa die Hälfte der befragten Jugendlichen an, dass eine *variété du français de qualité supérieure géographiquement circonscrite* existiere, wobei ca. zwei Drittel diese in Frankreich bzw. Paris verorteten und das restliche Drittel in Genf oder Neuchâtel und einige wenige (interessanterweise) in Québec. Singy (2008) stellte dabei einen Unterschied zwischen den Geschlechtern sowie in Abhängigkeit vom Bildungsgrad fest: Die weiblichen Befragten gaben häufiger an zu verstehen, warum ihre Landsleute im Gespräch mit Französ:innen versuchen, ihren Akzent zu verheimlichen. In Bezug auf den Bildungsgrad scheint zu gelten, dass Personen mit gymnasialer oder universitärer Ausbildung den hexagonalen Standard besser bewerten. Hierzu machte Singy (2008) jedoch eine interessante Bemerkung: Er vermutet, dass das von wenig gebildeten Jugendlichen negativ wahrgenommene Nordfranzösisch weniger mit Frankreich, stattdessen vielmehr mit dem in der Schule unterrichteten Französisch bzw. der Institution Schule im Allgemeinen assoziiert sein könnte und aus diesem Grund negativer bewertet wird.

Während auf der Ebene der mentalen Repräsentationen innerhalb der *Suisse romande* zwischen unterschiedlichen kantonalen (und teils sogar lokalen) Varietäten unterschieden wird, entspricht dies nicht den Ergebnissen von Perceptionsstudien: In Boula de Mareüil et al. (2017) etwa mussten die Teilnehmer:innen (diese stammten jedoch hauptsächlich aus Frankreich) zwischen Gland, Neuchâtel und 18 weiteren Orten der internationalen *Françophonie* wählen; dabei wurde die Herkunft Gland in 20% richtig erkannt und Neuchâtel in 27%; in 31 % bzw. 39% wurde zumindest richtig auf die Schweiz getippt. Die Tref-ferquote fällt also etwas höher aus, wenn nicht Inner-Schweizer Varietäten, sondern nur die Schweiz als Herkunft von Stimuli erkannt werden soll. Außerdem wurden in Moreau et al. (2007) Schweizer Sprecher:innen deutlich häufiger von ihren Landsleuten als von

Proband:innen anderer Nationalitäten erkannt, allerdings auch nur in knapp 50% der Fälle.

Damit scheint es zwar grundsätzlich einige typische Merkmale des *français romand* zu geben, an denen sich die *Suisses Romands* gegenseitig erkennen und anhand derer sie zum Teil auch von anderen frankophonen Sprecher:innen identifiziert werden können, jedoch scheinen diese nicht besonders stark ausgeprägt und/oder bekannt zu sein. Nicht ausgeschlossen werden kann jedoch, dass die Sprecher:innen in Stimuli für Perzeptionsexperimente zu einer nordfranzösischen Norm konvergieren, also unauthentisch sprechen (obwohl etwa aus Heyder 2014 hervorgeht, dass nur sehr wenige Jugendliche aus dem Waadtland und dem Wallis laut Eigenaussagen versuchen, in formellen Situationen zum hexagonalen Standardfranzösisch zu konvergieren).

Schließlich zeichnet sich die *Suisse romande* wie Belgien dadurch aus, bisher keinen eigenständigen Versuch einer Kodifizierung einer endogenen Norm unternommen zu haben (cf. Pöll 2017).

#### 2.2.4.4 Québec

Die Einstellungen von Québeker:innen gegenüber ihrer Varietät und damit zusammenhängend das Prestige des Québeker und hexagonalen Französisch unterliegen einem beispielhaften Wandel. Dass neben gesellschaftspolitischen auch sprachpolitische Maßnahmen in diesem Prozess eine wichtige Rolle spielen, sieht man an der Entwicklung des Französischen in Québec besonders gut.

In den 1960-er Jahren wurden im bilingualen Kontext Québecs im Bereich der Sozialpsychologie erste Studien durchgeführt, die zum Ziel hatten, die Spracheinstellungen von Québeker:innen gegenüber dem Englischen und dem Französischen und später auch gegenüber einer hexagonalen und einer Québeker Varietät des Französischen zu erfassen.

In den 1960-er Jahren und zu Beginn der 1970-er Jahre herrschte noch eine eindeutige Abneigung gegenüber dem Französischen (und noch stärker gegenüber diatopisch markiertem Französisch) vor: Sowohl anglophone als auch frankophone Québeker:innen bevorzugten in Lambert et al. (1960) Englisch gegenüber Französisch. Es zeichnete sich jedoch damals schon ab, dass dies hauptsächlich für Québeker Französisch galt, während dem hexagonalen Französisch ein höheres Prestige zukam. Auch D'Anglejan & Tucker (1973) berichten von negativen Einstellungen der Québeker:innen gegenüber ihrer Varietät. Martel & Cajolet-Laganière (2008, 459) beschreiben diesen Zustand, dass einerseits Französisch dem Englischen, andererseits aber auch ihre lokale Varietät dem hexagonalen Standardfranzösisch untergeordnet war, als „double linguistic insecurity“. Die *Révolution tranquille* der 1960-er Jahre, die langfristig eine Menge an tiefgreifenden Wandelprozessen im sozialen und wirtschaftlichen Bereich mit sich zog, legte jedoch die Grundlage für eine eigenständige Identität Québecs (cf. Bourhis 1994).

Trotz aller Modernisierungsmaßnahmen behielt die anglophone Bevölkerung vorerst die wirtschaftliche Oberhand und das Englische war weiterhin die prestigereichere Sprache. Es wurde deshalb unter frankophonen Québecer:innen der Wunsch nach Anerkennung ihrer Sprache immer stärker, was zu diversen sprachpolitischen Statusplanungsmaßnahmen wie 1977 der bekannten Loi 101 (*Charte de la langue française*) führte, die das soziale und wirtschaftliche Prestige des Französischen fördern sollten (cf. Bourhis 1994). Parallel dazu gab es immer wieder Diskussionen über das in Québec gesprochene Französisch, das oft abwertend als *joual* (cf. u.a. Mercier et al. 2017) bzw. engl. *lousy French* (so etwa vom damaligen Justizminister Pierre Elliott Trudeau, cf. Bouchard 2002) bezeichnet wurde. Erst gegen Ende der 1970-er Jahre begann die *insécurité linguistique* ganz langsam abzunehmen. Seit den 1980-er Jahren sind vermehrt positivere Einstellungen (in Form einer Akzeptanz bzw. sogar Wertschätzung der eigenen Varietät, der zunächst hauptsächlich verdecktes Prestige zukam) dokumentiert (Genesee & Holobow 1989; Kircher 2009; Lappin 1982).

Heute bleiben einige der typischsten Aussprachemarkale, die von Personen aus Frankreich als charakteristisch für den *accent québécois* wahrgenommen werden, bei einem großen Teil der Québecer Bevölkerung unbemerkt (cf. Reinke & Ostiguy 2016). Das 1977 von der *Association québécoise des professeurs de français* proklamierte *français standard d'ici*, das einem gehobenen Québecer Sprachgebrauch entspricht, genießt inzwischen nicht mehr nur verdecktes, sondern auch offenes Prestige, wie einige rezente Studien nahelegen:

Die Repräsentationen der Québecer Teilnehmer:innen in Evans (2002) sind gegenüber Québecer Varietäten durchwegs positiv; diese wurden als *more pleasant* und genauso korrekt wie hexagonales Französisch bewertet, woraus Evans schließt, dass sprachliche Unsicherheit nicht mehr (oder zumindest nicht mehr im selben Ausmaß) vorliegt wie in früheren Studien berichtet.

Pustka et al. (2019) interessieren sich ebenfalls für Repräsentationen von Québecer Sprecher:innen. Das *français parisien* wurde von ihnen von allen Auswahloptionen<sup>27</sup> am häufigsten als *le moins sympathique*, aber auch als *le plus sérieux* wahrgenommen. Gleichzeitig fanden die Autor:innen positive Einstellungen gegenüber dem *québécois de Québec*, das die Teilnehmer:innen als *le plus beau* sowie *le plus correct* beschrieben. Pustka et al. interpretieren die Ergebnisse entsprechend der üblichen Klassifikation in offenes (hier z.B. *correct, sérieux*) und verdecktes Prestige (hier u.a. *sympathique*): Demnach kommt dem *accent parisien* sowie dem *québécois de Québec* vonseiten der Québecer Befragten offenes Prestige zu; ein verdecktes Prestige genießt hingegen nur die endogene Varietät. Im Gegensatz zum *québécois de Québec* ist das *québécois de Montréal* weniger positiv konnotiert: Es wurde nur von Sprecher:innen aus dem Westen ähnlich gut bewertet wie jenes

<sup>27</sup>Neben dem *accent parisien* standen zur Auswahl: *québécois de Québec, québécois de Montréal, méridional, suisse, belge, africain, acadien, sans réponse* (Letzteres für den Fall, dass jemand einem Attribut keine Varietät zuordnen möchte).

aus der Stadt Québec. Das *français acadien* bekam zwar am häufigsten das Attribut *le plus sympathique*, jedoch ebenfalls am häufigsten das Attribut *le plus ridicule* – scheinbar genießt diese Varietät also nur in den Augen eines Teils der Befragten verdecktes Prestige. Keine eindeutig positiven oder negativen Einstellungen zeigten die kanadischen Befragten gegenüber dem *français belge*. Das *français suisse* bekam häufig das Label *le plus sérieux*; das *français méridional* wurde manchmal auf einer Ästhetikdimension positiv wahrgenommen (*le plus beau*). Gegenüber dem *français africain* hatten die Befragten tendenziell eher negative Einstellungen, denn es wurde verhältnismäßig oft als *le plus laid*, *le plus ridicule* und *le moins correct* gewählt.

Anders als Pustka et al. interessierten sich Šebková et al. (2020) für Perzeptionen. In ihrem *Verbal guise*-Experiment wurden Québécer Studierende aufgefordert, je zwei Sprecher:innen aus Québec, Frankreich, Haiti, Kamerun und Algerien in Hinblick auf unterschiedliche Attribute zu bewerten. Wie in Pustka et al. (2019) wurden die Québécer Sprecher:innen in sprachlicher Hinsicht (hier: Aussprache) am besten bewertet. Die Aussprache der hexagonalen Sprecher:innen wurde als signifikant weniger korrekt eingestuft, und die anderen Akzente als noch weniger korrekt. Auch auf der Ebene der Solidarität lagen die Québécer Stimuli eindeutig in Führung, gefolgt von jenen aus Haiti, dann Kamerun, erst an vierter Stelle jenen aus Frankreich und an letzter Stelle jenen aus Algerien. Damit zusammenhängend wurden die Québécer Sprecher:innen als potenzielle Freund:innen am meisten bevorzugt. Was statusbezogene Merkmale betrifft, so hatten erneut die Québécer Sprecher:innen die Nase vorn; diese waren hierbei jedoch dicht gefolgt von den hexagonalen Sprecher:innen. Gern beruflich zusammenarbeiten würden die Proband:innen mit den Québécer und hexagonalen Sprecher:innen gleichermaßen. Als Lehrpersonen für den L1-Französischunterricht wären nach Meinung der teilnehmenden Studierenden die Québécer Sprecher:innen am besten geeignet, gefolgt von den hexagonalen Sprecher:innen, und erst mit einem deutlichen Abstand jenen aus Haiti, Kamerun und Algerien.

In ähnlicher Weise wurde in Chalier (2018) ein Sprecher einer diatopisch schwach markierten Québécer Varietät deutlich häufiger (51%) von den Québécer Proband:innen als bestes Vorbild für Immigrant:innen in Québec ausgewählt als ein Sprecher aus Paris (21%), der wiederum gegenüber einem stark markierten Québécer Französisch sowie einem stark markierten Schweizer Französisch bevorzugt wurde. Wie in Šebková et al. (2020) deutete sich aber auch hier wieder an, dass je nach Fragestellung die Antworten leicht voneinander abweichen können. Denn bei der Bewertung dessen, wie *korrekt* die Stimuli sind, erhielten jene aus Paris, der Schweiz und die gehobene Québécer Varietät ähnlich gute Bewertungen; lediglich die stark markierte Québécer Varietät schnitt dabei schlechter ab.

Diese Ergebnisse liefern Evidenz dafür, dass eine endogene und eine exogene Norm

grundsätzlich ein ähnlich hohes offenes Prestige haben, dass jedoch für manche Anwendungsfälle im eigenen Land die endogene Norm bevorzugt wird. Die Feststellung von Reinken & Ostiguy (2016), dass Québecer Sprecher:innen manchmal absichtlich und bewusst sprachliche Merkmale des *québécois familier* verwenden, wenn die Situation eigentlich das *québécois soutenu* verlangen würde, kann ebenfalls als Zeichen eines wertschätzenden und gleichzeitig entspannten Umgangs der Québecer:innen mit ihrer Sprache gedeutet werden. Unter der Annahme, dass die Ergebnisse der rezenteren Studien nicht durch die gewählte Methodik verzerrt wurden, kann eine deutliche Entwicklung der letzten 10-20 Jahre festgestellt werden: Denn Pöll (2005, 207) schrieb noch: „les affirmations quant à l'existence d'une ‚norme québecoise‘ ou d'un ‚français standard d'ici‘ relèvent davantage du discours programmatique que de la réalité objective“; und Kircher (2009, 2012) fand auf Basis von Daten aus 2007 ebenfalls noch kein eindeutiges offenes Prestige der endogenen Norm. Damit nimmt Québec unter allen frankophonen Ländern eine Sonderstellung ein.

#### 2.2.4.5 Subsahara-Afrika

Wie aus Kapitel 2.2.2 hervorgeht, ist die sprachliche und sprachpolitische Situation in den einzelnen Ländern Subsahara-Afrikas höchst heterogen. Als Gemeinsamkeiten der meisten Länder nennen Manessy (1992) einerseits den Stellenwert des Französischen als Symbol für sozialen Aufstieg, der sich etwa darin widerspiegelt, dass Französisch bei formellen Anlässen quasi obligatorisch ist, während in weniger formellen Situationen wie im privaten Bereich sehr häufig der Gebrauch afrikanischer Sprachen vorherrscht. Gemein ist der afrikanischen *Francophonie* andererseits auch, dass sich Französisch immer dort, wo es eben nicht nur in Administration und Politik, sondern auch im Alltag als Kommunikationsmittel verwendet wird, verändert und sich lokale, regionale oder nationale Varietäten herausbilden (cf. dazu auch Boutin 2010).

Die vorherrschende Idealnorm des Französischen ist grundsätzlich in allen Ländern ein europäisch geprägtes Standardfranzösisch. Dort, wo Französisch in der Schule erlernt wird, sind heute aber mesolektale (Standard-)Formen gebräuchlich (beispielsweise im Kamerun oder der Elfenbeinküste, cf. Pöll 2005). Dies liegt daran, dass die Lehrenden die hexagonale Norm mangels Exposition gar nicht beherrschen: Da die meisten Französischlehrer:innen selbst ausschließlich Kontakt mit Personen haben, die Französisch ebenfalls als Zweitsprache erlernt haben, wird der Einfluss etwa durch lokale (afrikanische) Substratsprachen immer deutlicher (cf. Mufwene 1998).

Dazu kommt, dass viele gar kein richtiges Interesse daran haben, sich der exogenen Norm anzunähern (cf. Boula de Mareüil & Boutin 2011; Pöll 2005). In der Tat kann es passieren, dass „zu“ gute Französischkenntnisse von einigen Mitbürger:innen nicht positiv (da als Abwendung von den Traditionen) gesehen werden. Auf der anderen Seite verachten

gebildete Intellektuelle mit sehr guten Französischkenntnissen ihre sozial niedriger gestellten Mitbürger:innen zuweilen eben gerade aufgrund ihres mangelhaften Sprachniveaus im Französischen. Gleichzeitig empfinden jene gebildeten Personen, die in Frankreich studiert haben, ihre Französischkenntnisse als der hexagonalen Norm unterlegen (cf. Canut 1993).

Wo Französisch als Vehikularsprache fungiert (Elfenbeinküste, Kamerun, Burkina Faso), entkommt die oben beschriebene, in Schulen verbreitete mesolektale Form mitunter der Stigmatisierung und hat identitären Charakter (cf. Pöll 2017). Allerdings ist auf Seiten der intellektuellen und politischen Elite undenkbar, die (unerreichbare) exogene Norm offiziell durch die regionale Varietät zu ersetzen:

Le dilemme réside dans l'incompatibilité d'approches linguistico-pédagogiques de ce genre avec le statut mythique du français en Afrique : en dépit du fait que les normes endogènes sont omniprésentes, par exemple dans les médias, elles restent toujours moins valorisantes socialement que le français de type hexagonal auquel ceux qui les pratiquent au quotidien ne cessent de vouer un culte sans commune mesure. (Pöll 2017, 81)

Und so dauert diese Situation, in der eine für die Mehrheit der Bevölkerung wirklichkeitsfremde Varietät hochgehalten wird, während eine lokale Varietät gesprochen und implizit als endogene Norm auch anerkannt wird, weiter an. *Implizit*, denn: Zum Teil werden Interferenzen einfach gar nicht wahrgenommen (cf. Feral 1993; Manessy 1992).

Ein Satz zu Mali<sup>28</sup> – dem Herkunftsland des subsaharischen Sprechers meines Perzeptionsexperiments: Leider liegen keine Studien zu Repräsentationen oder Perzeptionen der Bevölkerung zum Französischen allgemein bzw. zu der von Canut (1993) beobachteten „Verschlechterung“ des Französischen der Intellektuellen vor. Canut berichtet jedoch von einem Zwiespalt, in dem sich die Französisch sprechenden Studierenden befinden: Einerseits werden sie von ihren Mitbürger:innen abgelehnt, andererseits befinden sie sich in Bezug aufs Französische (insbesondere dann, wenn sie in Frankreich studiert haben) in einer Situation sprachlicher Unsicherheit, da ihnen die hexagonale Norm unerreichbar erscheint.

Empirische varietätenvergleichende Daten – allerdings auch nur aus einer internationalen Perspektive – liefert nur die Studie von Moreau et al. (2007), die neben Frankreich, Belgien, der Schweiz und Québec mit Tunesien und dem Senegal auch zwei afrikanische Varietäten miteinbeziehen. Daraus geht hervor, dass die senegalesischen Proband:innen

<sup>28</sup> Obwohl Mali dem Französischen einen offiziellen Status gewährt, handelt es sich dabei mit einem Anteil von lediglich 5% Frankophon um einen verhältnismäßig „unfrankophonen“ Staat Subsahara-Afrikas (cf. Canut 1993). Die Sprache, die man stattdessen zur interethnischen Verständigung auf der Straße und am Markt, aber auch im Kulturbereich und in der Wirtschaft hört (mit Ausnahme des Nordens Malis), ist das Bambara. Der Status des Französischen ist auf den schriftlichen Bereich (insbesondere Gesetzestexte und einige Zeitungen), die Politik und die Bildung beschränkt. Allerdings ist Bambara auch in diesen Bereichen auf dem Vormarsch: Einige Schulen bieten bereits eine Einschulung auf Bambara an und auch in der Politik wird Bambara teils schon für Ansprachen zum Volk genutzt.

Stimuli ihrer Landsleute (Personen mit universitärer Ausbildung) als mit Abstand geeignete Personen für den Posten einer Französischlehrperson in ihrem Heimatland einzuordnen. Auch bei der Frage, wie korrekt die einzelnen Sprecher:innen sprechen, bewerteten die senegalesischen Teilnehmer:innen Stimuli aus dem eigenen Land am besten – und somit besser als die europäischen Stimuli. Dass die senegalesischen Stimuli auch bei der Verständlichkeit am besten abschnitten, ist wenig überraschend.

Auffällig waren die Ergebnisse zu den Identifikationsraten: Während die senegalesischen Stimuli von den Proband:innen aus Frankreich, Belgien, der Schweiz und Québec durchschnittlich in ca. 70-80% der Fälle richtig als solche erkannt wurden, identifizierten die Proband:innen aus dem Senegal ihre Landsleute nur in weniger als 40% der Fälle richtig. Dieses an sich schon unerwartete Ergebnis wird dadurch noch erstaunlicher, dass diese Teilnehmer:innen die Antwortmöglichkeit „Er/Sie kommt aus dem Senegal“ bei ca. jedem vierten Stimulus (und damit deutlich häufiger fälschlicherweise als korrekterweise) wählten. Es wurde nicht beschrieben, welchem Land sie die senegalesischen Stimuli stattdessen zuordneten; denkbar wäre grundsätzlich, dass sie – aufgrund des hohen Bildungsgrads der Sprecher:innen – diese nicht von europäischen Sprecher:innen unterscheiden konnten und diese dementsprechend einem der zur Auswahl stehenden europäischen Länder (Frankreich, Belgien, Schweiz) zuordneten (wenngleich die Proband:innen der anderen Länder einen deutlichen Unterschied wahrzunehmen scheinten). Eine solche Detailauswertung bleiben uns Moreau et al. (2007) allerdings schuldig. Es handelt sich hierbei jedenfalls um höchst interessante Erkenntnisse, die zwar aufgrund der Heterogenität der sprachlichen Situation in den einzelnen subsahara-afrikanischen Staaten nicht einfach auf alle übertragen werden können, die jedoch als Ausgangsbasis für Studien in weiteren dieser Länder dienen können (und sollten).

Einen anderen Fokus haben Boula de Mareüil & Boutin (2011): Sie ließen ihre Proband:innen aus der Stadt Abidjan sowie anderen Städten der Elfenbeinküste (davon 50% mit L1 Französisch und 50% mit einer/mehreren afrikanischen Sprache(n) als L1) Stimuli aus der Elfenbeinküste, Burkina Faso, Mali und dem Senegal (= westafrikanische Staaten) in Bezug auf Akzentstärke, geographische und ethnische Herkunft sowie Bildungsgrad bewerten. Dabei stellte sich heraus, dass die ethnische Zugehörigkeit mit 51% deutlich häufiger richtig erkannt wurde als der Bildungsgrad (33%). Die Ergebnisse können jedoch nicht mit jenen von Moreau et al. (2007) verglichen werden, da senegalesische Sprecher:innen im einen Fall neben tunesischen, europäischen und Québecer Stimuli, bei Boula de Mareüil & Boutin hingegen neben Sprecher:innen geographisch naher westafrikanischer Länder standen. Letztere kamen darüber hinaus zu dem Ergebnis, dass erst ab der Bildungsstufe Bac+3 eine deutliche Reduktion der Akzentstärke zu vernehmen ist. Das erklären sie damit, dass die meisten westafrikanischen frankophonen Sprecher:innen gar kein Interesse daran haben, sich einer hexagonalen Aussprachenorm anzunähern:

„Cela est certainement lié aussi à l'attitude des locuteurs envers la langue, qui n'ont aucun motif à s'approprier le français international s'ils veulent s'insérer dans des milieux locaux.“ (Boula de Mareüil & Boutin 2011, 375).

#### 2.2.4.6 Maghreb

Je nach Definition übernimmt Französisch, wie in Kapitel 2.2.2 schon näher beschrieben, im Maghreb die Rolle einer privilegierten Fremdsprache, einer L2 oder einer Zwischenstufe. Dialektal geprägtes Arabisch stellt die L1 der meisten *Maghrébins* dar (cf. Arezki 2008; Naffati & Queffélec 2004) und mit Hocharabisch ist ein Sprache präsent, die theoretisch alle Funktionen der kommunikativen Distanz erfüllen könnte (cf. Pöll 2022). Französisch wird als Sprache der Modernität zwar grundsätzlich positiv wahrgenommen, gleichzeitig – da mit Kolonialisierung verknüpft und als Gegenpol zu den eigenen Traditionen gesehen – oft mit einem bitteren Beigeschmack<sup>29</sup>:

[A]ttrait de tous les avantages que peuvent lui apporter une langue et une culture d'ouverture, s'ajoute le sentiment de culpabilité par rapport à sa propre culture. Il en résulte un mouvement entre attirance et répulsion. (Naffati 2000, 114)

Anders als in manchen frankophonen Staaten Subsahara-Afrikas wird für den Maghreb im Allgemeinen davon ausgegangen, dass – aufgrund des Status des Französischen und aufgrund des vermehrten Kontakts zu Europa – die Referenznorm eine exogene ist und keine anerkannte endogene Norm existiert:

Les variétés du français standard endogène sont dépourvues de toute amorce de codification. La seule norme explicitement incontestée, qui ouvre aussi l'accès à l'emploi, reste, pour le moins à titre déclaratoire, celle de l'Hexagone, du français standard exogène. (Jablonka 2017, 468–469)

Es gibt zwar endogene Normen, die sich sehr stark an der exogenen Norm orientieren, allerdings sind diese weder kodifiziert noch anerkannt, wenngleich sie eine Identifikationsfunktion haben können (cf. Jablonka 2017). Wer der exogenen Norm nicht vollständig entspricht, nimmt sein Französisch zumeist als nicht legitim wahr, und leidet in der Folge unter sprachlicher Unsicherheit (cf. Jablonka 2017).

<sup>29</sup>Die Staaten des Maghreb – Algerien, Marokko und Tunesien – werden im Allgemeinen gemeinsam behandelt. Dies erscheint durchaus gerechtfertigt, solange man sich der Unterschiede zwischen diesen Ländern bewusst ist, insbesondere in Hinblick auf die Kolonialisierungsgeschichte: Algerien hat den härtesten Unabhängigkeitskampf hinter sich; die Bevölkerung sieht Frankreich und Französisch deshalb besonders kritisch. Dies erkärt die umfassende Arabisierungspolitik, im Zuge derer auch Französisch als Unterrichtssprache ersetzt wurde. In Tunesien und Marokko verlief die Unabhängigkeit jeweils deutlich friedlicher, weshalb der schlechte Nachgeschmack der Kolonisationszeit zwar bis heute geblieben ist, aber in deutlich geringerem Maße als in Algerien. In Marokko ist Französisch nach wie vor bevorzugte Unterrichtssprache, in Tunesien war dies bis 1999 der Fall (cf. Gadet 2003a).

Aufschlussreiche Ergebnisse zur Erkennung der eigenen Varietät sowie zu Normkonzeptionen liegen aus der weiter oben bereits angesprochenen umfassenden Perzeptionsstudie von Moreau et al. (2007) zu Tunesien vor (die Ergebnisse liefern allerdings nur Anhaltspunkte und können nicht unbedingt auf den gesamten Maghreb übertragen werden): Dass die tunesischen Stimuli der Studie von allen Proband:innen am seltensten richtig erkannt wurden (nämlich nur in weniger als 25% der Fälle), ist an sich bereits interessant. Dazu kommt, dass die tunesischen Proband:innen im Vergleich zu jenen anderer Nationalitäten (Frankreich, Schweiz, Belgien, Québec, Senegal) bei der Identifikationsaufgabe am schlechtesten abschnitten, und alle anderen Varietäten häufiger richtig erkannten als ihre eigene. Wie im Fall Senegal handelte es sich auch bei den tunesischen Sprecher:innen um solche mit einer universitären Ausbildung – welche sprachlichen Charakteristika bei diesen Stimuli zu hören waren, geht aus Moreau et al. (2007) nicht hervor. Es kann jedenfalls kaum von einer endogenen Norm die Rede sein, wenn diese nicht einmal als lokale Varietät erkannt wird; außerdem situierten die tunesischen Proband:innen dieser Studie (im Unterschied zum Senegal) die Prestigenorm eindeutig und ausschließlich außerhalb des eigenen Landes – nämlich bei den gebildeten europäischen Sprecher:innen, gefolgt von den senegalesischen Sprecher:innen mit ebenfalls universitärer Ausbildung. Sie erkannten also eindeutig und (zumindest was das offene Prestige betrifft) ausschließlich eine exogene Norm an; die gebildeten tunesischen Sprecher:innen landeten lediglich im Mittelfeld bei der Frage, wie gut sie als Französischlehrer:innen in Tunesien geeignet wären.

Bei der Bestimmung der sprachlichen Korrektheit zeigte sich ein (weiteres) unerwartetes Bild: An erster Stelle (d.h. am korrektesten) waren hierbei aus der Sicht der tunesischen Proband:innen nicht europäische Sprecher:innen, sondern die senegalesischen, gefolgt von den gebildeten Québecker:innen sowie Französ:innen mit kurzer [!] Schulbildung. Dieses wirre Bild könnte Zeichen eines auf einem Zufallsprinzip basierenden Antwortverhaltens sein, das auf unklare Repräsentationen hinsichtlich eines korrekten Sprachgebrauchs oder aber auf eine nicht kongruente Beziehung zwischen Repräsentationen und tatsächlichen Perzeptionen hinweist.

Ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis aus der Studie von Moreau et al. (2007) besteht darin, dass die tunesischen Proband:innen ihre Landsleute auch nicht bei der Frage nach der Verständlichkeit an die erste Stelle reihten, sondern diese Position den gebildeten europäischen und senegalesischen Sprecher:innen attestierten. Mögliche Gründe für die Bevorzugung europäischer Varietäten wurden bereits oben genannt (dazu kommt vermutlich die Exposition mit diesem Sprachgebrauch in den Medien); dass diese aber selbst bei der Verständlichkeit die Nase vorn haben, ist überraschend. Die gute Bewertung der senegalesischen Sprecher:innen – ohne dass diese als solche erkannt würden – ist ebenfalls schwer zu erklären (auch Moreau et al. 2007 bieten dafür keine plausible Erklärung).

#### 2.2.4.7 Panfrankophone Untersuchungen

Während bisher spezifisch auf einzelne Varietäten eingegangen wurde, sollen im Folgenden die Perzeptionen und Repräsentationen frankophoner Sprecher:innen gegenüber verschiedenen Varietäten verglichen werden. Da eine Gegenüberstellung mehrerer Studien, die sich jeweils nur einer einzelnen Varietät widmen, aufgrund unvermeidbarer methodischer Unterschiede problematisch ist, werden nachfolgend einige panfrankophone Untersuchungen dargestellt – also solche, die mehrere Varietäten gleichzeitig untersuchen. Dabei lassen sich drei Arten an Studien identifizieren: (1) Jene, die im Wesentlichen eine Kombination mehrerer Einzelstudien mit derselben oder sehr ähnlicher Methodik darstellen (u.a. Chalier 2021; Pustka et al. 2019); (2) jene, die Personen aus *einer* Region Sprecher:innen aus mehreren unterschiedlichen Regionen bewerten lassen (u.a. Šebková et al. 2020) und (3) schlussendlich jene, in denen Proband:innen aus mehreren unterschiedlichen frankophonen Gebieten Stimuli mehrerer unterschiedlicher Varietäten hören und bewerten (v.a. Moreau et al. 2007). Letztere sind besonders interessant, jedoch aufgrund des großen Aufwands (bisher) kaum vorhanden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der wichtigsten Studien kurz zusammengefasst:

In den Studien aus Pustka et al. (2019), die z.T. weiter oben bereits dargestellt wurden, wurden die Repräsentationen von Befragten aus Québec und Martinique mit derselben Methodik und jene von Befragten aus Südfrankreich mit einer ähnlichen Methodik erfasst. Zusammenfassend stellten die Autor:innen fest, dass die jeweiligen Varietäten von den Sprecher:innen eben dieser Varietäten als korrekt wahrgenommen werden und endogene Normen existieren:

[L]es accents régionaux du français à divers endroits de la France et de la francophonie sont bien considérés comme étant corrects par leurs propres locuteurs. Malgré les discriminations et stigmatisations incontestables (qui frappent non seulement les provinciaux et étrangers à Paris, mais aussi les Parisiens en Province et à l'étranger), le français est donc – comme toutes les autres langues mondiales – une langue pluricentrique et pluriaréale. (Pustka et al. 2019, 47)

In der weiter oben bereits erwähnten Studie von Šebková et al. (2020) sollten die Québécker Proband:innen ( $n=24$ ) Stimuli von unterschiedlichen Sprecher:innengruppen bewerten, die in Québec anzutreffen sind: In Québec Stadt geborene Personen sowie Immigrant:innen aus Frankreich, Haiti, Kamerun und Algerien. Auf der Dimension Solidarität (Attribute *sympathique*, *dynamique*, *sociable*) zeigte sich dabei eine deutliche Präferenz für die aus Québec stammenden Sprecher:innen. Diese wurden auch auf der Dimension Status (*professionnel*, *instruit*, *apte à diriger*) am besten bewertet, wobei allerdings beim Attribut *instruit* kein signifikanter Unterschied zwischen den Stimuli aus Québec und Frankreich festzustellen war. Die Unterschiede in der Bewertung der unterschiedlichen Sprecher:innen können nicht auf diastratische Unterschiede zurückgeführt werden,

da alle über einen Universitätsabschluss verfügten. Eventuell spielte die Verständlichkeit (bzw. höhere Verarbeitungskosten) eine Rolle; grundsätzlich können die Ergebnisse aber als Evidenz dafür gedeutet werden, dass in Québec eine endogene Norm nicht nur verdecktes, sondern auch offenes Prestige genießt, das gegenüber der exogenen Norm gleich oder sogar überlegen ist.

Moreau et al. (2007) untersuchten, wie Sprecher:innen aus Frankreich, Belgien, der Schweiz und Québec (jeweils Personen mit einem eher niedrigen und solche mit einem hohen Bildungsgrad) sowie Tunesien und Senegal (nur Personen mit einem hohen Bildungsgrad) von Proband:innen dieser sechs Regionen hinsichtlich folgender Merkmale bewertet werden: Wie gut ein Sprecher bzw. eine Sprecherin als Französischlehrperson in der Sekundarstufe im eigenen Land geeignet ist, wie korrekt er oder sie spricht und wie verständlich das Französisch der jeweiligen Person ist. Zudem mussten die Proband:innen angeben, welcher dieser sechs Regionen sie die einzelnen Stimuli (am ehesten) zuordnen würden. Moreau et al. (2007) kamen zu folgenden Ergebnissen: Erstens, dass Sprecher:innen mit universitärer Ausbildung sowohl von Proband:innen einer höheren als auch von jenen einer niedrigeren Bildungsschicht (fast) immer besser bewertet wurden als Sprecher:innen mit einer kurzen Schulbildung (während für die Identifikation der umgekehrte Fall galt, d.h. Sprecher:innen mit niedrigerem Bildungsgrad wurden häufiger korrekt ihrer Herkunft zugeordnet als jene mit einem hohen Bildungsgrad). Eine Ausnahme stellten Québécer Proband:innen einer niedrigen Bildungsschicht dar, die alle Québécer Sprecher:innen (unabhängig von ihrem Bildungsgrad) gleich gut bewerteten. Und zweitens, dass keine eindeutige, einheitliche internationale Norm existiert, sondern die Norm sich je nach der Region der Proband:innen unterscheidet: So bevorzugten die Québécer Proband:innen die gebildeten Sprecher:innen aus Québec, und die senegalesischen Proband:innen präferierten ebenfalls ihre eigenen Landsleute. Die Teilnehmer:innen aus Frankreich, Belgien und der Schweiz bewerteten die gebildeten Sprecher:innen dieser drei Gebiete – der europäischen *Francophonie* – jeweils annähernd gleich. Die tunesischen Proband:innen zeigten hingegen dieselben Antwortmuster wie die europäischen Proband:innen und unterschieden sich damit von allen anderen Gruppen darin, dass sie als einzige ihre eigene Varietät nicht an die erste (bzw. eine der ersten) Stelle(n) reihten. Wie bereits weiter oben angesprochen, zeigt sich damit auch ein klarer Unterschied zum Senegal (als Vertreter der subsaharischen *Francophonie*), wo im Gegensatz zu Tunesien (als Vertreter des Maghreb) eine endogene Prestigenorm zu existieren scheint.

Einige Perzeptionsstudien, die sich der Wahrnehmung von Stimuli mehrerer Varietäten widmen, untersuchen anstelle der Einstellungen nur die Identifikation der Herkunft (manchmal auch die Akzentstärke) der Sprecher:innen. Diese liefern zwar keine Daten zu Spracheinstellungen, dafür aber interessante Einblicke dazu, wie sich die Teilnehmer:innen einzelne Varietäten vorstellen. Ein Beispiel dafür ist Woehrling & Boula de

Mareüil (2006), die die Identifikation von sechs Akzenten in Frankreich und der Schweiz (*Normandie, Vendée, Suisse romande, Pays Basque, Languedoc, Provence*) durch Pariser Proband:innen untersuchten. Frankophone Sprecher:innen sind im Allgemeinen der Meinung, einen Marseiller Akzent einfach erkennen zu können – dies bestätigte sich jedoch in diesem Perzeptionsexperiment nicht. Darüber hinaus arbeiteten die Autor:innen heraus, dass sich anstelle der sechs Regionen in der Perzeption drei größere Akzentgruppen – nämlich „Nord“, „Süd“ und „Ost“ – abzubilden scheinen.

Eine rezentere Studie von Boula de Mareüil et al. (2017) ließ Teilnehmer:innen die Herkunft von 20 Stimuli aus der gesamten *Francophonie* erraten. Am häufigsten wurden dabei Paris (76%) und Kanada (83%) richtig erkannt. Ersteres ist wenig überraschend, da mit Abstand am häufigsten auf *Paris* getippt wurde (dies wurde bereits in anderen Studien beobachtet, wie etwa in Moreau et al. 2007); zweiteres ist ebenso wenig überraschend, da keine andere Varietät in Nordamerika präsentiert wurde, während etwa innerhalb Frankreichs 14 Varietäten unterschieden werden sollten. 90% der Teilnehmer:innen stammten aus Frankreich und hatten dementsprechend vermutlich mit zumindest einigen Varietäten bereits Kontakt; wären bei dieser Studie Québecer Teilnehmer:innen herangezogen worden, so hätten diese bei der Differenzierung hexagonaler Varietäten sicherlich größere Schwierigkeiten gehabt.

Relativ hohe Trefferquoten erzielten die Teilnehmer:innen neben den Stimuli aus Paris und Kanada auch für jene aus Algerien (69%), Toulouse (49%), der Elfenbeinküste (45%), dem Senegal (41%) und Marseille (40%). Alle anderen Gebiete wurden seltener als in 37% der Fälle richtig erkannt. Für die Schweiz sowie Belgien gab es jeweils zwei Stimuli (Gland und Neuchâtel bzw. Brüssel und Liège). Der Herkunftsland wurde im Fall von Gland in 20% richtig erkannt und im Fall von Neuchâtel in 27%; in 31 % bzw. 39% wurde zumindest richtig auf die Schweiz getippt. Was Belgien betrifft, so waren die Trefferquoten ähnlich: Brüssel wurde in 26% richtig erkannt und in 39% der Fälle wurden die entsprechenden Stimuli zumindest korrekt Belgien zugeordnet; Liège wurde zu 23% richtig erkannt und zu 37% Belgien zugeordnet.

Auch aus Avanzi & Boula de Mareüil (2017) geht hervor: Müssen die Teilnehmer:innen lediglich das richtige Herkunftsland (hier: Frankreich, Belgien oder Schweiz) erkennen, liegt die Erfolgsquote relativ hoch (hier sogar bei ca. 60%); geht es hingegen darum, einzelne Regionen (hier: je fünf) innerhalb dieser Länder zu unterscheiden, so sinkt die Identifikationsquote deutlich (hier auf 31%, was jedoch immer noch über der Ratewahrscheinlichkeit liegt). Bei den falschen Zuordnungen zeigten sich asymmetrische Muster: Insbesondere fungierte das Gebiet um Paris auch hier wieder als eine Art Sammelkategorie, in die jene Stimuli eingeordnet wurden, deren Akzent nicht stark ausgeprägt war. Dies scheint insbesondere auf jüngere Sprecher:innen aus Belgien zuzutreffen, und etwas weniger auf jene aus der Schweiz.

In den letzten 15 Jahren gab es darüber hinaus Ansätze, die einen Schritt weitergehen und sich verstärkt mit der automatischen Identifikation regionaler (und fremdsprachlicher) Akzente durch automatische Klassifikationsalgorithmen beschäftigen (u.a. Lazaridis et al. 2014 zur Identifikation regionaler Varietäten innerhalb der Schweiz). Diese sind für vorliegende Arbeit insofern relevant, als sie Aufschluss darüber geben, ob bzw. in welchem Ausmaß wahrnehmbare sprachliche Merkmale existieren, die eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen Varietäten ermöglichen. Dies hängt (wenig überraschend) von den einzelnen Varietäten ab, denn die Ergebnisse des *Support Vector Machine*-Modells aus Woehrling et al. (2009) waren je nach Stimuligruppe unterschiedlich gut: Sprecher:innen des Standardfranzösischen wurden fast immer richtig als solche erkannt, allerdings wurden auch Sprecher:innen anderer Varietäten – insbesondere aus der Region Ost – häufig fälschlicherweise als Mitglieder dieser Gruppe klassifiziert. Sprecher:innen des *français méridional* wurden häufig richtig identifiziert. Besonders problematisch scheint die Klassifizierung von Sprecher:innen aus Belgien zu sein, die häufig Standardfranzösisch zugeordnet wurden.

Die Vorgehensweise in Boula de Mareüil et al. (2008) unterscheidet sich von jener in Woehrling et al. (2009) darin, dass andere regionale Varietäten als Stimuli verwendet wurden und dass zusätzlich einige fremdsprachliche Akzente des Französischen (Lernende mit L1 Deutsch, Englisch, Arabisch, Spanisch, Italienisch und Portugiesisch) als Stimuli integriert wurden. Interessanterweise schnitt ihr Klassifizierungsmodell in Bezug auf die Unterscheidung zwischen Lernenden mit L1 Spanisch und L1 Italienisch sogar besser ab als menschliche Proband:innen; im Allgemeinen haben Menschen bei der Identifikation von Akzenten aber die Nase vorn.

Aus den vorgestellten Untersuchungen kann abgeleitet werden, dass es perzeptiv wahrnehmbare Unterschiede in den sprachlichen Produktionen vieler, aber nicht aller Sprecher:innen unterschiedlicher Varietäten zu geben scheint, die von frankophonen Sprecher:innen wahrgenommen und etwa auch für eine automatische Klassifikation verwendet werden können. Einige Varietäten, die entsprechend der mentalen Repräsentationen von Befragten klar voneinander getrennt werden können, scheinen jedoch keine ausreichend salienten Unterscheidungsmerkmale aufzuweisen, sodass sie weder von Menschen noch von Algorithmen eindeutig differenziert werden können.

## 2.3 Französischlernende und diatopische Variation

La variation n'est pas une cerise sur le gâteau  
(Titel eines Artikels von Gadet 2011)

Wie passen Französischlernende und (diatopische) Variation in der Zielsprache zusammen? Im ersten Unterkapitel dieses Kapitels werden zunächst Sichtweisen aus den Rei-

hen der Didaktik präsentiert – denn dort vorherrschende Theorien beeinflussen, was und wie gelehrt wird. Daneben üben auch staatliche Organe, die sich bei der Erstellung von Vorgaben oft an internationalen Richtlinien orientieren, Einfluss auf die Ausgestaltung des Fremdsprachenunterrichts aus. Da Lehrbücher von den meisten Lehrpersonen nicht nur als Anhaltspunkte verwendet werden, sondern quasi ausschließlich Inhalte aus diesen mit den Lerner:innen besprochen werden, kommt Lehrbüchern in der Praxis eine wichtige Rolle zu (cf. Fäcke 2016; Michler 2011), weshalb diese ebenfalls näher beleuchtet werden.

Im Anschluss daran werden Studien präsentiert, die sich dafür interessieren, wie gut Lernende unterschiedliche Varietäten erkennen können und wie sie diese wahrnehmen und bewerten. Als Abschluss des Kapitels wird am Ende noch diskutiert, wie Hörverständen funktioniert und wie Non-Standardvarietäten das Hörverständen von Lernenden beeinflussen können.

### **2.3.1 Sichtweisen der Didaktik**

In Bezug auf den Umgang mit diatopischen Varietäten (bzw. Variation im Allgemeinen) betont die Didaktik generell den Unterschied zwischen Produktion und Rezeption (cf. u.a. Abel 2003; Eloy 2003; Kramer 1979). Im vorliegenden Kapitel wird diskutiert, welche Norm für die Sprachproduktion herangezogen werden sollte und inwiefern rezeptive Fähigkeiten in Bezug auf (v.a.) diatopische Varietäten geschult werden sollten.

#### **2.3.1.1 Produktion**

Im Fremdsprachenunterricht stellt sich notwendigerweise die Frage nach der Wahl einer Aussprachenorm. Innerhalb der Didaktik werden diesbezüglich folgende Empfehlungen ausgesprochen:

Baum (1979) fordert als produktive Unterrichtsnorm ein „neutrales“ Französisch, womit er angelehnt an Martinet & Walter (1973, 17) eine Sprachform meint, die „unbemerkt“ bleibt, d.h. die nicht sozial, geographisch oder situativ markiert ist. In ähnlicher Art beschreibt Abel (2003) die seiner Meinung nach am besten geeignete, zu unterrichtende Varietät als eine, die von der Sprachgemeinschaft der Zielsprache als stylistisch neutral wahrgenommen und in höflichen Gesprächen mit unbekannten Personen verwendet wird. Dies ist seiner Meinung nach nicht nur deshalb sinnvoll, weil dadurch größere Stilfehler, die zu sozialen Stigmata führen würden, vermieden werden, sondern auch, weil dadurch die sprachliche Erscheinung der Lernenden stimmiger wirkt: Da diese – mit Ausnahme von weit fortgeschrittenen Lerner:innen – ihre Äußerungen stets aufmerksam planen und überwachen, würden Wörter oder Strukturen eines nachlässigeren Sprachstils nicht dazu passen. Im besten Fall sollen die vermittelten Wörter und Strukturen sowohl in der Schriftsprache, als auch in der gesprochenen Sprache gebräuchlich sein; es gilt jedoch zu bedenken, dass im heutigen Französisch oft Wörter des Gesprochenen im Geschriebe-

nen weniger „schockieren“ als umgekehrt (als Beispiel nennt er den Fall *les maths* vs. *les mathématiques*). Bei mehreren Optionen kann es sich anbieten, (aus kontrastiver Sicht) einfacher zu erlernende Einheiten bzw. Strukturen zu bevorzugen. Für deutschsprachige Lerner:innen würde sich so etwa die Intonationsfrage anstelle der Inversionsfrage anbieten. Als Problem nennt Abel (2003), dass die zu erlernende Idealvarietät in Schulbüchern oft nicht korrekt bzw. umfassend genug beschrieben ist.

In vielen Aspekten ähnlich, in manchen jedoch anders ist die *norme pédagogique*, die Valdman (2000) als produktive Referenznorm vorschlägt. Diese ist nicht starr, sondern muss je nach Erwerbssetting gewählt werden. Dafür führt er drei Kriterien an:

- Linguistische Faktoren (es sollen frequente Varianten gewählt werden);
- Epilinguistische Faktoren (die gewählten Varianten sollen dem entsprechen, was die Sprecher:innen der Zielsprache für die entsprechende Gruppe an Lernenden sowie die Lernenden für sich selbst als angemessen erachten);
- Faktoren, die an den Erwerb geknüpft sind.

Letztere beziehen sich darauf, dass die produktive Norm einfach zu erlernen sein sollte. Sofern damit die beiden ersten Kriterien nicht verletzt werden, sollten folglich Ausspracheverarianten aus anderen als der Standardvarietät gewählt werden, wenn diese einfacher zu erlernen sind<sup>30</sup>. Diese theoretische Erläuterung erscheint zwar auf den ersten Blick sinnvoll; Valdmans exemplifizierende Darstellung dessen, welche Frageform im Französischen gelehrt werden sollte, zeugt jedoch von der Komplexität des Unterfangens, schon allein für einen einzigen Teilespekt des Französischen eine geeignete Variante festzulegen. Es kann kaum erwartet werden, dass jede Lehrperson derartige Analysen für jede Gruppe an Lernenden selbst durchführt – nicht nur aus Zeitgründen, sondern auch, da hierfür erhebliches Hintergrundwissen (zur Frequenz unterschiedlicher Varianten sowie zu deren diaphasischer und diastratischer Markierungen und zu sprachlichen Strukturen der L1-Sprachen der Lernenden) erforderlich ist.

Die ersten beiden Faktoren nach Valdman (2000) (linguistische sowie epilinguistische Aspekte) entsprechen dem, was Detey (2010) als *acceptabilité* beschreibt; der dritte Faktor entspricht Detleys Kriterium der *apprenabilité*. In seiner Arbeit im Sammelband *Quel*

<sup>30</sup> Die Meinung, dass diatopische Varietäten des Französischen einfacher zu erwerben sein können, teilt auch Jeanmaire (2017). Er nennt als Beispiele u.a. *septante*, *huitante/octante* (Schweizer bzw. belgisches Französisch), *visiter qn* (Elsass, Luxemburg, Afrika, Kanada), die Anglizismen *tomber en amour* und *pâte à dents* (Kanada). Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern nicht zumindest ansatzweise eine konsistente Sprachproduktion angestrebt werden sollte, d.h. entscheidet man sich für *septante* anstelle von *soixantedix*, so wäre es nur konsequent, auch bei anderen sprachlichen Variablen die Schweizer bzw. belgischen Varianten zu unterrichten. In Zeiten der internationalen Mobilität rückt dieses Problem jedoch m.E. immer weiter in den Hintergrund, da auch L1-Sprecher:innen einer Zielsprache in ihren Produktionen mitunter verschiedene (Standard- und Non-Standard-)Varietäten vereinen (cf. dazu auch Forschung im Bereich der *Second Dialect Acquisition*, z.B. Berthele 2002; Nycz 2015), sodass eine solche Vermischung nicht mehr ungewöhnlich ist.

*français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* von Bertrand & Schaffner (2010) hierarchisiert Detey diese Kriterien und stellt sie in Zusammenhang mit dem Sprachniveau. Er empfiehlt, dass der Fokus im Französischunterricht zunächst auf dem Kriterium der *apprenabilité* liegen sollte, welches jedoch mit fortschreitendem Sprachniveau immer mehr vom Kriterium der *acceptabilité* abgelöst werden sollte.

Was den Immersionskontext betrifft, so gibt es einige Stimmen, die sich dafür aussprechen, dass beim Französischunterricht in frankophonen Ländern außerhalb Frankreichs (und insbesondere dann, wenn Personen planen, sich langfristig im jeweiligen Land niederzulassen) die jeweilige Varietät auch für die Produktion vermittelt werden sollte (cf. Auger 2003; Lyche 2010; Sheeren 2016). So schreibt etwa Lyche (2010, 160–161):

Il s'ensuit sans l'ombre d'un doute que le FLE enseigné au Canada doit être une variante locale, tout comme celui enseigné en Afrique, en Suisse, en Belgique, etc. De même, a priori, on pourrait envisager de proposer à Toulouse une variété méridionale plutôt qu'une variété septentrionale.

Dies entspricht den Meinungen der Québecer:innen selbst, die Sprecher:innen des *français québécois* mit einem eher schwachen Akzent als am besten geeignete Modelle für Immigrant:innen in Québec wahrnehmen (cf. Chalier 2021).

Daneben ist jedoch auch die gegensätzliche Meinung zu finden, L1-Sprecher:innen würden die Verwendung diatopischer Varianten bzw. die Imitation einer diatopischen Varietät durch Lernende als Übertreten einer Grenze wahrnehmen (cf. dazu auch Kramsch 2003):

[N]ormalerweise akzeptieren Dialektsprecher es nicht, wenn ein Außenstehender sich bemüht, ihren Dialekt zu sprechen. [...] Der Fremde überschreitet hier sozusagen eine Intimitätschwelle, jenseits derer er nicht geduldet wird; der Dialektsprecher nimmt meistens spontan an, daß der Fremde, der seinen Dialekt zu sprechen versucht, sich lustig machen möchte. Wenn überhaupt, so wird das Eindringen in die intime Dialektsphäre nur dem gestattet, der sehr lange am Orte ansässig ist und womöglich verwandtschaftliche Bande geknüpft hat. (Kramer 1979, 105)

In ähnlicher Weise argumentieren Auger & Valdman (1999), dass Fremdsprachenlernende lieber keine ausgeprägte regionale Varietäten zu imitieren versuchen sollten:

Naive native speakers do not expect foreign learners to speak as they do; they expect them to speak ‚better‘. That is to say, they do not view favorably the use by foreigners of colloquial speech forms and marked regional or social accents, especially by those who have acquired the language through formal instruction. Indeed, it seems that native speakers resent, as a form of intrusion, the appropriation of these forms by foreigners, particularly because they themselves may consider colloquial forms as incorrect or slipshod. (Auger & Valdman 1999, 409)

Ob dies jedoch auch für diastratisch unmarkierte, also unstigmatisierte und auch von gebildeten Sprecher:innen verwendete diatopische Varianten gilt, ist fraglich.

Abschließend sei angemerkt, dass die Wahl der produktiven Aussprachenorm in der Praxis zu einem großen Teil von der Sprachkompetenz der Lehrperson abhängt. Hier sind drei verschiedene Szenarien denkbar: (1) Die Lehrperson ist selbst L1-Sprecher:in einer allgemein als Standardnorm anerkannten Varietät; in diesem Fall stellt sich die Frage nach der Aussprachenorm i.d.R. gar nicht erst. (2a) Non-Standard-L1-Sprecher:innen fungieren als Französischlerende in ihrem eigenen Land bzw. (2b) in einem anderen als ihrem eigenen Land<sup>31</sup>. Im ersten von beiden Fällen argumentieren einige dafür, dass die Lehrperson ihre Varietät im Unterricht verwenden sollte (s.o.); im zweiteren Fall befindet sich eine Lehrperson nach Sheeren (2016, 72) in einer unangenehmen Lage, die durch einen Zwiespalt zwischen „la nécessité de se conformer à un français hexagonal – seule variété prise actuellement pour référence dans l’enseignement du français à des étrangers – et ses propres pratiques linguistiques“ geprägt ist. Das ist nicht nur aus der Perspektive der Lehrperson selbst, sondern auch des Unterrichts und der Lernenden schade, da hier Potenzial verloren geht. (3) Die Lehrperson hat die Zielsprache selbst „nur“ als Fremdsprache erlernt<sup>32</sup>. Im Fall des Fremdsprachenunterrichts in Europa haben diese zumeist eine der Standardnorm mehr oder weniger nahe kommende Aussprache, sodass sich auch hier die Frage nach der produktiven Aussprachenorm kaum stellt.

Da der überwiegende Anteil an Französischlehrpersonen im europäischen Fremdspracherwerb Lehrende sind, die Französisch selbst als Fremdsprache erlernt haben und von den verbleibenden L1-Lehrpersonen die meisten aus Frankreich kommen, stellt in der Praxis eine nordfranzösisch geprägte, einer gebildeten sozialen Gruppe nahestehende Sprachform die Aussprachenorm dar (cf. Lyche & Østby 2021). Es scheint, also würden sämtliche Überlegungen der Didaktik in der Praxis wenig Beachtung finden.

### 2.3.1.2 Rezeption

If we teach languages so that people may communicate with each other we must also teach them to understand a variety of accents in a variety of circumstances, some of them far from ideal for efficient communication. (O'Neill 1973, 9)

Das Eingangszitat dieses Unterkapitels ist zwar primär auf Englisch bezogen, das als *lingua franca* sicherlich noch weiter verbreitet ist als das Französische und noch mehr

<sup>31</sup>Fürs Spanische schlägt Koch (2017) vor, dass jene diatopischen L1-Varietäten im Unterricht akzeptabel sind, die authentisch, diastratisch unmarkiert, akzeptabel (d.h. einer Prestigenorm entsprechend) und verständlich sind, und zwar dann, wenn sich die Lehrkraft mit dieser Varietät identifiziert und diese sehr gut beherrscht. Auf die Situation des Französischen angewendet stellt sich jedoch das Problem, dass die Definition von Prestigenormen sehr stark davon abhängt, wen man fragt (cf. dazu Kapitel 2.2.4).

<sup>32</sup>Diese Lehrenden stehen häufig in der Kritik, weniger gut als (Fremd-)Sprachenlehrer:innen geeignet zu sein, und werden gegenüber L1-Sprecher:innen der Zielsprache benachteiligt (cf. Clark & Paran 2007; Moussu & Llurda 2008).

unterschiedliche Varietäten aufweist; es kann jedoch ganz allgemein auch für das Französische gelten. Der Autor bezieht sich mit der Formulierung „If we teach languages so that people may communicate with each other“ vermutlich auf den Kommunikativen Ansatz, und stellt dabei fest, dass die Entwicklung einer allgemeinen Kommunikationskompetenz nicht ohne den Einbezug sprachlicher Varietäten auf der Ebene der Rezeption auskommt.

Deshalb fordern viele Didaktiker:innen wie auch Linguist:innen eine Berücksichtigung sprachlicher Varietäten im Unterricht sowie in den Lehrwerken (da diese eine wichtige Grundlage für viele Lehrpersonen darstellen); im Folgenden wird eine kleine Auswahl solcher mehr oder weniger programmatischer Arbeiten im Bereich der Didaktik (und seltener der Linguistik) mit Fokus auf Französisch vorgestellt:

Eine beeindruckend frühe erste Welle theoretischer Arbeiten ist um 1980 zu beobachten: Der Sammelband *Sprachnorm(en) im Fremdsprachenunterricht*, 1979 herausgegeben von Rattunde, enthält u.a. einen Beitrag von Baum mit dem Titel *Zielsprache Französisch – Aber welches Französisch*. Dieser beschäftigt sich zwar hauptsächlich aus einer historisch-theoretischen Sichtweise mit dem *bon usage* und enthält keine wirklich „verwertbaren“ Anleitungen zur Unterrichtspraxis, zeugt aber dennoch bereits von einem Bewusstsein dafür, dass es zu diesem Thema Diskussionsbedarf gibt.

Konkret zum Thema *Varietäten im Französischunterricht* finden sich in zwei aufeinanderfolgenden Jahren in der Zeitschrift *Französisch heute* Artikel: Die Arbeit von Rück (1979) mit dem Titel *Varianten des gegenwärtigen Französisch* und jene von Kramer (1979) mit dem Titel *Sprachunterricht und Sprachvarietäten* in derselben Ausgabe, daneben jene von Meißner (1980), die eine Antwort auf Kramers Beitrag darstellt. Rück (1979) wünscht sich eine Einbindung sprachlicher Variation (alle Ebenen) in den Fremdsprachenunterricht Französisch. Besonders geeignet sind seiner Meinung nach dafür Leistungskurse der Sekundarstufe II, aber er erachtet auch eine Einbindung (in verminderter Art und Weise und mit veränderten Methoden) schon in sprachlich orientierte Grundkurse als fruchtbar. Er schlägt eine induktive Vorgehensweise vor, d.h. eine gut überlegte Auswahl an Texten soll als Ausgangspunkt dienen. Die Vermittlung theoretischer Aspekte sollte untergeordnet und insbesondere in unteren Niveaustufen nur in geringem Umfang geschehen.

Kramer (1979) betont die bereits erwähnte Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen produktiver (aktiver) und rezeptiver (passiver) Sprachkompetenz noch stärker, die zu seiner Zeit (und auch heute noch) von Lehrbüchern nicht zufriedenstellend getroffen wird. Während Lernende für ihre eigene produktive Aussprache eine (wenn auch auf L1-Sprecher:innen der Zielsprache gekünstelt wirkende) Standardsprache lernen sollten, sollten sie dennoch lernen, auch nicht-standardsprachliche Formen zu verstehen. Ebenfalls sollten sie seiner Meinung nach dazu befähigt werden, die Herkunft von L1-Sprecher:innen richtig einzuschätzen.

Meißner (1980) stimmt mit Kramer (1979) in der Notwendigkeit einer Integration von Sprachvariation in den Unterricht überein, und betont gleichzeitig, dass es sich dabei um kein einfaches Unterfangen handelt:

Die unbestreitbar notwendige Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Lernprogrammen ist indes keineswegs unproblematisch, verlangt sie doch Selektion und damit auch Diskrimination von auf dem Gebiet der Zielsprache vorfindbarer (sprachlicher) Realität. (Meißner 1980, 294)

Er wünscht sich eine Berücksichtigung insbesondere der lautlichen Besonderheiten in den Lehrwerken sowie „identische Texte, von verschiedenen Dialektsprechern oralisiert“ (Meißner 1980, 295). Nach Meißner sind für Lernende in Europa aufgrund der großen geographischen Distanz Varietäten des *français québécois* nicht unbedingt zu integrieren (es sei denn, es gibt einen konkreten Anlass wie eine bevorstehende Klassenreise nach Kanada) – wobei aus heutiger Sicht einer noch stärker globalisierten und von Digitalität sowie internationaler Mobilität geprägten Welt dieses Argument in dieser Form nicht mehr haltbar ist (cf. Polzin-Haumann 2010). Auch das Französische in Afrika sieht er nicht unbedingt im Französischunterricht: „Die afrikanischen Varietäten sind schon aufgrund ihrer an die verschiedenen Substrate gebundenen und der unterschiedlichen Französisierungsgrade sprachlichen und sozialen Heterogenität nur sehr beschränkt im Unterricht verwertbar.“ (Meißner 1980, 296)<sup>33</sup>. Im Gegensatz dazu schlägt etwa Reimann (2011) vor, neben südfranzösischen insbesondere auch subsaharische Varietäten in verstärkter Form in den Französischunterricht einzubeziehen.

Eine Auflistung aller Arbeiten, die sich in der Folge mit Variation im Fremdsprachenunterricht Französisch beschäftigten, würde den Rahmen sprengen und ist nicht Ziel dieser Arbeit; stattdessen sollen im Folgenden einige rekurrente Themen aufgegriffen werden:

Die Idee, dass eine Auswahl erfolgen muss, da eine realitätsgerechte Vermittlung aller Varietäten unmöglich ist, findet sich sehr häufig (cf. u.a. Abel 2003; Polzin-Haumann 2010; Raabe 2003). Es wird eine an die Lernenden, ihre Motivation und/oder ihre Interessen angepasste Auswahl verlangt (cf. Favart 2020; Raabe 2003; Reimann 2011). Oft (z.B. Gadet 2004; Meißner 1995) wird in diesem Kontext die geographische Nähe zu einzelnen frankophonen Gebieten als mögliches Kriterium genannt (Lernende in den USA sollten dementsprechend stärker mit Québécois Elementen vertraut gemacht werden als europäische Lernende). Ein weiteres Kriterium ist die Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden – dieses erklärt, warum aufgrund der (medialen) Globalisierung auch geographisch weit entfernte Varietäten relevant sein können, und warum etwa Jugendsprache

<sup>33</sup>Die Sichtweise, die sprachliche Vielfalt der afrikanischen *Francophonie* müsse nicht im Unterricht behandelt werden, findet sich später etwa auch bei Volfová (2018), die sowohl den Maghreb als auch Subsahara-Afrika mit der Begründung ausschließt, dass Französisch dort hauptsächlich „nur“ als L2 gesprochen wird.

als für Schüler:innen besonders motivierend und attraktiv beschrieben wird (cf. Michler 2011).

Die Frage *Quel français enseigner ?*, die sich im Aufruf zu Beiträgen für eine Konferenz sowie im Titel des dazugehörigen Sammelbandes von Bertrand & Schaffner (2010) und daneben auch (in teils leicht abgewandelter Form) in den Arbeiten von Chabert (1972) (*Quel français convient-il d'enseigner*), Chambard (1976) (*Quel français enseigner*), Chiss (2010) (*Quel français enseigner*) und Bertucci & Corblin (2004) (*Quel français à l'école*) findet, ist jedoch immer noch nicht abschließend beantwortet<sup>34</sup>. Für eine Beantwortung sind mehrere Ebenen relevant, die allesamt Berücksichtigung finden müssen, und je nach Position der Autor:innen unterschiedlich zu bewerten sind: Die Ebene der sprachhistorischen und sprachpolitischen Gegebenheiten und damit zusammenhängend der Sprachideologien, ferner die Ebene des Fremdsprachenerwerbs und dessen primäres Lernziel, sowie eine psycholinguistische Ebene der „Erlernbarkeit“ unterschiedlicher Varianten (cf. Detey 2010).

Grundsätzlich herrscht relativ breiter Konsens darüber, dass die Integration diatopischer (sowie ggf. diastratischer) Varietäten ausschließlich auf der Ebene der Rezeption und mehr mit dem Ziel des Verständnisses als theoretischen Wissens stattzufinden hat (cf. u.a. Abel 2003; Eloy 2003; Kramer 1979; Meißner 1995; Thiele 2012, um nur einige zu nennen). Reimann (2011; 2017) spricht diesbezüglich von einer *Rezeptiven Varietätenkompetenz*. Manchmal wird aber auch die Schulung eines Sprachbewusstseins, d.h. eine Sensibilisierung für Variation bzw. für Einstellungen gegenüber Variation in der Zielsprache der Schulung des Hörverständnisses übergeordnet oder ihr gleichgestellt, wie etwa bei Volfová (cf. auch Auger 2003; Montemayor García & Neusius 2017a; Polzin-Haumann 2010):

Le but n'est pas tant de faire apprendre des listes de belgicismes, de québécismes ou de romandismes que de faire prendre conscience à nos élèves qu'il existe différentes formes de français qui ont aussi leur légitimité. (Volfová 2018, 113)

### 2.3.1.3 Gründe für die Behandlung von Varietäten im Unterricht

Als Gründe dafür, Varietäten in den Unterricht einzubauen, konnten bei den unterschiedlichen Autor:innen die folgenden identifiziert werden:

- Verbesserung des Hörverständnisses und damit der Kommunikationskompetenz (cf. Fox 2002; Valdman 2003);

---

<sup>34</sup>Erst im Oktober 2023 erreichte mich ein Aufruf zur Einreichung von Beiträgen für einen Sammelband zum Thema „Enseignement/Apprentissage de la variation en contextes pluriels“, in dem die Herausgeberinnen Anika Falkert und Isabelle Racine genau diese Frage erneut aufwerfen.

- Mit einer Varietät der Zielsprache in Berührung zu kommen kann beim Erlernen der Zielsprache helfen, wenn in der entsprechenden Varietät beispielsweise Lautkontraste eindeutiger produziert werden (cf. Baker & Smith 2010);
- „francophone cultures have an intrinsic appeal that attracts and motivates students“ (Fox 2002, 201);
- Die Behandlung frankophoner Kulturen unterstreicht die Rolle des Französischen als internationale Sprache (cf. Fox 2002);
- Die diatopischen Varietäten nicht zu behandeln würde dazu führen, die französische Sprache fälschlicherweise als homogen darzustellen<sup>35</sup>, denn Variation ist der Sprache inhärent und kein optionales Extra (cf. Detey & Lyche 2019);
- Entwicklung einer allgemeinen Toleranz gegenüber sprachlicher Variation, die der *Glottophobie* entgegenwirken soll (cf. Falkert 2021).

Häufig als Argumente *gegen* eine Einbeziehung sprachlicher Varietäten in den Unterricht werden Zeitdruck und potenzielle Überforderung der Lernenden genannt (cf. Leitzke-Ungerer & Polzin-Haumann 2017; Michler 2011; Shafer 2018). Daneben stellt die Varietätenkompetenz der Lehrenden selbst ein Problem dar: „Die nicht-muttersprachlichen Lehrer verfügen häufig selbst nur über bruchstückhafte Kenntnisse der diatopischen Variation bzw. Plurizentrität der von ihnen unterrichteten Sprache.“ (Pöll 2000, 63)

### 2.3.2 (Internationale) Richtlinien

Offizielle Organe mischen sich in Form von Richtlinien und Lehrplänen, aber auch durch die Erstellung (z.B. in der Schweiz) bzw. Kontrolle und Zulassung einzelner Schulbücher, die Festlegung von Prüfungsmodalitäten (insbesondere für die Matura bzw. das Abitur) sowie die Ausbildung von Lehrpersonen direkt und indirekt in die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts ein (cf. Christ 2003)<sup>36</sup>. Diese Variablen sind jeweils geographisch unterschiedlich (zwischen den Staaten sowie in Deutschland und der Schweiz zusätzlich auf Länder- bzw. Kantonebene, während das Schulwesen in Österreich national geregelt ist). Zudem verändern sich die Gegebenheiten über die Zeit, sodass eine genaue Beschreibung einzelner Lehrpläne, Matura- bzw. Abiturvorgaben oder Curricula der Lehrer:innenbildung für vorliegendes Projekt wenig zielführend erscheint. Entsprechende exemplarische

---

<sup>35</sup>Falkert (2021, 17) formuliert dies wie folgt: „La variation diatopique et diaphasique fait partie intégrante du paysage linguistique francophone. Occulter son existence afin d'éviter une ‘surcharge’ de l'apprenant équivaut à diffuser, à tort, l'image d'une langue homogène, uniforme et à faire abstraction de la valeur sociale que revêtent les facettes multiples du français.“

<sup>36</sup>Dies gilt hauptsächlich für Schulen und weniger/gar nicht für Universitäten sowie den Bereich der Erwachsenenbildung, wo i.d.R. keine Lehrpläne existieren und Lehrpersonen keine bestimmten offiziellen Vorgaben erfüllen müssen (cf. Christ 2003).

Darstellungen finden sich etwa bei Pöll (2000), Pustka & Bäumler (2021) oder Szlezák (2018).

Stattdessen soll im Folgenden der Fokus auf internationalen Vorgaben liegen. Im Fall der europäischen Staaten stellt der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GERS; erstmals 2001 veröffentlicht) wohl den wichtigsten Bezugspunkt dar. An diesem orientieren sich viele Lehrpläne wie auch Schulbücher sehr stark (cf. Schneider 2005), wie sich etwa am Beispiel des österreichischen Lehrplans für die erste und zweite lebende Fremdsprache zeigt: Dieser enthält eine Dreiteilung in *linguistische, pragmatische* und *soziolinguistische* Kompetenzen, eine Vierteilung der Fertigkeiten in die Bereiche *Hören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben* und legt die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel fest; außerdem verweist er mitunter explizit auf den GERS. Im Folgenden werden deshalb die dort formulierten Empfehlungen in Bezug auf die für vorliegendes Projekt relevanten Bereiche näher beleuchtet.

Soziolinguistische Kompetenzen (im Plural!) stellen im GERS, wie soeben erwähnt, einen eigenständigen Kompetenzbereich innerhalb der kommunikativen Sprachkompetenzen dar. Sie werden wie folgt definiert:

Soziolinguistische Kompetenzen sind definiert durch die soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung. Wegen ihrer starken Abhängigkeit von gesellschaftlichen Konventionen (Höflichkeitsregeln; Normen, die die Beziehungen zwischen den Generationen, Geschlechtern, sozialen Schichten und Gruppen regeln; linguistische Kodierungen bestimmter fundamentaler Rituale im gesellschaftlichen Zusammenleben) wirkt die soziolinguistische Komponente buchstäblich auf alle sprachliche Kommunikation zwischen Repräsentanten verschiedener Kulturen ein, obgleich die Gesprächsteilnehmer sich dieses Einflusses oft gar nicht bewusst sein mögen. (Europarat 2001, 25)

Soziolinguistische Kompetenzen umfassen, wie an späterer Stelle im GERS zu lesen ist, „Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind“ (Europarat 2001, 118). Davon gehören jedoch einige zur soziokulturellen Kompetenz<sup>37</sup>, sodass im Kapitel zur soziolinguistischen Kompetenz lediglich die sprachlichen Aspekte behandelt werden:

<sup>37</sup> Die Richtlinien für soziokulturelles Wissen definieren dieses als „Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft oder der Gemeinschaften, in denen eine Sprache gesprochen wird“ (Europarat 2001, 104) – also Landeskunde im weitesten Sinn. Im Fall des Französischen bedeutet der Plural in „die Kultur [...] der Gemeinschaften“, dass neben Frankreich Belgien, die Schweiz und Québec ebenfalls ihren Platz haben müssten; unklar bleibt, ob sich die Formulierung „in denen eine Sprache gesprochen wird“ nur auf Gebiete bezieht, in denen die Sprache hauptsächlich als L1 gesprochen wird oder auch auf solche, in denen der Gebrauch als L2 vorherrscht – ob also im Fall des Französischunterrichts frankophone Staaten Subsahara-Afrikas und des Maghrebs ebenfalls darunter fallen oder nicht. Ebenfalls geht aus der Beschreibung nicht klar hervor, ob es angemessen ist, eine Kultur in den Vordergrund zu stellen und alle anderen nur am Rande zu behandeln, oder ob eine (annähernde) Gleichberechtigung wünschenswert wäre.

Hier werden Fragen behandelt, die sich speziell auf den Sprachgebrauch beziehen und an anderer Stelle nicht behandelt werden: sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen [z.B. Wahl von Begrüßungsformeln]; Höflichkeitskonventionen; Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten; Registerunterschiede; Dialekt und Akzent. (Europarat 2001, 118)

Für den Teilbereich der Registerunterschiede (d.h. der diaphasischen Variation) empfiehlt der GERS bis zum Niveau B1 „ein relativ neutrales Register [...], es sei denn, zwingende Gründe sprechen dagegen“ (Europarat 2001, 120). Begründet wird dies weiter damit: „Dies ist das Register, das Muttersprachler im Allgemeinen am ehesten von Ausländern und Fremden erwarten.“ Es ist jedoch Teil der soziolinguistischen Kompetenz, „sprachliche Variation aufgrund folgender Faktoren zu erkennen: soziale Schicht; regionale Herkunft; nationale Herkunft; ethnische Zugehörigkeit; Berufszugehörigkeit.“ (Europarat 2001, 120). Dazu wird ergänzt, dass davon die Bereiche Lexikon, Grammatik, Phonologie, „stimmliche Charakteristika“ (damit sind Rhythmus, Lautstärke u.Ä. gemeint, also Prosodie im weitesten Sinn), parasprachliche Merkmale und die Körpersprache betroffen sind. Damit setzt der GERS die Anforderungen sehr hoch; es ist davon auszugehen, dass selbst L1-Sprecher:innen diese nicht vollständig erfüllen können. Sieht man sich jedoch die dazugehörige Skala mit Deskriptoren für jedes der Niveaus A1-C2 an, so bleibt von diesen hohen Erwartungen nur wenig übrig:

Insbesondere in den unteren Niveaustufen liegt der Schwerpunkt vorwiegend auf (eigentlich) pragmatischen Aspekten (z.B. Höflichkeit), wie etwa der Deskriptor für das Niveau A1 zeigt: „Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten, alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, bitte und danke sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.“ (Europarat 2001, 122). Auf dem Niveau B2 kommt erstmals diaphasische Variation ins Spiel (Europarat 2001, 122):

Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist.

Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird.

Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen, zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern.

Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden.

Obwohl in den vorherigen Niveaubeschreibungen diaphasische Variation nie auch nur erwähnt wurde, wird auf dieser Stufe von den Lernenden nicht nur eine passive, sondern gleich auch eine aktive diaphasische Kompetenz erwartet. Dies ist in die Praxis normalerweise (wenn überhaupt) nur dann realistisch, wenn der Fremdsprachenunterricht mit Auslandsaufenthalten kombiniert wird. Zwar legen einige Studien nahe, dass es möglich

ist, Elemente diaphasischer Variation auch durch Instruktion für den aktiven Sprachgebrauch zu vermitteln (French & Beaulieu 2016; Van Compernolle & Williams 2012), allerdings bleibt höchst fraglich, ob dies auch für mehr als ein paar wenige Aspekte möglich ist.

Diatopische wie auch diastratische Variation findet auf den Niveaus A1 bis B2 – und somit in dem Bereich, der für den schulischen Fremdsprachenunterricht relevant ist – gar keine Berücksichtigung. Erst in der Beschreibung des Niveaus C1 wird mehr oder weniger explizit darauf verwiesen (Europarat 2001, 121):

Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen; er/sie muss sich aber gelegentlich Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm/ihr nicht vertraut ist.

Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt.

Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.

Diese Deskriptoren fordern also eine erhöhte Sensibilität für diaphasische Variation („Kann [...] Wechsel im Register richtig einschätzen“) sowie eine hohe rezeptive diastratische sowie diatopische Kompetenz (Lernende müssen sich bei unbekannten Akzenten nur gelegentlich Details bestätigen lassen). Allerdings wird anschließend an diese Richtlinien u.a. Folgendes angeführt:

Die Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, [...] welche sozialen Gruppen in der Zielgemeinschaft und, vielleicht, in der internationalen Gemeinschaft Lernende an ihrem Sprachgebrauch erkennen müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird. (Europarat 2001, 122)

Damit wird die Entscheidung über die Relevanz einzelner Sprecher:innengruppen abgegeben – verständlicherweise, da der GERS nicht sprachenspezifisch ist. Dennoch bleibt der Kritikpunkt, dass pauschal für alle Sprachen diatopische (und diastratische) Variation erst auf dem Niveau C1 explizit genannt wird; außerdem wird soziolinguistische Variation im GERS an vielen Stellen implizit mit diaphasischer Variation gleichgesetzt.

### 2.3.3 Lehrbücher

Für unterschiedliche Regionen und unterschiedliche Schultypen stehen je nach Land bzw. Bundesland oder Kanton unterschiedliche Fremdsprachenlehrbücher zur Auswahl. Diese sind „oft jahrelang Grundlage des Französischunterrichts [...] und [haben] dadurch

einen enormen Einfluss auf Umfang und Art der sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden“ (Michler 2011, 35), weil sich in der Praxis viele Lehrpersonen an ihre Schulbücher nahezu „klammern“.

Da Schulbücher für den täglichen Unterricht eine wichtige Ressource darstellen, hat ihre Darstellung allgemein kultureller und spezifisch soziolinguistischer Inhalte einen großen Einfluss auf die Vorstellungen der Lernenden (cf. Mahé 2004). Oft werden sie als „heimliche Lehrpläne“ bezeichnet und in dieser Rolle auch kritisiert (cf. Fäcke 2016), wenngleich sie grundsätzlich durchaus Vorteile bieten: Insbesondere helfen sie dabei, den Lernprozess zu strukturieren – für Lehrende, Lernende und Eltern gleichermaßen (cf. Fäcke 2016). Da Lehrbücher häufig auf den GERS-Richtlinien aufbauen und im Lichte der dort hauptsächlich oberflächlich formulierten Relevanz soziokulturellen und soziolinguistischen Wissens (cf. das vorhergehende Kapitel 2.3.2) verwundert es jedoch nicht, dass Lehrbücher den unterschiedlichen Dimensionen der Variation (und insbesondere der diastratischen und diatopischen) in der Regel nicht viel Platz einräumen. Landeskundliche Themen, bei denen sich eine Beschäftigung mit sprachlichen Charakteristika anbieten würde, sind zwar gar nicht so selten, kommen jedoch häufig ohne eine solche aus (cf. Jeanmaire 2017), was Reimann (2011) als *Francophonie-Paradox* des heutigen Französischunterrichts bezeichnet.

Für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts Französisch im deutschsprachigen Raum findet man Lehrwerksanalysen zu den Serien *À plus! (Nouvelle édition)*, *Cours Intensif*, *Découvertes*, *Étapes*, *Horizons*, *Parcours Plus*, *Passages*, *Tous ensemble*, *Tout va bien* (cf. Fritzenkötter 2018; Klump 2006; Michler 2011; Montemayor García & Neusius 2017b; Polzin-Haumann 2010; Reimann 2011; Stadle 2011; Terhorst 2006), die allesamt die Vermutung bestätigen, dass sprachliche Variation dort kaum bzw. jedenfalls nicht ausreichend behandelt wird. Wenn überhaupt, dann wird die jeweilige Varietät (im folgenden Zitat ist jene aus Québec gemeint) „stereotyp mit einem merkwürdigen *Slang* gleichgesetzt [...], in dem englische Lexe ohne Regeln verwendet werden“ (Fritzenkötter 2018, 140). In *Horizons* findet sich zum kanadischen Französisch sogar ein Comic mit der Überschrift *C'est pas français!*

Selbst in *Passages*, das inhaltlich sieben Jugendlichen auf ihrer Reise durch die Francophonie folgt und dabei relativ viel landeskundliche Information bietet, lässt die Menge an Informationen zu den einzelnen Varietäten zu wünschen übrig (cf. Polzin-Haumann 2010).

Falkert (2019) analysiert einige Lehrbücher mit Fokus auf die Vermittlung der Aussprache: Das Aussprachelehrwerk *Phonétique essentielle du français B1/B2* (von Chanèze Kamoun und Delphine Ripaud, erschienen 2017 bei Didier) beeinhaltet zwar eine Darstellung einiger Varietäten sowie Übungen dazu, allerdings kritisiert Falkert einige inhaltliche Aspekte darin, sodass auch dieses Werk nicht uneingeschränkt als Positivbeispiel gewer-

tet werden kann. Außerdem bemängelt die Autorin für dieses sowie weitere Aussprachelehrwerke (*The Sounds of French* von Bernard Tranl, 1987 erschienen bei Cambridge University Press, und *Sons et sens. La prononciation française en contexte* von Anne Violin-Wigent, Jessica Miller und Frédérique Grim, 2013 veröffentlicht bei Georgetown University Press) den Fokus auf die linguistische Beschreibungsebene inkl. entsprechender Terminologie bei gleichzeitiger Vernachlässigung praktischer Anwendungsübungen.

Dubois (2018) analysiert drei Lehrwerke spezifisch zu Québec, die in Deutschland verfügbar sind:

- *Le Québec* von Ulrike C. Lange, erschienen 2011 im Klett-Verlag und an das Niveau B2 gerichtet, enthält Informationen über Tourismus, Geographie, Kultur, Geschichte, Interkulturalität und Sprachenpolitik, allerdings nur ein kleines Unterkapitel spezifisch zu *La parlure québécoise*. Darin lernen die Schüler:innen ein paar Merkmale des Québécer Französischen, hören einen Text in einer Québécer Varietät, und ordnen Québécer Ausdrücke den standardfranzösischen Äquivalenten zu. Außerdem sollen sie die Aussprache einiger Ausdrücke üben und sich selbst drei Québécer Ausdrücke aussuchen, die ihnen gefallen und diese lernen. Anschließend beschäftigen sie sich noch mit einem Lied *Québécois de souche*, und sollen darin vorkommende typische Québécismen analysieren; insbesondere soll hier der Fokus auf den Anglizismen liegen. Ein ähnlich strukturiertes Lehrwerk findet sich in derselben Reihe, ebenfalls bei Klett, von Manfred Overmann zu *L'Afrique subsaharienne*.
- Ähnlich aufgebaut ist *Découvrir le Québec – une Amérique qui parle français* von Helga Bories-Sawala, erschienen im Verlag Westermann (2010). Dieses Lehrwerk enthält ebenfalls nur ein wenige Seiten umfassendes Kapitel zu *Le français d'ici*. Im Schnelldurchlauf werden hier lexikalische und phonetische Besonderheiten besprochen, daneben wird auf die Rolle des Englischen und den Begriff *joual* eingegangen.
- *Le Québec en couleur* von Jean Muzi, Andrée-Paule Mignot und Monique Proulx (Cornelsen 2010) ist weniger ein Lehrbuch als vielmehr eine Anthologie. Dementsprechend geht es hier insbesondere um die Verbesserung des Leseverständnisses sowie um die Vermittlung von Wissen über Québec.

Auch im nordamerikanischen Raum, wo durch die geographische Nähe zu Québec eine verstärkte Einbindung des *français québécois* besonders sinnvoll erscheinen würde (cf. Fox 2002), ist ein ähnlicher Mangel in Lehrbüchern feststellbar – sogar auf der Ebene universitärer Lehre (cf. Wagner 2015, die 18 Lehrbücher analysiert). Zwar stellt Chapelle (2014) einen erhöhten Anteil an kanadabezogenen Kultur- und gesellschaftlichen Themen in US-amerikanischen Lehrbüchern der 2000-er Jahre im Vergleich zu jenen der 1960-er Jahre fest, allerdings gehen solche oft nicht mit Beschreibungen der entsprechenden sprachlichen Varietät einher (cf. Wagner 2015). Auch in Lehrwerken des Französischen

als Zweitsprache in Québec selbst findet sich fast ausschließlich eine auf das Lexikon konzentrierte Ansammlung von Québecismen, die in ihrer Darstellung jedoch eher zu einer stigmatisierenden, negativen Sichtweise auf die beschriebene Varietät führen; andere Varietäten werden nicht behandelt (cf. Duchemin 2017).

Stattdessen wird – egal wo – das Französische als homogene Sprache dargestellt, wie Kramer bereits 1979 feststellte:

Allen Lehrbüchern, den traditionellsten wie den modernsten, war jedoch eines gemeinsam: die unterrichtete Sprache war von einer erstaunlichen Gleichförmigkeit, oder, negativ ausgedrückt, Sterilität. Jeder, ob Mann, ob Frau, ob Alt, ob Jung, ob Pariser, ob Kanadier, ob Schüler, ob Lehrer, ob Arbeiter, ob Direktor, bedient sich ein und derselben Sprache, ohne auch nur den geringsten Unterschied in der Verwendung sprachlicher Mittel erkennen zu lassen. (Kramer 1979, 100)

Dies gilt (wenn auch in abgeschwächter Form) bis heute, obwohl in den Vorwörtern sehr vieler Lehrbücher die Wichtigkeit von authentischem Input hervorgehoben wird (cf. Etienne & Sax 2009). Texte, die sich für die Einführung von Non-Standardvarianten eignen würden (wie etwa Alltagsgespräche befreundeter Jugendlicher), sind mitunter mit ein paar markierten lexikalischen Einheiten versehen, enthalten ansonsten aber kaum nähesprachliche Elemente und sind darüber hinaus oft künstlich und nicht sonderlich authentisch; stylistische, situationsbedingte Variation ist kaum vorhanden und wenn doch, wird sie nicht angemessen diskutiert (Etienne & Sax 2009; Mougeon et al. 2002; Willwer 2012). Wenn varietätenlinguistische Themen überhaupt angesprochen werden, so meist in einer anekdotischen oder sogar karikaturistischen Art und Weise (Favart 2020; Fritzenkötter 2018) und insgesamt in „homöopathischen Dosen“ (cf. Pöll 2005, 15).

### 2.3.4 Akzenterkennung

Die meines Wissens nach erste Arbeit zur Identifikation von Akzenten in der Zielsprache Französisch stammt von Neufeld (1980), der sich für den Erwerb der zielsprachlichen Phonologie bei erwachsenen Lernenden sowie für das Zusammenspiel von Produktion und Perzeption interessierte. Meist werden in Studien, in denen Lernende zwischen Stimuli von Lernenden und L1-Sprecher:innen einer Zielsprache unterscheiden bzw. die Akzentstärke dieser bewerten sollen, lediglich L1-Sprecher:innen einer (meist Standard-)Varietät herangezogen (cf. Bent et al. 2016a) – bzw. wird häufig keine Aussage über die Varietät der L1-Sprecher:innen gemacht, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass diese keinen allzu ausgeprägten diatopischen Akzent haben<sup>38</sup>. Neufeld machte es seinen Pro-

<sup>38</sup>Eine Ausnahme stellt hierbei die vielzitierte Arbeit von Flege (1984, 693) dar, in der der Autor die Gruppe seiner L1-Sprecher:innen wie folgt beschreibt: „Of these talkers, two were from Belgium, four from Paris, and two from other parts of France (St. Etienne and Annecy).“ Allerdings wären weitere Informationen über den Akzent dieser Sprecher:innen und/oder ihren sozioökonomischen Hintergrund, der normalerweise mit der Akzentstärke korreliert, wünschenswert. Eine weitere Ausnahme, ebenfalls zum Englischen, findet sich in der Arbeit von Bent et al. (2016a).

band:innen hingegen vergleichsweise schwieriger: Er verwendete Stimuli von Französischlernenden, von L1-Sprecher:innen des Französischen mit europäischem Französisch (nicht weiter definiert) und von L1-Sprecher:innen mit Québecer Französisch, und bat seine Proband:innen mit L1 Englisch (wohnhaft in Ottawa, Kanada), jeden Stimulus einer von drei Kategorien zuzuordnen: *Francophone du Canada*, *Francophone d'un autre pays* und *Non-francophone*. Obwohl die fortgeschrittenen Lernenden mit einer ähnlich guten Erfolgsquote wie L1-Sprecher:innen fremdsprachlichen Akzent erkennen konnten, wiesen sie deutlich größere Probleme bei der Klassifikation in *Francophone du Canada* und *Francophone d'un autre pays* auf. Die Lernenden im Anfangsstadium hingegen hatten selbst bei der Unterscheidung in L1- und Nicht-L1-Sprecher:innen große Schwierigkeiten: Sie klassifizierten 39% aller L1-Sprecher:innen als *Non-francophones*, was darauf hindeutet, dass das Sprachniveau (das normalerweise mit der Menge an sprachlichem Input verknüpft ist, was indirekt für den Faktor der Exposition spricht) eine wichtige Rolle bei der Wahrnehmung von Akzent spielt.

Diese Ergebnisse können jedoch nicht ohne Weiteres auf den europäischen Fremdsprachenkontext übertragen werden, denn: Während davon ausgegangen werden kann, dass Lernende im nicht-frankophonen Kanada zumindest manchmal mit den Québecer Varietäten des Französischen und gleichzeitig über Medien u.Ä. auch mit dem hexagonalen Standardfranzösisch in Berührung kommen, kann dies für Lernende in Europa nicht angenommen werden. Es stellt sich dementsprechend die Frage, wie europäische Lernende in Neufelds Studiensetting auf Varietäten des Québecer Französisch reagieren würden: Würden sie die jeweiligen Stimuli als Sprecher:innen aus Québec identifizieren, obwohl sie diese Art von Französisch noch nie oder erst selten gehört haben, da für sie der Unterschied zu ihrer gewohnten Varietät sehr groß ist, sie die Sprecher:innen aber trotzdem als L1-Sprecher:innen erkennen (z.B. aufgrund universeller Merkmale von L1- vs. Nicht-L1-Produktionen, cf. Kapitel 2.1.7)? Oder würden sie die dazugehörigen Sprecher:innen aufgrund des verhältnismäßig großen sprachlichen Abstands zum ihnen gewohnten Französisch fälschlicherweise als Lernende klassifizieren? Beides ist denkbar; geht man von den Ergebnissen aus Kelch & Santana-Williamson (2002) zur Zielsprache Englisch aus, so ist die zweite Hypothese wahrscheinlicher:

Denn Kelch & Santana-Williamson (2002) stellten für ihre in Kalifornien lebenden Englischlernenden mit mittlerem Sprachniveau Folgendes fest: Diese Lernenden erkannten jene L1-Sprecherinnen mit einem Akzent aus dem Süden der USA (New Orleans) und aus Großbritannien – also ihnen wenig vertrauten Akzenten – nur in 39% bzw. 27% der Fälle richtig als L1-Sprecherinnen des Englischen. Ähnlich häufig stuften sie die Sprecherinnen mit L1 Portugiesisch (40%) sowie Japanisch (30%) als L1-Sprecherinnen ein (lediglich die Sprecherin mit L1 Deutsch wurde nur von 5% der Teilnehmer:innen als englische L1-Sprecherin und somit fast immer korrekt als Lernerin identifiziert). Jene

Sprecherin aus Kalifornien hingegen identifizierten die Teilnehmer:innen in 70% der Fälle richtig als L1-Sprecherin des Englischen. In Bezug auf die oben aufgeworfene Frage legen diese Ergebnisse dementsprechend nahe, dass Lernende L1-Varietäten, die ihnen nicht vertraut sind, häufig nicht als solche erkennen, sondern die jeweiligen Sprecher:innen fälschlicherweise als Lernende klassifizieren. Dies gilt, wenngleich in abgeschwächter Form, auch für L1-Proband:innen: In Ballard & Winke (2017) erkannten amerikanische Proband:innen britische Sprecher:innen nur in 63% der Fälle richtig als L1-Sprecher:innen des Englischen.

Auffällig ist allgemein, dass die Teilnehmer:innen aus Kelch & Santana-Williamson (2002) im Gegensatz zu jenen aus Neufeld (1980) nicht gut abschnitten. Dies könnte (vermutlich in absteigender Relevanz) u.a. durch folgende Unterschiede zwischen den zwei Studien erklärt werden:

- Die Anzahl unterschiedlicher L1-Akkzente und Nicht-L1-Akkzente im Stimulusset (je drei bei Kelch & Santana-Williamson 2002 vs. zwei L1-Akkzente und ein Nicht-L1 Akzent bei Neufeld 1980) und damit einhergehend die wahrscheinlichere Nicht-Vertrautheit der Proband:innen mit einigen (L1-)Akkzenten in Kelch & Santana-Williamson 2002;
- Das Sprachniveau der Proband:innen (Mittelstufe bei Kelch & Santana-Williamson 2002 vs. weit fortgeschrittenes Niveau bei Neufeld 1980);
- Die Zielsprache bzw. mit ihr zusammenhängende Aspekte (Englisch in Kelch & Santana-Williamson 2002, Französisch in Neufeld 1980).

Den Lernenden in Ballard & Winke (2017) (hier: von *intermediate-low* bis *advanced-low*) fiel die Unterscheidung in L1-Sprecher:innen und Lernende (erneut in der Zielsprache Englisch) jedoch deutlich leichter: Diese trafen sie in 68% der Fälle richtig. Die je nach Studie unterschiedlichen Ergebnisse könnten nahelegen, dass das konkrete Studiendesign eine maßgebliche Rolle spielt. Dass sich auch das Sprachniveau auf das Ergebnis niederschlägt, geht aus Ballard & Winke (2017) ebenfalls hervor: Neben der Unterscheidung *L1* vs. *Nicht-L1* untersuchten die Autorinnen auch, inwieweit Lernende in der Lage sind, Akzente richtig zuzuordnen. Mit durchschnittlich 26% richtiger Antworten schnitten sie hierbei (im Gegensatz zu L1-Proband:innen) verhältnismäßig schlecht ab. Die Autorinnen stellten jedoch fest, dass beide Fähigkeiten (Unterscheidung L1 vs. Nicht-L1 sowie Akzenterkennung) mit steigendem Sprachniveau zunehmen.

Eine weitere Studie zum Französischen kommt von Guertin (2017): Hispanophone Lernende eines mittleren und weit fortgeschrittenen Niveaus, die zum Untersuchungszeitpunkt in Montréal lebten, sollten bei informellen sowie formellen Sprachproduktionen entscheiden, ob es sich dabei um Sprecher:innen aus Frankreich oder Québec handelt.

Anschließend sollten sie angeben, ob sie selbst gern so Französisch sprechen würden wie die Person. Der Fokus lag dabei weniger darauf, ob die Herkunft der Sprecherinnen richtig erkannt wurde, sondern eher auf der Wahrnehmung des informellen und formellen Sprechstils. Wie bereits die Masterarbeit von Harvey (2016) nahelegte, zeigte sich bei Guertin (2017) eine Vermischung von Diatopik und Diaphasik in der Wahrnehmung der Teilnehmer:innen: Unabhängig von der tatsächlichen Herkunft wurde formellen Aufnahmen tendenziell eher die Herkunft Frankreich zugeordnet, informellen hingegen eher die Herkunft Québec (eine solche Verwechslung kann im Übrigen auch bei L1-Sprecher:innen stattfinden: Moreau et al. 1999 belegten eine solche etwa bei frankophonen belgischen Sprecher:innen). Wenngleich der Einfluss der Situation (formell vs. informell) erheblich ist, so spielen doch andere Aspekte ebenfalls eine Rolle (etwa die Erfahrung der Proband:innen mit unterschiedlichen Varietäten), denn: Ein paar Teilnehmer:innen ordneten die formellen Aufnahmen der beiden Sprecherinnen aus Québec „trotzdem“ richtig Québec zu. Dass eine Sprecherin häufiger mit Québec assoziiert wurde als die andere, lässt darauf schließen, dass auch individuelle Merkmale der Stimuli relevant sind.

Dass die Herkunft selbst dann erstaunlich häufig nicht richtig erkannt wurde, wenn die geographischen Merkmale mit den damit assoziierten Registern kombiniert waren (Frankreich & formell, Québec & informell), ist besonders interessant: Ein Blick in die Ergebnistabellen offenbart, dass als Herkunft der beiden Sprecherinnen aus Frankreich in der formellen Bedingung von 30% bzw. 37% aller Teilnehmer:innen Québec angegeben wurde, und den informellen Aufnahmen der beiden Sprecherinnen aus Québec in 7% bzw. 23% eine hexagonale Herkunft zugeordnet wurde. Insgesamt legen die vorgestellten Ergebnisse nahe, dass ein beachtlicher Teil der Proband:innen offenbar keine klaren Vorstellungen vom hexagonalen Französisch und von dessen sprachlichen Unterschieden zu den Varietäten des *français québécois* hat, und dass tendenziell hexagonales Französisch eher als formeller Sprachstil wahrgenommen wird, während Québécois Französisch mit einem informellen Stil assoziiert wird.

Für den Fremdsprachenkontext in Europa kann davon ausgegangen werden, dass Lernende im Normalfall wenig bis keinen Kontakt mit Varietäten des *français québécois* haben, während sich die Lernenden in obigen Studien zum Erhebungszeitpunkt in (bzw. geographisch nahe bei) Québec aufhielten. Vermutlich ist deshalb die Studie von Falkert (2016a) aussagekräftiger, in der Französischlernende mit L1 Deutsch bzw. Englisch während ihres Auslandsaufenthalts in Avignon im Mittelpunkt standen. Darin erkannten nur zwei der zehn Proband:innen (von denen eine:r in der Vergangenheit schon einmal nach Québec gereist ist) die Québécois Stimuli richtig als solche. Unter den anderen Antworten finden sich solche, die die zwei Québécois Stimuli Frankreich zuordneten, und solche, die sie als Fremdsprachenlernende einstuften. Falkert (2016a, 102) leitet daraus ab:

Falkert (2016b) beschreibt zusätzlich die Erkennungsraten von Sprecher:innen aus Paris,

Liège, Marseille, Neuchâtel und Bamako. Die Ergebnisse sind auch für diese Varietäten bescheiden: Die Herkunft der beiden Sprecher:innen aus der Schweiz sowie Belgien wurde nie richtig erkannt, jene der beiden Sprecher:innen aus Bamako nur von zwei bzw. drei aus zehn Teilnehmer:innen. Die Stimuli aus Marseille wurden gleich häufig richtig erkannt wie jene aus Paris (in beiden Fällen je einer der beiden Stimuli von sieben und der andere von neun Personen) – da die befragten Lernenden zum Studienzeitpunkt gerade ein Auslandssemester in Südfrankreich absolvierten, ist dies wenig überraschend.

Auch in Pettorino et al. (2013) sollten Fremdsprachenlernende (hier selbst Französisch-lehrende bzw. Lehramtsstudierende) Stimuli von fünf Varietäten (Paris, Brüssel, Wallis, Aostatal und Québec) ihrer richtigen Herkunft zuordnen, und dazu noch den Grad an Verständlichkeit (binär: einfach oder schwierig) und die Eignung dieser Varietät für den Unterricht (ebenfalls binär: positiv oder negativ) bewerten. Die italienischsprachigen Proband:innen erkannten die Sprecher:innen aus dem Aostatal zu 81% richtig, alle anderen hingegen deutlich seltener (Paris: 23%, Québec: 17%, Schweiz: 16%, Belgien: 10%). Dies spricht dafür, dass Exposition einen wichtigen Stellenwert hat, da davon ausgegangen werden kann, dass diese Teilnehmer:innen mit dem Französischen des Aostatals stärker vertraut waren.

Dieselbe Schlussfolgerung kann aus Prikhodkine (2018) abgeleitet werden: Die Französischlernenden, die zum Studienzeitpunkt drei bis dreieinhalf Jahre in der französischsprachigen Schweiz lebten, erkannten die Schweizer Sprecher:innen verhältnismäßig häufig (wenngleich die Identifikationsquote global betrachtet mit unter 50% nicht allzu hoch ausfiel). Ähnlich häufig ordneten sie die Québécer sowie die senegalesischen Sprecher:innen korrekt ihrem Herkunftsland zu, deutlich seltener erkannten sie die belgischen Sprecher:innen, und mit Abstand am seltensten die tunesischen Sprecher:innen (nur ca. in 5-10% der Fälle).

### **2.3.5 Repräsentationen und Einstellungen**

Analog zu den Arbeiten zur Akzenterkennung durch Französischlernende ist auch Forschung zu den mentalen Repräsentationen und Einstellungen von Französischlernenden geographisch sehr stark in Nordamerika – und hier insbesondere in Montréal, einer internationalen Stadt mit einem hohen Anteil an Immigrant:innen – verankert. Rückschlüsse auf den europäischen Kontext sind wieder nicht ohne Weiteres möglich, dennoch bieten die Ergebnisse eine wichtige Grundlage für Forschung in anderen geographischen Gebieten. Viele der im Folgenden vorgestellten Arbeiten sind Dissertationen, daneben findet man auch zahlreiche Masterarbeiten, was darauf hindeutet, dass es sich noch um ein junges Forschungsfeld handelt.

### 2.3.5.1 Nordamerikanischer/kanadischer Kontext

Vor 2000 finden sich kaum Arbeiten zu diesem Themenkomplex. Eine Ausnahme stellt das empirische Forschungsprojekt dar, das in Hume et al. (1993) beschrieben wird: Die Teilnehmer:innen dieser Studie, englischsprachige Studierende aus Ontario, hörten Aufnahmen von acht Sprecherinnen, die einen französischen Text vorlasen. Je zwei von ihnen hatten einen (hexagonal) standardfranzösischen, Québécer, franko-ontarischen und fremdsprachlich-englischen Akzent. Eine Gruppe an Proband:innen wurde im Anschluss an die einzelnen Aufnahmen über die Herkunft der Sprecher:innen informiert, bevor sie die Stimuli in Bezug auf den Akzent, einige Persönlichkeitsmerkmale und die sprachliche Korrektheit bewerten sollten. Die andere Gruppe sollte die Herkunft selbst erraten, und die Aufnahmen ebenfalls in den genannten Aspekten bewerten. Beachtenswert ist, dass die Autor:innen keinen signifikanten Unterschied in den Bewertungen der beiden Gruppen fanden, obwohl die Proband:innen der Gruppe, die den Akzent selbst erraten sollte, bei dieser Aufgabe nicht besonders gut abschnitten (der fremdsprachliche englische Akzent wurde zwar von 89% richtig erkannt, der standardfranzösische aber nur in 61%, der Québécer in 22% der Fälle und der franko-ontarische nie). Hume et al. schließen daraus, dass die Bewertungen vermutlich auf dem Grad der Abweichung von jener Norm basieren, die den Lernenden im Französischunterricht vermittelt wird (= meist hexagonales Französisch). Denn die Teilnehmer:innen beider Gruppen bewerteten die Sprecherinnen mit dem hexagonalen Akzent in jeder Hinsicht am besten: Bei status- und solidaritätsbezogenen Merkmalen, aber auch bei der Eignung als Französischlehrperson<sup>39</sup> sowie der sprachlichen Kompetenz – u.a. auch bei dem Aspekt „korrekte Grammatik“, obwohl bei allen Stimuli ein- und derselbe vorgelesene Text zur Anwendung kam (die Teilnehmer:innen schlossen also von einem bestimmten Akzent automatisch auf die Grammatikkompetenz der Sprecher:innen). Am schlechtesten bewerteten sie in den Solidaritätsmerkmalen den Québécer Akzent und in den anderen Aspekten den englischen Akzent. Zusammengefasst: Der Großteil der anglophonen Lernenden aus Ontario war trotz der geographischen Nähe zu Québec und der potenziellen Exposition mit dieser Varietät über die Medien nicht in der Lage, Québécer Französisch zu erkennen, und bewertete dieses negativer als hexagonales Standardfranzösisch.

Dieser ziemlich pauschal negativen Wahrnehmung von kanadischen Sprachproduktionen stehen die Ergebnisse aus Bouchard & Maurais (1999) und Maurais (2008) gegenüber, in denen es sehr stark von der Fragestellung abzuhängen scheint, ob man positive oder negative Bewertungen findet: Für sich selbst und für ihre Kinder wünschten sich zwar mehr Lernende eine Orientierung an einer hexagonalen anstelle einer Québécer Norm (dies gilt

---

<sup>39</sup>Das sahen die L1-Sprecher:innen aus Chalier (2018) für den Französischunterricht non-frankophoner Immigrant:innen in Québec anders: Diese bevorzugten hierfür jeweils Québécer Französisch gegenüber hexagonalem Französisch.

v.a. für allophone<sup>40</sup> Lernende und weniger für anglophone). Allerdings fanden mehr als zwei Drittel der Lernenden, dass in Québec geborene Sprecher:innen „gut sprechen“, und dies schien unabhängig von der L1 (anglophon vs. allophon) sowie vom Alter und dem Bildungsgrad zu gelten.

Die vermutlich bekannteste Studie zu den Einstellungen von frankophonen und nicht-frankophonen Personen im Québécer Kontext stammt von Kircher (2009). Sie widmete sich in ihrer Dissertation den Einstellungen frankophoner, anglophoner und allophoner Québécer Einwohner:innen sowie Immigrant:innen gegenüber den Sprachen Französisch und Englisch im Allgemeinen sowie gegenüber „europäischem“<sup>41</sup> und Québécer Französisch im Spezifischen. Auf der Statusdimension bekundeten alle Proband:innen – sowohl im Perzeptionstest als auch im Fragebogen – positive Einstellungen insbesondere gegenüber Englisch, jedoch auch gegenüber Französisch. Dies führt Kircher auf ein allgemeines offenes Prestige zurück, das dem Englischen nicht nur in Québec, sondern weltweit zukommt. Bei den Immigrant:innen unter den Befragten zeigte sich folgendes Muster: Je länger ihr Aufenthalt in Québec, desto positiver ihre Einschätzungen hinsichtlich des Status des Französischen. Was die Dimension Solidarität betrifft, so bevorzugten die frankophonen Befragten im Fragebogen Französisch und die anglophonen Befragten Englisch; im *Matched guise*-Experiment hingegen zeigte sich auch bei den frankophonen Teilnehmer:innen eine Präferenz für Englisch. Die Autorin erklärt das damit, dass junge Québécer:innen zwar aufgrund der sozialen Erwünschtheit bei expliziten Fragen Französisch als Favorit angeben, dass sie sich insgeheim jedoch mehr als Kanadier:innen (und weniger als Québécer:innen) identifizieren. Hinsichtlich des Unterschieds zwischen Québécer und hexagonalem Französisch bestätigte sich sowohl im Fragebogen als auch im Perzeptionsexperiment die Erwartung, dass frankophone Québécer:innen auf der Dimension Solidarität Québécer Französisch positiver bewerten als europäisches Französisch. Auf der Dimension Status hingegen bevorzugten nicht nur die anglophonen und allophonen, sondern auch die frankophonen Befragten europäisches Französisch.

Calinon (2009) untersuchte in ihrer Dissertation den Einfluss staatlicher Französischkurse auf die (sprachliche und soziale) Integration von Immigrant:innen sowie deren Sichtweise auf die Funktion von Französisch in Québec. Ihre Befragten gaben an, eine primär hexagonal geprägte Varietät lernen zu wollen, und nicht *français québécois*, welches sie wie folgt charakterisierten: „dialecte“; „ce n'est pas vraiment français“; „pas le vrai français“; „le français sur la rue“ (Calinon 2009, 249). *Français québécois* ist in den Augen vieler eine rein mündliche Varietät. Manchmal sind es die Französischlehrenden, die es als minderwertig darstellen, manchmal Personen aus dem Bekanntenkreis der Befragten. Da im

<sup>40</sup>Mit *allophones* Personen meint man im Kontext Québec Personen, die weder Französisch noch Englisch als L1 sprechen.

<sup>41</sup>Im Québécer Kontext meinen die Begriffe *français international/International French* oder *français européen/European French* dasselbe wie *hexagonales* bzw. *Nordfranzösisch*.

Französischunterricht der Fokus auf hexagonalem Französisch liegt, scheint den Befragten die Heterogenität des Québeker Französischen nicht bewusst zu sein und sie verstehen jene Sprachformen, die außerhalb des Klassenzimmers gesprochen werden, nicht/kaum und werten diese in der Folge ab:

[L]es témoins émettent un jugement négatif sur les qualités intrinsèques du français québécois alors que ce sont leurs lacunes linguistiques qui les empêchent d'avoir une compétence en compréhension orale qui les satisfasse (Calinon 2009, 253)

Folgende Aussage ist dafür beispielhaft: „les professeurs parlent bien mais dans la rue non“ (Calinon 2009, 252). Anders als Lernende in einem Fremdsprachensetting, so argumentiert die Autorin, machen Lernende in einem Immersionssetting auch außerhalb des Unterrichts Erfahrungen mit der Zielsprache; dadurch entwickeln sich Vorstellungen hinsichtlich des sozialen Status von Personen, die die eine oder andere Varietät sprechen. Nur wenige Befragte geben explizit an, *français québécois* sprechen zu wollen. Diese nennen als Grund die soziale Integration, wie folgende Aussage eines Teilnehmers exemplifiziert: „c'est normal qu'il faut apprendre québécois parce que ici tout le monde parle québécois pas français“ (Calinon 2009, 256). Einige Befragte nehmen eine Zwischenposition ein: Sie sehen zwar grundsätzlich hexagonales Französisch als ihre eigene produktive Zielnorm, inkludieren jedoch in ihre Äußerungen hin und wieder idiomatische Wendungen des *français québécois*, und üben sich generell im Verstehen von Québeker Französisch.

Bergeron (2020) nennt als Gründe für die Verwendung von Québeker Merkmalen durch L2-Sprecher:innen ebenfalls Zugehörigkeitsgefühle, daneben jedoch auch das Bedürfnis, verstanden zu werden sowie die Motivation, dadurch berufliche oder private Vorteile zu erlangen. Gründe, die für die Verwendung des Standardfranzösisch sprechen, seien hingegen hauptsächlich seine „Qualität“ und sein Status. Manche Lerner:innen bevorzugen es aber bloß deshalb, weil sie diese Varietät schon früher gelernt haben. Generell beobachtete die Autorin einen Unterschied zwischen unterschiedlichen Merkmalen: Während jene typischen Québeker Varianten, die generell einen hohen Status genießen bzw. in Québec unmarkiert sind, häufiger von Lernenden verwendet wurden (etwa die Affrikatisierung sowie die Öffnung der geschlossenen Vokale [i], [y], [u]), wurden stigmatisierte Varianten nur selten produziert (etwa Diphthongierungen). In Bezug auf die Affrikatisierung stellte die Autorin jedoch fest, dass sich die Teilnahme an Franzisierungskursen in Québec negativ auf die Verwendung von Québeker Varianten auswirkte. Lernende, die Französisch hingegen in einem natürlichen, informellen Erwerbssetting erlernten, bevorzugten vergleichsweise häufig die (unmarkierten) Québeker Varianten. Dafür waren Teilnehmer:innen von Franzisierungskursen besser darin, die Herkunft von Sprecher:innen (auf Basis von Affrikatisierung und geöffneten Vokalen) richtig zu benennen. Generell beobachtete Bergeron

jedoch eine niedrige Sensibilität für Merkmale, die eine Unterscheidung des europäischen und Québecer Französischen erlauben.<sup>42</sup>

Lindberg & Trofimovich (2020) wählten eine etwas andere methodische Herangehensweise: Auf Basis des als *Reverse linguistic stereotyping* (cf. Kapitel 2.1.6.3) bekannten Effekts, nach dem Überzeugungen die Wahrnehmung von Sprache verändern können, spielten sie erwachsenen Französischlernenden in Montréal Aufnahmen von zwei Sprecherinnen aus Frankreich vor. Dabei stellten sie aber nur eine Person als angebliche Französischlehrerin aus Frankreich, die andere hingegen als angebliche Französischlehrerin aus Québec vor. Die Proband:innen sollten die Verständlichkeit, die Akzentstärke und einige Status- und Solidaritätsmerkmale der beiden Aufnahmen bewerten und zudem auf einem Kontinuum zwischen den zwei Polen „sicher Québecer Französisch“ und „sicher europäisches Französisch“ angeben, wo sie die Sprecherinnen verorten. Während die französische *guise* von den Teilnehmer:innen meist eindeutig als hexagonale Sprecherin erkannt wurde, variierten die Antworten auf die Frage nach der Herkunft bei der Québecer *guise* sehr stark. Dies zeugt von einem Einfluss der vorhergehenden vermeintlichen Information zur Herkunft auf die wahrgenommene Herkunft zumindest bei einigen Proband:innen (vermutlich bei den wenig fortgeschrittenen). Auf den meisten anderen Bewertungsdimensionen konnten die Autor:innen jedoch entgegen ihrer Erwartungen keine signifikanten Unterschiede feststellen; lediglich auf der Skala „desire to sound like the speaker“ bevorzugten die Proband:innen ein bisschen häufiger die (vermeintliche) Sprecherin aus Frankreich. Im Fragebogen zeigte sich hingegen eine Präferenz für hexagonales Französisch in deutlich ausgeprägterer Form. Allerdings wurde dieses auch nicht pauschal bevorzugt, denn für den Sprachunterricht empfanden 86 von 106 Proband:innen eine Kombination von Lehrpersonen aus Frankreich und solchen aus Québec als ideal. Die Ergebnisse können also als gemischt bezeichnet werden: Einerseits wurden in manchen Aspekten eher negative Einstellungen gegenüber dem *français québécois* sichtbar; andererseits zeigten sich diese nicht unbedingt bei den Bewertungen konkreter Sprecher:innen (zumindest dann nicht, wenn keine typischen sprachlichen Merkmale vorhanden sind, wie es hier der Fall war). Außerdem spiegelten die Ergebnisse des Perzeptionsexperiments sowie eines Teils des Fragebogens eine gewisse Wertschätzung sowie ein Bewusstsein für die Wichtigkeit, mit unterschiedlichen Varietäten konfrontiert zu werden, wider.

Auch Bouchard (2023b) interessierte sich für den RLS-Effekt bei Lernenden. Im Kontext des anglophonen Kanadas (Vancouver, British Columbia) hörten ihre Proband:innen mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen Aufnahmen von je einer Sprecherin aus Québec Stadt, Moncton (als Vertreter für das *français acadien*), Vancouver (steht

---

<sup>42</sup>Ein anderer Teilaspekt dieser Dissertation beschäftigt sich mit guatemalischen Gastarbeiter:innen im ländlichen Kontext. Für sie stellt die Autorin fest, dass sie eine Diskrepanz zwischen dem Französischen, das sie in unterschiedlichen Kontexten hören, wahrnehmen. Diese wahrgenommene Diskrepanz führt bei ihnen dazu, dass sie weniger Anstrengung ins Lernen dieser Sprache investieren.

für einen den Proband:innen vertrauten fremdsprachlichen Akzent), Abidjan (Elfenbeinküste) und Paris. Die Fragen, die sie dazu beantworten mussten, umfassten mehrere Dimensionen: Neben den beiden etablierten Dimensionen Solidarität (hier mit den Attributen *dynamic*, *nice* und *social* vertreten) und Status (hier: *professional*, *leader*, *educated*) wurde erfasst, wie einfach bzw. schwer die Sprecherinnen zu verstehen sind, wie gut sie als Französischlehrerinnen an einer Universität geeignet wären und wie „schön“ ihr Französisch ist. Um einen eventuellen RLS-Effekt feststellen zu können, wurde je eine Aufnahme jeder Sprecherin gemeinsam mit dem Portrait einer weißen Frau und eine zweite Aufnahme derselben Sprecherin mit dem Portrait einer dunkelhäutigen Frau gezeigt. Die Stimuli stellten Beschreibungen eines bekannten Bildes des Malers van Gogh dar, die etwa 30 Sekunden dauerten. Wie zu erwarten war, wurden die unterschiedlichen Varietäten unterschiedlich bewertet, allerdings erhielt die Pariser Sprecherin nicht die besten Bewertungen: Obwohl die große Mehrheit der Proband:innen im Begleitfragebogen angaben, selbst Französisch aus Frankreich lernen zu wollen, wurden die Sprecherinnen aus Paris und Québec in fast allen Aspekten gleich gut bewertet. Bei den Merkmalen des Status und der Solidarität hatte die Québécer Sprecherin sogar leicht die Nase vorn, wenngleich die Unterschiede nicht signifikant waren. Dieses Ergebnis legt nahe, dass sich der Zuwachs an Prestige, den Québécer Französische im Laufe der letzten Jahrzehnte genoss, nun langsam auch bei Lernenden bemerkbar macht. Bouchard (2023b) deutet dieses Ergebnis dahingehend, dass sowohl Québécer als auch europäisches Französisch von den Lernenden als „Standardvarietäten“ wahrgenommen werden.

Was das Verständnis betrifft, so „überholte“ die L2-Sprecherin (mit dem den Proband:innen vertrauten fremdsprachlichen Akzent) die Pariser Sprecherin und teilte sich – *ex aequo* – den ersten Platz mit der Québécer Sprecherin; bei den anderen Dimensionen lagen die Bewertungen der L2-Sprecherin jeweils im Mittelfeld. Fremdsprachliche Akzente werden eben nicht pauschal schlechter bewertet als L1-Akzente, sondern es hängt von den einzelnen Akzenten ab, wie diese hierarchisiert werden (cf. dazu auch Didelot 2019; Giles 1970). Bouchard erklärt dieses Ergebnis damit, dass die Proband:innen an den Akzent der L2-Sprecherin gewöhnt seien, nicht jedoch an die Akzente aus der Elfenbeinküste und der Acadie: Diese beiden werden in allen Aspekten am schlechtesten bewertet.

Ein unerwartetes Ergebnis aus dieser Studie ist übrigens, dass sich der RLS-Effekt in einer unvorhergesehenen Art und Weise bemerkbar machte: Jene Aufnahmen, die gemeinsam mit Bildern von dunkelhäutigen Frauen präsentiert wurden, erhielten entgegen der Erwartungen nicht schlechtere, sondern bessere Bewertungen als jene, die vermeintlich von weißen Frauen stammten. Bouchard (2023b) bietet dafür eine „optimistische“ sowie eine weniger optimistische Erklärung: Entweder die sozialen und politischen Bemühungen um Gleichheit und Gerechtigkeit unabhängig von der Hautfarbe haben schlussendlich ge-

fruchtet, oder aber die Antworten unterliegen lediglich einem sozialen Erwünschtheitsbias und entsprechen nicht den wahren Vorstellungen der Teilnehmer:innen.

Daneben beschäftigen sich auch zahlreiche Masterarbeiten mit der Wahrnehmung von französischen Varietäten durch Lernende, wie etwa Harvey (2016): Sie untersuchte die Repräsentationen von erwachsenen Immigrant:innen in Montréal mit einem fortgeschrittenen Französischniveau und stellte fest, dass laut Eigenaussagen in Französischkursen Elemente des *français québécois* aufgegriffen werden (etwa im Rahmen authentischer audiovisueller Materialien oder in Form von expliziter Benennung einzelner Merkmale). Der Erwerb des *français québécois* wird von den Befragten auch als notwendig erachtet. Gleichzeitig stellte sie Wissenslücken dahingehend fest, dass Diatopik und Diaphasik nicht richtig voneinander getrennt werden konnten, was sich etwa darin zeigte, dass formale Register stärker mit hexagonalem Französisch assoziiert wurden.

Die Befragten in Damay (2018) – ebenfalls erwachsene Immigrant:innen in Montréal mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer in Québec (5-84 Monate, durchschnittlich 2,3 Jahre) – waren ebenfalls der Meinung, dass das *français québécois* (hier speziell die informelle Version) im Klassenzimmer unterrichtet werden sollte. Sie waren insgesamt positiv gegenüber dem *français québécois familier* eingestellt, berichteten jedoch von Schwierigkeiten beim Verstehen mündlicher Realisierungen dieser Varietät. Dafür, dass Immigrant:innen in Québec tatsächlich (im Vergleich zu formellem *français québécois*) Probleme beim Hörverständnis des informellen Québeker Französisch haben, liegt auch empirische Evidenz aus der Arbeit von Boucher (2012) vor (cf. Kapitel 2.3.6).

### 2.3.5.2 Europa

Was den europäischen Fremdsprachenkontext betrifft, so liegen bisher erst sehr wenige empirische Ergebnisse vor. Die folgenden Beschreibungen aus Merlo (2011) sind zwar anekdotischer Art, bringen aber dennoch ein wenig Licht in dieses bisher kaum untersuchte Forschungsgebiet: Er berichtet von seinen Studierenden, dass diese wenig Interesse für diatopische Varietäten haben und durch diverse Äußerungen von einem einseitigen, monozentrischen Bild der französischen Sprache zeugen. Diese puristische Sichtweise ist besonders deshalb interessant, weil diatopische Variation in der L1 dieser Lernenden – dem Italienischen – eigentlich weniger negativ behaftet ist als im Französischen; es ist also nicht von einem „Einstellungstransfer“ aus der L1 auszugehen. Wenn sie mit Sprachdokumenten aus Québec konfrontiert werden, empfinden sie dies (nach einer kurzen, von Neugier geprägten Phase) als Zeitverschwendungen. Interesse zeigen sie allenfalls für diastratische Varietäten – insbesondere für Jugendsprache in den Banlieues.

Die weiter oben bereits vorgestellte Studie von Pettorino et al. (2013) interessierte sich u.a. für den Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Eignung von Sprecher:innen aus Paris, Brüssel, dem Wallis, Québec und dem Aostatal als Französischlehrpersonen

und der wahrgenommenen Herkunft dieser Sprecher:innen. Ein solcher Zusammenhang scheint in der Tat vorzuliegen: Die italienischsprachigen Teilnehmer:innen bewerteten jene Stimuli, die (korrekt oder fälschlich) als *Parisiens* identifiziert wurden, häufiger als geeignet (nämlich in 92% der Fälle) als jene, die sie dem Aostatal, Martinique und Tunesien zuordneten. Wurde ein Stimulus Belgien, der Schweiz oder Québec zugeordnet, so wurde dieser durchschnittlich von etwas mehr als der Hälfte der Teilnehmer:innen als geeignet beurteilt – hier schienen sich die Teilnehmer:innen also nicht einig gewesen zu sein. Sieht man sich hingegen die Bewertungen in Abhängigkeit von der tatsächlichen Herkunft der Sprecher:innen an, so wurden die Québecer Sprecher:innen von den meisten Teilnehmer:innen als geeignet wahrgenommen (76%), gefolgt von den Sprecher:innen aus Paris, die von 63% als geeignet eingestuft wurden. Pettorino et al. führten diese Ergebnisse auf im Rahmen eines frankreichzentrierten Französischunterrichts entwickelte Vorurteile zurück, die sich offenbar nicht in den tatsächlichen Perzeptionen widerspiegeln.

Auch Detey & Le Gac (2008) sowie Wachs (2011) berichten davon, dass Französischlernende Standardfranzösisch bevorzugen:

[L]orsque l'on interroge à brûle-pourpoint des apprenants et des enseignants de français sur le type de français qu'ils souhaitent apprendre ou enseigner, la notion de ‚français standard‘ (dorénavant ‚FS‘) émerge généralement assez rapidement. (Detey & Le Gac 2008, 476)

Si on pose ces questions aux apprenants de français, ils répondent dans leur grande majorité qu'ils veulent parler ‚le bon français‘ et ‚bien le prononcer‘, c'est-à-dire parler le ‚français de référence‘ : un français non marqué, non stigmatisant. (Wachs 2011, 191)

Zwei Ausnahmen zur ansonsten mageren Forschungsaktivität in diesem Bereich im europäischen Kontext stellen Falkert (2016a bzw. 2016b) sowie Prikhodkine (2018 bzw. 2019) dar. Falkert interessiert sich, wie weiter oben bereits beschrieben, für die Wahrnehmung und das Verständnis von französischen Varietäten durch Fremdsprachenlernende (wenngleich in einem Immersionskontext). Je fünf deutsch- und englischsprachige Erasmusstudierte, die zum Studienzeitpunkt für den Studiengang Französisch als Fremdsprache in Avignon (Frankreich) eingeschrieben waren und in Französisch ein B1-B2 Niveau hatten, nahmen an zwei Tests teil: Im ersten Teil hörten sie Ausschnitte aus dem PFC-Text und gaben an, woher die Sprecher:innen vermutlich kommen und wie stark ihr Akzent ist; im zweiten Teil transkribierten sie unterschiedlich lange Ausschnitte aus den geleiteten Gesprächen des PFC-Korpus (zu den Ergebnissen hierzu cf. 2.3.6). Wie oben bereits erwähnt, erkannten nur zwei der zehn Proband:innen Québecer Französisch; die anderen klassifizierten es stattdessen als „Französisch aus Frankreich“ oder „Französisch mit einem fremdsprachlichen Akzent“. Gerade letzteres ist bemerkenswert, denn:

Cette confusion avec des accents non natifs en dit long sur l'image que se font les apprenants de la variation phonétique qui ne semble comporter que deux dimensions : l'accent de France et les accents étrangers. (Falkert 2016a, 102)

Den Québécer Stimuli wurde meist ein schwacher Akzent (*petit accent*) zugeschrieben, jenen aus Bamako ein starker Akzent. Der Akzent der belgischen Sprecher:innen wurde als stärker empfunden als jener der Schweizer Sprecher:innen. Einer der beiden Stimuli aus Marseille hatte nach Wahrnehmung der meisten Proband:innen keinen Akzent, der andere für die meisten einen schwachen. Nur die Stimuli aus Paris wurden von fast allen Lernenden als akzentfrei eingestuft.

Prikhodkine (2018 bzw. 2019) replizierte die Studie aus Moreau et al. (2007) mit einer Zielgruppe von Französischlernenden, die zum Zeitpunkt des Experiments an der Universität Genf oder Lausanne inskribiert waren und durchschnittlich drei bis dreieinhalb Jahre in der Schweiz wohnten. Besonders auffällig war, dass entsprechend den Lernenden hoch gebildete Québécer Sprecher:innen schlechter als Französischlehrpersonen geeignet waren als wenig gebildete europäische Sprecher:innen, während sich in der Originalstudie mit frankophonen Teilnehmer:innen die umgekehrte Reihenfolge ergab. Zudem stellte Prikhodkine fest, dass als fremdsprachlich identifizierte Stimuli (aus dem Senegal) verhältnismäßig schlechter bewertet wurden als von den frankophonen Teilnehmer:innen aus Moreau et al. (2007). Da die besonders stark stigmatisierten Sprecher:innen nicht unbedingt jenen entsprachen, die besonders schwer zu verstehen sind, erklärt sich der Autor dieses Ergebnis mit einer „Ideologie der L1-Sprecher:innen“: Lernende setzen eine Beherrschung der französischen Sprache mit L1-Sprecher:innen gleich (cf. dazu auch Prikhodkine & Gajo 2016); aufgrund einer „conception homogénéisant du locuteur natif“ (Prikhodkine 2019, 72) wird jede Sprachproduktion, die von einer Abweichung von einem angenommenen Standard gekennzeichnet ist, in der Folge abgewertet.

### 2.3.5.3 Ursachen

Als mögliche Gründe für die in vielen Arbeiten berichteten negativen Einstellungen nennt Bergeron (2020) in Bezug auf den Immersionskontext Québec folgende Aspekte:

- Lernende, die Französisch bereits in ihrem Herkunftsland gelernt haben, wurden dort mit großer Wahrscheinlichkeit hauptsächlich oder sogar ausschließlich mit hexagonalem Standardfranzösisch konfrontiert. Das in Québec gesprochene Französisch wird als davon abweichend wahrgenommen und, da Ungewohntes oft negativ behaftet ist bzw. mit höheren Verarbeitungskosten verbunden ist, negativ wahrgenommen. Ergänzt kann dieses Argument dadurch werden, dass viele internationale Studierende nach ihrem Auslandsaufenthalt wieder zurück in ihr Heimatland gehen möchten, wo ihnen Québécer Französisch weniger nützlich erscheint als hexagonales Französisch (cf. auch Papin 2019).

- Selbst in Franzisierungsprogrammen in Québec ist hexagonales Standardfranzösisch weit verbreitet.
- In Québec sind die Lernenden im Alltag zwar mit Québécois Französisch konfrontiert, durch den Konsum von Medien jedoch auch in einem nicht unbedeutlichen Ausmaß mit hexagonalem Standardfranzösisch.
- Außerdem äußert Bergeron (2020) die Vermutung, dass sich die Einstellungen der Québécois Sprecher:innen selbst gegenüber ihrer eigenen Varietät auf die Lernenden übertragen könnte (cf. dazu auch Clark & Schleef 2010). In ähnlicher Weise bietet Godfrey-Smith (2017) Evidenz für einen Einfluss der sprachpolitischen Situation auf die Lernenden: Ihre Proband:innen berichten davon, sich in Situationen, in denen Französisch die einzige gemeinsame Kommunikationssprache ist und deshalb aus pragmatischen Gründen gewählt wird, problemlos und angstfrei verständigen zu können. Dieselben Lernenden verspüren hingegen in Situationen, in denen Französisch aus Gründen der sozialen Erwünschtheit bevorzugt wird, Angst, für die Wahl einer Sprache bzw. für ihr Sprachniveau verurteilt zu werden.
- Schließlich vermutet Bergeron (2020) ganz allgemein ein fehlendes Bewusstsein für soziolinguistische Variation.

Daneben ist sicher auch nicht zu vernachlässigen, dass Lehrpersonen ihren Lernenden explizit beibringen, Québécois Französisch abzuwerten (cf. Salien 1998 für den nordamerikanischen Raum). Im Lichte dessen ist es nicht verwunderlich, dass nordamerikanische Lernende für Sprachaufenthalte erstaunlich häufig Europa anstelle des geographisch näheren Québec wählen (cf. Baker & Smith 2010; Wernicke 2016).

Diese Punkte können, wenngleich in etwas abgewandelter Form, auch auf den europäischen Fremdsprachenerwerbskontext übertragen werden: Im Französischunterricht herrscht Standardfranzösisch vor; auch in den Medien, sofern sich Lernende diesen exponieren, werden sie hauptsächlich mit dieser Varietät des Französischen konfrontiert. Einstellungen von L1-Sprecher:innen könnten sich indirekt auf die Lernenden übertragen (etwa über die Lehrperson als Mittlerfigur). Auch ein fehlendes Bewusstsein für soziolinguistische Variation in der Zielsprache ist plausibel anzunehmen.

Lindberg & Trofimovich (2020) testeten (u.a.) die Hypothese, dass Einstellungen gegenüber einzelnen Sprecher:innengruppen und den mit ihnen verbundenen Sprachen bzw. Varietäten bei Lernenden einer Zielsprache nicht von Anfang an vorhanden sind, sondern sich erst mit dem Erwerb dieser Sprache entwickeln. Sie nehmen dementsprechend an, dass Lernende im Anfangsstadium eher neutrale Einstellungen aufweisen, und fortgeschrittene Lernende eher negativere. Allerdings konnten sie keinen solchen Zusammenhang zwischen dem Sprachniveau und Einstellungen feststellen: Fortgeschrittenere

Lernende wiesen nicht systematisch ausgeprägtere negative Einstellungen auf. Die Autor:innen schlussfolgern daraus, dass die Entwicklung von Einstellungen möglicherweise vielmehr damit zusammenhängt, welche Erfahrungen die Lernenden mit der Zielsprache machen – dieses Argument wird dadurch gestützt, dass sich positive Erfahrungen in Québec als signifikanter Prädiktor dafür herausstellten, eher wie die Québecer *guise* sprechen zu wollen.

#### 2.3.5.4 Exkurs: Zu Dialekt und Standard im Deutschen

Im folgenden kleinen Exkurs soll kurz umrissen werden, welchen Stellenwert Dialekte und Standardvarietäten im Deutschen haben, denn: Die meisten Proband:innen meines Perzeptionsexperiments und alle Teilnehmer:innen der Followup-Studie sprechen Deutsch als L1. Da das Normverständnis in einer L1 jenes in einer Zielsprache beeinflussen könnte (cf. Regan 2022), bietet es sich an, die soziolinguistischen Gegebenheiten des Deutschen bei der Interpretation der Ergebnisse mitzuberücksichtigen. Ziel ist jedoch nur, die Situation grob zu skizzieren, und nicht, aktuelle Debatten möglichst umfassend wiederzugeben.

Der deutsche Sprachraum kann soziolinguistisch betrachtet grob in drei Gebiete unterteilt werden (cf. Ammon 1995):

(1) Im Südwesten (insbesondere in der Schweiz) wird im Allgemeinen eine Diglossiesituation angenommen (cf. Ammon 1995). Bereits Ferguson 1959 verweist auf die deutschsprachige Schweiz als Musterbeispiel einer Diglossiesituation. Diese ist durch eine funktionale Teilung des Dialekts, der in informellen Kontexten die sozial unmarkierte Sprachform darstellt, und einer Standardvarietät, die in formellen und öffentlichen Situationen verwendet und generell mit einem höheren sozialen Status assoziiert wird, geprägt. Sie zeichnet sich darüber hinaus durch das Fehlen eines Kontinuums zwischen Dialekt und Standard sowie die unter vielen Deutschschweizer:innen vorherrschende Meinung aus, Standarddeutsch sei ihre erste Fremdsprache (cf. Ender & Kaiser 2009; Hägi & Scharloth 2005).

(2) In der Mitte und im Südosten des deutschen Sprachraums (d.h. im Gebiet des Mitteldeutschen, Oberdeutschen und Bairischen und somit in Österreich und Teilen Deutschlands) herrscht hingegen ein Dialekt-Standard-Kontinuum<sup>43</sup> vor (cf. Ammon 1995; Löfller 2005). In der alltäglichen mündlichen Kommunikation werden i.d.R. von allen sozialen Schichten dialektnahe Sprachformen bevorzugt (hauptsächlich im bairischen und oberdeutschen, etwas weniger stark ausgeprägt im mitteldeutschen Sprachraum). Je förmli-

<sup>43</sup>Dazwischen gibt es Zwischenformen, von denen reger Gebrauch gemacht wird. Hauptsächlich wird häufig eine sog. *Umgangssprache* postuliert, allerdings weisen etwa Buchner & Elspaß (2018) darauf hin, dass der Begriff *Umgangssprache* nicht klar abgegrenzt ist und sich manchmal eher auf dialektnahe, manchmal eher auf standardnahe Zwischenformen bezieht. Dabei scheint u.a. die Herkunft der Informant:innen eine Rolle zu spielen: In Tirol ist Umgangssprache eher dialektnahe, in Salzburg und Wien eher standardnahe. Ich habe mich deshalb dafür entschieden, in meiner Umfrage ausschließlich die beiden äußersten Pole *Dialekt* und *Standard* zu verwenden.

cher eine Situation und je höher die soziale Schicht, desto stärker geht die Tendenz hin zur Verwendung einer Standardvarietät (cf. Ender & Kaiser 2009).

(3) Der nördliche Teil des deutschen Sprachraums (d.h. das niederdeutsche Sprachgebiet) schließlich kann als Region des Dialektschwunds beschrieben werden. Da Dialekt hier ganz klar sozial markiert ist, bedient sich die breite Masse einer Umgangssprache, die zwischen Dialekt und Standard, tendenziell jedoch näher beim Standard anzusiedeln ist. Häufig findet man in Laiendiskursen puristisch-konservative Normvorstellungen vor (cf. Arendt 2019).

Für die Standardsprache gilt, dass nicht nur eine Standardvarietät existiert, sondern mehrere. Diese sind an die einzelnen Nationen (Österreich, Deutschland, Schweiz) geknüpft, weshalb Deutsch als plurizentrische Sprache gilt (cf. Kloss 1978). In der Praxis werden diese Standardvarietäten jedoch nicht unbedingt als gleichwertig wahrgenommen, wenngleich sie für die Identitätsbildung wichtig sind:

[E]inerseits wird das österreichische Deutsch als wichtiger Teil der sprachlichen Identität wahrgenommen und unter den Befragten scheint ein intuitives plurizentrisches Verständnis des Deutschen vorhanden zu sein. Andererseits zeichnen sich gewisse Zweifel bezüglich der Gleichwertigkeit des österreichischen Standarddeutsch mit der bundesdeutschen Standardvarietät ab. (Fink et al. 2017, 79)

Stellt sich die Frage danach, wo das „schönste“ oder „sauberste“ Deutsch gesprochen wird, so wird normalerweise Hannover genannt; dies hat sprachhistorische Gründe und ist nicht auf soziales Prestige dieser Stadt bzw. deren Bewohner:innen zurückzuführen.

Spracheinstellungen im österreichischen Kontext wurden bereits vielerorts untersucht (cf. u.a. Ender et al. 2017; Moosmüller 1991; Soukup 2009). Darin zeigt sich deutlich ein funktionales Prestige<sup>44</sup> von Standard und Dialekt: Standardsprecher:innen werden allgemein u.a. als höflicher, intelligenter, gebildeter, ernster und gleichzeitig arroganter wahrgenommen; Dialektsprecher:innen hingegen als natürlicher, ehrlicher, emotionaler, entspannter, humorvoller und netter, aber auch aggressiver. Unter den Dialektsprecher:innen gibt es einen Geschlechterunterschied dahingehend, dass Frauen eher negativer bewertet werden als Männer – dialektsprechende Männer werden eher aufgewertet, dialektsprechende Frauen hingegen eher abgewertet (cf. dazu auch Unterberger 2023).

### 2.3.6 Hörverstehen

Hörverstehen ist ein aktiver, konstruktiver Prozess, bei dem in gleichzeitig ablaufenden *top-down* sowie *bottom-up*-Prozessen das Gehörte analysiert und mit Bedeutung versehen wird (cf. u.a. Goh & Vandergrift 2022; Segermann 2003 sowie Kapitel 2.1.6.3). Dabei

<sup>44</sup>Soukup (2009) findet das Konzept des *funktionalen Prestiges* besser als jenes des offenen vs. verdeckten Prestiges, „because it seems to have become quite evident that there are certain things that one can and cannot do with either one of the varieties“ (Soukup 2009, 128).

spielen Sprachwissen (inkl. pragmatisches Wissen) und Weltwissen eine wichtige Rolle. Hörverstehen ist eine komplexe, vielschichtige kognitive Fähigkeit, deren Ablauf nur durch indirekte Mittel wie *think-aloud-protocols* und auch nur limitiert beobachtbar ist, sodass es schwierig ist, diesen Prozess genauer zu beschreiben (cf. Goh & Vandergrift 2022). Mehrere auf die Person sowie auf die Situation bezogene Faktoren beeinflussen den Hörverständnisprozess: Darunter der Wortschatz in der Zielsprache, aber auch affektive Faktoren wie Angst oder Selbstwirksamkeit und Motivation (cf. Goh & Vandergrift 2022)<sup>45</sup>.

In Kapitel 2.1.6.3 wurden die psycholinguistischen Grundlagen des Verstehens variabler Sprachsignale beschrieben, nun soll der Fokus auf dem Hörverstehen „in der Realität“ liegen. Für den Immersionskontext Québec wurde festgestellt, dass Lernende Standardfranzösisch besser verstehen als umgangssprachliches Québécer Französisch (cf. Boucher 2012): Die Teilnehmer:innen konnten einem aufgenommenen Dialog noch gut folgen, wenn nur wenige familiäre Varianten vorkamen, hatten jedoch verstärkt Probleme, wenn darin viele (regional geprägte) familiäre Varianten vorkamen. Die Hörverständnisquoten beider Begegnungen korrelierten grundsätzlich miteinander, was dafür spricht, dass sich das Hörverstehen von informellen Varianten mit steigender Sprachkompetenz verbessert. Allerdings deutet ein eindeutiger Unterschied im Hörverstehen beider Bedingungen darauf hin, dass die Rezeption (diatopisch geprägter) informeller Sprache für ein gutes Hörverstehen zusätzlich separat geübt werden sollte. Als das Hörverständnis besonders stark beeinträchtigende linguistische Kategorien identifiziert Boucher lexikalische Varianten sowie die Bereiche *liaison/enchainement*.

Für den europäischen Fremdsprachenerwerbskontext ist die bereits vorgestellte Studie von Falkert (2016a bzw. 2016b) von besonderem Interesse, die sich dem Hörverstehen unterschiedlicher diatopischer Varietäten widmet. Sie untersucht (germanophone und anglophone) Französischlernende während ihres Auslandsaufenthalts an einer Universität in Frankreich (und nicht Lernende in einem institutionellen Kontext, was für den Vergleich mit meinen Ergebnissen zu berücksichtigen sein wird). In Bezug auf das Hörverstehen stellt die Autorin fest, dass die Studierenden – entsprechend der Berechnung der *Word Error Rate* (cf. Kapitel 3.4.1.1) – beachtliche Teile der Québécer Stimuli (39% im Fall der deutschsprachigen, 50% im Fall der englischsprachigen Proband:innen) nicht verstanden.

<sup>45</sup> Das Genannte gilt in ähnlicher Weise auch für Leseverstehen; als weitere Gemeinsamkeit von schriftlichem und mündlichem Verstehen nennen Schrott et al. (2023, 16) die Rekontextualisierung: „Grundsätzlich erfahren alle Texte, schriftliche und mündliche, beim Verstehensakt eine Rekontextualisierung. Sie werden vom Kontext der Produktion in einen neuen Kontext gebracht, in dem die Rezeption stattfindet. Rekontextualisierung ist in diesem ersten Sinne der Rezeption inhärent: Die Rezipient:innen haben ihren eigenen Wissens- und Erfahrungshorizont, in dem sie den Text verarbeiten, verstehen und interpretieren.“ Rekontextualisierung ist jedoch graduell, und insbesondere bei schriftlichen Texten kann sich der Kontext des Produzierens sehr stark vom Kontext des Rezipierens unterscheiden (z.B. bei mehreren Jahrhunderte alten Texten). Mehr zum Textverstehen im Bereich des Fremdsprachenerwerbs sowie zur Modellierung eines linguistisch fundierten Textverstehensmodells, cf. Wolf (2022).

Auffällig war, dass die mittellangen Ausschnitte (20-25 Silben) deutlich besser verstanden wurden als die kurzen (10-15 Silben), die wiederum besser verstanden wurden als die langen (30-35 Silben). Falkert (2016a, 104) erklärt dies wie folgt: „Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les énoncés moyens fournissent assez d'information contextuelle à l'auditeur, lui permettant ainsi de restituer le cas échéant, des éléments mal perçus.“ Dass die Lernenden bei den langen Stimuli mehr Verständnisprobleme hatten als bei den mittellangen, führt sie auf erhöhte Verarbeitungskosten zurück: Dadurch, dass mehr Elemente gleichzeitig im Arbeitsgedächtnis gespeichert werden müssen, kommt es tendenziell vermehrt zu Auslassungen – im Übrigen nicht nur bei den Lernenden, sondern auch bei den beiden L1-Sprecher:innen der Kontrollgruppe.

Überraschenderweise war die Fehlerrate bei den belgischen Stimuli noch höher als bei den Québecer Aufnahmen (L1 Deutsch: 44%, L1 Englisch: 62%). Im Identifikationstest nahmen die Teilnehmer:innen bei einer von zwei Aufnahmen aus Liège einen sehr starken Akzent wahr, bei der anderen einen leichten, aber niemand erkannte die Herkunft korrekt. Ein starker Akzent muss jedoch nicht automatisch schwieriger zu verstehen sein, denn die Sprecher:innen aus Bamako des ersten Teils der Studie hatten zwar nach Meinung fast aller Lernenden einen sehr starken Akzent, dennoch war die Fehlerquote im zweiten Teil, dem Hörverständnistest, bei den Stimuli aus Bamako sehr niedrig (L1 Deutsch: 13%, L1 Englisch: 30%). Falkert meint, dass eher die Vertrautheit mit einem Akzent relevant sein dürfte, denn die germanophonen Lernenden machten bei den Schweizer Sprecher:innen am wenigsten Fehler (noch deutlich weniger als bei den Pariser Aufnahmen: 11% vs. 23%). Dennoch wurde bei den Schweizer Stimuli durchaus ein Akzent wahrgenommen, aber niemand erkannte ihre Herkunft richtig. Dies scheint nahezulegen, dass Verständnis, Identifikation und wahrgenommene Akzentstärke in keinem (allzu starken) Zusammenhang miteinander stehen.

Pettorino et al. (2013) fanden Evidenz dafür, dass vertraute Varietäten besser verstanden werden (cf. auch Major et al. 2005) – bzw. Lernende *denken*, sie würden diese Varietäten besser verstehen. Denn die weit fortgeschrittenen Französischlernenden mit L1 Italienisch aus dieser Studie gaben zu 99% an, die Sprecher:innen aus dem Aostatal einfach zu verstehen, bei den anderen Varietäten reduzierte sich dieser Prozentsatz zum Teil drastisch. Allerdings wurden hier die Proband:innen nur dazu aufgefordert, eine binäre Entscheidung zu treffen (*einfach* vs. *schwer zu verstehen*), sodass keine Details analysiert werden können. Außerdem wurde, wie erwähnt, nur die subjektive Verständlichkeit untersucht.

Auch Prikhodkine (2018) interessierte sich für die wahrgenommene Verständlichkeit von Sprecher:innen unterschiedlicher Varietäten. Er fand dabei, dass in der Schweiz lebende Französischlernende die Schweizer Sprecher:innen am besten verstanden, belgische

und hexagonale Sprecher:innen jedoch nicht signifikant schlechter. Dies könnte an den geringen sprachlichen Unterschieden zwischen diesen Varietäten liegen.

Konfrontation alleine führt vermutlich nicht unbedingt zu besserem Hörverstehen: In Schoonmaker-Gates (2017) wurden zwei Gruppen an Spanischlernenden mit Dialekten in Form von Kurzfilmen u.Ä. konfrontiert; allerdings zeigte sich nur bei derjenigen Gruppe, die dazu explizite Instruktionen erhielt, eine Verbesserung des Dialektverständnisses.

Das Hörverstehen hängt wahrscheinlich mit Repräsentationen bzw. Einstellungen zusammen: Denn auf Basis der Motivationsforschung (cf. Dörnyei 2003; Gardner 1985; MacIntyre et al. 1998) kann davon ausgegangen werden, dass sich positive Einstellungen gegenüber einer Sprache oder Sprecher:innen dieser Sprache positiv auf den Spracherwerb auswirken<sup>46</sup>. Die Ergebnisse aus Lindemann (2002) liefern Evidenz dafür; ebenfalls jene aus Ingvalson et al. (2017): Einstellungen gegenüber den Sprecher:innen (hier operationalisiert als subjektive Bewertungen der Sprecher:innen durch die Proband:innen) wirkten sich auf das Verständnis der Stimuli aus. In Scales et al. (2006) bevorzugten die Teilnehmer:innen jenen englischen Akzent, den sie am einfachsten verstanden (wobei hier die Richtung der Kausalität – sofern überhaupt eine vorliegt – nicht eindeutig ist). Hingegen stellten Lam & O'Brien (2014) unabhängig vom Sprachniveau geringe Hörverständnisfähigkeiten fest, die eben gerade nicht unbedingt mit negativen Einstellungen einhergingen. Der Zusammenhang zwischen den Faktoren *Verständnis*, *Einstellung* und *Erwartungshaltung* ist also komplex und bedarf weiterer empirischer Erforschung.

---

<sup>46</sup>... wenngleich Gardner (1985) zusammenfassend feststellt, dass die Einstellung gegenüber dem Erlernen der Zielsprache ein wichtigerer Prädiktor ist als die Einstellungen gegenüber der Ziel-Sprachgemeinschaft. Außerdem wird in Studien zum Zusammenhang von Einstellungen und Lernerfolg die Zielsprache bisher oft als monolithisches Konstrukt dargestellt, sodass es schwierig ist, Aussagen über die Wahrnehmung von Varietäten zu treffen (cf. McKenzie 2008).

# 3 Methodik

Zur Untersuchung der in der Einleitung skizzierten Forschungsziele wurde ein *Mixed-methods*-Design gewählt. Insbesondere Arbeiten in angewandten Themenfeldern profitieren von einer Methodentriangulation, da somit ein breiterer Überblick gewonnen wird und die Stärken der einzelnen Methoden gleichermaßen zum Vorschein treten, während potenzielle Nachteile besser ausgeglichen werden können (cf. Garrett 2005).

Die wichtigsten Bestandteile des vorliegenden Projekts stellen eine Perzeptionsstudie und ein daran anknüpfender Fragebogen dar. Diese werden durch Leitfadeninterviews sowie einen Hörverständnistest und einen Einstellungstest zu Dialekt und Standardsprache im Deutschen ergänzt.

## 3.1 Proband:innen

Dieses Kapitel widmet sich der Beschreibung der Proband:innenakquise im Allgemeinen (Unterkapitel 3.1.1) sowie den Teilnehmer:innengruppen, die an der Perzeptionsstudie inklusive Folgefragebogen (3.1.2) bzw. dem Leitfadeninterview, dem Hörverständnistest und dem Einstellungstest zum Deutschen (3.1.3) teilnahmen. Unterkapitel 3.1.4 behandelt die für dieses Projekt als besonders wichtig erachtete Variable des Sprachniveaus der Lernenden, und 3.1.5 die Herkunft der Teilnehmer:innen mit L1 Französisch.

Aus Gründen der Anonymisierung nannten die Teilnehmer:innen nicht ihren Namen, sondern stellten einen eigenen individuellen Code nach einem vorgegebenen Muster<sup>1</sup> zusammen. Dieser sollte dem Zweck dienen, im Fall einer Teilnahme an einer Follow-Up-Studie die entsprechenden Antworten eindeutig zusammenführen zu können. Die Vorgaben zur Erstellung der Codes sollten die Wahrscheinlichkeit minimieren, dass ein Code zufällig doppelt gewählt wird und es den Teilnehmer:innen gleichzeitig erleichtern, sich den Code für eine eventuelle Teilnahme an einer Follow-Up-Studie zu merken, ohne dass dieser Rückschlüsse auf die Person erlauben würde. Die Teilnehmer:innen, die über Prolific (s.u.) angeworben wurden, gaben stattdessen ihre Prolific-ID an (= 24-stelliger Code aus Zahlen und Buchstaben), um eine Zuordnung zu den von ihnen auf Prolific hinterlegten soziodemografischen Daten zu gewährleisten.

---

<sup>1</sup>Der erste und der letzte Buchstabe des Vornamens der Mutter, gefolgt vom Geburtsdatum (Tag und Monat) einer besonders nahestehenden Person sowie schlussendlich der Hausnummer dieser Person.

Dieser Code wird in Klammern angegeben, wenn (v.a.) im Kapitel *Ergebnisse* Antworten einzelner Teilnehmer:innen zur Veranschaulichung abgedruckt werden. Zusätzlich werden in diesen Fällen folgende Informationen angeführt: Geschlecht (m/w/d), Alter in Jahren, L1en (sofern nicht nur Französisch), Sprachniveau (wenn Französisch nicht als L1 genannt wurde) bzw. die Herkunft von L1-Sprecher:innen (wenn im konkreten Fall von Interesse).

### 3.1.1 Verbreitung und Entlohnung

Die Umfrage wurde in Form eines Links über unterschiedliche Kanäle verbreitet, darunter über persönliche Mailanfragen an die Sekretariate romanistischer Institute im deutschsprachigen Raum mit der Bitte um Weiterleitung an ihre Studierenden, sowie über diverse Mailverteiler und die sozialen Medien. Darüber hinaus wurde die Umfrage auch auf der Crowdsourcing-Plattform Prolific veröffentlicht, wo explizit nach in unterschiedlichen frankophonen Ländern geborenen und wohnhaften Personen gesucht werden konnte. Es wurde gezeigt, dass Online-Crowdsourcing reliable Ergebnisse bringt (cf. Kunath & Weinberger 2010; Nagle 2019), weshalb diese Art der Proband:innenakquise als gute Alternative zu klassischen Testungen vor Ort erachtet werden kann.

Auf Prolific können zahlreiche Kriterien für potenzielle Teilnehmer:innen festgelegt werden, sodass im Vorhinein definiert werden kann, wer an der Studie teilnehmen darf. Folgende Bedingungen wurden festgelegt:

- Im jeweiligen Land geboren und aktuell dort wohnhaft;
- Nationalität des jeweiligen Landes;
- Alter 18-65;
- Französisch als L1 sowie hauptsächlich verwendete Sprache;
- Keine Sprachstörungen;
- Als Prolific-spezifisches Qualitätsmerkmal eine Zulassungsquote von mindestens 95% (was bedeutet, dass die Antworten der Teilnehmer:innen in mindestens 95% aller Studien, an denen sie bisher teilgenommen haben, von den Studienleiter:innen angenommen wurden).

Auf Basis dieser Anforderungen zeigte Prolific für Frankreich 348, Québec 76, Belgien 36 und die Schweiz weniger als 25 (die genaue Anzahl wird bei so wenigen Personen aus Datenschutzgründen nicht angezeigt) infrage kommende Personen an, die in den letzten 90 Tagen auf der Plattform aktiv waren. Angesichts dieser niedrigen Zahlen ist die Anzahl gewonnener Teilnehmer:innen (Schweiz: n=5, Belgien: n=10, Québec: n=22, Frankreich:

n=22) sehr erfreulich; vermutlich ist dafür auch der mit £12,00 angesetzte Stundenlohn (erwartete Durchschnittsdauer: 30 Minuten<sup>2</sup>) mit verantwortlich. Dieser wurde bewusst verhältnismäßig hoch<sup>3</sup> gewählt, um möglichst viele der infrage kommenden Personen zur Teilnahme zu motivieren.

Alle anderen Teilnehmer:innen wurden nicht individuell entlohnt, hatten aber dafür die Möglichkeit, an einem kostenlosen Gewinnspiel teilzunehmen, im Rahmen dessen sie 30, 50 bzw. 100 Euro gewinnen konnten. Außerdem bekamen sie auf Wunsch eine personalisierte Auswertung ihrer Ergebnisse. Personen, die neben der Hauptstudie auch an Follow-Up-Teilen dieses Forschungsprojekts teilnahmen, wurden ebenfalls einzeln entlohnt (je nach Anzahl der absolvierten Teile mit fünf, zehn oder fünfzehn Euro).

Ziel dieser Maßnahmen war es, auch Personen anzusprechen und für eine Teilnahme zu gewinnen, die kein genuin linguistisches Interesse an den Inhalten des Projektes haben. Nachfolgende Boxplots in Abb. 3.1 zeigen das Ausmaß an Interesse der Proband:innen für Varietäten des Französischen vor Studienteilnahme in Relation zu ihrem Sprachniveau.

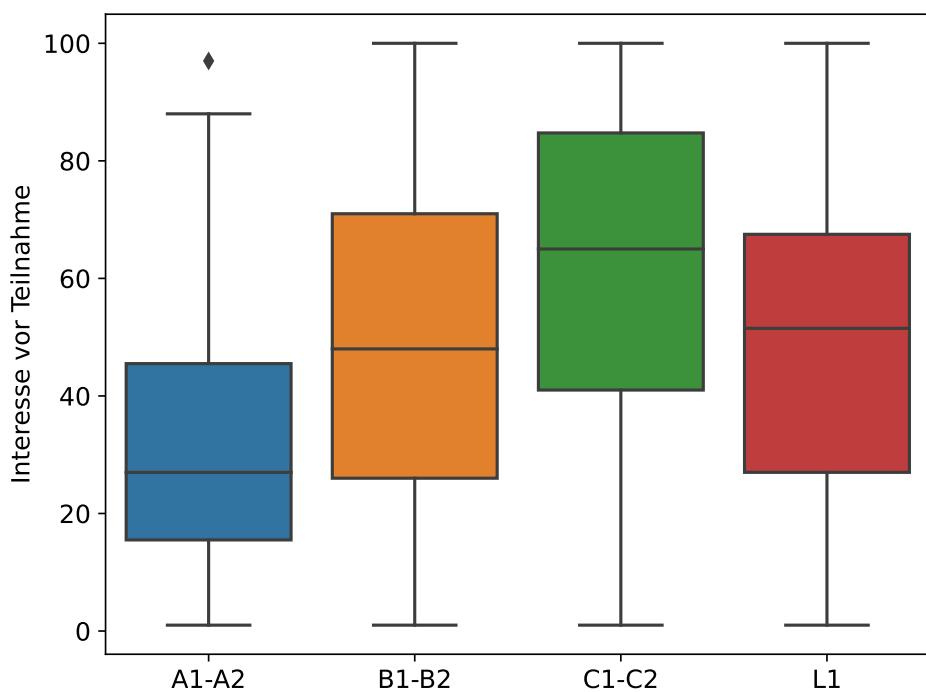


Abbildung 3.1: Verteilung der Variable *Interesse an Varietäten* vor Studienteilnahme nach selbsteingeschätztem GERS-Sprachniveau (L1 = Teilnehmer:innen mit L1 Französisch)

Unter Berücksichtigung dessen, dass 1 *gar kein Interesse* und 100 *sehr starkes Interesse* bedeutet, legt die Abbildung nahe, dass sich die Lernenden im Anfangsstadium durch-

<sup>2</sup>Nach Abschluss der Umfragen lag der Median der Teilnahmedauer laut Prolific bei 31 Minuten (Frankreich), 30 Minuten (Schweiz), 25 Minuten (Belgien) und 36 Minuten (Québec).

<sup>3</sup>Im Vergleich: Prolific schreibt einen Mindest-Stundenlohn von nur £6,00 vor, der jedoch als *low* bezeichnet wird; £9,00 wird als *good* eingestuft und alles ab £10,50 als *great*.

schnittlich verhältnismäßig wenig dafür interessierten<sup>4</sup> (arithmetischer Mittelwert: 32,51; Standardabweichung: 22,90), während die Mittelwerte der B1-B2 Gruppe bei 49,01 (SD: 28,77) und der C1-C2 Gruppe bei 63,66 (SD: 26,78) lagen. Letztere übertrafen damit die L1-Proband:innen (Mittelwert: 49,34; SD: 27,89), die in dieser Hinsicht am ehesten den B1-B2 Lernenden ähnelten. Die Schwankungen sind generell relativ groß, was in diesem Zusammenhang als positiv zu bewerten ist: Denn offenbar nahmen nicht nur Personen mit starkem Interesse an Varietäten an der Umfrage teil, sondern auch solche mit wenig Interesse. Der aus der Graphik hervorgehende Zusammenhang mit dem Sprachniveau muss für die Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

### 3.1.2 Stichprobengröße und -verteilung

Insgesamt füllten 310 Personen den Fragebogen inklusive Perzeptionsexperiment vollständig aus; weitere 173 Personen klickten auf den Link, brachen aber (i.d.R. sofort, selten nach ein paar wenigen Fragen) die Umfrage ab.

Folgende Kriterien führten dazu, dass die Antworten von Teilnehmer:innen, die den Fragebogen komplett abgeschlossen hatten, nicht ausgewertet, sondern von der weiteren Analyse ausgeschlossen wurden:

- Neun Personen antworteten auf die Frage danach, ob sie den Fragebogen nach bestem Wissen und Gewissen ausgefüllt haben, mit *nein*;
- Sechs Personen berichteten von Hörproblemen;
- Zwei Personen gaben ein unrealistisches AoL von mehr als 80 an (die beiden Personen waren nach Selbstangabe 24 bzw. 65 Jahre alt);
- Die Zeit, die die Teilnehmer:innen für die Umfrage benötigten, variierte stark. Während eine Begrenzung der Teilnahmedauer nach oben hin nicht zweckmäßig erscheint<sup>5</sup>, ist eine zu kurze Dauer ein Hinweis auf eine ungenaue Bearbeitung. Drei Personen wurden ausgeschlossen, weil sie in weniger als 725 Sekunden (ca. 12 Minuten) fertig waren<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup>Dies könnte damit zusammenhängen, dass diese Personen über einen geringeren Kenntnisstand in Bezug auf Varietäten verfügen.

<sup>5</sup>So ist etwa als unproblematisch zu betrachten, wenn jemand während der Studienteilnahme eine kleine Pause machte. Da sich dies möglichst wenig auf den Ausschluss von Teilnehmer:innen im unteren Bereich auswirken sollte, fiel die Wahl für die datengeleitete Festlegung eines *Cutoff*-Punkts auf den Median anstelle des arithmetischen Mittels (die Standardabweichung wird aber natürlich trotzdem von sehr hohen Werten beeinflusst).

<sup>6</sup>Die Festlegung des *Cutoff*-Punkts von 725 Sekunden erfolgte weitestmöglich datengeleitet: Es wurde zunächst der Median der Teilnahmedauer berechnet (2158 Sekunden) und hiervon die Standardabweichung (1433 Sekunden) als Maß für die Streuung der Daten subtrahiert. Das Ergebnis dieser Berechnung, ca. 12 Minuten, erscheint zwar auch inhaltlich nachvollziehbar, dennoch bleibt die Festlegung einer solchen Grenze letzten Endes immer willkürlich.

Nach Ausschluss von Teilnehmer:innen entsprechend diesen Kriterien lag der Median bei 2168 Sekunden (ca. 36 Minuten), das arithmetische Mittel bei 2474 Sekunden (ca. 41 Minuten) und die Standardabweichung bei 1428 Sekunden (ca. 24 Minuten).

Daraus ergibt sich eine finale Stichprobengröße von 290 Personen, die für die Analyse berücksichtigt werden konnten. Darunter sind 78 Männer, 211 Frauen und eine Person, die sich als „divers“ identifizierte. Das Alter lag durchschnittlich bei 28,02 Jahren (Standardabweichung: 11,6).

Unter den Proband:innen waren sehr viele mit einem sehr hohen und wenige mit sehr niedrigem Bildungsniveau: Lediglich zwei Personen gaben als höchsten abgeschlossenen Bildungsabschluss die Primarstufe an, 18 die Sekundarstufe 1, 121 die Sekundarstufe 2 und 149 berichteten von einem Universitätsabschluss.

260 Personen gaben nur eine L1 an, 28 zwei, und zwei Personen drei. Unter den Teilnehmer:innen hatten 105 Französisch als L1 (ggf. zusätzlich eine weitere L1); diese Personen werden im Folgenden als *L1-Teilnehmer:innen* bezeichnet und in Graphiken, in denen die einzelnen Sprachniveaus der Lernenden kontrastiv dargestellt werden, mit *L1* abgekürzt.

Das AoL derjenigen, für die Französisch keine L1 ist, lag durchschnittlich bei 12,76 Jahren (Standardabweichung: 4,67) und schwankte insgesamt zwischen 0 und 50. Die Gruppe dieser Personen, die hier als *Lernende* bezeichnet werden, umfasst dementsprechend nicht nur Fremdsprachenlernende im engeren Sinn, sondern auch Personen, für die der Status des Französischen vermutlich eher zwischen einer Fremdsprache und einer L2/Zweitsprache liegt.

Die am häufigsten genannten L1-Sprachen waren Deutsch (n=160), Englisch (n=16), Italienisch (n=10), Spanisch (n=4) und Türkisch (n=4). Daneben wurden Niederländisch, Russisch und Chinesisch von je zwei Personen genannt und einige weitere Sprachen kamen jeweils ein einziges Mal vor (Arabisch, Bosnisch, Griechisch, Komorisch, Lingala, Luxemburgisch, Portugiesisch, Rumänisch, Schwedisch, Serbisch, Slowenisch, Taiwanesisch, Ukrainisch, Ungarisch und Vietnamesisch). Diese Verteilung spiegelt sich auch in den Geburtsländern der Lernenden wider: 69 von ihnen kommen aus Deutschland, 58 aus Österreich, 23 aus Italien (davon sind 16 deutschsprachig und kommen aus der Region Trentino-Südtirol) und 13 aus der Schweiz (davon sprechen neun Deutsch als L1). Weitere vier Teilnehmer:innen wurden in Großbritannien geboren, drei in Kanada und je eine Person in Rumänien, Russland, Schweden, Spanien, Taiwan, der Türkei, der Ukraine, Ungarn und den USA.

87 Lernende gaben an, nie für mindestens ein Jahr in einem anderen Land oder einer anderen Region als ihrem Geburtsort gelebt zu haben. 21 wohnten mindestens einmal in einer anderen Region innerhalb ihres Heimatlandes. 77 lebten schon mindestens einmal

in mindestens einem anderen Land als ihrem Herkunftsland; bei 42 von ihnen handelte es sich dabei um mindestens ein frankophones Land.

Die Lernenden gaben eine durchschnittliche institutionelle Erwerbsdauer des Französischen von 7,85 Jahren (Standardabweichung: 4,96) an. 99 berichteten von mindestens einem einmonatigen Auslandsaufenthalt in einem frankophonen Land (gegenüber 86, die noch nie länger als einen Monat in einem solchen Land waren).

### **3.1.3 Teilmenge der Proband:innen der Follow-Up-Studien**

Zehn Personen nahmen zuerst am Perzeptionsexperiment teil, füllten dann die Hörverständnistests aus<sup>7</sup> und nahmen an einem kurzen Interview mit der Projektleiterin teil (durchschnittliche Dauer der Interviews: ca. 27:30 Minuten) – in dieser Reihenfolge. Insgesamt benötigten sie dafür im Durchschnitt ca. eineinhalb Stunden, und alle Teile wurden im Büro der Studienleiterin durchgeführt.

Ein Interview wurde aufgrund eines zu niedrigen Formalitätsgrads<sup>8</sup> und ein weiteres aufgrund des zu weit fortgeschrittenen Studienfortschritts der betroffenen Studentin ausgeschlossen. Die Zielgruppe waren nämlich Erstsemestrige, die den Wissensstand von Schulabgänger:innen widerspiegeln sollten.

Bei den verbleibenden acht Personen handelte es sich um erstsemestrige Bachelorstudierende in den ersten Wochen ihres Studiums an der Universität Salzburg (die Interviews fanden in der Zeit zwischen 16. und 20. Oktober 2022 statt, nachdem das Semester am 3. Oktober gestartet hatte). Vier von ihnen studierten zum Zeitpunkt der Teilnahme Lehramt Französisch (Ba060840, Bx140923, MA20084, Mn16031994172), zwei Personen belegten das Romanistikfachstudium mit Schwerpunktsprache Französisch (CE06011, IA010718) und zwei weitere waren für das Studium *Sprache – Wirtschaft – Kultur (SWK)* eingeschrieben (Mn29110312, Se240830), das sprachliche und kulturelle Inhalte eines gewählten Sprachraums (hier: Französisch) mit wirtschaftlichen Aspekten verbindet.

Ihr Alter schwankte zwischen 18 und 26 Jahren (Mittelwert: 19,5), sieben der acht Interviewten waren weiblich, einer männlich, und Deutsch war bei ihnen allen die einzige (n=4) oder eine von zwei (n=4) Familiensprache(n) (weitere Familiensprachen waren je ein Mal Niederländisch und Ungarisch sowie zwei Mal Spanisch). Sie begonnen im Alter zwischen 12 und 15 Jahren, Französisch zu lernen (Mittelwert: 13), und lernten es für 2-7 Jahre (Durchschnitt: 6) in einem institutionellen Kontext. Zwei von ihnen waren schon einmal 9 bzw. 10 Monate in einem frankophonen Land, die anderen nie länger als einen Monat. Ihr selbsteingeschätztes GERS-Niveau schwankt zwischen A2 und B2 (A2: n=4; B1-B2: n=4). Die meisten von ihnen interessierten sich vor Studienteilnahme

---

<sup>7</sup>Die Antworten zum Hörverständhen von einer Person (CE06011) wurden aus unerklärlichen technischen Gründen vom System leider nicht gespeichert.

<sup>8</sup>Die Studentin stellte wiederholt Fragen an die Interviewerin, sodass eine Vergleichbarkeit mit dem Interviewsetting der anderen Teilnehmer:innen nicht mehr gegeben war.

nur mäßig für die Varietäten des Französischen (Spannweite 15-31); Ausnahmen bildeten die zwei Teilnehmer:innen des Niveaus B2 mit Auslandserfahrung (IA010718 und Mn16031994172), die sich bereits vorher verhältnismäßig stark bzw. sehr stark dafür interessierten (77 bzw. 99 auf einer Skala von 1-100, wobei 1 = *kein Interesse* und 100 = *sehr starkes Interesse*; der allgemeine Mittelwert lag bei 39). Ein tabellarischer Überblick über Hintergrundinformationen zu den Interviewten findet sich im Anhang.

Die Umfrage zu den Einstellungen zu Dialekt und Standard im Deutschen füllten 33 Personen aus; diese absolvierten alle auch den Hörverständnistest. Wie oben beschrieben, sollten sie hierbei denselben Code angeben wie im ersten Teil. Die Codes von zwei Personen konnten jedoch keinem Code aus Teil 1 zugeordnet werden, weshalb die Antworten dieser Personen leider nicht berücksichtigt werden konnten, da somit keine Hintergrundinformationen über sie vorlagen. Der Code einer Person (Cn081027) konnte im Datensatz des ersten Teils nicht gefunden werden, dafür jedoch der Code Cn081026. Nach ausführlicher Prüfung, ob beide Datensätze zur gleichen Person gehören könnten, konnte dies plausibel angenommen werden<sup>9</sup> und die beiden Datensätze wurden zusammengeführt. Eine Person mit L1 Italienisch wurde von der Analyse ausgeschlossen, da Voraussetzung für die Teilnahme an diesem Teil der Studie war, Deutsch als L1 zu sprechen.

Somit blieben insgesamt 30 Teilnehmer:innen übrig, von denen acht Anfänger:innen waren (A1-A2; davon 1x L1 Deutsch und Slowenisch), elf Fortgeschrittene (B1-B2; davon 1x L1 Deutsch und Russisch) und zehn weit Fortgeschrittene (C1-C2; davon 1x L1 Deutsch, Englisch und Chinesisch). Eine Person hatte neben Deutsch auch Französisch als L1 und gab deshalb kein Sprachniveau an. Das Durchschnittsalter lag bei 23,77 (Standardabweichung: 5,03), und wie in der Hauptstudie überwog der Anteil an Frauen (n=25) gegenüber dem Anteil an Männern (n=5). 19 Personen hatten einen Matura- bzw. Abiturabschluss, und 11 Personen einen Universitätsabschluss. 27 Personen gaben an derzeit zu studieren, und drei Personen waren berufstätig.

Neben den Teilnehmer:innen des Interviews und den Teilnehmer:innen der Follow-Up-Studie füllten ein paar weitere neben der Perzeptionsstudie auch den Hörverständnistest aus. Insgesamt absolvierten somit 73 Personen den Hörverständnistest, davon zwei bilingual deutsch-französische Sprecherinnen (die als Mini-Kontrollgruppe dienten), 18 Lernende der Niveaus A1-A2, 19 der Niveaus B1-B2, 16 der Niveaus C1-C2 und weitere 18, die mit keinem Profil verknüpft waren und von denen deshalb kein Sprachniveau ermittelt werden konnte.

<sup>9</sup>Der Teilnehmer berichtet in Teil 1 davon, in St. Gallen (Schweiz) geboren zu sein und dort den größten Teil seines Lebens verbracht zu haben, und schreibt in Teil 2, dass er Schweizerdeutschen Dialekt spricht. Außerdem schätzt er in Teil 1 seine Französischkenntnisse auf das Niveau C2, was dazu passt, dass sein Ergebnis im Hörverständnistest überdurchschnittlich gut ist.

### 3.1.4 Sprachniveau der Lernenden

[L]anguage proficiency is what language proficiency tests measure.  
(Vollmer 1981, 152)

Wie das Sprachniveau von Lernenden im Rahmen von wissenschaftlichen Studien erfasst wird, ist nach Thomas (1994) häufig unzureichend. Werden nur einzelne Teilkompetenzen getestet, so ist es nicht möglich, daraus mit Sicherheit auf die allgemeine Sprachkompetenz zu schließen. Und selbst Studien, im Rahmen derer alle Teilnehmer:innen einem vermeintlich umfassenden Sprachtest unterzogen werden, sind mit dem Problem konfrontiert, dass dieser womöglich nicht aussagekräftig ist. Vollmer (1981) schlägt deshalb vor, mehr als nur eine Art an Test für jede abzutestende Fähigkeit heranzuziehen, und bestenfalls den Test mehrfach zu wiederholen, um situationsbedingte Variablen ausschalten zu können. Wenngleich eine solche Herangehensweise (verhältnismäßig) reliable Ergebnisse liefert, ist diese in der Praxis häufig unrealistisch.

Bei der Selbsteinschätzung besteht neben individuellen Unterschieden (cf. u.a. Dewaele 2007) das generelle Probleme des Dunning-Kruger-Effekts (Kruger & Dunning 1999). Übertragen auf den Bereich des Fremdsprachenerwerbs sagt dieser voraus, dass Lernende mit hohem Sprachniveau ihre eigenen Fähigkeiten tendenziell unterschätzen und jene mit niedrigerem Sprachniveau diese eher überschätzen (cf. Trofimovich et al. 2016). Dies sind jedoch nur Tendenzen; trotz Schwankungen korrelieren Selbsteinschätzungen im Allgemeinen stark mit den Ergebnissen aus objektiveren Bewertungsmethoden (cf. MacIntyre et al. 1997; Muñoz & Alvarez 2007).

Um das Sprachniveau der Lernenden zu erfassen, fiel die Entscheidung nach Abwägen von Vor- und Nachteilen schlussendlich – v.a. aus Zeitgründen – auf Selbsteinschätzungen. Hierzu wurden zwei unterschiedliche Operationalisierungen verwendet: Zunächst die in Europa übliche Selbsteinschätzung entsprechend der GERS-Skala, und zusätzlich eine Selbsteinschätzung auf einer 100-Punkte-Skala. Zweitere Frage lautete: *Auf welchem Niveau würden Sie Ihre eigenen Französischkenntnisse einstufen?* (1 bedeutete *Keine Kenntnisse*, 100 (*fast*) *muttersprachliches Niveau*). Die Idee war, dass möglicherweise nicht alle Lernenden mit der GERS-Skala vertraut sind, und in der Tat gaben 28 Personen kein GERS-Niveau an. Sollte der Zusammenhang zwischen beiden Variablen bei jenen Personen, die auf beide Fragen antworteten, groß genug sein, könnten diese 28 Personen trotzdem berücksichtigt werden. Um dies zu überprüfen, stellt Abbildung 3.2 den Zusammenhang beider Variablen in Form von Boxplots dar.

Diese Abbildung zeigt eine deutliche Steigerung des selbsteingeschätzten Niveaus mit gesteigertem GERS-Niveau: Die Mediane der Selbsteinschätzung auf der 100-Punkte-Skala steigen kontinuierlich an, ebenfalls wie die Boxen (die jeweils den Bereich zwischen dem 1. und 3. Quartil repräsentieren). Es sind jeweils deutliche Sprünge (in Form von nur sehr geringen oder keinen Überlappungen der Boxen) zwischen A2 und B1, zwischen B2

und C1 und zwischen C1 und C2 sichtbar, was auf (zumindest selbst wahrgenommene) starke Veränderungen im Sprachniveau hindeutet. Eine Auswertung der Daten im Kapitel *Ergebnisse* entsprechend einer Gruppierung der Niveaus in drei größere Sprachniveaus – A1-A2, B1-B2 und C1-C2 – erscheint somit gerechtfertigt. Man könnte datenbasiert zwar auch für eine weitere Trennung zwischen den Niveaus C1 und C2 argumentieren, ich entscheide mich aber theoriegeleitet (cf. Europarat 2001) dafür, die beiden als eine Kategorie zu behandeln.

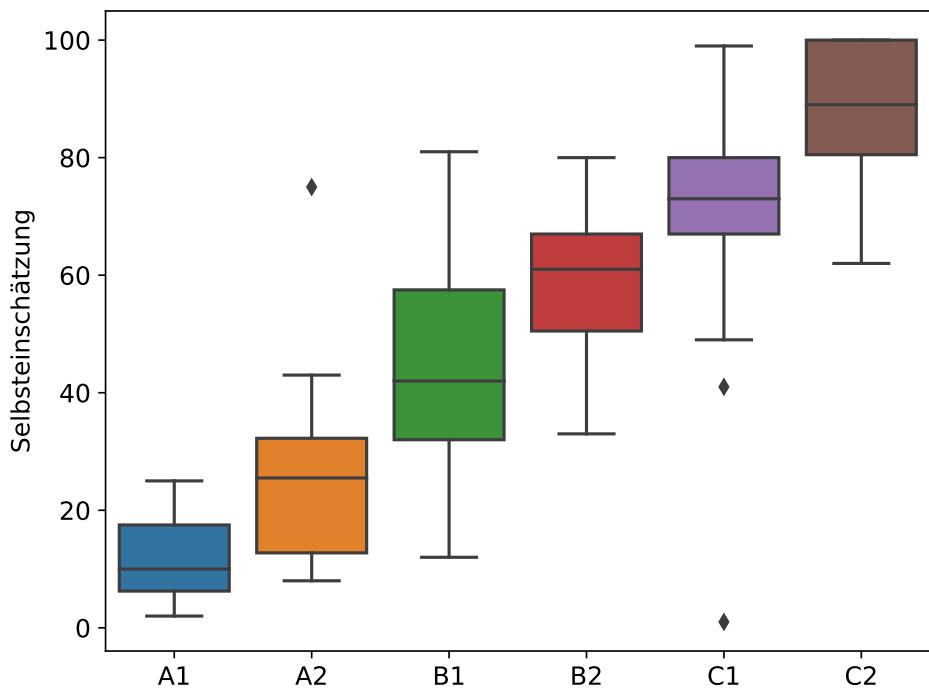


Abbildung 3.2: Verteilung der Selbsteinschätzung nach GERS-Niveau

Aufgrund des eindeutigen Zusammenhangs zwischen dem selbsteingeschätzten Niveau auf der 100-Punkte-Skala und dem GERS-Niveau erscheint gerechtfertigt, den 28 Personen, die kein GERS-Niveau angaben, auf Basis ihrer Selbsteinschätzungen das für sie wahrscheinlichste GERS-Niveau zuzuweisen (d.h. jenes Niveau, dessen Mittelwert auf der Selbsteinschätzungsvariable dem durch die Teilnehmer:innen angegebenen Wert am nächsten kommt), um auch diese Personen bei der Auswertung berücksichtigen zu können. In Summe ergibt sich damit die in Abbildung 3.3 dargestellte Verteilung der Lernenden auf die einzelnen GERS-Niveaus<sup>10</sup>.

<sup>10</sup>Die ungleiche Verteilung innerhalb der Niveaugruppen (A1: n=16 vs. A2: n=23; B1: n=24 vs. B2: 46; C1: n=52 vs. C2: n=24) muss bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden. Die L1-Teilnehmer:innen machen mit n=105 auf den ersten Blick einen unverhältnismäßig großen Teil aus, da es sich dabei jedoch um eine heterogene Gruppe handelt (cf. nächstes Kapitel), ist diese Anzahl für Vergleiche unbedingt notwendig.

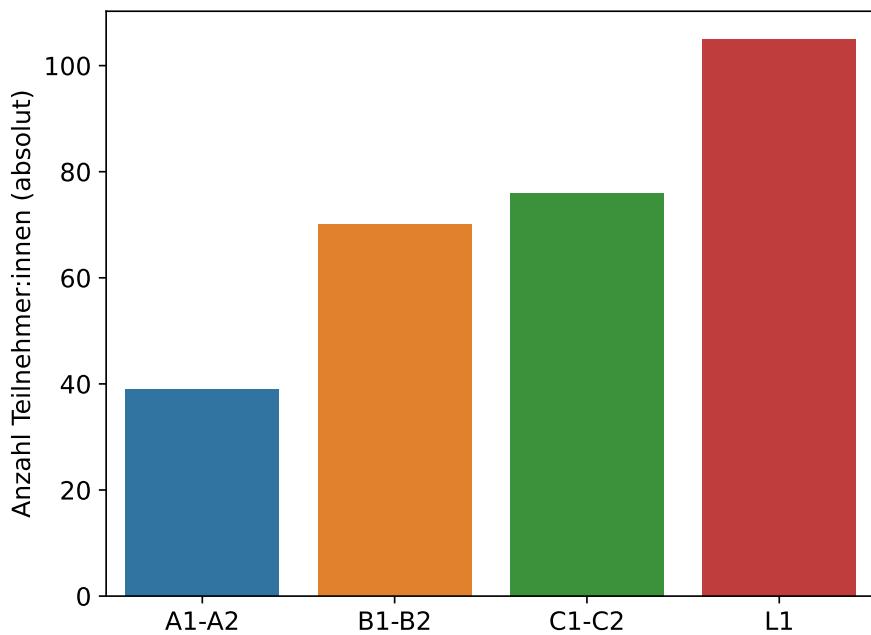


Abbildung 3.3: Verteilung der Selbsteinschätzung nach GERS-Niveau

Die Lernenden lassen sich nicht nur nach ihrem Französischniveau gruppieren, sondern auch nach vielen anderen Aspekten: Jener des Interesses für Varietäten wurde bereits angesprochen; daneben unterscheiden sich die Lernenden auch in ihren Auslandserfahrungen, im Kontakt mit L1-Sprecher:innen unterschiedlicher Varietäten, in der Dauer des institutionellen Fremdsprachenerwerbs, in der Motivation fürs Erlernen der Sprache und in vielen weiteren Aspekten. Einige dieser Variablen hängen mit dem Französischniveau zusammen: Beispielsweise bringen durchschnittlich weit fortgeschrittene Lernende eher Auslandserfahrung und mehr Kontakt mit L1-Varietäten mit als weniger weit fortgeschrittene Lernende (cf. Kapitel 4.2.3). Daneben unterscheiden sich die Proband:innen in ihrer Motivation, Französisch zu lernen: Der von allen Niveaustufen am häufigsten genannte Grund ist zwar *Faszination bzw. Gefallen an der Sprache*, gefolgt von *wurde in der Schule angeboten*. Daneben erwähnten die C1-C2 Lernenden (anders als die anderen Lernenden) aber oft die Nützlichkeit des Französischen und Faszination für Sprachen generell, während die B1-B2-Lernenden im Vergleich zu den anderen Gruppen überdurchschnittlich häufig ihre Liebe zu Frankreich bzw. der französischen Kultur sowie die große Sprecherzahl bzw. weite Verbreitung des Französischen als Gründe nannten.

Da jedoch das Ziel der Studie nicht darin bestand, alle denkbaren Prädiktoren für unterschiedliche abhängige Variablen zu testen, wurde auch die Stichprobe nicht derart konzipiert, dass die Teilnehmer:innen gleichmäßig auf alle Kategorien der soeben genannten Variablen verteilt sind. Ich beschränke mich bewusst darauf, jeweils die Ergebnisse der unterschiedlichen Sprachniveaus miteinander zu vergleichen, und an einigen Stellen

Zusammenhänge im kleinen Rahmen zu analysieren – Letzteres ohne den Anspruch zu erheben, in dieser Hinsicht generalisierbare Ergebnisse zu liefern.

### 3.1.5 Herkunft der Proband:innen mit L1 Französisch

Die Teilnehmer:innen mit L1 Französisch (hier wie oben erwähnt als *L1-Teilnehmer:innen* abgekürzt) gaben, genauso wie die Lernenden, ihr Herkunftsland und ihre Herkunftsregion an. 46 von ihnen stammen aus Frankreich (ohne Überseegebiete), 24 aus Kanada, 19 aus der Schweiz und acht aus Belgien. Zwei weitere wurden in Deutschland geboren, zwei auf Mayotte, und je eine Person im Benin, in Luxemburg, in Marokko und auf La Réunion (cf. dazu die linke Abbildung in 3.4).

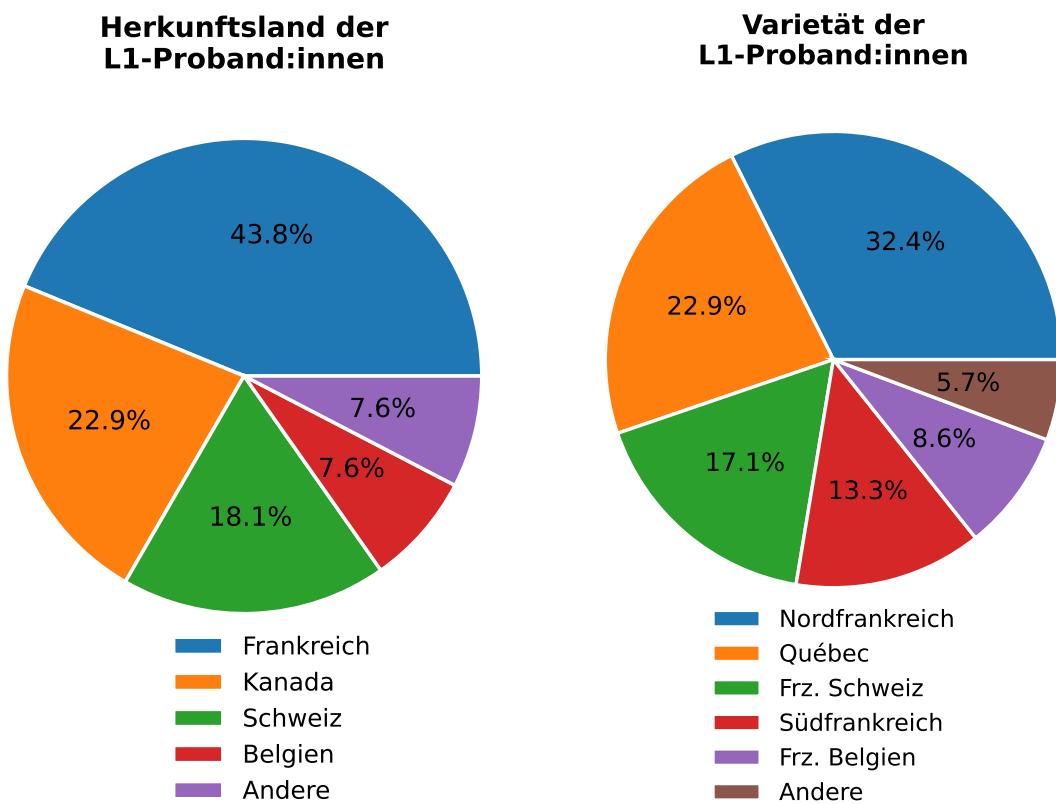


Abbildung 3.4: Charakterisierung der Proband:innen mit L1 Französisch

Von den 105 L1-Teilnehmer:innen lebten 58 noch nie für mindestens ein Jahr in einem anderen frankophonen Gebiet als jenem, in dem sie geboren wurden (d.h. kein Wechsel der Region oder des Landes). 14 wohnten schon einmal in einem anderen frankophonen Land<sup>11</sup> (davon zwei zusätzlich in einem anderssprachigen Land), neun Personen in einer

<sup>11</sup>Hierzu wurden, da auch in der Perceptionsstudie zwischen Nord- und Südfrankreich unterschieden wurde, jene gezählt, die in Nordfrankreich geboren wurden und später in Südfrankreich lebten oder umgekehrt.

anderen Region in ihrem Geburtsland und 24 in einem anderssprachigen Land (davon 14 mindestens in einem deutschsprachigen Land).

Basierend auf der Frage *Welche Varietät des Französischen würden Sie als Ihre Muttersprache bezeichnen?* (wobei als Hinweis angegeben war, dass mit Varietät z.B. Französisch in der Schweiz, Belgien, Südfrankreich, Québec oder dem Maghreb gemeint ist) und in unklaren Fällen einer Analyse des Zusammenspiels aus Herkunftsland und -region, in unterschiedlichen Kontexten (v.a. in der Familie) gesprochenen Sprachen und den Anmerkungen dazu, auf welche Art und Weise die Teilnehmer:innen in der Vergangenheit mit einzelnen Varietäten in Berührung kamen, wurde die L1-Varietät der frankophonen Teilnehmer:innen identifiziert. 32,4% von ihnen sprechen eine nordfranzösische, 22,9% eine Québécer, 17,1% eine Schweizer, 13,3% eine südfranzösische, 8,6% eine belgische und 5,7% eine andere Varietät des Französischen als L1-Varietät (cf. rechte Abbildung in 3.4). Der Anteil *andere* umfasst Teilnehmer:innen kleinerer Varietätengruppen (davon zwei Personen aus La Réunion, und je eine Person aus Benin, Marokko und Mayotte).

Es nahmen nicht genügend Teilnehmer:innen aus dem Maghreb und Subsahara-Afrika teil, um daraus eine oder zwei eigenständige Gruppe(n) zu bilden; Selbiges gilt für die Personen aus Überseegebieten (die hier nicht zu Nord-/Südfrankreich gezählt wurden). Auswertungen, in denen die Antworten der L1-Teilnehmer:innen in Abhängigkeit von ihrer L1-Varietät verglichen werden, berücksichtigen deshalb jeweils nur die Personen mit einem belgischen, Schweizer, nordfranzösischen, südfranzösischen und Québécer Akzent.

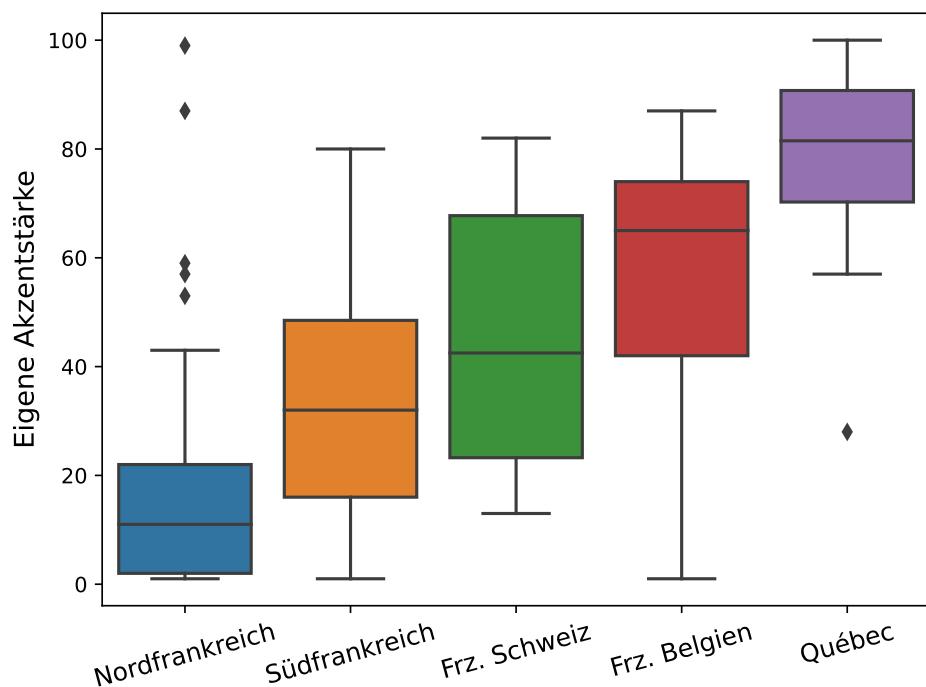


Abbildung 3.5: Selbstwahrgenommene Akzentstärke der L1-Sprecher:innen

Diese fünf Gruppen unterscheiden sich daneben in weiteren Merkmalen, wie etwa ihrer

selbstwahrgenommenen Akzentstärke, die mit der L1-Varietät zusammenhängt (cf. Abb. 3.5): Diejenigen, die eine nordfranzösische Varietät sprechen, denken durchschnittlich, sie hätten einen sehr schwachen Akzent, jene mit einer südfranzösischen Varietät stufen ihre Akzentstärke ein bisschen höher ein. Noch höher, jedoch durchschnittlich immer noch deutlich in der unteren Hälfte, nehmen die Teilnehmer:innen, die eine Schweizer Varietät sprechen, ihre Akzentstärke wahr. Durchschnittlich in der oberen Hälfte, also als eher stärkeren Akzent, lokalisieren diejenigen, die eine belgische Varietät sprechen, ihre Akzentstärke (wobei dies nur ein Durchschnitt ist und auch einige Teilnehmer:innen dieser Gruppe nur einen sehr geringen Akzent feststellen), und am stärksten nehmen die Personen mit einer Québécer Varietät ihren eigenen Akzent wahr.

Damit zusammenhängend wurden die L1-Teilnehmer:innen gefragt, ob sie denken, dass andere frankophone Personen an ihrem Akzent erkennen, woher sie kommen (Auswahlmöglichkeiten: *nein, (fast) nie / ja, manchmal / ja, immer*). Abbildung 3.6 zeigt die Ergebnisse, gruppiert nach der L1-Varietät der Teilnehmer:innen.

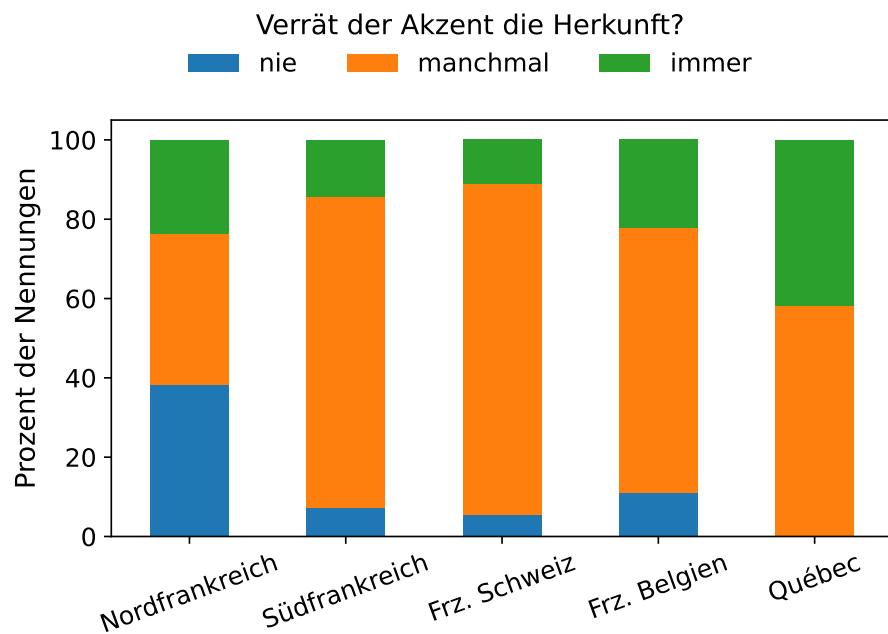


Abbildung 3.6: Selbsteinschätzung: Erkennen andere frankophone Personen die Herkunft der L1-Teilnehmer:innen am Akzent?

38,2% derjenigen, die eine nordfranzösische Varietät sprechen, denken, man erkenne (fast) nie an ihrem Akzent, woher sie kommen. Am anderen Ende stehen jene Teilnehmer:innen, die Québécer Französisch sprechen und die denken, ihr Akzent verrate manchmal (58,3%) bzw. immer (41,7%) ihre Herkunft. Die anderen Teilnehmer:innengruppen (südfranzösisches, Schweizer sowie belgisches Französisch) weisen jeweils eine sehr vergleichba-

re Verteilung auf – bei allen dreien tippten die meisten Personen darauf, dass ihr Akzent „manchmal“ ihre Herkunft verrät.

Die L1-Teilnehmer:innen unterscheiden sich kaum in ihrem Interesse für diatopische Varietäten, noch in ihrem Interessenszuwachs für diese im Zuge der Studienteilnahme. Tukey-Tests zeigten einen einzigen signifikanten Unterschied, nämlich dass sich die Proband:innen, die belgisches Französisch sprechen, vor Studienteilnahme weniger für Varietäten interessierten als jene Personen, die Québecer Französisch sprechen; kein anderer Gruppenunterschied war statistisch signifikant.

## 3.2 Perzeptionsexperiment

Das Kernstück des Dissertationsprojekts ist ein Perzeptionsexperiment mit anschließendem Fragebogen. Diese beiden Teile dauerten zusammen etwa 30 Minuten, und wurden online über die Plattform Limesurvey durchgeführt. Im Folgenden wird zunächst auf die Pilotierung eingegangen (Unterkapitel 3.2.1); im Anschluss werden die im Perzeptionsexperiment verwendeten Stimuli (cf. 3.2.2), die dazugehörigen Aufgaben (cf. 3.2.3) und die Datenanalyse (cf. 3.2.4) beschrieben. Den Fragen des dazugehörigen Fragebogens widmet sich Kapitel 3.3.

### 3.2.1 Pilotierung

Sämtliche Messinstrumente wurden pilotiert: Die Perzeptionsstudie als „Herzstück“ des Projekts wurde in einem mehrstufigen Verfahren getestet – zunächst mit einzelnen Personen, dann mit 13 Teilnehmer:innen und schließlich mit 150 Teilnehmer:innen (die zentralen Ergebnisse dieser erweiterten Pilotstudie wurden in Wurzer & Wolf 2021 präsentiert); die anderen Projektteile wurden jeweils an kleineren Stichproben getestet.

Die Pilotierung ergab in den meisten Fällen, dass die angedachte Methodik in Ordnung ist. Ein paar wichtige Änderungen wurden allerdings vorgenommen:

Es stellte sich bald heraus, dass manche Teilnehmer:innen starken Unmut äußerten bzw. sich weigerten, den Charakter von Sprecher:innen zu bewerten. Die Begründung war, dass sie dies als diskriminierend erachteten. Warum dies in bisherigen Studien (scheinbar) kein Problem war, ist unklar. Möglicherweise lag es an der Teilnehmer:innengruppe – vorstellbar ist etwa, dass Fremdsprachenlernende hier anders reagieren als L1-Sprecher:innen, mit denen die meisten Einstellungsstudien bisher durchgeführt wurden. Daneben ist denkbar, dass auch in manch anderen Studien Teilnehmer:innen nur ungern den Charakter von Personen einschätzten und möglicherweise ihre Antworten bewusst entsprechend der sozialen Erwünschtheit veränderten<sup>12</sup>, dies jedoch nicht ersichtlich wurde, wenn keine Aus-

---

<sup>12</sup>Diese könnte etwa die Ergebnisse aus Bouchard (2023b) beeinflusst haben, wie die Autorin selbst schreibt: In ihrer Studie wurden Stimmen, die mit dem Bild einer schwarzen Frau präsentiert wurden,

wahlmöglichkeit des Typs „Ich möchte diese Frage nicht beantworten“, „Ich weiß nicht“ o.Ä. geboten wurde. Immerhin deuten mehrere Studien darauf hin, dass Proband:innen keinem Sprecher bzw. keiner Sprecherin die negativste Ausprägung diverser Eigenschaften zuordnen möchten bzw. generell positive Eigenschaften gegenüber negativen bevorzugen (Lindberg & Trofimovich 2020, Pfingsthorn & Giesler 2023, Pustka et al. 2019): In Pustka et al. (2019) etwa bestand die Möglichkeit, zu manchen Eigenschaften keine Varietäten zuzuordnen, und diese Möglichkeit wurde insbesondere bei negativen Adjektiven auch gerne genutzt. Das erklären die Autor:innen wie folgt:

[L]e nombre d'informateurs n'ayant pas répondu (« sans réponse ») aux questions les plus négatives en termes de stéréotypes (« le plus laid », « le moins sympathique », « le plus ridicule » et « le moins correct ») est relativement élevé. Cet état de fait suggère une difficulté ou un refus de la part des informateurs d'attribuer à un locuteur un jugement dévalorisant (Pustka et al. 2019, 41)

Die finale Studie enthielt deshalb keine auf Personen bezogenen wertenden Fragen, sondern ausschließlich auf die Sprache bzw. Varietät bezogene Fragen (solche scheinen für die Teilnehmer:innen unproblematisch zu sein, cf. Moreau et al. 2007), was für vorliegendes Projekt als ausreichend erachtet wurde. Außerdem scheinen die Bewertungen der ästhetischen Dimension mit einigen Bewertungsdimensionen, darunter Status und Solidarität, ohnehin verhältnismäßig stark zusammenzuhängen (cf. Bouchard 2023b; Latour et al. 2012) – Unterschiede eben gerade zwischen status- und solidaritätsbezogenen Merkmalen bleiben damit jedoch selbsterklärend verborgen.

Da die Ergebnisse zu den Lesedaten und den spontanen Produktionen ähnliche Ergebnisse lieferten, wurden in der Hauptstudie nur erstere verwendet, um die Studiendauer zu reduzieren (und damit Ermüdungserscheinungen zu reduzieren, cf. Garrett 2005; Poljak 2019). Ebenso wurden auf Basis der Pilotierung anstelle von drei Personen pro Gebiet nur je ein Sprecher bzw. eine Sprecherin aus Nordfrankreich, Belgien, dem Maghreb und Subsahara-Afrika sowie zwei Sprecher:innen aus Québec ausgewählt, wobei Repräsentativität das wichtigste Kriterium war; dafür wurden je ein Stimulus von Sprecher:innen aus der Schweiz und Südfrankreich hinzugefügt. Die Anzahl der Lernenden im Stimulusset wurde von sieben auf vier reduziert. Diese Maßnahmen sollten die Teilnahmedauer erheblich verkürzen und somit mehr Personen zur Teilnahme motivieren.

Außerdem wurde dadurch ein wenig Raum für das Hinzufügen einiger Fragen zur didaktischen Implementierung geschaffen, die ursprünglich in einem eigenständigen Fragebogen Platz finden sollten. Damit entfielen potenzielle Probleme bei der Zuordnung der

---

im Allgemeinen positiver bewertet als jene, die mit dem Bild einer weißen Frau dargeboten wurden. Eine alternative – optimistischere – Erklärung für dieses unerwartete Ergebnis ist, dass der Kampf um soziale Gerechtigkeit endlich Früchte trägt. Welche der beiden Erklärungen stimmt (oder ob beide zusammen das Ergebnis am besten erklären können), kann nicht gesagt werden.

Antworten aus beiden Teilen und die Anzahl an Antworten war in beiden Teilen gleich hoch.

Konkret auf das Perceptionsexperiment bezogen wurden des Weiteren die folgenden drei Änderungen vorgenommen:

(1) Antwortskalen, die bisher aus 9 Punkten bestanden, wurden durch einen 100-Punkte-Schieberegler ersetzt. Wenngleich Schieberegler laut Poljak (2019) nach 9-Punkteskalen „nur“ die zweithäufigste verwendete Option in der Forschung zu Akzent und Verständlichkeit darstellen, fiel die Wahl auf diese, weil die so gewonnenen Daten (noch) problemloser als intervallskaliert (anstelle ordinalskaliert) betrachtet und dementsprechend damit parametrische Tests durchgeführt werden können.

(2) In der Pilotstudie wurde danach gefragt, in welchem Ausmaß der Sprecher bzw. die Sprecherin als Vorbild für Französischlernende geeignet ist. Allerdings hing die Antwort auf diese Frage für einige Teilnehmer:innen davon ab, in welchem Kontext bzw. welchem (frankophonen oder nicht-frankophonen) Land der Französischerwerb erfolgte. Da es schwierig erschien, die Frage sinnvoll zu präzisieren und die Ergebnisse ohnehin in vielen Fällen (mit Ausnahme der Bewertung der afrikanischen Sprecher:innen und der Lernenden) jenen der ästhetischen Bewertungen stark ähnelten, wurde diese Frage nicht in die Hauptstudie aufgenommen.

(3) Bei der Pilotierung wurde die Frage nach der vermuteten Herkunft von L1-Sprecher:innen nur bei jenen Stimuli angezeigt, die die Teilnehmer:innen als solche einstuften. Erkannten sie jemanden nicht richtig als L1-Sprecher:in (egal ob sie sich dabei sicher waren oder nicht), wurde ihre Antwort auf die Frage nach der Herkunft automatisch als falsch gezählt. Um die Möglichkeit zu haben, einen „nachsichtigeren“ Score 2 zu berechnen, der nicht vom Score 1 abhängt, wurde die Frage *Falls die Person entgegen Ihrer Vermutung doch Französisch als Muttersprache spricht, woher könnte sie dann kommen?* in die finale Studie aufgenommen.

### 3.2.2 Korpus

Anstatt auf etablierte Korpora wie PFC (cf. Durand et al. 2002) und iPFC (cf. Detey & Kawaguchi 2008; Racine et al. 2012) zurückzugreifen, wurde für das Perceptionsexperiment ein eigenes Korpus erstellt. Dies liegt daran, dass kein bestehendes Korpus gleichzeitig die beiden folgenden Anforderungen erfüllte: (1) Es enthält Aufnahmen von Personen aus unterschiedlichen frankophonen Gebieten sowie Französischlernenden, die alle denselben Text vorlesen und (2) dieser Text ist auch für Französischlernende im Anfangsstadium gut verständlich. Zweiteres war notwendig, da eben gerade auch solche Lernenden getestet werden sollten, und diese etwa beim PFC-Text *Le village de Beaulieu* aufgrund dessen lexikalischer und syntaktischer Komplexität vermutlich überfordert wären. Dass als Stimuli Lesedaten verwendet wurden, liegt daran, dass diese am vergleichbarsten sind; allerdings

kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie weniger authentisch sind (cf. Pustka 2007). Freie Produktionen als Stimuli sind jedoch ebenfalls mit Einschränkungen verbunden, sodass die Entscheidung für die eine oder andere Art von Produktionsdaten jeweils nach Abwägung der Vor- und Nachteile beider Optionen getroffen werden muss und immer ein Stück weit subjektiv bleibt<sup>13</sup>. Möglicherweise ist die Entscheidung für den hier vorliegenden Anwendungsfall auch gar nicht so ausschlaggebend und beide Varianten liefern weitestgehend vergleichbare Ergebnisse (cf. etwa Munro & Derwing 1994; Woehrling & Boula de Mareüil 2006; sowie die Ergebnisse meiner Pilotstudie).

### 3.2.2.1 Datenerhebung

Der Beginn der methodischen Umsetzung des Experiments kollidierte zeitlich mit den Anfängen der Covid-19-Pandemie, weshalb an standardisierte Audioaufnahmen vor Ort unter Laborbedingungen nicht zu denken war. Eine Einladung, durch das Senden von Audioaufnahmen zur Studie beizutragen, wurde über Social Media, Mailverteiler sowie einige persönliche Kontakte verbreitet. Potenzielle Interessent:innen wurden damit über das Ziel der Studie sowie die Aufgaben informiert, die sie absolvieren sollten: Es sollten zwei Bilder von Alltagssituationen beschrieben (das erste zeigte eine Familie beim gemeinsamen Essen in einem Garten, das zweite eine Mutter, die mit ihrem Kind einen Schneemann baut) sowie ein kurzer Text und eine Liste von 30 Wörtern vorgelesen werden. Für die Hauptstudie wurden lediglich die Aufnahmen des vorgelesenen Texts verwendet, der im Folgenden abgedruckt wird:

*Je vous présente ma sœur. Elle s'appelle Camille Dumont. Camille vient de Toulouse. Elle est gentille et très sportive. Comme son voisin Antoine, elle aime beaucoup voyager, alors, l'été dernier, elle est partie à Genève avec lui. Ils ont adoré la Suisse ! Cette année, le 18 juillet, les deux amis vont partir pour faire le tour du monde ensemble.*

Für die Pilotierung wurden zusätzlich Ausschnitte der Beschreibungen eines Bildes und für den Hörverständnistest Ausschnitte aus beiden Bildbeschreibungen herangezogen.

Außerdem waren die Interessent:innen aufgefordert, einen kurzen Online-Fragebogen<sup>14</sup> auszufüllen, im Zuge dessen u.a. die folgenden Hintergrundinformationen erhoben wurden: Ihr Geschlecht, die Geburtsregion, die Region, in der sie am längsten gewohnt haben, ihr Bildungsgrad, ihre L1(en), welche weiteren Sprache(n) sie mit ihrer Familie, ihren Freund:innen und im Arbeitsumfeld sprechen und wie stark sie ihren eigenen Akzent einstufen. Außerdem wurde sie gebeten einzuschätzen, wie authentisch sie bei den einzelnen

<sup>13</sup> Insbesondere die Prosodie ist hierbei möglicherweise unterschiedlich – siehe hierzu die Dissertation von Heinz (2006), die prosodische Muster einzelner Textsorten untersucht.

<sup>14</sup> Dieser Fragebogen kann unter <http://karoline.geraschs.de> eingesehen werden. Sollte der Link nicht funktionieren, bitte um eine Email-Benachrichtigung an doktorat.karoline@geraschs.de.

Aufgaben gesprochen haben. Auch Lernende wurden als Stimuli herangezogen; diese sollten zudem Informationen zu ihrem Französischerwerb bereitstellen (Sprachniveau und Auslandserfahrungen).

Einige Vorgaben zu den Aufnahmen sollten sicherstellen, dass deren Qualität trotz eigenständiger Durchführung möglichst gut ist (optimale Entfernung zum Mikrofon, keine Hintergrundgeräusche etc.).

Insgesamt folgten 60 Personen der Einladung und stellten ihre Audioaufnahmen zur Verfügung.

### 3.2.2.2 Auswahl der Stimuli

Von diesen 60 Personen wurden für die Pilotstudie Aufnahmen von je drei Sprecher:innen pro Herkunft sowie von sieben Lernenden ausgewählt, die – nach Rücksprache mit L1-Sprecher:innen – für die jeweilige Varietät am repräsentativsten waren.

Für das endgültige Perzeptionsexperiment wurden auf Basis der Ergebnisse der Pilotierung neben vier Lernenden (davon zwei deutschsprachige, eine mit einem sehr schwachen Akzent: be02023 bzw. *Deutschland\_1* und eine mit einem etwas ausgeprägteren Akzent: dr120511 bzw. *Deutschland\_2*) jeweils ein Sprecher oder eine Sprecherin aus Nordfrankreich, Südfrankreich, Belgien, der Schweiz, dem Maghreb und Subsahara-Afrika, sowie zwei Sprecher:innen aus Québec (ein Sprecher mit einem eher schwachen Akzent: he1505327 bzw. *Quebec\_1* und eine Sprecherin mit einem etwas stärker ausgeprägten Akzent: ge210316 bzw. *Quebec\_2*) als L1-Stimuli ausgewählt. Dass nur belgische, Schweizer, südfranzösische und magrebische Sprecher:innen mit schwachem Akzent teilnahmen und keine mit starkem Akzent, kann m.E. weniger als Schwachstelle der Studie als vielmehr als Symptom der aktuellen soziolinguistischen Situation des Französischen in diesen Gebieten gesehen werden (cf. dazu Kapitel 2.2.4).

Code	Herkunft	L1	Geschlecht	Alter
be02023	Baden-Würtemberg, Deutschland	Deutsch/Italienisch	w	22
ce161211	Brabant-Wallon, Belgien	Französisch	w	27
ce290305	Centre-Val-de-Loire, Frankreich	Französisch	w	28
dr120511	Baden-Würtemberg, Deutschland	Deutsch	w	29
er210617	Lima, Peru	Spanisch	m	36
ge210316	Québec, Kanada	Französisch	w	40
ha2906950	Niederschlesien, Polen	Polnisch	w	42
he1505327	Québec, Kanada	Französisch	m	23
ma160502	Mopti, Mali	Songhai	m	34
me180909	Neuenburg, Schweiz	Französisch	m	29
me21094	Okzitanien, Frankreich	Französisch	w	20
yr1101943	Tunis, Tunesien	Französisch/Arabisch	m	24

Tabelle 3.1: Hintergrundinformationen zu den ausgewählten Sprecher:innen

Es wäre möglich und durchaus interessant gewesen, neben den ausgewählten frankophonen Gebieten noch weitere wie etwa die Überseegebiete hinzuzunehmen oder einzelne Gebiete weiter zu segmentieren (cf. hierzu Kapitel 2.1.2). Darauf wurde jedoch verzichtet, um die Gesamtdauer des Experiments möglichst kurz zu halten und damit die Quote derjenigen Teilnehmer:innen, die den Fragebogen auch tatsächlich abschließen, zu erhöhen.

Die Sprecher:innen ähnelten sich sehr stark in ihrem Bildungsgrad: Eine deutsche Sprecherin (be02023) studiert gerade, alle anderen haben bereits einen Universitätsabschluss. Dass sie nicht alle demselben Geschlecht angehören und nicht gleich alt waren (Spannweite 20-42 Jahre, Durchschnitt: 29,5 Jahre), muss für die Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Alle vier Lernenden geben in Bezug auf ihre Französischkenntnisse mindestens ein B2-Niveau an. Tabelle 3.1 zeigt die einzelnen Sprecher:innen im Vergleich.

### 3.2.2.3 Prosodische Analyse der Stimuli

Um überprüfen zu können, ob diverse prosodisch-akustische Merkmale der Stimuli mit den Bewertungen zusammenhängen, wurden mithilfe von Praat (Boersma & Weenink 2023) die folgenden Analysen durchgeführt:

**Intonation.** In Bezug auf die Grundfrequenz sollten der Durchschnittswert und die Bandbreite jedes Stimulus ermittelt werden.

Stimulus	Herkunft	Minimum	Maximum	Durchschnitt	Bandbreite
Me180909 (m)	Schweiz	126,4788	248,3669	166,1181	121,8881
Er210617 (m)	L1 Spanisch	58,81107	196,0323	84,0212	137,2212
yr1101943 (m)	Tunesien	91,1788	231,5078	130,3531	140,3291
Ma160502 (m)	Mali	64,1394	215,9215	89,9789	151,7821
ce290305 (w)	Nordfr.	152,6474	304,8473	219,9198	152,1999
He1505327 (m)	Québec	89,6946	277,1198	140,9694	187,4252
Ge210316 (w)	Québec	132,7550	372,3672	201,6634	239,6122
be02023 (w)	L1 Deutsch	136,9102	377,8571	202,8324	240,9469
Dr120511 (w)	L1 Deutsch	132,8700	390,1945	221,0651	257,3245
ce161211 (w)	Belgien	153,5952	538,4408	217,3286	384,8455
Me21094 (w)	Südfr.	151,3816	569,2103	214,8566	417,8287
ha2906950 (w)	L1 Polnisch	152,0610	654,2255	238,0785	502,1645

Tabelle 3.2: Messungen der Grundfrequenz für alle Stimuli

Dafür musste zunächst der zu berücksichtigende F0-Umfang für jeden Stimulus separat bestimmt werden, denn die Standardeinstellung aus Praat führt mitunter zu fehlerhaften Werten (cf. Hirst 2011). Nach Empfehlung von Mayer (2017) wurde als erste Annäherung für Männer 50-300 und für Frauen 100-500 eingestellt und im Anschluss eine individuelle Anpassung nach Hirst (2011) vorgenommen: Hierbei wird als Minimum das 1. Quartil

multipliziert mit 0,75 und als Maximum das 3. Quartil multipliziert mit 2,5 herangezogen. Im Anschluss wurde für jeden Stimulus mit den Praat-eigenen Funktionen Minimum und Maximum berechnet und daraus die Spannweite kalkuliert sowie der Mittelwert extrahiert.

Tabelle 3.2 zeigt die gemessenen Werte (Minimum, Maximum, Durchschnittswert und Bandbreite), sortiert nach der Bandbreite aufsteigend. Der Buchstabe in Klammern in der Spalte *Stimulus* zeigt das Geschlecht der Sprecher:innen an.

**Pausen.** Um die Anzahl und Gesamtdauer stiller Pausen zu ermitteln, wurde zunächst in Praat mithilfe der Funktionen „To Intensity“ und anschließend „To TextGrid (silences)“ eine Textdatei erstellt, aus der die beiden Informationen im Anschluss einfach abgelesen werden konnten. Es wurden folgende Werte gewählt: Minimale F0: 100, Schwellenwert Lautstärke: -35dB, minimale Dauer von Pausen: 0,1 Sekunden (cf. etwa Kang 2010). Diese Werte stellten sich für die meisten Stimuli als gut geeignet (d.h. der Perzeption entsprechend) heraus; lediglich wenn Einatmen innerhalb einer stillen Pause als Sprechen klassifiziert wurde, so wurde dies im Anschluss manuell angepasst, sodass die entsprechenden Teile als Pausen gezählt wurden.

Stimulus	Herkunft	Dauer	Anzahl Pausen	Gesamtdauer Pausen	Anzahl langer Pausen	Artikulationsrate
ce161211 (w)	Belgien	18,5	6	3,38	3	5,69
ce290305 (w)	Nordfr.	19,4	9	4,04	2	5,6
Me180909 (m)	Schweiz	19,7	9	4,02	2	5,48
Er210617 (m)	L1 Spanisch	23,2	12	5,92	5	4,98
ha2906950 (w)	L1 Polnisch	21,5	9	4,13	4	4,95
Me21094 (w)	Südfr.	22,9	13	5,46	6	4,93
yr1101943 (m)	Tunesien	21,6	9	3,57	2	4,77
He1505327 (m)	Québec	23,5	9	4,99	7	4,65
Dr120511 (w)	L1 Deutsch	25,1	13	6,54	8	4,63
Ma160502 (m)	Mali	23,3	10	4,2	3	4,5
be02023 (w)	L1 Deutsch	22,1	5	2,08	2	4,3
Ge210316 (w)	Québec	25,9	8	4,29	3	3,98

Tabelle 3.3: Temporale Messungen der Stimuli

**Sprechgeschwindigkeit.** Bei der Sprechgeschwindigkeit werden zwei Möglichkeiten der Operationalisierung unterschieden, wobei in beiden Fällen die Anzahl an (theoretischen oder tatsächlich realisierten) Silben pro Zeiteinheit gemessen wird<sup>15</sup> Während bei

<sup>15</sup>Das Heranziehen von Silben als Einheit ist jedoch an sich nicht unproblematisch: Denn in Sprachen mit Wort- oder Akzentrythmus (wie etwa dem Deutschen) sind die Silben oft komplexer und somit länger als in Sprechen mit silbenzählendem oder phrasenbasiertem Rhythmus (wie etwa Französisch). Dazu kommt, dass sich im Französischen die Anzahl realisierter Silben in Allegro- und Lento-Sprechstilen aufgrund von Silbentilgungsphänomenen deutlich unterscheiden kann (dies erklärt vermutlich das Ergebnis

der Sprechgeschwindigkeit im engeren Sinn (im Folgenden: *Sprechtempo*) die Gesamtdauer einer Äußerung herangezogen wird (also die Zeiten von Pausen nicht herausgerechnet werden), wird im Fall der sog. *Artikulationsgeschwindigkeit* nur die Zeit gezählt, in der tatsächlich artikuliert wird (cf. Kang 2010; Schwab & Racine 2013). In vorliegender Studie wurden beide Maße berechnet und als Zeiteinheit die Sekunde verwendet.

Es stellte sich die Frage, ob für die Kalkulation die Anzahl phonologischer bzw. „geplanter“ Silben oder die Anzahl tatsächlich realisierter Silben verwendet werden sollte. Beide Herangehensweisen haben Vor- und Nachteile (cf. Trouvain & Möbius 2014): Für die Verwendung ersterer spricht, dass phonologische Einheiten vermutlich vom Sprecher bzw. von der Sprecherin mitgedacht werden. Dagegen spricht hingegen, dass sich die Artikulationsrate an sich nicht erhöht, wenn lediglich mehr Silben ausgelassen werden, und dass etwa eine langsame oder mittlere Artikulationsgeschwindigkeit gepaart mit einer hohen Frequenz an Auslassungen eher zu einer wahrgenommenen Schlampigkeit als zur Wahrnehmung eines hohen Sprechtempo führt. Da nach Koreman (2006) die Kalkulation auf Basis der tatsächlich realisierten Anzahl an Silben wie auch auf Basis der theoretisch intendierten Anzahl an Silben die wahrgenommene Sprechgeschwindigkeit gut widerspiegeln, wurde der Einfachheit halber (da der vorzulesende Text für alle Sprecher:innen derselbe war) die theoretische Anzahl an Silben herangezogen (hier: 86<sup>16</sup>).

Tabelle 3.3 bietet einen Überblick über die berechneten temporalen Maße der einzelnen Stimuli. In der ersten Spalte ist in Klammern erneut das Geschlecht angegeben, und die Stimuli sind nach der Artikulationsrate aufsteigend sortiert.

### 3.2.3 Ablauf des Perzeptionsexperiments

Der gesamte Fragebogen war sowohl auf Französisch wie auch auf Deutsch verfügbar, um gleichzeitig Französischlernenden im Anfangsstadium und L1-Sprecher:innen des Französischen ohne Deutschkenntnisse eine Teilnahme zu ermöglichen. Im Folgenden werden die Fragestellungen des deutschen Fragebogens wiedergegeben<sup>17</sup>. Die Übersetzungen ins Französische wurden mit einer französischen L1-Sprecherin mit sehr guten Deutschkenntnissen abgestimmt, um eine weitestmögliche Bedeutungsgleichheit zu erreichen.

Vor dem Beginn des tatsächlichen Experiments fand ein Probedurchlauf statt, der die Teilnehmer:innen mit den Aufgabenformaten bekannt machen und ihnen erlauben sollte, die Lautstärke richtig einzustellen. Im Zuge dieses Probedurchgangs, dessen Antworten für die Analyse natürlich nicht berücksichtigt wurden, wurde die Aufnahme des vorge-

aus Heinz 2006, dass französische Nachrichtentexte durchschnittlich viel weniger Silben pro Zeiteinheit aufweisen als italienische Nachrichtentexte).

<sup>16</sup>Diese Zahl orientiert sich am hexagonalen Standardfranzösisch als derjenigen Varietät, mit der die meisten Lernenden am besten vertraut sind.

<sup>17</sup>Der vollständige deutsche wie auch französische Fragebogen kann unter <http://karoline.gerasch.s.de> eingesehen werden.

lesenen Texts eines fortgeschrittenen Lerners (m27) mit L1 Englisch aus Ohio (USA) präsentiert.

Die einzelnen Stimuli (deren Lautstärke im Vorfeld normalisiert wurde) wurden wie folgt eingeleitet: *Hören Sie sich die Aufnahme 1x an. Es ist erlaubt, bereits während des Anhörens damit zu beginnen, die Fragen zu beantworten.* Es konnte aus technischen Gründen nicht ausgeschlossen werden, dass sich manche Teilnehmer:innen manche Stimuli oder Teile davon häufiger anhörten; dies sollte die Ergebnisse jedoch nicht maßgeblich beeinflussen. Die Idee dahinter, sich die Stimuli nur ein Mal anzuhören, war, dass die Proband:innen möglichst spontan und intuitiv antworten sollten – deshalb war es auch explizit erlaubt, bereits während des Anhörens mit dem Beantworten der Fragen zu beginnen. Die einzelnen Stimuli wurden den Teilnehmer:innen in einer randomisierten Reihenfolge dargeboten, um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden (cf. Vaughn & Baese-Berk 2019).

Für jeden Stimulus sollten die folgenden Fragen beantwortet werden:

1. *Spricht die Person Französisch als Muttersprache?*
2. *Sind Sie sich sicher?*
3. *Wie stark ist der Akzent der Person?*
4. *Wie einfach/schwer ist es Ihnen gefallen, die Person zu verstehen?*
5. *Wie schön finden Sie das Französisch, das diese Person spricht?*
6. a) *Woher kommt die Person Ihrer Meinung nach?*  
b) *Falls die Person entgegen Ihrer Vermutung doch Französisch als Muttersprache spricht, woher könnte sie dann kommen?*
7. *Welche Muttersprache könnte die Person haben?*

Auf die Fragen 1 und 2 sollten die Teilnehmer:innen mit *ja* oder *nein* antworten. Bei den Fragen 3, 4 und 5 sollten sie jeweils die Position eines Schiebereglers (Genauigkeit: 100 Punkte) zwischen zwei beschrifteten Endpunkten verschieben, die wie folgt lauteten: *sehr stark* <> *sehr schwach/kein Akzent* (Frage 3), *unmöglich* <> *sehr einfach* (Frage 4), *gar nicht schön* <> *sehr schön* (Frage 5).

Frage 6a wurde nur angezeigt, wenn Frage 1 mit *ja* beantwortet wurde, Frage 6b in den Fällen, in denen mit *nein* geantwortet wurde. Als Antwortoptionen standen jene frankophonen Gebiete zur Auswahl, die der Herkunft der Stimuli entsprechen, nämlich *Nordfrankreich, Südfrankreich, Schweiz, Belgien, Québec/Kanada, Maghreb (Algerien, Marokko, Tunesien), Subsahara-Afrika (Schwarzafrika)*, und daneben noch eine Option

*Ich weiß es nicht.* Die Angaben in Klammern bei *Maghreb* und *Subsahara-Afrika* wurden vorsichtshalber für den Fall hinzugefügt, dass die Teilnehmer:innen mit den beiden Begriffen nicht vertraut sind.

Auch Frage 7 erschien nur, wenn die Teilnehmer:innen auf Frage 1 mit *nein* antworteten; die Antwort hier sollte in ein offenes Textfeld geschrieben werden.

Bei den Fragen 1, 6b und 7 fiel die Entscheidung auf den (Laien-)Begriff der *Muttersprache* anstelle von *L1* oder *Erstsprache*, denn es kann angenommen werden, dass viele Proband:innen mit den Fachbegriffen nicht vertraut sind. Dasselbe gilt für den Begriff *Akzent* (cf. Schmid & Hopp 2014), weshalb dieser im Probefeld mit einer Fußnote versehen wurde. Darin wurde *Akzent* laienhaft – und dadurch aber eben auch für Laien verständlich – bewusst etwas schwammig als „Abweichung der Aussprache von der französischen Standard(aus)sprache“ definiert. Es wurde davon ausgegangen, dass die Teilnehmer:innen eine Assoziation zu „Standardaussprache“ haben (selbst wenn sich die französische Linguistik bekanntlicherweise nicht einig ist, was genau darunter fällt; cf. Kapitel 2.2.1).

### 3.2.4 Auswertung

Unterschiedliche Frage- und Antwortformate verlangen unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Analyse. Der besseren Übersicht halber werden Details zur gewählten Auswertungsmethode jeweils in jenen Kapiteln, in denen die dazugehörigen Ergebnisse präsentiert werden, dargestellt. Im Folgenden wird deshalb lediglich ein grober Überblick gegeben.

#### 3.2.4.1 Numerische und visuelle Darstellung potenzieller Unterschiede

Um einen ersten Eindruck zu den Ergebnissen des Perceptionsexperiments zu bekommen, wurden zunächst jeweils die minimalen und maximalen Werte sowie Mittelwerte und Standardabweichungen der Bewertungen berechnet. Säulendiagramme geben diese Unterschiede in visueller Form wieder. Säulendiagramme, die inferenzstatistische Werte widerspiegeln, enthalten jeweils sog. *error bars* (Fehlerbalken), die 95%-Konfidenzintervalle darstellen und hinzugefügt wurden, damit aus den Graphiken mehr Informationen als die reinen Mittelwerte abgelesen werden können. Als Daumenregel gilt: Wenn sich diese Intervalle nicht überlappen und die Stichprobengrößen zweier Gruppen ähnlich groß sind, ist der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen vermutlich statistisch signifikant; wenn sie überlappen, hängt es v.a. von der Stichprobengröße ab, ob der Unterschied trotzdem signifikant ist oder nicht (denn der Vergleich von Konfidenzintervallen ist ein relativ konservatives Verfahren, cf. Payton et al. 2003). Ein Probevergleich dieser visuellen Darstellung mit den Ergebnissen aus Tukey-Tests (*Tukey's Honestly Significant Difference*) für Gruppenvergleiche nach dem Sprachniveau bestätigte grundsätzlich: Wenn sich die

Balken überlappen, liegt kein statistisch signifikanter Unterschied vor, wenn dies nicht der Fall ist, dann nicht. Abweichungen treten lediglich in jenen Fällen auf, in denen sich zwei Balken ganz knapp überlappen oder ganz knapp nicht überlappen, sowie manchmal in jenen seltenen Situationen, in denen das Konfidenzintervall einer Gruppe ganz am Rand einer Skala liegt.

Dementsprechend wurden überall dort, wo relevant ist, ob tatsächlich signifikante Unterschiede bestehen oder nicht, vorsichtshalber Tukey-Tests gerechnet. Im Gegensatz zu (bzw. aufbauend auf) einstufigen Varianzanalysen (*One-way-ANOVA*), die testen, ob mindestens eine Gruppe von mindestens einer anderen Gruppe signifikant verschieden ist, vergleichen diese alle Gruppen paarweise miteinander. Somit konnte systematisch geprüft werden, welche Gruppen signifikant von welchen anderen Gruppen abweichen<sup>18</sup>.

### 3.2.4.2 Analyse von Zusammenhängen: Gemischte Modelle

Um Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Variablen zu testen, sind manchmal einfache statistische Modelle ausreichend: Wenn beispielsweise der Einfluss des Sprachniveaus der Proband:innen auf ihre durchschnittliche Bewertung der Akzentstärke geprüft werden soll, sind „normale“ lineare Regressionsmodelle durchaus geeignet.

Allerdings sind in den meisten Fällen sämtliche Perzeptionsdaten und nicht nur Mittelwerte pro Teilnehmer:in von Interesse – es soll schließlich nicht auf Informationen verzichtet werden, die gesammelt wurden. Diese Datenpunkte sind jedoch nicht voneinander unabhängig: Alle Teilnehmer:innen bewerteten mehrere Stimuli, und alle Stimuli wurden von mehreren Teilnehmer:innen bewertet. Es dürfen deshalb viele einfache, gängige statistische Modelle nicht verwendet werden (z.B. *t*-Tests oder einfache lineare Regressionsmodelle), da ansonsten die Wahrscheinlichkeit von Fehlern der 1. Art (es wird ein Effekt gefunden, obwohl keiner vorliegt) stark erhöht wäre (cf. Winter & Grice 2021).

Folglich bieten sich gemischte Modelle (*Linear Mixed Effects Models*) an, bei denen diese Abhängigkeiten in Form von Zufallseffekten (*random effects*) berücksichtigt werden können. Bei Perzeptionsexperimenten betrifft dies zunächst die Variable *Proband:in*, denn die einzelnen Proband:innen geben mehrere unterschiedliche Bewertungen ab, die nicht voneinander unabhängig sind (eine strenge Person wird tendenziell (fast) alle Stimuli strenger bewerten als eine weniger strenge Person); allerdings sind die Unterschiede in den Bewertungen unterschiedlicher Proband:innen nicht *per se* relevant, sondern nur auf der Ebene von Gruppenzugehörigkeiten (z.B. weibliche vs. männliche, junge vs. alte Proband:innen, solche mit Französisch als L1 vs. solche mit einer anderen L1 etc.). Die Variable *Proband:in* fließt dementsprechend als Zufallseffekt (hier konkret: *random intercept*) ins Modell ein, anders als etwa die Variablen Geschlecht, Alter und L1, die

<sup>18</sup>Da die Ergebnistabellen mitunter sehr groß sind, befinden sich diese nicht im Anhang, sondern wurden stattdessen auf <http://karoline.geraschs.de> veröffentlicht.

tatsächlich von Interesse sind und deshalb als sog. feste Effekte (*fixed effects*) ins Modell aufgenommen werden. Für die Variable *Stimulus* gilt dasselbe wie für die Variable *Proband:in*: V.a. dann, wenn die Stimuli in unterschiedliche Gruppen eingeteilt werden können (z.B. L1-Sprecher:innen vs. Nicht-L1-Sprecher:innen; Sprecher:innen aus Region X vs. Region Y etc.), interessiert nicht so sehr der Unterschied zwischen einzelnen Stimuli an sich (= *random effect*), sondern Unterschiede zwischen Gruppen, wie z.B. der L1-Status oder die Herkunft (= *fixed effects*).

In Fällen, in denen die abhängige Variable nicht metrisch skaliert, sondern binär ist, wurden stattdessen generalisierte gemischte Modelle (*Generalized Linear Mixed Effects Models*) verwendet. Dies ist etwa der Fall, wenn der Einfluss diverser Prädiktorvariablen darauf untersucht werden soll, ob die Proband:innen bei der Frage nach der regionalen Herkunft der Stimuli eine richtige Antwort gaben oder nicht.

Wenngleich sämtliche quantitativen Auswertungen grundsätzlich mithilfe von Python (Version 3.9.13, Download am 25.08.2022) erfolgten<sup>19</sup>, wurde für die gemischten Modelle auf R bzw. RStudio (RStudio-Team 2020) zurückgegriffen. Dies liegt daran, dass Pythons Modul für gemischte Modelle, *Statsmodels*, meinem Wissensstand nach nicht die Implementierung zweier unabhängiger zufälliger Interzepts zulässt, und die Berechnung gemischter Modelle in der speziell für statistische Berechnungen entworfenen Programmiersprache R gut dokumentiert und weit verbreitet sind. Lineare gemischte Modelle wurden mit der *lmer()*-Funktion aus dem Paket *lme4* (Bates et al. 2015) gerechnet; generalisierte lineare gemischte Modelle mit der *glmer()*-Funktion.

Da die gewöhnlichen unstandardisierten Koeffizienten zwar für die inhaltliche Interpretation relevant sind, sich jedoch nicht für einen Vergleich der Größe des Zusammenhangs der einzelnen Variablen eignen, wurden jeweils auch die standardisierten Koeffizienten berechnet.

### 3.2.4.3 Scores 1, 2 und 3

Um die Häufigkeit wiederzugeben, mit der die Proband:innen bei den Fragen nach dem L1-Status der Stimuli (= Score 1: *Spricht die Person Französisch als Muttersprache?*), der Herkunft der L1-Sprecher:innen (= Score 2: *Woher kommt die Person Ihrer Meinung nach?*) und der L1 der Nicht-L1-Sprecher:innen (= Score 3: *Welche Muttersprache könnte die Person haben?*) richtig lagen, wurden für alle Teilnehmer:innen drei Scores berechnet:

Der Score 1 berechnet sich wie folgt:

$$\text{Score 1} = \frac{\text{Anzahl korrekt als L1- oder Nicht-L1-Sprecher:innen identifizierter Stimuli}}{\text{Anzahl aller Stimuli (mit Ausnahme der beiden aus Tunesien und Mali)}} * 100$$

---

<sup>19</sup>Insbesondere wurden folgende Pakete verwendet: Für die Verarbeitung der Daten *Numpy* und *Pandas*, für Visualisierungen *Matplotlib.pyplot* und *Seaborn*, für statistische Analysen *Statsmodels* und *SciPy*, sowie *re* für die Stringverarbeitung mit regulären Ausdrücken.

Für den Score 1 wurden, wie aus der Formel hervorgeht, die Stimuli aus Tunesien und Mali ausgeklammert, was an Folgendem liegt: Während die Sprecher:innen aus Belgien, der Schweiz, Frankreich und Québec klar als L1-Sprecher:innen und jene aus Deutschland, Peru und Polen eindeutig als Fremdsprachenlernende klassifiziert werden können, fällt eine solche Einordnung beim Sprecher aus Mali und jenem aus Tunesien schwerer. Ersterer nennt ausschließlich Songhai als L1, zweiterer bezeichnet sich selbst als bilingual Arabisch/Französisch; allerdings beschreibt ersterer, dass er im Familien- und Freundeskreis sowie bei der Arbeit am häufigsten Französisch spricht, während zweiterer mit der Familie Arabisch, mit Freund:innen Arabisch, Deutsch oder Englisch und im Berufskontext Englisch spricht. Wenngleich die genauen individuellen Situationen dieser beiden Sprecher nicht bekannt sind, ist wahrscheinlich, dass sich ihr Verhältnis zum Französischen von jenem der belgischen, Schweizer, französischen und Québecer Sprecher:innen einerseits und jenem der Fremdsprachenlernenden andererseits unterscheidet. Die Grenzen zwischen L1, L2 und Fremdssprache sind (nicht nur) im afrikanischen Kontext oft fließend und die sprachlichen Gegebenheiten nicht nur komplex, sondern auch dynamisch (cf. Kapitel 2.2.2) – dieser Komplexität kann der Score 1 nicht gerecht werden, und klammert diese beiden Stimuli deshalb aus.

Die Formel für den Score 2 lautet:

$$\text{Score 2} = \frac{\text{Anzahl der ihrer Herkunft richtig zugeordneten Stimuli (exkl. Lernende)}}{\text{Anzahl aller Stimuli (exkl. Lernende)}} * 100$$

Für den Score 2 gibt es zwei Varianten: Eine, bei der jene Stimuli, die zuvor als Nicht-L1-Sprecher:innen eingestuft wurde, automatisch als falsch gezählt werden (= strenge Version) und eine, bei der auch die Antworten auf die Frage *Falls die Person entgegen Ihrer Vermutung doch Französisch als Muttersprache spricht, woher könnte sie dann kommen?* mitberücksichtigt werden (= nachsichtige bzw. „liberale“ Berechnung).

Der Score 3 zeigt den Anteil richtiger Antworten auf die Frage danach, welche L1 die Nicht-L1-Sprecher:innen haben könnten:

$$\text{Score 3} = \frac{\text{Anzahl der Lernenden im Stimulusset, deren L1 korrekt angegeben wurde}}{\text{Anzahl aller Lernenden im Stimulusset}} * 100$$

Bei der Frage nach der L1 der Lernenden wurden, wo eindeutig möglich, vor der Berechnung des Scores Antworten sinngemäß kategorisiert: Etwa wurde „Schwäbisch“ oder „(Schweizer) Deutsch“ in die Kategorie *Deutsch* eingeordnet. Manchmal wurde mehr als eine Sprache vorgeschlagen; in der Auswertung wurden jedoch nur jene Antworten gezählt, die nur eine einzige Option anführten. Wenn Sprachfamilien angegeben wurden (z.B. „Germanische Sprache“), so wurden diese nicht automatisch richtig gewertet (z.B. „Germanisch“ für *Deutsch*), da hier die Sprache nicht eindeutig erkannt wurde (und etwa

nach Vieru et al. 2011 die meisten Probleme bei der Erkennung der L1 eben gerade durch eine Verwechslung von Sprachen derselben Sprachfamilie entstehen).

Ergänzend zu den Scores 2 und 3 wurden Antwortmatrizen erstellt, die anzeigen, wie häufig ein Stimulus aus einem gegebenen frankophonen Land unterschiedlichen Herkunftsgebieten zugeordnet wurde, sowie wie häufig den Lernenden welche L1 zugeschrieben wurde.

### 3.3 Fragebogen

Die Onlineumfrage, in die das im vorherigen Kapitel 3.2 beschriebene Perzeptionsexperiment eingebettet war, umfasste darüber hinaus noch Fragen zur Person, zur Sprachenbiographie der Teilnehmer:innen, ihren Erfahrungen und Einstellungen zu diatopischen Varietäten des Französischen sowie einige Anschlussfragen zum Perzeptionsexperiment<sup>20</sup>.

#### 3.3.1 Übersicht über die enthaltenen Fragen

Fragen zur Person betrafen den aktuellen Beschäftigungsstatus der Teilnehmer:innen, ihr Studienfach (wenn Student:in), ihr Berufsfeld (wenn berufstätig), ihr Alter, ihr Geschlecht, potenzielle Hörprobleme, ihren Bildungsgrad, ihr Geburtsland (inkl. Region bzw. Bundesland) und potenzielle weitere Wohnorte.

Um ein möglichst umfangreiches Bild zur Sprachenbiographie der Teilnehmer:innen zu erhalten, wurden diese nicht nur nach ihrer/ihren L1-Sprache(n) sowie weiteren beherrschten Sprachen gefragt, sondern auch gebeten, alle Sprachen zu nennen, die sie (a) immer/sehr häufig bzw. (b) manchmal (i) innerhalb ihrer Familie, (ii) mit ihren Freunden:innen und (iii) in ihrem beruflichen Umfeld sprechen.

Lernende machten daneben Angaben zu ihrem AoL, ihrem Sprachniveau (cf. Kapitel 3.1.4), der Anzahl an Jahren des institutionellen Französischerwerbs, möglichen Auslandsaufenthalten, ihrem Kontakt mit L1 Französischsprecher:innen in ihrer Heimat und ihrer Motivation, Französisch zu lernen.

Teilnehmer:innen mit L1 Französisch sollten ihre Varietät nennen sowie angeben, ob sie denken, andere frankophone Personen könnten an ihrem Akzent erkennen, woher sie kommen (cf. Kapitel 3.1.5). Außerdem wurden sie gefragt, ob sie manchmal bewusst versuchen, standardnäher zu sprechen und ob sie regelmäßig mit Personen auf Französisch sprechen, die Französisch nicht als L1 sprechen.

Um mehr über das Wissen bzw. die Erfahrungen der Teilnehmer:innen mit der *Françophonie* bzw. den diatopischen Varietäten des Französischen herauszufinden, wurden sie gebeten, alle Länder aufzuzählen, in denen Französisch gesprochen wird. Zudem sollten

---

<sup>20</sup>Der vollständige Fragebogen ist in beiden Versionen – Deutsch und Französisch – wie oben bereits erwähnt online unter <http://karoline.geraschs.de> zugänglich.

sie angeben, mit welchen Varietäten sie in welchem Ausmaß und in welcher Form in Be- rührung gekommen sind. Die Lernenden berichteten außerdem davon, ob sie in der Schule bzw. Universität mit Varietäten konfrontiert wurden und wenn ja in welcher Form, ob sie damit zufrieden sind und ob sie sich in ihrer Freizeit mit Varietäten beschäftigen.

Wie die Teilnehmer:innen über die Einbindung von Varietäten in den Französisch- unterricht denken, wurde durch die folgenden Fragen erhoben: Welche Personengruppen sich wie gut als Französischlehrer:innen eignen und ab welchem Niveau, auf welche Art und Weise und in welchem Umfang welche Varietäten in der Schule bzw. Universität Platz finden sollten. In Bezug auf die Universität wurde zudem gefragt, welche univer- sitären Lehrveranstaltungen dafür wie gut geeignet sind. Die Teilnehmer:innen mit L1 Französisch sollten daneben auch ihre Einstellung zu den Varietäten des Französischen beschreiben (nicht jedoch die Lernenden, da davon ausgegangen wurde, dass viele von ihnen keine explizite Einstellung dazu haben).

Vor Beginn des Perzeptionsexperiments sollten alle Teilnehmer:innen raten, wie häufig sie vermutlich in der Lage sein werden richtig einzuschätzen, ob eine Person Französisch als L1 spricht oder nicht und aus welchem Land L1-Sprecher:innen des Französischen kommen. Im Anschluss an das Experiment sollten sie beurteilen, ob sie in Bezug auf diese beiden Fragen schlussendlich vermutlich besser als erwartet, gleich gut wie erwartet oder schlechter als erwartet abgeschnitten haben. Des Weiteren wurden sie dazu aufgefordert zu definieren, was sie unter *schönem Französisch* verstehen und ob für sie ein Unterschied zwischen *schönem* und *gutem* Französisch besteht.

### 3.3.2 Analyse und Auswertung

Unter diesen Fragen finden sich viele offene, aber auch ein paar geschlossene Fragen. Erstere wurden entsprechend der Thematischen Analyse bzw. *Thematic analysis* nach Braun & Clarke (2006) (siehe dazu auch Boyatzis 1998), die etwa auch Bouchard (2023a) für ähnliche Zwecke verwendete, in einem mehrstufigen Prozess induktiv ausgewertet: Nach gründlicher Durchsicht wurden aus den Daten Themen bzw. Kategorien abgeleitet, die im Zuge der Kodierung weiter verfeinert und angepasst wurden. Wenn in einer Antwort mehrere unterschiedliche Aspekte angesprochen wurden, wurden dieser auch mehrere Kategorien zugeordnet. Eine Kategorie wurde pro Antwort jedoch maximal ein Mal vergeben, auch wenn dieser Aspekt innerhalb einer Antwort mehrfach angesprochen wurde. Die Kategorien wurden anschließend getrennt nach Sprachniveau ausgezählt. Um die Ergebnisse zu veranschaulichen, umfasst die Auswertung in 4.2 jeweils auch Beispieldizitate; in diesen Fällen wurden die Antworten der Teilnehmer:innen wortwörtlich (d.h. inkl. offensichtlicher Tipp-, Rechtschreib- bzw. Grammatikfehler) übernommen. Wo ei- ne graphische Veranschaulichung hilfreich erschien, wurden gestapelte Säulendiagramme eingefügt, die jeweils die häufigsten Kategorien widerspiegeln.

Die Ergebnisse zu geschlossenen Fragen, bei denen die Teilnehmer:innen eine von ein paar möglichen Antwortmöglichkeiten auswählen sollten, wurden visualisiert, indem die Häufigkeiten der einzelnen Antwortoptionen in einem Säulendiagramm dargestellt wurden. War das Antwortformat ein Schieberegler, wie etwa bei der Frage nach der Menge an Kontakt mit einzelnen Varietäten, so zeigen die Säulen in den dazugehörigen Säulendiagrammen die Durchschnittswerte pro Gruppe an. Darüber hinaus geben die Fehlerbalken (95% Konfidenzintervalle) Aufschluss über die Variabilität der Antworten (wie in Kapitel 3.2.4.1 erläutert).

## 3.4 Hörverständnistest

Der Hörverständnistest, der auf das Verständnis von v.a. Québecer Sprecher:innen abzielte, bestand aus zwei Teilen: In Teil A waren die Teilnehmer:innen angewiesen, kurze Stimuli zu transkribieren und anschließend in ihre L1 (hier: Deutsch) zu übersetzen. In Teil B sahen sie die Transkriptionen zu Ausschnitten aus zwei Youtube-Videos und sollten die Lücken von bis zu vier Wörtern ergänzen. In beiden Fällen durften sie sich die Stimuli bis zu vier Mal anhören und waren angewiesen aufzuschreiben, was sie hörten<sup>21</sup>.

Diese Vorgehensweise, Hörverständnis durch Transkriptionen zu testen, unterscheidet sich von den zur Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht üblichen Aufgabenformaten. Allerdings ist diese in der Forschung zum Verständnis von Akzenten üblich (cf. Moyer 2013; v.a. Falkert 2016b; daneben auch Beinhoff 2014; Bent & Bradlow 2003; Bent et al. 2016b; Derwing & Munro 1997; Kang et al. 2016; Munro & Derwing 1995a; Munro et al. 2006; Vaughn 2019) und wurde deshalb verwendet.

### 3.4.1 Teil A: Kurze Stimuli

Um die Ergebnisse anschließend mit jenen einer früheren Studie vergleichen zu können, wurde der erste Teil des Hörverständnisexperiments in Anlehnung an Falkert (2016b) konzipiert, die meines Wissens nach als bisher einzige das Hörverstehen von deutschsprachigen (und englischsprachigen) Französischlernenden (hier: Niveaus B1-B2, wobei die Teilnehmer:innen zum Zeitpunkt der Studienteilnahme an einer französischen Universität eingeschrieben waren) in Bezug auf diatopische Varietäten testete. Sie verwendete kurze (10-15 Silben), mittellange (20-25 Silben) und lange Stimuli (30-35 Silben) von Sprecher:innen unterschiedlicher Varietäten (Paris, Marseille, Liège, Neuchâtel, Québec, Bamako). Die Aufnahmen waren jeweils freien Produktionen aus dem PFC-Korpus entnommen.

---

<sup>21</sup>Die Umfrage, die den Hörverständnistest beinhaltet, kann online unter <http://karoline.gerasch.s.de> eingesehen werden.

Während der Fokus in Falkert (2016b) auf einem ersten Einblick in das Verständnis sechs unterschiedlicher Varietäten lag, zielte vorliegende Studie primär auf Québécer Französisch ab. Dieses wurde deshalb ausgewählt, weil (1) eine gehobene Québécer Varietät zumindest in Québec inzwischen gleiches Prestige genießt wie hexagonales Standardfranzösisch (cf. Kapitel 2.2.4), und (2) Sprecher:innen dieser Varietät im Vergleich zu sozioökonomisch vergleichbaren Sprecher:innen europäischer Varietäten vom hexagonalen Standard meist deutlich stärker abweichen (cf. Kapitel 2.2.3).

Die Québécer Stimuli des vorliegenden Projekts sind 11-15 Silben lang und stammen ebenfalls aus freien Produktionen (Bildbeschreibungen), sodass die Ergebnisse mit jenen der kurzen Stimuli aus Falkert (2016b) verglichen werden können. In Anlehnung an diese Studie war die Anweisung an meine Teilnehmer:innen, sich die einzelnen Stimuli bis zu vier Mal anzuhören und dabei aufzuschreiben, was sie hörten. Da die Umfrage selbstverantwortlich auszufüllen war, konnte jedoch nicht geprüft werden, ob manche Teilnehmer:innen einzelne Stimuli häufiger anhörten. Entsprechend meinen Beobachtungen jener Teilnehmer:innen, die die gesamte Testung in meiner Anwesenheit durchführten, dürfte dies das Ergebnis aber kaum beeinflussen – meist verstanden sie einen Stimulus entweder beim ersten bzw. zweiten Anhören oder gar nicht.

### 3.4.1.1 Stimuli

Tabelle 3.4 gibt einen Überblick über die verwendeten, in einer randomisierten Reihenfolge präsentierten Stimuli. Zwei Stimuli, *f1* und *f2*, stammten von nordfranzösischen Sprecher:innen und wurden lediglich für einen kleinen Vergleich (Wilcoxon-Test für gepaarte Stichproben) herangezogen. Von den Québécer Stimuli wurden je zwei von derselben Person gesprochen (*qu1* und *qu2*, *qu3* und *qu4*, *qu5* und *qu6*).

Code	Stimuli
qu1	cette   image   représente   une   scène   en   hiver
qu2	(il)   y   a   beaucoup   de   neige   (et)   il   semble   faire   froid
qu3	sur   l'image   on   peut   voir   des   gens   qui   font   un   pique-nique
qu4	ça   a   l'air   d'être   une   mère   avec   son   enfant
qu5	sur   la   première   image   on   voit   une   famille   de   six   personnes
qu6	à   l'arrière   (il)   y   a   des   arbres   qui   ont   perdu   leurs   feuilles
f1	(il)   y   a   des   sourires   sur   les   visages   (et)   ils   sont   contents   de   se   retrouver
f2	(et)   ils   ont   l'air   de   manger   une   pizza

Tabelle 3.4: Stimuli des 1. Teils des Hörverständnistests

Die Spalte „Stimuli“ zeigt die orthographischen Transkriptionen der Stimuli, wobei jeweils elidierte Wörter in Klammern gesetzt und für die Zählung der Gesamtwortanzahl<sup>22</sup>

<sup>22</sup>Darüber, wie Wörter gezählt werden sollten, herrscht keine Einigkeit. Viele unterschiedliche Möglichkeiten existieren und haben ihre Vor- und Nachteile; ich habe mich aus pragmatischen Gründen für das Kriterium des graphischen Abstands in der orthographischen Transkription entschieden.

(Wortgrenzen werden durch Vertikalbalken dargestellt) sowie die Auswertung entsprechend der *Word Error Rate* nicht mitberücksichtigt wurden.

Die folgende Liste zeigt, welche Québecer Aussprachemerkmale in den einzelnen Stimuli vorkommen:

- *cette image représente une scène en hiver*: Vokallängung und Diphthongierung in *scène*, Öffnung von [ɛ] Richtung [a] in *hiver*
- *(il) y a beaucoup de neige (et) il semble faire froid*: Vokallängung und leichte Diphthongierung in *neige*, Öffnung von [ɛ] Richtung [a] in *faire*
- *sur l'image on peut voir des gens qui font un pique-nique*: Anteriorisierung der Nasalvokale v.a. in *gens*, Öffnung der [i] in *pique-nique*
- *ça a l'air d'être une mère avec son enfant*: Diphthongierung des Langvokals in *mère*, Anteriorisierung der Nasalvokale in *enfant*; außerdem typische Merkmale von gesprochenem Französisch: zusammengezogene Aussprache von *ça* und *a* und Vereinfachung des Konsonantenclusters in *être* [ɛt]
- *sur la première image on voit une famille de six personnes*: leichte Öffnung des [i] in *famille* und *six*
- *à l'arrière il y a des arbres qui ont perdu leurs feuilles*: Affrikatisierung und leichte Öffnung von [u] in *perdu*; außerdem eine Liaison mit vorheriger Vokallängung und kurzer Pause nach [de:] und vor [za:b(b)] sowie das typisch gesprochene Merkmal *il y a* [i.a]

Diese Aufnahmen waren zu kurz, um prosodische Merkmale zu messen und daraus Rückschlüsse auf das Verständnis zu ziehen; in Ansätzen haben wurde dies jedoch mit den längeren (und vergleichbareren) Stimuli des Perceptionsexperiments versucht (cf. Kapitel 3.2.2.3 und 4.1.4).

### 3.4.1.2 Analyse 1: WER

Da die Ergebnisse mit jenen aus Falkert (2016b) verglichen werden sollten, wurde zunächst eine *Word Error Rate* für jede Transkription aller Teilnehmer:innen berechnet. Es handelt sich dabei um das Verhältnis aus falsch transkribierten Wörtern zur Gesamtanzahl an Wörtern eines gegebenen Stimulus. Dafür wird berücksichtigt, welche Wörter durch andere ersetzt wurden, welche ausgelassen wurden und welche hinzugefügt wurden. Die Formel für die *Word Error Rate* lautet:

$$\text{WER} = \frac{\text{Summe ersetzter, hinzugefügter und ausgelassener Wörter}}{\text{Anzahl zu transkribierender Wörter}} * 100$$

Im Anschluss wurde pro Teilnehmer:in ein durchschnittlicher WER-Score kalkuliert, sowie Mittelwert, Median, Standardabweichung, Minimum und Maximum dieses Scores innerhalb der einzelnen Sprachniveaugruppen (A1-A2, B1-B2, C1-C2) berechnet.

Es stellte sich als schwierig heraus zu entscheiden, ob bei einer Transkription eine Ersetzung oder eine Kombination aus Auslassung und Hinzufügung vorlag – insbesondere dann, wenn die Teilnehmer:innen inhaltssensitiv und nicht nur rein akustisch transkribierten. In der Transkription „Sarah a eu du mal avec son enfant“ beispielsweise könnte „Sarah a eu du mal“ ein Ersatz für „Ça a l’air d’être une mère“ sein, allerdings könnte auch z.B. *l’air* (weil kein phonetisches Pendant in dieser Transkription vorhanden ist) als ausgelassen und *eu* als hinzugefügt gewertet werden. Dann wäre jedoch die Summe ersetzter + hinzugefügter + ausgelassener Wörter größer als die Gesamtanzahl an Wörtern dieses Stimulus, was für die Berechnung des WER-Scores nicht zielführend ist. Da deshalb darauf geachtet wurde, dass die Summe an Fehlern die Gesamtanzahl an Wörtern nicht übertrifft, wurden solche Fälle eher als Ersetzungen gezählt – die Anzahl an Auslassungen, Hinzufügungen und Ersetzungen zu vergleichen ist deshalb hier nicht besonders aussagekräftig.

Eine weitere Herausforderung bestand darin, wie mit Fehlern in der Orthographie umgegangen werden sollte. Hier wurde folgende Konvention befolgt: Homophone Pseudowörter (also transkribierte Wörter, die entsprechend den im Französischen üblichen Graphem-Phonem-Korrespondenzen gleich realisiert werden wie das Zielwort), die nur minimal vom Zielwort abweichen und vermutlich nur Orthographiefehler darstellen, werden nicht als falsch gezählt (cf. dazu etwa Bent & Bradlow 2003; Bent et al. 2016b; Vaughn 2019) – z.B. *sourirs* statt *sourires*. Akzentfehler (z.B. *mére* statt *mère*) sowie andere Rechtschreibfehler, die typisch für deutschsprachige Lernende sind, wurden ebenfalls nicht als falsch gewertet. Satzzeichen sowie Groß- und Kleinschreibung wurden generell nicht berücksichtigt. Hingegen wurde etwa  *primaire* statt  *première* als Fehler gezählt, obwohl die Bedeutung möglicherweise richtig verstanden wurde.

Der WER-Score alleine ist deshalb nicht in allen Fällen ein guter, repräsentativer Wert, wie auch ein Vergleich der folgenden beiden Transkriptionen des Stimulus *Ça a l’air d’être une mère avec son enfant* zeigt: „ca la est une maire avec son manfa“ vs. „C’était un mère avec son enfant“. Zwar weisen beide eine WER von 55,56% auf, allerdings wurden im ersten Fall nur Funktionswörter und nichts vom Inhalt verstanden, wohingegen im zweiten Fall der Sinn erfasst und lediglich ein Detail (*es scheint ... zu sein* statt *es war*) nicht richtig wiedergegeben wurde.

### 3.4.1.3 Analyse 2: Inhaltswörter

Um einen Überblick darüber zu bekommen, ob der Sinn der Stimuli ungefähr erfasst wurde, wurde deshalb zusätzlich analysiert, ob die wichtigsten Inhaltswörter bzw. „Schlüsselwörter“ verstanden wurden (cf. hierzu etwa Bent & Bradlow 2003).

Hierfür wurden pro Stimulus drei bis vier Inhaltswörter ausgewählt, von denen viele, jedoch nicht alle typisch Québecer Realisierungen beinhalteten. Die Definition von *Wort* ist hier stärker semantisch als graphisch konzipiert, da hier bei dieser Analyse die Bedeutung im Vordergrund steht.

- *cette image représente une scène en hiver: image, représente, scène, hiver*
- *(il) y a beaucoup de neige (et) il semble faire froid: neige, semble, faire, froid*
- *sur l'image on peut voir des gens qui font un pique-nique: image, voir, gens, pique-nique*
- *ça a l'air d'être une mère avec son enfant: avoir l'air, mère, enfant*
- *sur la première image on voit une famille de six personnes: image, famille, six, personnes*
- *à l'arrière il y a des arbres qui ont perdu leurs feuilles: à l'arrière, arbres, perdu, feuilles*

Die Auswahl der wichtigsten Inhaltswörter erfolgte weitestgehend systematisch (Auswahl aller Substantive), gleichzeitig aber auch vergleichsorientiert (für alle Stimuli sollten mindestens drei und maximal vier Schlüsselwörter festgelegt werden) und datengeleitet: Beispielsweise wurde *faire* im zweiten Stimulus von nicht wenigen als *pas* transkribiert, was die Bedeutung ins Gegenteil verdreht, sodass dieses Wort als wichtig für die Gesamtbedeutung identifiziert wurde.

Da der Zeitpunkt, zu dem diese Wörter im institutionellen Französischunterricht gelehrt werden, durchaus relevant für das Verständnis ist, wurden exemplarisch die Lehrbücher der Reihe *À plus – Nouvelle édition* durchforstet. Das Ergebnis: Sieben der oben präsentierten Schlüsselwörter werden im ersten Band dieser Lehrbuchreihe eingeführt (*enfant, faire, famille, froid, hiver, mère, six*), acht im zweiten (*avoir l'air, feuille, gens, perdre, personne, pique-nique, scène, voir*), zwei im dritten (*arbre, neige*), drei im vierten (*image, représenter, sembler*) und eines (*à l'arrière*) in keinem dieser Bände.

Um zu entscheiden, ob ein Inhaltswort richtig verstanden wurde, wurden die Übersetzungen mitberücksichtigt und halfen in einigen Fällen zu entscheiden, ob auch bei starken Abweichungen in der Orthographie der Sinn verstanden wurde oder nicht.

Während für die WER-Scores orthographisch stark abweichende oder grammatikalisch eindeutig falsche Transkriptionen nicht als richtig gewertet wurden und dementsprechend der Transkription „Sont image on pouvoir voir de picnic“ eine Fehlerrate von 9/11 zugewiesen wurde<sup>23</sup>, erhält diese Transkription (in Abgleichung mit der deutschen Übersetzung „Auf dem Bild sieht man ein Picknick“) bei der Analyse der Inhaltswörter einen deutlich besseren Score (3/4 Schlüsselwörter richtig).

Es wurde ein Punkt vergeben, wenn die Zielwörter richtig verstanden wurden (wenn die Übersetzung richtig war auch bei falscher Orthographie, z.B. „reprezent“ statt „représente“), und ein halber Punkt, wenn etwa die falsche Zeitform verwendet wurde (z.B. „perdent“ statt „ont perdu“) oder Singular und Plural verwechselt wurden (z.B. „enfants“ statt „enfant“)<sup>24</sup>, oder auch wenn zwei Alternativen genannt wurden (z.B. „il a beaucoup.. ensemble .. froid/fois“ mit der Übersetzung: „viel .. zusammen ... mal/kalt“).

Diese Auswertungsmethode ist jedoch auch nicht perfekt, denn in folgender Transkription sind 3/4 Inhaltswörter richtig, obwohl die Gesamtbedeutung deutlich abweicht: „c'est après mer y mange avec ma famille et des 6 personnes“ (Übersetzung: „Heute Abend gehe ich und meine Familie mit 6 anderen Personen essen“). Generell verstanden einige Teilnehmer:innen „famille et six personnes“ anstelle von „famille de six personnes“, was bei dieser Auswertungsmethode keinen Abzug in der Punktzahl gab, obwohl der Sinn dadurch verfälscht wurde. Wenngleich also auch diese Analysemethode ihre Probleme mit sich bringt, so spiegelt die Anzahl erkannter Inhaltswörter im Großen und Ganzen doch ungefähr wieder, zu welchem Anteil die Gesamtbedeutung erfasst wurde und gibt somit neben der WER einen zweiten Hinweis auf die Hörverständnisfähigkeit der Teilnehmer:innen.

### 3.4.2 Teil B: Lückentexte

Auch die zweite Aufgabe sollte dazu dienen, das Hörverstehen der Lernenden von Québecer Französisch zu testen. Hierzu wurden kurze Ausschnitte von zwei Youtube-Videos herangezogen. Da Jugendliche und junge Erwachsene mitunter viel Zeit auf Youtube und ähnlichen Kanälen verbringen, wurde davon ausgegangen, dass es sich dabei um eine etwas authentischere (wenngleich nach wie vor unidirektionale) Hörverstehenssituation handelt. Es wurden Videos ausgewählt, die neutrale Allerweltsthemen behandeln und die mit einem ca. 20-30-sekündigem Intro starten, in dem erklärt wird, worum es in dem Video geht. Diese Einleitungen wurden für den Hörverständnistest verwendet, da Ausschnitte von der Mitte eines Videos das Verständnis aufgrund mangelnden Kontexts erschweren.

---

<sup>23</sup>Da Wort hierbei graphisch definiert wurde, hätte „l'image“ anstelle von „image“ transkribiert werden müssen, um als richtig zu gelten.

<sup>24</sup>Ausnahme: bei *il y a des sourires sur les visages* wurde die idiomatische Übersetzung „ein Lächeln im Gesicht“ als richtig anerkannt.

Außerdem wurde darauf geachtet, dass es zu keinem Informationsverlust kommt, wenn nur die Audios der Videos angehört werden.

Die Wahl fiel dementsprechend auf Videos von zwei weiblichen Youtuberinnen, die beide mit eher gemäßigtem Québécer Akzent sprechen. Allerdings spricht die erste deutlich langsamer als die zweite.

Wie im vorherigen Teil (cf. 3.4.1) waren die Teilnehmer:innen auch hier angewiesen, sich die beiden Aufnahmen 1-4 Mal anzuhören; hier sollten sie jedoch lediglich die fehlenden Wörter pro Lücke ergänzen. Um das Arbeitsgedächtnis nicht zu überlasten, war explizit erlaubt, die Aufnahmen zwischendurch zu stoppen, um die Lücken auszufüllen. Außerdem wurden die Teilnehmer:innen explizit darauf hingewiesen, sich nicht davon beirren zu lassen, wenn sie etwas nicht verstanden, sondern einfach alles aufzuschreiben, was sie verstanden.

### 3.4.2.1 Stimuli

Der erste Ausschnitt stammt von einem Kanal namens *Emma Verde*; die Kanadierin stammt laut <https://www.famousbirthdays.com/people/emma-verde.html> (abgerufen am 24.08.2023) aus Montréal und wurde am 03.05.1996 geboren. Ihr Kanal hatte mit Stand 24.08.2023 ca. 652.000 Abonnent:innen. Im dreizehnminütigen Video mit dem Titel *bienvenue chez moi! tour d'appart :)* (<https://www.youtube.com/watch?v=8VA9je-7XSU>), das am 08.08.2021 hochgeladen wurde und mit Stand 24.08.2023 knapp 93.000 Aufrufe hatte, stellt sie ihre neue Wohnung vor. Hier die Transkription des verwendeten Ausschnitts von 33 Sekunden, der ein bisschen gekürzt wurde, um Wiederholungen zu vermeiden (die fettgedruckten Wörter mussten von den Teilnehmer:innen eingefügt werden):

Salut tout le monde. C'est Emma. J'espère que **vous allez bien**. Aujourd'hui je fais une vidéo que j'avais vraiment vraiment **hâte de faire**. Si vous me suivez sur Instagram vous savez que ça fait **quelques semaines déjà** que j'habite dans un appartement que j'ai acheté. Et là ça fait déjà deux mois que j'suis ici. Ça a **passé vraiment vite**. Ça m'a quand même pris quelques **semaines d'adaptation** (là). Puis là je commence vraiment à **bien me sentir**. Je suis vraiment vraiment contente. C'est à peu près l'appartement le plus beau que j'ai vu de ma vie. **Quand j'ai visité**, j'ai eu un énorme, énorme énorme coup de coeur.

Der zweite Ausschnitt stammt vom Kanal *Catherine*, der mit Stand 24.08.2023 814.000 Abonnent:innen hatte. Es konnte ausfindig gemacht werden, dass dieser zur Jugendoromanautorin Catherine Francoeur (\*26.11.1993) gehört (cf. <https://www.famousbirthdays.com/people/catherine-francoeur.html>, zuletzt aufgerufen am 24.08.2023). In ihrem Video *OBJETS INUTILES QUE TOUT LE MONDE DEVRAIT AVOIR!* (Großschreibung im Original; <https://www.youtube.com/watch?v=CXf9crRckNg>) vom

21.05.2016 stellt sie außergewöhnliche Objekte vor, die sie unnötig aber dennoch faszinierend findet. Dieses Video wurde mit Stand 24.08.2023 über 1.182.000 Mal aufgerufen. Hieraus wurde folgender Ausschnitt von 21 Sekunden gewählt:

Salut tout le monde, j'espère que **vous allez bien!** Je pense que vous êtes au courant, mais aujourd'hui sur Internet **on peut trouver** tout et n'importe quoi et c'est le sujet de ma vidéo d'aujourd'hui. **J'ai décidé** de vous présenter mon top 7 d'objets qui a priori sont assez **inutiles mais qui** finalement sont tellement spéciaux puis c'est tellement cool qu'ils deviennent **carrément une nécessité**. Donc j'espère que vous allez aimer la vidéo. **Si c'est le cas,** hésitez-pas...

### 3.4.2.2 Analyse

Zunächst wurde für alle Teilnehmer:innen eine Fehlerrate berechnet, die angibt, wie viele der zu transkribierenden Wörter sie falsch oder gar nicht transkribierten. Einfügungen kamen fast nicht vor und wurden deshalb nicht berücksichtigt; die wenigen eingefügten Wörter entsprechen Wörtern des sprachlichen Kontexts, die vor oder nach dem jeweiligen Item stehen (vermutlich haben die Teilnehmer:innen hier lediglich übersehen, dass diese bereits transkribiert sind). Außerdem wurde eine durchschnittliche Fehlerrate pro Sprachniveau sowie eine Fehlerrate für jedes Item, getrennt nach Sprachniveau, berechnet.

Neben der allgemeinen Fehlerquote wurde errechnet, wie viele Wörter aus einer Auswahl einzelner Inhaltswörter korrekt wiedergegeben wurden, denn einige Wörter aus beiden Videos wurden (v.a. aufgrund ihrer typisch Québecer Realisierungen) als potenziell besonders problematisch für das Verständnis eingestuft. Anders als in Teil 1 wurden hierfür vor allem Wörter ausgewählt, die typische Québecer Realisierungsvarianten enthalten, nämlich: Aus dem ersten Video *bien* (Anteriorisierung des Nasalvokals), *hâte* (Diphthongierung des Langvokals), *faire* (Tendenz des Vokals Richtung [a]), *déjà* (Realisierung eines finalen [ɔ]), *passé* (Diphthongierung des ersten Vokals), *vite* (leichte Öffnung des Vokals), *d'adaption* (Verschiebung des Nasalvokals), *sentir* (Affrikatisierung von [t] und Öffnung des darauffolgenden Vokals), *visité* (Öffnung des ersten Vokals und Auslassung des zweiten Vokals); und aus dem zweiten *bien* (Anteriorisierung des Nasalvokals), *trouver* (Längung und Ansätze einer Diphthongierung von [e]), *décidé* (Synkope von [i] und Entsonorisierung des zweiten stimmhaften Plosivs), *inutiles* (Affrikatisierung von [t] und Öffnung des zweiten [i]), *carrément* (Anteriorisierung des Nasalvokals), *nécessité* (Synkope von [i]) und *cas* ([a] > [ɔ]).

Sechs dieser Wörter werden im ersten Band der Lehrbuchserie *À plus – Nouvelle édition* eingeführt (*bien, faire, passer, trouver, visiter, vite*), eines im zweiten (*déjà*), zwei im dritten (*décider* und *se sentir*), zwei im vierten (*adaptation, carrément*) und vier in keinem Buch dieser Reihe (*cas, hâte, inutile<sup>25</sup> und nécessité<sup>26</sup>*).

<sup>25</sup> Jedoch kommt *utile* im *Glossaire* des dritten und in einer regulären Lektion des vierten Bandes vor.

<sup>26</sup> Die Formel *si nécessaire* findet sich hingegen im *Glossaire* bereits in *À plus 2 – Nouvelle édition*.

Zwei B1-B2 Teilnehmerinnen (Ma190634 und PA1802114) mussten von der Analyse ausgeschlossen werden, weil sie bei manchen Aufnahmen angaben, keinen Ton gehört zu haben.

### **3.4.3 Statistische Auswertung**

Neben den genannten Auswertungen sollten zwei Zusammenhänge jeweils auf statistische Signifikanz geprüft werden, nämlich der Einfluss des Sprachniveaus und des Kontakts mit Québecer Französisch auf das Hörverstehen. Um den Einfluss des Sprachniveaus systematisch zu messen, wurde ein Kruskal-Wallis-Test (= non-parametrische Alternative zur ANOVA, für nicht normalverteilte Daten) durchgeführt, sowie im Anschluss Tukey-Tests, um alle Niveaustufen paarweise zu vergleichen. Ob die Menge an Kontakt mit Québecer Französisch mit dem Verständnis zusammenhängt, wurde durch die Berechnung von Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman geprüft. Außerdem wurden die einzelnen Datenpunkte zur visuellen Veranschaulichung in einer Punktwolke dargestellt.

Daneben wurde Spearman's Rho auch verwendet, um zu testen, wie die beiden berechneten Maße – allgemeine Fehlerquote (WER) sowie Anzahl korrekt identifizierter Schlüsselwörter – zusammenhängen.

## **3.5 Repräsentationen zu Dialekt und Standard im Deutschen**

Um die Hauptstudie nicht weiter in die Länge zu ziehen, wurde ein Einstellungstest zu Dialekt und Standardsprache im Deutschen in ein separates Follow-Up-Experiment ausgelagert. Eine Einladung mit einer Kurzbeschreibung sowie dem Link zum Fragebogen wurde per Mail an all jene Teilnehmer:innen mit L1 Deutsch verschickt, die zuvor angaben damit einverstanden zu sein, über potenzielle Folgeuntersuchungen informiert zu werden. Die Eingabe desselben Codes (siehe Kapitel 3.1) erlaubte ein Zusammenführen der beiden Fragebögen.

### **3.5.1 Konzeption der Studie**

Nachdem die Teilnehmer:innen ihren Code angegeben hatten, sollten sie berichten, ob sich seit ihrer Teilnahme am ersten Teil etwas an ihren Französischkenntnissen bzw. ihrem Kontakt mit Varietäten des Französischen verändert hatte. Darauf folgte der Hörverständnistest, und am Ende der Einstellungstest. Zusätzlich zu den Fragen, die im Folgenden aufgelistet werden, sollten sie anführen, ob sie selbst einen Dialekt sprechen und wenn ja welchen, und inwieweit sie sich dazu in der Lage sehen einzuschätzen, ob

eine Person Deutsch als L1 spricht oder nicht und aus welchem Land bzw. welchem Bundesland/Kanton deutschsprachige Personen stammen.

Auf die folgenden Items sollten die Teilnehmer:innen jeweils antworten, indem sie einen 100-Punkte-Schieberegler zwischen den Polen *stimme gar nicht zu* und *stimme absolut zu* verschieben:

- *Ich beherrsche einen (oder mehrere) Dialekt(e) sehr gut.*
- *Ich beherrsche Standarddeutsch sehr gut.*
- *Ich finde, (manche) Dialekte hören sich sehr schön an.*
- *In manchen Situationen spreche ich bewusst Standarddeutsch statt Dialekt.*
- *Wenn ich es mir aussuchen kann, möchte ich lieber mit jemandem befreundet sein, der meinen Dialekt spricht.*
- *Ich finde, jeder Dialekt des Deutschen hat seine Daseinsberechtigung.*
- *Ich finde, (manche) Dialekte klingen gebildeter als Standarddeutsch.*
- *Manche Dialekte des Deutschen verstehe ich kaum.*
- *Ich finde, Standarddeutsch klingt sympathischer als (manche) Dialekte.*
- *Personen, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, sollten lernen, unterschiedliche Dialekte zu verstehen.*
- *Wenn ich es mir aussuchen kann, möchte ich lieber mit jemandem befreundet sein, der Standarddeutsch spricht.*
- *Da, wo ich herkomme, hat Dialekt einen hohen Stellenwert.*
- *Da, wo ich herkomme, hat Standarddeutsch einen hohen Stellenwert.*
- *Personen, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, sollten versuchen, selbst Standarddeutsch zu sprechen.*
- *Ich finde, Standarddeutsch klingt gebildeter als (manche) Dialekte.*
- *Wenn ich (z.B. mit meiner Familie oder im Freundeskreis) so stark Dialekt spreche wie ich kann, dann habe ich einen sehr starken Akzent (= verglichen mit der Standardaussprache).*
- *Ich finde, (manche) Dialekte klingen sympathischer als Standarddeutsch.*

- *Es ist ausreichend, dass Personen, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, Standarddeutsch verstehen.*
- *Ich finde, Standarddeutsch hört sich sehr schön an.*

Es muss angemerkt werden, dass mir durchaus bewusst ist, dass in der deutschsprachigen (Sozio-)Linguistik anstelle einer Zweiteilung (*Dialekt* und *Standard*) v.a. im süddeutschen Raum eher von einem Dialekt-Standard-Kontinuum ausgegangen bzw. häufig zumindest eine Zwischenform (*Umgangssprache*) angenommen wird, und dass ich mich aus den in Kapitel 2.3.5.4 erläuterten Gründen bewusst dafür entschied, auf Fragen zur Umgangssprache zu verzichten.

Auf die Frage danach, ob die Teilnehmer:innen selbst einen Dialekt sprechen, antworteten neun Personen mit *nein* und 21 Personen mit *ja*. Es besteht kein eindeutiger Zusammenhang der Antworten auf diese Frage mit der angegebenen regionalen Herkunft der Teilnehmer:innen, denn zwei Personen aus Baden-Württemberg gaben an, keinen Dialekt zu sprechen (vs. vier Personen, die einen Dialekt sprechen) und vier Teilnehmer:innen aus Bayern kreuzten *nein* an (vs. drei, die *ja* ankreuzten). Die Häufigkeiten bei den anderen Regionen sind sehr gering (jeweils ein bis zwei Proband:innen).

Wenn die Teilnehmer:innen angaben, selbst keinen Dialekt zu sprechen, dann wurden ihnen die drei produktionsbezogenen Fragen zu Dialekt auch nicht angezeigt (*Ich beherrsche einen (oder mehrere) Dialekt(e) sehr gut; In manchen Situationen spreche ich bewusst Standarddeutsch statt Dialekt und Wenn ich (z.B. mit meiner Familie oder im Freundeskreis) so stark Dialekt spreche wie ich kann, dann habe ich einen sehr starken Akzent*).

### 3.5.2 Auswertung

In der Hauptstudie sollten die Teilnehmer:innen einschätzen, wie gut sie in der Lage sein werden zu beurteilen, ob Personen Französisch als L1 sprechen oder nicht und woher diese kommen. Diese Frage sollten die Teilnehmer:innen im Follow-Up-Experiment zusätzlich fürs Deutsche beantworten. Der Zusammenhang dieser Antworten wird in einem Scatterplot mit Regressionslinie dargestellt, und die statistische Signifikanz durch die Berechnung von Pearson's Korrelationskoeffizienten geprüft.

Den größten Teil dieser Studie stellten die 19 Fragen dar, die hauptsächlich auf Einstellungen abzielten und durch das Verschieben eines Schiebereglers zwischen den zwei Endpunkten *stimme gar nicht zu* und *stimme absolut zu* beantwortet werden sollten. Hierfür wurden diverse Maße der deskriptiven Statistik berechnet und die Antworten durch Boxplots visualisiert.

Der Zusammenhang zwischen einigen dieser Variablen mit Fragen aus der Hauptstudie wurde statistisch durch die Berechnung von Pearson's R geprüft. Lineare gemisch-

te Modelle sollten schließlich noch testen, ob die Beantwortung mancher Fragen dieser Follow-Up-Studie Einfluss auf die ästhetischen Bewertungen der Hauptstudie hat.

## 3.6 Interview

Die Hauptstudie enthielt bereits einige Fragen zur Einstellung der Teilnehmer:innen gegenüber der Einbeziehung regionaler Varietäten des Französischen in den Fremdsprachenunterricht. Um darüber noch mehr zu erfahren, wurden diese Ergebnisse um jene aus Interviews ergänzt. Hierfür wurde eine spezifische Zielgruppe ausgewählt, nämlich Französischstudierende zu Beginn ihres Studiums: Diese spiegeln nämlich einerseits den Wissensstand von Schulabgänger:innen wider (wenngleich sie möglicherweise motivierter sind); gleichzeitig gibt die Hälfte von ihnen – die Gruppe der Lehramtskandidat:innen – Aufschluss über die Meinungen zukünftiger Lehrpersonen (wenngleich sich diese im Verlauf des Studiums noch verändern können).

Nachdem die Konzeption und der Ablauf der Interviews in drei Probedurchgängen pilotiert und für gut befunden wurden, wurden zehn Interviews aufgenommen, von denen acht (insgesamt 225 Minuten, durchschnittlich 28 Minuten pro Interview; zur Selektion der Interviews cf. Kapitel 3.1.3) transkribiert, kodiert und ausgewertet wurden.

### 3.6.1 Konzeption der Interviews

Die Konzeption der Interviews orientierte sich an den Prinzipien eines Leitfadeninterviews (cf. Helfferich 2014). Ohne eine starre Abfolge von fest definierten und vorformulierten Fragen zu beinhalten erlaubt dieses Format, eine gewisse Flexibilität zu bewahren, sich auf die Inhalte einzulassen und in unterschiedliche Bereiche vertieft einzutauchen. Trotzdem können dadurch im Vorhinein definierte Themenkomplexe abgedeckt und somit von allen Interviewten Meinungen und Erfahrungen zu denselben Themen eingeholt werden.

Ein erster Themenblock umfasste den Französischerwerb der Teilnehmer:innen bzw. ihren Kontakt mit dem Französischen. Einzelfragen hierzu betrafen die subjektive Wahrnehmung des schulischen Französischunterrichts, Auslandsaufenthalte und Urlaube in frankophonen Gebieten sowie den Kontakt mit Französisch in Form von Filmen, Videos u.Ä. Außerdem wurde im Detail abgefragt, ob Varietäten des Französischen in der Schule behandelt wurden und wenn ja in welcher Form.

Ein weiterer Themenblock zielte darauf ab zu erfahren, welche Relevanz die Interviewten Standardfranzösisch sowie den diatopischen Varietäten des Französischen im schulischen sowie universitären Kontext beimesse. Hierzu wurde u.a. auch gefragt, ob sie frankophone Personen mit stärkeren regionalen Akzenten als geeignete Französischlehrpersonen sehen. Falls sie sich für eine Einbindung von Varietäten aussprachen, sollten sie sich mögliche methodische Vorgehensweisen überlegen.

In einem letzten Themenblock wurde von den Teilnehmer:innen erfragt, welches übergeordnete Ziel Französischunterricht erfüllen sollte, worauf sie als Lehrpersonen besonderen Wert legen würden und wie sie selbst auf die Verwendung von regionalen Varietäten durch Schüler:innen ihrer Klasse reagieren würden.

Um die Interviewten zu motivieren, über persönliche Erfahrungen und Meinungen zu sprechen, war es wichtig, dass die Interviews trotz der eindeutigen Interviewsituation wie freundliche Gespräche wirkten. Hierfür wurde u.a. das Setting einer Art Kaffeetisch mit Getränken und Süßigkeiten nachgeahmt. Da die dialektprechenden Teilnehmer:innen (im Gegensatz zur Interviewerin) beim Interview tatsächlich auch Dialekt sprachen und von persönlichen Erlebnissen berichteten, kann davon ausgegangen werden, dass dieses Bestreben erfüllt wurde.

### 3.6.2 Transkription

Für alle Interviews wurde mithilfe des Programms ELAN (ELAN 2023) ein orthographisches Minimaltranskript in Anlehnung an GAT 2 (Selting et al. 2009) angefertigt.

Es wurden keine Interpunktionszeichen verwendet und Großschreibung war für betonte Silben reserviert, ansonsten wurde die Kleinschreibung verwendet. Gefüllte Pausen wurden orthographisch transkribiert (z.B. ähm), stille Pausen wurden durch einen Punkt (längere Pausen) bzw. einen Punkt in Klammern (kurze Pausen) notiert (nach auditiver Schätzung; die Pausendauer wurde nicht gemessen, da ein annähernder Eindruck ausreichend war). Dehnungen bzw. Silbenlängungen wurden mit einem Doppelpunkt sichtbar gemacht und Steigungen der Intonation als \? notiert. Wortabbrüche bzw. Unterbrechungen werden durch einen ans Ende der letzten realisierten Silbe angefügten Bindestrich dargestellt.

Dialektbedingte phonetische Abweichungen wurden nicht transkribiert; regional variierende Lexeme wurden jedoch nicht ins Standarddeutsche „übersetzt“, sondern in der realisierten Form notiert. Hinweise auf para- und nonverbale Erscheinungen sowie Handlungen wie z.B. Husten, Lachen und Einatmen finden sich in doppelten runden Klammern. Wenn eine Passage (z.B. XYZ) lachend gesagt wurde, wurde diese wie folgt notiert: ((lachend) XYZ).

Unverständliche Passagen wurden durch ((?)) ersetzt. Um die Anonymität der Interviewten sowie der von ihnen erwähnten Personen zu bewahren, wurden sämtliche Eigennamen von Personen als ((Person A)), ((Person B)) etc. notiert.

Da Höreindrücke auch bei ein und demselben Hörer bzw. bei ein und derselben Hörerin zu verschiedenen Zeitpunkten variieren können, wurden sämtliche Transkriptionen nach Abschluss aller Transkriptionen ein erneutes Mal sorgfältig kontrolliert. Eine Prüfung durch eine externe Person wäre wünschenswert gewesen, lag jedoch außerhalb der Möglichkeiten dieses „Ein-Frau-Projekts“.

### **3.6.3 Kodierung und Analyse**

Die Transkripte wurden mithilfe des Programms QualCoder (Curtain 2022) kodiert, einer Open-source Alternative zur bekannten Software MaxQDA. Aus methodischer Sicht erfolgt bei der Ableitung von Codes bzw. Themen aus den Daten und deren Zuordnung zu einzelnen Textstellen der Interviews eine Orientierung an den Richtlinien der Thematischen Analyse nach Braun & Clarke (2006) (siehe dazu auch Boyatzis 1998).

Dafür galt es, sich zunächst mit den Inhalten der transkribierten Interviews vertraut zu machen. Ziel dieses ersten Schritts war die Zusammenstellung einer aus den Daten abgeleiteten ersten Liste an Codes bzw. Themen, welche dann auf alle Interviews angewandt und dabei validiert wurde. Hierbei lag der Fokus auf manifesten Themen. In einem weiteren Schritt wurde der Übersichtlichkeit halber eine Reduktion an Themen vorgenommen, wobei neben bereits identifizierten manifesten Themen auch latente Themen abgeleitet wurden. Deren Vorkommen in den einzelnen Interviews wurde erneut systematisch überprüft.

In den Ergebnissen wird diese endgültige Zusammenstellung besonders relevanter Themen präsentiert. Auf eine quantitative Auswertung wird dabei verzichtet, da die Frequenz der Okkurenzen der Themen nicht aussagekräftig ist: Aufgrund der Struktur der Leitfadeninterviews hing diese nicht ausschließlich von den Interviewten ab, sondern auch vom Verlauf des Interviews (z.B. in welchem Ausmaß Nachfragen gestellt wurden). Eine quantitative Analyse der Interviews war von Anfang an nicht geplant, denn die Interviews waren vielmehr als qualitative Ergänzung zu den ansonsten eher quantitativ ausgelegten anderen Projektteilen konzipiert. Deshalb werden die einzelnen Themen inhaltlich strukturiert präsentiert und, wo sinnvoll, durch Zitate veranschaulicht.

# 4 Datenanalyse und Ergebnisse

## 4.1 Perceptionsexperiment

### 4.1.1 Akzentstärke, Verständlichkeit und Ästhetik

Es wurde zunächst für alle Teilnehmer:innen in Abhängigkeit von ihrem Französischniveau berechnet, welchen Wert sie durchschnittlich bei der Bewertung der Akzentstärke, der Verständlichkeit und der ästhetischen Dimension auswählten. Neben den Mittelwerten gibt Tabelle 4.1 auch die Standardabweichungen, Minima, Maxima sowie die Spannweiten der Bewertungen aller drei Komponenten wider. Grundsätzlich reichen die Bewertungen der Akzentstärke sowie der Ästhetik in allen vier Teilnehmer:innengruppen von 0-100, die Bewertungen der Verständlichkeit von 10-100 (A1-A2), 2-100 (B1-B2), 0-100 (C1-C2) und 11-100 (L1-Teilnehmer:innen).

Frage	Sprachniveau	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum	Spannweite
Akzentstärke	A1-A2	55,27	25,85	0	100	100
	B1-B2	57,95	30,71	0	100	100
	C1-C2	61,96	30,21	0	100	100
	L1	56,63	31,5	0	100	100
Verständlichkeit	A1-A2	66,7	21,53	10	100	90
	B1-B2	78,64	22,4	2	100	98
	C1-C2	84,02	21,3	0	100	100
	L1	88,21	17,2	11	100	89
Ästhetik	A1-A2	57,06	24,42	0	100	100
	B1-B2	61,28	28,82	0	100	100
	C1-C2	64,78	26,91	0	100	100
	L1	72,4	22,82	0	100	100

Tabelle 4.1: Durchschnittliche Bewertungen nach Sprachniveau

Aus Tabelle 4.1 wird ersichtlich, dass die Bewertungen einerseits stark von der Bewertungsdimension (Akzentstärke vs. Verständlichkeit vs. Ästhetik) abhängen, andererseits aber auch in beachtlichem Ausmaß vom Sprachniveau. Ersteres gilt nicht nur für die Mittelwerte, sondern auch für die Standardabweichungen, die in allen Gruppen bei der Akzentstärke am höchsten und bei der Verständlichkeit am niedrigsten sind.

#### 4.1.1.1 Bewertung der Akzentstärke der einzelnen Stimuli

Sieht man sich die Bewertungen der einzelnen Stimuli an, so werden Unterschiede zwischen den Sprachniveaus noch besser sichtbar. Fast immer sind diese deutlich stärker als zwischen (weit fortgeschrittenen) Lernenden und L1-Teilnehmer:innen. Tabelle 4.2 zeigt die durchschnittlichen Bewertungen der Akzentstärke für jeden einzelnen Stimulus in Abhängigkeit vom Sprachniveau (SD = Standardabweichung).

Stimuli	Teilnehmer:innen			
	A1-A2	B1-B2	C1-C2	L1
Nordfrankreich	66,69 (SD=27,15)	82,77 (SD=23,84)	89,26 (SD=16,8)	90,46 (SD=17,38)
Südfrankreich	55,38 (SD=21,07)	66,93 (SD=26,99)	73,72 (SD=24,34)	50,75 (SD=27,21)
Belgien	61,9 (SD=27,56)	77,49 (SD=23,23)	84,84 (SD=20,93)	82,09 (SD=23,15)
Schweiz	70,21 (SD=21,44)	76,39 (SD=23,87)	83,7 (SD=19,71)	80,14 (SD=23,52)
Quebec_1	60,69 (SD=21,07)	63,3 (SD=25,19)	65,04 (SD=26,0)	57,17 (SD=27,5)
Quebec_2	45,23 (SD=24,4)	37,71 (SD=22,33)	40,64 (SD=26,37)	44,08 (SD=30,37)
Tunesien	59,59 (SD=24,16)	64,07 (SD=25,28)	72,08 (SD=22,31)	64,45 (SD=25,63)
Mali	40,56 (SD=27,6)	31,71 (SD=28,07)	32,18 (SD=24,52)	30,43 (SD=22,53)
Deutschland_1	63,41 (SD=25,08)	71,81 (SD=25,93)	71,97 (SD=25,18)	71,11 (SD=22,88)
Deutschland_2	53,41 (SD=22,86)	50,26 (SD=25,44)	53,45 (SD=22,52)	38,96 (SD=23,88)
Polen	46,79 (SD=21,01)	41,67 (SD=25,62)	41,92 (SD=21,78)	44,07 (SD=23,87)
Peru	39,38 (SD=22,04)	31,34 (SD=23,9)	34,71 (SD=22,65)	25,81 (SD=18,75)

Tabelle 4.2: Durchschnittliche Bewertungen der Akzentstärke der einzelnen Stimuli

In den meisten Fällen weichen die durchschnittlichen Bewertungen der B1-B2 und C1-C2 Lernenden nicht signifikant von jenen der L1-Teilnehmer:innen ab. Die größten Abweichungen sind bei der Sprecherin aus Südfrankreich und einer der beiden deutschsprachigen Lernerinnen (*Deutschland\_2*) festzustellen: In beiden Fällen nehmen die L1-Teilnehmer:innen durchschnittlich einen signifikant stärkeren Akzent wahr (50,75 bzw. 38,96) als die fortgeschrittenen (66,93 bzw. 50,26) und weit fortgeschrittenen Lernenden (73,72 bzw. 53,45). Generell fällt auf, dass die L1-Teilnehmer:innen bei der Einschätzung der Akzentstärke sehr stark zwischen den beiden Stimuli aus Nordfrankreich und Südfrankreich differenzieren (90,46 vs. 50,75), während der Unterschied bei den Lernenden viel kleiner ausfällt (A1-A2: 66,69 vs. 55,38; B1-B2: 82,77 vs. 66,93; C1-C2: 89,26 vs. 73,72; bei den fortgeschrittenen und weit fortgeschrittenen Lernenden ist der Unterschied aber ebenfalls signifikant<sup>1)</sup>).

Es können die Bewertungen der einzelnen Stimuli in zwei unterschiedlichen Fällen untersucht werden: (1) Wenn die Teilnehmer:innen diese als L1-Sprecher:innen einstufen und (2) wenn sie diese nicht als L1-Sprecher:innen einstufen. Ein Vergleich zeigt, dass der Akzent in ersteren Fällen in der Mehrheit der Fälle schwächer eingeschätzt wird als in

<sup>1</sup> Alle in der Arbeit nicht abgedruckten Ergebnistabellen durchgeföhrter statistischer Tests können unter <http://karoline.geraschs.de> eingesehen werden.

zweiteren (die entsprechende Ergebnistabelle befindet sich im Anhang). Die Unterschiede sind manchmal drastisch: Etwa bewerten die B1-B2 Lernenden in ersterem Fall den Akzent der südfranzösischen Sprecherin durchschnittlich mit 70,97, in zweiterem mit 42,70, jenen der belgischen Sprecherin in ersterem Fall mit 80,29 und in zweiterem mit 52,29 und jenen des tunesischen Sprechers in ersterem Fall mit 75,66 und in zweiterem mit 50,31. Solche Unterschiede finden sich, wenngleich in abgeschwächter Form, auch bei den Lernenden der anderen Sprachniveaus, v.a. bei den drei genannten Stimuli.

#### 4.1.1.2 Bewertung der Verständlichkeit der einzelnen Stimuli

Stimuli	Teilnehmer:innen			
	A1-A2	B1-B2	C1-C2	L1
Nordfrankreich	71,49 (SD=19,9)	90,96 (SD=13,96)	93,17 (SD=16,57)	98,31 (SD=3,72)
Südfrankreich	63,56 (SD=20,7)	82,01 (SD=21,33)	90,37 (SD=16,84)	94,04 (SD=8,95)
Belgien	62,36 (SD=24,77)	83,67 (SD=19,79)	88,3 (SD=18,92)	96,9 (SD=7,94)
Schweiz	72,62 (SD=23,64)	86,13 (SD=19,62)	90,2 (SD=18,53)	97,1 (SD=6,05)
Quebec_1	62,69 (SD=21,23)	82,43 (SD=17,92)	85,08 (SD=21,78)	90,5 (SD=14,7)
Quebec_2	66,72 (SD=19,25)	72,14 (SD=22,22)	77,96 (SD=23,55)	89,06 (SD=15,47)
Tunesien	68,46 (SD=19,92)	79,41 (SD=22,28)	85,47 (SD=18,9)	89,25 (SD=15,37)
Mali	57,51 (SD=22,78)	61,19 (SD=25,69)	74,21 (SD=23,16)	76,19 (SD=21,24)
Deutschland_1	73,26 (SD=20,99)	87,61 (SD=16,14)	89,72 (SD=17,34)	91,83 (SD=13,14)
Deutschland_2	75,87 (SD=16,42)	80,1 (SD=19,21)	87,37 (SD=18,71)	81,64 (SD=18,88)
Polen	68,15 (SD=17,04)	74,79 (SD=21,82)	79,24 (SD=21,44)	84,16 (SD=18,14)
Peru	57,69 (SD=20,67)	63,26 (SD=24,0)	67,16 (SD=22,05)	69,54 (SD=22,24)

Tabelle 4.3: Durchschnittliche Bewertungen der Verständlichkeit der einzelnen Stimuli

Wie bereits weiter oben ersichtlich wurde, sind die Bewertungen der Verständlichkeit durchschnittlich stets höher (d.h. „besser“) als jene der Akzentstärke. Aus einem Vergleich der Tabellen 4.2 und 4.3 geht hervor: Bei manchen Stimuli sind die Unterschiede zwar eindeutig sichtbar, aber nicht allzu groß (wie etwa bei der nordfranzösischen Sprecherin), bei manchen sind sie deutlich stärker ausgeprägt. Die größten Unterschiede finden sich bei den L1-Teilnehmer:innen, die die Stimuli aus Südfrankreich (Verständlichkeit: 94,04 vs. Akzentstärke: 50,75), Mali (76,19 vs. 30,43) und Polen (84,16 vs. 44,07) sowie die Québécer Sprecherin *Quebec\_2* (89,06 vs. 44,08) und die deutschsprachige Sprecherin *Deutschland\_2* (81,64 vs. 38,96) zwar sehr gut verstehen, ihren Akzent jedoch als relativ ausgeprägt wahrnehmen. Bei den A1-A2 Lernenden finden sich zwar auch Unterschiede, jedoch sind diese nicht derart stark ausgeprägt, während bei den B1-B2 sowie C1-C2 Lernenden mitunter ebenfalls große Unterschiede zu beobachten sind (v.a. bei den Stimuli *Quebec\_2*, *Mali*, *Peru*, *Polen* sowie *Deutschland\_2*)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup>Tukey-Tests zeigen: Kein signifikanter Unterschied zwischen den durchschnittlichen Bewertungen der Akzentstärke und der Verständlichkeit besteht bei den A1-A2 Lernenden bei den Stimuli aus Nord-

Für alle Teilnehmer:innen durchschnittlich am schwierigsten zu verstehen sind die beiden Sprecher aus Mali und Peru. Bei den A1-A2 und B1-B2 Lernenden erhalten die beiden ähnliche Verständlichkeitsbewertungen, wohingegen die C1-C2 und L1-Teilnehmer:innen den malischen Sprecher tendenziell ein bisschen (aber nicht signifikant) einfacher verstehen.

Für die L1-Teilnehmer:innen ist es am einfachsten, den Stimulus aus Nordfrankreich zu verstehen. Das Verständnis der Sprecher:innen aus Belgien, der Schweiz und Südfrankreich sowie einer der beiden deutschsprachigen Lernerinnen (*Deutschland\_1*) fällt ihnen jedoch nicht signifikant schwerer. Die Lernenden haben tendenziell am wenigsten Verständnisprobleme bei den Sprecher:innen aus Nordfrankreich und der Schweiz sowie einer (bzw. im Fall der A1-A2 Lernenden beider) deutschsprachigen Lernerin(nen). Die C1-C2 Lernenden bewerten die südfranzösische Sprecherin in dieser Hinsicht durchschnittlich gleich wie den Schweizer Stimulus. Die Lernenden im Anfangsstadium verstehen als einzige die deutschsprachige Lernerin mit einem stärkeren Akzent etwas besser als jene mit einem schwächeren Akzent (der Unterschied ist aber nicht signifikant)<sup>3</sup>.

Vergleiche zwischen den Bewertungen, bei denen die Teilnehmer:innen einen Stimulus als L1-Sprecher:in einstufen und jenen, in denen sie dies nicht tun (siehe Anhang), zeigen zwar erneut ein paar Unterschiede, jedoch keine so stark ausgeprägten wie im Fall der Akzentstärkebewertungen. Tendenziell werden jedoch auch hier die Stimuli in ersterem Fall (angeblich) besser verstanden als in zweiterem. Eine auffällige Ausnahme besteht darin, dass jene A1-A2 sowie B1-B2 Lernenden, die die deutschsprachige Lernerin mit einem stärkeren Akzent (*Deutschland\_2*) als L1-Sprecherin einstufen, diese eher schlechter verstehen als jene Teilnehmer:innen, die sie nicht als L1-Sprecherin klassifizieren (A1-A2: 67,86 vs. 77,62; B1-B2: 70,25 vs. 81,37).

#### 4.1.1.3 Bewertung der (sprachlichen) Ästhetik der einzelnen Stimuli

Die ästhetischen Bewertungen der einzelnen Stimuli (cf. Tabelle 4.4) sind fast immer ähnlich hoch wie oder niedriger als die Verständlichkeitsbewertungen (cf. Tabelle 4.3) und gleich hoch wie oder höher als die Akzentstärkebewertungen (cf. Tabelle 4.2). Eine Ausnahme dazu stellt der tunesische Sprecher dar, der bei der Akzentstärke die Mittelwerte 59,59 (A1-A2), 64,07 (B1-B2) sowie 72,08 (C1-C2) und bei der ästhetischen Bewertung die

---

frankreich, Belgien, der Schweiz, Südfrankreich, Tunesien, dem Québecer Sprecher *Quebec\_1* und der deutschen Lernerin *Deutschland\_1*; bei den B1-B2 Lernenden beim belgischen Stimulus und bei den C1-C2 Lernenden bei den Stimuli aus Nordfrankreich, Belgien und der Schweiz. Bei den L1-Teilnehmer:innen sind die Bewertungen der Verständlichkeit aller Stimuli signifikant höher als jene der Akzentstärke.

<sup>3</sup>Die Ergebnisse aus Tukey-Tests ergeben: Bei den B1-B2 Lernenden besteht kein Unterschied im Verständnis der nordfranzösischen Sprecherin im Vergleich mit jenen aus Belgien, der Schweiz, Südfrankreich, des Québecer Sprechers *Quebec\_1* und beider deutschsprachigen Lernerinnen; bei den C1-C2 Lernenden zusätzlich auch nicht zum tunesischen Sprecher. Von den Lernenden im Anfangsstadium wird die nordfranzösische Sprecherin durchschnittlich nicht signifikant schlechter verstanden als keiner der anderen Stimuli.

Mittelwerte 50,97 (A1-A2), 62,09 (B1-B2) sowie 65,43 (C1-C2) erhält (die Unterschiede sind jedoch nicht statistisch signifikant). Was für die anderen Sprecher:innen gilt – nämlich dass ihr Französisch tendenziell als „schön“ beurteilt wird, auch wenn ihr Akzent eher stärker wahrgenommen wird – gilt für diesen Sprecher also nicht im selben Ausmaß.

Das am wenigsten „schöne“ Französisch hat nach Meinung der Lernenden der maliische Sprecher, nach Meinung der L1-Teilnehmer:innen der Lerner aus Peru. Hingegen sind sich alle Teilnehmer:innengruppen einig, dass die nordfranzösische Sprecherin das „schönste“ Französisch spricht (wenngleich der Unterschied zu den Stimuli aus Belgien und der Schweiz in keiner Gruppe signifikant ist).

Stimuli	Teilnehmer:innen			
	A1-A2	B1-B2	C1-C2	L1
Nordfrankreich	78,1 (SD=18,8)	87,0 (SD=14,85)	86,12 (SD=17,48)	89,94 (SD=13,11)
Südfrankreich	63,74 (SD=18,72)	78,54 (SD=22,42)	79,63 (SD=20,31)	76,87 (SD=18,1)
Belgien	69,49 (SD=22,31)	81,49 (SD=20,21)	81,24 (SD=21,33)	85,98 (SD=15,21)
Schweiz	69,46 (SD=22,36)	78,21 (SD=19,08)	77,74 (SD=22,1)	82,38 (SD=16,06)
Quebec_1	59,82 (SD=17,82)	66,69 (SD=23,11)	68,2 (SD=24,64)	76,02 (SD=21,28)
Quebec_2	46,33 (SD=22,86)	41,56 (SD=24,89)	53,49 (SD=26,85)	72,49 (SD=23,77)
Tunesien	50,97 (SD=24,34)	62,09 (SD=22,18)	65,43 (SD=24,65)	69,74 (SD=21,02)
Mali	37,51 (SD=20,05)	34,13 (SD=25,18)	47,76 (SD=23,91)	59,51 (SD=23,6)
Deutschland_1	65,05 (SD=21,92)	72,91 (SD=20,6)	69,53 (SD=25,16)	76,08 (SD=20,78)
Deutschland_2	52,85 (SD=23,76)	47,34 (SD=24,41)	53,36 (SD=24,57)	58,51 (SD=22,29)
Polen	47,85 (SD=21,36)	41,99 (SD=25,6)	48,96 (SD=21,9)	65,39 (SD=21,18)
Peru	43,59 (SD=20,85)	43,47 (SD=26,23)	45,89 (SD=22,35)	55,88 (SD=23,28)

Tabelle 4.4: Durchschnittliche ästhetische Bewertungen der einzelnen Stimuli

Wie bereits bei der Verständlichkeit und der Akzentstärke, so hat auch bei der Ästhetik die Einschätzung des L1-Status (L1-Sprecher:in ja/nein) einen Einfluss auf die Bewertung: Wenn jemand als L1-Sprecher:in wahrgenommen wird, dann wird das Französisch dieser Person als „schöner“ bewertet (siehe Ergebnistabelle im Anhang). Bei den ästhetischen Bewertungen gilt dies fast für alle Stimuli, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß: Einen eher geringen Einfluss hat dies etwa auf die Bewertungen der Sprecher:innen aus Polen und Peru durch die fortgeschrittenen und weit fortgeschrittenen Lernenden; einen besonders starken u.a. auf die Wahrnehmung der Stimuli aus Südfrankreich (82,78 vs. 53,10) sowie Tunesien (73,74 vs. 48,25) durch die B1-B2 Teilnehmer:innen.

Auch die vermutete Herkunft beeinflusst die ästhetische Bewertung (cf. Tabelle 4.5 im Vergleich zu Tabelle 4.4), wie insbesondere beim Fall Schweiz zu beobachten ist: Das Französisch jener Sprecher:innen, die der Schweiz zugeordnet werden, wird deutlich weniger „schön“ bewertet als das Französisch des tatsächlichen Schweizer Sprechers (A1-A2: 51,81 vs. 69,46; B1-B2: 55,20 vs. 78,21; C1-C2: 65,84 vs. 77,74), und dasselbe gilt, wenngleich in abgeschwächter Form, auch für einige andere Varietäten. Das Französisch vermeintlicher Schweizer Sprecher:innen wird als ähnlich „schön“ wie jenes der vermeintlich aus Québec

stammenden Sprecher:innen bewertet, während zwischen diesen beiden Varietäten ein deutlicher Unterschied beobachtbar ist, wenn man sich die tatsächliche Herkunft ansieht.

Dass vermeintlich und tatsächlich aus einem Gebiet stammende Aufnahmen ganz unterschiedlich bewertet werden, gilt jedoch nicht für Nordfrankreich und Südfrankreich: Das Französisch jener Sprecher:innen, die Nordfrankreich bzw. Südfrankreich zugeordnet werden, wird ähnlich gut bewertet wie das Französisch der tatsächlichen Sprecherinnen dieser beiden Gebiete. Eine weitere Ausnahme besteht im Fall des malischen Sprechers: Dessen Französisch wird von den A1-A2 und B1-B2 Lernenden durchschnittlich sogar als weniger „schön“ eingeschätzt als das Französisch der vermeintlichen subsaharischen Sprecher:innen (A1-A2: 37,51 vs. 45,17; B1-B2: 34,13 vs. 42,22); bei den C1-C2 Lernenden und den L1-Teilnehmer:innen decken sich hier beide Mittelwerte nahezu (C1-C2: 47,76 vs. 48,12; L1: 59,51 vs. 58,59).

Vermutete Herkunft	Teilnehmer:innen			
	A1-A2	B1-B2	C1-C2	L1
Nordfrankreich	76,37 (SD=22,05)	83,64 (SD=17,79)	81,6 (SD=20,22)	86,02 (SD=15,83)
Südfrankreich	68,11 (SD=22,75)	74,58 (SD=24,69)	79,29 (SD=23,46)	76,59 (SD=18,57)
Belgien	64,32 (SD=21,82)	65,49 (SD=26,73)	68,05 (SD=26,02)	72,35 (SD=20,21)
Schweiz	51,81 (SD=22,05)	55,2 (SD=25,67)	65,84 (SD=25,55)	71,31 (SD=22,75)
Québec	53,2 (SD=18,09)	51,59 (SD=26,67)	59,8 (SD=26,08)	74,54 (SD=22,11)
Subsahara-Afrika	45,17 (SD=22,49)	42,22 (SD=26,44)	48,12 (SD=25,29)	58,59 (SD=24,21)
Maghreb	43,63 (SD=22,83)	42,13 (SD=25,21)	50,63 (SD=24,09)	66,7 (SD=24,03)
Ich weiß es nicht	50,62 (SD=22,43)	57,79 (SD=28,58)	57,68 (SD=24,32)	66,9 (SD=23,23)

Tabelle 4.5: Durchschnittliche ästhetische Bewertungen in Abhängigkeit von der vermuteten Herkunft

Die A1-A2 Lernenden geben manchmal (bei den Sprecher:innen aus Nordfrankreich, Südfrankreich und Belgien) signifikant niedrigere ästhetische Bewertungen als die fortgeschritteneren Lernenden; manchmal bewerten aber auch die Lernenden auf dem B1-B2 Niveau am strengsten (beim Sprecher aus Mali). Die C1-C2 Lernenden ähneln in ihrem Antwortverhalten im Allgemeinen sehr stark den L1-Proband:innen, jedoch geben letztere v.a. bei den Lernenden sowie den Sprecher:innen aus Québec und Mali tendenziell bessere Bewertungen (die Unterschiede sind signifikant bei den Stimuli aus Mali, Peru und Polen sowie der Québécer Sprecherin *Quebec\_2*).

Die Akzentstärke macht in jenen Fällen, in denen zwei Sprecher:innen aus demselben Gebiet stammen oder dieselbe L1 sprechen, für die Lernenden einen großen Unterschied: Denn diese bewerten das Französisch des Québécer Sprechers mit dem schwächeren Akzent als deutlich „schöner“ als jenes der Québécer Sprecherin mit einem stärkeren Akzent (A1-A2: 59,82 vs. 46,33; B1-B2: 66,69 vs. 41,56; C1-C2: 68,20 vs. 53,49). Dasselbe gilt für die beiden deutschsprachigen Sprecherinnen (A1-A2: 65,05 vs. 52,85; B1-B2: 72,91 vs.

47,34; C1-C2: 69,53 vs. 53,36; der Unterschied ist bei den A1-A2 Lernenden aber nicht signifikant).

Die soeben besprochenen Ergebnisse zur Akzentstärke, zur Verständlichkeit und zur ästhetischen Dimension finden sich visuell veranschaulicht im Anhang.

#### 4.1.1.4 Prädiktoren der Bewertungen

Um zu überprüfen, welchen Einfluss das Sprachniveau und einige weitere Variablen auf die durchschnittliche Bewertung der Akzentstärke, der Verständlichkeit und der ästhetischen Dimension von Sprache durch die Lernenden haben, wurden gemischte lineare Modelle gerechnet. Die jeweils nicht als abhängige Variable verwendeten Bewertungsdimensionen (Akzent – Verständlichkeit – Ästhetik) wurden als Prädiktoren (feste Effekte) eingefügt, ebenso wie einige teilnehmer:innenbezogenen Variablen, die als potenzielle Prädiktoren identifiziert wurden (siehe linkeste Spalte der Tabelle 4.6)<sup>4</sup>.

**Akzentstärke.** Die Ergebnisse für die Akzentstärke sind in Tabelle 4.6 ersichtlich.

	Koeffizient	Standardfehler	t-Wert	p-Wert
(Interzept)	16,84829	7,03048	2,396	0,017
Ästhetische Bewertung	0,39945	0,02305	17,332	<0,001
Verständlichkeit	0,24009	0,02771	8,666	<0,001
Alter	0,28517	0,10133	2,814	0,005
Geschlecht (m/w)	-1,81945	2,05466	-0,886	0,376
Bildungsstatus	-0,72496	1,63785	-0,443	0,658
Interesse vor Teilnahme	-0,04126	0,03044	-1,356	0,175
Anzahl L1en (einsprachig/mehrsprachig)	1,70365	2,87588	0,592	0,554
AoL	-0,17767	0,21067	-0,843	0,399
Dauer institutioneller Erwerb	-0,13223	0,23451	-0,564	0,573
Einmonatiger Auslandsaufenthalt (ja/nein)	0,85716	1,99697	0,429	0,668
Kontakt mit Zielsprache am Wohnort	-0,06752	0,03027	-2,23	0,026
Sprachniveau	0,67201	0,84586	0,794	0,427

Tabelle 4.6: Prädiktoren für die Bewertung der Akzentstärke (unstandardisierte Koeffizienten)

Darin zeigt sich ein signifikanter Einfluss der beiden anderen Bewertungsdimensionen (Verständlichkeit und Ästhetik) sowie des Alters (Koeffizient 0,29: je älter, desto milde Akzentbewertungen) und des Kontakts mit frankophonen Personen am Wohnort der

<sup>4</sup>Theoretisch wäre es möglich, darüber hinaus unterschiedliche Interaktionseffekte in die Modelle mitzuführen. Es wurde probehalber ein Modell für die abhängige Variable *ästhetische Bewertungen* gerechnet, in dem ein Interaktionsterm zwischen der Herkunft der Stimuli und dem Sprachniveau der Lernenden eingefügt wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass zusätzlich zu den im Modell ohne Interaktionsterm signifikanten Variablen (siehe Tabelle 4.8) auch zwei Interaktionen signifikant waren, nämlich Herkunft=Mali × Sprachniveau (3,61, p=0,002) und Herkunft=Québec × Sprachniveau (2,09, p=0,034). Das bedeutet, dass die Teilnehmer:innen mit steigendem Sprachniveau nicht unbedingt pauschal alle Stimuli signifikant „schöner“ bewerten, auf die Stimuli aus Mali und Québec trifft dies jedoch zu.

Teilnehmer:innen (Koeffizient -0,07: je weniger Kontakt, desto mildere Bewertungen). Keinen signifikanten Einfluss weisen die Variablen Geschlecht, Bildungsstatus, Interesse für Varietäten vor Studienteilnahme, Einsprachig- vs. Mehrsprachigkeit, AoL, Dauer des institutionellen Französischerwerbs, ob ein mindestens einmonatiger Auslandsaufenthalt absolviert wurde und das Sprachniveau auf.

Um die Stärke des Einflusses der signifikanten Prädiktoren miteinander zu vergleichen, wurden die ordinalen und metrischen Variablen standardisiert. Das Ergebnis legt nahe, dass die ästhetische Bewertung den stärksten Einfluss aufweist (0,35), gefolgt von der Bewertung der Verständlichkeit (0,17), dem Alter (0,11) und an letzter Stelle dem Kontakt mit frankophonen Sprecher:innen am Wohnort (-0,07).

**Verständlichkeit.** Tabelle 4.7 zeigt die Ergebnisse für die wahrgenommene Verständlichkeit. Hier fungieren erneut die anderen beiden Bewertungsdimensionen, Ästhetik und Akzentstärke, als signifikante Prädiktoren (Koeffizienten 0,26 bzw. 0,13). Ansonsten hat nur das Sprachniveau (2,97: je höher, desto einfacher das Verständnis) einen signifikanten Einfluss.

	Koeffizient	Standardfehler	t-Wert	p-Wert
(Interzept)	44,71696	7,23947	6,177	<0,001
Ästhetische Bewertung	0,25539	0,01731	14,754	<0,001
Akzentstärke	0,13096	0,0155	8,449	<0,001
Alter	-0,19348	0,11621	-1,665	0,096
Geschlecht (m/w)	1,4795	2,35782	0,627	0,530
Bildungsstatus	-0,37311	1,88047	-0,198	0,843
Interesse vor Teilnahme	-0,01349	0,03493	-0,386	0,699
Anzahl L1en (einsprachig/mehrsprachig)	2,71377	3,29762	0,823	0,411
AoL	0,11056	0,24188	0,457	0,648
Dauer institutioneller Erwerb	0,41299	0,26886	1,536	0,125
Einmonatiger Auslandsaufenthalt (ja/nein)	-3,18144	2,29065	-1,389	0,165
Kontakt mit Zielsprache am Wohnort	0,02615	0,03475	0,752	0,452
Sprachniveau	2,96516	0,96616	3,069	0,002

Tabelle 4.7: Prädiktoren für die Bewertung der Verständlichkeit (unstandardisierte Koeffizienten)

Ein Vergleich der standardisierten Variablen legt nahe, dass die ästhetische Bewertung den stärksten Einfluss hat (0,31), gefolgt vom Sprachniveau (0,24) und der Bewertung der Akzentstärke (0,19).

**Ästhetik.** Tabelle 4.8 schließlich veranschaulicht, welche Variablen die ästhetischen Bewertungen beeinflussen. Neben der Verständlichkeit (0,36) und der Akzentstärke (0,30) ist hier das Interesse für Varietäten vor Studienteilnahme ein signifikanter Prädiktor (0,06: je

mehr Interesse, desto positivere Bewertung), daneben auch der Kontakt mit frankophonen Sprecher:innen am Wohnort (0,06: je mehr, desto positiver).

Von diesen signifikanten Prädiktoren üben die wahrgenommene Akzentstärke (standardisierter Koeffizient: 0,35) und die wahrgenommene Verständlichkeit (0,29) mit Abstand den größten Einfluss aus. Der Zusammenhang der ästhetischen Bewertungen mit den anderen signifikanten Variablen ist jeweils nur sehr gering (Kontakt mit frankophonen Personen am Wohnort: 0,08; Interesse für Varietäten vor Studienteilnahme: 0,07).

	Koeffizient	Standardfehler	t-Wert	p-Wert
(Interzept)	10,16458	6,58741	1,543	0,123
Verständlichkeit	0,3594	0,02357	15,25	<0,001
Akzentstärke	0,30162	0,01754	17,192	<0,001
Alter	0,14537	0,09759	1,49	0,136
Geschlecht (m/w)	2,92996	1,97669	1,482	0,138
Bildungsstatus	-0,19043	1,57654	-0,121	0,904
Interesse vor Teilnahme	0,06463	0,02927	2,208	0,027
Anzahl L1en (einsprachig/mehrsprachig)	4,1977	2,76592	1,518	0,129
AoL	0,01189	0,2028	0,059	0,953
Dauer institutioneller Erwerb	-0,38267	0,22552	-1,697	0,090
Einmonatiger Auslandsaufenthalt (ja/nein)	0,63652	1,92188	0,331	0,741
Kontakt mit Zielsprache am Wohnort	0,06179	0,02913	2,121	0,034
Sprachniveau	-0,80072	0,81337	-0,984	0,325

Tabelle 4.8: Prädiktoren für die ästhetischen Bewertung (unstandardisierte Koeffizienten)

Wird in den drei gemischten Modellen als zusätzliche Prädiktorvariable der wahrgenommene L1-Status der Stimuli aufgenommen, so zeigen alle drei Modelle einen signifikanten Einfluss dieser Variable, während sich bei den anderen Variablen nichts daran verändert, welche signifikant sind und welche nicht (die Koeffizienten verändern sich natürlich in geringem Ausmaß). Der Einfluss des wahrgenommenen L1-Status ist bei den ästhetischen Bewertungen mit Abstand am stärksten: Wird eine Person als L1-Sprecher:in klassifiziert, so wird ihr Französisch durchschnittlich um 10,85 Punkte schöner bewertet (bei  $p<0,001$ ), ihr Akzent jedoch „nur“ um 2,18 Punkte schwächer eingeschätzt (bei  $p=0,039$ ) und ihre Verständlichkeit um 1,75 Punkte höher eingestuft (bei  $p=0,023$ ).

In einer offenen Frage sollten die Teilnehmer:innen definieren, was sie unter *schönem Französisch* verstehen (zu den ausführlichen Ergebnissen siehe Kapitel 4.2.1.2). Ein von manchen Teilnehmer:innen dabei genannter Aspekt ist, dass jedes Französisch „schön“ sei. Es wurde dementsprechend geprüft, ob sich diese explizite Aussage auch in den ästhetischen Bewertungen der Perzeption widerspiegelt. Die Abbildungen 4.1 (B1-B2 Lernende), 4.2 (C1-C2 Lernende) und 4.3 (L1-Teilnehmer:innen) zeigen, wie diese Teilnehmer:innen (für die angeblich jedes Französisch „schön“ ist) die einzelnen Stimuli bewerten. Jede Li-

nie entspricht dabei einem Teilnehmer bzw. einer Teilnehmerin, und die Zahlenwerte am rechten Rand entsprechen der Spannbreite der ästhetischen Bewertungen dieser Person.

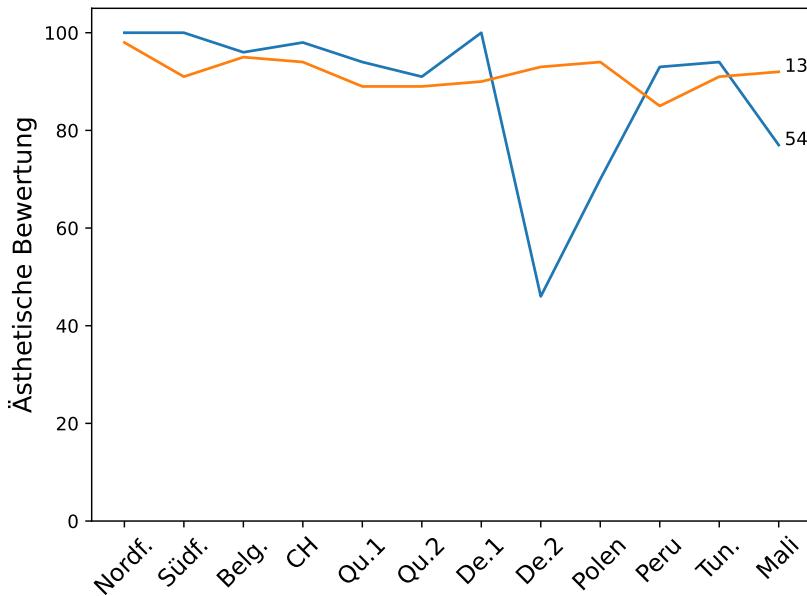


Abbildung 4.1: Ästhetische Bewertungen jener B1-B2 Teilnehmer:innen, für die jedes Französisch „schön“ ist

In der Gruppe der A1-A2 Lernenden schrieb niemand, jedes Französisch sei „schön“, weshalb hierzu kein Liniendiagramm erstellt wurde. Bei den fortgeschrittenen Lernenden (B1-B2) war dies bei zwei Personen der Fall (cf. Abb. 4.1). Davon ist die Linie einer Person (orange Linie, ha150204, w51, L1 Deutsch) ziemlich gerade und schwankt kaum; die Differenz von höchstem und niedrigstem Wert beträgt 13. Erwähnenswert ist, dass diese Lernerin alle Stimuli außer die Lernerin mit einem schwachen deutschen Akzent richtig als L1-Sprecher:innen oder Nicht-L1-Sprecher:innen einstuft – die Zugehörigkeit zur einen oder anderen Kategorie scheint für diese Teilnehmerin für die ästhetische Bewertung also offenbar nicht von Relevanz zu sein (ein soziales Erwünschtheitsbias kann jedoch nicht ausgeschlossen werden).

Die andere Person, die durch die blaue Linie dargestellt wird (Ea171136, w27, L1 Russisch), bewertet fast alle Stimuli ebenfalls relativ einheitlich. Allerdings nimmt sie das Französisch der Person mit einem stärkeren deutschen Akzent als deutlich weniger „schön“ wahr. Dies gilt in geringerem Ausmaß auch für die polnische Sprecherin sowie für den Sprecher aus Mali. Eine mögliche Erklärung ist, dass diese Teilnehmerin eine Abneigung spezifisch gegenüber dem deutschen Akzent hat. Sie bewertet zwar die deutsche Sprecherin mit einem sehr schwachen Akzent gleich gut wie die nordfranzösische Sprecherin, nimmt diese allerdings als L1-Sprecher:in aus Nordfrankreich wahr. Außerdem zeigt ein Blick in die anderen Antworten dieser Lernerin, dass sie sich nur bei der negativ bewerteten deutschen Sprecherin sicher war, dass es sich dabei um eine Nicht-L1-

Sprecher:in handelt – möglicherweise sind für sie also generell eindeutig wahrnehmbare fremdsprachliche Akzente nicht so „schön“. Darauf deutet auch hin, dass sie bei der Frage danach, welche Personengruppen wie gut als Lehrpersonen geeignet sind, alle Gruppen außer jene der Fremdsprachenlernenden mit einem starken Akzent als sehr gut geeignet bewertet (94-100 vs. 47 für Lernende mit starkem Akzent). Diese Erklärung passt gut zu ihrer Definition von *schönem Französisch*: „Toutes les langues natives sont belles!“

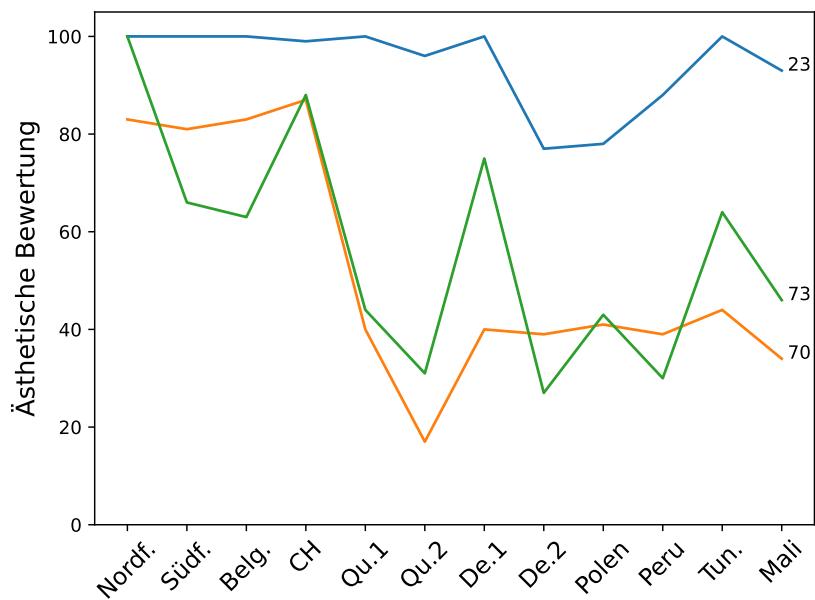


Abbildung 4.2: Ästhetische Bewertungen jener C1-C2 Teilnehmer:innen, für die jedes Französisch „schön“ ist

Unter den C1-C2 Lernenden (cf. Abb. 4.2) findet sich eine Person (blaue Linie: AA160813, w50, L1 Deutsch), die grundsätzlich verhältnismäßig einheitliche Bewertungen vergibt, allerdings das Französisch der Sprecherin mit einem ausgeprägteren deutschen Akzent und jener mit einem polnischen Akzent (und in geringerem Ausmaß jenes Sprechers mit einem spanischen Akzent) als weniger „schön“ wahrnimmt. Die Bewertungen befinden sich jedoch alle deutlich am oberen Ende der Skala und die Spannweite beträgt nur 23 – für diese Teilnehmerin ist also tatsächlich auch in der Perzeption jedes Französisch (sehr) „schön“.

Bei den beiden anderen Teilnehmerinnen (grüne Linie: RE291018, w25, L1 Deutsch; orange Linie: Ne251113, w26, L1 Deutsch) sticht sofort eine sehr große Variation der ästhetischen Bewertungen der einzelnen Simuli ins Auge. Wortwörtlich definieren die beiden *schönes Französisch* wie folgt: „chaque accent est spécial et beau“ (RE291018) bzw. „Jedes Französisch ist an sich schön, jedoch lässt sich das Französisch aus dem Zentrum Frankreichs am besten verstehen“ (Ne251113). Hier entspricht die explizite Behauptung, jedes Französisch sei „schön“, eindeutig nicht den Perzeptionen dieser beiden Lernerinnen. Dies ist insbesondere bei RE291018 überraschend, die auch in Hinblick auf die Eignung

unterschiedlicher Personengruppen als Französischlehrpersonen offen für Varietäten zu sein scheint (jedoch handelt es sich hier erneut nur um die explizite Ebene): Sie bewertet diesbezüglich alle als sehr gut (95-100) und auch die Lernenden mit starkem fremdsprachlichen Akzent als ziemlich gut geeignet (84).

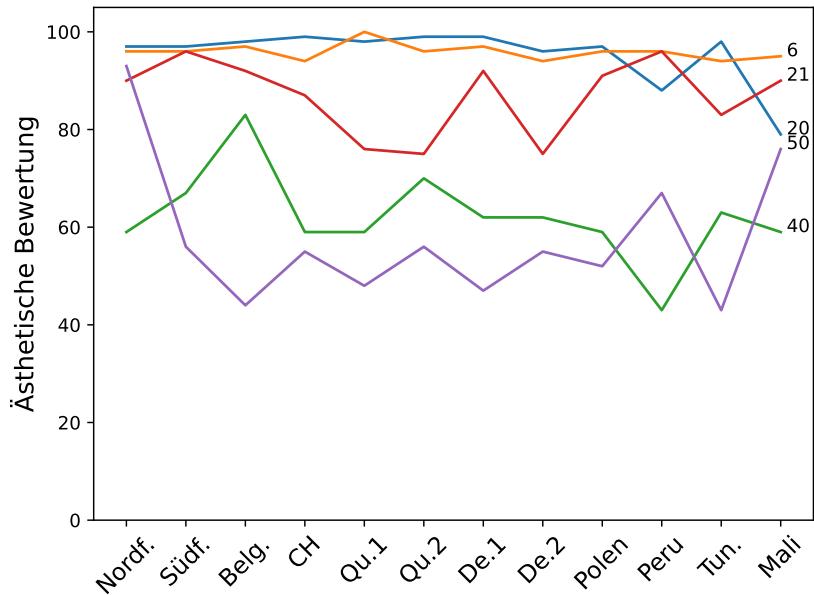


Abbildung 4.3: Ästhetische Bewertungen jener L1-Teilnehmer:innen, für die jedes Französisch „schön“ ist

Bei den L1-Teilnehmer:innen (cf. Abb. 4.3) ist das Bild sehr gemischt: Nur eine Teilnehmerin (orange Linie: 61080643f8bc3b415d342089, w24, L1 Französisch/Englisch, aus Québec) vergibt tatsächlich bei allen Stimuli sehr hohe ästhetische Bewertungen. Bei ihr ist dementsprechend die Aussage „J’adore toutes les variétés de la langue française!“ als Antwort darauf, wie sie über die Varietäten des Französischen denkt, sehr glaubhaft.

Die Bewertungen zweier weiterer Teilnehmerinnen schwanken zwar ein wenig, jedoch nicht allzu stark. Einer von ihnen (blaue Linie: 61071ad68ce13d84bafdb275, w24, L1 Französisch, aus Québec) gefällt lediglich das Französisch des malischen Sprechers (und in abgeschwächter Form des peruanischen Sprechers) nicht so gut, die anderen bewertet diese konstant sehr positiv. Trotzdem entspricht dieses Bild in Summe nicht ihrer Antwort auf die Frage, was sie von den französischen Varietäten hält, nämlich dass alle gleichwertig seien („Je pense qu’elles ont toutes leur place et leur beauté, aucune hiérarchie, aucune meilleure qu’une autre“). Eine andere Teilnehmerin (rote Linie: Mm021015, w21, L1 Deutsch/Französisch, aus der Bretagne) hat eine ähnliche Spannweite (21), allerdings findet sie eher das Französisch der Sprecher:innen aus Québec und der Sprecherin mit einem mittelstarken deutschen Akzent nicht so „schön“.

Die Teilnehmer:innen, die durch die grüne (Je161004, w28, L1 Französisch, aus der französischsprachigen Schweiz) sowie die violette Linie (ce0105221, m41, L1 Französisch,

aus Auvergne-Rhône-Alpes) dargestellt werden, zeigen eine größere Variation in ihren ästhetischen Bewertungen (Spannweite 40 bzw. 50). Bei ce0105221 ist dies mit seiner Definition vereinbar, die eine kleine Einschränkung enthält („Le français est toujours beau, par ses sonorités, par son rythme ; mais certains accents sont plus agréables que d'autres“), bei Je161004 hingegen nicht, sie schreibt nämlich: „Toutes les variétés de français sont belles“. Je161004 vergibt bei keinem einzigen Stimulus eine sehr hohe ästhetische Bewertung, von allen Stimuli am verhältnismäßig „schönsten“ ist für sie aber das Französisch der belgischen Sprecherin (in der sie allerdings eine Schweizer Sprecherin vermutet).

Im Vergleich mit den soeben besprochenen Teilnehmer:innen, laut denen jedes Französisch „schön“ ist, liegt die durchschnittliche Spannbreite der ästhetischen Bewertungen aller Teilnehmer:innen, sortiert nach Sprachniveau, jeweils deutlich höher:

- In der Gruppe A1-A2 bei 62,12;
- in der Gruppe B1-B2 bei 73,37;
- in der Gruppe C1-C2 bei 64,33;
- in der Gruppe L1 bei 49,84.

Somit ist insgesamt betrachtet durchaus eine Tendenz zu beobachten, dass jene Teilnehmer:innen, für die (angeblich) jedes Französisch „schön“ ist, tatsächlich auch das Französisch aller Sprecher:innen relativ ähnlich bewerten, wenngleich bei manchen von ihnen deutliche Schwankungen vorliegen.

Ebenfalls wurde untersucht, wie Personen, die bei der Definition von *schönem Französisch* auf Pariser/Nord-/hexagonales Französisch verweisen, die einzelnen Stimuli bewerten. Dies trifft auf mehr Teilnehmer:innen zu, was eine Darstellung aller individuellen Antworten unübersichtlich macht. Stattdessen repräsentieren die Linien in Abbildung 4.4 den Mittelwert der Bewertungen der einzelnen Teilnehmer:innengruppen nach Sprachniveau.

Dieses Liniendiagramm verdeutlicht, dass die ästhetischen Beurteilungen der Proband:innen (die auf den genannten Aspekt verweisen) tatsächlich markante Schwankungen aufweisen, und dass diesbezüglich in den drei Gruppen B1-B2, C1-C2 und L1-Teilnehmer:innen relativ ähnliche Muster vorliegen. Die Linie der A1-A2 Gruppe weicht ein bisschen davon ab, allerdings muss berücksichtigt werden, dass diese nur die Antworten einer einzigen Person repräsentiert. Folgende Liste zeigt die durchschnittliche Spannbreite der ästhetischen Bewertungen derjenigen Teilnehmer:innen, die „Pariser/Nord-/hexagonales Französisch“ als Kriterium bei der Definition von *schönem Französisch* nannten, sortiert nach Sprachniveau:

- In der Gruppe A1-A2: 73,00;
- in der Gruppe B1-B2: 80,83;

- in der Gruppe C1-C2: 65,29;
- in der Gruppe L1: 57,80.

Verglichen mit der Liste oben geht daraus hervor, dass die Schwankungsbreite bei jenen Teilnehmer:innen, die *schönes Französisch* mit Paris bzw. (Nord-)Frankreich assoziieren, also tatsächlich höher ist. Oder anders formuliert: Das Französisch der Sprecher:innen, die nicht aus dieser geographischen Region kommen, wird von ihnen vergleichsweise abgewertet, und zwar umso stärker, je größer die wahrgenommene Akzentstärke ist.

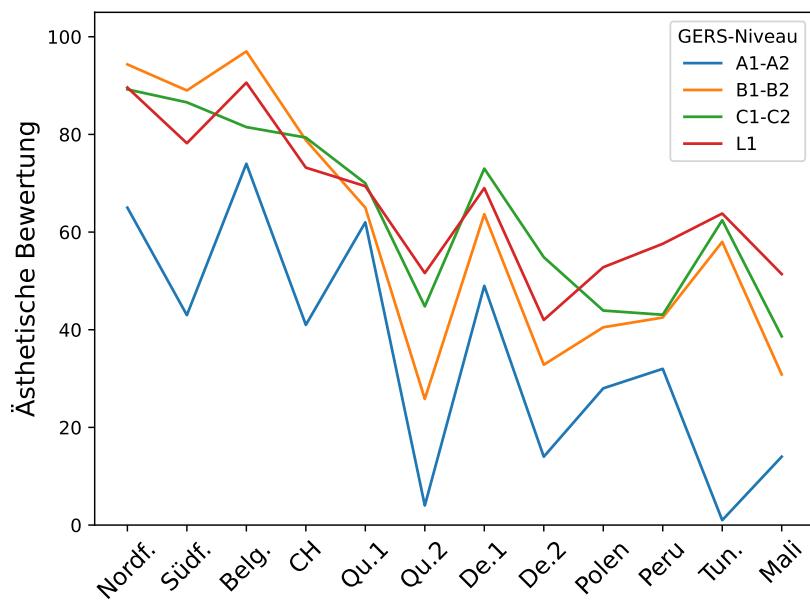


Abbildung 4.4: Ästhetische Bewertungen jener Teilnehmer:innen, die *schönes Französisch* mit Paris bzw. (Nord-)Frankreich assoziieren

## 4.1.2 (Korrekte) Identifikation des L1-Status und der Herkunft

### 4.1.2.1 Scores 1 und 2

Anschließend wurde untersucht, wie häufig die Teilnehmer:innen korrekt einschätzen, ob ein:e Sprecher:in Französisch als L1 spricht oder nicht (Score 1) und woher die einzelnen Sprecher:innen kommen (Score 2). Tabelle 4.9 zeigt die Scores 1 und 2 (zur Berechnung cf. Kapitel 3.2.4.3) aufgeschlüsselt nach Sprachniveau. Hieraus wird ersichtlich, dass der durchschnittliche Score 1 bei den Lernenden im Durchschnitt um 48,70% höher ist als der durchschnittliche Score 2 derselben Lernenden. Bei den L1-Teilnehmer:innen liegt der Unterschied bei 33,90%. Ebenso zeigt sich, dass sich beide Scores durchschnittlich mit ansteigendem Sprachniveau erhöhen.

Ein Vergleich der Spalten „Score 1 (nur L1)“ und „Score 1 (nur FLE)“ ergibt, dass die Proband:innen bei der Entscheidung, ob jemand Französisch als L1 spricht oder nicht,

bei den L1-Stimuli häufiger richtig liegen als bei den „FLE-Stimuli“ (d.h. den Lernenden im Stimulusset) (A1-A2: 67,52% vs. 58,97%; B1-B2: 77,86% vs. 62,50%; C1-C2: 85,53% vs. 60,86%; L1: 96,51% vs. 74,52%).

Teilnehmer:innen	Score 1	Score 2	Score 1 (nur L1)	Score 1 (nur FLE)	Score 2 (inkl. 2. Chance)
A1-A2	64,1 (SD=13,53)	13,46 (SD=12,78)	67,52 (SD=21,99)	58,97 (SD=22,99)	20,51 (SD=16,13)
B1-B2	71,71 (SD=12,65)	18,04 (SD=13,63)	77,86 (SD=16,6)	62,5 (SD=23,05)	25,89 (SD=13,91)
C1-C2	75,66 (SD=12,39)	33,88 (SD=18,23)	85,53 (SD=15,84)	60,86 (SD=24,78)	38,32 (SD=16,88)
L1	87,71 (SD=10,89)	53,81 (SD=16,83)	96,51 (SD=9,68)	74,52 (SD=21,26)	59,52 (SD=14,59)

Tabelle 4.9: Durchschnittliche Scores der Teilnehmer:innen

Was die Erkennung der Herkunft betrifft, so gilt zu berücksichtigen, dass diese Frage grundsätzlich dann erscheint, wenn angekreuzt wird, dass eine Person Französisch als L1 spricht. Bei allen anderen Stimuli wird jedoch eine ähnliche Frage angezeigt, nämlich: *Falls die Person entgegen Ihrer Vermutung doch Französisch als Muttersprache spricht, woher könnte sie dann kommen?* Wie stark der Score 2 steigt, wenn auch die Antworten auf diese „zweite-Chance-Frage“ berücksichtigt werden, zeigt die Spalte „Score 2 (inkl. 2. Chance)“ in Tabelle 4.9: Der Prozentsatz richtiger Antwort erhöht sich durchschnittlich um 6,26% (A1-A2: 7,05%; B1-B2: 7,85%; C1-C2: 4,44%).

Die Teilnehmer:innen haben die Möglichkeit anzukreuzen, dass sie nicht wissen, woher der/die Sprecher:in kommt. Tabelle 4.10 veranschaulicht, wie häufig die Teilnehmer:innen bei den L1-Stimuli, die sie richtig als solche erkennen, eine konkrete Herkunft auswählen (d.h. raten); aus dem Komplement erschließt sich dementsprechend, wie häufig sie *Ich weiß es nicht* (kA) ankreuzen. Wenn sie raten, so kann die Antwort richtig oder falsch sein – die Prozentwerte in Klammern zeigen jeweils den Anteil richtiger Antworten.

Teilnehmer:innen	Versuch 1:	Versuch 2:
	% geraten (% richtige Antwort)	% geraten (% richtige Antwort)
A1-A2	85,44% (28,89%)	61,84% (19,15%)
B1-B2	89,3% (28,42%)	74,19% (27,54%)
C1-C2	90,26% (44,6%)	71,21% (27,66%)
L1	94,9% (66,9%)	95,45% (47,62%)

Tabelle 4.10: Anteil geäußerter Vermutungen über die Herkunft der Stimuli

Je fortgeschritten der Lernenden, desto seltener beantworten sie die Frage nach der Herkunft mit *Ich weiß es nicht* und desto häufiger liegen sie tendenziell richtig, wenn

sie raten (wenngleich die A1-A2 und B1-B2 Lernenden hier sehr ähnlich abschneiden; zählt man aber beide Versuche zusammen, ergibt sich eine eindeutige Progression). Im Fall der „zweiten Chance“, die Herkunft doch noch richtig zu benennen, geben die L1-Teilnehmer:innen erneut fast immer eine Vermutung ab (95,45%), die in knapp der Hälfte der Fälle richtig ist; die Lernenden raten hier deutlich seltener und liegen auch weniger häufig richtig.

#### 4.1.2.2 Prädiktoren richtiger Antworten

Anhand eines binomialen generalisierten linearen gemischten Modells soll der Einfluss diverser Variablen darauf, ob die Proband:innen bei den beiden Fragen nach dem L1-Status und der Herkunft richtige Antworten geben oder nicht, untersucht werden. Beide Modelle wurden in R mit der *glmer()*-Funktion aus dem Paket *lme4* erstellt und die einzelnen Stimuli sowie die Proband:innen jeweils als zufällige Effekte eingeführt. Welche Variablen als unabhängige Variablen dienten, geht aus den beiden Ergebnistabellen hervor. Es wurde für alle Teilnehmer:innen für jeden Stimulus ausgewertet, ob die Antwort richtig (= 1) oder falsch (= 0) war; für Modell 1 wurde die Korrektheit der Antworten bezüglich des L1-Status der Stimuli als abhängige Variable verwendet (cf. Tabelle 4.11), für Modell 2 die Korrektheit der Antworten in Bezug auf die Herkunft der Stimuli (cf. Tabelle 4.12). In beiden Modellen wurden jeweils nur Lernende als Proband:innen inkludiert.

	Koeffizient	Standardfehler	z-Wert	p-Wert
(Interzept)	1,2658708	0,6201659	2,041	0,04123
sicher (ja/nein)	-0,7560617	0,1234569	-6,124	0,00000
Sprachniveau	0,1745057	0,0659740	2,645	0,00817
Kontakt mit Varietäten	0,0008123	0,0054832	0,148	0,88222
AOL	0,0242407	0,0171067	1,417	0,15647
Interesse vor Teilnahme	-0,0007001	0,0023785	-0,294	0,76848
Alter	0,0113971	0,0080034	1,424	0,15444
Geschlecht (m/w)	0,0801846	0,1586980	0,505	0,61337
Bildungsgrad	-0,1932553	0,1252258	-1,543	0,12277
Anzahl L1en (einsprachig/mehrsprachig)	0,2640501	0,2305460	1,145	0,25207
Dauer institutioneller Erwerb	0,0388228	0,0200900	1,932	0,0533
1-monatiger Auslandsaufenthalt (ja/nein)	0,1333649	0,1529486	0,872	0,38323
Kontakt mit Zielsprache am Wohnort	-0,0018931	0,0023638	-0,801	0,42319

Tabelle 4.11: Modell 1 – Prädiktoren für die Richtigkeit der Einschätzung des L1-Status

In Modell 1 ist neben dem GERS-Niveau (Koeffizient: 0,17) die Antwort auf die Frage, ob sich die Teilnehmer:innen hinsichtlich des L1-Status sicher sind (-0,76), ein signifikanter Prädiktor: Je fortgeschritten die Lernenden, und wenn sie sich bei der Entscheidung sicher sind, desto eher ist ihre Vermutung hinsichtlich des L1-Status richtig.

Modell 2 gibt nur eine unabhängige Variable als signifikanten Prädiktor für die Einschätzung der Herkunft aus: Wenn sich die Teilnehmer:innen bei ihrer Entscheidung des L1-Status sicher sind, dann schätzen sie die Herkunft der Sprecher:innen eher richtig ein (-0,34).

	Koeffizient	Standardfehler	z-Wert	p-Wert
(Interzept)	-1,6234346	0,7041452	-2,306	0,0211
sicher (ja/nein)	-0,3397927	0,1636314	-2,077	0,0378
Sprachniveau	0,1161102	0,0823566	1,41	0,1586
Kontakt mit Varietäten	-0,0002667	0,0063882	-0,042	0,9667
AOL	-0,0316914	0,0205447	-1,543	0,1229
Interesse vor Teilnahme	0,0039058	0,0028538	1,369	0,1711
Alter	-0,0004404	0,0092944	-0,047	0,9622
Geschlecht (m/w)	0,187082	0,1948326	0,96	0,3369
Bildungsgrad	0,1067189	0,1586058	0,673	0,501
Anzahl L1en (einsprachig/mehrsprachig)	0,1304818	0,2549799	0,512	0,6088
Dauer institutioneller Erwerb	0,0143364	0,0208612	0,687	0,4919
1-monatiger Auslandsaufenthalt (ja/nein)	0,0194733	0,1867087	0,104	0,9169
Kontakt mit Zielsprache am Wohnort	0,0038237	0,0027342	1,398	0,162

Tabelle 4.12: Modell 2 – Prädiktoren für die Richtigkeit der Einschätzung der Herkunft

#### 4.1.2.3 Geratener L1-Status pro Stimulus

Tabelle 4.13 zeigt den Prozentsatz an Teilnehmer:innen, welche die einzelnen Stimuli als L1-Sprecher:innen klassifizierten.

Stimulus	Teilnehmer:innen			
	A1-A2	B1-B2	C1-C2	L1
Nordfrankreich	92,31%	97,14%	97,37%	99,05%
Südfrankreich	71,79%	85,71%	92,11%	92,38%
Belgien	76,92%	90,0%	92,11%	100,0%
Schweiz	82,05%	88,57%	88,16%	97,14%
Quebec_1	61,54%	71,43%	78,95%	99,05%
Quebec_2	20,51%	34,29%	64,47%	91,43%
Tunesien	48,72%	54,29%	65,79%	55,24%
Mali	20,51%	35,71%	67,11%	61,9%
Deutschland_1	64,1%	65,71%	59,21%	60,95%
Deutschland_2	17,95%	11,43%	13,16%	7,62%
Peru	46,15%	41,43%	48,68%	20,0%
Polen	35,9%	31,43%	35,53%	13,33%

Tabelle 4.13: Teilnehmer:innen, die die Stimuli als L1-Sprecher:innen klassifizierten

Es liegt eine große Schwankungsbreite zwischen den einzelnen Stimuli vor. Bei manchen Stimuli variieren die Prozentsätze zudem stark in Abhängigkeit vom Sprachniveau der

Teilnehmer:innen: Während etwa fast alle L1-Teilnehmer:innen die Sprecher:innen aus Südfrankreich und Québec als L1-Sprecher:innen klassifizieren (92,38% und 99,05% bzw. 91,43%), nehmen die Lernenden bei diesen häufiger fälschlicherweise an, dass es sich hierbei nicht um L1-Sprecher:innen handeln würde. Besonders frappierend ist der Unterschied bei *Quebec\_2* – der Québécer Sprecherin mit einem etwas ausgeprägterem Akzent: Diese wird von 91,43% der L1-Teilnehmer:innen, jedoch nur von 20,51% der A1-A2 und 34,29% der B1-B2 Lernenden als L1-Sprecherin erkannt. Die C1-C2 Lernenden nehmen hier eine Zwischenposition ein – knapp zwei Drittel von ihnen stufen sie korrekt als L1-Sprecherin ein.

Von den Lernenden des Stimulussets wird *Deutschland\_1* – die deutschsprachige Lernerin mit einem sehr schwach ausgeprägten Akzent – am häufigsten fälschlicherweise als L1-Sprecherin wahrgenommen, und zwar von allen Teilnehmer:innengruppen ähnlich häufig (jeweils von knapp zwei Dritteln der Teilnehmer:innen). Die Lernenden aus Peru und Polen werden von den L1-Teilnehmer:innen deutlich häufiger richtig klassifiziert als von den Lernenden. In beiden Fällen ähneln die C1-C2 Teilnehmer:innen stärker den Teilnehmer:innen niedrigerer Sprachniveaus als den L1-Teilnehmer:innen.

#### 4.1.2.4 Geratene Herkunft vs. tatsächliche Herkunft der L1-Stimuli

Die L1-Proband:innen schneiden allgemein auch besser als die Lernenden dabei ab, die Herkunft der L1-Stimuli richtig zu erkennen. Am einfachsten fällt ihnen die Zuordnung der Québécer Sprecher:innen sowie des Sprechers aus Subsahara-Afrika, deren Herkunft durchschnittlich je 91% von ihnen richtig identifizieren. Auch die nordfranzösische sowie die südfranzösische Sprecherin ordnen die meisten korrekt Nordfrankreich bzw. Südfrankreich zu (73% bzw. 77%). Hingegen liegt die durchschnittliche Erkennungsrate bei den anderen Stimuli deutlich niedriger (Belgien: 26%, Schweiz: 19%, Maghreb: 8%). Tabellen mit den Ergebnissen je nach Sprachniveau sowie in Abhängigkeit von der L1-Varietät der L1-Teilnehmer:innen befinden sich im Anhang.

Im Vergleich zu den L1-Teilnehmer:innen erkennen die Lernenden das Herkunftsgebiet der L1-Stimuli deutlich seltener richtig; die entsprechenden Werte gehen aus der Matrix in Abbildung 4.5 hervor. Die Québécer Sprecher:innen werden durchschnittlich in 35% der Fälle korrekt erkannt, und die südfranzösische Sprecher:in in 34%. Die Stimuli aus Nordfrankreich (46%), Belgien (41%) und der Schweiz (39%) werden am häufigsten Nordfrankreich zugeordnet. Verhältnismäßig am besten schneiden die Lernenden beim Sprecher aus Mali ab, den 61% von ihnen richtig Subsahara-Afrika zuordnen; sehr viele der verbleibenden Lernenden ordnen diesen dem Maghreb zu (26%). Der Sprecher aus Tunesien wird hingegen selten, nämlich nur von 5,4% der Lernenden, richtig klassifiziert.

Die Werte spiegeln Durchschnittswerte gemittelt über alle Lernenden wider; bei vielen Stimuli liegt jedoch eine deutliche Progression entsprechend dem Sprachniveau vor (siehe

Anhang): Den malischen Sprecher etwa erkennen 33% der A1-A2, 57% der B1-B2 und 78% der C1-C2 Lernenden richtig; bei den Québecer Sprecher:innen liegen die Quoten bei 17% (A1-A2), 31% (B1-B2) und 48% (C1-C2).

Die Antwort *Ich weiß es nicht* wird von den Lernenden am häufigsten beim tunesischen Stimulus ausgewählt (28%); seltener bei den Québecer (19%) und südfranzösischen (18%) Stimuli und am seltensten bei jenen aus Mali (7%) und Belgien (9,7%).

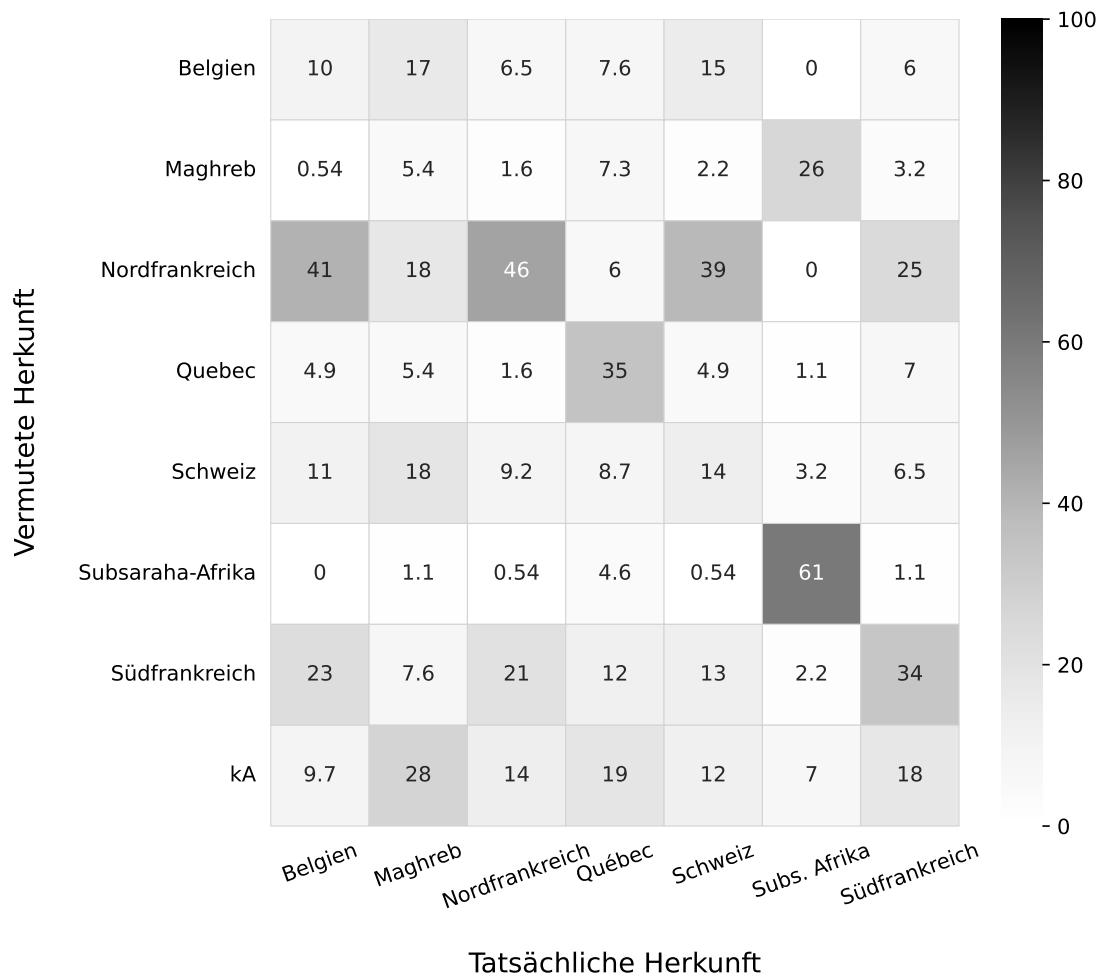


Abbildung 4.5: Häufigkeiten vermuteter Herkunftsgebiete (y-Achse) für die L1-Stimuli (x-Achse) in Prozent (nur Lernende)

#### 4.1.2.5 Selbsteinschätzung der Scores 1 und 2

Vor dem Perzeptionsexperiment wurden die Teilnehmer:innen darüber informiert, dass sie im Folgenden Personen aus unterschiedlichen Ländern Französisch sprechen hören würden, und wurden aufgefordert anzugeben, wie häufig sie denken richtig einschätzen zu können, (a) ob eine Person Französisch als L1 spricht oder nicht (= Prä-Selbsteinschätzung des Score 1) und (b) aus welchem Land L1-Sprecher:innen vermutlich stammen (= Prä-

Selbsteinschätzung des Score 2). Die Antwortskala reichte von 1 (= *nie*) bis 100 (= *immer*) und enthielt einen Schieberegler. Wie häufig die Teilnehmer:innen im Experiment tatsächlich dazu in der Lage sind, wird durch die in 4.1.2.1 präsentierten Scores 1 und 2 wiedergegeben. Nach Abschluss des Perzeptionsexperiments sollten die Teilnehmer:innen noch einschätzen, ob sie bei beiden Werten schlussendlich vermutlich deutlich schlechter, ein bisschen schlechter, so gut wie, ein bisschen besser oder deutlich besser als geschätzt abgeschnitten haben (= Post-Selbsteinschätzung).

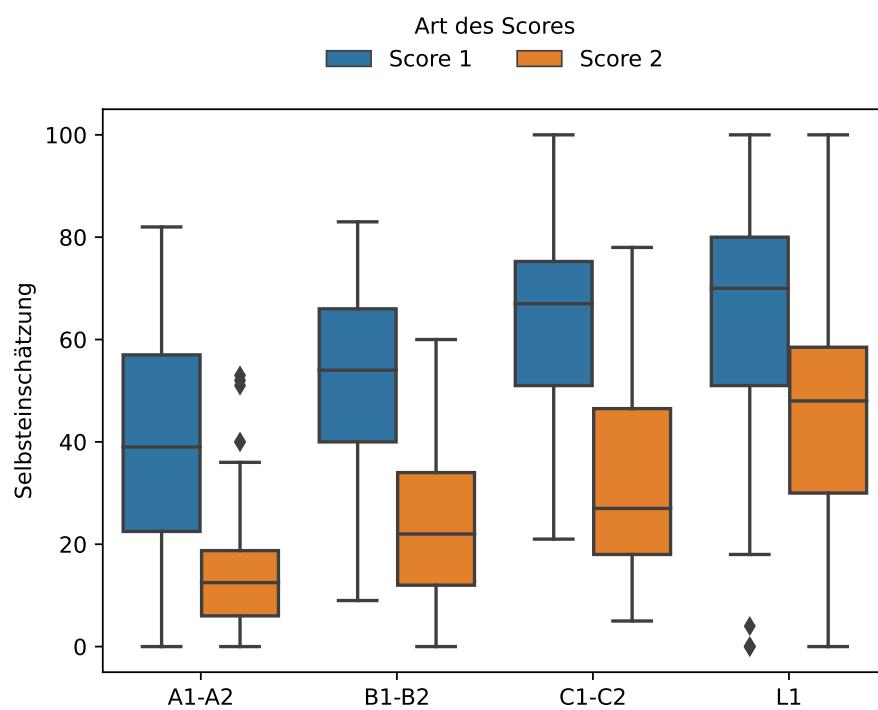


Abbildung 4.6: Selbsteinschätzung der Scores 1 und 2 nach GERS-Niveau

Um einen Überblick darüber zu bekommen, wie die Proband:innen ihre eigenen Scores 1 und 2 im Vorhinein einschätzen, werden ihre Antworten in Abbildung 4.6 in Form von Boxplots dargestellt. Diese Abbildung veranschaulicht die Selbsteinschätzungen der beiden Scores, wobei die blauen Boxen die Einschätzung des Scores 1 und die orangen Boxen jene des Scores 2 wiedergeben.

Daraus geht eindeutig hervor, dass alle Teilnehmer:innen davon ausgehen besser zu erkennen, ob eine Person Französisch als L1 spricht oder nicht, als die Herkunft zu erkennen, und dass generell Teilnehmer:innen mit höherem Sprachniveau ihre Fähigkeiten besser einstufen als jene mit niedrigerem Sprachniveau. Tukey-Tests zeigen für die Selbsteinschätzung des Scores 1 signifikante Unterschiede zwischen allen GERS-Gruppen sowie den A1-A2 und B1-B2 Lernenden verglichen mit den L1-Teilnehmer:innen, und für die

Selbsteinschätzung des Scores 2 signifikante Unterschiede zwischen allen Gruppen mit Ausnahme des Vergleichs der Gruppen A1-A2 und B1-B2<sup>5</sup>.

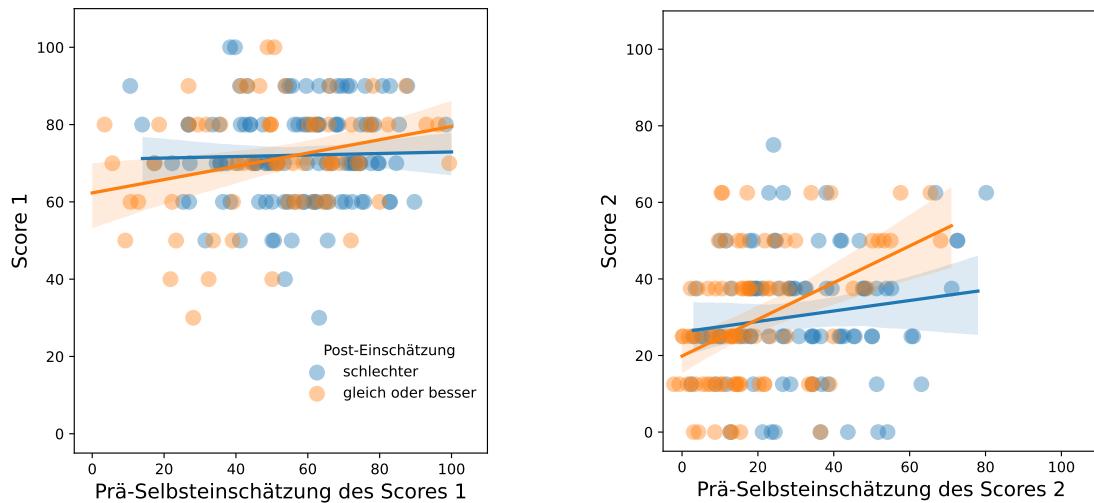


Abbildung 4.7: Zusammenhang der Selbsteinschätzung und den tatsächlichen Scores  
(nur Lernende)

In den beiden Abbildungen in 4.7 werden die tatsächlichen Scores (y-Achse) gegen die Prä-Selbsteinschätzung (x-Achse) geplottet; zusätzlich wird durch unterschiedliche farbliche Punkte dargestellt, ob die jeweiligen Personen in der Post-Selbsteinschätzung angeben, vermutlich schlechter (= blaue Punkte) oder gleich gut bzw. besser (= orangefarbene Punkte) abgeschnitten zu haben<sup>6</sup>.

Die zwei Lernenden mit dem geringsten (tatsächlichen) Score 1 entschieden bei 30% der Sprecher:innen richtig, ob diese Französisch als L1 sprechen oder nicht; vier Personen bei 40%, elf Personen in der Hälfte der Fälle, und die restlichen Lernenden häufiger (also oberhalb der Rate wahrscheinlichkeit)<sup>7</sup>. Dennoch vermuteten ein paar wenige Proband:innen im Vorhinein, dass sie nie oder fast nie dazu in der Lage sein würden, den L1-Status korrekt einzuschätzen (= niedrige Werte auf der x-Achse).

<sup>5</sup>Im Anhang finden sich für interessierte Leser:innen die Ergebnisse in Abhängigkeit von der gesprochenen Varietät der L1-Teilnehmer:innen. Wenngleich man aus der Abbildung im Anhang ableiten könnte, dass eine gewisse Variation innerhalb der Gruppe der L1-Teilnehmer:innen in Abhängigkeit von der gesprochenen Varietät vorliegt, zeigen Tukey-Tests keine signifikanten Unterschiede zwischen keiner Kombination zweier Gruppen für keinen der beiden Scores.

<sup>6</sup>Zwei Gründe sprachen für eine Gruppierung von *deutlich schlechter* und *ein bisschen schlechter*, sowie von *so gut wie, ein bisschen besser* und *deutlich besser*: Zum einen erhöht dies die Übersichtlichkeit der Abbildungen; zum anderen wurde damit eine halbwegs ausgeglichene Verteilung angestrebt: Denn 21 Lernende dachten, deutlich schlechter abgeschnitten zu haben, 39 so gut wie gedacht, 22 ein bisschen besser als gedacht und 5 deutlich besser als gedacht, während die große Mehrheit (90 Lernende) auf *ein bisschen schlechter als geschätzt* tippte.

<sup>7</sup>Im Vergleich dazu: Bei den L1-Proband:innen erreichte eine Person einen Score 1 von 40%, eine Person 50%, drei Personen 60%, sieben Personen 70% und alle anderen – also die große Mehrheit – 80% oder mehr.

Die Linien entsprechen jeweils einer berechneten linearen Regression für die beiden Variablen der x- und y-Achse, jeweils farblich getrennt nach der Post-Einschätzung der Teilnehmer:innen. Generell liegen die Punktwolken *nicht* eindeutig entlang der Linien; es liegt offensichtlich eine hohe Varianz innerhalb der beiden Gruppen vor, die auch aus den relativ breiten Konfidenzintervallen (= transparente Bereiche neben den Linien) ersichtlich wird: Diese überlappen sich, sodass keine Evidenz für einen Unterschied zwischen der „blauen“ und der „orangen“ Gruppe vorliegt.

Die visuell ersichtliche Tendenz eines leicht positiven Zusammenhangs zwischen Prä-Selbsteinschätzung und tatsächlichem Score 1 wird auch in einem Regressionsmodell nahegelegt (0,0123, p=0,038). Wird jedoch neben der Prä-Selbsteinschätzung das GERS-Niveau als weitere Prädiktorvariable hinzugefügt, so weist nur dieses (1,9297, p=0,000), nicht jedoch die Prä-Selbsteinschätzung (-0,0234, p=0,674) einen signifikanten Einfluss auf.

Beim Score 2 (siehe rechte Abbildung in 4.7) zeigt sich eine deutlichere Steigung der orangen Regressionslinie: Die Prä-Selbsteinschätzung jener Personen, die ihr Ergebnis im Nachhinein als gleich gut wie oder besser als gedacht bewerten, entspricht beim Score 2 also besser dem tatsächlichen Ergebnis. Ein paar Ausreißer zeigen u.a. Fälle, in denen sich Proband:innen selbst deutlich negativer einschätzten als sie tatsächlich abschnitten, und sich in der Post-Einschätzung erneut schlecht bewerten (obwohl die ursprüngliche Einschätzung bereits zu pessimistisch war).

Wird nur der vorhergesagte Score 2 als Prädiktor für den tatsächlichen Score 2 verwendet, berechnet ein lineares Regressionsmodell für die Lernenden einen Steigungskoeffizienten von 0,2635 (mit p<0,000). Der p-Wert steigt jedoch erneut über die Signifikanzgrenze (dieses Mal auf 0,052 bei einem Koeffizienten von 0,1528), wenn das Sprachniveau mitberücksichtigt wird (2,1903, p=0,000). Bei den L1-Teilnehmer:innen hat die Prä-Selbsteinschätzung weder beim Score 1 (0,0926, p=0,149) noch beim Score 2 (0,0926, p=0,149) einen signifikanten Einfluss auf das tatsächliche Ergebnis.

In Bezug auf die Frage nach dem L1-Status der einzelnen Stimuli wurden die Teilnehmer:innen jedes Mal gefragt, ob sie sich bei ihrer Antwort sicher waren. Um zu testen, wie gut sie sich in dieser Hinsicht selbst einschätzen können, wurde der Anteil richtiger Antworten für beide Fälle (die Teilnehmer:innen sind sich bei ihrer Antwort sicher vs. unsicher) gruppiert nach dem Sprachniveau ausgewertet. Das Ergebnis: Die Teilnehmer:innen liegen deutlich häufiger richtig, wenn sie sich bei ihrer Entscheidung sicher sind, als wenn sie sich unsicher sind (A1-A2: 71,19% vs. 53,25%; B1-B2: 76,74% vs. 62,08%; C1-C2: 81,54% vs. 62,92%; L1-Teilnehmer:innen: 92,36% vs. 66,13%)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup>Der Unterschied war entsprechend Chi-Quadrat-Tests sowohl auf die ganze Stichprobe bezogen ( $\chi^2 = 165,236$ , p<0,001) sowie auf die einzelnen Teilnehmer:innengruppen bezogen (A1-A2:  $\chi^2 = 12,265$ , p<0,001; B1-B2:  $\chi^2 = 15,985$ , p<0,001; C1-C2:  $\chi^2 = 29,917$ , p<0,001; L1-Teilnehmer:innen:  $\chi^2 = 95,312$ , p<0,001) signifikant.

### 4.1.3 (Korrekte) Identifikation der L1: Score 3

Für jene Stimuli, die nicht als L1-Sprecher:innen des Französischen klassifiziert wurden, sollten die Teilnehmer:innen raten, welche L1 sie haben könnten. (Tippten die Proband:innen bereits in der ersten Frage darauf, dass sie vermutlich L1-Sprecher:innen des Französischen sind, wurde als geratene L1 in der Abbildung 4.8 „Französisch“ vermerkt.)

Der Score 3 zeigt den Anteil richtiger Antworten in Bezug auf die L1 der Nicht-L1-Stimuli. Wie bereits bei den Scores 1 und 2 ist auch beim Score 3 eine Progression mit steigendem Sprachniveau ersichtlich: Die A1-A2 Lernenden erraten in 17,31% ( $SD=18,91$ ), die B1-B2 Lernenden in 23,57% ( $SD=21,08$ ) und die C1-C2 Lernenden in 29,28% ( $SD=18,31$ ) der Fälle die L1 der Sprecher:innen richtig. Bei den L1-Teilnehmer:innen liegt dieser Prozentsatz mit 26,67% ( $SD=20,49$ ) zwischen den B1-B2 und C1-C2 Lernenden.

Ein Vergleich des Scores 3 entsprechend der L1 der teilnehmenden Lernenden zeigt, dass dieser bei jenen mit L1 Deutsch durchschnittlich bei 24,45% ( $SD=19,68$ ) liegt und bei jenen mit einer anderen L1 bei 20,31% ( $SD=21,14$ ). Der Unterschied zwischen den Lernenden mit L1 Deutsch und jenen mit einer anderen L1 leitet sich davon ab, dass erstere die L1 der beiden deutschsprachigen Sprecher:innen des Stimulussets häufiger richtig erraten (41,61% vs. 25,00%). Die L1 des spanischen Sprechers erkennen die deutschsprachigen Lernenden hingegen seltener richtig (13,87%) als die anderssprachigen Lernenden (31,25%).

Abbildung 4.8 zeigt, auf welche L1 die Lernenden bei den einzelnen Stimuli am häufigsten tippen. Die Spalten stellen die vier Nicht-L1-Stimuli dar, und auf der y-Achse sind alle L1en aufgelistet, die von den FLE-Proband:innen erwähnt werden. Die Werte in den Zellen geben den Prozentsatz abgegebener Tipps für die jeweilige Kombination aus tatsächlicher und vermuteter L1 wieder. Dementsprechend ergeben die Spaltensummen immer 100%. Einen relativ großen Teil davon machen bei allen Stimuli die Antworten des Typs „keine Ahnung“ und „keine Angabe“ aus, die unter „kA“ zusammengefasst sind. Für eine schnellere Erkennung hoher und niedriger Werte wurden die Zellen von 0% (= weiß) bis 100% (= schwarz) in Grautönen eingefärbt.

Als L1 der deutschen Sprecherin mit einem schwachen Akzent sowie des peruanischen Sprechers und der polnischen Sprecherin wird am häufigsten auf Französisch getippt. Die tatsächliche L1 der beiden deutschsprachigen Sprecher:innen wird zumindest von einigen Lernenden richtig erkannt (20% bzw. 61%), jene der polnischen Sprecherin hingegen nur von einer einzigen Lernerin. Neben Französisch (35%) könnten sich einige Teilnehmer:innen bei ihr vorstellen, dass sie Englisch (14%) oder Deutsch (11%) als L1 spricht. Beim spanischsprachigen Lerner tippen 18% richtig auf Spanisch und ein paar weitere auf die typologisch verwandte romanische Sprache Italienisch (5%).

Vergleicht man diese Ergebnisse mit jenen der L1-Proband:innen (siehe Anhang),

so stellt man fest, dass sich die Antworten zum Teil stark unterscheiden: 45% der L1-Teilnehmer:innen erkennen die L1 des Sprechers aus Peru richtig, während 23% ihn als L1-Sprecher des Französischen klassifizieren. Die polnische Sprecherin wird von 14% und somit deutlich seltener als bei den Lernenden als L1-Sprecher:in des Französischen eingestuft, stattdessen tippen 34% auf Englisch und 9% auf Deutsch. Wie bei den Lernenden, so wird die L1 der polnischen Lernerin auch bei den L1-Teilnehmer:innen nur von einer einzigen Person, einer Belgierin, erkannt.

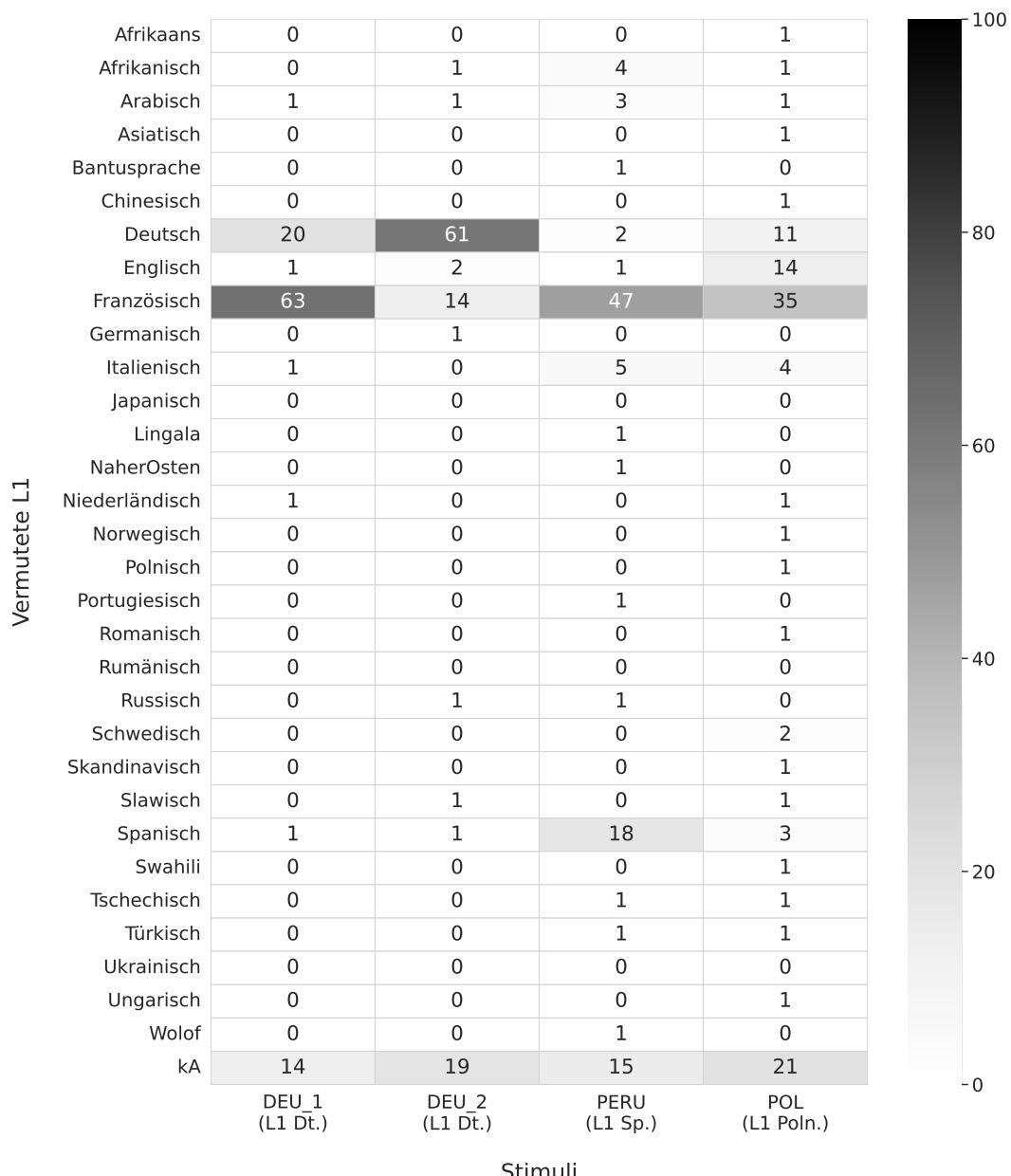


Abbildung 4.8: Häufigkeiten geratener L1en (y-Achse) für die Nicht-L1-Stimuli (x-Achse) durch alle Lernenden in Prozent (gerundet)

Die L1 der deutschen Lernerin mit schwachem Akzent erkennen die L1-Teilnehmer:innen hingegen seltener (10% vs. 20% bei den Lernenden), bei der anderen deutschsprachigen Lernerin erreichen sie einen ähnlichen Anteil richtiger Antworten (59% vs. 61%).

#### 4.1.4 Akustisch-prosodische Korrelate

Da einige akustisch-prosodische Merkmale bekannt dafür sind, gute Prädiktoren für die wahrgenommene Akzentstärke, Verständlichkeit etc. zu sein (cf. Kapitel 2.1.7.4), wurden die folgenden Werte für alle Stimuli des Perzeptionsexperiments berechnet: Was die Intonation betrifft, so wurde die Grundfrequenzbandbreite sowie die minimale, maximale und durchschnittliche Grundfrequenz gemessen; in Bezug auf die Sprechgeschwindigkeit das Sprechtempo sowie die Artikulationsgeschwindigkeit<sup>9</sup>. Zusätzlich wurde die Anzahl und Dauer stiller Pausen sowie die Anzahl und Positionierung langer Pausen (mindestens 0,5 Sekunden) extrahiert. Die gemessenen Werte wurden in Kapitel 3.2.2.3 präsentiert.

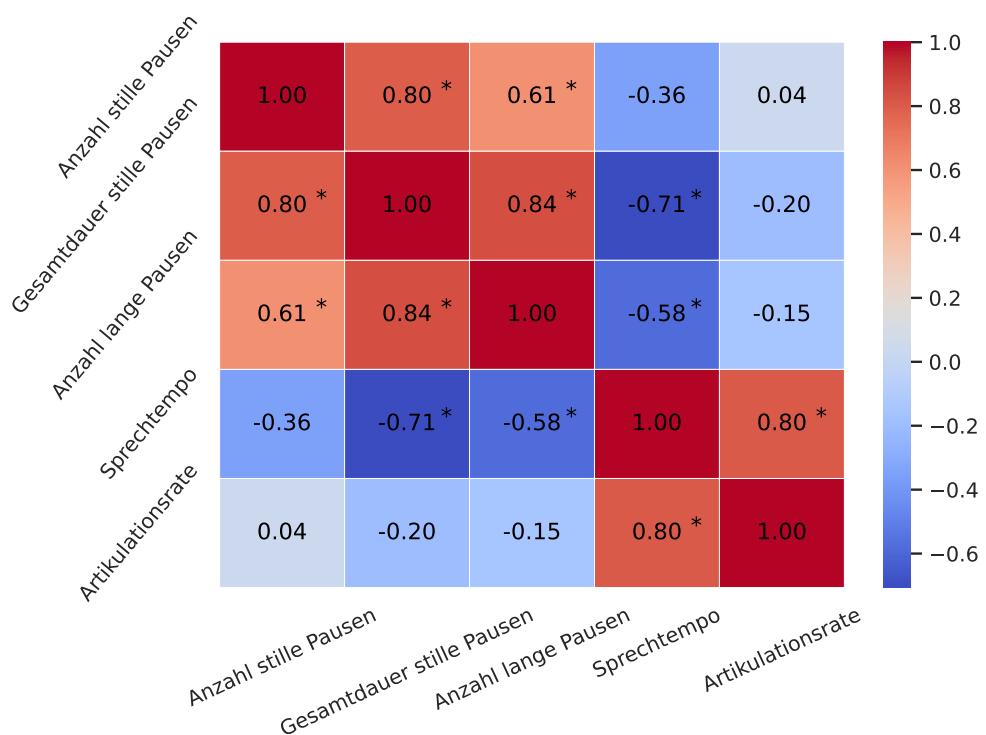


Abbildung 4.9: Korrelationen der temporalen Messungen miteinander

Einige der temporalen Maße korrelieren mittelstark bis sehr stark miteinander. Ein einfacher Stern in der Abbildung 4.9 zeigt jeweils an, dass für das entsprechende Variablenpaar entsprechend Spearman's  $\rho$  ein signifikanter Zusammenhang ( $p < 0.05$ ) vorliegt.

<sup>9</sup> Wie in Kapitel 3.2.2.3 beschrieben, bezieht sich das *Sprechtempo* in vorliegender Arbeit auf die Anzahl an Silben pro Sekunde (unabhängig von Pausen), während im Fall der *Artikulationsgeschwindigkeit* die Zeit von Pausen herausgerechnet wird.

Die Artikulationsrate korreliert nur mit dem Sprechtempo, jedoch nicht mit der Anzahl und Gesamtdauer stiller Pausen sowie Anzahl langer Pausen. Das Sprechtempo korreliert nicht signifikant mit der Anzahl stiller Pausen, alle weiteren Variablen korrelieren jedoch signifikant mit allen anderen.

Die Häufigkeit langer Pausen variiert stark: Die Sprecher:innen aus Nordfrankreich, Belgien, der Schweiz, Tunesien und Mali sowie eine Sprecherin aus Québec und eine Lernerin (jene mit einem schwachen deutschen Akzent) setzen jeweils nur zwei oder drei lange Pausen. Darauf folgt die polnische Lernerin mit vier, der peruanische Lerner mit fünf, die Südfranzösin mit sechs und die zweite deutschsprachige Lernerin mit acht langen Pausen.

Auch die Verteilung der langen Pausen variiert deutlich; nur die Sprecher:innen aus Nordfrankreich und der Schweiz setzen ihre jeweils zwei Pausen genau gleich (zwischen *Camille Dumont* und *Camille vient* sowie zwischen *très sportive* und *comme son*). Die belgische Sprecherin macht dieselben Pausen und zusätzlich eine zwischen *la Suisse* und *cette année*. Für sie gilt, dass nicht nur ihr Sprechtempo, sondern auch ihre Artikulationsgeschwindigkeit langsamer ist als jene der nordfranzösischen und Schweizer Sprecher:innen.

Die Pausensetzung der polnischen Sprecherin entspricht jener der belgischen Sprecherin (aber ihre Artikulationsrate ist deutlich langsamer: 4,95 vs. 5,69 Silben/Sekunde), außer dass sie eine zusätzliche Pause zwischen *avec lui* und *ils ont adoré* macht. Der peruanische Sprecher unterscheidet sich bei ähnlicher Artikulationsgeschwindigkeit von der polnischen Sprecherin darin, dass er zusätzlich *Camille vient de Toulouse* und *elle est gentille et très sportive* rhythmisch voneinander trennt.

Niemand legt an einer sehr ungewöhnlichen Stelle eine Pause ein; lediglich bei der deutschen Lernerin mit schwachem Akzent, die nur zwei lange Pausen machte, könnte man sich – auf Basis der anderen Sprecher:innen – eine andere Positionierung der ersten Pause (anstelle nach *ma soeur* und vor *elle s'appelle*) vorstellen.

Die zweite deutsche Lernerin weist die höchste Anzahl an langen Pausen auf, liegt aber mit ihrer Artikulationsgeschwindigkeit von 4,63 Silben/Sekunde nur knapp unter dem Durchschnitt von 4,87.

Dass zwei Sprecher:innen aus demselben frankophonen Gebiet kommen, führt nicht automatisch dazu, dass sie sich in Hinblick auf die Pausen ähneln: Während die Québécer Sprecherin drei lange Pausen macht, finden sich davon beim Québécer Sprecher sieben; gleichzeitig artikuliert erstere deutlich langsamer als zweiterer (3,98 vs. 4,65 Silben/Sekunde). Zu beachten ist jedoch, dass sich die beiden in ihrem Geschlecht und auch im Alter (23 vs. 40 Jahre) unterscheiden.

Tabelle 3.2 im Kapitel zur Methodik zeigt die gemessenen Werte in Bezug auf die Grundfrequenz (Minimum, Maximum, Durchschnittswert und Bandbreite). Hierbei ist das Geschlecht der Sprecher:innen besonders relevant, da dieses die Grundfrequenz natürlich

beeinflusst: Wie auch aus der Tabelle hervorgeht, ist die minimale, maximale und durchschnittliche Grundfrequenz aller Sprecherinnen höher als jene der männlichen Sprecher. Dies trifft grundsätzlich auch auf die Bandbreite zu, wenngleich hier eine Überlappung vorliegt: Die Grundfrequenzbandbreite eines Québecer Sprechers ist größer als jene der nordfranzösischen Sprecherin.

Um (Kausal-)Zusammenhänge zwischen den gemessenen prosodischen Variablen und den Bewertungen im Perceptionsexperiment zu untersuchen, wurde in R je ein lineares gemischtes Modell gerechnet, das als abhängige Variable die wahrgenommene Akzentstärke, die subjektive Verständlichkeit bzw. die ästhetische Bewertung und als zufällige Effekte die einzelnen Sprecher:innen und Proband:innen enthält. Als Prädiktoren (fixe Effekte) wurden die Artikulationsrate, die Gesamtdauer stiller Pausen, die Anzahl stiller Pausen, die Anzahl langer Pausen, die durchschnittliche Grundfrequenz und die Grundfrequenzbandbreite verwendet; daneben auch noch das Sprachniveau der Teilnehmer:innen sowie ihr durchschnittlicher Kontakt mit Varietäten, ihr Interesse für Varietäten vor Studienteilnahme und ob sie ein- oder mehrsprachig sind. Es wurden nur Teilnehmer:innen ohne L1 Französisch inkludiert.

An dieser Stelle einige Hinweise: (1) Das Sprechtempo wurde nicht berücksichtigt, weil sich dieses aus der Artikulationsgeschwindigkeit und der Gesamtdauer stiller Pausen erschließt. Ebenfalls wurde das Geschlecht der Sprecher:innen nicht integriert, da dieses sehr stark mit der durchschnittlichen Grundfrequenz zusammenhängt. (2) Trotzdem existieren zwischen einigen akustischen Variablen mehr oder weniger hohe Korrelationen, wie weiter oben ersichtlich wurde. Das Problem der Kollinearität ist dementsprechend für die Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. (3) Die Variablen, die sich auf die Teilnehmer:innen beziehen, wurden ins Modell aufgenommen, da der isolierte Einfluss der akustischen Variablen nach Berücksichtigung dieser teilnehmer:innenspezifischen Variablen untersucht werden sollte.

Die wahrgenommene Akzentstärke wird signifikant durch die Artikulationsrate (unstandardisierter Koeffizient: 22,60,  $p < 0,001$ ), die Gesamtdauer stiller Pausen (-24,01,  $p = 0,006$ ), die Anzahl langer Pausen (7,90,  $p = 0,011$ ), die durchschnittliche Grundfrequenz (0,22,  $p = 0,003$ ), die Grundfrequenzbandbreite (-0,11,  $p = 0,001$ ) sowie das Sprachniveau (2,00,  $p = 0,026$ ) beeinflusst. Die Koeffizienten aller Prädiktoren sind in Tabelle 4.14 dargestellt.

Um den Einfluss der signifikanten unabhängigen Variablen vergleichen zu können, wurden auch die standardisierten Koeffizienten berechnet. Diese legen nahe, dass die Gesamtdauer stiller Pausen den größten Einfluss hat (standardisierter Koeffizient: -0,91; der unstandardisierte Koeffizient von -24,01 besagt, dass mit jeder zusätzlichen Pausensekunde die Akzentstärke um 24,01 höher eingestuft wird). Einen deutlich schwächeren, aber immer noch beachtlichen Einfluss haben daneben die Anzahl langer Pausen (0,53; mit

jeder Pause mehr wird der Akzent um 7,90 schwächer wahrgenommen), die Grundfrequenzbandbreite (-0,43; mit jedem Hertz größerer Bandbreite wird der Akzent um 0,11 stärker wahrgenommen), die durchschnittliche Grundfrequenz (0,37; mit jedem Hertz höherer Grundfrequenz wird der Akzent um 0,22 geringer wahrgenommen) und die Artikulationsrate (0,37; mit jeder Silbe mehr, die pro Sekunde realisiert wird, wird der Akzent um 22,60 schwächer wahrgenommen). Einen schwachen, aber dennoch signifikanten Einfluss hat schließlich das Sprachniveau (0,10; je höher, desto geringer wird der Akzent durchschnittlich wahrgenommen).

	Koeffizient	Standardfehler	t-Wert	p-Wert
(Interzept)	-37,890874	29,473911	-1,286	0,199
Artikulationsrate	22,604884	5,884078	3,842	<0,001
Gesamtdauer stiller Pausen	-24,012200	8,813463	-2,724	0,006
Anzahl langer Pausen	7,904822	3,090763	2,558	0,011
Anzahl stiller Pausen	4,384803	3,074202	1,426	0,154
Durchschnittliche Grundfrequenz	0,221625	0,074816	2,962	0,003
Grundfrequenzbandbreite	-0,107435	0,033775	-3,181	0,001
Sprachniveau	2,001077	0,898678	2,227	0,026
Kontakt mit Varietäten (Durchschnitt)	0,004354	0,091772	0,047	0,962
Anzahl L1en (einsprachig/mehrsprachig)	4,593074	3,751213	1,224	0,221
Interesse vor Studienteilnahme	-0,017119	0,040513	-0,423	0,673

Tabelle 4.14: Prädiktoren für die Bewertungen der Akzentstärke (unstandardisierte Koeffizienten)

	Koeffizient	Standardfehler	t-Wert	p-Wert
(Interzept)	-34,36530	34,24048	-1,004	0,316
Artikulationsrate	20,29298	6,84425	2,965	0,003
Gesamtdauer stiller Pausen	-17,94918	10,25166	-1,751	0,08
Anzahl langer Pausen	5,86073	3,59512	1,630	0,103
Anzahl stiller Pausen	3,36634	3,57586	0,941	0,347
Durchschnittliche Grundfrequenz	0,16903	0,08702	1,942	0,052
Grundfrequenzbandbreite	-0,07535	0,03929	-1,918	0,055
Sprachniveau	1,60993	0,90927	1,771	0,077
Kontakt mit Varietäten (Durchschnitt)	0,01408	0,09285	0,152	0,88
Anzahl L1en (einsprachig/mehrsprachig)	6,72718	3,79543	1,772	0,076
Interesse vor Studienteilnahme	0,06125	0,04099	1,494	0,135

Tabelle 4.15: Prädiktoren für die ästhetischen Bewertungen (unstandardisierte Koeffizienten)

Was die ästhetischen Bewertungen betrifft, so zeigt sich ein ganz anderes Bild (cf. Tabelle 4.15): Der Einfluss der Artikulationsrate ist zwar erneut signifikant und ähnlich stark ausgeprägt (mit jeder zusätzlichen Silbe, die pro Sekunde realisiert wird, wird das Französisch des jeweiligen Stimulus um 20,29 Punkte „schöner“ eingeschätzt); allerdings ist

dies die einzige gemessene Variable, die einen signifikanten Einfluss auf die ästhetischen Bewertungen hat.

Die wahrgenommene Verständlichkeit steht in signifikantem Zusammenhang mit allen akustisch-prosodischen Variablen: Je höher die Artikulationsrate (unstandardisierter Koeffizient: 5,69), die Anzahl langer Pausen (3,59), die Anzahl stiller Pausen (2,43) und die durchschnittliche Grundfrequenz (0,16), und je geringer die Gesamtdauer stiller Pausen (-10,73) und die Grundfrequenzbandbreite (-0,06), desto einfacher sind die Stimuli zu verstehen (cf. Tabelle 4.16). Bei den Bewertungen der Verständlichkeit spielt außerdem das Sprachniveau der Lernenden eine signifikante Rolle: Je höher dieses ist, desto verständlicher wird durchschnittlich das Französisch der Stimuli bewertet<sup>10</sup>.

	Koeffizient	Standardfehler	t-Wert	p-Wert
(Interzept)	27,686048	8,280696	3,343	0,001
Artikulationsrate	5,694270	1,541324	3,694	<0,001
Gesamtdauer stiller Pausen	-10,729875	2,308671	-4,648	<0,001
Anzahl langer Pausen	3,594849	0,809620	4,440	<0,001
Anzahl stiller Pausen	2,426494	0,805282	3,013	0,003
Durchschnittliche Grundfrequenz	0,155272	0,019598	7,923	<0,001
Grundfrequenzbandbreite	-0,055452	0,008847	-6,268	<0,001
Sprachniveau	4,880269	0,917693	5,318	<0,001
Kontakt mit Varietäten (Durchschnitt)	-0,050611	0,093713	-0,540	0,589
Anzahl L1en (einsprachig/mehrsprachig)	6,617609	3,830585	1,728	0,084
Interesse vor Studienteilnahme	0,015381	0,041370	0,372	0,710

Tabelle 4.16: Prädiktoren für die Bewertungen der Verständlichkeit (unstandardisierte Koeffizienten)

Ein Vergleich der standardisierten Koeffizienten zeigt, dass die Gesamtdauer stiller Pausen (-0,58) den höchsten Wert und somit den größten Einfluss auf die wahrgenommene Verständlichkeit hat. Darauf folgen die durchschnittliche Grundfrequenz (0,37), das Sprachniveau (0,34) und die Anzahl langer Pausen (0,34) sowie die Grundfrequenzbandbreite (-0,31) und die Anzahl stiller Pausen (0,27). Die Artikulationsrate hat einen verhältnismäßig geringen, (unerwarteterweise) positiven Einfluss darauf, wie einfach die Stimuli verstanden werden (0,13).

Ob ein Sprecher oder eine Sprecherin Französisch als L1 spricht oder nicht, sollten die Teilnehmer:innen binär entscheiden (*ja/nein*). Um den Einfluss unterschiedlicher potenzieller Prädiktoren auf diese Variable zu prüfen, wurde ein binomiales generalisiertes gemischtes Modell gerechnet (mit der Funktion *glmer()* in R). Es wurden dieselben festen sowie

<sup>10</sup>In den gemischten Modellen wurden nicht die gruppierten Werte A1-A2, B1-B2 und C1-C2 verwendet, sondern die einzelnen Niveaus (A1=1, A2=2, B1=3, B2=4, C1=5, C2=6). Der unstandardisierte Koeffizient von 4,88 besagt dementsprechend, dass mit jeder zunehmenden Sprachniveaustufe die durchschnittliche Bewertung der Verständlichkeit um 4,88 Punkte steigt. Zwischen dem Niveau A1 und dem Niveau C2 herrscht also im Durchschnitt ein Unterschied von 24,4 Punkten.

zufälligen Effekte wie bei den obigen Modellen verwendet. Beim Rechnen des Modells erschien jedoch die Fehlermeldung, dass das Modell nicht konvergieren konnte, weshalb die Ergebnisse nicht präsentiert werden.

## 4.2 Anschlussfragebogen

Neben dem Perceptionsexperiment bestand die Hauptstudie aus einem daran anschließenden Fragebogen, der sich nicht nur für die Sprachbiographien der Teilnehmer:innen interessierte, sondern auch für ihre Einstellung zu und Erfahrungen mit diatopischen Varietäten des Französischen. Die Auswertung dieser Fragen ist Gegenstand dieses Kapitels.

### 4.2.1 Definition *schönes* (vs. *gutes*) Französisch

Die Teilnehmer:innen waren aufgefordert zu definieren, was sie unter *schönem Französisch* verstehen, und ob für sie ein Unterschied zu *gutem Französisch* besteht. Im Folgenden werden die Antworten auf diese Fragen vergleichend präsentiert.

#### 4.2.1.1 Definition *gutes Französisch*

Zunächst werden die von den Teilnehmer:innen genannten Kategorien (Kriterien) in Bezug auf ihre Definitionen von *gutem Französisch* präsentiert. Der Code *Undefinierte Antwort* wurde in jenen Fällen vergeben, in denen die Proband:innen eine Antwort gaben, die nicht eindeutig *schönem* oder *gutem* Französisch zuordenbar war. Dies traf auf ca. ein Drittel der Lernenden und fast die Hälfte der L1-Proband:innen zu; in diesen Fällen wurde kein weiterer zusätzlicher Code vergeben, da eben nicht klar war, worauf sich die Antwort bezog.

Die mit Abstand am häufigsten genannte Kategorie ist jene der (sprachlichen) Korrektheit: 25,64% der A1-A2 Lernenden, 27,14% der B1-B2 Lernenden, 39,47% der C1-C2 Lernenden und 29,52% der L1-Teilnehmer:innen beschrieben *gutes Französisch* als sprachlich *korrekt, richtig o.Ä.* Hier einige Beispiele für solche Definitionen<sup>11</sup>:

- > Ein „gutes“ Französisch ist fehlerfrei.  
(Ka050418, w18, L1 Deutsch, A2)
- > Gutes Französisch hingegen ist für mich richtiges Französisch, ohne oder mit kaum Fehler.  
(PA1802114, w20, L1 Deutsch, B2)

---

<sup>11</sup>Wie in der Methodik erläutert, werden sämtliche Zitate der Teilnehmer:innen wortwörtlich abgedruckt und Rechtschreib-, Grammatik- und Tippfehler nicht ausgebessert.

- > gut: befolgt alle Grammatik-und Ausspracheregeln, muss aber nicht unbedingt auch schön sein  
 (Re030912, w22, L1 Deutsch, C1)

Jene Lernenden, die spezifizierten, was korrekt sein sollte, nannten am häufigsten die Grammatik (n=36), gefolgt von der Aussprache (n=19) – oft in Kombination miteinander oder gemeinsam mit weiteren sprachlichen Ebenen wie der Wortwahl (n=10). Selten wurde bei Definitionen, die die Korrektheit in den Vordergrund stellen, die Richtigkeit der Aussprache explizit exkludiert bzw. als weniger relevant dargestellt:

- > Gutes Französisch beziehe ich auf die Sprachrichtigkeit, egal wie gut oder schlecht die Aussprache ist.  
 (Be211028, w24, L1 Deutsch, A2)
- > Gutes Französisch zeichnet sich durch korrektes Vokabular und Grammatik aus, weniger durch die korrekte Aussprache  
 (AE030711, m19, L1 Deutsch und Englisch, C1)

In einigen Fällen wurde die Aussprache explizit erwähnt; manchmal jedoch wurde sie gar nicht erwähnt. Dann ist unklar, ob sie für die Teilnehmer:innen einfach nicht (so sehr) relevant ist oder „vergessen“ wurde (vermutlich eher Ersteres):

- > Gutes Französisch: grammatisch und syntaktisch richtige Sätze  
 (Cl030711, w18, L1 Deutsch, B2)
- > gut = grammatisch korrekt  
 (BE210411, w21, L1 Deutsch, B2)
- > Gutes Französisch ist grammatisch fehlerfrei  
 (Ma120407, w24, L1 Deutsch, C1)

Auch für die L1-Proband:innen ist sprachliche Richtigkeit ein sehr wichtiges Kriterium, v.a. (aber nicht nur) in Bezug auf die Grammatik:

- > Le bon français est grammaticalement correct.  
 (Me09091, w51, L1 Französisch, Grand-Est)
- > le bon français est celui sans faute de grammaire  
 (613334cf5293abe84a78239c, m34, L1 Französisch, Hauts-de-France)
- > Un bon français correspond au plus juste  
 (Ee241118, w21, L1 Französisch, Vaud)

- > Un „bon“ français, à mes yeux, est simplement grammaticalement correct et ne comporte pas d’erreurs de prononciation.  
 (5d5b0f01e7a79e0017fc56a1, m30, L1 Französisch, Québec)

Für die L1-Teilnehmer:innen einer belgischen, nordfranzösischen oder Québecer Varietät ist Korrektheit sogar der am häufigsten genannte Aspekt. Die Teilnehmer:innen mit südfranzösischem Akzent empfinden Verständlichkeit genauso häufig als wichtiges Kriterium wie Korrektheit. Die Teilnehmer:innen mit Schweizer Akzent nennen die Nähe zur Standardsprache/Norm (22%) noch häufiger als Korrektheit (17%).

Am zweithäufigsten wurde *Verständlichkeit* als Kriterium für *gutes Französisch* genannt – insbesondere von den A1-A2-Lernenden (17,95%), deutlich seltener von den fortgeschritteneren Lernenden (7,14% bzw. 9,21%). Im Folgenden einige Beispiele für Definitionen, die Verständlichkeit als wichtigen Aspekt sehen:

- > gut = leicht zu verstehen  
 (Se2406, w21, L1 Deutsch, A1)
- > gut ist die sprache, wenn man alles klar verstehen kann  
 (Ge031221, w20, L1 Deutsch, B2)
- > Wenn es gut zu verstehen ist, ist es gut  
 (Ad28041, w23, L1 Deutsch, C1)

Mitunter nannten die Teilnehmer:innen Verständlichkeit und Korrektheit gleichzeitig als Kriterien:

- > gutes Französisch = man kann die Person verstehen und die Grammatik, der Satzbau und die Wortwahl sind zutreffend und korrekt  
 (MA190412, w24, L1 Deutsch, A2)
- > gutes Französisch = fehlerfrei, gut verständlich  
 (EE0302140, w224, L1 Deutsch, C1)

Insbesondere (aber nicht nur) auf höheren Sprachniveaus definierten die Lernenden *gutes Französisch* häufiger unter Rückgriff auf *Standardsprache* oder *Norm* (n=7):

- > Gutes Französisch bemüht sich hingegen an klaren Kriterien hinsichtlich Phonetik und Grammatik der Standardvarietät.  
 (Ad251124, m21, L1 Deutsch, C1)
- > Ein gutes Französisch geht wahrscheinlich von normativen Kriterien aus, bei denen darauf geachtet wird, wie nah an der Standardaussprache die jeweilige Aussprache dran ist  
 (Ae27041, w23, L1 Deutsch, C1)

Daneben ist v.a. für einige Lernende der Niveaus B1-B2 (insgesamt n=5) relevant, dass flüssig gesprochen wird (fast immer in Kombination mit sprachlicher Richtigkeit):

- > Gut = richtige Aussprache, flüssig geredet  
(Ma190634, w19, L1 Deutsch, B1)
- > gutes Französisch = beherrscht Grammatik, spricht in ganzen Sätzen, spricht fließend  
(Ig06068, w26, L1 Deutsch, B2)

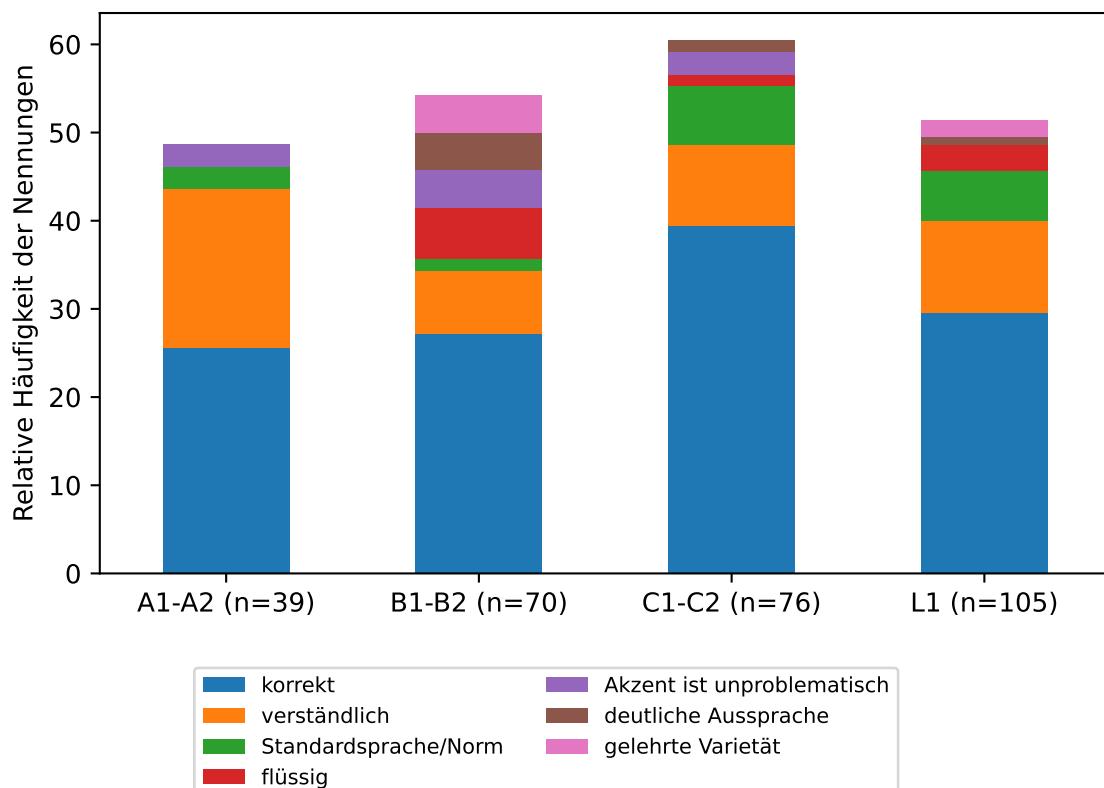


Abbildung 4.10: Die häufigsten Kategorien beim Definieren von *gutem* Französisch

Ein paar weitere gehen explizit davon aus, dass Akzente bei der Definition von *gutem* Französisch unproblematisch bzw. irrelevant sind (n=6):

- > Gutes Französisch kann auch Französisch mit Akzent sein.  
(EH22034, w23, L1 Deutsch, B1)
- > Das ist für mich ein Französisch ohne Grammatik- und Aussprachefehler. Ein Akzent ist dabei nicht störend.  
(Ue040711, w21, L1 Deutsch, C1)

Neben den genannten wurden insgesamt 30 weitere Kategorien identifiziert, die jedoch nur selten genannt wurden und zu denen teils kontroverse Ansichten vorliegen. So schreiben die einen, die Aussprache sei ein wichtiges Kriterium, die anderen hingegen, sie sei egal; für manche ist jedes Französisch (oder jedes Französisch von L1-Sprecher:innen) „gutes“ Französisch, für andere existiert „gutes“ Französisch gar nicht, usw.

Abbildung 4.10 zeigt ein gestapeltes Säulendiagramm, aus dem Unterschiede zwischen den Lernenden in den Nennungen der häufigsten sieben Kategorien graphisch sichtbar werden. Es handelt sich hier um relative Häufigkeiten, sodass die Höhen der einzelnen farblichen Bereiche der Säulen trotz unterschiedlicher Gruppengrößen verglichen werden können. Wichtig zu berücksichtigen ist, dass pro Antwort mehrere Codes vergeben werden konnten.

#### 4.2.1.2 Definition *schönnes Französisch*

Was die Definitionen von *schönem* Französisch betrifft, so ist die Bandbreite an gegebenen Antworten tendenziell größer<sup>12</sup>.

Die Vorreiterrolle nimmt das Kriterium der Sprachflüssigkeit ein, welches von 15,38% (A1-A2), 20,00% bzw. 7,89% (C1-C2) der Lernenden erwähnt wurde:

- > Bei einem schönen Französisch spricht man auch fließend und stockt nicht.  
(sa270109, w18, L1 Deutsch, A1)
- > schönes Französisch bedeutet für mich, gute Aussprache, flüssig sprechen, ...  
(Be211028, w24, L1 Deutsch, A2)
- > Schönes Französisch klingt für mich flüssig und weich.  
(Ma101104, w19, L1 Deutsch, B1)

Aus den Antworten v.a. fortgeschritten Lernender geht hervor, dass es subjektiv ist, was „schön“ ist und was nicht (A1-A2: 2,56%; B1-B2: 4,29%; C1-C2: 11,84%):

- > schönes Französisch = individueller Geschmack  
(Ig06068, w26, L1 Deutsch, B2)
- > Ein schön klingendes Französisch ist viel subjektiver, im Grunde kann auch ein der Fantasie entsprungener Kauderwelsch schön klingen.  
(Mt271232, w31, L1 Deutsch, B2)

<sup>12</sup>Dies spiegelt sich darin nieder, dass hier ca. doppelt so viele, nämlich 86 Codes identifiziert wurden. Allerdings war die Rate der nicht interpretierten/interpretierbaren Antworten bei den Definitionen von *gutem* Französisch mit ca. 28-37% (Lernende) bzw. 48% (L1-Teilnehmer:innen) deutlich höher; das Ergebnis wäre ein anderes, wären dort mehr individuelle Kategorien gebildet worden, die nur ein einziges Mal genannt werden.

- > Jede Französische Varietät hat ihre Besonderheiten und ist auf ihre eigene Weise schön. Ob einem eine bestimmte Varietät besser gefällt oder nicht, liegt in den „Ohren“ des Zuhörers.  
 (Cn081026, m29, L1 Deutsch, C2)

Im Vergleich dazu ist die Subjektivität in allen L1-Teilnehmer:innengruppen außer jener mit einem Québecer Akzent die am häufigsten genannte Kategorie (letztere empfinden Flüssigkeit, Korrektheit und Verständlichkeit noch häufiger als Subjektivität als wichtige Aspekte):

- > Un beau français dépend des goûts d'une personne. Certaines sonorités nous attirent plus que d'autres et ceci n'est pas influencé par le niveau du/de la locuteur.rice  
 (Ae12074450, w33, L1 Französisch, Québec))
- > C'est très subjectif et j'ai du mal à répondre à cette question, je pense pas que l'accent joue un rôle dans la beauté d'une langue, je pense qu'il n'existe pas de critère de beauté d'une langue.  
 (FA1606300, w21, L1 Französisch, Fribourg)

Daneben waren die Sprachmelodie (n=23; oft wurde das Adjektiv verwendet und eine „melodische“ Sprache gefordert) und der Klang (n=20) für viele Lernende relevante Faktoren, die hingegen nur von vergleichsweise wenigen L1-Proband:innen (n=6 bzw. n=3) erwähnt wurden:

- > schön = melodisch  
 (Se2406, w21, L1 Deutsch, A1)
- > Schönes Französisch klingt melodisch in meinen Ohren, als gäbe es einen Rythmus und einen Takt. Auch die Stimmfarbe und der Klang wirken harmonisch.  
 (Aa02024, w27, L1 Deutsch, B2)
- > Schönes Französisch klingt für mich sehr melodisch und elegant.  
 (Ue040711, w21, L1 Deutsch, C1)

Mit steigendem Sprachniveau assoziierten die Teilnehmer:innen verstärkt „schön“ Französisch mit Pariser Französisch, Nordfranzösisch oder hexagonalem Französisch:

- > Klare Aussprache und das echte Französisch finde ich schön- also ohne Akzent, sondern das französisch, das man aus Paris kennt  
 (Ja090619, w23, L1 Deutsch, B1)
- > Schönes Französisch ist für mich, das Französisch aus dem hexagonalen Frankreich, bzw. das typisch Pariser-Französisch.  
 (Be170311, w23, L1 Deutsch, C1)

> Schönes Französisch klingt für mich sehr melodisch und elegant. Ich denke das entspricht meist dem Französisch aus Frankreich ohne starkem Akzent des Nordens oder Südens.

(Ue040711, w21, L1 Deutsch, C1)

Für viele ist die Aussprache allgemein wichtig, z.B. wird eine „gute Aussprache“ gefordert (sa270109, Be211028, AA041161, Pa251168), bzw. eine „schöne“ (Cl030711) oder „ästhetische“ (Ja110812) Aussprache. Verständlichkeit ist v.a. für sehr weit fortgeschrittene Lernende relevant (A1-A2: 5,13%; B1-B2: 4,29%; C1-C2: 10,53%):

> schön ist die Sprache, wenn sie gut und flüssig klingt, aber trotzdem klar verständlich und nicht vernuschelt ist

(Ge031221, w20, L1 Deutsch, B2)

> Für mich ist es „schön“ wenn ich möglichst viel verstehen kann, auch wenn ein Akzent dabei ist.

(AA2410, w27, L1 Deutsch, C1)

> Als schönes Französisch verstehe ich ein gut verständliches Französisch.

(Ma30109, w26, L1 Deutsch, C1)

Zu vielen Kriterien gibt es auch (zumindest ein paar wenige) Stimmen, die Gegenteiliges postulieren, wie etwa zum soeben genannten Kriterium der Verständlichkeit:

> Schön ist dieses verträumt flüssige, was man sehr schlecht versteht.

(Ma2411991, w22, L1 Deutsch, B2)

> Schön gesprochen kann gleichzeitig das leichte Verständnis ausschließen

(Ad28041, w23, L1 Deutsch, C1)

Ein paar wenige fortgeschrittenere Teilnehmer:innen stellten (mehr oder weniger) selbstkritisch reflektierend fest, dass man dazu tendiert, jene Varietät(en), die im eigenen Französischunterricht gelehrt wurde(n) bzw. mit der/denen man am meisten in Berührung gekommen ist, als *schönes Französisch* zu idealisieren. Eine Person führte dies darauf zurück, dass gewohnte Varietäten einfacher zu verstehen sind:

> Dadurch, dass ich Französisch aus Frankreich gewöhnt bin, finde ich dieses dann auch schöner, weil ich es eben besser verstehe.

(Ra09034, w22, L1 Deutsch, C2)

Die anderen Teilnehmer:innen erklärten diese Präferenz allgemein mit dem verstärkten Kontakt mit dieser Varietät bzw. damit, dass die Präferenz „mitelernt“ wird:

> Für mich persönlich klingt das Französisch aus Frankreich am schönsten, weil ich diese Version in der Schule gelernt habe und daher für mich harmonischer klingt als die anderen Akzente.

(Al291102, w19, L1 Deutsch, B2)

> Schönes Französisch ist für mich persönlich das Französisch aus Frankreich. Wir sind es einfach gewohnt und bekommen das sowohl von der Schule als auch von der Uni mit, dass das das schöne Französisch ist.

(PA1802114, w20, L1 Deutsch, B2)

Ein hoher Grad an Selbstreflexion gemischt mit Selbstironie ist auch bei folgender Probandin zu beobachten, die beruflich im Bereich der Romanistik tätig ist:

> für mich persönlich (obwohl ein bisschen „schändlich“ ;-)) Pariser Französisch (bzw. hexagonales „Standard“-Französisch)

(Ja110812, w35, L1 Deutsch, C1)

Für manche Proband:innen, die *schönes* Französisch bewusst von *gutem* Französisch trennten, kann *schönes* Französisch durchaus Fehler enthalten und muss nicht immer korrekt sein:

> Ein „schönes“ Französisch klingt melodisch, kann aber auch mal ein zwei Fehler beinhalten. Ein „gutes“ Französisch ist fehlerfrei.

(Ka050418, w18, L1 Deutsch, A2)

> Schönes Französisch muss für mich nicht unbedingt heißen, dass es perfektes Französisch ist.

(Ad250733, w24, L1 Deutsch, C1)

> Schönes Französisch kann auch fehlerhaft sein, gutes Französisch nicht.

(EA25056, w39, L1 Deutsch, C2)

Daneben finden sich einige Definitionen, die sich in keine der großen Kategorien einfügen ließen, wie beispielsweise die Adjektive „belebt“ / „enthusiastisch“ (Ma190634, w19, L1 Deutsch, B1), „rund“ (dr26082, w22, L1 Deutsch, B2; He080710, m70, L1 Deutsch, C2), „dynamisch“ (Ca180425, w24, L1 Deutsch, C1) oder „sanft“ (Ba190511, w23, L1 Deutsch/Italienisch, C1). Besonders häufig wurde das Adjektiv „weich“ genannt – meist mehr oder weniger explizit bezogen auf den Klang:

> Schönes Französisch klingt für mich flüssig und weich.

(Ma101104, w19, L1 Deutsch, B1)

> schönes Französisch hat einen weichen klang

(Sa2710137, w20, L1 Deutsch, B1)

- > Ein fließendes Französisch, dem man gerne zuhört, ohne dass es „rau“ oder „hart“ klingt, sondern „weich“ und „sanft“  
 (Ba151079, w23, L1 Deutsch, B2)

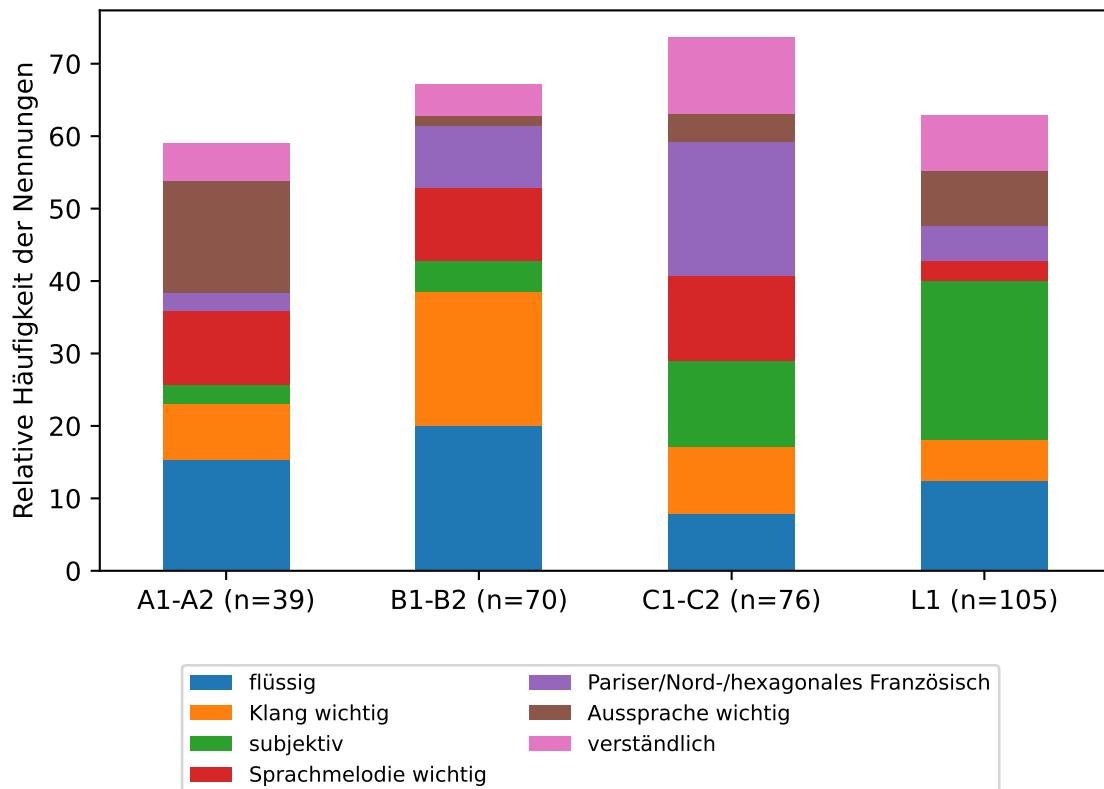


Abbildung 4.11: Die häufigsten Kategorien beim Definieren von *schönem* Französisch

Aus der Graphik 4.11 werden die wichtigsten soeben besprochenen Unterschiede zwischen den Teilnehmer:innengruppen in den Nennungen der häufigsten sieben Kategorien visuell sichtbar.

#### 4.2.1.3 Unterschiede *schönes* vs. *gutes* Französisch

Auf Basis der Antworten auf die Frage nach einer Definition von *schönem Französisch* und ob es nach Meinung der Proband:innen einen Unterschied zu *gutem Französisch* gibt, ist eindeutig zu beobachten, dass für die meisten Teilnehmer:innen ein solcher Unterschied existiert<sup>13</sup>. Zwar ging aus den Antworten einiger Proband:innen nicht hervor, ob ein Unterschied besteht; von jenen, deren Antwort eindeutig interpretierbar war, ist jedoch die große Mehrheit der Meinung, dass *schönes* Französisch anders definiert werden

<sup>13</sup>Anmerkung zur Kodierung: Wenn die Proband:innen *schönes* und *gutes* Französisch separat definierten, wurde davon ausgegangen, dass für sie ein Unterschied besteht.

kann/sollte als *gutes* Französisch. Dies trifft auf ca. 51% der Lernenden und ca. 45% der L1-Proband:innen zu (gegenüber 8 bzw. 10%, die einen Unterschied sehen).

Tabelle 4.17 zeigt dieses Ergebnis aufgeschlüsselt nach Sprachniveau und beinhaltet auch die Proportionen, mit denen gar nicht auf die Frage geantwortet wurde (kodiert als „kA“) sowie den Prozentsatz an Personen, die zwar grundsätzlich eine Antwort verfassten, die jedoch nicht aufschlussreich dafür war, ob für diese Personen ein Unterschied existiert oder nicht (kodiert als „undefiniert“):

Antwort	Teilnehmer:innen			
	A1-A2 (n=39)	B1-B2 (n=70)	C1-C2 (n=76)	L1 (n=105)
ja	53.85	44.29	55.26	44.76
nein	10.26	5.71	9.21	10.48
kA	15.38	18.57	7.89	1.9
undefiniert	20.51	31.43	27.63	42.86

Tabelle 4.17: Unterschied zwischen gutem und schönem Französisch: ja oder nein?

Der Unterschied zwischen *gutem* und *schönem* Französisch besteht, wie weiter oben ersichtlich wurde, zumeist darin, dass die Definition von *schönem* Französisch häufiger als subjektiv wahrgenommen wird und hier eher eine flüssige, angenehme Aussprache im Vordergrund steht, während das wichtigste Kriterium für *gutes* Französisch sprachliche Korrektheit ist – und zwar für Lernende wie für L1-Sprecher:innen gleichermaßen:

- > schön ist persönlicher Geschmack, gut bezieht sich auf die Korrektheit  
(GA14041, w21, L1 Deutsch, A1)
- > Unter gutem Französisch verstehe ich ausschließlich die korrekte Anwendung der Grammatik. Bei einem schönen Französisch hingegen ist es viel flüssiger und man hört, dass die Person nicht mehr an die Anwendung der Grammatik denken muss.  
(Mt040909, w18, L1 Deutsch, A2)
- > Ein „gutes“ Französisch hängt für mich eher mit korrekten grammatischen Strukturen und korrekter Aussprache zusammen, die zumindest im Sinne der jeweiligen gesprochenen Varietät korrekt sein sollten, sodass die sprechende Person verstanden werden kann. Ein schön klingendes Französisch ist viel subjektiver, im Grunde kann auch ein der Fantasie entsprungener Kauderwelsch schön klingen. [...]  
(Mt271232, w31, L1 Deutsch, B2)
- > Bon français est pour moi un français parlé sans erreurs, un beau français est agréable à écouté personnellement  
(5f4407f84d55e40dd21a5032, m24, L1 Französisch, Ile-de-France)

> Il y a une différence entre beau qui est subjectif et dépend de l'appréciation de chacun et bon qui pourrait se calculer en fonction du respect des règles de grammaire et prononciation telles qu'édictée par l'Académie Française par exemple. Bon est plus objectif.

(Ae16024, w20, L1 Französisch, Vaud)

> [...] Un bon français a une bonne orthographe, les prononciations sont correctes et les mots utilisés sont standard ou neutres. Il n'y a pas de langage familier. Un beau français est un français qui va avec le goût de la personne qui écoute. Un beau français a un accent qu'on apprécie, a des expressions et tournures de phrases originales et est tout simplement plaisant à écouter.

(5e9e530c05469e000a5b13dc, w21, L1 Französisch, Québec)

#### 4.2.2 Wissen über frankophone Länder

Was wissen Lernende darüber, wo Französisch (außer in Frankreich) noch gesprochen wird? Die Teilnehmer:innen beantworteten diese offene Frage, indem sie alle Länder aufzählten, die ihnen einfielen. Die Antworten wurden von Tippfehlern bereinigt, deutsche und französische Ländernamen zusammengeführt, und sinnvolle Gruppierungen vorgenommen, wie etwa „Inseln“ / „Inselstaaten“ / „dom-tom“ / „départements d'outre-mer“ / „frz. Überseegebiete“ zu einheitlich „DOM/TOM“. Tabelle 4.18 zeigt die relativen Häufigkeiten (in Prozent) der 25 am häufigsten genannten Länder, in Abhängigkeit vom Sprachniveau der Teilnehmer:innen.

Insgesamt wurden Kanada, Belgien und die Schweiz mit Abstand am häufigsten genannt, nämlich von je mind. 64% aller Personen in allen Teilnehmer:innengruppen. Die Lernenden im Anfangsstadium nannten mit 74,36% am häufigsten Kanada bzw. Québec (die beiden Nennungen wurden zusammengezählt), gefolgt von Belgien (69,23%) und der Schweiz (64,10%). Bei den fortgeschrittenen B1-B2 Lernenden liegt ebenfalls Kanada klar an erster Stelle und wurde von ca. 91,43% aller Proband:innen erwähnt; an zweiter Stelle kommt erneut Belgien (75,71%) und an dritter die Schweiz (71,43%). Die C1-C2 Lernenden nannten Kanada in 88,16%, die Schweiz in 84,21% der Fälle und Belgien ein kleines bisschen seltener als die Schweiz (81,58%). Bei den L1-Proband:innen entspricht die Reihenfolge jener der A1-A2 und B1-B2 Lernenden: Kanada/Québec an erster (95,24%), Belgien an zweiter (84,76%) und die Schweiz an dritter Stelle (74,29%).

Darauf folgen bei den L1-Teilnehmer:innen wie auch bei den Lernenden einige afrikanische Länder, darunter besonders häufig die drei Maghreb-Staaten Marokko, Algerien und Tunesien (in dieser Reihenfolge) sowie der Senegal und die Elfenbeinküste. Einige Proband:innen nannten nicht unterschiedliche afrikanische Länder einzeln, in denen Französisch gesprochen wird, sondern bloß eine Sammelkategorie der Art „einige afrikanische Länder“.

Genannte Länder	Teilnehmer:innen			
	A1-A2 (n=39)	B1-B2 (n=70)	C1-C2 (n=76)	L1 (n=105)
Kanada	74,36	91,43	88,16	95,24
Belgien	69,23	75,71	81,58	84,76
Schweiz	64,1	71,43	84,21	74,29
Marokko	23,08	37,14	51,32	30,48
Senegal	15,38	30	40,79	38,1
Luxemburg	12,82	44,29	40,79	25,71
Algerien	5,13	28,57	43,42	31,43
Elfenbeinküste	15,38	31,43	28,95	26,67
Tunesien	5,13	21,43	40,79	18,1
Kongo	17,95	21,43	19,74	15,24
Afrikanische Länder	30,77	21,43	17,11	11,43
Reunion	2,56	24,29	25	1,9
Kamerun	5,13	8,57	11,84	18,1
Haiti	5,13	12,86	15,79	11,43
Monaco	7,69	14,29	11,84	11,43
Mali	7,69	4,29	13,16	15,24
Martinique	0	14,29	17,11	4,76
Französisch-Guyana	17,95	12,86	11,84	2,86
Madagaskar	2,56	17,14	11,84	3,81
Dom/Tom	5,13	14,29	11,84	2,86
Burkina Faso	7,69	5,71	9,21	7,62
Benin	2,56	8,57	9,21	7,62
Guadeloupe	0	12,86	13,16	1,9
Mauritius	5,13	12,86	7,89	0,95
Libanon	2,56	2,86	6,58	8,57

Tabelle 4.18: Häufigkeit der 25 am häufigsten genannten frankophonen Länder (in Prozent)

Die B1-B2 und C1-C2 Lernenden erwähnten auch verhältnismäßig häufig Luxemburg (44,29% bzw. 40,79%), und daneben scheinen einige Überseegebiete bei den Lernenden recht präsent zu sein (v.a. La Réunion und Französisch-Guyana), welche in den Antworten der L1-Teilnehmer:innen mit 1,9% bzw. 2,86% viel seltener auftauchten.

Zusätzlich zum Vergleich dessen, welche Länder von welchen Teilnehmer:innen bevorzugt genannt wurden, wurde auch überprüft, ob es Unterschiede in der Anzahl erwähnter Länder in Abhängigkeit vom Sprachniveau der Teilnehmer:innen bzw. von der Varietät der L1-Sprecher:innen gibt. Tabelle 4.19 zeigt einen Überblick zwischen den Teilnehmer:innen der einzelnen Sprachniveaus.

Am wenigsten Länder zählten durchschnittlich die Lernenden im Anfangsstadium auf (Median 5<sup>14</sup>), gefolgt von den L1-Proband:innen (Median 6). Bei den B1-B2-Lernenden

<sup>14</sup>Der Median ist in diesem Fall der repräsentativer Wert als das arithmetische Mittel, da dieser

beträgt der Median genannter Länder 7 und bei den C1-C2-Lernenden 8. Mit steigendem Median erhöht sich hier jeweils auch die Standardabweichung, das heißt insbesondere bei den Lernenden der höheren Niveaus finden sich ein paar, die sehr wenig Länder aufzählten, und andere, die sehr viele aufzählten.

Teilnehmer:innen	Mittelwert	Median	Standardabweichung
A1-A2	5.18	5	2.81
B1-B2	7.61	7	3.76
C1-C2	8.86	8	4.76
L1	6.22	6	3.64

Tabelle 4.19: Durchschnittliche Anzahl genannter frankophoner Länder (in Abhängigkeit vom Sprachniveau)

Tukey-Tests legen nahe, dass folgende Gruppen paarweise signifikant voneinander abweichen (der Pfeil zeigt jeweils die Richtung an):

- A1-A2 < B1-B2
- A1-A2 < C1-C2
- C1-C2 > L1

Hingegen besteht weder zwischen den A1-A2 Lernenden und den L1-Teilnehmer:innen noch zwischen den B1-B2 Lernenden und den L1-Teilnehmer:innen und auch nicht zwischen den B1-B2 und C1-C2-Lernenden ein signifikanter Unterschied darin, wie viele Länder durchschnittlich genannt wurden.

### 4.2.3 Kontakt mit einzelnen Varietäten

Es wurde erhoben, in welchem Ausmaß die Teilnehmer:innen mit einzelnen Varietäten (aus Nordfrankreich, Südfrankreich, Québec, dem französischsprachigen Teil Belgiens und der Schweiz, dem Maghreb, Subsahara-Afrika und Überseegebieten) bisher in Berührung gekommen sind. Die Antworten erfolgten anhand eines Schiebereglers von 1 (*=gar kein Kontakt*) bis 100 (*=sehr viel Kontakt*). Im Anschluss sollten die Teilnehmer:innen für jene Varietäten, bei denen sie den Schieberegler auf mindestens 5 geschoben hatten, beschreiben, in welcher Form sie mit diesen Varietäten konfrontiert wurden (offenes Textfeld).

Das Ergebnis der quantitativen Analyse der Menge an Kontakt mit den einzelnen Varietäten liegt in Abbildung 4.12 in Form eines Säulendiagramms vor. Daraus ist ersichtlich, dass einerseits die A1-A2 sowie die B1-B2 Lernenden durchschnittlich mit allen Varietäten weniger Kontakt hatten als die C1-C2 Lernenden und die L1-Teilnehmer:innen, und gegenüber einzelnen starken Ausreißern, v.a. nach oben hin, robuster ist. Wie Tabelle 4.19 zeigt, lässt sich aus den arithmetischen Mittelwerten aber dieselbe Reihenfolge ableiten.

dass andererseits alle Proband:innen tendenziell verstärkt mit hexagonalen Varietäten in Berührung kamen.

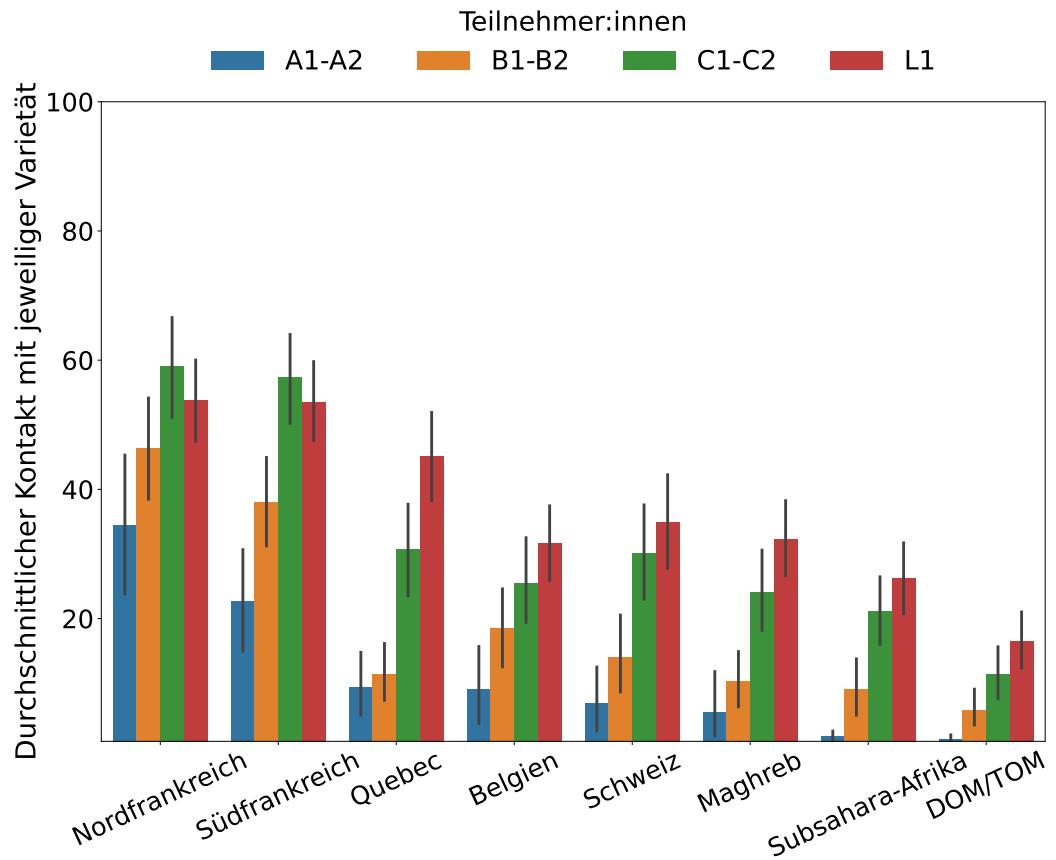


Abbildung 4.12: Durchschnittliche Kontakt mit einzelnen Varietäten pro Proband:innengruppe (GERS)

Die gestapelten Säulendiagramme in den Abbildungen 4.13, 4.14, 4.15 und 4.16 geben Aufschluss darüber, in welcher Form die Proband:innen jeweils mit diesen Varietäten in Berührung gekommen sind; es werden jeweils die häufigsten 7-9 Kategorien präsentiert (die mindestens 3x von den A1-A2, 8x von den B1-B2 bzw. 10x von den C1-C2 Lernenden und den L1-Sprecher:innen genannt wurden).

Die Lernenden im Anfangsstadium (cf. Abbildung 4.13) machten mit der nordfranzösischen Varietät hauptsächlich Bekanntschaft durch Urlaube, Bekannte im weiteren Sinn (dies inkludiert etwa auch Kolleg:innen/Klassenkameraden, Lehrer:innen etc.), manchmal auch durch Filme im weiteren Sinn (diese Kategorie bezieht sich auf audiovisuelle Medien im Allgemeinen und dementsprechend etwa auch Videos, Serien, Fernsehen, Kino...) oder durch Freund:innen. Ein paar weitere berichteten von Kontakt im schulischen bzw. universitären Erwerbskontext sowie durch Sprachreisen bzw. Sprachaustausche oder die Medien (außer audiovisuelle Medien). Einige weitere Kontaktsituationen wurden nur sel-

ten genannt und scheinen deshalb in der Abbildung nicht auf. Mit der südfranzösischen Varietät wurden sie weniger konfrontiert; Kontakt mit dieser Varietät erfolgte meist durch Urlaube, Filme oder Sprachreisen und Austausche. In die anderen Varietäten erhielten sie wenig Einblick: In Québécer Französisch v.a. im Zuge des institutionellen Französischunterrichts, in belgisches Französisch hauptsächlich durch Bekanntschaften, die Schule bzw. Universität sowie Urlaube, und in Schweizer und maghrebinisches Französisch v.a. durch Urlaube.

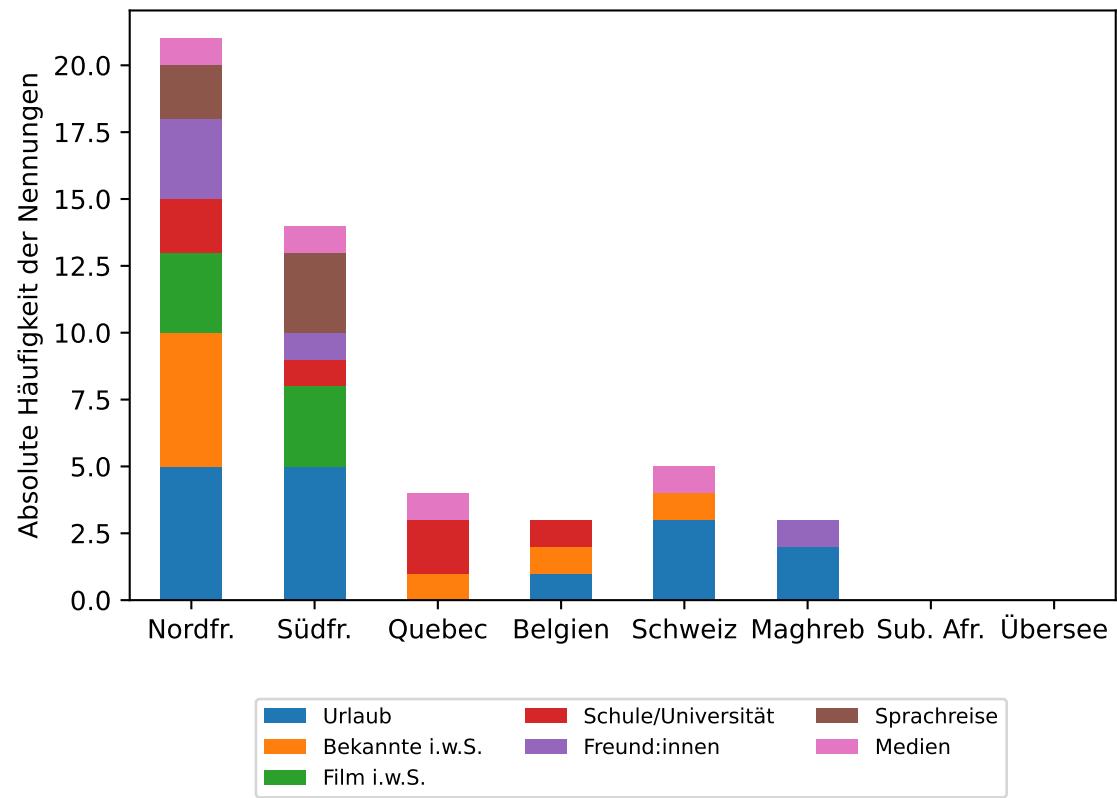


Abbildung 4.13: Art und Weise des Kontakts mit einzelnen Varietäten  
(A1-A2-Lernende)

Die B1-B2-Lernenden (cf. Abbildung 4.14) lernten mehr Varietäten und auf unterschiedlichere Arten und Weisen kennen<sup>15</sup>. Urlaube, Bekanntschaften, Auslandsaufenthalte bzw. Austausche sowie audiovisuelle Medien machten hier den Großteil an Nennungen für nordfranzösische und südfranzösische Varietäten aus. Die Schule bzw. Universität erlaubte vielen Einblicke in die unterschiedlichen Varietäten; insbesondere mit dem Französischen aus Übersee sowie aus Québec wären viele von ihnen ansonsten gar nicht in Berührung gekommen. Urlaub machten die Teilnehmer:innen v.a. in Frankreich (Norden und Süden),

<sup>15</sup>Die Unterschiede sind auch dann noch deutlich sichtbar, wenn man die höhere Teilnehmer:innenanzahl der B1-B2 Teilnehmer:innen im Vergleich zu jenen des A1-A2 Niveaus berücksichtigt.

seltener auch in der französischsprachigen Schweiz, im frankophonen Belgien, noch seltener in den Maghreb-Staaten, fast nie in Québec und nie in den Ländern Subsahara-Afrikas bzw. Überseegebieten.

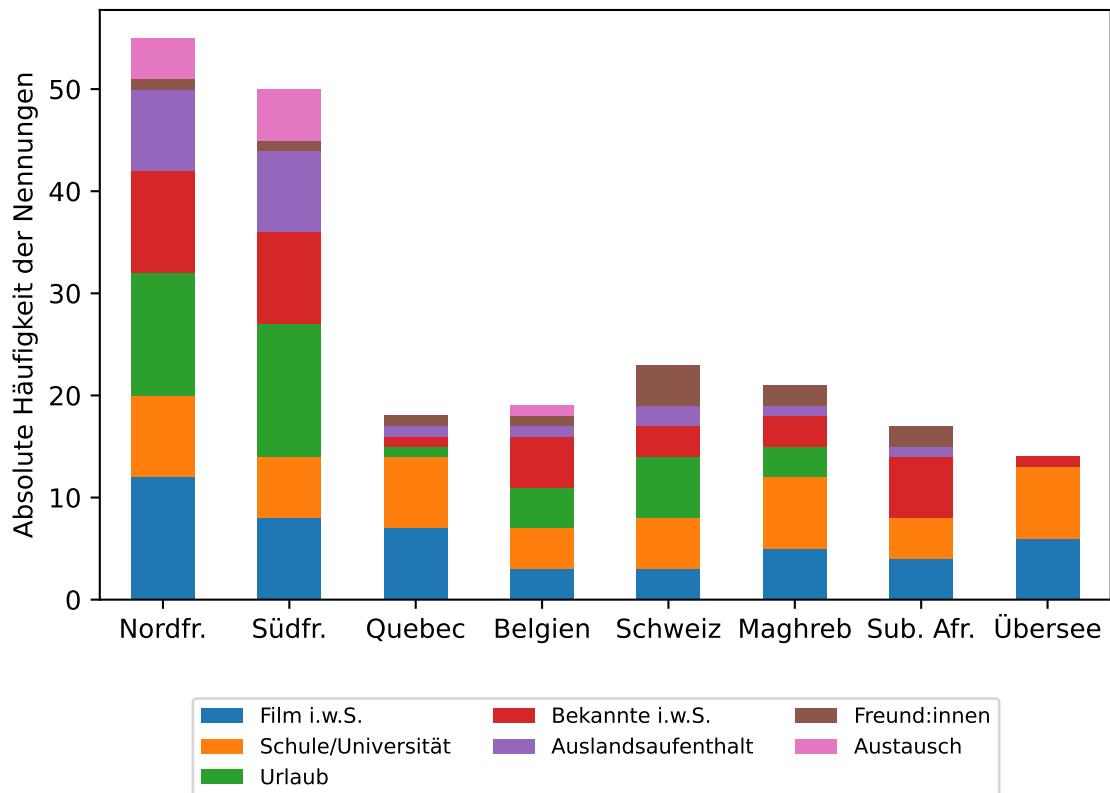


Abbildung 4.14: Art und Weise des Kontakts mit einzelnen Varietäten  
(B1-B2-Lernende)

Die am weitesten fortgeschrittenen Lernenden (cf. Abbildung 4.15) konnten sich durchschnittlich noch mehr als die B1-B2 Lernenden mit den einzelnen Varietäten vertraut machen. Wie viele andere Lernende verbrachten sie Urlaube am häufigsten in Südfrankreich, und Auslandsaufenthalte zumeist in Nord- oder Südfrankreich. Einige haben Bekanntschaften, die die verschiedenen Varietäten sprechen; insbesondere bei den afrikanischen Varietäten (Maghreb bzw. Subsahara-Afrika) machen diese einen sehr hohen Anteil der Kontakt situationen mit diesen Varietäten aus.

Freund:innen sprechen relativ betrachtet eher selten eine nordfranzösische Varietät, dafür umso häufiger meridionales, Schweizer oder afrikanisches Französisch. Wenn sich die weit fortgeschrittenen Lernenden Filme o.Ä. ansehen, dann sprechen die Personen darin am häufigsten eine nordfranzösische oder Québécois Varietät. Der Anteil, den die Schule bzw. Universität bei der Konfrontation mit den Varietäten ausmacht, ist hier im Vergleich zu den B1-B2 Lernenden verhältnismäßig gesunken.

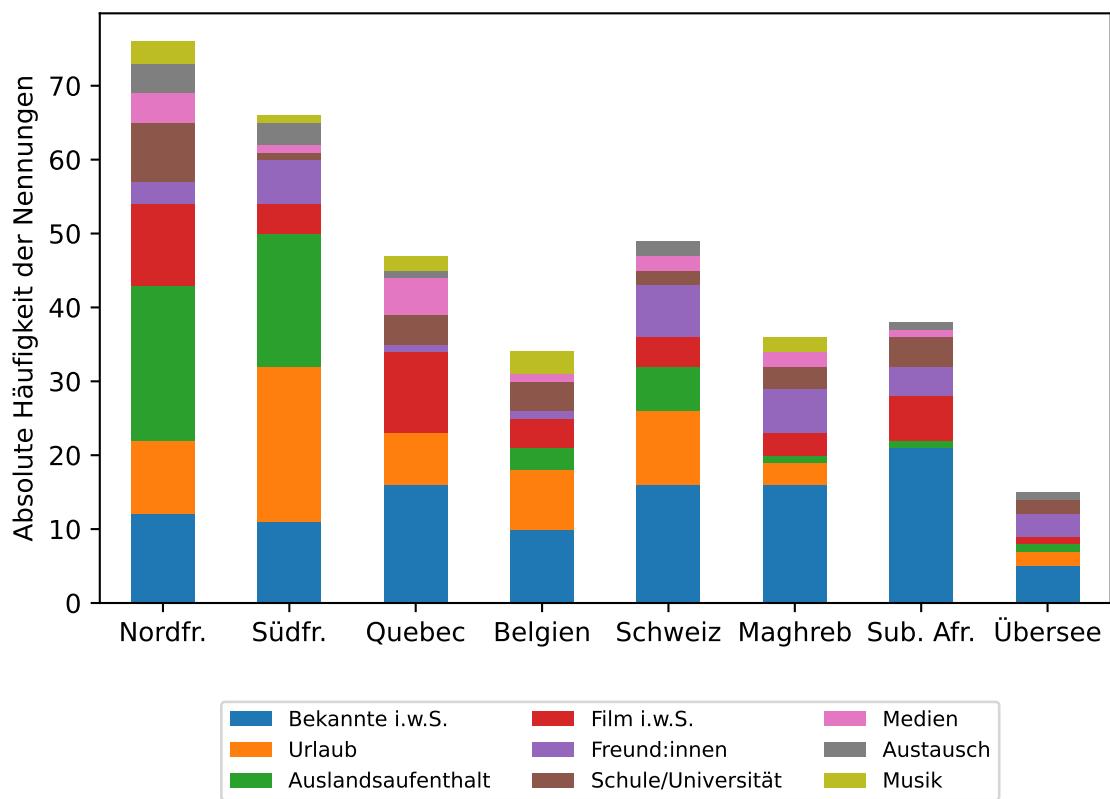


Abbildung 4.15: Art und Weise des Kontakts mit einzelnen Varietäten  
(C1-C2-Lernende)

Die L1-Teilnehmer:innen (cf. Abbildung 4.16) ähneln den C1-C2-Lernenden dahingehend, dass auch sie mit den einzelnen Varietäten häufig über Bekanntschaften in Berührung kommen; besonders stark trifft dies bei ihnen für afrikanische Varietäten zu. Ähnlich wie die weit fortgeschrittenen Lernenden berichteten auch sie von Freundschaften mit Personen unterschiedlicher Varietäten und sehen sich häufiger Filme an, in denen v.a. Nordfranzösisch, Südfranzösisch oder Québécois Französisch gesprochen wird. Dazu kommt in manchen Fällen Kontakt mit einzelnen Varietäten in Form von (engschichtigen oder weitschichtigen) Familienangehörigen der L1-Teilnehmer:innen.

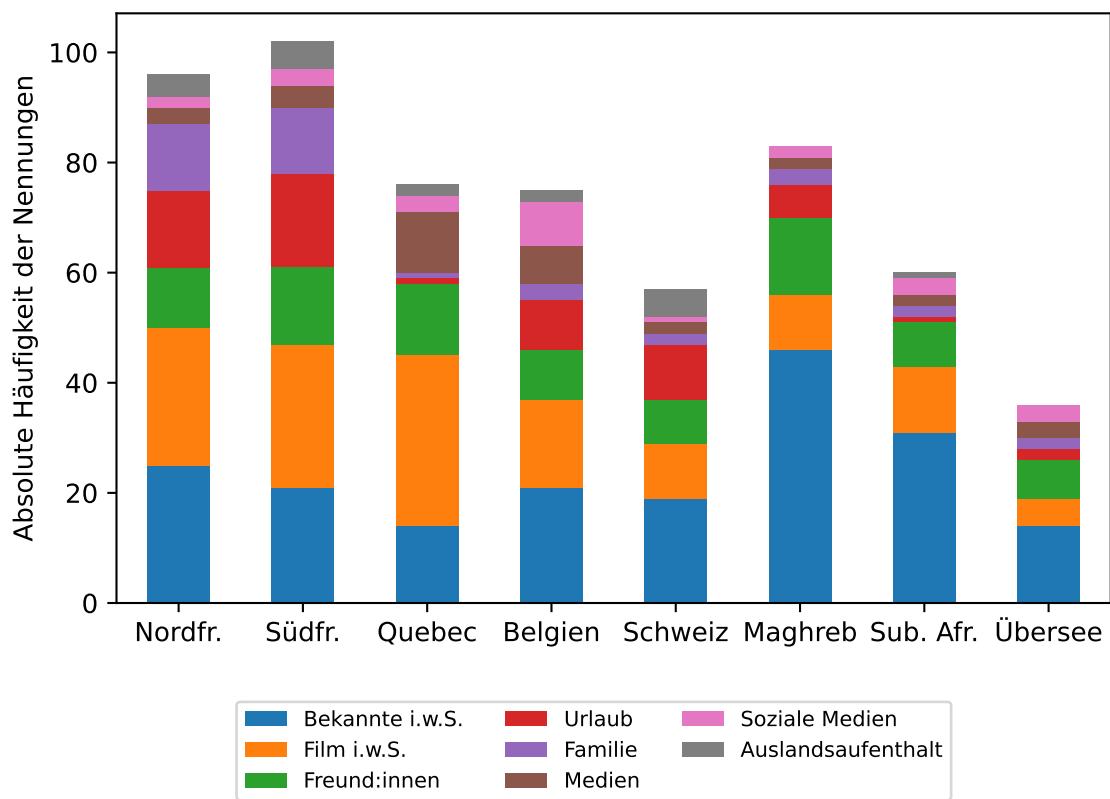


Abbildung 4.16: Art und Weise des Kontakts mit einzelnen Varietäten  
(L1-Teilnehmer:innen)

#### 4.2.4 Beschäftigung mit Varietäten in der Freizeit

Die Teilnehmer:innen antworteten mit *nein, nie / ja, aber nur selten / ja, manchmal / ja, häufig* auf die folgende Frage: *Sehen Sie sich in Ihrer Freizeit manchmal Filme/Videos etc. von frankophonen Sprecher\*innen an, die nicht Standardfranzösisch sprechen, oder interessieren sich in einer anderen Art und Weise für die Varietäten des Französischen? Wenn ja, geben Sie bitte genauere Informationen dazu an.*

Es ist ein Zusammenhang zwischen den Lernniveaus und dem Kontakt mit Nonstandardvarietäten in der Freizeit zu sehen: Während die große Mehrheit der A1-A2 Lernenden (über 60%) mit *nein, nie* und ca. ein Viertel mit *ja, aber nur selten* antwortete, beschäftigen sich die fortgeschrittenen Lernenden tendenziell häufiger damit. Je höher das Niveau, desto weniger Teilnehmer:innen kreuzten *nein, nie* und desto mehr Teilnehmer:innen *ja, häufig* an (siehe Abbildung 4.17).

Im Anschluss an die Single-Choice-Frage waren sie aufgefordert zu ergänzen, in welcher Form sie sich mit den Varietäten beschäftigen. Dabei war die häufigste genannte Kategorie, die v.a. bei den C1-C2 Lernenden auftauchte, Filme und Videos (zu berück-

sichtigen ist, dass diese bereits in der Frage angesprochen wurden). Zum Teil handelte es sich dabei aber eher nur um einmalige Vorkommnisse, wie etwa folgenden Teilnehmerinnen beschreiben:

- > Willkommen bei den Scht'i, weil er lustig ist.  
(ha150204, w51, L1 Deutsch)
- > Letzten Film „Monsieur Lazhar“: ich war erst verwirrt, bis ich verstanden habe, dass der Film in Kanada spielt. Der Dialekt war also nicht absichtlich gewählt.  
(Ae290525, w23, L1 Deutsch)

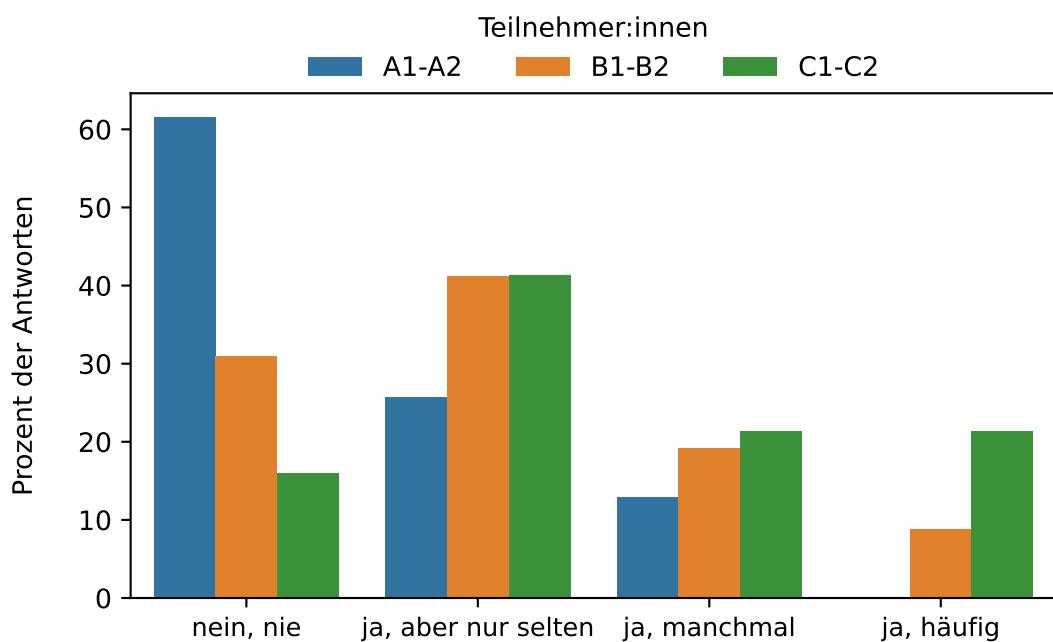


Abbildung 4.17: Durchschnittliche Kontakt mit Nonstandardvarietäten pro Proband:innengruppe (GERS)

Dass dies in manchen Fällen keine bewusste Entscheidung ist, sondern die Lernenden eher zufällig „darüberstolpern“, geht aus letzterem Zitat hervor, und ist darüber hinaus aus folgenden Antworten ersichtlich:

- > Aber nicht explizit, teilweise in Filmen, Reportagen oder Nachrichten tauchen Varietäten auf  
(de13127, w22)
- > Ab und zu suche ich nach französischen Podcasts, da stolpere ich immer mal wieder über so etwas  
(Ma100502, w21, L1 Deutsch/Slowenisch)

Einige Antworten hingegen machen deutlich bzw. weisen darauf hin, dass die Beschäftigung mit Varietäten eine (mehr oder weniger) bewusste Entscheidung darstellt:

- > Ich schaue auch Videos auf anderen Varietäten des Französischen.  
(EE0302140, w224, L1 Deutsch)
- > Manchmal sehe ich mir TikToks/ Instagram Reels meiner Erasmus-Freundin aus der französischen Guyana - allerdings handelt es sich dabei nur um kurze Videoschnipsel.  
(Ma270820, m22, L1 Deutsch)
- > Ich schaue manchmal Serien aus französischsprachigen Ländern.  
(Ne251113, w26, L1 Deutsch)

Vier Personen äußern, es sei schwierig, entsprechende Inhalte im Internet zu finden bzw. dass sie nicht wissen, wo sie danach suchen sollten, sodass sie sich aus pragmatischen Gründen eher nur mit standardfranzösischen Inhalten beschäftigen:

- > Ich schaue gerne französische Serien, jedoch ist der Zugriff auf Filme mit Varietäten manchmal sehr schwer, da ist es einfacher auf Netflix zu schauen, als viel Geld für einen Film zu bezahlen. Darum leider nur wenig.  
(AA2410, w27, L1 Deutsch)
- > Leider gibt es nicht so viele Serien/Filme (auf netflix), in denen andere Varietäten gesprochen werden, meistens spielen sie in Paris bzw. Nordfrankreich. Habe aber in einigen Kursen darüber gelernt und würde gerne noch mehr reisen, vor allem nach Südfrankreich.  
(BE210411, w21, L1 Deutsch)
- > An sich interessiert es mich schon, habe aber keine Ahnung, wo ich solche Videos/Filme etc finden kann und so wichtig, dass ich dazu recherchiere, war es mir bisher nie.  
(Ra09045, w22, L1 Deutsch)

Drei Teilnehmerinnen merkten an, dass sie sich zwar in ihrer Freizeit mit Französisch beschäftigen, ihnen allerdings oftmals nicht klar ist, um welche Varietät es sich dabei handelt:

- > Oft weiß ich auch nicht, ob es eine Varietät ist  
(Aa031001, w24, L1 Deutsch)
- > Grundsätzlich interessiere ich mich schon für andere Varietäten des Französischen, bin aber bisher noch kaum in Berührung damit gekommen. Wenn ich mir Lieder auf Französisch anhöre (was selten der Fall ist), weiß ich meistens gar nicht, woher die Person kommt, die das Lied singt.  
(Ma080213, w21, L1 Deutsch)

- > Wenn bei Facebook oder Youtube etwas auftaucht, sehe ich mir gern was dazu an, kann aber nicht genau spezifizieren, welche Varietäten das dann sind  
(Ie030729, w26, L1 Deutsch)

Andere schreiben dies nicht explizit, dennoch geht aus ihren Antworten nicht hervor, ob tatsächlich eine Beschäftigung mit Varietäten stattfindet oder „nur“ mit Standardfranzösisch i.w.S. (z.B. bei Antworten wie „Klettervideos“, „Duolingo“, „Arte auf Französisch“, „ich schaue mir gelegentlich Videos oder Berichte auf Französisch an“). Solche Antworten wurden deshalb als „undefiniert“ kodiert. Es wurden nur jene Antworten tatsächlich gezählt, in denen explizit auf diatopische Varietäten im Allgemeinen oder Spezifischen verwiesen wurde.

Mehr als sich nur passiv Varietäten anzuhören, davon berichteten nur zwei sehr weit fortgeschrittene Teilnehmer:

- > Generelle Darstellung anderer Varietäten in den Medien (welche und wie werden sie dargestellt) und die Bewertung/den Umgang damit als Norm/Standard (v.a. Quebec)  
(CA21036, m38, L1 Deutsch, C1)
- > J'adore la variété linguistique sur Netflix et en profite pour explorer d'autres langues et d'autres variétés du français. Je suis curieux de mieux comprendre les accents et de temps en temps passe du temps sur YouTube à regarder/écouter les vidéos qui parlent de ces différences. Mais je suis déçu de trouver moins de ressources que pour les accents régionaux en Angleterre, par exemple, et moins de sites qui donnent de vraies analyses phonétiques des différences.  
(Lz30112, m50, L1 Englisch, C2)

#### **4.2.5 Erfahrungen mit Varietäten im eigenen Französischunterricht in der Schule bzw. Universität**

In zwei offenen Fragen wurden die Erfahrungen der Proband:innen mit der Einbindung sprachlicher Varietäten in den Unterricht in der Schule bzw. Universität abgefragt. Die entsprechenden Fragen lauteten:

- (1) *Bitte beschreiben Sie möglichst ausführlich, was genau Sie in der Schule über welche Varietäten des Französischen gelernt haben und in welcher Form (Videos/explizite Erklärungen/...)!*
- (2) *Bitte beschreiben Sie möglichst ausführlich, was genau Sie (bisher) in der Universität... – über welche Varietäten des Französischen gelernt haben,*

- in welcher Form (Videos/explizite Erklärungen/...) und
- in welcher Art von Lehrveranstaltungen (Sprachbeherrschung / Sprachwissenschaft / Literaturwissenschaft / Kulturwissenschaft / andere)

Vor diesen offenen Fragen beantworteten die Teilnehmer:innen die geschlossene Frage, ob sie in der Schule gelernt hätten, dass es Unterschiede im Französischen von L1-Sprecher:innen aus unterschiedlichen Ländern/Regionen gibt.

#### **4.2.5.1 Wurde diatopische Variation erwähnt?**

Diese vorangestellte Frage beantworteten 102 Personen mit *ja* und 72 mit *nein*.

Sieht man sich nun die Antworten der Teilnehmer:innen auf die in (1) und (2) genannten offenen Fragen genauer an, so geht daraus hervor, dass in der Schule auf die sprachlichen Merkmale einzelner Varietäten oft ( $n=38$ ) gar nicht eingegangen wurde. Wenn diese behandelt wurden, dann tendenziell eher in impliziter Form ( $n=37$ ), d.h. indem die Lernenden mit Audioaufnahmen oder audiovisuellen Materialien konfrontiert wurden, in denen Varietätsprecher:innen zu hören waren (und seltener in expliziter Form, d.h. indem explizit über Varietäten gesprochen wurde:  $n=22$ ). Manche Antworten waren nicht eindeutig interpretierbar, dazu kommen ein paar Teilnehmer:innen, die antworteten, sich nicht mehr zu erinnern (kodiert als „keine Angabe“). Eine Lernerin berichtet davon, dass explizit gesagt wurde, in Frankreich gäbe es keine sprachliche Variation:

> Uns wurde erklärt, in Frankreich gäbe es keine Dialekte wie hier in Deutschland.  
 (Ae290525, w23, L1 Deutsch, C1)

Was die Universität betrifft, so wiesen die Antworten von Studierenden und Absolvent:innen eines Französischstudiums darauf hin, dass die meisten von ihnen dort mit sprachlichen Merkmalen zumindest einiger ausgewählter Varietäten konfrontiert wurden, und dass dies meist durch Theorievermittlung ( $n=24$ ) und weniger in impliziter Form ( $n=7$ ) erfolgte. Oft wurde diese jedoch durch Videos und Hörbeispiele ergänzt. Von jenen, die sich in einem fortgeschrittenen Stadium ihres Französischstudiums befinden oder dieses bereits abgeschlossen haben, gaben nur sehr wenige an, (fast) gar nichts zu diatopischen Varietäten gelernt zu haben; manchmal scheint das aber doch vorzukommen:

> Rien  
 (RE291018, w25, L1 Deutsch, C1, Studienfortschritt 93%)  
 > Pas entré dans le détail. Presque rien à propos des variations.  
 (Ia030508, w24, L1 Italienisch, C1, Studienfortschritt 93%)

Ein Student derselben Universität wie Ia030508 schreibt hingegen:

- > An der Universität wurden die Kenntnisse der Schule nochmal wiederholt. In verschiedenen Phonetikkursen wurden die verschiedenen regionalen Varietäten des Französischen und ihre phonetischen Besonderheiten vorgestellt. Um das besser zu veranschaulichen, wurden Tonaufnahmen und Videos von Muttersprachlern aus den jeweiligen Regionen verwendet. Behandelt wurden vor allem die Varietäten aus Frankreich und aus Kanada. Belgien und die Schweiz wurden angeschnitten. Die Regionen ausserhalb Europas oder Amerikas wurden nur am Rande erwähnt.  
(Ba150614, m22, L1 Deutsch/Serbisch, C1, Studienfortschritt 88%)

In diesem konkreten Fall sind die beiden Studierenden in zwei unterschiedliche Studiengänge eingeschrieben, was vermutlich den Unterschied erklärt. Zudem ist aber auch denkbar, dass Varietäten v.a. in thematisch (und je nach Interesse der Lehrenden) wechselnden Lehrveranstaltungen aufgegriffen werden und deshalb manche Studierenden im Laufe ihres Studiums (fast) gar nichts oder nur beiläufig über das Thema lernen, andere sich hingegen intensiv damit auseinandersetzen (müssen).

#### **4.2.5.2 Was wurde über diatopische Varietäten gelehrt?**

Abbildung 4.18 veranschaulicht, welche jener Kategorien, die mindestens drei Mal genannt wurden, wie häufig vorkamen. Wichtig zu berücksichtigen ist, dass das angegebene Niveau die derzeitigen Französischkenntnisse der Teilnehmer:innen widerspiegelt – dass daraus also nicht direkt (sondern nur indirekt) auf den Zeitpunkt geschlossen werden kann, auf welcher Niveaustufe etwas im Unterricht besprochen wurde.

Die Antworten der Lernenden zeigen, dass v.a. auf einem fortgeschrittenem Niveau Landeskunde – häufig explizit bezogen auf Frankreich – im schulischen Französischunterricht verhältnismäßig wichtig zu sein scheint, daneben (v.a. auf einem noch höheren Niveau) auch das Thema der *Francophonie*.

Ein paar Lernende berichten jedoch auch davon, dass in der Schule allgemein sprachliche Merkmale bzw. spezifischer lexikalische und Aussprachebesonderheiten besprochen wurden – teils nur sehr rudimentär, teils etwas ausführlicher:

- > Wir haben gelernt, dass beim Zählen nicht immer gerechnet wird sondern bei einigen einfach weiter gezählt wird. Unsere Professorin hat es uns erzählt.  
(sa270109, w18, L1 Deutsch, A1)
- > Das in der Schule vermittelte Wissen über die Varietäten des Französischen beschränkte sich auf vereinzeltes Vokabular, vor allem aus Marokko und auch aus dem Senegal. Wir lernten einzelne Begriffe in Texten aus dem Schulbuch, vereinzelt hörten wir die Texte auch an. Allerdings hörten wir uns kein längeres Beispiel von einem Muttersprachler aus einem der Länder an. Auf weitere Unterschiede zwischen

den Varietäten wurde auch nicht im Vokabelteil der Schulbücher eingegangen.  
 (Ma270820, m22, L1 Deutsch, B2)

- > Wir hatten die Themen Quebec, Nordafrika und Nordfrankreich in der Schule ausführlich behandelt und haben erfahren, wie die jeweiligen Akzente klingen und welche kulturellen Besonderheiten sie haben.  
 (Al291102, w19, L1 Deutsch, B2)

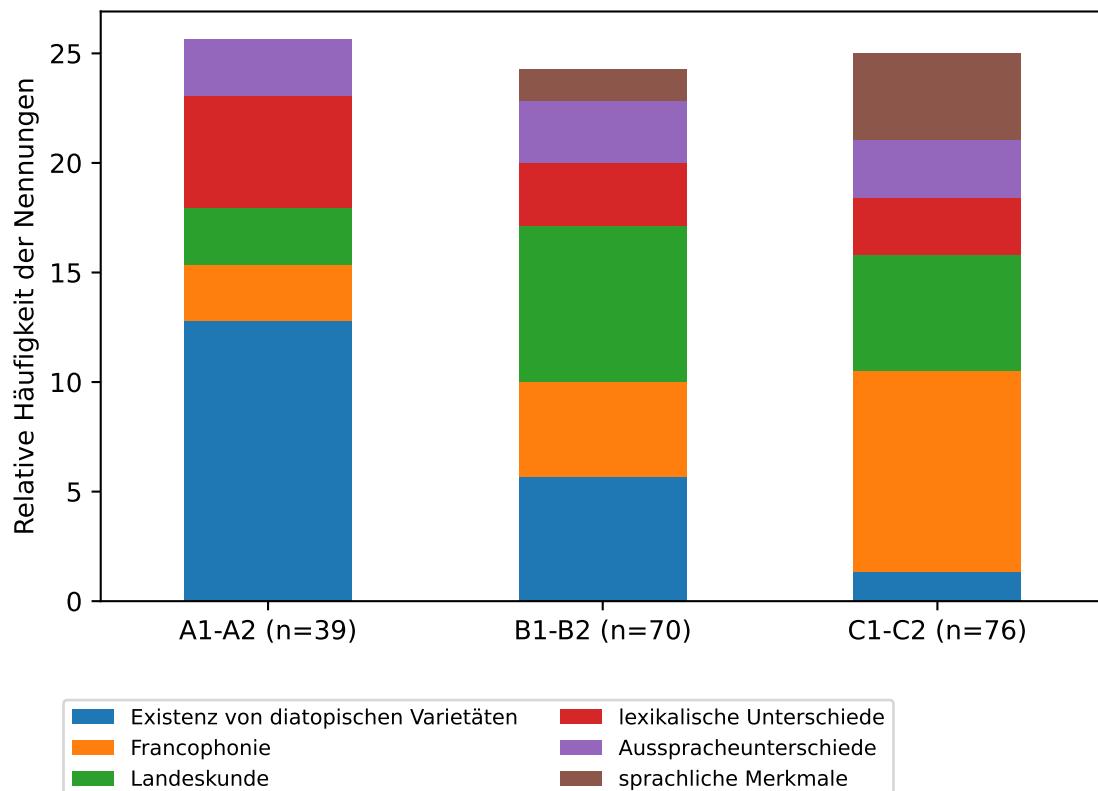


Abbildung 4.18: Was wurde in Bezug auf diatopische Varietäten im schulischen Französischunterricht besprochen?

Einige Lernende (darunter ein Großteil auf dem A1-A2 Niveau) schreiben, dass sie einfach nur über die Existenz von Varietäten informiert wurden, jedoch nichts Genaueres dazu lernten:

- > uns wurde nur gesagt, dass es im Französischen wie auch im Deutschen „Dialekte“ gibt  
 (Be211028, w24, L1 Deutsch, A2)
- > Ich habe gelernt, dass es Unterschiede gibt, aber nicht worin diese zu hören sind und wie man die Herkunft der jeweiligen Person heraushören kann.  
 (Ka050418, w18, L1 Deutsch, A2)

- > Nichts, nur dass sie existieren  
(Is110115, w20, L1 Deutsch, B1)
- > Wir haben nur gelernt, dass es verschiedene Unterschiede gibt. Ich habe nichts über verschiedene Akzente gelernt und habe deswegen Schwierigkeiten Akzente einzufordern.  
(Se31.03.200133, w211, L1 Deutsch, C1)

Die (aktuellen und ehemaligen) Französischstudierenden, die etwas über die einzelnen Varietäten gelernt haben, erwähnten Aussprachemarkmale bzw. generell sprachliche Merkmale. Relativ häufig wurden auch Themen der *Francophonie* genannt (vermutlich wird die *Francophonie* aus einer kulturell-historischen Perspektive deutlich häufiger thematisiert, bloß berichten davon nur einige Lernende – wenig überraschend, denn die Frage zielte *eigentlich* auch nur auf sprachliche Varietäten ab).

#### **4.2.5.3 Wie wurden diatopische Varietäten aufgegriffen?**

Die Analyse der Antworten daraufhin, *wie* Varietäten vermittelt wurden, zeigt folgendes Bild: Während in der Universität Theorievermittlung, gestützt durch audiovisuelle Medien (v.a. Videos, kaum ganze Filme) bzw. (etwas seltener) Hörbeispiele und noch seltener schriftliche Texte und Lieder im Vordergrund stehen (cf. rechte Abbildung in 4.19), sind theoretische Erklärungen in der Schule kaum zu finden. Das Thema wird dort manchmal einfach nur angesprochen (s.o.), und teils durch Hörbeispiele (sowie auf höheren Niveaus Videos und Filme) illustriert (cf. linke Abbildung in 4.19 – es werden jeweils Kategorien präsentiert, die bei mindestens drei Teilnehmer:innen auftauchten):

- > Das Thema Varietäten wurde nicht ausführlich behandelt sondern lediglich erwähnt, dass z.B. in Quebec und im Maghreb Französisch in anderen Varietäten gesprochen wird mit evtl. 1-2 kurzen Hörbeispielen  
(BT141118, w23, L1 Deutsch, A2)
- > In der 9. Klasse gab es eine Lektion über die Francophonie, im Rahmen derer wir gelernt haben, daß es noch andere französische Varietäten gibt, und, wenn ich mich richtig erinnere, eine Hörverständsaufgabe zum kanadischen Französisch hatten.  
(Ad251124, m21, L1 Deutsch, C1)

Einen kleinen Teil machen daneben Inhalte aus dem Schulbuch, schriftliche Texte und Hörverständnistests aus. Für die Interpretation der Abbildung ist wichtig zu wissen, dass manche Teilnehmer:innen mehrere Kategorien gleichzeitig nannten (z.B. „anhand von videos, filmen, audiodateien, textanalysen, erklärungen“, Ge031221, w20, L1 Deutsch, B2), sodass die Zahlen nicht überschätzt werden dürfen.

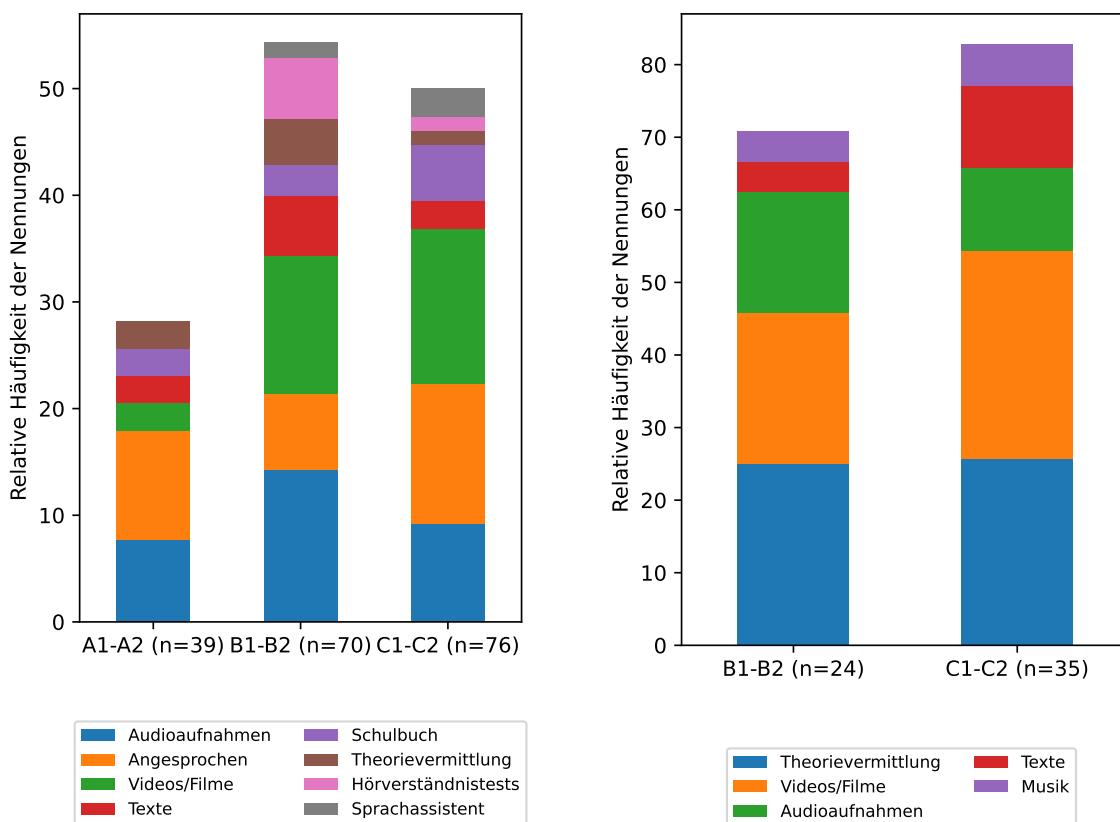


Abbildung 4.19: Wie werden diatopische Varietäten im schulischen (links) bzw. universitären (rechts) Französischunterricht aufgegriffen?

Konkrete (und ausführlichere) Beispiele, wie Varietäten in der Universität behandelt wurden, nannten nur sehr wenige Studierende. Eine Studentin (BA140414, w25, L1 Deutsch, B2) berichtet von einem Gastvortrag einer Dozentin aus Belgien und von Liedern von maghrebinischen Sänger:innen, die im Kurs gemeinsam angehört wurden. Eine andere Studentin (Ra09045, w22, L1 Deutsch, C2) erzählt, dass in Sprachbeherrschungslehrveranstaltungen manchmal in den Übungen Videos von südfranzösischen Sprecher:innen dabei waren. Wieder eine andere Studentin schreibt:

> wir haben eine Stunde in Sprachkompetenz Französisch 2 ein Video angeschaut, wo verschiedene Leute in verschiedenen Regionen gesprochen haben. Diese Leute waren aber alle aus Frankreich.

(Se31.03.200133, w21, L1 Deutsch, C1)

Nicht selten scheinen auch Referate verwendet zu werden, um mehrere Varietäten darzustellen:

> Über Varietäten habe ich hauptsächlich im Seminar Sprachwissenschaft mit dem Thema Minoritätensprachen Frankreichs gelernt, dass die verschiedenen Varietäten

in Frankreich behandelt hat. Dabei haben wir alle größeren Gruppen behandelt (Okzitanisch, Provenzalisch, Baskisch, Korsisch, deutsch-französische Dialekte etc.). Wir haben Videos und explizite Erklärungen in einzelnen Referaten bekommen, um uns die Varietät besser verständlich zu machen.

(CA190312, w23, L1 Deutsch, B2)

Ehemalige Schülerinnen berichten für den Bereich des schulischen Französischunterrichts vom einem Vortrag einer Dame aus La Réunion über ihre Heimat und Kreolsprachen (Ue040711, w21, L1 Deutsch, C1), von Liedern maghrebinischer Sänger:innen (Ba190511, w23, L1 Deutsch/Italienisch, C1) und vom Film *Bienvenue chez les Ch'tis* (Pa020641, w20, L1 Deutsch, A2). Eine ehemalige Schülerin erzählt von einem ausführlichen Lernblock zum Thema der sprachlichen Variation im Französischunterricht:

- > Zum Einstieg: Gruppenarbeiten, wo jede Gruppe Informationen des Französisch eines Kontinents gelesen & durcharbeitet hat und später als Art „Referat“ vorge tragen hat

Wir sind alle Kontinente mit der Lehrperson durchgegangen, haben uns 3-4 Videos von Muttersprachlern aus Québec, Afrika & Europa angesehen/angehört

(Eh220627, w19, L1 Deutsch, B1)

Diese wenigen Ausnahmebeispiele sollen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass bei vielen diatopische Variation nicht einmal angesprochen wurde (s.o.) – selbst wenn die *Francophonie* an sich thematisiert wurde:

- > Wir haben etwas über frankophonie und Frankophonie gelernt und einzelne französischsprachige Länder und die DOM-TOM kennengelernt (Quebec, Guadeloupe, Martinique etc.). L’OIF haben wir kennengelernt, aber über die Sprachvarietäten haben wir nichts gelernt.

(Ma160351, w22, L1 Deutsch, C1)

- > Wir haben einfach Französisch gelernt, ohne gross zu wissen, dass das gar nicht überall gleich gesprochen wird.

(Cn081026, m29, L1 Deutsch, C2)

Mit Blick auf die letzte Aussage muss berücksichtigt werden, dass der Teilnehmer aus St. Gallen (Schweiz) kommt und dort zur Schule ging. Generell zeigt sich in den Antworten der Deutschschweizer Proband:innen nicht, dass Varietäten generell oder Schweizer Varietäten im Spezifischen dort präsenter wären als in Österreich oder Deutschland. Lediglich eine Schweizer Teilnehmerin berichtet explizit davon, dass ihr Französischlehrer genauer auf sprachliche Merkmale (Aussprache und Zahlen) einging:

> Wir haben die Schweizerischen Varietäten des Französisch ab und zu angeschaut. Zum Beispiel hat uns unser Kantilehrer (10. bis 13. Klasse) erzählt, dass die Romands „je feraï“ anders aussprechen als „je ferais“, aber er hat auch gesagt, dass das nicht für alle Romands gilt. Wir wurden auch über die Zahlen aufgeklärt, also dass man in der Romandie „septante“ und „nonante“ sagt, im Waadtland und im Wallis sogar „huitante“. Ausserdem haben wir in der Schule gelernt, dass es Betonungsunterschiede von „brun“ und „brin“ gibt, aber auch von „mot“ und „maux“. Unser Lehrer hat uns das jeweils erklärt, manchmal hat er zur Anschauung (er war selber kein Französischmuttersprachler, sondern Deutschschweizer) Videos verwendet.  
 (Kn24011, w22, L1 Deutsch, C2)

#### 4.2.5.4 Welche diatopischen Varietäten wurden besprochen?

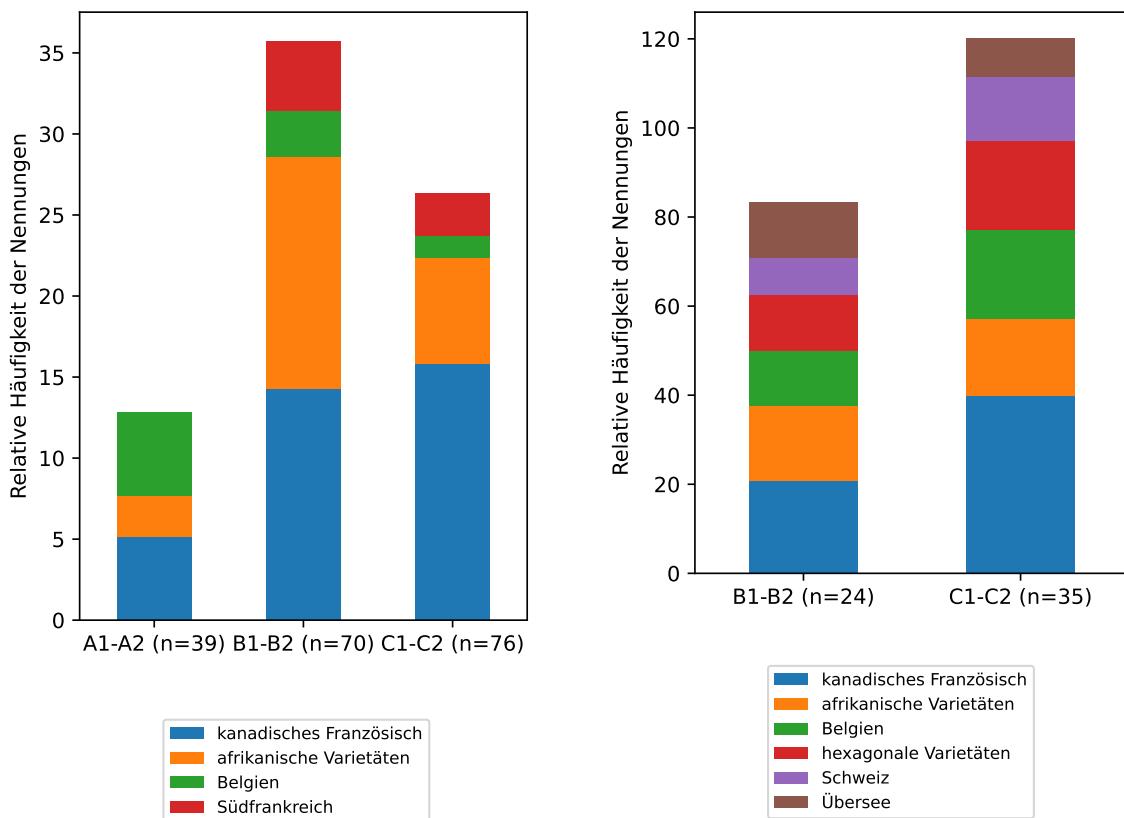


Abbildung 4.20: Welche diatopischen Varietäten werden im schulischen Französischunterricht (links) bzw. im universitären Französischstudium (rechts) besprochen?

Wenn konkrete Varietäten behandelt wurden, dann lag der Fokus in der Schule (cf. linke Abbildung in 4.20) offensichtlich ganz stark auf Kanada/Québec, gefolgt von afrikanischen Varietäten an zweiter Stelle. Andere Varietäten wurden hingegen kaum genannt.

Ein Vergleich mit dem universitären Kontext (cf. rechte Abbildung in 4.20) zeigt, dass dort die einzelnen Varietäten gleichmäßiger verteilt behandelt werden; neben kanadischen und afrikanischen Varietäten kommen dort auch jene aus Belgien, der Schweiz, Übersee und innerhalb Frankreichs vor (beide Abbildungen enthalten jene Varietäten(bündel), die jeweils mindestens fünf Mal genannt wurden).

#### **4.2.5.5 In welchen Lehrveranstaltungen wurden diatopische Varietäten thematisiert?**

Der am häufigsten erwähnte Lehrveranstaltungstyp, im Rahmen dessen Varietäten behandelt wurden, ist mit Abstand Sprachwissenschaft (genannt von 41,67% der B1-B2 und 34,29% der C1-C2 Lernenden). Manche führten Phonetik explizit separat an (4,17% bzw. 8,57%). Seltener, aber immer noch verhältnismäßig häufig, wurde das Thema in kulturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen behandelt (29,17% bzw. 14,29%), und deutlich seltener in Kursen der Literaturwissenschaft (8,33% bzw. 8,57%) und Sprachbeherrschung (12,5% bzw. 5,71%). Weiters wurden Didaktik sowie Mediendidaktik je ein Mal erwähnt. Für die Interpretation zu berücksichtigen ist, dass manche Teilnehmer:innen zwei oder mehrere Lehrveranstaltungskategorien nannten, manche hingegen gar keine.

Kapitel 4.2.9 zeigt im Vergleich dazu, welche universitären Lehrveranstaltungen die Teilnehmer:innen als geeignet für die Beschäftigung mit diatopischen Varietäten erachteten.

#### **4.2.6 Zufriedenheit mit Einbindung von Varietäten in der Schule bzw. Universität**

In einer weiteren Frage des Fragebogens sollten die Teilnehmer:innen angeben, wie zufrieden sie damit sind, was sie im Zuge ihres Französischstudiums an der Universität bzw. ihrem Französischunterricht in der Schule<sup>16</sup> über geographische Varietäten des Französischen lernen bzw. gelernt haben.

Die erste von zwei Abbildungen (4.21) zeigt die Antworten der Proband:innen für den schulischen Kontext. Niemand kreuzte die Option *ist eher zu viel* oder *ist viel zu viel* an. Der Großteil aller Lernenden (ca. die Hälfte in allen Niveaustufen) empfand die Menge als *ehrer zu wenig*, und die restlichen Antworten verteilten sich auf *viel zu wenig* und *genau richtig*. Es fällt auf, dass die C1-C2 Lernenden häufiger angeben, in der Schule werde viel zu wenig über Varietäten gelehrt, obwohl die Lernenden auf diesem Niveau nicht mehr selbst Schüler:innen sind (es handelt sich somit um retrospektive Einschätzungen).

---

<sup>16</sup>Jene Teilnehmer:innen, die bei der Frage nach dem Studienfortschritt einen Wert > 10 ankreuzten, wurden nach ihren Erfahrungen in ihrem Französischstudium befragt; alle anderen nach ihren Erfahrungen im schulischen Französischunterricht. Der Grund dafür liegt darin, dass Studierende ganz zu Beginn des Studiums noch keine sinnvolle Aussage darüber treffen können, was in der Universität gelehrt wird.

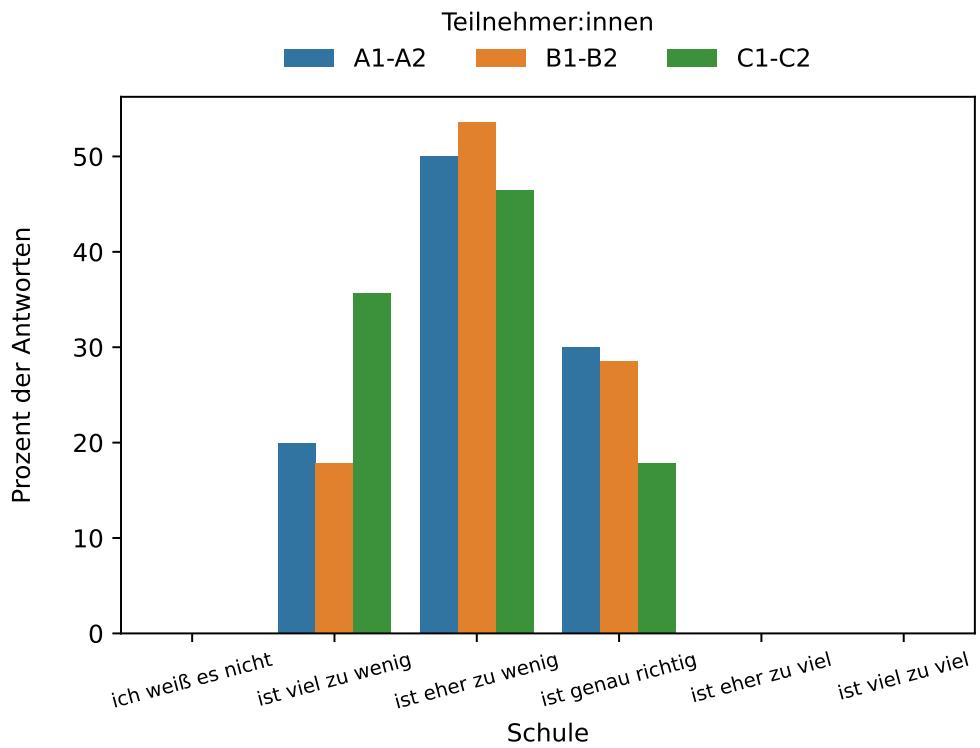


Abbildung 4.21: Zufriedenheit damit, was in der Schule über Varietäten gelehrt wurde

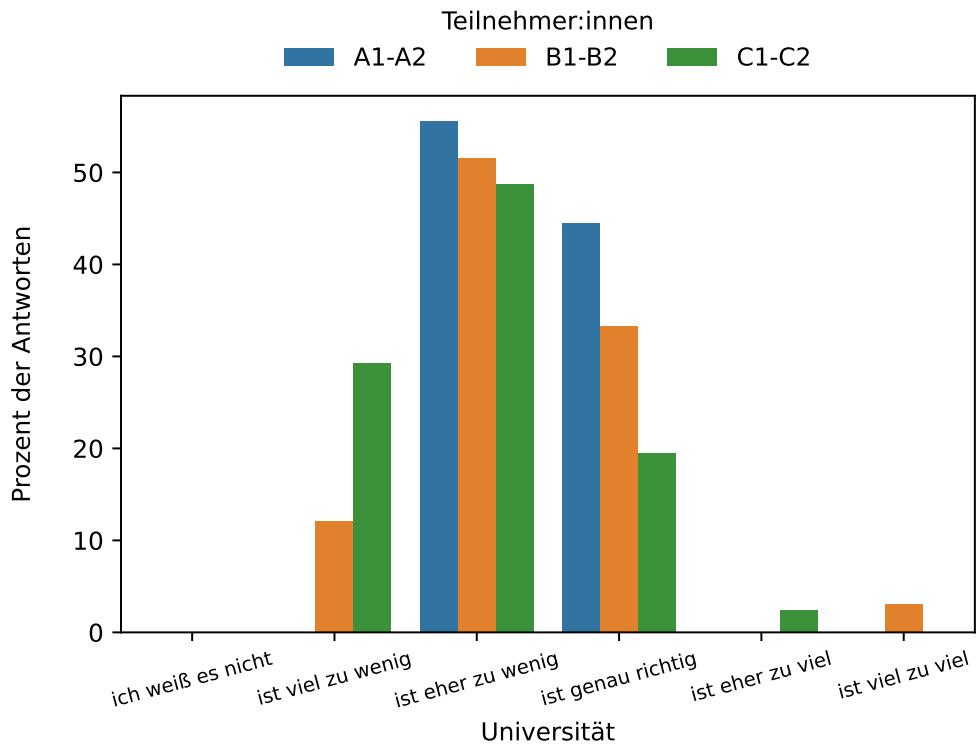


Abbildung 4.22: Zufriedenheit damit, was in der Universität über Varietäten gelehrt wurde

Nicht deutlich anders sieht die Zufriedenheit der Proband:innen mit der Einbindung geo-

graphischer Varietäten im Französischstudium an der Universität aus (cf. 4.22). Hier empfand niemand von den A1-A2 Lernenden die Menge als *viel zu wenig*. Die C1-C2 Lernenden waren hier etwas zufriedener als jene, die die Frage in Bezug auf den schulischen Kontext beantworteten, und nur für eine C1-Lernerin (Oa151111, w22, L1 Ukrainisch, BA-Studium Französisch) wurde *eher zu viel* auf Varietäten eingegangen. Eine B2-Lernerin (BA140414, w25) gab an, dass die Beschäftigung mit Varietäten in ihrem Studium (Translationswissenschaft Italienisch/Französisch) *viel zu viel* sei, allerdings schreibt sie dazu, was zu viel/wenig war bzw. was sie sich wünschen würde: „Konkrete Sprechbeispiele, mehr kulturelles Wissen“. Möglicherweise ist sie also im Grunde nicht mit der Menge unzufrieden, sondern mit der Auswahl an Inhalten.

Im Anschluss an die Single-Choice Frage waren die Teilnehmenden dazu eingeladen genauer auszuführen, was sie als zu viel oder zu wenig empfanden. 46 Personen gaben hierzu eine genauere Beschreibung.

Als zu viel wurde von ein paar Lernenden das Ausmaß der Beschäftigung mit der französischen Kultur empfunden. Besonders deutlich formulieren dies folgende zwei C1-Lernerinnen:

- > Der dogmatische Fokus auf Frankreich, und das auslassen der Konsequenzen der Kolonialistischen Zeit, eine Kritik dazu. Spannend und wichtig sind schon auch die grossen Namen, aber es wird halt nur das gute angeschaut und die Kritik der nicht so idealen Geschichte dann runtergespielt.  
(AA2410, w27, L1 Deutsch, C1)
- > Im Nachhinein erscheint mir die intensive Befassung mit der französischen Kultur (Essen, Kultureinrichtungen wie Museen und Monamente,...) etwas überflüssig, wo man doch einfach Relevanteres, wie die Übersee-Gebiete etc., vorstellen hätte können.  
(Ba190511, w23, L1 Deutsch/Italienisch, C1)

Eine andere Teilnehmerin bemängelt das Verhältnis aus Theorie und Beispielen:

- > Ich hätte mir weniger rein theoretischen Input und mehr auditive Beispiele gewünscht.  
(Ba151079, w23, L1 Deutsch, B2)

Mit ihrem Wunsch danach, sich die Varietäten zumindest einmal anzuhören, ist sie nicht allein – dieser Aspekt wurde am häufigsten genannt (n=16), wenn es um konkrete Änderungsvorstellungen ging. Das zweithäufigste Anliegen war eine ausführlichere Wissensvermittlung über frankophone Länder und Kulturen (n=11), gefolgt vom Interesse, mehr über sprachliche Besonderheiten der einzelnen Varietäten zu erfahren (n=10).

Was sich die Teilnehmer:innen zusätzlich gewünscht hätten, scheint mit ihrem Sprachniveau zusammenzuhängen, wie Abbildung 4.23 nahelegt: So tauchten die drei bei den B1-B2 und C1-C2 Teilnehmer:innen häufigsten Anliegen – sich Varietäten anzuhören, mehr über frankophone Kulturen zu erfahren und sich mit sprachlichen Besonderheiten der Varietäten zu beschäftigen – bei den Lernenden der Anfängerniveaus kein einziges Mal auf. Eine intensivere Beschäftigung mit dem Kolonialismus und dessen Auswirkungen wünschten sich ausschließlich C1-C2 Lernende ( $n=4$ ). Drei Teilnehmerinnen (2x A1-A2, 1x B1-B2) fehlte Wissen darüber, wo überhaupt Französisch gesprochen wird. Drei Personen (1x A1-A2, 2x B1-B2) fänden es sinnvoll, das Verständnis von Varietäten zu trainieren. Alle anderen Aspekte wurden nur ein oder zwei Mal genannt (beispielsweise gaben zwei B1-B2 Lernerinnen an, sie hätten gerne gelernt, Varietäten zu identifizieren).

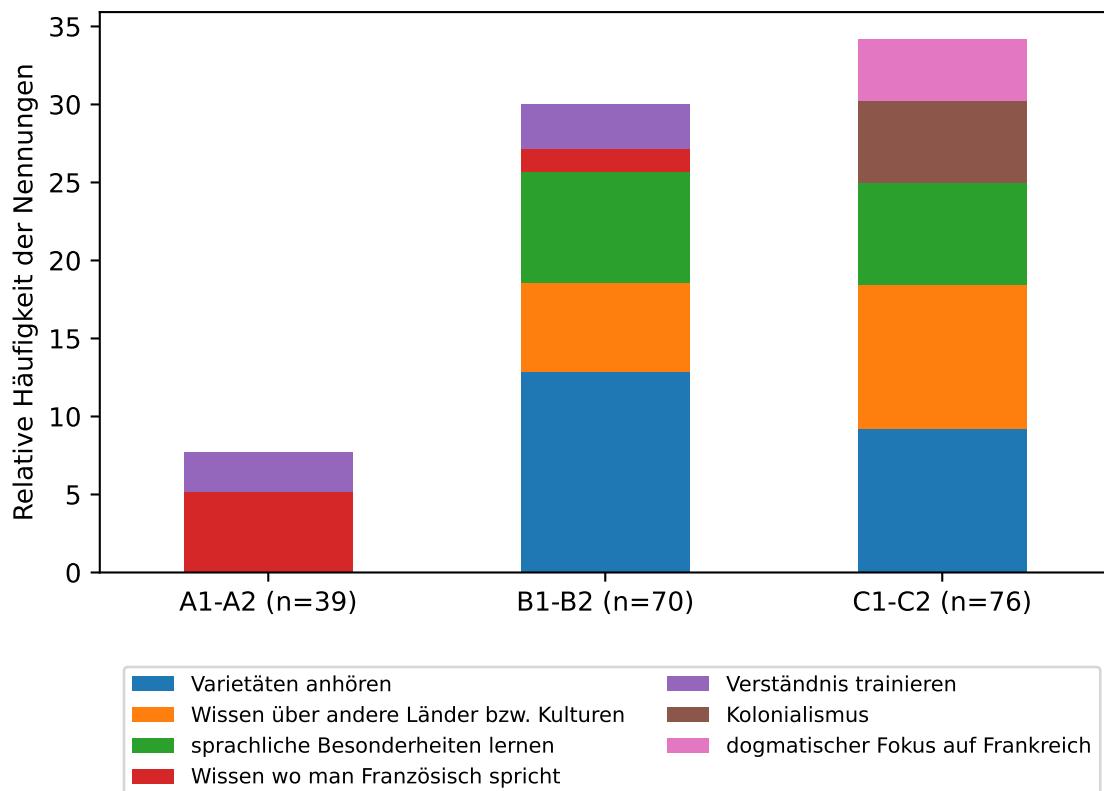


Abbildung 4.23: Zufriedenheit mit dem, was in der Universität zu sprachlichen Varietäten gelehrt wurde

#### 4.2.7 Ideen zur Einbindung von Varietäten in der Schule

Um zu erfahren, welche Ideen und Vorstellungen die Teilnehmer:innen dazu haben, ob und wenn ja wie, wann und welche Varietäten des Französischen im institutionellen Fremdsprachenunterricht Platz finden sollten, beantworteten sie die folgende Frage:

*Beschreiben Sie bitte möglichst genau,*

- > auf welche Art und Weise und in welchem Umfang die geographischen Varietäten des Französischen Ihrer Meinung nach (a) in der Schule und (b) in Ihrem Studienfach an der Universität unterrichtet werden sollten,
- > welche Varietäten Ihnen dabei besonders wichtig erscheinen und warum und
- > ab welchem Niveau Französischlernende damit konfrontiert werden sollten.

Da viele Antworten nicht explizit zwischen Ideen in Bezug auf den schulischen und den universitären Französischunterricht trennten, werden die Ergebnisse zunächst gesammelt präsentiert. Im Anschluss werden unterschiedliche Tendenzen für beide Erwerbskontexte exemplarisch herausgearbeitet.

**Welches Niveau?** Die letzte Teilfrage war: Ab welchem Niveau ist eine Konfrontation mit den Varietäten des Französischen aus Sicht der Lernenden sinnvoll (cf. Abb. 4.24; Darstellung aller Antwortkategorien, die häufiger als 4x genannt wurden)?

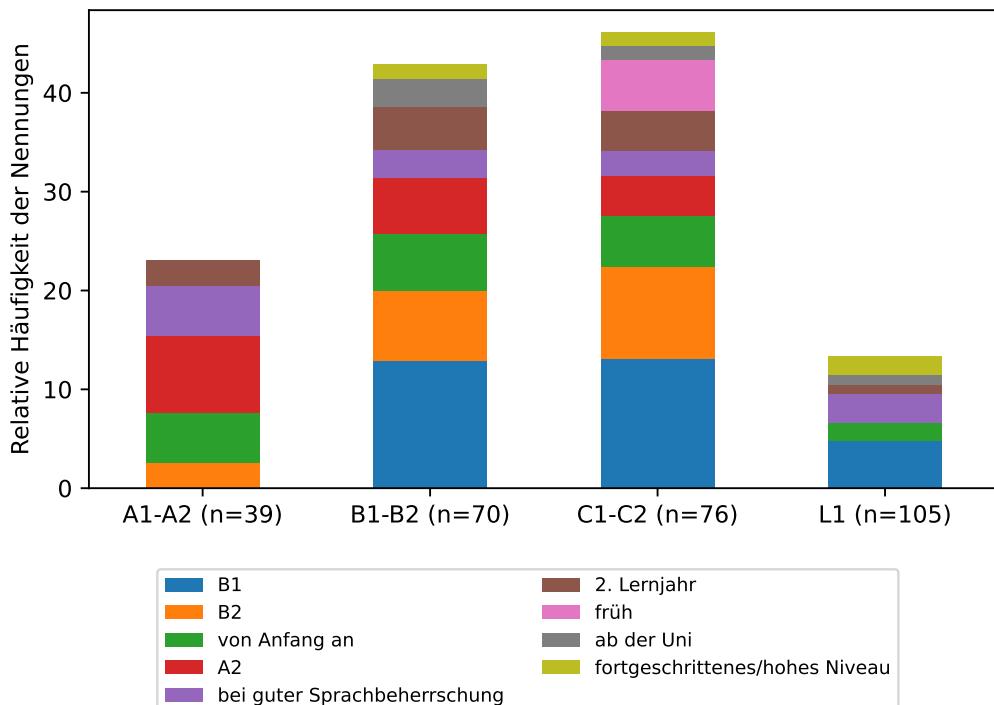


Abbildung 4.24: Ab welchem Niveau sollten Lernende mit französischen Varietäten konfrontiert werden?

Das mit Abstand am häufigsten vorgeschlagene Niveau, um mit der Beschäftigung mit französischen Varietäten zu beginnen, ist das Niveau B1 (n=24), darauf folgt das Niveau B2 mit gut halb so vielen Nennungen (n=13). Diese beiden zusammen machen bei den B1-B2 sowie C1-C2 Lernenden jeweils 41% derjenigen Antworten aus, in denen

ein ideales Startniveau genannt wurde. Daneben finden sich jedoch auch einige Teilnehmer:innen, die abweichend davon denken, man könnte Varietäten schon früher in den Unterricht einbauen. Die Meinung, Varietäten sollten bereits relativ früh (von Anfang an bzw. ab dem Niveau A2 bzw. ab dem 2.Lernjahr) behandelt werden, vertritt auch die große Mehrheit derjenigen A1-A2 Lernenden, die sich zum Niveau äußerten. Der Großteil der L1-Teilnehmer:innen würden Varietäten hingegen erst ab einem fortgeschrittenen Niveau einführen; weniger als ein Drittel schon früh oder relativ früh.

Als Gründe dafür, dass Varietäten eher erst ab einem fortgeschrittenen Niveau gelehrt werden sollten, nannten die Teilnehmer:innen, dass...

- dies Lernende im Anfangsstadium überfordern würde: „Man sollte aber eher warten, dass die Schüler und Schülerinnen besser Französisch verstehen, um sie nicht zu überfordern und zu verwirren.“ (La040138, w18, L1 Deutsch, A1)
- Standardfranzösisch schon kompliziert genug sei: „À partir du niveau C1 car le français standard est déjà très compliqué“ (Fe15068, w21, L1 Französisch)
- eine solide Grundlage notwendig sei, um sich mit Varietäten zu beschäftigen: „Ich denke, man könnte die Lernenden schon ab Niveau B1 oder B2 damit konfrontieren, da ab diesem Niveau schon eine gute Grundlage der Sprachkenntnisse geschaffen wurde und man diese braucht um ggf. Varietäten miteinander zu vergleichen und zu analysieren.“ (Cn040641, w18, L1 Vietnamesisch, B2)
- Lernende in der Schule sowieso kein Interesse daran hätten: „allgemein finde ich es nicht so wichtig, weil sowieso viele überhaupt nicht daran interessiert sind, irgend eine Form von Französisch zu lernen. Der Versuch, andere Varianten vorzustellen, würde wahrscheinlich scheitern.“ (yg25111, w18, L1 Deutsch/Englisch/Chinesisch, C1)

**Welche Inhalte?** Was sollte in Bezug auf französische Varietäten gelehrt werden? Abbildung 4.25 zeigt die Antworten der Teilnehmer:innen auf diese Frage (der Übersichtlichkeit halber nur jene, die mindestens 10x genannt wurden).

28 Teilnehmer:innen, darunter v.a. C1-C2-Lernende (n=14) und L1-Sprecher:innen (n=10), sind der Meinung, Lernende sollten für die Variation in der *Francophonie* sensibilisiert werden; viele von ihnen denken, dass dies besonders in der Schule relevant sei:

- > Ich finde, in der Schule können SchülerInnen darüber aufgeklärt werden, dass es verschiedene Varietäten gibt, doch sollten sie noch nicht mit detaillierten Analysen der Akzente konfrontiert werden.  
(Ma031110, w19, L1 Deutsch, B1)

- > in der Schule: ab der Oberstufe sollte generell ein Bewusstsein für französische Varietäten geschaffen werden, ohne zu detailliert zu werden  
(Be170311, w23, L1 Deutsch, C1)
- > In der Schule ist es wichtig den Schülern klar zu machen, dass es nicht nur das Standardfranzösisch gibt und sie über alle Länder, in denen außerhalb Frankreichs Französisch gesprochen wird zu informieren.  
(Ue040711, w21, L1 Deutsch, C1)

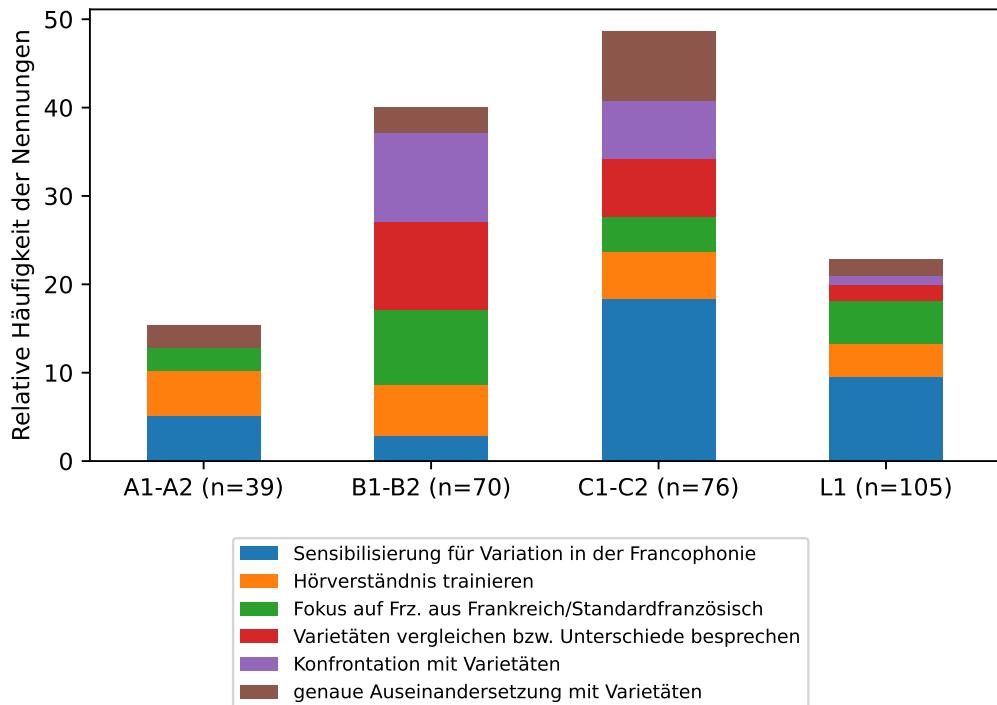


Abbildung 4.25: Was sollte in Bezug auf französische Varietäten gelehrt werden?

In der Universität hingegen sollte eine im Vergleich zum schulischen Rahmen verstärkte bzw. vertiefende Auseinandersetzung mit Varietäten erfolgen, schreiben elf Teilnehmer:innen:

- > a) in der Schule sollte man aufzeigen, dass es verschiedene Varietäten gibt und ein paar exemplarisch im Vergleich anhören.
- b) hier [gemeint ist: in der Universität] sollte man genauer auf die verschiedenen Varietäten, den Ursprung, die Entwicklung etc. eingehen  
(Ds040718, w19, L1 Deutsch, C1)
- > a) in der Schule finde ich es wichtig darüber aufgeklärt zu werden, dass es verschiedene Varietäten gibt

b) und der Uni finde ich sollte es definitiv genauer thematisiert werden  
(Sa150252, w22, L1 Deutsch, C1)

Einige fortgeschrittene und weit fortgeschrittene Lernende fordern allgemein eine Konfrontation mit Varietäten, wobei bei dieser Antwortkategorie unklar bleibt, was genau sich die Teilnehmer:innen diesbezüglich vorstellen:

> Man sollte direkt von Anfang an mit den Varietäten konfrontiert werden, denn es ist selbstverständlich, dass es in jeder Sprache Varietäten gibt. Sogar Nachbarn könnten unterschiedliche Varietäten sprechen. Alle Varietäten sind gleich wichtig. Das „Hochfranzösisch“ geht natürlich vor, weil es das ist, was alle Franzosen verstehen sollten.

(Ar250828, w22, L1 Deutsch/Türking, B2)

> Ab dem 2. Lernjahr in der Schule und ab Beginn des Studiums sollte man die Lernenden damit konfrontieren, besonders wichtig erscheinen mir diese aus Ländern, in denen Französisch eine Amtssprache ist.

(KA260511, w20, L1 Deutsch, C1)

> Konfrontation schon früh, weil es sehr interessant ist, verschiedene Dialekte kennenzulernen!

(ms3314, m27, L1 Deutsch, C1)

14 Personen, verteilt auf alle Teilnehmer:innengruppen, wünschen sich konkret, dass das Hörverständnis der Lernenden in Bezug auf Varietäten trainiert werden soll:

> Geographische Varietäten sollten allgemein nicht in der Produktion, aber im Verständnis gelehrt werden, wobei in der Schule der Fokus auf der Standardsprache liegen soll. Dabei sind besonders stark akzentuierte Varietäten relevanter als schwache Akente, da erstere schwerer zu verstehen sind.

(Ja111010, m23, L1 Deutsch/Russisch, B2)

> Je pense qu'il est important que le thème des différentes variétés de français soit abordé ou bien même plus ou moins approfondi en fonction du cursus de l'élève ou de l'étudiant. Il est important d'être capable de comprendre dans l'ensemble toutes les variétés.

(Me020406, w36, L1 Französisch)

> In der Schule sollte man die Frankophonie abdecken und zu großen geographischen Räumen Hörbeispiele einbringen. In der Universität sollte das aktive Hören-Üben ausgebaut werden und sollte kontrastiv Vokabelwissen aufgebaut werden, damit man sich in der Realität nach der Universität mit dem Verstehen/Erkennen leichter

tut. Dabei sollte man keine Teile der Frankophonie auslassen und auch die innerfranzösischen Akzente im Hörverständnis trainieren.

(EA25056, w39, L1 Deutsch, C2)

Wie die zuletzt zitierte Teilnehmerin sprechen sich auch viele andere dafür aus, sprachliche Unterschiede zu besprechen – v.a. auf universitärem Niveau:

- > (a) Ich finde, in der Schule können SchülerInnen darüber aufgeklärt werden, dass es verschiedene Varietäten gibt, doch sollten sie noch nicht mit detaillierten Analysen der Akzente konfrontiert werden. (b) Im Studienfach Translationswissenschaft hingegen ist dies von immenser Bedeutung, da (v.a. beim Dolmetschen) regionale Unterschiede von großer Bedeutung sind. Daher würde ich vlt. sogar so weit gehen, eine eigene Vorlesung (mit Übungscharakter) zu etablieren, in der in jeder Einheit eine andere Varietät und deren Kennzeichen vorgestellt werden und Hörübungen dazu aufgegeben werden.

(Ma031110, w19, L1 Deutsch, B1)

- > geographische Varietäten sollten meiner Meinung nach in der Schule zwar angesprochen und vlt auch einige Beispiele gegeben werden, jedoch nicht sonderlich vertieft werden, da der Fokus auf der Verständigung in der Sprache im Allgemeinen liegen sollte. An der Universität erscheint mir ein tieferes Betrachten von geographischen Varietäten besser, da hier ja die Sprache als solche studiert wird. Ich finde, dabei sollten größere Unterschiede genauer angesprochen/erklärt werden (was ist typisch für Nordfrankreich, Südfrankreich, Maghreb, Belgien, Schweiz, Canada?) und z.B. erläutert werden, ob das schti's tatsächlich so gesprochen wird oder nur in dem Film so übertrieben dargestellt wird.

(Ig06068, w26, L1 Deutsch, B2)

- > in der Schule: mind. so, dass die Schüler von verschiedenen Varietäten wissen und einen Eindruck über Hörbeispiele erhalten [...] im Studium: explizite Erklärungen zu verschiedenen Varietäten (Merkmale, Entstehung, mögl. Entwicklung), z.B. im Rahmen von Phonetikkursen und Sprachwissenschaftl. Lehrveranstaltungen

(Ne090973, w20, L1 Deutsch, B2)

Ein beträchtlicher Teil der Teilnehmer:innen schreibt explizit, der Fokus sollte auf dem Französischen aus (Nord-)Frankreich bzw. Standardfranzösisch liegen, wobei viele (aber nicht alle) dennoch eine mehr oder weniger ausführliche Beschäftigung mit Varietäten positiv sehen:

- > in der Uni vertiefen und in der Schule anschneiden bzw. sich auf das standartmäßige Französisch konzentrieren

(Ne060718, w19, L1 Deutsch, A1)

> Man sollte schon immer wieder einen Fokus darauf legen und sicherstellen, dass die Besonderheiten klar sind und jemand nicht völlig aufgeschmissen ist, wenn er mit einer dieser Varietäten konfrontiert wird. Der Fokus sollte aber vor allem zu Beginn auf der Standardsprache liegen. In der Universität wäre eine gewisse Grundbildung in den Varietäten wünschenswert und einige weitere Kurse, wo man dann selbst entscheiden kann ob man noch weiter vertiefen möchte oder nicht.

(CA190312, w23, L1 Deutsch, B2)

> Ich sehe ehrlich gesagt keinen großen Sinn darin, sich damit großartig auseinanderzusetzen. Gerne können die Varietäten einmal angesprochen und angehört werden, jedoch ist eine Vertiefung nur dann sinnvoll, wenn es von den Lernenden gefragt wird. Maximal ab Niveau B2. Davor ist es deutlich wichtiger, sich auf das Erlernen der Sprache an sich zu konzentrieren, was auch schon schwer genug sein kann.

(Ba151079, w23, L1 Deutsch, B2)

**Welche Varietäten?** Welche Varietäten sind besonders wichtig, wenn Varietäten im Unterricht besprochen werden sollen (cf. Abbildung 4.26)? Auf diese Frage geben die Teilnehmer:innen ganz unterschiedliche Antworten.

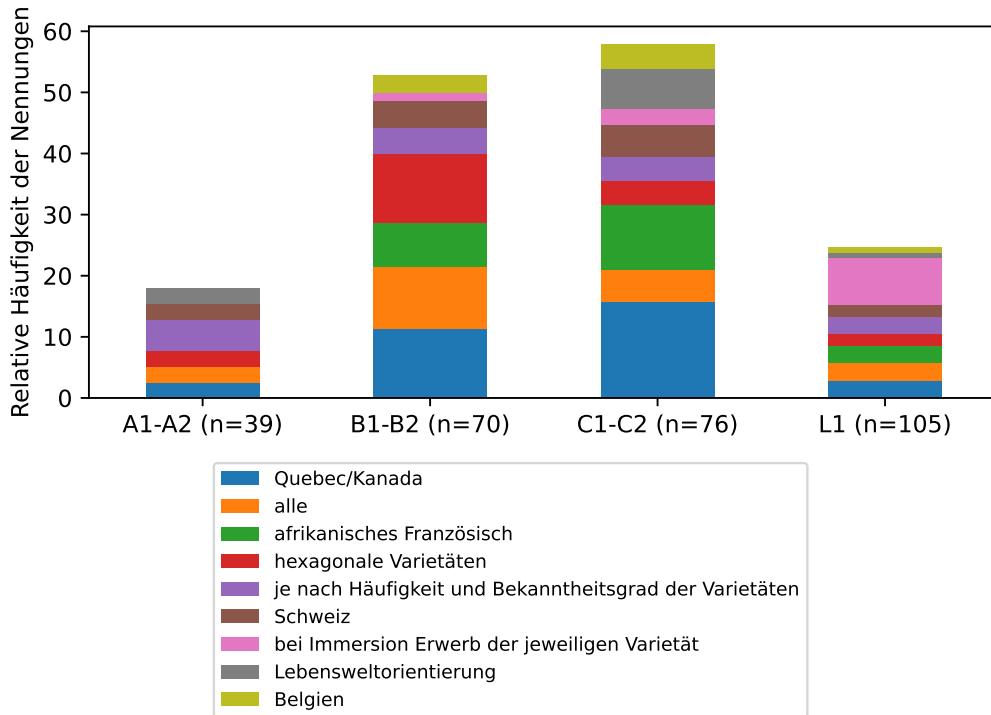


Abbildung 4.26: Mit welchen Varietäten sollten Lernende konfrontiert werden?

Am häufigsten wird Québecer bzw. kanadisches Französisch genannt (n=24), v.a. von den fortgeschrittenen und weit fortgeschrittenen Lernenden. An zweiter Position folgen

Varietäten, die in frankophonen Ländern Afrikas gesprochen werden. Auch andere Varietäten werden – wenngleich seltener – genannt, nämlich hexagonale Varietäten<sup>17</sup> (n=14), Schweizer Französisch (n=10), belgisches Französisch (n=6) und Südfranzösisch (n=5).

Wenn nicht konkrete Varietäten genannt werden, so werden von einigen unterschiedliche Kriterien genannt, die bei der Auswahl der zu unterrichtenden Varietäten helfen sollen:

(1) Insbesondere einige L1-Teilnehmer:innen denken, beim Französischerwerb in einem frankophonen Land sollte die jeweilige Varietät unterrichtet werden:

> Als Schweizer Student finde ich es eigentlich wichtig, die im eigenen Land vorhandenen Varietäten zu kennen.  
(Cn081026, m29, L1 Deutsch, C2)

> Pour les cours de français dans une région francophone: la variété locale devrait être la plus importante. Eventuellement avec des commentaires sur ses différences avec le français standard, quand elles sont marquées. (J'ose espérer que c'est déjà le cas.)

(C03076, w28, L1 Französisch/Englisch)

> À parler, la variété la plus importante est la variété locale, ou à défaut, le français du Nord de la France (de facto standard).

(Fe21035, m31, L1 Französisch)

(2) Manche schlagen das Kriterium *Häufigkeit und Bekanntheitsgrad der Varietäten* vor. Es sollen also jene gelehrt werden, mit denen die Lernenden aufgrund ihrer Verbreitung am ehesten in Berührung kommen. Dieser Vorschlag stammt zumindest teilweise von Teilnehmer:innen, die sich nicht besonders gut mit Varietäten auskennen, wie ein paar von ihnen selbst schreiben.

> Welche Varietäten dabei besonders wichtig sind, hängt davon ab, wie häufig sie auftreten bzw. wie bekannt sie außerhalb ihres geographischen Bereiches sind und von wie vielen Menschen sie gesprochen werden.

(Ma080213, w21, L1 Deutsch, A2)

> Ich denke, dass die Varietäten am wichtigsten sind, die viele Personen in Frankreich oder auch in anderen französischsprachigen Gebieten sprechen, da Lernende mit diesen am ehesten konfrontiert werden (kanadisches Französisch z.B. aber auch maghrebinische Varietäten und größere Varietäten innerhalb Kontinentalfrankreichs sowie das Französisch der Schweizer).

(CA190312, w23, L1 Deutsch, B2)

---

<sup>17</sup>Diese Kategorie wurde vergeben, wenn sich die Antworten nicht explizit nur auf Südfranzösisch bezogen.

- > Ich kann nicht besonders gut differenzieren, welche Varietäten wichtig sind, weil ich sehr wenig damit in Kontakt gekommen bin, aber wahrscheinlich würde ich es nach Anzahl Sprecher einstufen  
(yg25111, w18, L1 Deutsch/Englisch/Chinesisch, C1)
- > en français, je pense que les variétés les plus parlées peuvent être les plus importantes pour apprendre différentes prononciations  
(Ae16024, w20, L1 Französisch)

(3) Andere schließlich (v.a. C1-C2 Lernende) empfehlen, jene Varietäten auszuwählen, welche für die Lernenden in einem konkreten Erwerbssetting relevant sind (man könnte dieses Kriterium als *Lebensweltorientierung* bezeichnen):

- > Wichtigste Varietäten: Französisches Französisch (weil „Original“), Schweizerisches / Belgisches Französisch (weil Nähe zu uns im Vergleich zu anderen Ländern) und das kanadische Französisch (man geht dort eher hin als andere französischsprechende Länder wie Marokko oder Französisch-Polynesien)  
(AA3007212, m18, L1 Bosnisch, A2)
- > Ich finde Südfranzösisch wichtig, weil man da sehr gerne auf Urlaub hinfährt. Das sollte aber auch darauf abgestimmt sein, wo die Menschen, die die Akzente verstehen sollen, am ehesten auch hinfahren könnten.  
(Ra09045, w22, L1 Deutsch, C2)
- > Welche Varietäten besonders? Schwer zu sagen, womit Lernende am ehesten konfrontiert werden.  
(Aa111199, w35, L1 Deutsch, C2)
- > Enseignement adapté aux apprenants, à leurs besoins  
(Fe231126, w23, L1 Französisch)

Zudem schreiben 15 Teilnehmer:innen (darunter sieben B1-B2 Lernende), *alle* Varietäten seien relevant. Fünf Personen finden, Lernende sollten selbst auswählen können, für welche Varietäten sie sich interessieren – wenn sich etwa jemand für einen Auslandsaufenthalt in einem frankophonen Land entscheidet bzw. interessiert, sei eine Vorbereitung auf die jeweilige Varietät wünschenswert.

**Wie?** Auf welche Art und Weise sollten französische Varietäten den Lernenden vermittelt werden (laut den Teilnehmer:innen, die eine Einbeziehung von Varietäten für sinnvoll erachteten)? Wie Abbildung 4.27 verdeutlicht, können sich die Teilnehmer:innen Hörbeispiele besonders gut vorstellen. Die Lernenden sehen daneben Videos ähnlich häufig als

geeignete Materialien, nicht jedoch die L1-Sprecher:innen. Filme finden v.a. fortgeschrittene Lernende geeignet, seltener werden Texte genannt. Ein paar Teilnehmer:innen schlagen außerdem den direkten Kontakt mit Varietäten in Form von in den Unterricht eingeladenen L1-Sprecher:innen vor, und genauso viele (allerdings nur B1-B2 und C1-C2 Lernende) sehen vergleichende Vokabellisten als sinnvolle Beschäftigungsform mit Varietäten.

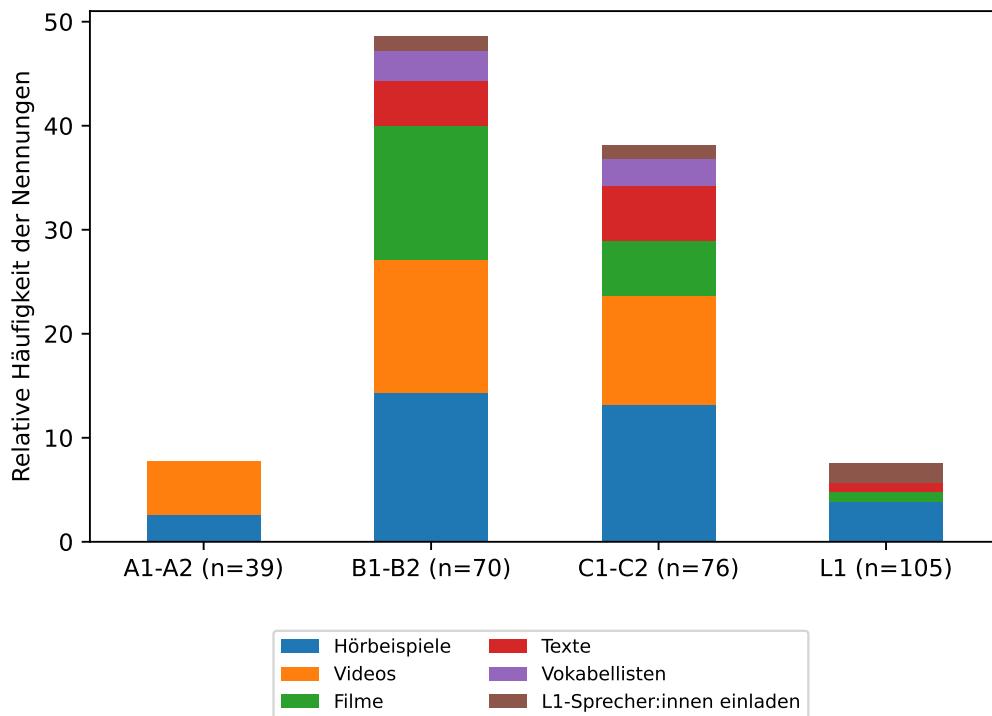


Abbildung 4.27: Auf welche Art und Weise sollten Lernende mit französischen Varietäten konfrontiert werden?

Daneben werden von je nur ein oder zwei Personen weitere Möglichkeiten vorgeschlagen, wie etwa das Lesen von Büchern oder generell Literatur, das Hören von Musik, soziale Medien oder Schülervorträge über Varietäten.

#### 4.2.8 Eignung als Französischlehrperson

##### 4.2.8.1 Analyse der numerischen Antworten

Die Frage *Wie gut sind die folgenden Personengruppen Ihrer Meinung nach als Französischlehrer:innen geeignet (vorausgesetzt, dass es sich um motivierte und einfühlsame Lehrpersonen handelt)?* beinhaltete fünf Subfragen, für die die Proband:innen jeweils einen Schieberegler zwischen 1 und 100 positionieren mussten (1 = *gar nicht geeignet*; 100 = *sehr gut geeignet*). Diese Subfragen bezogen sich auf fünf unterschiedliche Personengruppen, die potenziell Französisch unterrichten könnten:

- (1) *Muttersprachler:innen des Französischen, die Standardfranzösisch sprechen,*
- (2) *Muttersprachler:innen des Französischen, die einen eher schwachen Akzent haben,*
- (3) *Muttersprachler:innen des Französischen, die einen eher starken Akzent haben,*
- (4) *Personen mit einer anderen Muttersprache als Französisch, die eine sehr standardnahe Aussprache haben und*
- (5) *Personen mit einer anderen Muttersprache als Französisch, die einen eher starken Akzent haben.*

Abbildung 4.28 zeigt die mittleren Antworten der Proband:innen nach Sprachniveau.

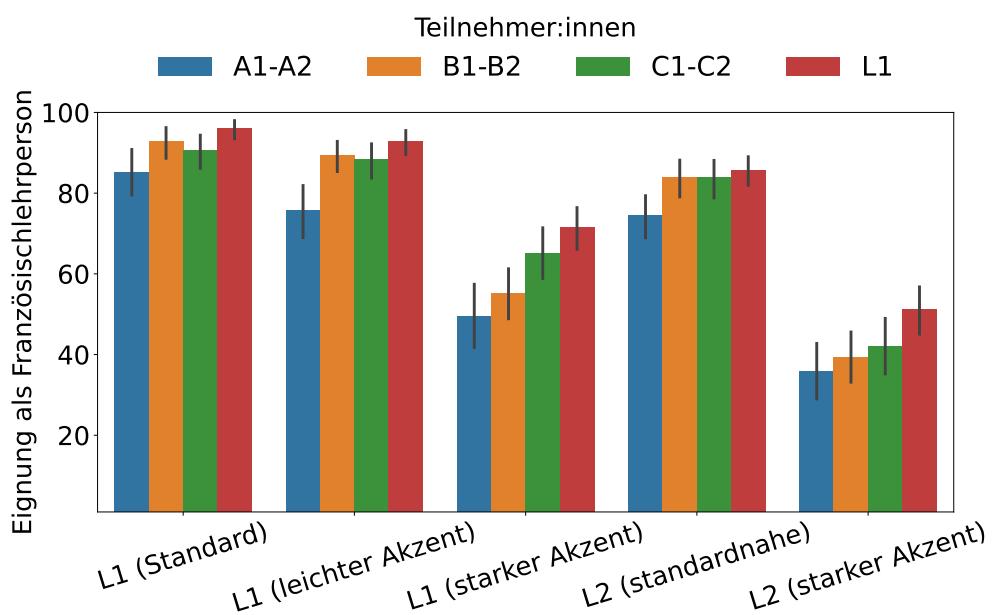


Abbildung 4.28: Wahrgenommene Eignung unterschiedlicher Personengruppen als Französischlehrende (nach Sprachniveau der Teilnehmer:innen)

Die Ergebnisse legen nahe, dass die A1-A2-Lernenden alle Personengruppen tendenziell für ein bisschen weniger gut geeignet halten als die anderen Teilnehmer:innengruppen<sup>18</sup>. Im Gegensatz dazu vergeben die L1-Teilnehmer:innen die höchsten (= besten) Werte: Sie nehmen alle Lehrpersonengruppen als signifikant besser geeignet wahr als die A1-A2 Lernenden und Lehrpersonen mit starkem Akzent (egal ob L1 oder nicht) auch besser als die B1-B2 Teilnehmer:innen.

<sup>18</sup>Statistisch signifikante Unterschiede mit der B1-B2 und C1-C2 Gruppe liegen laut Tukey-Tests für die Bewertungen von L1-Sprecher:innen mit leichtem Akzent vor, für jene mit starkem Akzent nur im Vergleich zu den C1-C2 Lernenden.

Alle Lernendengruppen nehmen Lehrpersonen, die Standardfranzösisch oder mit leichtem Akzent sprechen, als signifikant geeigneter wahr als jene, die einen starken Akzent haben. Dies gilt unabhängig davon, ob die Lehrperson Französisch als L1 spricht oder nicht. Die L1-Sprecher:innen unterscheiden sich von den Lernenden dahingehend, dass für sie zusätzlich ein signifikanter Unterschied zwischen L1-Standardsprecher:innen und standardnahen L2-Sprecher:innen besteht: Erstere sind ihrer Meinung nach besser geeignet.

Unterscheiden sich die L1-Teilnehmer:innen in Abhängigkeit von ihrer gesprochenen L1-Varietät in den Bewertungen der unterschiedlichen Lehrpersonengruppen? Die entsprechende Abbildung im Anhang legt nahe, dass dies nicht der Fall ist. Allerdings sind aufgrund der eher geringen Stichprobengröße und der hohen Schwankungsbreite mancher Gruppen einige Konfidenzintervalle verhältnismäßig groß, sodass eventuell vorliegende Unterschiede nicht ausgeschlossen werden können.

Bisher lag der Fokus v.a. auf den Durchschnittsbewertungen. Betrachtet man hingegen die Verteilung der Antworten, so zeigt sich, dass die Schwankungsbreite der Antworten in manchen Gruppen sehr groß ist. Dies ist nachvollziehbar, sieht man sich die Erklärungen der Teilnehmer:innen im an die Subfragen anschließenden Kommentarfeld an (siehe folgendes Unterkapitel). Ein Blick in die Boxplots (Abbildung 4.29) veranschaulicht außer einer konstanten Neigung der A1-A2 Lernenden, schlechtere Bewertungen zu vergeben als die anderen Gruppen, eine große Schwankungsbreite der Antworten eben dieser Lernenden im Anfangsstadium. Der Median für die L1-Standardsprecher:innen liegt bei ihnen (wie bei den anderen Teilnehmer:innen) zwar sehr hoch; im Vergleich dazu sinkt dieser bei den standardnahen Nicht-L1-Sprecher:innen sowie den L1-Sprecher:innen mit leichtem Akzent jedoch deutlich. Vermutlich ist die große Variabilität bei diesen Teilnehmer:innen dafür verantwortlich, dass Tukey-Tests hier keine signifikanten Unterschiede finden. Dafür ist die Schwankungsbreite in Bezug auf Lehrpersonen mit starkem Akzent (sowohl L1 als auch Nicht-L1) kleiner als bei den anderen Teilnehmer:innengruppen – sie sind sich also vergleichsweise stärker einig in ihren (tendenziell eher negativeren) Bewertungen dieser zwei Personengruppen.

Im Gegensatz dazu ist die Variabilität innerhalb der anderen Gruppen bei den L1-Standardsprecher:innen und L1-Sprecher:innen mit schwachem Akzent kleiner, bei den Sprecher:innen mit starkem Akzent (sowohl L1 als auch Nicht-L1) hingegen größer als bei den A1-A2 Teilnehmer:innen, d.h. sie sind sich bei letzteren weniger einig als bei ersteren.

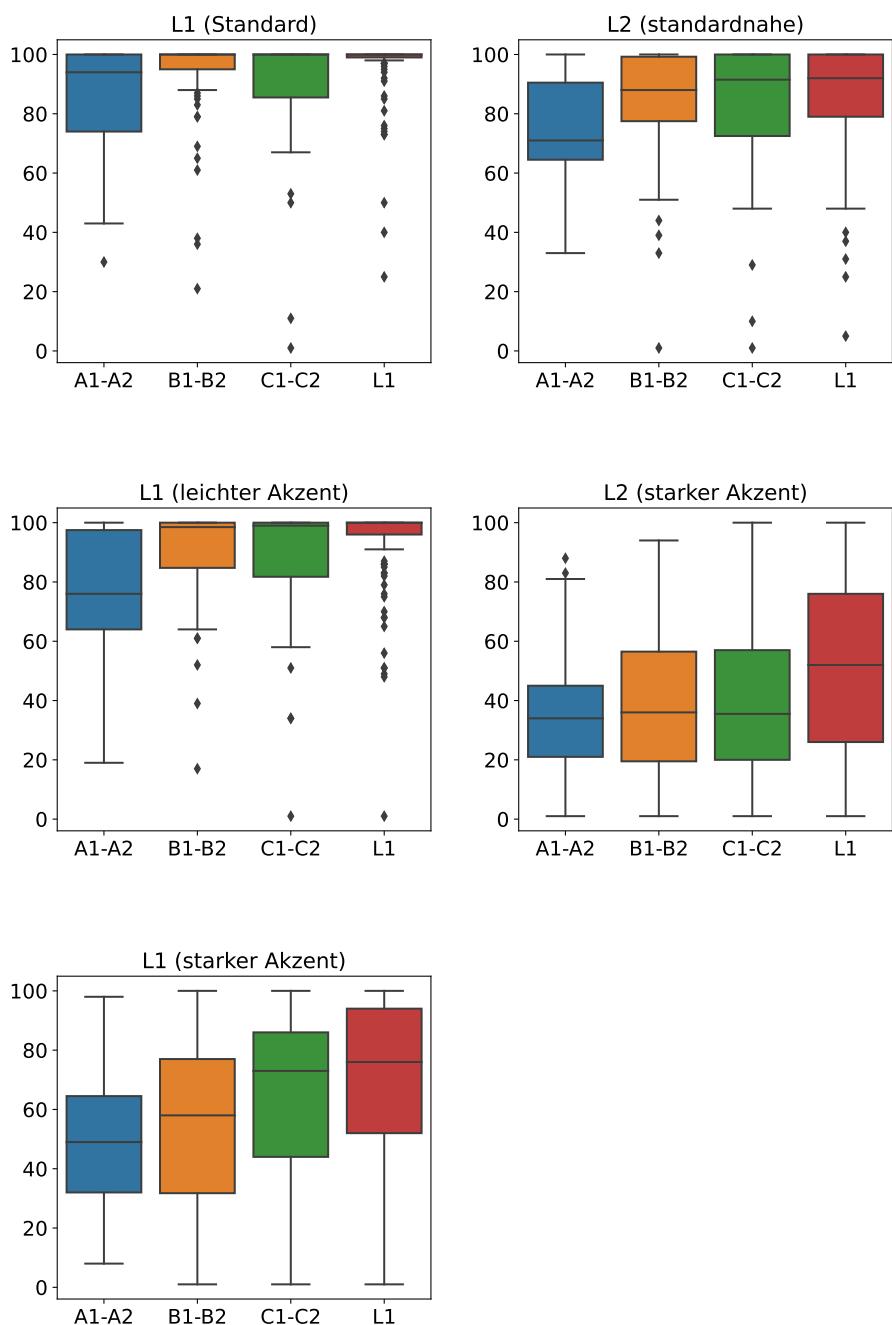


Abbildung 4.29: Wahrgenommene Eignung unterschiedlicher Personengruppen als Französischlehrende – Verteilung nach dem Sprachniveau der Teilnehmer:innen

#### 4.2.8.2 Analyse der freien Antworten

Die Erklärungen der Teilnehmer:innen helfen, mehr darüber herauszufinden, weshalb manche Personengruppen ihrer Meinung nach besser geeignet sind als andere. Die Aussage folgender Lernerin erklärt das Bild, das sich in Abbildung 4.28 zeigte, sehr gut:

> aus meiner Sicht eignen sich Muttersprachler für die Vermittlung einer Sprache

grundsätzlich am besten, da sie ein 100%iges „Feeling“ für die Sprache haben, je näher am Standardfranzösisch, was den SuS ja vermittelt werden soll, desto besser. Ein sehr starker Akzent erscheint mir ungünstig, da dies für die Lernenden ein nicht so „sprachtypisches“ Vorbild ist und möglicherweise auch schwerer zu verstehen. Dann wäre ein Nicht-Muttersprachler, der jedoch näher am Standardfranzösisch ist, aus meiner Sicht besser geeignet. Kleinere Regionalitäten finde ich nicht schlimm, sondern für die Lernenden vlt sogar interessant, sofern die Lehrperson den Unterschied von Standard und Regionalität darstellen kann.

(Ig06068, w26, L1 Deutsch, B2)

In dieser Argumentationslinie finden sich bereits einige Aspekte, die auch viele andere Lernende nennen, wenngleich die meisten Antworten nicht so ausführlich sind. Im Folgenden werden die am häufigsten erwähnten Punkte im Detail beleuchtet:

Der von den B1-B2 und C1-C2 Lernenden am öftesten angesprochene Aspekt ist, dass Lernende Standardfranzösisch bzw. „richtiges“ Französisch (selten: „angesehenes“ Französisch) lernen sollten (B1-B2: n=12, entspricht 17,14%; C1-C2: n=17 – 22,37%); auch ein paar A1-A2 Lernende (n=3 – 7,69%) sowie L1-Sprecher:innen (n=14 – 13,33%) beziehen sich darauf:

- > Ich denke, dass Lernende am meisten davon profitieren, Standardfrz. zu hören und somit zu verinnerlichen. Somit können sie sich in jedem französischsprachigen Land verständlich machen, da Standardfrz. eher verstanden wird als ein starker Akzent. Akzente sind natürlich auch schön, doch sie beinhalten die Aussprache und das Schriftbild, auf das sich jemand, der Französisch lernen möchte, einstellt, nur bis zu einem gewissen Grad. Ich für meinen Teil bin froh, bis jetzt die Standardsprache gelernt zu haben - somit verstehe ich auch die meisten Akzente halbwegs.

(Ma031110, w19, L1 Deutsch, B1)

- > Eine standardnahe Aussprache - egal ob Muttersprachler\*in oder nicht - ist gerade für Lernanfänger von Vorteil, da das Standardfranzösische als Ausgangspunkt der Verständigung im französischsprachigen Raum dient. Jedoch sollte eine Heranführung an die verschiedenen Varietäten niemals außer Acht gelassen werden. Die Frankophonie sollte den Lernenden im Ganzen nahegebracht werden.

(Mt271232, w31, L1 Deutsch, B2)

- > Die Aussprache zum lernen sollte eher dem fr. standard entsprechen, damit sich keine falschen oder unüblichen Aussprachefehler bei den SUS einbürgern.

(Ge16077, w27, L1 Deutsch, B2)

- > Il faut que le français que les élèves apprennent soit bien compréhensible et bien aperçu dans toute la francophonie.

(Ia030508, w24, L1 Italienisch, C1)

- > Ich halte es als Lernender für gut, wenn eine gewisse Standardsprache, eine Art „Hochfranzösisch“, gesprochen wird, um das Lernen zu erleichtern.  
(Se161026, w23, L1 Deutsch, C1)

Aus diesen Zitaten gehen gleichzeitig viele andere Punkte hervor, nämlich dass in den Augen einiger Lernender...

- Französischlernende ihre Lehrpersonen (möglicherweise) nicht verstehen können, wenn diese einen starken Akzent haben (n=19);
- ein wichtiges oder sogar das wichtigste Ziel von Fremdsprachenerwerb ist, dass sich die Lernenden (mit anderen französischsprachigen Personen) verständigen können (n=18)<sup>19</sup>;
- eine Sensibilisierung der Lernenden für Varietäten sinnvoll ist (n=8).

Daneben berufen sich viele (v.a. fortgeschrittene und weit fortgeschrittene) Teilnehmer:innen darauf, dass Lernende die Lehrperson imitieren bzw. dass diese, wenn die Lehrperson einen (starken) Akzent hat, eine „falsche Aussprache“ erlernen (24 Lernende und 12 L1-Teilnehmer:innen):

- > Wenn die Aussprache der Lehrer und Lehrerinnen präzise und gut ist, können die Schülerinnen und Schüler diese genauso übernehmen.  
(Ce180352, w21, L1 Deutsch, A1)
- > Man kann nur richtig französisch sprechen lernen, wenn auch die Lehrer es können, haben die Lehrer einen starken Akzent werde die Schüler diesen auch übernehmen  
(AE030711, m19, L1 Deutsch/Englisch, C1)
- > Solange man das Standardfranzösisch einigermassen beherrscht, ist es meiner Meinung nach egal, ob man Muttersprachler ist oder nicht. Wenn man jedoch einen starken Akzent hat ist es auf der Stufe, wo der Französischunterricht Pflicht ist eher ungünstig, da die Schüler diesen Akzent dann übernehmen und unter Umständen dann ein Problem bekommen könnten, wenn sie sich woanders befinden.  
(Sa150252, w22, L1 Deutsch, C1)

Dazu passt, dass manche von einem Akzent darauf schließen, dass der Sprecher bzw. die Sprecherin die Sprache nicht richtig beherrscht (8 Lernende, 7 L1-Teilnehmer:innen):

- > Ich finde es als Schülerin angenehmer, wenn die Lehrperson eine sehr gute Aussprache hat und man das Gefühl bekommt die Person kann ein Einwandfreies Französisch. Ich persönlich fühle mich „sicherer“ dass die Lehrperson mir gut Französisch

---

<sup>19</sup>Dieses Argument findet sich bei zwei Gruppen von Lernenden: Einerseits jenen mit einer „liberalen“ Einstellung, die argumentieren, dass Verständigung trotz Akzenten möglich ist; andererseits verwenden manche das Argument der Verständlichkeit gegen starke und/oder fremdsprachliche Akzente.

lehren kann weil sie/er die Sprache beherrscht.

(La040138, w18, L1 Deutsch, A1)

- > Scheinen nicht kompetent zu sein, Aussprache falsch weitergelernt  
(Pa150595, w21, L1 Deutsch, B2)
- > D'après mon expérience, souvent les enseignants dont le français n'est pas leur langue maternelle, non seulement ont un fort accent en français, mais également n'ont pas une bonne maîtrise de la langue (i.e. grammaire, vocabulaire etc.)  
(kn0802140, w37, L1 Deutsch/Englisch, C2)

Bei potenziellen L1-Lehrpersonen gehen hingegen elf Lernende (jedoch nur zwei L1-Teilnehmer:innen) implizit oder explizit davon aus, dass diese ihre L1 perfekt beherrschen und im Gegensatz zu Nicht-L1-Lehrenden über mehr sprachliches (bzw. auch kulturelles) Hintergrundwissen verfügen und Feinheiten besser erklären können. Auf der anderen Seite sehen einige Lernende (z.T. aufgrund eigener negativer Erfahrungen mit L1-Lehrpersonen) bei Nicht-L1-Lehrpersonen den Vorteil, dass diese die Sprache selbst erlernt haben und dementsprechend mehr Verständnis für potenzielle Lernschwierigkeiten haben und Probleme besser erklären können (n=10). Zum Teil werden beide Aspekte gleichzeitig erwähnt:

- > besseres Verständnis, wenn klare Sprache und wenig Akzent, Muttersprache dient tiefgreifendem Verständnis, aber auch Nicht-Muttersprachler\*innen können gute Lehrer\*innen sein, da sie sich von Grund auf neu mit der Sprache beschäftigen mussten und beispielsweise grammatischen Regeln erlernen mussten (Mutter-Sprachler hinterfragen das oft nicht mehr, weil sie es einfach antrainiert haben)  
(Se2406, w21, L1 Deutsch, A1)
- > Aussprache lernen Schüler:innen v. a. an Vorbildern. Gleichzeitig ist gerade bei jungen Lernenden in meinen Augen nicht zu unterschätzen, daß ein muttersprachliches Niveau bei der Lehrkraft weniger wichtig ist als die Fähigkeit, Schwierigkeiten beim Erwerb der Sprache als Fremdsprache nachvollziehen zu können, und dabei ggf. sogar hinderlich sein kann. Diese Erfahrung habe ich auch selbst bei meinem Praktikum an einer deutsch-französischen Schule gemacht.  
(Ad251124, m21, L1 Deutsch, C1)
- > Für mich war es leichter, wenn die Person kein.e Muttersprachler.in war, da die Lehrkraft dann besser die Schwierigkeiten beim Erlernen der Sprache nachvollziehen konnten, allerdings sollte die Person natürlich keinen starken Akzent haben.  
(Re030912, w22, L1 Deutsch, C1)

Die Einstellung zu L1-Akzenten ist zwiegespalten: Während manche Lernende der Meinung sind, diese seien störend bzw. insbesondere dann, wenn sie stark ausgeprägt sind, auch „falsch“, empfinden sie andere wiederum als authentisch und „korrekt“:

- > Ich glaube, als lernende Person ist es besonders leicht, von einer Person zu lernen, die möglichst deutlich und klar spricht und leicht zu verstehen ist (was bei Dialekten teilweise weniger gegeben ist). Ich würde eine Person, die als Muttersprache Französisch und einen starken Akzent hat trotzdem einer nicht Mutter sprachigen Person mit starkem Dialekt vorziehen, weil Französisch mit starkem Varietäten Dialekt ja nicht weniger Französisch ist, wenn das Sinn macht.  
(Is110115, w20, L1 Deutsch, B1)
- > Muttersprachler:innen sind meiner Meinung nach die besten Sprachvorbilder. Auch mit Akzent sind sie dennoch authentische Sprecher:innen und können den Dialektreichtum am natürlichsten vermitteln.  
(Ae290525, w23, L1 Deutsch, C1)
- > Das Ziel ist es den Schüler/inne(n) eine möglichst authentische Aussprache zu bieten, mit einem starken Akzent ist dies schwierig, vor allem, wenn dieser durch die eigene Muttersprache geprägt ist.  
(KA260511, w20, L1 Deutsch, C1)
- > Ich finde, dass gerade bei Lehrpersonen der Akzent authentisch sein muss, sei es vom europäischen Festlandgebiet oder von anderswo des frankophonen Gebiets. Ich würde es gar nicht schlecht finden, Lehrpersonen für Französisch nicht nur vom Festland Frankreichs einzustellen, denn dann repräsentiert der Akzent ein frankophone Land.  
(Ba190511, w23, L1 Deutsch/Italienisch, C1)

Ein B2-Lerner stellt selbstkritisch fest:

- > Das Lernen von einer Person mit starken Akzent stelle ich mir eher schwierig vor, da man dann passiv eine falsche Aussprache vermittelt bekommt. Hier sieht man meine Prägung die Varietäten als falsch anzusehen, obwohl dies nicht der Fall sein sollte  
(AA170710, m23, L1 Deutsch, B2)

Im Vergleich zu den Lernenden, die am häufigsten auf das Ziel, Standardfranzösisch zu lernen, verweisen, ist für die L1-Teilnehmer:innen der wichtigste Aspekt jener der Verständlichkeit. Am zweithäufigsten (ebenfalls deutlich häufiger als die Lernenden) schreiben sie, dass eine gute Lehrperson (unabhängig vom Akzent) Französisch gut bzw. sehr gut beherrschen muss:

- > Tout le monde peut enseigner le français s'il maîtrise la langue. Un accent, même fort, n'est pas un frein.  
(6131de3102b54b21bccdc7f7, m29, L1 Französisch, Nordfrankreich)
- > Tous ont droit de devenir enseignants de la langue s'ils la maîtrise assez bien  
(61080643f8bc3b415d342089, w24, L1 Französisch/Englisch, Québec)
- > Je pense que n'importe qui qui a un amour pour le français et qui peut le parler fluidement ou presque a le droit de l'enseigner et de partager son expérience  
(61071ad68ce13d84bafdb275, w24, L1 Französisch, Québec)

Weitere Unterschiede zu den Lernenden sind, dass letztere verhältnismäßig häufiger denken, ein starker Akzent sei für Lernende schwer zu verstehen und L1-Sprecher:innen hätten ein besseres Sprachgefühl bzw. mehr sprachliches Detailwissen. Das sehen nicht alle L1-Sprecher:innen so – ein L1-Teilnehmer schreibt sogar selbst, dass er sein eigenes Französisch nicht für gut empfindet:

- > N'importe qui parlant un bon français et étant motivé à promouvoir la langue française devrait être en mesure de le faire. Je suis francophone de naissance, et je considère mon français comme plutôt pauvre. L'origine ne devrait pas être l'élément décisif sur les qualifications d'une personne à enseigner le français.  
(6035ab7e68d183ccdd7353da, m38, L1 Französisch, Québec)

## 4.2.9 Eignung universitärer Lehrveranstaltungstypen

### 4.2.9.1 Analyse der numerischen Antworten

An der Universität belegen Studierende eines Französischstudiums oder vergleichbarer Studienrichtungen Lehrveranstaltungen aus den Bereichen Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Sprachbeherrschung und im Falle eines Lehramtsstudiums Fachdidaktik, dazu kommen in manchen Studienrichtungen weitere Disziplinen. Welche dieser Lehrveranstaltungstypen sind nach Meinung der Teilnehmer:innen wie gut für die Beschäftigung mit diatopischen Varietäten des Französischen an der Universität geeignet? Diese Frage war optional und die Teilnehmer:innen waren explizit angewiesen, die Frage zu überspringen, wenn sie mit den Begriffen (*Sprachwissenschaft* etc.) nicht vertraut sind. Als Antwort sollte für jeden Bereich ein Schieberegler zwischen 1 (= *gar nicht geeignet*) und 100 (= *sehr gut geeignet*) eingestellt werden.

Aus Abbildung 4.30 geht hervor, dass keine Disziplin von allen Teilnehmer:innen eindeutig als am besten geeignet wahrgenommen wird, dass allerdings tendenziell sprachwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen von den Lernenden am geeignetsten bewertet werden (dies gilt jedoch nicht für die L1-Teilnehmer:innen, die Sprachwissenschaft als deutlich geeigneter wahrnehmen als Kulturwissenschaft).

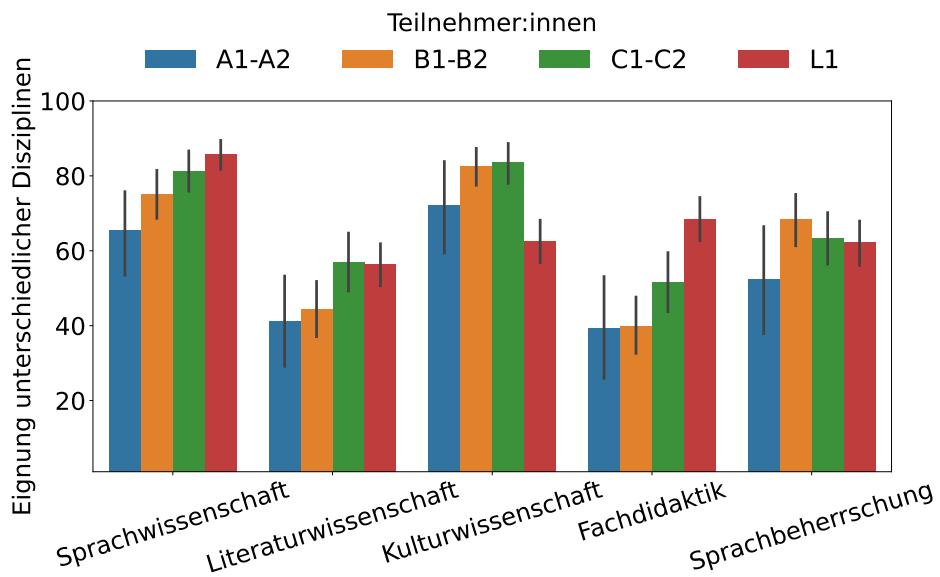


Abbildung 4.30: Eignung universitärer Lehrveranstaltungstypen für die Beschäftigung mit Varietäten

Tukey-Tests ergaben, dass alle Teilnehmer:innengruppen Sprachwissenschaft als signifikant besser geeignet empfinden als Fachdidaktik, dass die B1-B2, C1-C2, und L1-Teilnehmer:innen Sprachwissenschaft außerdem als signifikant geeigneter als Literaturwissenschaft wahrnehmen, dass die C1-C2 Lernenden und die L1-Teilnehmer:innen Sprachwissenschaft zudem als geeigneter als Sprachbeherrschung sehen und dass schließlich für die L1-Teilnehmer:innen Sprachwissenschaft auch signifikant geeigneter als Kulturwissenschaft ist. Kulturwissenschaft wird als signifikant geeigneter wahrgenommen als Literaturwissenschaft und Fachdidaktik (A1-A2) bzw. Literaturwissenschaft, Sprachbeherrschung und Fachdidaktik (B1-B2 und C1-C2).

#### 4.2.9.2 Analyse der freien Antworten

Bei der Folgefrage *Fallen Ihnen außer den genannten noch weitere Lehrveranstaltungen ein, die sich für die Beschäftigung mit den geographischen Varietäten des Französischen besonders gut eignen?* waren die Teilnehmer:innen eingeladen, weitere Ideen zu nennen. Es wurde nicht dediziert vorgegeben, dass sich diese auf ein Französischstudium beziehen sollten. Die häufigsten genannten Disziplinen waren Geschichte (n=15, davon 6 Lernende) und Geographie (n=12, davon 5 Lernende). Weitere Vorschläge waren Phonetik (n=6, wovon zwei schreiben, Phonetik könnte ja auch zur Sprachwissenschaft gezählt werden), Theaterwissenschaft/Theateranalyse/Theaterbesuche (n=5, davon zwei Lernende), Soziologie (n=5, davon eine Lernerin), Exkursionen (n=4, davon drei Lernende), Sprach-

geschichte (n=4, davon zwei Lernende), Filmanalyse (n=3, nur Lernende), Landeskunde (n=3, nur Lernende), Ethnologie (n=3, nur Lernende) und Anthropologie (n=3, davon eine Lernerin). 26 weitere Vorschläge wurden ein- bis zweimal genannt, darunter Medienwissenschaften, Praktika, Sprachtandems und Übersetzung, aber auch viele Disziplinen, die nicht in Bezug zu einem Französischstudium stehen, wie Politikwissenschaft, Anthropologie, Psychologie oder Wirtschaft.

## 4.3 Einstellungen zu Dialekten des Deutschen

In einer Follow-Up-Studie waren deutschsprachige Lernende, die bereits am Perzeptionsexperiment und dem Anschlussfragebogen teilgenommen hatten, eingeladen, ihren Grad an Zustimmung zu mehreren einstellungsbezogenen Aussagen zu Dialekt und Standardsprache im Deutschen auszudrücken sowie Auskunft über ihr sprachliches Verhalten zu geben. Außerdem sollten sie einschätzen, wie gut sie im Deutschen in der Lage sein würden zu erkennen, ob eine Person Deutsch als L1 spricht oder nicht und woher die Person vermutlich kommt.

### 4.3.1 Selbsteinschätzungen

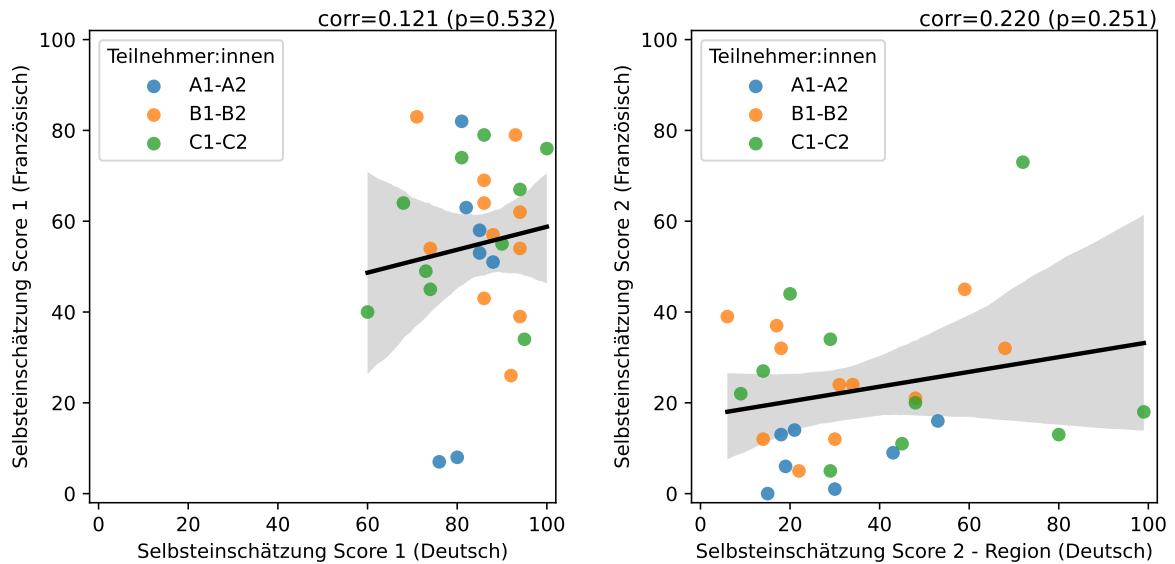


Abbildung 4.31: Selbsteingeschätzte Fähigkeit, den L1-Status (links) sowie die Herkunftsregion (rechts) im Deutschen vs. Französischen zu identifizieren

Wie die Teilnehmer:innen der Hauptstudie ihre eigenen Scores 1 und 2 in Bezug auf das Französische vorhersagten (also die Fähigkeit zu erkennen, ob jemand Französisch als L1 spricht oder nicht und woher die Person kommt), wurde in Kapitel 4.1.2.5 beschrieben.

Diese Fragen sollten die Teilnehmer:innen der Follow-Up-Studie, wie soeben erwähnt, nun auch fürs Deutsche beantworten.

Die linke Abbildung in 4.31 zeigt, dass alle L1-Deutsch-Teilnehmer:innen ihre Fähigkeit zu erkennen, ob jemand Deutsch als L1 spricht oder nicht, auf mindestens 60% schätzten. Der Zusammenhang mit der Selbstbeurteilung dieser Fähigkeit fürs Französische ist nicht signifikant (Pearson's  $r=0,121$ ;  $p=0,532$ ).

Ihre Fähigkeit, die Herkunftsregion von deutschsprachigen Sprecher:innen richtig zu identifizieren, schätzten die Teilnehmer:innen deutlich schlechter ein (etwas besser stuften sie ihre Fähigkeiten zur Erkennung des Herkunftslandes ein). Der Zusammenhang beider Variablen mit der Selbsteinschätzung, die Herkunft frankophoner Personen richtig zu erkennen (hier war nicht spezifisch von *Land* oder *Region* die Rede), ist jeweils nicht signifikant (Herkunftsland:  $-0,068$ ,  $p=0,727$ ; Herkunftsregion:  $0,220$ ,  $p=0,251$ ). Die rechte Abbildung in 4.31 veranschaulicht die große Variabilität in den Antworten der Teilnehmer:innen.

### 4.3.2 Verteilung der Antworten

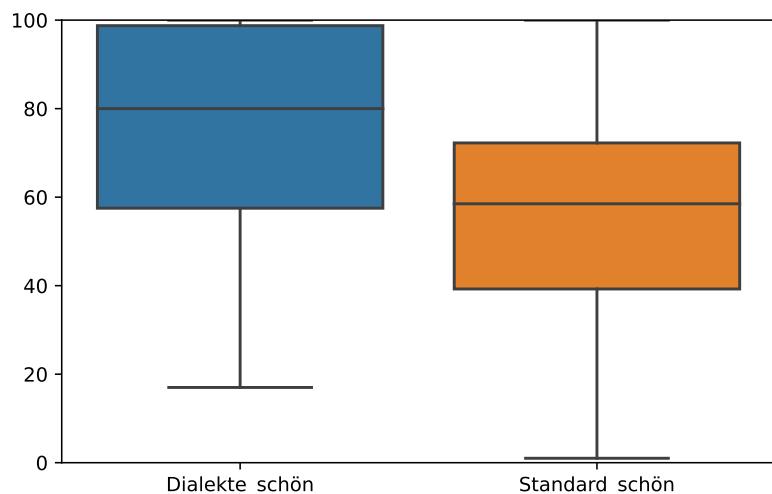


Abbildung 4.32: Verteilung der Antworten zu ästhetikbezogenen Fragen

Der linke Balken in Abbildung 4.32 zeigt das Ausmaß an Zustimmung zur Aussage *Ich finde, (manche) Dialekte hören sich sehr schön an* (Dialekte\_schön); der rechte jenes zu *Ich finde, Standarddeutsch hört sich sehr schön an* (Standard\_schön). Die Endpunkte der 100-Punkte-Skalen stellen jeweils absolute Zustimmung (100) bzw. Ablehnung (1) dar. Die Teilnehmer:innen sind sich verhältnismäßig einig, dass sich Dialekte „schön“ anhören (Median: 80), nur wenige geben hier Antworten unterhalb von 60 (also nur mäßige Zustimmung). Außerdem klingt Standarddeutsch für sie durchschnittlich vergleichsweise weniger „schön“: Der Median liegt bei 58,5. Die Spannweite füllt jedoch den kompletten

Bereich des Schiebereglers aus (1-100), denn wenngleich sich die meisten einig sind, dass Standarddeutsch mäßig „schön“ klingt, finden sich doch auch ein paar, die es als „sehr schön“ empfinden und andere, die es als „gar nicht schön“ wahrnehmen.

Die linke Abbildung in 4.33 veranschaulicht die Reaktionen der Teilnehmer:innen auf die folgenden vier statusbezogenen<sup>20</sup> Items:

- (1) *Ich finde, (manche) Dialekte klingen gebildeter als Standarddeutsch*  
(Dialekte\_gebildet)
- (2) *Da, wo ich herkomme, hat Dialekt einen hohen Stellenwert*  
(Dialekt\_Stellenwert)
- (3) *Da, wo ich herkomme, hat Standarddeutsch einen hohen Stellenwert*  
(Standard\_Stellenwert)
- (4) *Ich finde, Standarddeutsch klingt gebildeter als (manche) Dialekte*  
(Standard\_gebildet)

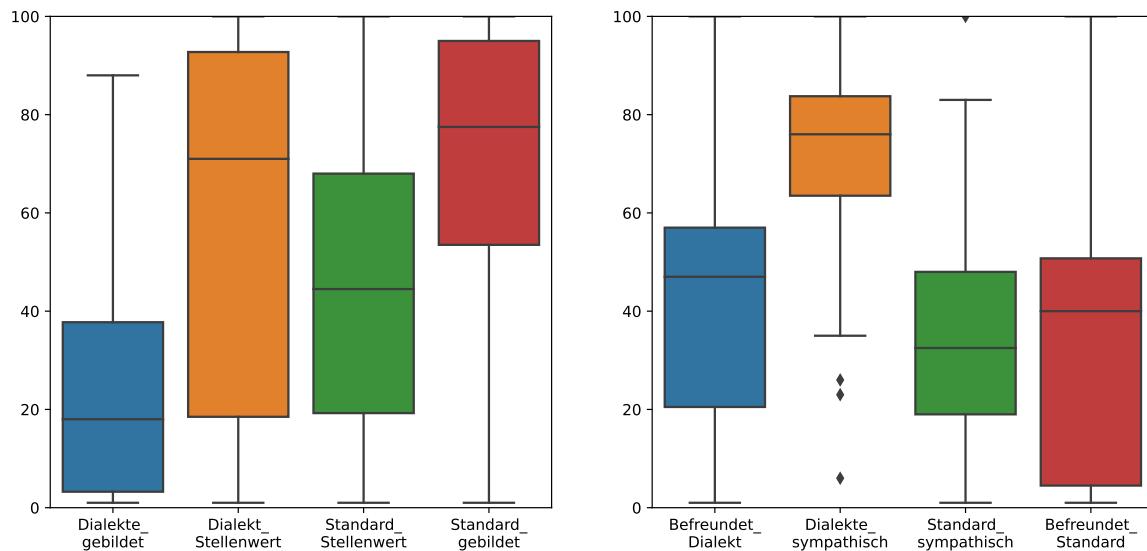


Abbildung 4.33: Verteilung der Antworten zu statusbezogenen (links) bzw. solidaritätsbezogenen (rechts) Fragen

Dialekte haben aus Sicht der Teilnehmer:innen in ihrer Heimat zwar durchschnittlich einen ziemlich hohen Stellenwert (Median 71), allerdings variieren die Antworten auf diese Frage sehr stark. Die Frage, ob Dialekte „gebildet“ klingen, verneinen die meisten

<sup>20</sup>Hinweis: Die Gruppierung in statusbezogene, solidaritätsbezogene etc. Fragen erfolgte intuitiv und nicht datenbezogen und dient dementsprechend lediglich einer schnelleren Übersicht über die einzelnen Itemgruppen.

Teilnehmer:innen hingegen (Median 18). Dafür sind sie sich einig, dass Standarddeutsch „gebildet“ klingt (Median 77,5). Standarddeutsch hat in den Heimatregionen der Teilnehmer:innen tendenziell einen niedrigeren Stellenwert als Dialekt (Median 44,5), aber auch hier schwanken die Antworten wieder sehr stark.

Die rechte Abbildung in 4.33 illustriert die folgenden solidaritätsbezogenen Items:

- (1) *Wenn ich es mir aussuchen kann, möchte ich lieber mit jemandem befreundet sein, der meinen Dialekt spricht*  
(Befreundet\_Dialekt)
- (2) *Ich finde, (manche) Dialekte klingen sympathischer als Standarddeutsch*  
(Dialekte\_sympathisch)
- (3) *Ich finde, Standarddeutsch klingt sympathischer als (manche) Dialekte*  
(Standard\_sympathisch)
- (4) *Wenn ich es mir aussuchen kann, möchte ich lieber mit jemandem befreundet sein, der Standarddeutsch spricht*  
(Befreundet\_Standard)

Dialekte werden als sympathischer wahrgenommen als Standarddeutsch (Median 76), während die entgegengesetzte Aussage, Standarddeutsch sei sympathischer als Dialekt, von den meisten Teilnehmer:innen verneint wird (Median 32,5). Dass Freund:innen unbedingt Dialekt (Median 47) oder Standarddeutsch (Median 40) sprechen sollten, finden jeweils nur wenige Teilnehmer:innen; die meisten stimmen diesen beiden Aussagen eher nicht zu.

Aus der linken Abbildung in 4.34 kann das (selbsteingeschätzte) Sprachverhalten der Teilnehmer:innen abgelesen werden: Die ersten beiden Fragen beziehen sich auf die Beherrschung von mindestens einem Dialekt (Dialekt\_Beherrschung: *Ich beherrsche einen (oder mehrere) Dialekt(e) sehr gut*) sowie von Standarddeutsch (Standard\_Beherrschung: *Ich beherrsche Standarddeutsch sehr gut*). Daraus ist ersichtlich, dass fast alle Teilnehmer:innen der Meinung sind, Standarddeutsch sehr gut zu beherrschen (Median 92). Sehr viele denken auch, mindestens einen Dialekt sehr gut zu beherrschen (Median 92). Diese Frage wurde allerdings nur jenen Teilnehmer:innen angezeigt, die die vorausgehende Frage *Sprechen Sie selbst einen Dialekt?* mit *ja* beantworteten (dies trifft auf 21 von 30 Teilnehmer:innen zu, die restlichen neun antworteten mit *nein*). Das Item *Wenn ich (z.B. mit meiner Familie oder im Freundeskreis) so stark Dialekt spreche wie ich kann, dann habe ich einen sehr starken Akzent (= verglichen mit der Standardaussprache)* (Akzent\_Dialekt) zielte auf die wahrgenommene Akzentstärke des eigenen Dialekts ab – wieder nur bei jenen, die von sich behaupteten, einen Dialekt zu sprechen. Dieser Aussage wird verhältnismäßig stark zugestimmt (Median 75); daraus kann indirekt abgeleitet

werden, dass die eigene Akzentstärke durchschnittlich als ziemlich stark ausgeprägt wahrgenommen wird. Auch die durchschnittliche Zustimmungsrate bei *Manche Dialekte des Deutschen verstehe ich kaum* (Dialekte\_Problem) ist eher hoch (Median 74,5).

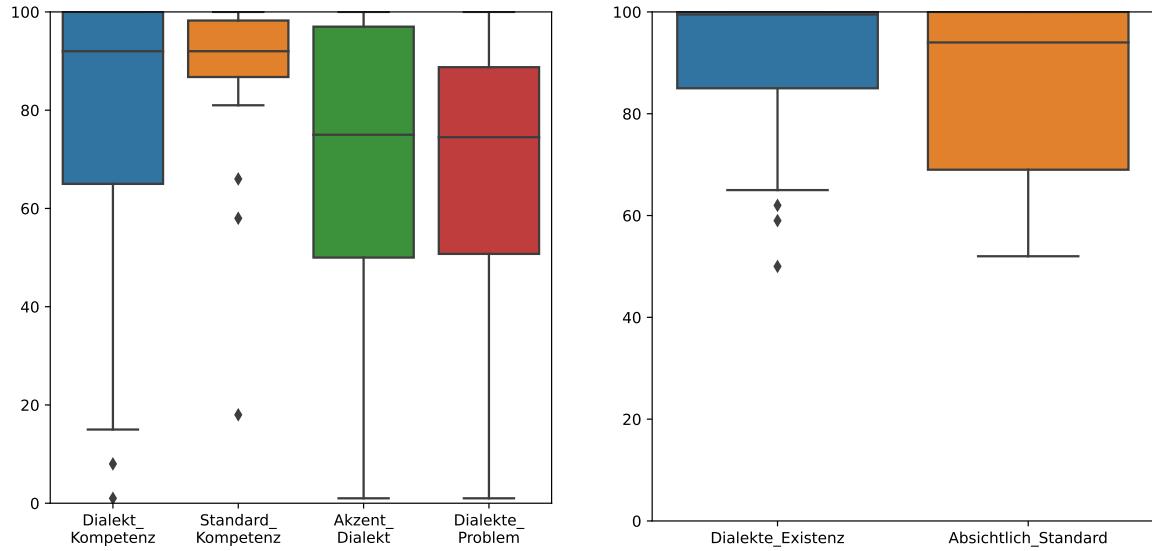


Abbildung 4.34: Verteilung der Antworten zu kompetenzbezogenen (links) und weiteren Fragen (rechts)

Aus der rechten Abbildung in 4.34 ist ersichtlich, inwiefern die Teilnehmer:innen der Meinung sind, alle Dialekte hätten das Recht zu existieren (Dialekte\_Existenz: *Ich finde, jeder Dialekt des Deutschen hat seine Daseinsberechtigung*) und ob sie manchmal absichtlich zu Standarddeutsch anstelle Dialekt greifen (Absichtlich\_Standard: *In manchen Situationen spreche ich bewusst Standarddeutsch statt Dialekt*). Erstere Aussage genießt breite Zustimmung, wie der Median von 99,5 sehr eindeutig nahelegt; ebenso die zweite (Median 94). Bei beiden Items finden sich alle Antworten in der oberen Hälfte (mind. 50) und entsprechen dementsprechend einer leichten bis (in der Mehrheit der Fälle) sehr starken Zustimmung.

Abbildung 4.35 schließlich spiegelt die Antworten zu drei Items wieder, die sich auf den Deutsch-als-Fremdsprachenerwerb (DAF) beziehen:

- (1) *Personen, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, sollten lernen, unterschiedliche Dialekte zu verstehen*  
(DAF\_Dialekte)
- (2) *Personen, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, sollten versuchen, selbst Standarddeutsch zu sprechen*  
(DAF\_Standard\_Prod)

- (3) *Es ist ausreichend, dass Personen, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, Standarddeutsch verstehen*  
(DAF\_Standard\_Rez)

Bei der ersten Aussage gaben wenige Personen eindeutige Antworten nahe einem der beiden Pole *stimme gar nicht zu* und *stimme absolut zu*; die meisten Antworten bewegen sich hier im Mittelfeld (Median: 46,5). Bei den beiden auf die Produktion sowie Rezeption von Standarddeutsch bezogenen Items hingegen scheinen die meisten Proband:innen tendenziell eher zuzustimmen (Median 74 bzw. 73,5), jedoch auch wieder mit einer großen Schwankungsbreite (1-100 bzw. 21-100).

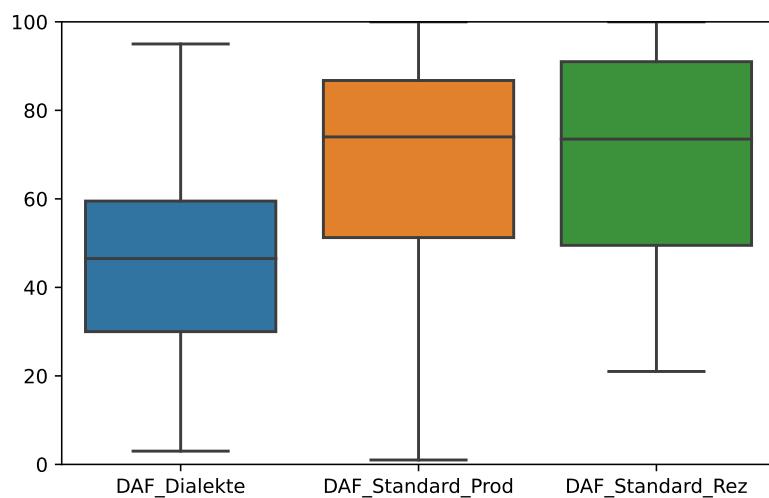


Abbildung 4.35: Verteilung der Antworten zu Fragen in Bezug auf DAF

### 4.3.3 Deutsch – Französisch im Vergleich

Graphisch anhand von Scatterplots sowie statistisch mit Pearson's  $r$  wurde getestet, ob ein signifikanter Zusammenhang zwischen den in der Follow-Up-Studie erhobenen Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache im Deutschen und (a) der Meinung, L1-Sprecher:innen mit einem starken Akzent in ihrer L1 seien als Französischlehrpersonen gut geeignet sowie (b) dem Interesse für Varietäten des Französischen vor Studienteilnahme besteht. Von allen Einstellungselementen der Follow-Up-Studie brachte nur eines ein signifikantes Ergebnis: Dialekte des Deutschen als gebildeter wahrzunehmen als Standarddeutsch korrelierte negativ mit dem Interesse für französische Varietäten vor Studienteilnahme (-0,504;  $p=0,020$ ). Das bedeutet: Je eher Teilnehmer:innen der Aussage zustimmten, Dialekte klängen gebildeter als Standarddeutsch, desto weniger interessierten sie sich in der Vergangenheit für französische Varietäten. Kein anderer Zusammenhang war unter der Voraussetzung  $p < 0,05$  statistisch signifikant.

Um potenzielle Unterschiede zwischen jenen Personen, die von sich selbst behaupteten, einen Dialekt zu sprechen und jenen, die die Frage verneinten, zu finden, wurde je ein Welch's t-Test<sup>21</sup> gerechnet. Als abhängige Variable wurde erneut die Akzeptanz von L1-Französischsprecher:innen mit starkem Akzent als Lehrpersonen sowie das Interesse für französische Varietäten vor Studienteilnahme herangezogen. Das Ergebnis beider Tests war nicht signifikant ( $p=0,480$  bzw.  $p=0,372$ ).

Daneben wurde geprüft, ob Antworten auf manche Einstellungsfragen zu Dialekt und Standardsprache im Deutschen die ästhetischen Bewertungen der französischen Stimuli im Perzeptionsexperiment voraussagen (bzw. Varianz zwischen diesen erklären) können. Dafür wurde ein lineares gemischtes Modell mit den ästhetischen Bewertungen als abhängige Variable und den unabhängigen Variablen wahrgenommene Akzentstärke, *Ich finde, jeder Dialekt des Deutschen hat seine Daseinsberechtigung* (Dialekte\_Existenz) und *Da, wo ich herkomme, hat Dialekt einen hohen Stellenwert* (Dialekt\_Stellenwert) gerechnet. Da alle Teilnehmer:innen mehrere Stimuli bewerteten und umgekehrt die einzelnen Stimuli von mehreren Personen bewertet wurden, wurden die einzelnen Teilnehmer:innen sowie Stimuli als zufällige Effekte (nur Interzept) hinzufügt.

	Koeffizient	Standardfehler	t-Wert	p-Wert
(Interzept)	9,0592	10,68554	0,848	0,397
Akzentstärke	0,40466	0,03934	10,285	<0,001
Dialekte_Existenz	0,38752	0,11948	3,243	0,001
Dialekt_Stellenwert	-0,11119	0,04846	-2,295	0,022

Tabelle 4.20: Einstellungstest zu Dialekt und Standard im Deutschen: Prädiktoren für die ästhetische Bewertung (reduziertes Modell)

Aus dem entsprechenden gemischten Modell in R (Paket *lme4*, Funktion *lmer()*) lässt sich schließen, dass alle drei Prädiktorvariablen statistisch signifikante Effekte zeigen (cf. Tabelle 4.20). Der Einfluss der wahrgenommenen Akzentstärke wurde bereits in Kapitel 4.1.1.4 veranschaulicht; für die beiden anderen Variablen gilt: Je stärker die Zustimmung zur Aussage, dass alle Dialekte ihre Daseinsberechtigung haben und je schwächer die Zustimmung zur Aussage, dass Dialekte in der eigenen Herkunftsregion einen hohen Stellenwert haben, desto besser fallen die ästhetischen Bewertungen durchschnittlich aus.

Rechnet man dasselbe gemischte Modell unter Hinzunahme aller im vorherigen Kapitel 4.3.2 präsentierten Einstellungsfragen zu Dialekt und Standardsprache im Deutschen<sup>22</sup>, so ist nur die Variable Akzentstärke signifikant (cf. 4.21)<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Welch's t-Test ist in der Regel robuster gegenüber Ungleichheiten der Varianzen und wird als eine gute

	Koeffizient	Standardfehler	t-Wert	p-Wert
(Interzept)	-28,125593	37,978907	-0,741	0,459
Akzentstärke	0,386641	0,041229	9,378	<0,001
Dialekte_schön	0,215213	0,116774	1,843	0,066
DAF_Dialekte	0,127947	0,132079	0,969	0,333
Dialekte_Existenz	0,407362	0,185201	2,2	0,029
Befreundet_Dialekt	-0,054042	0,086466	-0,625	0,532
Dialekte_sympathisch	0,062515	0,185647	0,337	0,737
Dialekte_gebildet	-0,096439	0,133105	-0,725	0,469
Dialekt_Stellenwert	-0,136301	0,089701	-1,52	0,13
Standard_schön	0,101744	0,101982	0,998	0,319
DAF_Standard_Prod	0,043861	0,089814	0,488	0,626
DAF_Standard_Rez	0,223336	0,140521	1,589	0,113
Standard_sympathisch	0,066899	0,199472	0,335	0,738
Befreundet_Standard	0,006673	0,121214	0,055	0,956
Standard_Stellenwert	0,015031	0,123061	0,122	0,903
Standard_gebildet	0,008984	0,107508	0,084	0,933
Standard_Kompetenz	-0,07477	0,170611	-0,438	0,661
Dialekte_Problem	-0,06841	0,113453	-0,603	0,547

Tabelle 4.21: Einstellungstest zu Dialekt und Standard im Deutschen: Prädiktoren für die ästhetische Bewertung (ausführliches Modell)

## 4.4 Hörverständnistests

Ein weiterer Bestandteil des Dissertationsprojekts war ein Hörverständnistest, der insbesondere auf das Verständnis von Québécer Französisch abzielte. In einem ersten Teil mussten einige kurze Stimuli transkribiert werden (die dazugehörigen Ergebnisse werden in 4.4.1 präsentiert), im zweiten Teil hörten die Teilnehmer:innen zwei kürzere Ausschnitte aus Youtubevideos und sollten die Lücken von bis zu vier Wörtern in den Transkriptionen dieser Ausschnitte ergänzen (siehe Unterkapitel 4.4.2).

### 4.4.1 Transkription kurzer Stimuli

Eine Auswertung des Verhältnisses von Wörtern, die nicht der Zielform entsprechen (= Summe an Ersetzungen, Auslassungen und Ergänzungen) und der Gesamtsumme von Wörtern gibt die sog. *Word Error Rate (WER)* wieder. Diese wurde zunächst für jede Transkription jedes/jeder Teilnehmer:in separat berechnet. Im Anschluss wurden die

Alternative zu Students t-Test betrachtet, wenn die Stichprobengrößen beider Gruppen der unabhängigen Variable unterschiedlich sind. Mann-Whitney-U Tests brachten dieselben Ergebnisse.

<sup>22</sup>... mit Ausnahme von *Absichtlich\_Standard* und *Akzent\_Dialekt*, da diese nur jenen Teilnehmer:innen angezeigt wurden, die vorher ankreuzten, selbst einen Dialekt zu sprechen.

<sup>23</sup>Die vorgestellten Modelle berücksichtigen jeweils die ästhetischen Bewertungen aller Stimuli. Werden nur die Bewertungen einzelner Stimuli, denen die Teilnehmer:innen einen besonders starken Akzent zuschreiben (u.a. *Quebec\_2* oder *Mali*) berücksichtigt, so ergeben zwei entsprechende multiple lineare Regressionsmodelle dennoch keinen signifikanten Einfluss keines der gemessenen Einstellungselemente zu Dialekt und Standardsprache im Deutschen.

Teilnehmer:innen nach ihrem WER-Score absteigend sortiert (Platz 1 = höchste Fehlerrate).

Werden nur die Québecer Stimuli berücksichtigt, ist die Reihenfolge wie folgt: Unter den elf Personen mit der höchsten Fehlerrate befinden sich zehn A1-A2 Lernende und eine B1 Lernerin (Ma190634, w19, L1 Deutsch). Auf den Plätzen 12-23 wechseln sich A1-A2 (n=7) und B1-B2 Lernende (n=5) ab. Auf den Plätzen 24-44 finden sich B1-B2 (n=12) und C1-C2 (n=8) Lernende, wobei letztere tendenziell eher spätere Plätze belegen (d.h. bessere Ergebnisse erzielen). Eine Ausnahme gibt es jedoch: Eine A1-A2 Lernerin (BT141118, w23, L1 Deutsch) fällt mit einer Fehlerrate von 22,41% in diesen Bereich. Diese berichtet von keinerlei bisherigem Kontakt mit Québecer Französisch; zu berücksichtigen ist jedoch, dass diese ihr GERS-Niveau nicht selbst angab, sondern es ihr aufgrund ihrer Französisch-Selbsteinschätzung nachträglich „zugewiesen“ wurde (cf. Kapitel 3.1.4). Die Plätze 45-49 belegen fünf C1-C2 Lernende.

Drei Teilnehmer:innen erzielten einen WER-Score von 3,45%, was einer absoluten Anzahl nicht-zielförmlicher Transkriptionen von zwei Wörtern entspricht, nämlich ein C1 Lerner (Ue040712) und die beiden bilingualen Sprecherinnen (Ma1326 und Ja070441). Ue040712 (m26, L1 Deutsch, C1) studiert Lehramt Französisch im Master, berichtet aber von keinerlei Kontakt mit Québecer Französisch.

Nur einen einzigen Fehler und somit einen WER-Score von 1,72% schafften ein B2-Lerner (Ja111010, m23, L1 Deutsch/Russisch) und zwei C1-Lernerinnen (yg25111 und HE20415). Ersterer studiert Lehramt Französisch im Master, yg25111 hingegen (w18, L1 Deutsch/Englisch/Chinesisch) belegt Psychologie im Bachelor; auch diese beiden hatten bisher keinen Kontakt mit Québecer Französisch. HE20415 (w28, L1 Deutsch) hatte in der Vergangenheit einen fünfmonatigen Aufenthalt im frankophonen Kanada (selbsteingeschätzter Kontakt mit Québecer Französisch: 90/100), und absolviert derzeit ihr Doktorat im Bereich französischer/spanischer Linguistik.

Die Fehler, die diesen vier besten Lernenden unterliefen, die gleich gut wie oder sogar besser als die bilingualen Teilnehmerinnen abschnitten, sind in den ersten drei Fällen möglicherweise Schlampigkeitsfehler:

- *première* ausgelassen: *Sur l'image* statt *Sur la première image* (HE20415)
- *les* statt *leurs* in *À l'arrière, il y a des arbres qui ont perdu les feuilles* (yg25111)
- Singular (*la feuille*) statt Plural (*leurs feuilles*): *A l'arrière il y a des arbres qui ont perdu la feuille.* (Ue040712)
- *quoi* statt *faire*: *Il y a beaucoup de neige, il semble quoi froid* (Ue040712)
- *main fin* statt *enfant*: *Ca a l'air d'être une mère avec son main fin* (Ja111010)

Eine bilinguale Lernerin (Ma1326) missinterpretiert ein langgezogenes *euh* als *et* und transkribiert *cis* anstelle von *six* im Satz *Sur la première image, on voit une famille et des cis-personnes*. An der deutschen Übersetzung „Auf dem ersten Bild sieht man eine Familie und cisgender-Personen“ ist erkennbar, dass *et* tatsächlich als „und“ verstanden wurde und *cis* kein Tippfehler ist. Die andere bilinguale Lernerin (Ja070441) lässt (*il*) *y a* von  $\rightarrow$  *l'arrière* (*il*) *y a des arbres qui ont perdu leurs feuilles* in ihrer Transkription weg und übersetzt diesen Satz mit „Hinter den Bäumen die ihre Blätter verloren haben“.

Ein Vergleich der durchschnittlichen WER-Scores für die Québecer Stimuli (die soeben präsentiert wurden) mit jenen für die beiden nordfranzösischen (Kontroll-)Stimuli ergibt: Bei 50 der 55 A1-A2, B1-B2 und C1-C2 Lernenden ist die Fehlerrate (meist deutlich) größer, wenn die Transkriptionen der Québecer Stimuli analysiert werden. Ein Wilcoxon Test für gepaarte Stichproben bestätigt, dass ein signifikanter Unterschied vorliegt ( $W=97,0$ ,  $p<0.0001$ ).

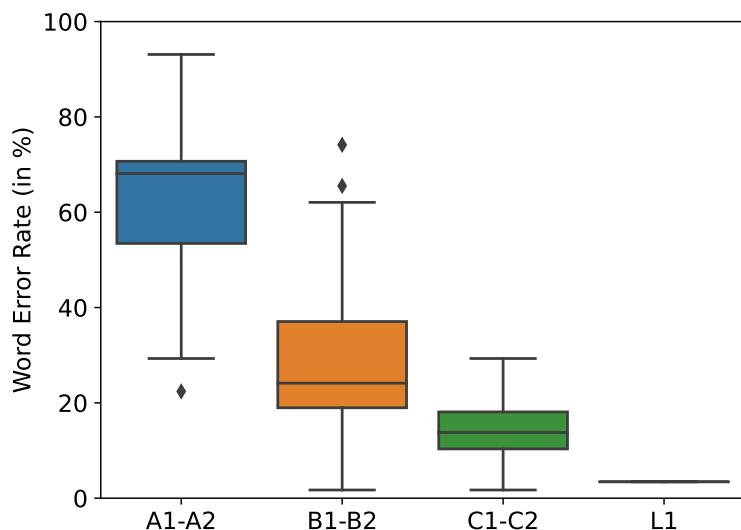


Abbildung 4.36: Durchschnittliche Word Error Rate nach Sprachniveau

Der Einfluss des Sprachniveaus auf die Fehlerrate der Québecer Stimuli ist laut einem Kruskal-Wallis-Test statistisch signifikant ( $H=34,9463$ ;  $p<0,001$ ). Die Unterschiede zwischen den einzelnen Niveaus werden aus Abbildung 4.36 ersichtlich: A1-A2 Lernende haben durchschnittlich die höchste Fehlerquote (Mittelwert 61,21; Median 68,1), gefolgt von den B1-B2 Lernenden (Mittelwert 30,6; Median 24,14) und schließlich den C1-C2 Lernenden (Mittelwert 13,79; Median 13,8). Gemessen an den Mittelwerten erfolgt also durchschnittlich jeweils ungefähr eine Halbierung der Fehlerquote von Niveaustufe zu Niveaustufe.

Nach Tukey-Tests sind die Unterschiede zwischen allen Lernendengruppen statistisch signifikant. Dies trifft auch auf den Vergleich der A1-A2 Lernenden mit den beiden bi-

lingualen Teilnehmerinnen zu, nicht jedoch auf den Vergleich der B1-B2 bzw. C1-C2 Lernenden mit den bilingualen Teilnehmerinnen (diese Gruppe besteht jedoch nur aus zwei Personen, weshalb das Ergebnis nicht aussagekräftig ist und keine klaren Schlussfolgerungen möglich sind).

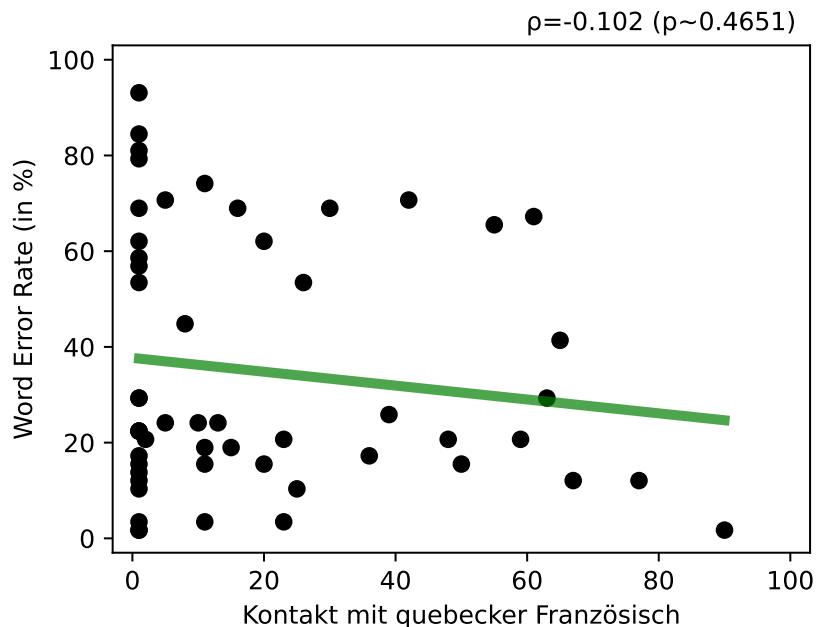


Abbildung 4.37: Zusammenhang der WER-Scores mit Kontakt mit Québecer Französisch

Weiter oben wurde bereits ersichtlich, dass einige der Lernenden, die die Québecer Stimuli am besten verstehen, von keinerlei Kontakt mit dieser Varietät berichten. Um die Existenz eines möglichen Zusammenhangs zu überprüfen, wurde ein Korrelationskoeffizient (Spearman's Rho, da die Daten nicht annähernd normalverteilt sind) berechnet. In Bezug auf den Zusammenhang zwischen dem berichteten Kontakt mit Québecer Französisch und dem WER-Score beträgt dieser  $\rho = -0,102$  ( $p=0,465$ ). Es kann also kein statistisch signifikanter Zusammenhang angenommen werden, wenngleich Abbildung 4.37<sup>24</sup> eine leichte Tendenz einer Korrelation vermuten lässt.

Abbildung 4.38 illustriert das Verhältnis an Auslassungen, Ersetzungen und Einfügungen in Abhängigkeit vom Sprachniveau der Teilnehmer:innen. Was aus dieser Abbildung hervorgeht ist, dass sich die Anzahl an Ersetzungen zwischen A1-A2 und B1-B2 Lernenden nicht sehr stark unterscheidet, dass jedoch die Anzahl an Auslassungen deutlich sinkt. Allerdings muss betont werden, dass – wie in 3.4.1 beschrieben – die Einteilung in Auslas-

<sup>24</sup>Achtung: Die Regressionslinie dient nur der visuellen Veranschaulichung, allerdings ist die Berechnung einer linearer Regression hier problematisch, da etwa die Annahme über die Normalverteilung der Residuen nicht erfüllt ist.

sungen, Ersetzungen und Einfügungen häufig nicht eindeutig war, weshalb die Ergebnisse nur sehr vorsichtig interpretiert werden sollten.

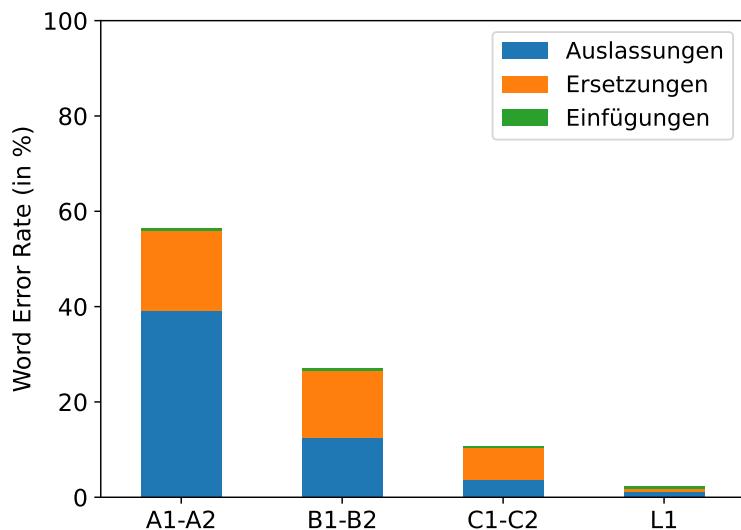


Abbildung 4.38: Verhältnis an Auslassungen, Ersetzungen und Einfügungen nach GERS-Niveau

Es werden nicht alle Sprecher:innen gleich gut verstanden und es werden auch nicht zwei Aufnahmen desselben/derselben Sprecher:in gleich gut verstanden. Außerdem unterscheiden sich die Lernenden untereinander darin, welche Stimuli sie wie gut verstehen. Tabelle 4.22 zeigt die Mittelwerte der WER-Scores der einzelnen Lernendengruppen für die einzelnen Québecer Stimuli (Reihenfolge der Stimuli nach absteigender Fehlerquote, gemessen für alle Lernenden zusammen).

	A1-A2	B1-B2	C1-C2
<i>ça a l'air d'être une mère avec son enfant</i>	82,46%	61,99%	40,97%
<i>à l'arrière (il) y a des arbres qui ont perdu leurs feuilles</i>	82,78%	42,93%	23,86%
<i>sur l'image on peut voir des gens qui font un pique-nique</i>	73,64%	21,72%	4,55%
<i>(il) y a beaucoup de neige (et) il semble faire froid</i>	46,30%	25,73%	7,19%
<i>sur la première image on voit une famille de six personnes</i>	42,73%	15,15%	3,41%
<i>cette image représente une scène en hiver</i>	30,16%	15,72%	2,68%

Tabelle 4.22: Durchschnittliche WER-Scores der einzelnen Stimuli

Für die Lernenden im Anfangsstadium sind *ça a l'air d'être une mère avec son enfant* und *à l'arrière (il) y a des arbres qui ont perdu leurs feuilles* am schwersten zu verstehen. Die fortgeschritteneren Lernenden haben bei ersterem Stimulus zwar eine deutlich höhere WER-Rate als bei zweiterem, aber auch für sie handelt es sich dabei um die beiden am schwersten zu verstehenden Aufnahmen. Die durchschnittlichen WER-Raten

der verbleibenden Stimuli sind bei den C1-C2 Lernenden allesamt niedrig; für die wenig fortgeschrittenen Teilnehmer:innen bergen jedoch auch diese einige Verständnisprobleme.

Die Ergebnisse hinsichtlich des Verständnisses der Inhaltswörter entsprechen in weiten Teilen jenen des WER-Scores: Ein gutes Ergebnis im einen Bereich geht tendenziell mit einem guten Ergebnis im anderen einher (Spearman's  $\rho=-0,949$ ,  $p<0,001$ ). Die negative Korrelation<sup>25</sup> ist also sehr stark, wie auch die Punktwolke mit der eingezeichneten Regressionslinie anzeigt (cf. Abbildung 4.39).

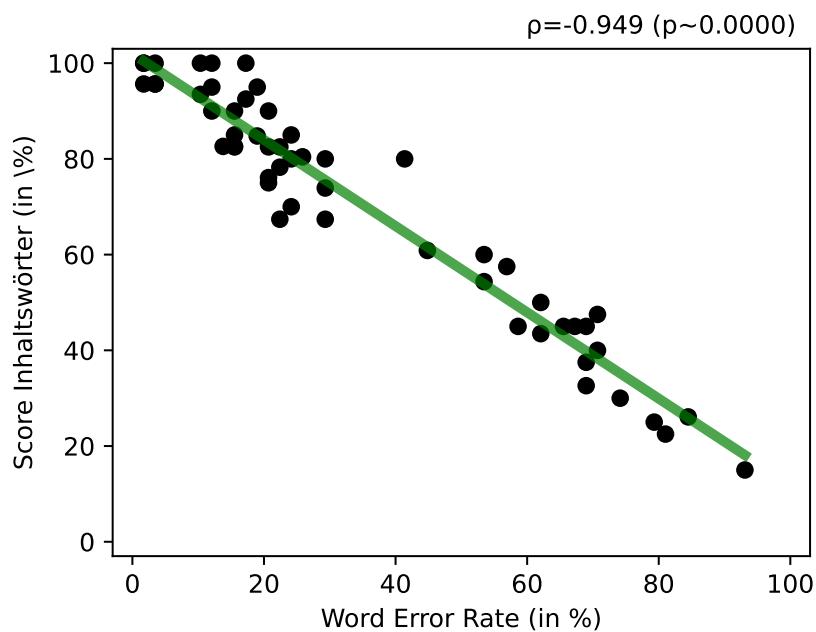


Abbildung 4.39: Vergleich der WER-Scores mit den Scores verstandener Inhaltswörter

Die drei Teilnehmer:innen mit dem besten (d.h. niedrigsten) WER-Score verstanden alle Inhaltswörter richtig (d.h. erzielten hier einen Score von 100%). Daneben geben aber auch noch zwei weitere Lernende (Ad250733, w24, L1 Deutsch, C1 und Ig06068, w26, L1 Deutsch, B2<sup>26</sup>) alle Inhaltswörter korrekt wieder. Die erste von beiden studiert Französisch und Öffentliches Recht, die zweite Lehramt Französisch, beide jeweils im Bachelor, und beide berichten von keinerlei Kontakt mit Québécer Französisch.

Um auch für diesen Score zu prüfen, ob ein Zusammenhang mit dem Kontakt mit Québécer Französisch vorliegt, wurde wie oben Spearman's Rho berechnet. Das Ergeb-

<sup>25</sup>Die Korrelation ist deshalb negativ, weil beim WER-Score ein hoher Wert eine hohe Fehleranzahl wiedergibt, während in Bezug auf das Verständnis der Inhaltswörter ein Prozentsatz von 100 anzeigt, dass alle Wörter korrekt transkribiert wurden.

<sup>26</sup>Allerdings schreibt diese Lernerin selbst „B2 wurde nach Schulabschluss nachgewiesen, wie der aktuelle Stand (nach Ausland und drei Jahren Uni) ist, weiß ich nicht“, sodass davon ausgegangen ist, dass sie stattdessen vielmehr in den Bereich C1-C2 fallen würde.

nis ( $\rho=0,117$ ,  $p=0,400$ ) ist erneut nicht statistisch signifikant, wie auch aus der diffusen Punktewolke in Abbildung 4.40 hervorgeht.

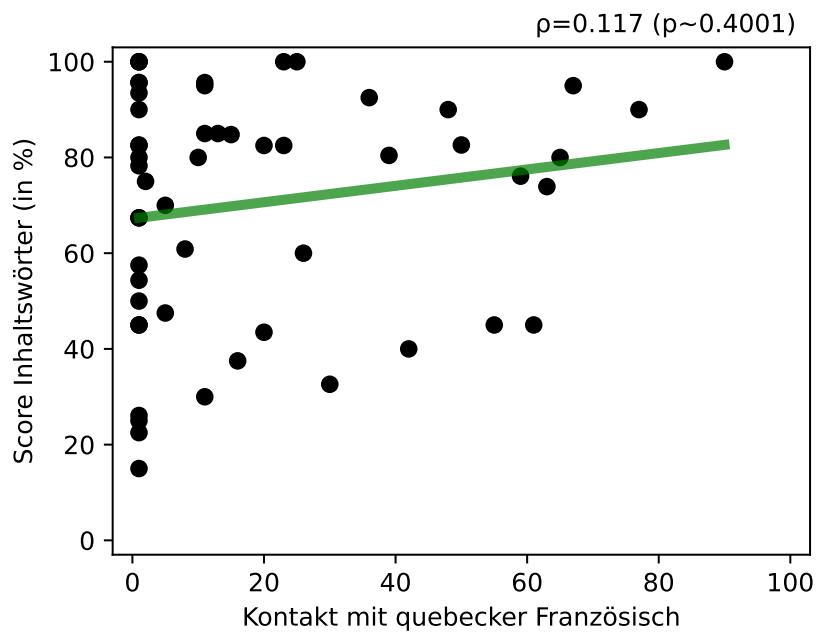


Abbildung 4.40: Zusammenhang des Verständnisses von Inhaltswörtern mit Kontakt mit Québécois Französisch (Sätze)

Im Folgenden sollen noch die einzelnen Inhaltswörter im Detail untersucht werden (cf. Tabelle 4.23)<sup>27</sup>. Häufig richtig erkannt werden Wörter wie *pizza*, *manger*, *pique-nique* oder (etwas weniger gut) *six*, die den Teilnehmer:innen wohlbekannt sein dürften (entweder aufgrund ihrer Frequenz oder aufgrund ihrer Ähnlichkeit zu deutschen Entsprechungen), obwohl etwa die Realisierung mit einem hohen Vokal von *six* ausreichte, um eine bilinguale Teilnehmerin auf eine falsche Fährte zu führen (*cis-personnes*, übersetzt als „cisgender-Personen“).

Das größte Problem bereitete den Lernenden *a l'air* in *ça a l'air d'être une mère avec son enfant*, das von keinem/keiner A1-A2 Lerner:in und nur 14,29% der B1-B2 und 28,57% der C1-C2 Lernenden richtig transkribiert wurde. Sehr oft wurde die Wortgruppe einfach ausgelassen (n=24), manchmal wurde *ça a* (in Kombination mit *ça*) als *Sarah/Sana* (n=5) bzw. *cela* (n=4) wiedergegeben.

Die zweitproblematischste Einheit war *perdu* in *à l'arrière (il) y a des arbres qui ont perdu leurs feuilles*, das von 20 Teilnehmer:innen ausgelassen wurde. Jene, die es ersetzten, transkribierten mitunter die Präsensform *perdent* (n=5) oder aber ganz andere Lexeme, wie etwa *percé*, *bercé* oder *bercent*. In Kombination mit *leurs (feuilles)* entstanden daneben

<sup>27</sup> Die Tabelle zeigt die statistischen Werte für die einzelnen Sprachniveaus; in den jeweils folgenden Erklärungen werden jedoch auch die Antworten jener Proband:innen, denen kein Sprachniveau zugeordnet werden konnte, mit berücksichtigt.

etwa *plusieurs* (n=3), *persure* oder *l'impression*. Es fällt auf, dass – mit Ausnahme der Präsensform *perdent* – diese Alternativvorschläge ein phonetisches [s] bzw. [z] beinhalten, das auf die Realisierung einer Affrikatisierung von [d] zu [dz] zurückzuführen sein dürfte.

	A1-A2	B1-B2	C1-C2
<i>représente</i>	100	100	100
<i>pizza</i>	94,12	100	100
<i>manger</i>	97,06	94,74	100
<i>pique-nique</i>	90	94,44	100
<i>image</i>	83,33	95	100
<i>image</i>	75	94,44	100
<i>famille</i>	75	88,89	100
<i>personnes</i>	67,5	88,89	100
<i>froid</i>	63,89	84,21	100
<i>hiver</i>	66,67	85	93,75
<i>six</i>	55	88,89	100
<i>visages</i>	50	92,11	100
<i>neige</i>	66,67	73,68	94,12
<i>voir</i>	25	88,89	100
<i>semble</i>	33,33	68,42	100
<i>contents</i>	19,44	78,95	100
<i>gens</i>	15	77,78	100
<i>feuilles</i>	34,21	72,22	84,38
<i>sourires</i>	16,67	73,68	100
<i>arbres</i>	26,32	77,78	78,12
<i>ont l'air</i>	17,65	68,42	93,75
<i>scène</i>	27,78	50	93,75
<i>image</i>	10	72,22	84,38
<i>faire</i>	38,89	52,63	58,82
<i>enfant</i>	50	42,86	57,14
<i>retrouver</i>	5,56	36,84	100
<i>à l'arrière</i>	10,53	50	62,5
<i>mère</i>	0	57,14	57,14
<i>perdu</i>	7,89	30,56	62,5
<i>avoir l'air</i>	0	14,29	28,57

Tabelle 4.23: Durchschnittliche Identifikation der einzelnen Inhaltswörter (Sätze)

Darauf folgt an dritter Position der schwierigsten Wörter *mère*, welches von 16 Personen ausgelassen wurde. An Ersetzungen finden sich etwa *mair(e)* (n=5), *mal* (n=3), *maya* (n=2), *malheur* (n=2) sowie *mai* und *male*.

Weitere frequente Ersetzungen stellen u.a. *enfant* > *main fin* oder *en hiver* > *anniv(ers)aire* (o.Ä.) dar, die beide Probleme mit der ungewohnten Realisierung des Nasalvokals signalisieren. Allerdings scheint es vom sprachlichen Kontext und vom Sprachniveau abhängig zu sein, ob diese ungewohnte Realisierung zu einem Verständnisproblem führt: Denn im Stimulus *sur l'image on peut voir des gens qui font un pique-nique* wird *gens* zwar nur von 15% der A1-A2 Lernenden verstanden, jedoch von 77,78% der B1-B2

und 100% der C1-C2 Lernenden (mitunter wird (*des*) *gens* durch *déjà/deja* (n=6) oder *jeunes* (n=3) ersetzt). Schwierigkeiten mit ungewohnten Realisierungen von Vokalen finden sich auch in *faire > pas* (vermutlich weil *pas* inhaltlich halbwegs passend ist und Vokale wichtiger als Konsonanten sind; außerdem ist der Endkonsonant nur sehr schwach realisiert).

Es handelt sich bei diesen Beispielen um Indizien dafür, dass die Stimuli zwar akustisch (mehr oder weniger) realitätsgerecht wahrgenommen wurden, dass jedoch keine Zuordnung zum Zielwort möglich war. In solchen Fällen scheint es drei Arten von Lernenden zu geben: Jene, die die betroffenen Wörter gar nicht transkribieren, jene, die möglichst genau (auf Basis ihres vorhandenen Wissens zu Phonem-Graphem-Korrespondenzen) transkribieren, was sie hören und schließlich jene, die versuchen, sich auf Basis des Gehörten eine sinnvolle (Gesamt-)Bedeutung zu erschließen.

Im Übrigen ist das Verständnis der nordfranzösischen Kontrollstimuli auch bei weitem nicht perfekt. Problematisch sind hier v.a. typische Merkmale der gesprochenen Nähersprache sowie den Lernenden Unbekanntes wie *ils ont l'air de*. Außerdem führt v.a. in Fällen, in denen das Verständnis bereits aufgrund anderer Wörter beeinträchtigt ist, eine Liaison zu weiteren Schwierigkeiten (*ils ont > ils sont*). Ein den Lernenden wahrscheinlich unbekanntes Wort scheint außerdem *sourires* zu sein, das viele falsch (v.a. *souris*) oder gar nicht transkribierten. Vermutlich schließen hier einige korrekt vom ihnen bekannten Verb *sourire*, wenn die Übersetzung trotzdem richtig ist.

#### 4.4.2 Transkription der Lückentexte

Bei der Transkription der aus Youtubevideos extrahierten Lückentexte erzielten die bilinguale Sprecherin Ma1326 und die C1-Lernerin HE20415, die bereits in Aufgabe A nur einen einzigen Fehler hatte, von allen Teilnehmer:innen die niedrigste Fehlerrate (5,13). Darauf folgt yg25111, die ebenfalls in Aufgabe A nur einen einzigen Fehler hatte. Die zehn Teilnehmer:innen mit den höchsten Fehlerraten sind A1-A2 Lernende; darauf folgen neun A1-A2 und B1-B2 Lernenden in gemischter Reihenfolge. Auf den restlichen Plätzen verteilen sich B1-B2 und C1-C2 Lernende bunt durchmischt, wobei C1-C2 Lernende tendenziell eher besser abschneiden. Ein Kruskal-Wallis-Test zeigt einen signifikanten Einfluss des Sprachniveaus ( $H=31,492$ ,  $p<0,001$ ). Tukey-Tests ergeben dasselbe Ergebnis wie für die erste Aufgabe (Sätze transkribieren), mit der Ausnahme, dass der Unterschied zwischen den B1-B2 und C1-C2-Lernenden hier nicht signifikant ist.

Die durchschnittliche Anzahl an falsch oder gar nicht transkribierten Wörtern beträgt über alle Teilnehmer:innen gemittelt bei den Lückentexten 40,38% und liegt somit leicht über dem Mittelwert der transkribierten Sätze (WER=36,40%). Die A1-A2 (61,40% zu 61,21%) sowie B1-B2 Lernenden (29,89% zu 30,60%) hatten in dieser Aufgabe sehr ähnliche Fehlerraten wie in der vorherigen Aufgabe, während die C1-C2 Lernenden au-

genscheinlich eher mehr Probleme bei den Lückentexten hatten (20,35% zu 13,79%). Dies trifft auch auf die beiden bilingualen Sprecher:innen zu (10,90% zu 3,45%). Abbildung 4.41 sieht dementsprechend sehr ähnlich aus wie Abbildung 4.36.

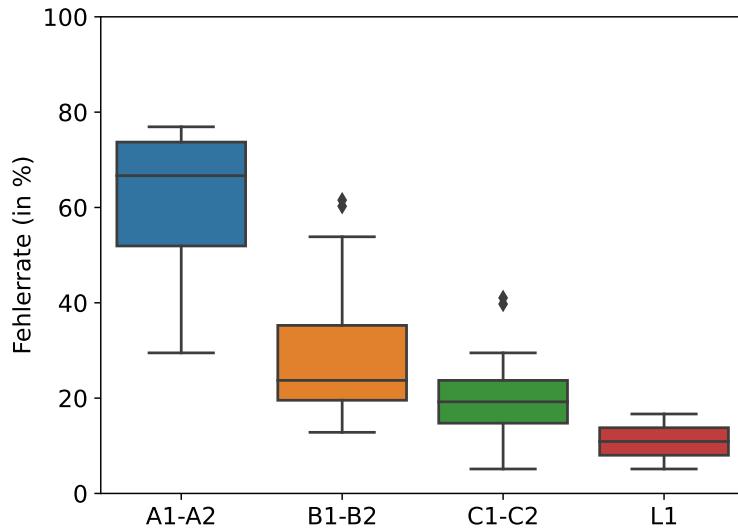


Abbildung 4.41: Durchschnittliche Fehlerrate pro Sprachniveau

Im Folgenden wird das Verständnis der einzelnen Items (cf. Tab. 4.24) sowie der ausgewählten Inhaltswörter der Lückentexte (cf. Tab. 4.25) miteinander verglichen.

	A1-A2	B1-B2	C1-C2
<i>inutiles mais qui finalement</i>	94,44	75	56,25
<i>carrément une nécessité</i>	75,93	44,79	41,67
<i>J'ai décidé</i>	77,78	56,25	18,75
<i>bien me sentir</i>	79,63	37,5	21,88
<i>Si c'est le cas</i>	90,28	31,25	12,5
<i>Quand j'ai visité</i>	68,52	29,17	21,87
<i>passé vraiment vite</i>	51,85	25,00	27,08
<i>on peut trouver</i>	38,89	25,00	27,08
<i>hâte de faire</i>	57,41	18,75	8,33
<i>semaines d'adaptation (-là)</i>	56,94	18,75	0
<i>quelques semaines déjà</i>	59,26	4,17	6,25
<i>vous allez bien</i>	28,70	12,50	4,17
<i>vous allez bien</i>	1,85	0	2,08

Tabelle 4.24: Durchschnittliche Fehlerrate der einzelnen Stimuli

Am schwierigsten war über alle Lernenden gemittelt das Item *inutiles mais qui finalement* mit einer durchschnittlichen Fehlerrate von 79,04%. Das Adjektiv *inutiles* wurde von 0% der A1-A2, 25% der B1-B2, 62,5% der C1-C2 Lernenden, jedoch beiden bilingualen

Sprecher:innen richtig erkannt. Daneben wurden auch die anderen Wörter (*mais*, *qui*, *finalement*) sehr häufig nicht richtig verstanden.

Für die A1-A2 Lernenden ähnlich schwierig war *Si c'est le cas*, das allerdings die Lernenden der höheren Niveaus deutlich besser verstanden. Hier war v.a. *cas* schwierig und wurde nur von 5,56% der A1-A2, jedoch von 62,5% bzw. 87,5% der B1-B2 bzw. C1-C2 Lernenden richtig transkribiert.

Bezogen auf alle Lernenden waren *carrément une nécessité* das zweitschwierigste und *J'ai décidé* das drittschwierigste Item. Der durchschnittliche Anteil verstandener Wörter pro Item lag hier bei 62,01% bzw. 55,88% und war bei den A1-A2 Lernenden deutlich niedriger und bei den C1-C2 Lernenden deutlich höher. Schwierig zu verstehen waren insbesondere *carrément* (A1-A2: 0%; B1-B2: 9,38%; C1-C2: 18,75%), *décidé* (A1-A2: 22,22%; B1-B2: 56,25%; C1-C2: 81,25%) und *nécessité* (A1-A2: 27,78%; B1-B2: 81,25%; C1-C2: 81,25%).

	A1-A2	B1-B2	C1-C2
<i>bien</i>	100	100	100
<i>bien</i>	88,89	100	100
<i>faire</i>	44,44	93,75	100
<i>adaptation</i>	38,89	78,12	100
<i>nécessité</i>	27,78	81,25	81,25
<i>déjà</i>	16,67	87,5	81,25
<i>vite</i>	33,33	81,25	68,75
<i>trouver</i>	88,89	68,75	25
<i>passé</i>	33,33	68,75	62,5
<i>hâte</i>	22,22	62,5	75
<i>décidé</i>	22,22	56,25	81,25
<i>cas</i>	5,56	62,5	87,5
<i>sentir</i>	11,11	37,5	56,25
<i>visité</i>	0	50	43,75
<i>inutiles</i>	0	25	62,5
<i>carrément</i>	0	9,38	18,75

Tabelle 4.25: Durchschnittliche Identifikation der einzelnen Inhaltswörter (Lückentexte)

Ein direkter Vergleich beider Youtubeausschnitte ist anhand des Wortes *bien* möglich, das in beiden Ausschnitten in *salut tout le monde (...) j'espère que vous allez bien* eingebettet war. Im Video von Emma wird es von 100% aller Teilnehmer:innen richtig erkannt, in Catherines Video hingegen von 11,11% der A1-A2 Lernenden nicht. Beide Sprecherinnen realisieren einen typisch Québécer Nasalvokal, der sich jedoch in der Qualität ein wenig unterscheidet (Emma: F1=675, F2=1898; Catherine: F1=561, F2=2554).

Besonders schwierige Inhaltswörter sind für die A1-A2 Lernenden *carrément*, *inutiles* und *visité*, die niemand richtig transkribierte. Darauf folgen mit einer korrekten Tran-

skriptionsquote von 5,56% *cas*, 11,11% *sentir*, 16,67% *déjà*, 22,22% *hâte* sowie *décidé* und 27,78% *nécessité*. Nur je ein Drittel von ihnen erkannte *passé* und *vite* richtig.

Von den B1-B2 Lernenden transkribierte die Hälfte oder weniger *carrément* (9,38%), *inutiles* (25%), *sentir* (37,5%) und *visité* (50%) korrekt. Für die C1-C2 Lernenden waren ebenfalls *carrément* (18,75%) und *visité* (43,75%) verhältnismäßig problematisch, daneben aber auch *trouver*, das nur von einem Viertel richtig erkannt wurde (vs. A1-A2: 88,89% und B1-B2: 68,75%).

Ein Vergleich der allgemeinen Fehlerrate (= Anteil falsch oder nicht transkribierter Wörter) mit dem Anteil korrekter Wiedergaben der Inhaltswörter ergibt, wie auch bereits für den ersten Teil des Hörverständnistests, einen signifikanten negativen linearen Zusammenhang (Spearman's Rho  $\rho = -0,920$  bei  $p < 0,001$ ).

Ebenfalls gleich wie im ersten Teil konnte auch hier kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Menge an Kontakt mit Québecer Französisch und der Fehlerrate der Teilnehmer:innen festgestellt werden (Spearman's Rho  $\rho = -0,133$  bei  $p = 0,348$ ). Ein Scatterplot zeigt erneut, dass Personen mit sehr starkem Kontakt mit Québecer Französisch zwar auch sehr gute Ergebnisse erzielten, dass allerdings von den Personen ohne Kontakt oder mit einer Antwort von bis zu 60 manche sehr gut, manche hingegen gar nicht gut abschnitten (cf. Abbildung 4.42).

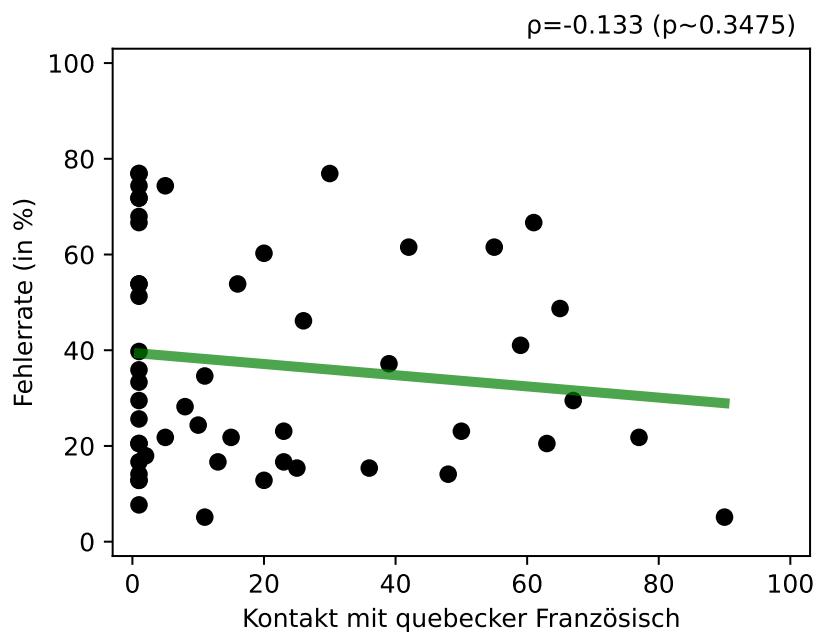


Abbildung 4.42: Zusammenhang des Verständnisses mit Kontakt mit Québecer Französisch (Lückentexte)

## 4.5 Interviews

Ein letzter Teil des Dissertationsprojekts bestand aus Interviews, die mit einigen Französischstudierenden zu Beginn ihres ersten Semesters geführt wurden. Diese zielten darauf ab, detailliertere Informationen zu den mentalen Repräsentationen, Erfahrungen und Ideen von Lernenden in Bezug auf diatopische Varietäten zu erhalten. Die Interviews sollten somit eine Ergänzung zu den Daten des Fragebogens, den alle Teilnehmer:innen im Anschluss an das Perceptionsexperiment ausfüllten, darstellen.

### 4.5.1 Erfahrungen mit Varietäten im schulischen Französischunterricht

Zunächst zu den Erfahrungen der einzelnen Interviewten damit, ob und wenn ja wie diatopische Varietäten in ihrem selbst erlebten schulischen Französischunterricht eingebunden waren: Ce06011 und IA010718 lernten in der Schule nicht, dass Französisch in unterschiedlichen Gebieten gesprochen wird und dementsprechend auch nicht, dass die Sprache geographisch variiert. Ce06011 findet jedoch, dies sei logisch nachvollziehbar – wenn sie etwa an ihre zweite L1 (Spanisch) denkt, bei der die diatopische Variationsdimension stark ausgeprägt ist. Mn29110312 erzählt:

> da hat es ein mal geheißen ja aber es (.) gibt nicht nur in frankreich franzosen (.) und da- damit war das thema beendet

Auch die Lehrperson von Mn16031994172 erwähnte ihren Schüler:innen gegenüber, dass es unterschiedliche Arten gibt Französisch zu sprechen, ging darauf jedoch nicht weiter ein.

Ba060840 erhielt einen kurzen Überblick darüber, wo Französisch gesprochen wird, und erfuhr, dass die Sprache je nach Gebiet variiert. Ein bisschen konkreter wurde jedoch lediglich im Zuge einer Übung im Französischlehrbuch der Wortschatz einer Region, an die sie sich nicht erinnern kann, kontrastiv besprochen.

Der Klasse von Bx140923 war ein Sprachassistent zugewiesen, der einmal eine Einheit nützte, um den Schüler:innen Youtubevideos von verschiedenen Akzenten zu zeigen. Dies nahm die Interviewte positiv wahr, empfand es aber als zu wenig (da ihre reguläre Französischlehrerin ansonsten nie auf das Thema einging).

Auch die Lehrperson von Se240830 zeigte ihren Schüler:innen einmal ein Youtube-Video, in dem Québecer Französisch gesprochen wurde, und teilte dazu ein Arbeitsblatt aus. In diesem Zuge erzählte sie, dass Französisch in unterschiedlichen Ländern gesprochen wird und dass sich insbesondere das Französische in Québec sehr stark vom hexagonalen Französischen unterscheidet. Die Teilnehmerin vermutet, dass dies daran lag, dass die Tochter ihrer Lehrerin zu dieser Zeit einen Auslandsaufenthalt in Québec absolvierte. Zu

anderen frankophonen Gebieten lernte die Klasse jedoch nichts, und die Teilnehmerin erzählt:

- > wenn wir jetzt zum beispiel in geschichte nicht gewusst äh gehabt hätten dass es kolonien gegeben hat in afrika von frankreich dann (.) WÜSste ich es wahrscheinlich bis jetzt nicht dass man (.) in afrika französisch redet in manchen gebieten

Ma20084 erzählt zwar nichts davon, dass seine Lehrerin im Unterricht über Varietäten gesprochen hätte, allerdings setzte diese ihre Schüler:innen (bewusst oder unbewusst) zwei unterschiedlichen Varietäten aus: Im Rahmen einer Sprachwoche in Südfrankreich fiel dem Teilnehmer in der ersten Stunde in der Sprachschule auf, dass die Lehrenden dort anders sprachen, als er es gewohnt war (insbesondere erinnert er sich an die Nasalvokale). Er fragte daraufhin seine Lehrerin, was es denn damit auf sich hat, und erhielt darauf nur eine knappe Antwort:

- > das ist halt (.) südfranzösisch (.) und das war es (.) das war es ist halt deren SLANG hat sie gesagt und das war es

Ein anderes Mal nahm die Klasse an einem Vortrag einer Québécer Autorin teil, weil sie das erste Kapitel ihres neuen Buches gelesen hatten. Bei dieser Sprecherin fiel dem Teilnehmer insbesondere die Diphthongierung in einigen Wörtern auf (er nannte als Beispiel u.a. *exposer* und imitierte dabei, wie das Wort ausgesprochen wurde). Diese Québécerin sprach den sprachlichen Unterschied von sich aus an:

- > SIE hat es angemerkt dass sie das ein bisschen anders ausspricht weil das ENglische ein bisschen reinkommt

#### 4.5.2 Repräsentationen und Ideen

In den Aufnahmen aller Interviewten zeigte sich ein (unbewusster) Fokus auf Frankreich bzw. hexagonales Französisch, das mit *dem* Französischen bzw. „richtigem“ Französisch assoziiert wird. Dieser wurde bei den einzelnen Teilnehmer:innen auf ganz unterschiedliche Weise sichtbar – u.a. dadurch, dass sie...

- ein Auslandssemester am liebsten in Frankreich machen möchten (z.B. Ba060840, Bx140923, IA010718, Ma20084<sup>28</sup>, Mn29110312);
- im Französischunterricht mehr über die französische Kultur (explizit bezogen auf Frankreich) erfahren möchten (Bx140923, IA010718) und sie der Meinung sind, andere Länder müssten nicht im selben Ausmaß berücksichtigt werden (IA010718);

---

<sup>28</sup>Ma20084 schließt Québec zwar rein aus pragmatischen Gründen für ein Auslandssemester aus; die Schweiz oder Belgien werden hingegen gar nicht erst erwähnt. Dies könnte jedoch auch einfach daran liegen, dass die Existenz dieser frankophonen Länder dem Teilnehmer nicht so präsent ist.

- dem Verständnis von Standardfranzösisch oberste Priorität einräumen (Ce06011);
- sich von Französischlehrpersonen erwarten, einen „Frankreichflair“ mitzubringen (Ma20084);
- finden, dass Lehramtsstudierende sich nicht mit Varietäten beschäftigen müssen, wenn sie dies nicht möchten (Ma20084, Mn16031994172, Se240830), und dies sogar hinderlich sein könnte (Se240830);
- denken, Lernende verstehen die einzelnen Akzente leichter, wenn sie Standardfranzösisch beherrschen als umgekehrt (Mn29110312).

Damit geht einher, dass Varietäten eher als nebensächlich betrachtet und erst für höhere Sprachniveaus als relevant erachtet werden. Das wird u.a. auch daraus ersichtlich, dass die Interviewten Varietäten im Unterricht nur in Maßen behandeln würden (Ba060840, Bx140923, IA010718, Ma20084, Mn16031994172, Se240830), weil sonst Punkte des Lehrplans ausgelassen werden müssten (Ce06011) oder die Schüler:innen überfordert bzw. frustriert werden könnten (Ma20084, Se240830). Trotzdem plädierten ein paar von ihnen dafür, dass sie zumindest grundlegend oder sogar etwas ausführlicher behandelt werden sollten – etwa anhand von Audiobeispielen bzw. Videos (Bx140923, Ce06011, IA010718, Ma20084, Mn16031994172, Mn29110312, Se240830). Daneben legen die Interviewten Ba060840, Bx140923, Mn29110312 und Se240830 Wert auf eine verstärkte Einbindung der Frankophonie in Form von Landeskunde.

Was die Universität betrifft, so differenzierten drei Teilnehmer:innen zwischen Lehramtsstudierenden, die sich nicht mit Varietäten beschäftigen müssten, wenn sie dies nicht möchten (Ma20084, Mn16031994172, Se240830) und Studierenden anderer Studiengänge (wenngleich sie selbst durchaus Interesse an Varietäten bekundeten). Se240830 schlägt deshalb Wahlfächer vor, im Rahmen derer Interessierte die Möglichkeit haben sollten, mehr über Varietäten zu erfahren, ohne dass weniger Interessierte dazu „gezwungen“ würden, sich damit zu beschäftigen. Hingegen erwarten sich Ba060840, Bx140923 und Ce06011 durchaus, dass Varietäten im Französischstudium pauschal zumindest ein wenig thematisiert werden, denn „das gehört glaube ich schon so zum . sprachstudium“ (Ba060840). Bx140923 erhofft sich sogar, dass sie am Ende Unterschiede zwischen Varietäten erkennen und diese geographisch situieren kann.

Wenngleich viele der Interviewten die Relevanz von Varietäten als nicht allzu ausgeprägt empfinden, zeigen sie in ihren Äußerungen doch alle explizit oder zumindest implizit, dass sie Varietäten grundsätzlich offen gegenüberstehen: Beispielsweise fänden es viele Teilnehmer:innen (Bx140923, IA010718, Ma20084, Se240830) in Ordnung, wenn sie eine Französischlehrperson mit einem stärkeren Akzent (z.B. aus Québec) gehabt und in der Folge deren Akzent übernommen hätten – unter der Voraussetzung, dass das gegenseitige Verständnis und der Lernfortschritt nicht darunter leiden. Dasselbe gilt für den

umgekehrten Fall – nämlich wenn ein:e Schüler:in in ihrer (zukünftigen) Klasse beispielsweise Québecer Französisch sprechen würde (Ba060840, Bx140923, IA010718, Ma20084, Mn16031994172, Mn29110312). Bx140923 reagiert auf diese Frage besonders enthusiastisch:

> mh: überhaupt nicht negativ also eher positiv weil (.) ähm: ich bin natürlich FROH dass sie die erFAHRung da gemacht hat und: wenn sie das dann mitnimmt und das (.) begeistert davon erzählt dann (.) dann kann ich das auch in den unterricht einbauen und dann gleich mich darauf beziehen dass es mehrere ((einatmen)) ähm: verschiedene (.) varietäten von französisch gibt und . ja das könnten wir dann so gleich einbauen in den unterricht also . ich würde mich freuen ((lachend) wahrscheinlich)

Akzeptierend, aber weniger enthusiastisch zeigen sich IA010718 und Mn29110312:

> ob er da jetzt ein bisschen einen deutschen akzent hat einen spanischen oder einen quebecker ist dann auch schon wurst (Mn29110312)

> ich glaube das ist dann auch SCHWER das irgendwie (.) dass ich das ändern kann (.) ähm (.) wenn die person das halt so KENNT (.) ähm (.) deswegen ich würde einfach meinen unterricht (.) tr- trotzdem (.) versuchen normal (.) äh: durchzuführen und (.) die person die hat dann halt (.) einen anderen akzent (IA010718)

Daneben zeugen folgende Aussagen von einer positiven Einstellung bzw. zumindest Toleranz gegenüber Varietäten:

> ja sicher . weil französisch (.) also es bleibt ja dieselbe sprache (Ba060840)

> es ist ja trotzdem im endeffekt französisch (Bx140923)

> ja (.) einfach (.) weil du französisch sprichst (.) will ich mit dir reden ((lachend) können) (.) wenn ich auch französisch kann (Ce06011)

Welche Varietäten gelehrt werden sollten hängt nach Meinung von drei Teilnehmer:innen davon ab, wo und wofür man Französisch lernt: Ce06011 betonte, dass Standardfranzösisch das Französisch ist, das größtenteils in Europa gesprochen wird und mit dem die Lernenden deshalb am ehesten konfrontiert werden. Ähnlich argumentierten Mn16031994172 und Se240830, dass jene, die einen Auslandsaufenthalt in Kanada planen, mit der jeweiligen Varietät bereits im Vorfeld vertraut gemacht werden sollten, denn sonst „bist du glaube ich schon am anfang ein bisschen verloren“ (Se240830).

Sämtliche Teilnehmer:innen sprechen (u.a.) Deutsch als L1 und kommen aus dem süddeutschen Raum, wo Dialekte traditionell anerkannt und kaum stigmatisiert sind. Ob dies

einen Einfluss auf die Repräsentationen der Teilnehmer:innen zum Französischen hat, ist unklar. Nur bei einer Interviewten findet sich ein Verweis auf die Situation im Deutschen, wenn sie argumentiert, dass Französischlehrer:innen aus frankophonen Gebieten nur dann in Ordnung sind, wenn die Lernenden trotzdem alles verstehen und alles „richtig lernen“ können:

Mn29110312: ähm (.) solange man es noch verSTEHT und solange man die AUSsprache und alles noch richtig LERnen kann (.) ist es (.) alles gut

Interviewerin: okay (.) was ist für sie (.) RICHTig

Teilnehmerin: ja: . weil wenn (.) ich jetzt im dialekt rede ICH verändere schon ein paar wörter ich lasse ein paar endungen weg (.) und wenn das andere so (.) lernen aber HOCHdeutsch eigentlich lernen sollten (.) ist es dann auch (.) falsch (.) und so

#### 4.5.3 Rezeption und Hörverstehen

Spezifisch zum Hörverstehen machte IA010718 selbst die Erfahrung, dass sie eine Maghrebinerin zwar in den ersten Gesprächen zunächst fast gar nicht verstehen konnte, nach einer längeren Gewöhnungsphase eine Kommunikation jedoch relativ gut möglich war. Daraus, dass „die Franzosen“ sie alle gut verstanden, schließt sie, dass das Verständnis „von selber irgendwie kommen muss“ und Lernende im institutionellen Erwerbskontext darauf nicht eigens vorbereitet werden müssen. Das denken auch Mn29110312 und Se240830, nach denen ein hohes Französischniveau im „Standardfranzösischen“ automatisch auch zu einer besseren rezeptiven Varietätenkompetenz führt, selbst wenn diese nicht separat geschult wird. Lediglich Ce06011 hat (in Bezug aufs Deutsche) die Erfahrung gemacht, dass dies nicht unbedingt der Fall ist – dennoch sagt sie: „aber das (.) STANDardfranzösische wenn ich das zum ende des studiums verstehre werde ich eh schon relativ froh sein“. Mn16031994172, die neun Monate in Kanada verbrachte, hatte in dieser Zeit nicht allzu viel Kontakt mit Französisch; bei den wenigen Begegnungen mit Québécer:innen merkte sie jedoch kaum sprachliche Unterschiede und verstand die Personen problemlos. Im Hörverständnistest erreichte sie auch einen relativ niedrigen (d.h. guten) WER-Score von 24,14%; besser schnitt von den Interviewten nur MA20084 ab (20,69%). Dieser hatte in der Vergangenheit mäßig viel Kontakt mit Varietäten des Québécer Französisch (hauptsächlich in Form eines Vortrags einer Québécerin) und erreichte von allen Interviewten auch den höchsten Score 2. Die schlechtesten WER-Scores erzielten Se240830 (68,97%) und Ba060840 (62,07%). Diese beiden hatten bisher noch keinen (Ba060840) bzw. kaum (Se240830) Kontakt mit Québécer Französisch; ansonsten konnten für sie jedoch keine Gemeinsamkeiten identifiziert werden, die dieses Ergebnis erklären könnten.

Gerade am Anfang des Französischerwerbs hören sich unterschiedliche Varietäten – v.a. die europäischen Varietäten – für einige, die damit bereits in Berührung gekommen

sind, sehr ähnlich an (IA010718, Mn16031994172). Ma20084 berichtet jedoch davon, bereits bei seiner schulischen Sprachwoche in Südfrankreich Unterschiede in der Aussprache bemerkt zu haben (insbesondere die Realisierung der Nasalvokale), was jedoch sein Verständnis nicht behinderte. In Bezug auf Québeker Französisch erzählte Se240830 davon, dass ihre Lehrperson im ersten oder zweiten Lernjahr ein entsprechendes Audiobeispiel vorspielte, das ihr „GANZ ganz anders vorgekommen“ ist und bei dem sie nichts verstand.

Individuelle Unterschiede in Abhängigkeit von bestimmten Variablen wie etwa der Anzahl an L1-Sprachen (einsprachig vs. zweisprachig), dem Sprachniveau und ob ein längerer Auslandsaufenthalt gemacht wurde, konnten nicht festgestellt werden. Zwar interessierten sich jene Interviewten, die bereits einmal für längere Zeit im frankophonen Ausland waren, vor Beginn des Experiments bereits deutlich stärker für die Varietäten des Französischen (dieser Unterschied ist auch in Bezug auf die Gesamtstichprobe gerechnet statistisch signifikant, wie das Ergebnis eines Mann-Whitney-U-Test zeigt: 5849,0 bei  $p < 0,001$ ); allerdings führte dies bei den Interviewten weder zu einem höheren Score 2, noch notwendigerweise zu einer niedrigeren Fehlerquote im Hörverstehen.

# 5 Diskussion

Im vorliegenden Kapitel werden die wichtigsten der im vorhergehenden Kapitel vorgestellten Ergebnisse aufgegriffen und unter Berücksichtigung bisheriger Forschungsarbeiten diskutiert.

## 5.1 Perzeption: Wie werden Akzente wahrgenommen?

### 5.1.1 Wahrnehmung von Unterschieden

Im Perzeptionsexperiment nahmen die Lernenden wie auch die L1-Teilnehmer:innen die einzelnen Stimuli offensichtlich unterschiedlich wahr, denn ihre Bewertungen der Akzentstärke waren je nach Stimulus unterschiedlich. Die Spannweite der Antworten reichte dabei von 0-100, und die durchschnittliche Spannweite von 75 (19-94) zeugte davon, dass nicht nur einzelne Teilnehmer:innen, sondern die Mehrheit von ihnen breit gefächerte Antworten gab. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Lernenden deutliche Unterschiede der Akzentstärke zwischen den einzelnen Stimuli wahrnahmen: Sie identifizierten einige, die ihrer Meinung nach (fast) keinen Akzent haben, und einige mit einem (eher) starken Akzent. Unter der (plausiblen) Annahme, dass die Bewertungen nicht rein zufällig sind, deutet dieses Ergebnis darauf hin, dass die Lernenden vermutlich eine Art Vergleichsmaßstab haben, oder dass sie zumindest über Assoziationen zum Konzept des *Standardfranzösischen* (auf das in der Definition von *kein Akzent* verwiesen wird, cf. Kapitel 3.2.3) verfügen und reale Stimuli damit abgleichen können, wenn sie diese auf ihre Akzentstärke hin bewerten sollen. Für die Lernenden wie auch die L1-Teilnehmer:innen kommen die Stimuli aus Nordfrankreich, Belgien und der Schweiz diesem Vergleichsmaßstab offensichtlich am nächsten, denn bei diesen nahmen sie am wenigsten Akzent wahr.

Dass die Ergebnisse nicht zufällig sind, wird u.a. dadurch nahegelegt, dass die Akzentstärke des Québecer Sprechers mit einem schwächeren Akzent (d.h. weniger typischen Québecer Aussprachemarkmalen) tatsächlich durchschnittlich als deutlich weniger stark eingeschätzt wurde als jene der Québecer Sprecherin mit einem stärkeren Akzent. Die fortgeschrittenen (B1-B2) sowie weit fortgeschrittenen (C1-C2) Lernenden nahmen hier einen deutlicheren Unterschied wahr, die Lernenden im Anfangsstadium hingegen – ebenso wie die L1-Teilnehmer:innen – einen etwas geringeren Unterschied. Es ist jedoch wahrschein-

lich, dass unterschiedliche Gründe für die Antworten der A1-A2 und L1-Teilnehmer:innen verantwortlich sind: Im Fall der Lernenden im Anfangsstadium ist denkbar, dass diese aufgrund ihrer begrenzten Sprachkenntnisse Unterschiede noch nicht so zuverlässig erkennen können, während die Antworten der L1-Teilnehmer:innen eventuell durch (unbewusste) Repräsentationen beeinflusst sein könnten – z.B. durch die Annahme, dass der Québécois Akzent stark ausgeprägt sei. Dies würde erklären, warum die L1-Teilnehmer:innen tendenziell den Akzent des diatopisch schwach markierten Sprechers als ausgeprägter und jenen der stärker markierten Sprecherin als weniger ausgeprägt bewerteten als die B1-B2 und C1-C2 Lernenden, deren Antworten hauptsächlich vom tatsächlichen Lautbild der Stimuli beeinflusst sein dürften.

Während die Antworten der B1-B2 und C1-C2 Lernenden in vielen Fällen jenen der L1-Teilnehmer:innen mehr oder weniger ähnelten (siehe dazu auch die Ergebnisse zu B1-Lernenden aus O'Brien 2016, die allerdings nur fremdsprachliche Akzente untersuchte), ließen sich auch einige Unterschiede feststellen: Einer der auffälligsten – den auch Falkert (2016b) fand – war, dass zwar alle Teilnehmer:innen die Akzentstärke der nordfranzösischen Sprecherin durchschnittlich geringer einstuften als jene der südfranzösischen Sprecherin, der wahrgenommene Unterschied allerdings aus Sicht der L1-Teilnehmer:innen viel größer war (39,71) als aus der Sicht der Lernenden (14,76).

Dieses Ergebnis könnte mit derselben Argumentationslinie erklärt werden: Es ist nämlich denkbar, dass die paar wenigen charakteristischen Merkmale, die die südfranzösische Sprecherin produziert (v.a. Schwa-Realisierungen und Nasalvokale), von den L1-Sprecher:innen eindeutig mit Südfrankreich in Verbindung gebracht wurden, und ihr Akzent in der Folge aufgrund einer Assoziation des Typs „Südfranzösisch = starker Akzent“ als stärker bewertet wurde, als wenn sie die Herkunft nicht erkannt hätten und diese Assoziation nicht ausgelöst worden wäre. Sollte diese Erklärung richtig sein (was nachträglich nicht überprüft werden kann), so könnte daraus die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Lernenden entweder...

- (a) diese Merkmale nicht mit Südfrankreich assoziieren (dies trifft wahrscheinlich auf jene zwei Drittel der Lernenden zu, die die Herkunft nicht richtig erkannten) oder
- (b) sie generell keine derartigen Assoziationen bzw. Repräsentationen haben.

Berücksichtigt werden muss dabei, dass sich (zumindest weit fortgeschrittene) Lernende und L1-Teilnehmer:innen nicht deutlich darin unterscheiden, wie viel Kontakt sie laut Selbstaussage in der Vergangenheit mit dem südfranzösischen Akzent hatten. Jedoch könnten die (C1-C2) Lernenden auf Basis einer (von ihnen selbst beobachteten) allgemeinen Nivellierung von Akzenten insbesondere bei jungen gebildeten Sprecher:innen (cf. Kapitel 2.2.3) gelernt haben, dass südfranzösische Varietäten zwar ein paar saliente Merkmale aufweisen, insgesamt aber nicht allzu stark von der ihnen gewohnten

Varietät abweichen (das legen auch die Ergebnisse aus den Interviews nahe). Bei den L1-Teilnehmer:innen hingegen könnten derartige Erfahrungen durch Repräsentationen im vermeintlichen kollektiven Sprachbewusstsein ergänzt bzw. verzerrt worden sein (cf. Kapitel 2.1.6), was den Unterschied erklären könnte.

Ein weiterer Fall, in dem die Lernenden eine von den L1-Teilnehmer:innen deutlich abweichende Einschätzung der Akzentstärke vornahmen, betrifft eine der beiden deutschsprachigen Lernerinnen: Die L1-Teilnehmer:innen schrieben ihr einen deutlich ausgeprägteren Akzent zu als die Lernenden. Dies ist wenig überraschend, da die Lernenden (die zum großen Teil selbst Deutsch als L1 sprechen) durchschnittlich stärker an diesen Akzent gewöhnt sein dürften. Bei der polnischen Lernerin hingegen ähnelten sich die Antworten der Lernenden und der L1-Teilnehmer:innen – Lernende nehmen fremdsprachliche Akzente also nicht grundsätzlich schwächer wahr als L1-Sprecher:innen, sondern hauptsächlich ihren eigenen (cf. dazu auch Kang et al. 2016). Dies traf jedoch nicht auf die zweite deutschsprachige Lernerin (jene mit einem nur sehr schwachen Akzent) zu: Offensichtlich tritt der Effekt, dass Lernende den fremdsprachlichen Akzent von anderen Lernenden derselben L1 nicht so stark wahrnehmen wie L1-Sprecher:innen, also v.a. bei stärkeren Akzenten hervor.

Interessant ist auch, dass die L1-Teilnehmer:innen die Akzentstärke des spanischsprachigen Lerners aus Peru höher einstuften als die Lernenden. Dies könnte womöglich damit zusammenhängen, dass erstere diesen Sprecher deutlich seltener (ca. 20%) fälschlicherweise als L1-Sprecher klassifizierten als die Lernenden (41-49% je nach Sprachniveau). Denn es konnte allgemein festgestellt werden, dass die Akzentstärke der Stimuli unterschiedlich wahrgenommen wird, je nachdem, ob diese als L1-Sprecher:innen des Französischen klassifiziert werden oder nicht: Fast immer wird ihre Akzentstärke im ersten Fall geringer eingeschätzt als im zweiten, wobei die Unterschiede manchmal eher klein, manchmal aber auch verhältnismäßig groß ausfallen: Beispielsweise stuften die B1-B2 Lernenden die Akzentstärke der südfranzösischen, belgischen und tunesischen Stimuli als deutlich schwächer ein, wenn sie davon ausgingen, es handle sich um L1-Sprecher:innen (durchschnittliche Unterschiede von 25-30 Punkten).

Diese Ergebnisse können zwar nicht direkt mit dem *Reverse Linguistic Stereotyping*-Effekt sowie generell den Arbeiten zur Sprachverarbeitung (cf. Kapitel 2.1.6) verglichen werden, da den Teilnehmer:innen keine Anhaltspunkte in Form von Portraits o.Ä. dazu gegeben wurden, ob die Sprecher:innen Französisch als L1 sprechen oder nicht. Da die Entscheidung, ob jemand L1-Sprecher:in einer Zielsprache ist oder nicht, normalerweise innerhalb kürzester Zeit getroffen wird (cf. Flege 1984; Park 2013), ist allerdings durchaus vorstellbar, dass sich dieser erste Eindruck in Form einer Erwartungshaltung bzw. der Aktivierung von Stereotypen auf die Bewertungen der Akzentstärke (sowie der Verständlichkeit und der sprachlichen Ästhetik) auswirkt. Insofern würde das Ergebnis

dieser Studie weitere Evidenz für stereotypbedingte Verzerrungen in der Wahrnehmung von Sprachproduktionen liefern, wenngleich zu berücksichtigen ist, dass dieses Bias nicht bei allen Teilnehmer:innen und nicht bei allen Stimuli im gleichen Maße auftritt (dies stellte auch Hanulíková 2021 fest).

Die Akzentstärke-Skala wurde von allen drei 100-Punkte Skalen des Perceptionsexperiments (Akzentstärke – Verständlichkeit – Ästhetik) am besten ausgenutzt, wenngleich Werte im unteren Bereich (ca. 0-20) nur eher selten ausgewählt wurden. Es waren also nur wenige Teilnehmer:innen der Meinung, dass manche Stimuli einen sehr starken Akzent aufweisen – oder sie weigerten sich, diesen einen sehr starken Akzent zuzuschreiben. Dass die Bewertungen der Verständlichkeit durchschnittlich in der oberen Hälfte angesiedelt waren, spricht tendenziell eher für ersteres; ebenso die Tatsache, dass sämtliche Sprecher:innen einen hohen Bildungsgrad aufweisen, eher jung sind und ihnen auch in der Pilotierungsphase von frankophonen Sprecher:innen kein sehr starker Akzent zugewiesen wurde.

Im Vergleich der Bewertungen der Akzentstärke und der Verständlichkeit waren zweitens durchschnittlich „besser“ – auch bei einem als stark wahrgenommenen Akzent können Stimuli also gut verständlich sein (cf. Hayes-Harb & Watzinger-Tharp 2012; Kraut & Wulff 2013; Munro & Derwing 1995a). Die ästhetischen Bewertungen waren durchschnittlich zwischen jenen der Akzentstärke und der Verständlichkeit angesiedelt. Hier war der Unterschied zwischen Lernenden und L1-Sprecher:innen verhältnismäßig am größten: Wie zu erwarten war (cf. Sugimoto & Uchida 2018 zur Eignung als Lehrperson), zeigten sich die L1-Sprecher:innen bei subjektiv-evaluativen Fragen durchschnittlich eher milder als die Lernenden. Unter letzteren wiederum waren Fortgeschrittene tendenziell nachsichtiger als Anfänger:innen.

Was die Verständlichkeit betrifft, so konnte ein deutlicher Fortschritt mit zunehmendem Sprachniveau beobachtet werden (insbesondere von A1-A2 auf B1-B2); der Unterschied zwischen C1-C2 Lernenden und L1-Sprecher:innen war nur mehr gering. Dies könnte auf die (syntaktische sowie lexikalische) Einfachheit des vorgelesenen Texts zurückzuführen sein, sowie darauf, dass niemand von den Sprecher:innen einen sehr stark ausgeprägten Akzent hatte.

Diese Ergebnisse zeigen auf, dass dichotome Vergleiche zwischen L1-Sprecher:innen und Lernenden als Zuhörer:innen (wie sie in einigen Arbeiten der Akzentforschung und ähnlicher Bereiche untersucht werden, z.B. Brown 1995; Fayer & Krasinski 1987; Gordon 2018; Kang et al. 2019; Kim 2009; Major 2007; O'Brien 2016; Schmid & Hopp 2014) zu kurz greifen, sondern innerhalb beider Gruppen weiter differenziert werden sollte<sup>1</sup> – von der Problematik, wer denn nun als sog. „L1-Sprecher:in“ zählt und wer nicht, ganz

<sup>1</sup> Innerhalb der L1-Sprecher:innen spielt beispielsweise die Varietät eine Rolle: Québecer Teilnehmer:innen etwa bewerteten einige (sowohl L1- als auch Nicht-L1-)Stimuli auf der ästhetischen Dimension deutlich besser als Teilnehmer:innen aus anderen geographischen Gebieten.

abgesehen. Die Sprachkenntnisse der Lernenden zu berücksichtigen wäre ein nachvollziehbarer erster Schritt; allerdings zeigte ein statistisches Modell für vorliegende Daten gar keinen signifikanten Einfluss des Sprachniveaus auf die Bewertungen der Akzentstärke. Stattdessen identifizierte es das Alter der Teilnehmer:innen und das Ausmaß des Kontakts mit frankophonen Personen am Wohnort der Teilnehmer:innen als schwache, aber signifikante Prädiktoren (je älter und je weniger Kontakt, desto weniger Akzent wurde durchschnittlich wahrgenommen). Es ist gut denkbar, dass noch viele weitere (nicht untersuchte) individuelle Merkmale der Lernenden ihre Bewertungen beeinflussen.

### 5.1.2 Akustisch-prosodische Korrelate

Für die Stimuli des Perzeptionsexperiments wurden ausgewählte akustisch-prosodische Werte gemessen. Im Folgenden wird diskutiert, ob sich diese auf die Bewertungen niedergeschlagen haben könnten.

Zunächst zur Pausensetzung, die nach Riazantseva (2001) einen Einfluss darauf hat, wie zielsprachlich (*nativelike*) Produktionen von Nicht-L1-Sprecher:innen klingen: Sowohl die Anzahl als auch die Verteilung langer Pausen ähnelte sich bei den Sprecher:innen aus Nordfrankreich, der Schweiz und Belgien. Außerdem wiesen diese drei die höchste Artikulationsrate auf. Man könnte daraus voreilig ableiten, dass diese Merkmale für die positiven Bewertungen dieser drei Stimuli verantwortlich sind; allerdings wies die deutschsprachige Lernerin mit einem schwachen Akzent die zweitniedrigste Artikulationsrate auf, wurde aber deutlich besser bewertet als viele andere Stimuli mit einer höheren Artikulationsrate. Trotzdem legten die Ergebnisse eines linearen gemischten Modells einen signifikanten Einfluss der Artikulationsrate auf die ästhetischen Bewertungen nahe. Konkret sagte das Modell voraus, dass mit jeder zusätzlichen Silbe, die pro Sekunde realisiert wird, das Französisch des jeweiligen Stimulus um 16,74 Punkte „schöner“ eingeschätzt wird – also ein durchaus beträchtlicher Einfluss vorliegt.

In den Definitionen von *schönem Französisch* bezogen sich die Teilnehmer:innen zwar nicht allzu häufig auf die Sprechgeschwindigkeit (außerdem differenzierten sie nicht zwischen Sprechgeschwindigkeit i.e.S. und Artikulationsgeschwindigkeit), jedoch war Sprachflüssigkeit bzw. Redefluss die häufigste erwähnte Kategorie. Dabei handelt es sich um ein komplexes (und etwas schwammiges) Konzept, das u.a. die Artikulationsrate, daneben aber auch noch viele weitere Variablen beinhaltet und deshalb schwierig zu operationalisieren ist (cf. De Jong et al. 2015; Préfontaine 2013; Trouvain & Möbius 2014). Dieses Ergebnis als Bestätigung dafür zu sehen, dass die Artikulationsgeschwindigkeit für die ästhetischen Bewertungen tatsächlich von Relevanz ist, ist deshalb problematisch. Dazu kommt, dass wegen der geringen Anzahl an Stimuli nur schwer zu sagen ist, ob der Effekt auf der Ebene der Perzeptionen tatsächlich vorliegt oder nur aufgrund der (zu-

fälligerweise?) hohen Artikulationsrate der nordfranzösischen, belgischen und Schweizer Sprecher:innen zustande kam.

Für die Verständlichkeit und die Akzentstärke identifizierten ähnliche statistische Modelle zusätzlich zur Artikulationsrate einen signifikanten Einfluss der Gesamtdauer stiller Pausen (dies steht im Gegensatz zu Kang 2008), der Anzahl langer Pausen, der durchschnittlichen Grundfrequenz und der Grundfrequenzbandbreite (cf. dazu auch die Ergebnisse aus Hayes-Harb & Watzinger-Tharp 2012): Je höher die Artikulationsrate, die Anzahl langer Pausen und die durchschnittliche Grundfrequenz (zur durchschnittlichen F0 im Deutschen und Französischen cf. Campione & Véronis 1998), desto weniger Akzent wurde wahrgenommen. Außerdem wurde der Akzent eher schwächer eingeschätzt, je kürzer die Gesamtdauer stiller Pausen und je geringer die Grundfrequenzbandbreite war. Der Einfluss der Artikulationsrate und der Gesamtdauer stiller Pausen ist intuitiv nachvollziehbar (wenngleich die Teilnehmer:innen in Toivola & Ullakonoja 2017 berichteten, sich weniger auf die Sprechgeschwindigkeit als vielmehr auf andere prosodische Aspekte sowie segmentale Merkmale konzentriert zu haben); die Richtung des Einflusses der Anzahl langer Pausen ist jedoch überraschend. Ebenfalls ist überraschend, dass eine kleinere Grundfrequenzbandbreite zu einem geringeren wahrgenommenen Akzent führt, denn es herrscht grundsätzlich Einigkeit darüber, dass Lernende im Allgemeinen eine geringere Grundfrequenzbandbreite – d.h. monotonere Sprechweise – aufweisen (cf. Kang 2010; Zimmerer et al. 2014). Zum selben Ergebnis wie dem hier vorliegenden kamen jedoch in der Vergangenheit u.a. bereits Trofimovich et al. (2017). Speziell für meine Ergebnisse ist denkbar, dass Sprecher:innen unterschiedlicher L1-Varietäten (eine solche Diversität wurde in bisherigen Studien zu akustisch-prosodischen Korrelaten kaum berücksichtigt) in dieser Hinsicht Unterschiede aufweisen. Zudem haben die teilnehmenden Lernenden ein sehr hohes Sprachniveau, was ebenfalls einen Einfluss gehabt haben könnte.

Auch in Bezug auf die Verständlichkeit sind nicht alle Zusammenhänge einfach nachvollziehbar, wie etwa, dass eine höhere Artikulationsrate und eine geringere Gesamtdauer stiller Pausen zu einem einfacheren Verständnis führen sollen. Möglicherweise liegt dies daran, dass diese zwei Aspekte tendenziell Merkmale des Französischen von L1-Sprecher:innen sind und diese Personen – unabhängig von diesen beiden Variablen – an sich besser zu verstehen sind.

Da pro Varietät nur ein bis zwei Sprecher:innen als Stimuli verwendet wurden und bei den einzelnen gemessenen suprasegmentalen Merkmalen deutliche Schwankungen vorkamen<sup>2</sup>, lassen diese Ergebnisse jedoch keine Generalisierungen bzw. Schlussfolgerungen zu, sondern müssten erst anhand eines größeren Stimulussets systematisch getestet werden: Man müsste ein Perzeptionsexperiment mit mehreren Stimuli von Sprecher:innen

<sup>2</sup>Erschwerend kommt dazu, dass im Stimulusset Männer und Frauen vorkamen, und einzelne prosodische Werte – wie insbesondere die Maße der Grundfrequenz – vermutlich je nach Geschlecht unterschiedlich bewertet werden.

derselben Varietät, die dieselben Aussprachemerkmale aufweisen und sich nur in der Artikulationsrate oder der Gesamtdauer stiller Pausen unterscheiden, konzipieren, um den Einfluss dieser Variablen prüfen zu können; dies war jedoch nicht Fokus dieses Projekts und wurde dementsprechend nicht gemacht. Was ebenfalls nicht untersucht wurde, jedoch durchaus vorstellbar wäre, ist, dass Lernende verschiedener Niveaustufen unterschiedlichen Aspekten unterschiedlich viel Gewicht beimessen (cf. hierzu die Ergebnisse aus Saito et al. 2016).

### 5.1.3 Identifikation des L1-Status, der Herkunft und der L1

Um einen Überblick dafür zu bekommen, wie gut die Proband:innen darin waren, den L1-Status der Stimuli (L1-Sprecher:in ja/nein) sowie ihre geographische Herkunft bzw. ihre L1 korrekt zu erkennen, wurden für alle Teilnehmer:innen mehrere Scores berechnet. Der Score 1 bezieht sich auf den L1-Status (wichtig: bei dieser Berechnung wurden der tunesische sowie der malische Sprecher aufgrund des uneindeutigen L1-Status ausgeklammert), der Score 2 auf die geographische Herkunft der Sprecher:innen und der Score 3 auf die L1 der Lernenden des Stimulussets. Es handelt sich jeweils um den Prozentsatz richtiger Antworten.

Dass der Score 1 bei fast allen Teilnehmer:innen deutlich höher ist als der Score 2 (nur eine C1-Teilnehmerin, Ma160351, erzielte bei beiden ein Ergebnis von 50%) ist erwartbar, denn beim ersten hatten die Proband:innen nur zwei Antwortmöglichkeiten (*ja* oder *nein*), was eine Ratewahrscheinlichkeit von 50% ergibt, während sie beim zweiten acht Antwortmöglichkeiten (*Nordfrankreich, Südfrankreich, Belgien, Schweiz, Québec, Maghreb, Subsahara-Afrika* oder *Ich weiß es nicht*) hatten, also eine Ratewahrscheinlichkeit von 14.29% (wenn man die Option *Ich weiß es nicht* ausschließt, die von den Lernenden aller Niveaus wie auch von den L1-Teilnehmer:innen gern genutzt wurde). Zudem wurde bei der konservativen Berechnung des Scores 2 die Antwort auf die Frage nach der Herkunft bei all jenen Stimuli, die zuvor nicht korrekt als L1-Sprecher:innen identifiziert wurden, automatisch als falsch gewertet. Vergleicht man dieses Ergebnis mit dem Ergebnis einer „liberaleren“ Berechnungsformel des Score 2<sup>3</sup>, so stellt sich heraus, dass die Ergebnisse ein bisschen höher sind, allerdings jeweils nur um ein paar Prozentpunkte.

#### 5.1.3.1 Score 1

Zunächst werden die Ergebnisse zum Score 1 im Detail betrachtet: Hierzu ist festzustellen, dass sich die Teilnehmer:innen in dieser Hinsicht deutlich schlechter einschätzten als sie tatsächlich abschnitten. Die A1-A2 Lernenden etwa vermuteten vor Beginn des Per-

<sup>3</sup>Bei dieser Berechnung wurden die Antworten auf die Frage nach der Herkunft mit jenen auf die Frage danach, woher die Stimuli kommen könnten, wenn sie doch Französisch als L1 sprächen, kombiniert. Es wurde hier sozusagen eine „zweite Chance“ mitberücksichtigt.

zeptionsexperiments durchschnittlich, bei nur 40,9% der Stimuli korrekt entscheiden zu können, ob es sich um eine:n L1-Sprecher:in handelt oder nicht; tatsächlich erreichten sie jedoch durchschnittlich einen Score 1 von 64,1%. Ähnliches gilt für die anderen Lernenden sowie auch für die L1-Teilnehmer:innen. Hier bietet sich ein Vergleich mit der Selbsteinschätzung deutschsprachiger Lernender zur Erkennung des L1-Status im Deutschen, wie diese in der Follow-Up-Studie erhoben wurde, an: Diese liegt deutlich höher (84,43%, Standardabweichung: 9,08) als bei den frankophonen Teilnehmer:innen der Hauptstudie (65,17%, Standardabweichung: 23,59). Die deutschsprachigen Teilnehmer:innen scheinen also in dieser Hinsicht selbstsicherer bzw. optimistischer zu sein als die französischsprachigen Teilnehmer:innen.

Interessant ist auch, dass – wie soeben erwähnt – die Mehrheit der Lernenden im Anfangsstadium ihre Fähigkeiten diesbezüglich unterhalb der Rate wahrscheinlichkeit vermuteten. Dies ist rein wahrscheinlichkeitstheoretisch unplausibel, spiegelt aber die Unsicherheit der Lernenden sehr deutlich wider. Diese könnte möglicherweise davon beeinflusst sein, dass sie davon ausgehen, die Fähigkeit zur Einschätzung des L1-Status entwickle sich erst mit steigendem Sprachniveau. Alternativ oder zusätzlich könnte Unsicherheit dadurch entstehen, dass sie noch nie mit einem derartigen Fragenformat konfrontiert wurden. Außerdem konnten die Teilnehmer:innen natürlich im Vorhinein nicht wissen, ob im Stimulusset Lernende mit starken oder nur sehr schwachen fremdsprachlichen Akzenten vorkommen, was aber von großer Relevanz für das Ergebnis ist.

Die Teilnehmer:innen wurden nach dem Anhören der einzelnen Stimuli gefragt, ob sie sich jeweils bei ihrer Vermutung, es handle sich um eine:n L1-Sprecher:in oder nicht, sicher waren oder nicht. Die Auswertung dieser Antworten zeigt, dass sie häufiger richtig lagen, wenn sie sich sicher waren – es scheint also, dass sie durchaus eine verhältnismäßig realistische Selbstwahrnehmung haben. Allerdings gibt es auch manche Teilnehmer:innen, die (fast) immer angaben, sich nicht sicher zu sein – dies ist dann vermutlich persönlichkeitsbedingt: Manche Menschen sind grundsätzlich selbtkritischer bzw. unsicherer als andere (cf. dazu auch Dlaska & Krekeler 2008).

Das Sprachniveau beeinflusst, wie gut Lernende in der Lage sind zu erkennen, ob es sich in den Audioaufnahmen um L1-Sprecher:innen handelt oder nicht (cf. auch Flege 1988; Neufeld 1980): Der Score 1 steigt mit jeder Niveaustufe ein bisschen an (A1-A2: 64,10%, B1-B2: 71,71%, C1-C2: 75,66% – dazu muss angemerkt werden, dass auch die L1-Teilnehmer:innen „nur“ einen Score von 87,71% erreichten). Diese Steigerung des Scores 1 mit fortschreitendem Niveau ging jedoch nicht mit einer höheren Erkennungsquote der Lernenden als Lernende einher – die Schwankungsbreite lag hier bei den drei Sprachniveaugruppen bei nur +/- 2%<sup>4</sup>. Stattdessen identifizierten fortgeschrittene Lernende häu-

<sup>4</sup>Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu jenem aus Wilkerson (2010), die fand, dass fortgeschrittene Lernende bei weit fortgeschrittenen Lernenden besser als Anfänger:innen heraushören können, ob es sich um Lernende oder L1-Sprecher:innen handelt.

figer L1-Sprecher:innen korrekt als solche. Dies liegt v.a. an einer hohen Erkennungsquote der Québecer Sprecher:innen als L1-Sprecher:innen (und in geringerem Ausmaß auch der Sprecherinnen aus Südfrankreich und Belgien), womit im konkreten Fall der Québecer Stimuli auch eine deutlich höhere Erkennungsquote der geographischen Herkunft einherging. Besonders auffällig ist diesbezüglich das Ergebnis der diatopisch etwas stärker markierten Québecer Sprecherin: Während bei allen anderen Stimuli durchschnittlich der Score 1 jeweils deutlich höher lag als der Score 2, waren bei dieser Sprecherin beide Scores annähernd gleich hoch. Das bedeutet, dass sie v.a. von solchen Teilnehmer:innen als L1-Sprecherin erkannt wurde, die gleichzeitig auch ihre Herkunft richtig erriet; von den anderen wurde sie zumeist nicht als L1-Sprecherin klassifiziert.

Dass die L1-Sprecher:innen des Stimulussets durchschnittlich zu 96,51% richtig von den L1-Proband:innen als solche erkannt wurden, bestätigt das Ergebnis der Pilotstudie, dass die L1-Stimuli keine besonderen (sprachlichen oder parasprachlichen) Merkmale aufweisen, die ihre Erkennung als solche deutlich erschweren würden. Im Vergleich dazu erreichten die C1-C2 Lernenden in Bezug auf die L1-Stimuli einen durchschnittlichen Score von 83,83%. Dieser ist niedriger als der Score von 100%, den die weit fortgeschrittenen Lernenden aus Neufeld (1980) bei der Einschätzung von frankophonen Sprecher:innen als frankophon erreichten – es kann allerdings nicht gesagt werden, ob deren Sprachniveau mit jenem der C1-C2 Lernenden des vorliegenden Projekts vergleichbar ist. Außerdem waren in Neufelds Studie nur L1-Sprecher:innen aus Québec und Frankreich enthalten, was aufgrund der reduzierten Variabilität im Stimulusset die Aufgabe für die Teilnehmer:innen vereinfachte. Die Lerner:innen im Anfangsstadium aus Neufeld (1980) klassifizierten die L1-Stimuli nur in 61% der Fälle richtig als L1-Sprecher:innen – vergleichsweise schnitten die A1-A2 Lernenden der vorliegenden Studie hierbei ein bisschen besser ab (67,95%). Auch wenn sich die genauen Prozentwerte ein wenig unterscheiden, kann klar festgestellt werden, dass weit fortgeschrittene Lernende L1-Sprecher:innen deutlich besser als solche erkennen und sich in dieser Hinsicht den L1-Sprecher:innen angenähert haben.

In Bezug darauf, wie häufig die Lernenden unter den Stimuli als L1-Sprecher:innen vs. Nicht-L1-Sprecher:innen eingestuft wurden, sind die Erkennungsquoten in allen Gruppen deutlich niedriger: Die L1-Teilnehmer:innen erreichten hierbei lediglich einen Prozentsatz richtiger Antworten von 74,52%, bei den A1-A2 Lernenden betrug dieser 54,81% und lag damit nur knapp oberhalb der Rate wahrscheinlichkeit von 50%. Vermutlich ist dies dadurch zu erklären, dass sämtliche Lernende des Stimulussets ein sehr hohes Sprachniveau gepaart mit einer relativ hohen Sprechgeschwindigkeit und wenig Hesitationsphänomenen aufwiesen. Im Fall einer deutschsprachigen Lernerin lag zudem nur ein sehr schwacher fremdsprachlicher Akzent vor, was erklären könnte, warum selbst einige L1-Teilnehmer:innen sie als L1-Sprecherin einstuften. Die anderen Lernenden des Stimulussets hingegen hatten jeweils recht ausgeprägte fremdsprachliche Akzente. Dass

sie trotzdem häufig als L1-Sprecher:innen wahrgenommen wurden, könnte damit erklärt werden, dass die Teilnehmer:innen (und v.a. die Lernenden) durch die Anwesenheit verschiedener Varietäten unter den Stimuli in ihrer Konzeption eines L1-Sprechers bzw. einer L1-Sprecherin verunsichert waren. Insbesondere der Fall des peruanischen Sprechers legt dies nahe: Trotz seines markanten Akzents wurde er von den Lernenden durchschnittlich in knapp der Hälfte der Fälle (45,41%) als L1-Sprecher klassifiziert. Wenn dies der Fall war, wurde er fast immer der afrikanischen *Francophonie* zugeordnet (70 Mal; in fünf Fällen gaben die Teilnehmer:innen *Ich weiß es nicht* an und in nur insgesamt neun Fällen *Nordfrankreich, Südfrankreich, Schweiz, Belgien* oder *Québec*). Die L1-Teilnehmer:innen hingegen erkannten den Unterschied zwischen tatsächlichen Sprechern der afrikanischen *Francophonie* und dem peruanischen Sprecher deutlich besser, wenngleich sich immerhin auch 20% von ihnen irrten und ihn irrtümlich als L1-Sprecher klassifizierten (davon wiederum fast alle als Sprecher aus Subsahara-Afrika).

Ähnliches gilt für die Sprecherin aus Polen, die, wenn sie von den Lernenden als L1-Sprecherin klassifiziert wurde (ca. in einem Drittel der Fälle), meist Québec zugeordnet wurde – ein Muster, das sich bei den L1-Teilnehmer:innen nicht findet. Von einem Zufall kann aufgrund der Häufigkeit dieser Zuordnungen keine Rede sein; vielmehr scheint, dass irgendetwas in der Aussprache dieser beiden Stimuli (polnische Lernerin und peruanischer Lerner) die Lernenden an eine bestimmte frankophone Varietät erinnert – diese Sprecher:innen scheinen dem zu entsprechen, wie sie sich Französisch aus Québec bzw. aus der afrikanischen *Francophonie* vorstellen. Woher diese Assoziationen kommen ist unklar, und inwiefern tatsächlich eine Ähnlichkeit vorliegt, müsste in einem separaten Experiment getestet werden. Möglicherweise sind es aber auch eher Merkmale der Stimmqualität (cf. etwa Esling & Wong 1983; Scovel 1995) als rein sprachliche Merkmale, die für diese Zuordnungen verantwortlich sind.

Wurde hingegen die deutschsprachige Lernerin mit wenig Akzent als L1-Sprecherin klassifiziert (bei jener mit einem etwas ausgeprägterem Akzent war dies nur sehr selten der Fall), so verteilten sich die Meinungen bezüglich ihrer Herkunft v.a. auf die frankophonen Gebiete in Europa.

### 5.1.3.2 Score 2

Nicht nur der Score 1, sondern auch der Score 2 steigt mit fortschreitendem GERS-Niveau an: Von 20,51% bei den A1-A2 Lernenden über 25,89% bei den B1-B2 Lernenden bis auf 38,32% bei den C1-C2 Proband:innen (nach der „liberalen“ Berechnungsformel). Diese Werte mögen nicht allzu hoch erscheinen; allerdings muss berücksichtigt werden, dass Falkert (2016b) für ihre Französischlernenden ebenfalls nur von einem Anteil richtiger Zuordnungen der geographischen Herkunft von 34,17% berichtet (noch niedrigere Quoten fand Pettorino et al. 2013 für alle Sprecher:innen außer jene aus dem Aostatal) und dass

Guertin (2017) selbst für den Immersionskontext Québec nur niedrige Erkennungsraten fand.

Außerdem klassifizierten auch die L1-Sprecher:innen in vorliegender Studie durchschnittlich nur 59,52% der L1-Stimuli richtig – ein Ergebnis, das ebenfalls gut zu jenen aus bisherigen Forschungsarbeiten passt: Avanzi & Boula de Mareüil (2017) fanden eine Erkennungsquote von ca. 60%, wenn ihre L1-Teilnehmer:innen das richtige Herkunftsland (Frankreich, Belgien oder Schweiz) erraten sollten; diese sank jedoch deutlich (auf ca. 31%), wenn einzelne Regionen innerhalb dieser Länder identifiziert werden mussten.

Daneben legen etwa die Ergebnisse aus Moreau et al. (2007) nahe, dass einzelne Stimuli besser ihrer Herkunft zugeordnet werden können (z.B. Nordfrankreich, Kanada, daneben auch Algerien, Südfrankreich und die Elfenbeinküste) als andere (Belgien und die Schweiz). Dies zeigte sich auch in dieser Studie: Während die L1-Proband:innen die Sprecher:innen aus Québec sowie Subsahara-Afrika fast immer und jene aus Nordfrankreich sowie Südfrankreich sehr häufig richtig ihrer Herkunft zuordneten, waren sie dazu bei den Sprecher:innen aus der Schweiz und Belgien nur in 19,05 bzw. 25,71% der Fälle in der Lage (die leicht höhere Quote im Fall Belgien könnte entsprechend Falkert 2013 mit der relativen Homogenität belgischer Varietäten des Französischen erklärt werden, die im Gegensatz zur verhältnismäßig stärkeren Heterogenität Schweizer Varietäten steht; allerdings ist der Unterschied nur minimal und könnte auch zufallsbedingt sein). Meist fand hier eine Verwechslung von Belgien und der Schweiz mit Nordfrankreich oder dem jeweils anderen der beiden Länder statt. Dies ist nicht überraschend; eine Verwechslung von belgischem und Standardfranzösisch fanden Woehrling et al. (2009) auch für ihren automatischen Klassifikationsalgorithmus. Das deutet darauf hin, dass bei den jeweiligen Sprecher:innen einfach nicht genügend bzw. keine klaren Unterscheidungsmerkmale vorliegen, die eine eindeutige Klassifikation zulassen würden.

Die Lernenden erzielten nicht nur, wie zu erwarten war, generell niedrigere Scores, sondern zeigten auch ganz andere Muster als die L1-Proband:innen: Anders als diese ordneten sie die Sprecher:innen aus Québec und Südfrankreich durchschnittlich nur in ca. einem Drittel der Fälle richtig Québec<sup>5</sup> bzw. Südfrankreich zu, und selbst die Herkunft der nordfranzösischen Sprecherin erkannte, ähnlich wie in Prikhodkine (2018), nur knapp jede:r zweite von ihnen (wobei, wie erwähnt, Lernende höherer Niveaus deutlich besser abschnitten). Relativ häufig tippten sie stattdessen auf Südfrankreich (21%), und bei der südfranzösischen Sprecherin auf Nordfrankreich – eine Verwechslung, die bei den L1-Teilnehmer:innen deutlich seltener zu beobachten ist. Dass Nordfrankreich als eine Art Sammelkategorie für jene Stimuli fungiert, deren Akzent nicht stark ausgeprägt ist (cf.

---

<sup>5</sup>Hume et al. (1993) fanden diesbezüglich für ihre Lernenden eine noch niedrigere Quote von 22%, allerdings wiesen ihre Teilnehmer:innen auch ein niedriges Sprachniveau auf (sie waren zum Zeitpunkt der Studienteilnahme in einem „cours de français élémentaire“ an einer kanadischen Universität eingeschrieben).

Avanzi & Boula de Mareüil 2017), zeigte sich grundsätzlich sowohl bei den Lernenden wie auch bei den L1-Sprecher:innen (mit der soeben erwähnten Ausnahme, dass auch die südfranzösische Sprecherin von den Lernenden, nicht jedoch den L1-Teilnehmer:innen relativ häufig dieser Kategorie zugeordnet wurde).

Am besten erkannten die Lernenden die Herkunft des malischen Sprechers (durchschnittlich 61%, bei den A1-A2 Lernenden 33,33%, bei den C1-C2 Lernenden 77,63%), wobei hier nicht das Land, sondern *Subsahara-Afrika* als Sammelkategorie zur Auswahl stand. Damit schnitten die teilnehmenden Lernenden deutlich besser ab als jene in Prikhodkine (2018), die bei den senegalesischen Sprecher:innen trotz einer ähnlich langen Liste an Auswahloptionen (nämlich: Frankreich, Belgien, Schweiz, Québec, Tunesien, Senegal) die Herkunft in etwas weniger als der Hälfte der Fälle richtig identifizierten.

Insgesamt kann jedoch festgestellt werden, dass als stark wahrgenommene Akzente von den Lernenden nicht unbedingt häufiger erkannt werden: In Falkert (2016b) wurde etwa ein Stimulus aus Liège von acht aus zehn Teilnehmer:innen als *fort accent* eingestuft, aber von niemandem der richtigen Herkunft zugeordnet. In vorliegender Studie wurde zwar der malische Sprecher häufig erkannt, die Québecer Sprecher:innen (denen ebenfalls ein starker Akzent zugeschrieben wurde) hingegen nicht. Anstelle der Akzentstärke könnte vielmehr die Vertrautheit mit einem Akzent dafür ausschlaggebend sein – darauf deuteten zumindest die Ergebnisse aus Pettorino et al. (2013) hin: In dieser Studie erkannten die italienischen Französischlernenden nämlich die Sprecher:innen aus dem Aostatal – eine Varietät, mit der sie (vermutlich) in der Vergangenheit am öftesten konfrontiert waren – am häufigsten richtig (die Ergebnisse aus Prikhodkine 2018 sprechen nur bedingt für diese Erklärung). Gegen dieses Argument spricht, dass die Lernenden der vorliegenden Studie von ähnlich viel oder sogar weniger Kontakt mit subsaharischem Französisch im Vergleich zu Québecer Französisch berichteten. Möglicherweise waren hier eher Merkmale der Stimmqualität (cf. etwa Esling & Wong 1983; Scovel 1995) für die Identifikation verantwortlich.

Wie weiter oben bereits deutlich wurde, fungierte *Nordfrankreich* gewissermaßen als Sammelkategorie. Daneben war jedoch auch die Option *Südfrankreich* bei den Lernenden beliebt – insbesondere die Sprecher:innen aus Belgien und Nordfrankreich und in abgeschwächter Form jene aus Québec und der Schweiz wurden erstaunlich häufig dieser Kategorie zugeordnet. Aus verbalisierten Reflexionen während der Bearbeitung des Perzeptionsexperiments wurde deutlich, dass einige Lernende nichts über mögliche Unterschiede zwischen Französisch aus Nord- und Südfrankreich wissen und deshalb bei standardnahen Stimuli zufallsbedingt mal die eine, mal die andere Auswahlmöglichkeit ankreuzten. Daneben ist auch vorstellbar, dass manche Lernende zwar wissen, dass sich Südfranzösisch anders an hört, jedoch nicht wissen, wie genau – und aus diesem Grund Französisch mit leichtem Akzent dieser Kategorie zuordneten. Angesichts des limitierten

Hintergrundwissens der Lernenden ist verwunderlich, dass die Option *Ich weiß es nicht* nicht häufiger ausgewählt wurde.

Insgesamt scheint es den Lernenden (insbesondere auf den niedrigeren Niveaustufen) im Bereich der geographischen Zuordnung von Varietäten offenbar an Wissen zu mangeln – sei dieses explizit im institutionellen Kontext erlernt oder auch im Kontakt mit Sprecher:innen unterschiedlicher Varietäten erworben<sup>6</sup>. Dies ist den Lernenden zumindest zum Teil durchaus bewusst, wie die zurückhaltenden, aber insbesondere im Fall des Scores 2 realistischen Selbsteinschätzungen vor Beginn des Perzeptionsexperiments zeigen: Die Durchschnittswerte der Selbsteinschätzung des Scores 2 entsprachen in allen Sprachniveaugruppen relativ gut den tatsächlichen Durchschnittsscores der entsprechenden Gruppen.

Übrigens schätzten die deutschsprachigen Lernenden in der Follow-Up-Studie ihre Fähigkeiten, das Herkunftsland einer deutschsprachigen Person richtig zu erkennen, auch nicht besonders hoch ein (Durchschnitt: 56,9%, Standardabweichung: 27,43). Wurde danach gefragt, wie häufig sie vermutlich die Region korrekt erkennen würden, sank die durchschnittliche Selbsteinschätzung auf nur 35,63% (Standardabweichung: 22,31).

Die hohen Standardabweichungen bei allen Scores zeigen eine relativ große Schwankungsbreite innerhalb der einzelnen Sprachniveaus: Es gab also in jeder Gruppe einige Personen, die deutlich besser als der Durchschnitt abschnitten, und solche, die deutlich schlechter abschnitten. Denkbare Einflussfaktoren für die individuellen Unterschiede sind neben dem Sprachniveau u.a. der durchschnittliche Kontakt mit den Varietäten des Französischen, das Interesse für Varietäten des Französischen und die Dauer des institutionellen Französischerwerbs. Daneben stellt sich grundsätzlich die Frage, ob die besseren Ergebnisse der Lernenden mit einem höheren Sprachniveau (inbesondere beim Score 2) vielleicht weniger auf das höhere Sprachniveau an sich, sondern vielmehr auf einen verstärkten Kontakt mit Varietäten auf höheren Sprachniveaus zurückzuführen sind. In gemischten Modellen wurde deshalb der isolierte Einfluss der genannten Variablen überprüft. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ausschließlich die Antwort auf die Frage, ob sich die Teilnehmer:innen bei ihrer Antwort auf die Frage nach dem L1-Status sicher sind, einen signifikanten Einfluss auf die korrekte Identifikation der Herkunft hatte. Das (selbsteingeschätzte) Sprachniveau, die Dauer des institutionellen Fremdsprachenerwerbs, das Interesse für Varietäten sowie der durchschnittliche Kontakt mit Varietäten zeigten hingegen keinen signifikanten Einfluss, was überraschend ist: Dass etwa die Dauer des institutionellen Französischerwerbs die Fähigkeit von Lernenden, die Herkunft franzöphoner Sprecher:innen zu erkennen, fördern könnte, ging etwa aus Bergeron (2020)

<sup>6</sup>Dies ist vielleicht schade, aber an sich erst einmal nicht weiter problematisch; problematisch ist jedoch, wenn die (vermeintliche) Zuordnung eines Stimulus zu einer bestimmten geographischen Region mit einer Abwertung des jeweiligen Sprechers bzw. der jeweiligen Sprecherin einhergeht (cf. dazu das folgende Kapitel 5.2).

hervor. Auch dass der Kontakt mit Varietäten keinerlei (signifikanten) Einfluss hat, ist nicht nachvollziehbar. Allerdings muss hierbei berücksichtigt werden, dass in diesem Modell nur ein Durchschnittswert verwendet wurde (Mittelwert aus dem Kontakt mit allen abgefragten Varietäten) und dass der Kontakt mit unterschiedlichen Varietäten generell nur mittels Selbsteinschätzungen erhoben wurde, was möglicherweise unzuverlässige Daten lieferte. Grundsätzlich laden die Ergebnisse dieses Modell ein zu reflektieren, welche anderen, nicht untersuchten interindividuellen Merkmale der Teilnehmer:innen für die (offensichtlichen) Unterschiede in den Erkennungsraten der Herkunft verantwortlich sein könnten.

#### 5.1.3.3 Score 3

Ein dritter Score spiegelt die Fähigkeit der Proband:innen wider, die L1 der Lernenden im Stimulusset richtig zu erraten. Dieser lag bei den A1-A2 Lernenden bei 17,31% und steigerte sich bis hin zu den C1-C2 Lernenden auf 29,28%, welche damit sogar ein klein wenig besser als die L1-Proband:innen (26,67%) abschnitten. Anders als bei der geographischen Klassifikation der L1-Stimuli waren hier keine Auswahlmöglichkeiten vorgegeben, sondern es handelte sich um eine offene Frage. Somit war die Ratewahrscheinlichkeit viel geringer; angesichts dessen sind die berechneten Scores der Teilnehmer:innen nicht schlecht. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass zwei der vier Lernenden im Stimulusset Deutsch als L1 sprachen, und somit diesselbe L1 wie die meisten Proband:innen. Dass Lernende andere Lernende mit derselben L1 in einer bestimmten Zielsprache in manchen Fällen besser verstehen, wurde bereits in mehreren Studien gezeigt (Bent & Bradlow 2003; Major et al. 2002). Dieser Effekt ist als *matched interlanguage speech intelligibility benefit* (Bent & Bradlow 2003) bekannt und tritt v.a. bei Lernenden im Anfangsstadium auf (cf. Eger & Reinisch 2019), wie auch aus vorliegender Studie herausging. Wenig überraschend scheint diese (wie teilweise auch Scales et al. 2006) daneben nahezulegen, dass Lernende derselben L1 auch dann im Vorteil sind, wenn es um die Erkennung der L1 geht: Die Teilnehmer:innen mit L1 Deutsch errieten die L1 der beiden deutschen Sprecher:innen deutlich häufiger richtig (43%) als die anderssprachigen Teilnehmer:innen (27%).

Dafür vermuteten die deutschsprachigen Teilnehmer:innen beim spanischen Sprecher nur in 11% der Fälle korrekt die L1 Spanisch. Hierbei spielen möglicherweise Vorerfahrungen eine Rolle – denn von den interviewten Teilnehmer:innen, die Spanisch richtig erkannten, wissen wir, dass sie in der Vergangenheit Kontakt mit dem Französischen von spanischsprachigen Personen hatten. Die nicht-deutschsprachigen Lernenden erkannten die L1 des peruanischen Sprechers hingegen in 32% der Fälle richtig. Dies liegt *nicht* daran, dass in diesem Teil der Stichprobe besonders viele spanischsprachige Proband:innen wären (insgesamt hatten nur vier Teilnehmer:innen Spanisch als L1). Was jedoch nicht ausgeschlossen werden kann, ist erstens, dass diese Teilnehmer:innen verstärkt Kontakt

mit dem Französischen von spanischsprachigen Personen hatten, und zweitens, dass das Sprachniveau eine Rolle spielt: Unter den Lernenden ohne L1 Deutsch sind nämlich deutlich mehr C1-C2 Lernende (58,62% vs. 39,68% bei den deutschsprachigen Lernenden) als Lernende niedrigerer Niveaus.

Die L1 der polnischen Sprecherin erkannte von allen Proband:innen nur eine einzige Person richtig. Eventuell handelt es sich hierbei um einen fremdsprachlichen Akzent, der international weniger bekannt ist und den die Proband:innen deshalb nicht zuordnen können.

Dass die meisten Probleme bei der Erkennung der L1 durch eine Verwechslung von Sprachen derselben Sprachfamilie entstehen (cf. Vieru et al. 2011), konnte in vorliegender Studie nicht belegt werden: Dem peruanischen Sprecher wurde nur vier Mal Italienisch und ein Mal Portugiesisch statt Spanisch als L1 zugeschrieben, und bei der polnischen Sprecherin dachte nur je eine Person, einen tschechischen bzw. allgemein slawischen Akzent zu hören; die meisten tippten hier aber auf Deutsch oder Englisch.

Im Vergleich zu den Lernenden schnitten die L1-Proband:innen nur ein bisschen besser ab (und im Vergleich zu den C1-C2 Lernenden sogar ein bisschen schlechter). Bei ihnen scheint die Akzentstärke eine wichtige Rolle zu spielen: So wurde die L1 der deutschen Sprecherin mit einem etwas ausgeprägteren Akzent deutlich häufiger (75%) als die L1 der deutschen Sprecherin mit einem schwachen Akzent (14%) richtig erkannt. Daneben war sicherlich auch für die L1-Sprecher:innen der Bekanntheitsgrad des jeweiligen fremdsprachlichen Akzents von Relevanz: Es ist davon auszugehen, dass der spanische Akzent (der fast von der Hälfte richtig erkannt wurde) bekannter ist als der polnische, der nie richtig erkannt wurde. Allerdings wurde die Vertrautheit mit einzelnen fremdsprachlichen Akzenten im Fragebogen nicht abgefragt, sodass hier nur Spekulationen möglich sind.

#### **5.1.3.4 Wahrnehmung der Sprecher:innen der afrikanischen *Francophonie***

Im Folgenden soll nun ein genauerer Blick auf die Wahrnehmung der beiden Sprecher:innen aus der afrikanischen *Francophonie* – nämlich aus Tunesien sowie Mali – gelegt werden, die bei der Berechnung des Scores 1 ausgeklammert wurden (cf. Kapitel 3.2.4.3). Der tunesische Sprecher wurde jeweils von einem Teil der Proband:innen als L1-Sprecher (A1-A2: 47,72%; B1-B2: 54,29%; L1: 55,24%) und von einem ähnlich großen Teil als Nicht-L1-Sprecher klassifiziert, lediglich die C1-C2 Lernenden stuften ihn durchschnittlich etwas häufiger als L1-Sprecher ein (65,79%). Der Maghreb wurde nur von wenigen als seine Herkunft erkannt, was angesichts der Ergebnisse aus Prikhodkine (2018) nicht überrascht: Denn auch in seiner Studie wurde der tunesische Sprecher (neben einem belgischen Sprecher) am seltensten richtig erkannt. Stattdessen wurde er meist Frankreich oder der Schweiz zugeordnet, was auch hier die zwei häufigsten Nennungen waren.

Den malischen Sprecher klassifizierten je ca. ein Drittel der C1-C2 Lernenden und

L1-Sprecher:innen als L1-Sprecher (67,11% bzw. 61,90%), wohingegen die A1-A2 sowie B1-B2 Lernenden hier deutlich häufiger auf „Nicht-L1-Sprecher“ tippten (79,49% bzw. 64,29%). Eventuell liegt dies daran, dass der Akzent des malischen Sprechers als eher stark wahrgenommen wurde und sich die wenig bis mäßig fortgeschrittenen Lernenden generell hauptsächlich auf die Akzentstärke berufen um zu entscheiden, ob jemand Französisch als L1 spricht oder nicht, während den weit fortgeschrittenen Lernenden wie auch den L1-Teilnehmer:innen weitere Entscheidungshilfen zur Verfügung stehen könnten: Dass diese den malischen Sprecher häufiger richtig Subsahara-Afrika zuordneten, könnte beispielsweise darauf zurückgeführt werden, dass sie mit der Varietät einigermaßen vertraut sind (cf. dazu auch Kapitel 4.2.3) – diese Erfahrung könnte dazu geführt haben, dass sie den malischen Sprecher häufiger als L1-Sprecher klassifizierten.

Wenn der malische Sprecher als Nicht-L1 Sprecher eingestuft wurde, dann tippten die Teilnehmer:innen meist auf eine afrikanische Sprache als L1 des Sprechers; erstaunlich häufig wurden jedoch auch Spanisch, Italienisch und Indisch als L1 erwähnt. Dasselbe Ergebnis fand Falkert (2016b) auch für ihre Sprecher:innen aus Bamako, die häufig Spanien, Italien oder Indien zugeordnet wurden. Das war der Grund dafür, dass ich einen spanischsprachigen Lerner in das Stimulusset integrierte, um auch Daten zum umgekehrten Fall zu erhalten: In der Tat wurde dieser spanischsprachige Lerner sehr häufig Subsahara-Afrika (und seltener dem Maghreb) zugeordnet. Eindeutig als Lerner mit L1 Spanisch wurde er hingegen v.a. von Personen, die bisher bereits Kontakt mit dem Französischen von spanischsprachigen Lernenden hatten, erkannt.

Möglicherweise führen Interferenzen aus dem Songhai (malischer Sprecher) und dem Spanischen tatsächlich zu einem ähnlichen Akzent im Französischen; daneben wäre aber auch gut denkbar, dass hier die oben bereits angesprochene Stimmqualität eine wichtige Rolle spielt. Esling & Wong (1983) kritisieren, dass oft ausschließlich segmentale und prosodische Aspekte zur Beschreibung des Akzents einer Person herangezogen werden, dass sich jedoch auch Merkmale der Stimmqualität auf den wahrgenommenen Akzent auswirken. Die Stimmqualität kann einerseits Gefühle vermitteln, andererseits ist diese aber auch Teil der (sprachlichen) Identität und vermittelt regionale und soziale Informationen. Für diese Argumentation spricht auch die Aussage eines Teilnehmers im Interview, dass seiner Wahrnehmung nach der malische Sprecher im Experiment „gleich klang“ wie einer seiner Bekannten aus Subsahara-Afrika:

> also . ich würde fast sagen dass es mich direkt daran erinnert hat (.) dass es (.) als sie den einen vorgespielt haben (.) wo ich gesagt habe das ist der (.) das hat ungefähr gleich geklungen das war . ich würde sogar sagen fast die . gleiche stimmlage  
(Ma20084)

## 5.2 Repräsentationen und Normvorstellungen: Wie werden Akzente hierarchisiert?

Um mehr über die Normvorstellungen der Teilnehmer:innen in der Zielsprache Französisch zu erfahren, wurden primär zwei unterschiedliche Herangehensweisen verwendet: Einerseits zwei direkte Methoden, bei denen die Teilnehmer:innen danach gefragt wurden, wie gut unterschiedliche Personengruppen als Französischlehrpersonen geeignet sind sowie wie sie *schönes* bzw. *gutes Französisch* definieren würden, und andererseits eine indirekte Methode (*verbal guise*).

Es wurde jedoch auf die explizite Frage danach verzichtet, wie „schön“ die Teilnehmer:innen bestimmte Varietäten finden bzw. welche Eigenschaften sie diesen zuschreiben. Solche Frageformate sind zwar in Studien zu mentalen Repräsentationen üblich, aufgrund des (vermuteten und letztlich bestätigten) Mangels an Wissen der Lernenden in diesem Bereich wurde darauf jedoch bewusst verzichtet. Anstelle dessen wurden zusätzlich mit einigen Lernenden Interviews geführt, die weiterführende Einblicke in die Repräsentationen von Französischlernenden erlauben.

### 5.2.1 Eignung als Französischlehrperson

In einer geschlossenen Frage des Fragebogens sollten die Teilnehmer:innen einschätzen, wie gut unterschiedliche Personengruppen ihrer Meinung nach als Französischlehrer:innen geeignet wären, und anschließend ihre Bewertungen in einem offenen Textfeld erläutern. Daraus ging hervor, dass die Teilnehmer:innen alle Personen „ohne“ oder mit leichtem Akzent als deutlich geeigneter wahrgenommen als jene mit einem starken Akzent. Dies ist wenig überraschend: Detey & Le Gac (2008) berichteten bereits vom Wunsch von Lernenden, Standardfranzösisch zu lernen und von Lehrenden, dieses zu unterrichten (nach Paternostro 2016 gilt dies auch für den Schweizer Kontext). Auch Chalier (2018) fand, dass die Akzentstärke ein wichtiges Kriterium für die Eignung als Sprachvorbild ist.

Daneben scheint aber auch die Unterscheidung zwischen L1-Sprecher:innen und Nicht-L1-Sprecher:innen für die Teilnehmer:innen relevant zu sein (wie weiter oben schon nahelegt wurde): Es bestand nämlich zusätzlich ein signifikanter Unterschied zwischen L1-Sprecher:innen mit einem starken Akzent und Nicht-L1-Sprecher:innen mit einem starken Akzent – erstere wurden vergleichsweise als geeigneter wahrgenommen. Es liegt also ein Bias in Richtung L1-Sprecher:innen vor. Eine solche Verzerrung konnte bei den L1-Sprecher:innen auch in Bezug auf jene potenziellen Lehrpersonen beobachtet werden, die standardnahe sprechen: L1-Standardsprecher:innen sind für sie signifikant besser geeignet als standardnahe L2-Sprecher:innen. Für die Lernenden besteht hier hingegen kein signifikanter Unterschied.

Die Schwankungsbreite innerhalb der Teilnehmer:innengruppen ist jedoch sehr groß –

insbesondere bei den Bewertungen der L1- und Nicht-L1-Sprecher:innen mit einem starken Akzent waren sie sich nicht einig, wie gut diese als Französischlehrpersonen geeignet sind. Diese Variabilität spiegelt sich auch in den Erklärungen der Teilnehmer:innen wider: Während manche das „Feeling“ (Ig06068) bzw. Sprachgefühl von L1-Sprecher:innen für ihre L1 betonten, das sie ihrer Meinung nach automatisch zu geeigneten Lehrpersonen macht, verwiesen andere darauf, dass Nicht-L1-Sprecher:innen die Sprache selbst erlernen mussten und dadurch Probleme im Lernprozess besser begleiten können.

Starke fremdsprachliche Akzente wurden kaum als geeignet empfunden; diese wurden häufig als unauthentisch, falsch und nicht legitim betrachtet. Entsprechende Personen sollten nur dann eingesetzt werden, wenn keine anderen Lehrpersonen zur Verfügung stünden, wie u.a. Ba190511 findet:

- > eine Lehrperson, die einen starken Akzent hat, weil Französisch nicht ihre Muttersprache ist, verfälscht das Bild, finde ich. Im äußersten Fall ist es besser als gar keine Lehrperson, aber sollte eher vermieden werden, finde ich.

Diese C1-Lernerin ist mit dieser Auffassung nicht allein – unter den weit fortgeschrittenen Lernenden ist die Meinung, das Ziel müsse authentisches bzw. idiomatisches Französisch sein, weit verbreitet.

Die Teilnehmer:innen waren sich grundsätzlich einig, dass das Ziel von Fremdsprachen-erwerb darin besteht, sich mit anderen Personen auf Französisch unterhalten zu können. Die Implikationen, die sich daraus aus Sicht der Proband:innen ergaben, waren jedoch zum Teil widersprüchlich: Manche schlossen daraus, dass deshalb auch stärkere Akzente unproblematisch seien – dieser Ansicht liegt die implizite Annahme zugrunde, dass Akzente das Verständnis nicht oder kaum beeinflussen. Andere hingegen schlossen auf das Gegenteil: Da Lernende den Akzent der Lehrperson übernehmen würden und implizit (bzw. manchmal auch explizit) davon ausgegangen wurde, dass starke Akzente in der *Francophonie* schwieriger zu verstehen seien, wurden diese als ungeeignet empfunden. Außerdem nahmen viele an, dass Lehrpersonen mit starken Akzenten für Lernende schwieriger zu verstehen seien, und damit der Lernprozess beeinträchtigt werde. Es gab jedoch auch Lernende, die eher die Vorteile dessen sahen, im Unterricht automatisch mit einer Varietät konfrontiert zu werden, die vom im Lehrbuch vermittelten Standard abweicht.

Im Vergleich zu den Lernenden schienen einige L1-Teilnehmer:innen in ihren Erklärungen weniger ideologiegeprägt und stattdessen eher pragmatisch zu sein: Sie forderten neben einer Verständigungsfähigkeit (die auch von vielen Lernenden angesprochen wurde) sehr gute allgemeine Sprachkenntnisse von Lehrpersonen – egal welchen Akzent diese haben – und betonten die Relevanz didaktisch-pädagogischer Fähigkeiten. In den numerischen Einschätzungen der Eignung unterschiedlicher Personengruppen hingegen zeigten die L1-Teilnehmer:innen in ähnlichem Ausmaß wie die Lernenden eine Präferenz für star-

ke L1-Akzente gegenüber starken fremdsprachlichen Akzenten, und damit ebenfalls eine Ideologie des *native speakers* (s.o.).

### 5.2.2 Definitionen von *schönem* bzw. *gutem* Französisch

Wie definieren die Teilnehmer:innen auf der bewussten Ebene *gutes Französisch*? Der am häufigsten genannte Aspekt war in allen Teilnehmer:innengruppen jener der Sprachrichtigkeit; zudem wurde auch von einigen gefordert, *gutes* Französisch müsse verständlich sein. Zum Teil nannten die Teilnehmer:innen Verständlichkeit und Korrektheit gleichzeitig als Kriterien – ob dies daran liegt, dass sich *gutes* Französisch aus einer Kombination dieser zwei Aspekte zusammensetzt oder daran, dass sprachliche Richtigkeit die häufigste Kategorie ist und allein deshalb mit größerer Wahrscheinlichkeit mit anderen Kategorien gemeinsam auftritt, kann nicht gesagt werden.

Die Gruppe der B1-B2 Lernenden erwähnte daneben verhältnismäßig häufig das Kriterium der Sprachflüssigkeit (sehr häufig gemeinsam mit sprachlicher Korrektheit), während eine Assoziation von *gutem* Französisch mit Standardsprache bzw. einer sprachlichen Norm v.a. bei den weit fortgeschrittenen C1-C2 Lernenden beobachtet werden konnte.

Nur zwei Proband:innen – ein Lerner (SA240712093, m50, L1 Spanisch, C2) und eine L1-Sprecherin (Se1705195636, w61, L1 Französisch/Deutsch, Auvergne-Rhône-Alpes) – schrieben, dass *gutes* Französisch nicht existiert. Womöglich hätten sich dieser Aussage jedoch mehr Teilnehmer:innen angeschlossen, wenn sie explizit danach gefragt worden wären, wie dies in Miras et al. (2017) der Fall war: Dort sprachen sich 22,7% der Lernenden und 45,3% der Lehrpersonen gegen die Existenz von „*gutem*“ Französisch aus. Generell beeinflussen die Formulierung einer Frage sowie das Antwortformat das Ergebnis: Wenn die Teilnehmer:innen aus Miras et al. (2017) das *bon français* definieren sollten, wählten die Lernenden von einer Reihe an Auswahlmöglichkeiten am häufigsten *le français de France*, während die Teilnehmer:innen vorliegender Studie deutlich seltener darauf verwiesen. Auch hier gilt: Wären sie explizit danach gefragt worden, hätten eventuell mehr von ihnen diese Option angekreuzt.

Und *schönes* Französisch? Hier machte das Kriterium *flüssig* einen relativ großen Anteil der Antworten der A1-A2 und B1-B2 Lernenden aus, war jedoch bei den Lernenden der Niveaus C1-C2 relativ betrachtet nicht allzu frequent. In ähnlicher Weise fanden auch Scales et al. (2006), dass ihre befragten mittleren bis fortgeschrittenen Lernenden als Gründe für ihre Präferenz unterschiedlicher Akzente des Englischen häufig die Sprechgeschwindigkeit nannten. Möglicherweise sind derartige temporale Maße also sprachenunabhängige Merkmale von positiv wahrgenommenen Stimuli, während den Lernenden höherer Niveaus aufgrund ausgeprägteren sprachlichen Wissens noch weitere (wichtigere) Kriterien zur Verfügung stehen könnten, welche jene dann (teilweise) ersetzen. Ein anderer Erklärungsansatz ist, dass Lernende mit steigendem Sprachniveau eher

mit den Ansichten von L1-Sprecher:innen konfrontiert werden, und in der Folge deren Kriterien in Bezug darauf übernehmen, was *schönes Französisch* auszeichnet.

Die L1-Proband:innen betonten besonders stark den subjektiven Charakter bei der Definition von *schönem Französisch*. Bei den Lernenden – auch den weit fortgeschrittenen – war dies hingegen nicht im selben Ausmaß zu beobachten, dafür spielte für diese die Verständlichkeit eine größere Rolle. Dieses Kriterium stellte sich auch in Scales et al. (2006) als wichtig heraus, denn dort wurde eine starke Korrelation der bevorzugten Akzente mit der Verständlichkeit eben dieser beobachtet.

Schließlich zeugten einige C1-C2 Lernenden von einer Assoziation von *schönem Französisch* mit Pariser bzw. hexagonalem Französisch sowie sprachlicher Norm bzw. Standardsprache. Die Bandbreite an Antworten dieser Art beinhaltete teils (eher) neutrale Feststellungen (z.B. „Schönes Französisch ist für mich, das Französisch aus dem hexagonalen Frankreich, bzw. das typisch Pariser-Französisch.“ – Be170311, w23, L1 Deutsch, C1), teils jedoch auch Antworten mit einer Wortwahl, die zwar in manchen Fällen möglicherweise nur ungeschickt gewählt war, aber an sich schon Bände spricht: Ja090619 (w23, L1 Deutsch, B1) etwa definierte Pariser Französisch als „echtes“ Französisch („Klare Aussprache und das echte Französisch finde ich schön- also ohne Akzent, sondern das französisch, das man aus Paris kennt“) und sagt damit implizit aus, dass sämtliche anderen Varietäten eben kein „echtes“ Französisch seien.

Bei ein paar wenigen fortgeschritteneren Teilnehmer:innen war hingegen ein hohes Maß an Selbstreflexion zu beobachten, wenn diese selbst feststellten, etwa Pariser Französisch aus dem Grund zu bevorzugen, weil sie damit in der Schule (und in der Universität) am häufigsten konfrontiert wurden – und in manchen Fällen gleichzeitig betonten, dass dies *eigentlich* nicht gerechtfertigt sei. Neben einem *mere-exposure* Effekt (der besagt, dass man allein aufgrund vermehrter Exposition Dinge positiver bewertet) ist vorstellbar, dass mit dem Erwerb einer Sprache zum Beispiel auch durch die Darstellung in Lehrbüchern eine Art soziolinguistischer Präferenz für eine bestimmte Varietät miterlernt wird. Problematisch ist, dass diese Bevorzugung einer spezifischen Varietät nicht nur auf jene Proband:innen zutrifft, die sich der dahinterliegenden Mechanismen bewusst sind, sondern auch auf jene, die sich dessen nicht bewusst sind.

Die Assoziation von *schönem Französisch* mit Pariser bzw. hexagonalem Französisch sowie sprachlicher Norm bzw. Standardsprache liegt in diesem Ausmaß bei den L1-Proband:innen nicht vor; die Lernenden scheinen in dieser Hinsicht also konservativer zu sein als die L1-Sprecher:innen (wobei immer zu bedenken ist, dass die Spannweite der Antworten in beiden Gruppen sehr breit ist). Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass viele L1-Sprecher:innen diese Meinung grundsätzlich vertreten, diese allerdings als sozial unerwünscht bewerten und es deshalb vermeiden, sie offen zu formulieren.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Während bei *gutem Französisch* das Krite-

rium der sprachlichen Korrektheit ganz klar in allen Teilnehmer:innengruppen überwiegt, sind die Definitionen von *schönem* Französisch fragmentierter und basieren auf mehreren unterschiedlichen Kriterien, wie hauptsächlich dem subjektiven Charakter solcher Definitionen (bei den L1-Proband:innen) und der Flüssigkeit, dem Klang, der Sprachmelodie und der Anlehnung an Pariser bzw. hexagonalem Französisch (bei den Lernenden). Außerdem ist für viele Teilnehmer:innen die Aussprache bei der Definition von *schönem* Französisch relevanter als bei der Definition von *gutem* Französisch.

### 5.2.3 Ästhetische Bewertungen

Dieses Unterkapitel widmet sich den ästhetischen Bewertungen des Französischen der einzelnen Sprachproduktionen im Perzeptionsexperiment. Ähnlich wie bei den Bewertungen der Akzentstärke nutzten die Lernenden auch bei den ästhetischen Bewertungen der Stimuli einen relativ großen Bereich der 100-Punkte-Skala aktiv. Allerdings tendierten die Lernenden bei der Ästhetik dazu, keine sehr niedrigen Bewertungen zu vergeben, also keine Sprachproduktionen als *gar nicht schön* einzustufen. Ein ähnlicher Widerwillen, manche Sprecher:innen oder Varietäten negativ zu bewerten, wurde bereits in der Vergangenheit beobachtet (siehe dazu Kapitel 3.2.1). Die Spannbreite der Bewertungen ist trotzdem eindeutig groß genug, um daraus ableiten zu können, dass die Lernenden offenbar über einen normativen internen Maßstab zur Bewertung von Stimuli in der Zielsprache Französisch verfügen. Und diese Vergleichsnorm scheint, wie aus dem Folgenden herausgehen wird, sehr stark vom hexagonalen Standardfranzösisch geprägt zu sein.

Die besten ästhetischen Bewertungen erhielt der Stimulus aus Nordfrankreich, gefolgt von den anderen Stimuli der europäischen *Francophonie* (es liegen aber keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen Stimuli bei den Lernenden vor). Auch eine der beiden Lernenden mit L1 Deutsch bekam auf dieser Skala sehr gute Bewertungen. Das Französisch der zweiten deutschsprachigen Sprecherin (bei der die Teilnehmer:innen einen ausgeprägteren Akzent feststellten) wurde hingegen vergleichsweise schlechter bewertet, daneben wurde auch das Französisch des Sprechers aus Mali, einer Québecer Sprecherin, der Lernerin mit L1 Polnisch und des Lerners mit L1 Spanisch von den Lernenden als weniger „schön“ erachtet. Dies legt nahe, dass Lernende fremdsprachliche Akzente nicht pauschal schlechter bewerten als L1-Akzente; möglicherweise hängt es von einer Art sozialer Hierarchisierung der Akzente ab, wie diese beurteilt werden (cf. Bouchard 2023b; Didelot 2019). Außerdem könnte hier die Akzentstärke eine Rolle spielen sowie – wie weiter unten diskutiert wird – der wahrgenommene L1-Status von Sprecher:innen.

Die L1-Proband:innen unterschieden sich von den Lernenden hauptsächlich darin, dass sie die Québecer Sprecherin deutlich besser bewerteten – nämlich ähnlich gut wie den anderen Québecer Sprecher, dem sie (und die Lernenden) einen schwächeren Akzent zuschrieben. Auch das Französisch der Sprecher:innen aus Mali, Polen und Peru nahmen

sie „schöner“ wahr als die Lernenden. Bei den anderen Stimuli überlappen die Konfidenzintervalle (in den Säulendiagrammen durch Fehlerbalken dargestellt), sodass nicht von signifikanten Unterschieden ausgegangen werden kann.

Eine im Vergleich zu L1-Teilnehmer:innen bei Lernenden verhältnismäßig starke Abwertung von (hoch gebildeten) Québecer Sprecher:innen beobachtete auch Prikhodkine (2019) (daneben berichteten bereits Calinon 2009 und Kircher 2009 von negativen Einstellungen vieler Lernender selbst im Immersionskontext Québec gegenüber Québécois Französisch): So wurden diese im Vergleich zu Sprecher:innen unterer Bildungsschichten aus Frankreich, Belgien und der Schweiz von den L1-Teilnehmer:innen als geeigneter, von den Lernenden hingegen als ungeeignetere Französischlehrpersonen wahrgenommen. Er erklärt dies wie folgt: Die zugrundeliegende Ideologisierung von L1-Sprecher:innen durch Lernende führt gemeinsam mit einer „conception homogénéisante du locuteur natif“ (Prikhodkine 2019, 72) dazu, dass jegliche sprachliche Abweichung vom angenommenen Standard stigmatisiert wird (siehe dazu auch Musha Doerr 2009; Pennycook 1994). Dass in vorliegender Studie die Québécois Sprecher:innen häufig gar nicht als L1-Sprecher:innen klassifiziert wurden<sup>7</sup>, liefert weitere Evidenz für diese Argumentationslinie bzw. das Vorliegen einer *norme fantasmée*.

Allerdings lädt ein Blick in die Bewertungen der L1-Teilnehmer:innen in Abhängigkeit von der Varietät, die sie sprechen, zu einer detaillierteren Interpretation der Ergebnisse ein: Denn während die Québécois Teilnehmer:innen in beiden Fällen durchschnittlich sehr hohe Werte vergaben (Mittelwert 95,92 bzw. 96,50, jeweils mit einer vergleichsweise niedrigen Standardabweichung von 5,87 bzw. 4,10 – das heißt, sie waren sich sehr einig, dass die Québécois Sprecher:innen sehr schönes Französisch sprechen) und damit den Mittelwert der L1-Teilnehmer:innen nach oben verschoben, fielen die Bewertungen der anderen L1-Teilnehmer:innen vergleichsweise deutlich schlechter aus (Mittelwerte zwischen 58 und 74). Zwischen diesen anderen L1-Gruppen liegt kein signifikanter Unterschied vor, jedoch hohe Variabilität *innerhalb* der einzelnen Gruppen, wie aus den hohen Standardabweichungen von 18,59 bis 28,79 hervorgeht (für einen visuellen Überblick siehe hierzu die entsprechende Abbildung im Anhang). Wird die Gruppe der L1-Teilnehmer:innen dementsprechend nicht als Gesamtes, sondern abzüglich der Québécois Teilnehmer:innen betrachtet, so unterscheiden sich diese bei jenem Québécois Sprecher, dem sie einen schwächeren Akzent zuschrieben, gar nicht so stark von den weit fortgeschrittenen Lernenden. Bei der Québécois Sprecherin hingegen, bei der allgemein ein stärkerer Akzent wahrgenommen wurde, sind die Unterschiede zwischen L1-Sprecher:innen (ohne Québécois Teilnehmer:innen) und Lernenden (insbesondere niedrigerer Niveaus, aber auch der weit

<sup>7</sup>Im Übrigen erkannten die Lernenden nur selten die Herkunft der Québécois Sprecher:innen (A1-A2: 17%, B1-B2: 31%, C1-C2: 48%). Selbst wenn sie also wüssten, dass Québécois Französisch denselben Status genießt wie das ihnen bekannte hexagonale Standardfranzösisch, würden ihre Bewertungen kaum anders aussehen, weil sie die Québécois Sprecher:innen gar nicht erst als solche erkennen.

fortgeschrittenen) immer noch deutlich erkennbar. Die Lernenden bewerteten hier die Ästhetik also stärker als die L1-Teilnehmer:innen in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Akzentstärke.

Dies scheint nicht nur in Bezug auf die Québecker Sprecherin, sondern allgemein zu gelten – beispielsweise auch bei den fremdsprachlichen Stimuli: Während bei diesen in der Gruppe der Lernenden die Akzentstärkewertungen den ästhetischen Bewertungen ähnelten, differenzierten die L1-Teilnehmer:innen stärker zwischen diesen beiden Bewertungsdimensionen: Das bedeutet, dass als stark wahrgenommene Akzente von ihnen z.T. trotzdem als verhältnismäßig „schön“ wahrgenommen wurden. Möglicherweise ist die Akzentstärke für L1-Sprecher:innen ein weniger wichtiger Maßstab, weil sie daneben auch andere Aspekte in ihre ästhetischen Bewertungen miteinfließen lassen, während Lernende diesbezüglich noch nicht so ein ausgeprägtes Bewusstsein entwickelt haben könnten (beispielsweise aufgrund geringer Diversität im sprachlichen Input). Andererseits ist aber auch denkbar, dass Lernende einfach generell negativere Einstellungen zu fremdsprachlichen Akzenten haben, d.h. die oben angesprochene Ideologie des *native speakers* könnte bei ihnen stärker ausgeprägt sein. Dies könnte durch einen im Fremdsprachenerwerb häufigen Fokus auf das „Verlieren“ des fremdsprachlichen Akzents bedingt sein (cf. Levis 2005). Positiv anzumerken ist an dieser Stelle, dass insbesondere im Kontext des Englischunterrichts die Forderung, der Fremd- bzw. Zweitspracherwerb müsse sich vom „Ideal“ des *native speakers* lösen, immer stärker wird (cf. etwa Jenkins 1998, 2002; Rose & Galloway 2019; Seidlhofer 2011; Seageant 2012).

Wenngleich oben dargelegt wurde, dass die ästhetischen Bewertungen der Lernenden grundsätzlich sehr stark mit der wahrgenommenen Akzentstärke zusammenhängen scheinen, könnten auch andere Faktoren eine Rolle spielen: Als Erklärung dafür, warum die Bewertungen von Lernenden nicht immer mit stereotypischen sozialen Hierarchien der entsprechenden Sprecher:innengruppen zusammenpassen, nannte Van Bezooijen (1994) etwa (fürs Niederländische) die Verständlichkeit als potenziell wichtigen Einflussfaktor (cf. dazu auch Boets & De Schutter 1977).

Daneben scheinen (v.a.) die C1-C2 Lernenden mitunter auch andere Bewertungsmaßstäbe heranzuziehen, wie insbesondere aus den Bewertungen des malischen Sprechers ersichtlich wird: Ihre ästhetischen Bewertungen liegen bei diesem Stimulus im Durchschnitt deutlich oberhalb der Akzentbewertungen. Dasselbe gilt noch stärker für die L1-Proband:innen – generell entsprechen die ästhetischen Bewertungen der Lernenden mit steigendem Sprachniveau tendenziell eher jenen der L1-Proband:innen. Daraus zu schlussfolgern, dass sich die internen Vergleichsmaßstäbe bzw. Bewertungsmechanismen der Lernenden jenen der L1-Teilnehmer:innen mit steigendem Sprachniveau annähern, scheint zwar plausibel, kann aber anhand der Datenlage nicht überprüft werden.

Ob und wenn ja in welchem Ausmaß die Teilnehmer:innen bei den ästhetischen Bewertun-

gen im Perzeptionsexperiment auf die weiter oben besprochenen Kriterien von *schönem Französisch* zurückgriffen, ist fraglich. Es wurde in Kapitel 4.1.1.4 skizziert, dass jene Teilnehmer:innen, die *schönes Französisch* mit Paris bzw. (Nord-)Frankreich assoziierten, tatsächlich auch das Französisch von standardnahen Sprecher:innen als „schöner“ bewerteten – dass also in diesem Fall die Ergebnisse aus der direkten und indirekten Einstellungserhebung übereinstimmten. Allerdings bewerteten einige der Proband:innen, die (auf der bewussten Ebene) die Meinung vertraten, *jedes* Französisch sei „schön“, im Perzeptionsexperiment nicht jedes Französisch tatsächlich auch als „schön“. Hier unterschieden sich die Ergebnisse der beiden Methoden zur Einstellungsmessung also – möglicherweise aufgrund eines sozialen Erwünschtheitsbias bei der direkten Methode.

Dies kann insbesondere im Fall von Lehrpersonen problematisch sein, wenn es um die Weitergabe von Einstellungen geht: RE291018 etwa arbeitet als Französischlehrerin an einer Schule und ist mit Ausnahme des Südfranzösischen noch nicht häufig mit Varietäten in Kontakt gekommen. Dies könnte erklären, warum sie zwar oberflächlich denkt, jedes Französisch sei „schön“, aber bei einer Konfrontation mit ihr unbekannten Varietäten möglicherweise überfordert ist und diese deshalb weniger gut bewertet. Dazu kommt, dass einige Lehrpersonen laut Selbstaussage ein Faible für Frankreich haben (z.B. die Referendarin Ne251113: „Ich finde die Sprache sehr schön und liebe Frankreich als Land sehr.“) und dies z.T. auch von den Lernenden so wahrgenommen wird (z.B. von der Interviewten Ba060840: „sie ist generell sehr frankreichaffin das weiß ich“). Wenngleich eine Faszination für die Zielsprache positiv ist und von den Interviewten als Eigenschaft guter Französischlehrpersonen erwartet wird, könnte ein zu starker Fokus auf Frankreich für die Offenheit gegenüber anderen Varietäten und deren Behandlung im Unterricht hinderlich sein.

Die Teilnehmer:innen sollten die Stimuli nicht nur hinsichtlich der Akzentstärke, der Verständlichkeit und einer ästhetischen Komponente bewerten, sondern u.a. auch angeben, woher diese vermutlich kommen. Eine Analyse der ästhetischen Bewertungen der Sprecher:innen in Abhängigkeit davon, welcher Herkunft sie zugeordnet wurden (unabhängig davon, ob die Antwort richtig oder falsch war), erlaubt Einblicke in die mentalen Repräsentationen der Proband:innen:

Plus intéressants encore sont les résultats qui tiennent compte non pas de l'origine réelle des locutrices, mais plutôt de leur provenance géographique présumée de la part des auditeurs. Ces résultats montrent comment les représentations des participants peuvent influencer leur perception. (Remysen et al. 2020, 46)

Wenn etwa Sprecher:innen, die einer bestimmten Herkunft zugeordnet werden, gute Bewertungen bekommen, dann kann davon ausgegangen werden, dass die entsprechende Varietät bei den Proband:innen vermutlich positiv konnotiert ist; der umgekehrte Fall

gilt für schlechte Bewertungen. Allerdings ist natürlich auch möglich, dass ein Stimulus negativ bewertet wird (zum Beispiel aufgrund einer unangenehmen Stimme), obwohl der/die Proband:in von der wahrgenommenen Varietät an sich ein positives Bild hat. Dies sollte durch die Vorauswahl der Stimuli (cf. Kapitel 3.2.1) weitestmöglich vermieden werden, kann aber leider nicht vollständig ausgeschlossen werden.

Aus einem Vergleich der Bewertungen von Stimuli, die tatsächlich aus einem Gebiet kommen und jenen, die die Teilnehmer:innen diesem Gebiet zuordneten, können nun also mit der notwendigen Vorsicht folgende Beobachtungen abgeleitet werden:

(1) Von Französisch in Belgien und der Schweiz scheinen die Lernenden offenbar zu denken, dass dieses nicht „schön“ sei: Tatsächliche Sprecher:innen aus diesen Regionen wurden von ihnen viel besser bewertet als jene Sprecher:innen, die sie Belgien oder der Schweiz zuordneten. Dasselbe Muster, wenngleich in etwas weniger stark ausgeprägter Form, findet sich auch bei den L1-Teilnehmer:innen (dazu passt die Feststellung von Francard 2010, dass im kollektiven Sprachbewusstsein vieler frankophoner Sprecher:innen ein (stark ausgeprägter) *accent belge* existiert). Daneben sprechen einige Indizien dafür, dass die belgische Sprecherin des Stimulussets selbst ihre eigene Varietät verzerrt wahrnimmt: Diese Universitätsabsolventin aus der Provinz Brabant-Wallon antwortete nämlich auf die Frage *À votre avis, sur une échelle de 1 (très similaire ou identique) à 9 (très différent), combien votre accent diffère-t-il de celui d'un locuteur natif cultivé de Paris ?* mit 7, also einem sehr hohen Wert; dies spiegelt sich jedoch in der Perzeption weder durch Lernende noch durch L1-Sprecher:innen wider<sup>8</sup>. Von belgischen Teilnehmer:innen wurde sie zwar in der Mehrheit der Fälle (zwei Drittel) als Belgierin erkannt (in Moreau et al. 2007 wurden die belgischen Sprecher:innen durchschnittlich nur von gut 40% der belgischen Teilnehmer:innen erkannt), ihr Akzent jedoch meist als sehr schwach oder kaum vorhanden eingeschätzt. Von den anderen L1-Teilnehmer:innen wurde ihr die Herkunft „Nordfrankreich“ doppelt so häufig wie die Herkunft „Belgien“ zugeschrieben. Die Lernenden tippten sogar vier Mal häufiger auf Nordfrankreich als auf Belgien<sup>9</sup>.

(2) Schweizer Französisch ist bei den A1-A2 sowie B1-B2 Lernenden negativer konnotiert als belgisches Französisch. Dieses Muster zeichnet sich in den Perzeptionen jedoch

<sup>8</sup>Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie im Alltag anders spricht als bei den Aufnahmen und dies für diesen Kontrast verantwortlich ist, allerdings kreuzt sie als Antwort auf die Frage *Diriez-vous que la prononciation que vous avez employée lors des tâches ressemble à celle que vous employez dans un contexte naturel ?* an, dass sie anscheinend durchaus sehr ähnlich bzw. gleich gesprochen hat wie in natürlichen Gesprächskontexten.

<sup>9</sup>Selbsteinschätzungen sind zwar von vielen individuellen Faktoren abhängig (siehe dazu u.a. den Dunning-Kruger-Effekt, Kruger & Dunning 1999) und es ist nicht unüblich, dass der Akzent von Sprecher:innen derselben Varietät stärker wahrgenommen bzw. mitunter sogar nicht realisierte Laute wahrgenommen werden (cf. Niedzielski 1999). Allerdings nehmen in vorliegender Studie selbst die belgischen Teilnehmer:innen kaum einen Akzent wahr (obwohl die meisten die Herkunft richtig erkennen). Dass belgische Sprecher:innen (siehe dazu auch Abbildung 3.5) dazu tendieren, sich dennoch selbst einen eher starken Akzent zuzuschreiben, kann nun zwei Gründe haben: Stolz auf eine eigene, von Frankreich abgegrenzte Identität, oder sprachliche Unsicherheit. Vermutlich sind beide Faktoren gleichermaßen dafür verantwortlich (dies legen auch die in Kapitel 2.2.4 beschriebenen Ergebnisse nahe).

nicht ab: Die ästhetischen Bewertungen der belgischen Sprecherin und des Schweizer Sprechers sind nämlich durchschnittlich sehr ähnlich. Eine Diskrepanz zwischen Repräsentationen und Perzeptionen, wie sie hier vorliegt, ist nicht unüblich – siehe hierzu etwa auch Bouchard (2023b) und Pettorino et al. (2013).

(3) Québécer Französisch scheint entsprechend den Repräsentationen der Lernenden (wie auch der L1-Teilnehmer:innen) als ähnlich „schön“ eingeschätzt zu werden wie Schweizer Französisch, was sich erneut nicht in den Perzeptionen widerspiegelt: Hier wurde das Französisch beider Québécer Sprecher:innen (und insbesondere jener mit einem stärkeren wahrgenommenen Akzent) als deutlich weniger „schön“ bewertet als jenes des Schweizer Sprechers.

(4) Von Subsahara-Afrika und dem Maghreb scheinen die Lernenden sehr ähnliche Repräsentationen zu haben, während die Antworten der L1-Teilnehmer:innen etwas positivere Assoziationen gegenüber dem Französischen im Maghreb vermuten lassen. Im Perzeptionsexperiment wurde der aus Tunesien stammende Sprecher von allen Teilnehmer:innen zwar durchschnittlich deutlich besser bewertet als der Sprecher aus Mali; es sei allerdings hervorgehoben, dass dieser Unterschied vermutlich eher darauf zurückzuführen ist, dass letzterer einen deutlich stärkeren Akzent aufweist.

(5) Im Fall von Nordfrankreich und Südfrankreich ähneln sich die durchschnittlichen ästhetischen Bewertungen der vermeintlichen und tatsächlichen Sprecher:innen dieser Gebiete sehr stark. Wenngleich die Herkunft der nordfranzösischen und der südfranzösischen Sprecherin also von einigen nicht richtig erkannt wird, scheinen in diesen beiden Fällen keine negativen Stereotypen Vorstellungen (weder aufseiten der Lernenden noch der L1-Teilnehmer:innen) vorzuliegen. Hier stimmen also die Vorstellungen in den mentalen Repräsentationen und die Bewertungen in der Perzeption ausnahmsweise weitestgehend überein.

Insgesamt kann damit festgestellt werden, dass bei den Lernenden auf der Ebene der Repräsentationen eine interne Hierarchisierung von Varietätengruppen zu existieren scheint, die wie folgt aussieht (und jener in Pettorino et al. 2013 sehr stark ähnelt):

Nordfrankreich > Südfrankreich > Belgien > Schweiz und Québec > Maghreb und  
Subsahara-Afrika

Am besten wurden jene Stimuli bewertet, die als „nordfranzösisch“ identifiziert wurden; darauf folgen die anderen als „westlich“ wahrgenommenen Stimuli. Am vergleichsweise schlechtesten wurden jene bewertet, die der afrikanischen *Francophonie* zugeordnet wurden.

Diese Unterschiede in den Repräsentationen sind insbesondere deshalb interessant, weil die meisten Lernenden mit den einzelnen Varietäten noch gar nicht richtig in Berührung gekommen sind. Die Vermutung, dass Lehrbücher durch stereotype Darstellungen

einzelner Gebiete zu diesen Repräsentationen beitragen, erscheint nur teilweise plausibel: Da hexagonales Standardfranzösisch den Schwerpunkt darstellt, ist nachvollziehbar, dass andere Varietäten mangels Konfrontation automatisch abgewertet werden. Allerdings erklärt dies nicht, warum die einzelnen Varietäten unterschiedlich hierarchisiert werden, und insbesondere zwischen belgischem Französisch und Schweizer Französisch recht deutlich unterschieden wird<sup>10</sup>.

Vieles spricht dafür, dass sich die Lernenden mit steigendem Sprachniveau – und damit einhergehend verstärktem Kontakt mit den einzelnen Varietäten, v.a. auch in Form von persönlichem Kontakt mit Sprecher:innen dieser Varietäten – den Repräsentationen der L1-Teilnehmer:innen annähern, wenngleich sich selbst die weit fortgeschrittenen Lernenden in manchen Aspekten (noch?) von den L1-Teilnehmer:innen unterschieden. Die Art des Spracherwerbs könnte hier eine Rolle spielen, wie die Ergebnisse aus Bergeron (2020) nahelegen: Während sich institutioneller Spracherwerb für die Entwicklung positiver Einstellung gegenüber Varietäten tendenziell eher sogar als hinderlich herausstellte<sup>11</sup>, schien ein verstärkter informeller Kontakt mit der Zielsprache dafür förderlich zu sein.

Es wurde soeben aufgezeigt, dass die wahrgenommene Herkunft der Stimuli die ästhetischen Bewertungen beeinflusst. Daneben sind diese (ebenso wie jene der Verständlichkeit und der Akzentstärke) aber auch davon abhängig, ob ein:e Sprecher:in als L1-Sprecher:in wahrgenommen wird oder nicht: Bei den Lernenden zeigte sich bei fast allen Stimuli ein eindeutiges Muster des Typs *Wird ein Stimulus als L1-Sprecher:in klassifiziert, wird die entsprechende Sprachproduktion tendenziell als „schöner“ wahrgenommen*. Die Unterschiede sind zum Teil beachtlich – wie etwa bei den Stimuli aus Belgien und der Schweiz (und bei den A1-A2 und B1-B2 Lernenden auch bei jenem aus Nordfrankreich). Ein nur sehr geringer Einfluss konnte hingegen bei den Bewertungen der Sprecher:innen aus Polen und Peru durch die fortgeschrittenen und weit fortgeschrittenen Lernenden festgestellt werden.

Bei den L1-Teilnehmer:innen ist dieses Muster z.T. ebenfalls zu beobachten (v.a. in Bezug auf die Sprecher:innen aus Québec und die Lernenden), allerdings sind die Unterschiede in den Bewertungen meist weniger stark ausgeprägt (mit Ausnahme des polnischen und des peruanischen Stimulus). Es muss dabei berücksichtigt werden, dass die L1-Proband:innen den L1-Status der Stimuli durchschnittlich häufiger richtig einschätzten und dementsprechend in manchen Fällen gar keine Vergleichswerte von L1-Teilnehmer:innen, die den L1-Status falsch einschätzten, zur Verfügung stehen (oder diese

<sup>10</sup>Zwar kam belgisches Französisch minimal häufiger im institutionellen Kontext vor als Schweizer Französisch, es ist aber unwahrscheinlich, dass dieser geringe Unterschied die Unterschiede in den Repräsentationen erklärt. Hier bedarf es einer genauen Lehrbuchanalyse, um die Darstellung beider frankophoner Länder sowie ihrer sprachlichen Varietäten systematisch zu vergleichen.

<sup>11</sup>Ein gemischtes Modell zeigte diesbezüglich zwar keinen signifikanten Zusammenhang, jedoch eine Tendenz zu einem negativen Einfluss der Dauer des institutionellen Erwerbs auf die ästhetischen Bewertungen.

nur auf den Antworten einer einzelnen Person oder weniger Personen beruhen, weshalb in diesen Fällen Vergleiche wenig sinnvoll sind).

Diese Ergebnisse decken sich mit den Vorhersagen von Theorien zur Sprachverarbeitung (cf. Kapitel 2.1.6), denen zufolge die Aktivierung bestimmter Stereotype den Wahrnehmungsprozess verzerren kann (dieser Schlussfolgerung liegt die Annahme zugrunde, dass die Entscheidung, ob jemand L1-Sprecher:in des Französischen ist oder nicht, sehr schnell getroffen wird (cf. Flege 1984; Park 2013) und dieser erste Eindruck in der Folge die weiteren Bewertungen eines Stimulus beeinflusst).

Dass etwa das Französisch einer deutschsprachigen Lernerin von jenen Teilnehmer:innen, die sie als L1-Sprecher:in klassifizierten, als deutlich „schöner“ bewertet wurde als von jenen, die sie als Lernerin identifizierten, kann mit der Defizitperspektive auf (wahrgenommene) fremdsprachliche Akzente erklärt werden (cf. Kapitel 2.1.7.2). Diese betrifft nicht nur die Lernenden selbst, sondern auch Lehrpersonen: Kelch & Santana-Williamson (2002) berichteten von negativen Einstellungen gegenüber Lehrpersonen, deren Akzent als fremdsprachlich eingestuft wurde – unabhängig davon, ob es sich tatsächlich um einen fremdsprachlichen Akzent handelte oder nicht. Problematisch ist, dass in solchen Fällen nicht nur die Aussprachefähigkeiten der betroffenen Person abgewertet, sondern auch andere, davon unabhängige Eigenschaften dieser Person automatisch negativer eingeschätzt werden (in der Sozialpsychologie spricht man dabei vom *Halo-Effekt*, cf. Thorndike 1920). Evidenz dafür findet sich etwa in der Studie von Hanulíková (2019), in der dieselben (für das Schweizerdeutsch typischen) morphosyntaktischen Strukturen häufiger als akzeptabel beurteilt wurden, wenn sie durch einen standardnahen Sprecher produziert wurden als wenn sie durch einen Schweizer Dialektsprecher geäußert wurden. Der Einfluss der Aussprache auf Grammatikalitätsurteile war dabei bei Laien stärker ausgeprägt als bei Studierenden philologischer Fächer. Auch Hume et al. (1993) beobachteten eine auf der Bewertung des Akzents basierende Einschätzung der Grammatikkompetenz, gleichzeitig aber auch status- und solidaritätsbezogener Merkmale. Anders als erwartet fanden die Autor:innen keinen signifikanten Unterschied zwischen jenen Teilnehmer:innen, die über die tatsächliche Herkunft der Sprecherinnen aufgeklärt wurden und jenen, die darüber nicht informiert wurden – offenbar hat also die eigene Wahrnehmung mehr Gewicht als Informationen von außen.

Auswirkungen nicht nur auf das Selbstbild der Person, sondern auch darauf, wie diese von anderen behandelt wird, sind wahrscheinliche Folgen solcher subjektiver Eindrücke. Mitunter geht damit auch diskriminierendes Verhalten einher – dass etwa die Person einen Job nicht bekommt oder nicht zur Besichtigung einer Mietwohnung eingeladen wird (cf. Kapitel 2.1.5.4). Diese Ideologie des *native speakers* kann also potenziell weitreichende Folgen für betroffene Personen haben. Wie bereits weiter oben erwähnt ist jedoch positiv zu vermerken, dass insbesondere fürs Englische immer mehr Arbeiten er-

scheinen, die diese Sichtweise boykottieren und betonen, eine Sprache „gehöre“ nicht nur denjenigen Personen, die sie als L1 sprechen (wobei die Trennung von L1-Sprecher:innen, L2-Sprecher:innen und Fremdsprachenlernenden in vielen Fällen unklar ist, cf. zu dieser Problematik etwa Véronique 1993), sondern all jenen, die sie benutzen (siehe dazu die Ansätze des *English as a lingua franca* oder *World/Global Englishes*, cf. Kapitel 2.1.7.2).

### 5.2.4 Vorstellungen in Bezug auf den Französischerwerb

Weitere Rückschlüsse auf die Repräsentationen der Lernenden gegenüber diatopischen Varietäten des Französischen lassen sich aus den Interviews und den Fragebögen ziehen, insbesondere (aber nicht nur) hinsichtlich deren Behandlung im (schulischen) Französischunterricht. Dabei konnten v.a. folgende Phänomene beobachtet werden:

Zunächst ein generelles Interesse der Lernenden für Varietäten: Viele von ihnen hätten im Zuge des schulischen Französischunterrichts gern mehr darüber gelernt. Die meisten Teilnehmer:innen sind der Meinung, Lernende sollten zumindest ab einem fortgeschrittenen Niveau damit konfrontiert werden. Einige finden, dies sollte schon ca. ab dem 2.Lernjahr (bzw. Niveau A2) geschehen. Zummindest eine Sensibilisierung für die Existenz sprachlicher Variation in der *Francophonie* empfinden sehr viele als wichtig; ein paar wenige schlagen daneben vor, schon in der Schule das Hörverständnis zu trainieren bzw. sprachliche Merkmale von einzelnen Varietäten zu vergleichen.

Ein nicht unbedeutender Anteil der Lernenden ist jedoch (gleichzeitig) der Meinung, dass der Fokus auf dem Französischen aus (Nord-)Frankreich bzw. dem (ihnen bekannten) Standardfranzösisch liegen sollte. Daraus kann geschlossen werden, dass für diese Teilnehmer:innen gilt: Varietäten können besprochen werden, solange Standardfranzösisch (weiterhin) im Mittelpunkt steht. Wenn dies begründet wird, dann damit, dass eine zu starke Beschäftigung mit Varietäten die Lernenden überfordern bzw. nicht interessieren und zeitlich gar nicht erst im Unterricht Platz finden würde. Außerdem sei Standardfranzösisch bereits schwierig genug zu erlernen, und die Lernenden würden damit am besten verstanden werden (cf. hierzu die Ergebnisse aus Ender et al. 2017 zum Deutschen als L2).

Das ist wenig überraschend, denn auch aus den Fragebögen der meisten frankophonen Sprecher:innen geht diese Meinung hervor. Wenngleich in der letzten Zeit eine zweite Standardvarietät (*le français standard d'ici*) innerhalb Québecs dasselbe Prestige wie eine hexagonale Standardvarietät erlangte (cf. Chalier 2021), sieht man die Auswirkungen dessen in der restlichen frankophonen Welt bisher noch nicht im selben Ausmaß (siehe dazu auch die weiter oben beschriebenen Ergebnisse des Perzeptionsexperiments). Die Zukunft wird zeigen, inwiefern sich die mentalen Repräsentationen sowie die Perzeption von Lernenden verändern, sobald die Anerkennung dieser zweiten (und ggf. weiterer) Standardvarietät(en) auch in anderen frankophonen Ländern stärker Einzug gehalten ha-

ben wird. Bisherige Forschungsarbeiten zu Französischlernenden in Québec, wo sich die Vorstellung eines Bizentrismus bei L1-Sprecher:innen des Französischen bereits einigermaßen gut etabliert hat, lieferten in der Vergangenheit noch ernüchternde Ergebnisse (z.B. Calinon 2009); neuere Studien deuten jedoch auf eine mögliche Verschiebung der Normvorstellungen von Lernenden hin (cf. Bouchard 2023b).

Da Varietäten als für den Unterricht nebensächlich erachtet werden, verwundert es auch nicht, dass diese nach Meinung der Interviewten zumindest im Lehramtsstudium nicht zwingend Platz finden müssten – in anderen Studiengängen mit Fokus auf Französisch sei das Thema aber durchaus relevanter (dafür bieten sich laut den Lernenden v.a. sprachwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen an). Dies liege daran, dass von Französischlehrer:innen nicht erwartet werde, Varietäten im Unterricht ausführlich zu behandeln.

Gleichzeitig denken aber z.B. die Interviewteilnehmerinnen Ce06011, IA010718 und Mn16031994172, dass Schüler:innen, die eine andere Varietät als hexagonales Standardfranzösisch sprechen, diese auch im Unterricht verwenden dürfen sollten – mit der Einschränkung, dass sie trotzdem „richtiges“ Französisch sprechen. Dies einzuschätzen erfordert jedoch neben ausgeprägten Varietätenkenntnissen auf der linguistisch-deskriptiven Ebene auch einen breiten Überblick über die soziolinguistische Bedeutung und Bewertung von Varietäten. Auf Nachfrage, ob eine solche Einschätzung von Lehrpersonen denn realistischerweise erwartet werden kann, antwortete Mn16031994172:

- > boa: ich glaube da müsste man sich einfach mehr damit auseinandersetzen (.) und (.) ja natürlich auch die die erklärung von dem schüler vielleicht dass man einfach fragt ma (.) spricht man das denn WIRklich so aus das habe ich noch nie gehört

Immer wieder zeigte sich, dass die Lernenden den Varietäten durchaus eine generelle Akzeptanz entgegenbringen (cf. dazu auch Lindberg & Trofimovich 2020). So meinten die Interviewten nicht nur, dass sie andere Varietäten im Unterricht durchaus tolerieren würden (wenn etwa ein:e Schüler:in ihrer Klasse eine andere französische Varietät sprechen würde), sondern sie fänden es ebenfalls unproblematisch, wenn eine Französischlehrperson etwa Québeker Französisch sprechen würde. Sie machen sich zwar Gedanken darüber, inwiefern dies das Verständnis der Lernenden und somit ihren Lernfortschritt einschränken würde, aber gerade wenn die Lernenden damit von Anfang an konfrontiert wären, gäbe es ihrer Meinung nach diesbezüglich kein Problem – auch nicht damit, dass die Lernenden möglicherweise den Akzent ihrer Lehrperson übernehmen:

- > ja sicher (.) ja (.) ist ja (.) im grund also (.) mir ist es relativ wurst ob ich jetzt auf für fran- das (.) frankreich oder von kanada oder wo auch IMmer (.) ja (.) ist ja (.) also mir ist es wurst ((lacht)) (Se240830)
- > ähm: . also Wichtig finde ich das jetzt nicht aber (.) man merkt schon dass wenn

jemand jetzt aus quebec kommt oder aus einem afrikanischen land (.) dass dann der akzent (.) der uns beibebra- gebracht wird vielleicht (.) ein bisschen (.) Anders ist (.) ähm (.) aber im endeffekt (.) solange man die sprache einfach gut beherrscht (.) würde es mich nicht stören wenn die person nicht unbedingt aus frankreich kommt (IA010718)

Diese explizit geäußerte Einstellung entspricht jedoch nicht den Antworten im Begleitfragebogen: Bei der Frage danach, wie gut einzelne Personengruppen als Französischlehrer:innen geeignet wären, stuften diese beiden soeben zitierten Interviewten (IA010718 und Se240830) auf einer 100-Punkte-Skala L1-Sprecher:innen mit einem starken Akzent um ca. 20 Punkte schlechter ein als „Standardsprecher:innen“. Solche mit einem leichten Akzent sah IA010718 hingegen als genauso gut und Se240830 als ähnlich gut geeignet wie Sprecher:innen einer Standardvarietät. Es ist durchaus denkbar, dass diese Diskrepanzen auf mangelndes sprachliches Wissen zu den einzelnen Varietäten zurückzuführen sind: Bx140923 beispielsweise fand grundsätzlich eine Québécer Lehrperson in Ordnung; erst als sie erfuhr, dass das Französisch in den Youtubevideos des Hörverständnistests Québécer Französisch war, sah sie die Situation ein bisschen anders:

> dann ist es wieder etwas anderes weil das war wirklich . schwieriger zu verstehen also . hm . da würde ich es dann wahrscheinlich ein bisschen (.) problematischer finden

Auch unter den anderen Teilnehmer:innen der Hauptstudie zeigte sich grundsätzlich das Bild, dass L1-Sprecher:innen mit einem starken Akzent in den Augen vieler Lernender deutlich weniger gut als Französischlehrer:innen geeignet sind als standardnahe L1-Sprecher:innen oder solche mit nur einem leichten Akzent – siehe dazu die weiter oben (5.2.1) beschriebenen Ergebnisse.

### 5.2.5 Entwicklung von Normvorstellungen

Wie sich das Normverständnis von Lernenden in einer Zielsprache entwickelt, ist eine nach wie vor ungeklärte Frage. Eine potenzielle Erklärung ist, dass diese im institutionellen Erwerbskontext von den Lehrpersonen übernommen wird. Zwar wissen die meisten Interviewten gar nicht, welche Einstellung ihre Lehrpersonen zu Varietäten des Französischen haben, weshalb sie diese auch nicht bewusst von diesen übernommen bzw. erlernt haben können. Eine unbewusste Übernahme von nicht explizit wahrgenommenen Einstellungen ist hingegen durchaus denkbar (cf. Carrie 2017; Königs 1983). Insbesondere ist vorstellbar, dass Lernende automatisch jene Varietät bevorzugen, die sie zuerst lernen bzw. die sie am meisten gewohnt sind (cf. Bergeron 2020; Bouchard 2023b) – eine Erklärung, die z.T. auch von den Teilnehmer:innen selbst geäußert wurde. Allerdings gibt es

daneben noch mindestens zwei weitere mögliche (sich nicht gegenseitig ausschließende) Erklärungsansätze, wie Lernende Normvorstellungen entwickeln könnten:

Zunächst wäre theoretisch möglich, dass sie die in ihrer eigenen L1 (bzw. ihren L1-Sprachen bzw. generell ihren beherrschten Sprachen) zugrundeliegenden Repräsentationen in Bezug auf Standard- und Nichtstandardvarietäten auf die Zielsprache übertragen (cf. Regan 2022) – dass etwa deutschsprachige Lernende ihre Sichtweise auf Dialekt und Standard im Deutschen (unbewusst) auf das Französische anwenden. Dies geht jedoch nicht aus den Daten der Follow-Up-Studie hervor (und bestätigte sich zuvor auch schon in Merlo 2017 nicht): Die Antworten der deutschsprachigen Lernenden zu ihren Einstellungen zu Dialekt und Standarddeutsch stehen nämlich in keinem signifikanten Zusammenhang damit, wie „schön“ sie das Französisch der einzelnen Sprecher:innen im Perceptionsexperiment einstufen. Dies trifft selbst auf jene Items zu, die explizit auf die Ästhetik abzielten – in denen sie angeben sollten, wie „schön“ sie Dialekte und Standardsprache im Deutschen empfinden. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass es sich dabei um einen schriftlichen Fragebogen handelte, in dem ausschließlich mentale Repräsentationen und keine Perzeptionen erfasst wurden. Da sich explizite Angaben in solchen Arten von Umfragen nicht unbedingt mit konkretem Sprachverhalten bzw. Reaktionen auf konkrete Stimuli decken müssen (cf. Arendt 2019), ist nicht auszuschließen, dass die Ergebnisse anders ausfallen würden, wären fürs Deutsche ebenfalls Perzeptionen getestet worden. Allerdings deuten auch die Ergebnisse aus Detey & Lyche (2019), die sich u.a. für den norwegischen Schulkontext interessierten (einem Gebiet, in dem Varietäten der L1 wertgeschätzt werden), darauf hin, dass vermutlich vielmehr äußere Umstände als ein vorgefertigtes Normverständnis der L1 für die Normvorstellungen in einer Zielsprache verantwortlich sind: Sie beobachteten nämlich, dass in norwegischen Schulen sprachliche Variation der Zielsprache Englisch systematisch gelehrt wird, jene des Französischen hingegen nicht (hier wird nur auf die kulturelle Dimension der *Francophonie* eingegangen).

Daneben wäre es auch plausibel davon auszugehen, dass Lernende – wie auch Kinder im L1-Erwerb (cf. Giles 1970; Van Bezooijen 1994) – im Laufe des (Fremd- bzw. Zweit-)Spracherwerbs die den L1-Sprecher:innen zugrundeliegenden Normvorstellungen (unbewusst) annehmen. Dementsprechend würde der Status, den eine Varietät in den Augen der L1-Sprecher:innen hat, dazu führen, dass Lernende eine Varietät besser oder schlechter bewerten (cf. Bergeron 2020; Bouchard 2023b). Darüber, in welchem Erwerbstadiums dies unter welchen Voraussetzungen wie passiert, kann jedoch nur spekuliert werden. Außerdem stellt sich hierbei die Frage, von welchen L1-Sprecher:innen diese Normvorstellungen übernommen werden – jene in Québec beispielsweise haben nämlich nachweislich andere Normvorstellungen als frankophone Sprecher:innen in anderen Gebieten (cf. Moreau et al. 2007).

## 5.3 *Rezeptive Varietätenkompetenz*: Wie gut werden Akzente verstanden?

Das Hörverständnis unterschiedlicher Varietätsprecher:innen durch Lernende wurde in zwei Aufgaben überprüft: Zum einen wurde im Rahmen des Perzeptionsexperiments danach gefragt, wie einfach oder schwierig die einzelnen Stimuli zu verstehen sind (100-Punkte-Skala) – hierbei handelte es sich also um Selbsteinschätzungen. Diese dürften u.a. dadurch verzerrt sein, dass die Proband:innen den vorgelesenen Text schon kannten und von allen Sprecher:innen derselbe Text vorgelesen wurde. Wenngleich die Bewertungen deshalb tendenziell überdurchschnittlich gut waren und nicht als absolute Werte interpretiert werden sollten, zeigten sich durchaus Unterschiede zwischen den einzelnen Stimuli, sodass Rückschlüsse auf die Verständlichkeit unterschiedlicher Varietätsprecher:innen gezogen werden können. Die entsprechenden Ergebnisse werden am Ende dieses Kapitels diskutiert.

Zum anderen nahmen 71 Lernende an einem expliziten Hörverständnistest teil, der aus zwei unterschiedlichen Aufgabentypen bestand: Im ersten Teil wurden ihnen einzelne Sätze (oder sogar nur Teile von Sätzen) vorgespielt, die sie so genau wie möglich transkribieren und anschließend ins Deutsche übersetzen sollten. Im zweiten Teil hörten sie zwei Ausschnitte von Youtube-Videos und sahen dabei deren Transkription, jedoch mit Lücken. Ihre Aufgabe war, die Lücken mit bis zu vier Wörtern zu füllen. Anders als das Perzeptionsexperiment, das auf einen breiten Überblick über die Wahrnehmung unterschiedlicher Varietäten abzielte, ging es beim Hörverständnistest nur um das Verständnis von Québécois Sprachproduktionen.

Eine Kontrollgruppe aus zwei bilingualen Sprecherinnen transkribierte fast alles richtig – damit war sichergestellt, dass die Aufnahmen grundsätzlich verständlich waren. Wie sich im Nachhinein herausstellte, schlossen ein paar wenige C1-C2 Lerner genauso gut ab wie die Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe (und in Ausnahmefällen sogar minimal besser).

### 5.3.1 Generelles Verständnis

Die Antworten der ersten Aufgabe des Hörverständnistests wurden zunächst entsprechend der *Word Error Rate* ausgewertet, was bedeutet, dass der Anteil ausgelassener, ersetzter und hinzugefügter Wörter von der Gesamtwortanzahl berechnet wurde. Dies lag daran, dass die Ergebnisse anschließend mit jenen von Falkert (2016b) bzw. Falkert (2016a) verglichen werden sollten, die ebenfalls dieses Maß verwendete.

Die durchschnittliche Fehlerrate ihrer deutschsprachigen Teilnehmer:innen (Lernende der Niveaus B1-B2) lag für den kurzen Québécois Stimulus (der den ca. 11-15 Silben langen Aufnahmen des vorliegenden Projekts am besten entsprach) bei 49%<sup>12</sup>, während

---

<sup>12</sup>Falkert argumentiert, dass in den kurzen Stimuli fehlende Kontextinformationen das Verständnis

die englischsprachigen Lernenden (nicht nur hier) mit 57% etwas schlechter abschnitten. Im Vergleich dazu erzielten die B1-B2 Teilnehmer:innen des vorliegenden Projekts mit 30.6% eine deutlich niedrigere Fehlerrate. Dies kann unterschiedliche Gründe haben: Zum einen ist nicht eindeutig klar, wie streng Falkert die Antworten auswertete. Wie in 3.4.1.2 beschrieben, habe ich mich dafür entschieden, kleinere Orthographiefehler nicht zu werten, weil es primär um das Hörverstehen und nicht die (Recht-)Schreibkompetenz der Lernenden gehen sollte. Wenn Falkert hier anders vorgegangen ist, könnte dies den Unterschied erklären. Zum anderen sind die Stimuli an sich natürlich ausschlaggebend, welche sich zwischen beiden Studien in allen sprachlichen Bereichen, insbesondere jedoch in der Aussprache sowie dem Wortschatz unterschieden haben könnten, daneben etwa auch in der akustischen Qualität der Aufnahmen. Dass tatsächlich die Auswahl der Stimuli und weniger die Teilnehmer:innen an sich für den Unterschied verantwortlich sind, wird dadurch nahegelegt, dass Falkerts L1-Kontrollgruppe einen Score von 6,5% erzielte, jene der vorliegenden Arbeit hingegen einen Score von 3,45% (zu bedenken ist allerdings, dass dieser Vergleich aufgrund der kleinen Gruppengrößen in beiden Studien nicht besonders aussagekräftig ist).

Neben der ersten Aufgabe, in der die Teilnehmer:innen kurze Stimuli transkribieren sollten, hörten sie in der daran anschließenden zweiten Aufgabe je einen Ausschnitt aus zwei Youtube-Videos, und mussten die Lücken in den Transkriptionen füllen. Es wurde erneut eine Fehlerquote – also der Anteil falsch oder gar nicht transkribierter Wörter der Gesamtwortanzahl, berechnet. Diese lag bei den B1-B2 Lernenden durchschnittlich bei 29,89% und damit sehr nahe an der soeben vorgestellten *Word Error Rate* des anderen Aufgabentyps von 30,6%.

Diese allgemeinen Fehlerraten sind jedoch bei manchen Fällen nicht repräsentativ für das Gesamtverständnis, denn die beiden Transkriptionen (1) „ca la est une maire avec son manfa“ und (2) „C’était un mère avec son enfant“ des Stimulus *Ça a l’air d’être une mère avec son enfant* enthalten rein quantitativ betrachtet gleich viele Fehler, allerdings scheint im zweiten Fall deutlich mehr vom Gesamtinhalt verstanden worden zu sein. Es wurde deshalb zusätzlich in beiden Aufgaben der Anteil richtig verstandener Inhaltswörter ausgewertet. Die Korrelationen zwischen WER/Fehlerrate und diesem Maß sind jeweils sehr hoch und statistisch signifikant, was nahelegt, dass zwar einige wenige Transkriptionen mehr von der einen Auswertungsmethode „profitieren“ als von der anderen (und umgekehrt – zu den Schwachstellen der Analyse von Inhaltswörtern cf. Kapitel 3.4.1.3), sie jedoch im Grunde mehr oder weniger dasselbe messen.

---

behindern, während in den langen Stimuli (im Fall von Québec lag die WER hier bei 60%) das Arbeitsgedächtnis leidet, sodass die mittellangen Stimuli (WER: 8%) am einfachsten zu transkribieren waren.

### 5.3.2 Individuelle Unterschiede zwischen den Lernenden

Generell kann ein sehr eindeutiger Zusammenhang des Hörverständnisses mit dem Sprachniveau festgestellt werden: A1-A2 Lernende schnitten eher nicht so gut ab, B1-B2 Lernende vergleichsweise besser und C1-C2 Lernende durchschnittlich am besten. Das Sprachniveau beeinflusst sowohl die *Word Error Rate* bzw. Fehlerrate in beiden Hörverständnis-aufgaben als auch den Anteil richtig verstandener Inhaltswörter. In der ersten Aufgabe unterschieden sich alle Lernengruppen in ihren Fehlerraten signifikant voneinander (Mittelwerte A1-A2: 61,21%; B1-B2: 30,60%; C1-C2: 13,79%), in der zweiten Aufgabe wurde zwischen den B1-B2 und C1-C2 Lernenden kein signifikanter Unterschied gefunden (Mittelwerte 61,40%, 29,89%, 20,35%).

Überraschenderweise erzielten die A1-A2 Lernenden in einem Fall deutlich bessere Ergebnisse als die Lernenden höherer Niveaus, nämlich bei *trouver* in *on peut trouver*. Vermutlich ist die leichte Zögerung der Sprecherin vor *trouver* dafür verantwortlich, dass hier sehr viele fortgeschrittene und weit fortgeschrittene Lernende *retrouver* transkribierten. Für die Lernenden im Anfangsstadium könnte dabei von Vorteil gewesen sein, dass sie das Derivat *retrouver* noch nicht kennen und aus diesem Grund auf das ihnen bekannte *trouver* zurückgreifen „mussten“.

Der Wortschatz der Lernenden steht in unmittelbarem Zusammenhang mit ihrem Sprachniveau und ist für das Hörverstehen von großer Relevanz. Es wurde deshalb für alle Inhaltswörter überprüft, zu welchem Zeitpunkt des Lernprozesses diese im deutschsprachigen Französischunterricht das erste Mal eingeführt werden. Hierzu wurden exemplarisch die Lehrbücher der Reihe *À plus – Nouvelle édition* durchforstet (das Ergebnis findet sich in den Kapiteln 3.4.1.3 und 3.4.2.2). Obwohl versucht wurde, Stimuli mit einem relativ einfachen Wortschatz zu verwenden, kommen in den Aufnahmen mitunter auch Lexeme vor, die erst in höheren Lernjahren unterrichtet werden. Diese wurden (wenig überraschend) tendenziell häufiger nicht verstanden (so z.B. *carrément* und *inutiles*), allerdings wurden auch manche Wörter, die früh gelehrt werden, nicht verstanden (z.B. *mère*, *enfant*, *visité*<sup>13</sup>). Hingegen wurden andere, die erst spät im Lernprozess eingeführt werden, durchaus häufig richtig transkribiert: Dies gilt etwa für *image*, das erst im vierten Band der Lehrbuchreihe vorkommt (also ca. im vierten Lernjahr), jedoch von 83,33% (im Stimulus *qu1*), 75% (im Stimulus *qu5*) bzw. 10% (im Stimulus *qu3*) der Lernenden im Anfangsstadium verstanden wurde. Hier sieht man sehr deutlich, dass das Verständnis nicht nur vom Lexem an sich abhängt, sondern auch vom konkreten Stimulus – d.h. der Realisierung und/oder dem sprachlichen Kontext.

<sup>13</sup>Zwar sind einige Lernende im Anfangsstadium ggf. mit dem Partizip noch nicht vertraut, aufgrund der Homophonie mit dem Infinitiv *visiter* (Band 1) ist aber davon auszugehen, dass die Verständnisprobleme nicht auf das Lexem an sich zurückzuführen sind. Vielmehr dürfte hier die Art der Realisierung für das mangelnde Verständnis verantwortlich sein. Dafür spricht auch, dass die Hälfte der B1-B2 Lernenden *visité* nicht richtig erkannte.

Bisher wurden Durchschnittswerte präsentiert und auch wenn es klare Tendenzen gibt, dass Lernende in einem früheren Erwerbsstadium eher schlechter abschneiden als fortgeschrittene Lernende, so ist dies nicht immer der Fall. Bei der ersten Hörverständnisaufgabe etwa schneiden zwei A2 Lernende gleich gut ab wie die schlechteste C1 Lernerin<sup>14</sup>, und das obwohl die betroffene C1 Lernerin ihr Französischstudium bereits abgeschlossen hat, eineinhalb Jahre in Frankreich lebte und von Kontakt mit Québécer Französisch berichtete, während die betroffenen A2 Lernenden Chemie und Sport bzw. Biologie studierten und bisher keinen Kontakt mit Québécer Französisch hatten.

Generell scheint der Kontakt mit Québécer Französisch nicht so stark mit dem Hörverstehen der Québécer Aufnahmen zusammenzuhängen, wie man annehmen könnte: Die Lernenden mit den besten WER-Scores (= niedrigste Fehlerquoten) hatten nicht unbedingt viel Kontakt mit Québécer Französisch. Einige der Lernenden, die im Hörverständnistest am besten abschnitten, berichteten sogar von keinerlei Kontakt mit dieser Varietät. Jene Teilnehmer:innen allerdings, die sehr viel Kontakt mit Québécer Französisch hatten, schnitten auch sehr gut in den Tests ab. Wenngleich also eine verstärkte Konfrontation mit Sprecher:innen einer gegebenen Varietät mit Sicherheit von Vorteil ist, scheint diese nicht unbedingt notwendig für ein sehr gutes Verständnis zu sein. Eventuell kann dies dadurch erklärt werden, dass jene Lernenden mit sehr guten Ergebnissen eine bessere Wahrnehmungstoleranz haben (cf. Berthele 2010b; Burger & Häcki Buhofer 1994; Jenkins 2000; Studer 2002), die sie sich im Kontakt mit anderen Varietäten des Französischen oder auch durch Konfrontation mit mehreren Varietäten in ihrer/ihren L1(en) oder einer anderen beherrschten Sprache „erarbeitet“ haben könnten.

Dass kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Kontakt mit Québécer Französisch und dem Verständnis gefunden werden konnte, könnte unter Umständen auch daran liegen, dass möglicherweise das Sprachniveau und/oder andere Variablen diesen Zusammenhang beeinflussen. Um derartige Wirkzusammenhänge systematisch zu testen, wären deutlich größere Stichproben notwendig. Möglicherweise ist es auch nicht nur das Ausmaß an Kontakt mit einer Varietät der Zielsprache, das relevant ist, sondern die Art an Kontakt: Lindberg & Trofimovich (2020, 824) vermuteten etwa in Bezug auf den Abbau negativer Einstellungen, dass hierfür „meaningful interactions“ – beispielsweise mit Freund:innen oder engen Bekannten – notwendig sein könnten (cf. hierzu auch Kang & Rubin 2012, sowie zum Zusammenhang von Kontakt und Hörverstehen Schoonmaker-Gates 2017). Außerdem ist zu berücksichtigen, dass das Ausmaß an Kontakt mit einzelnen Varietäten nur durch Selbsteinschätzung erhoben wurde; eventuell sind die so gewonnenen Antworten nicht zwischen den Teilnehmer:innen vergleichbar.

---

<sup>14</sup>Eine A2 Lernerin schneidet sogar besser ab als die schlechteste C1 Lernerin. Allerdings vermerkte diese vermeintliche A2 Lernerin, dass dies ihr letzter geprüfter Stand war und sie seitdem weiter Französisch gelernt hat, sie jedoch ihr Niveau nicht einschätzen konnte und deshalb A2 angab. Fälle wie diese sprechen für eine standardisierte Testung des Sprachniveaus, die jedoch nicht nur Vorteile mit sich bringt (cf. Kapitel 3.1.4).

Apropos individuelle Unterschiede: Es fällt auf, dass es zwei mögliche Arten gibt, mit unverständlichen Passagen umzugehen: Manche Lernende transkribierten in solchen Fällen weitestgehend akustisch und scheutn sich nicht, Pseudowörter zu verwenden; andere wiederum strebten inhaltlich zumindest mehr oder weniger sinnvolle Transkriptionen an und suchten (zum Teil auch kontextsensitiv) nach ihnen bekannten Lexemen, die dem Gehörten am ehesten entsprechen. Erstere lieferten Antworten wie *ca la est une maire avec son manfa* oder *Ca va et un moire avec la ma fa*, für die sie selbst keine Übersetzung fanden. Von zweiteren konnte man beispielsweise *Sana te donne mal avec son main fin* lesen (das die Lernerin mit „Sana tut dir mit seiner feinen Hand weh“ übersetzte) oder auch, etwas „abstrakter“, *La salade est d'ailleur avec son main fin.* (Übersetzung: „Der Salat ist wo anders mit einer zarten Hand.“). Falkert (2016b) fand hierzu, dass Teilnehmer:innen lieber Wörter auslassen, als nicht existierende Wörter zu transkribieren; ich habe dies nicht systematisch ausgewertet, jedoch Beispiele für beide Ansätze gefunden.

Da im Hörverständnistest nur deutschsprachige Lernende getestet wurden, kann zum Einfluss der L1 nichts gesagt werden. Allerdings deuten einige Transkriptionen durchaus darauf hin, dass die L1 eine Rolle spielen könnte: Zum einen ist vermutlich relevant, welche Wörter die Lernenden aus ihrer L1 kennen, denn das auch im Deutschen existierende *pique-nique* wurde beispielsweise durchwegs sehr gut verstanden. Dies gilt zwar nicht für *scène*, das nur von 27,78% der A1-A2 und 50% der B1-B2 Lernenden (C1-C2: 93,75%) verstanden wurde, jedoch wird dieses Wort im (Standard-)Französischen anders realisiert als im Deutschen; dazu kommt hier die deutlich veränderte Realisierung mit einem Diphthong, die einige Lernende irritiert haben dürfte.

Zum anderen ist zu vermuten, dass Transkriptionen wie *mair(e)* anstelle von *mère* (deren phonetische Realisierungen sich decken) auf einen Einfluss des Deutschen zurückzuführen sind, wo andere Phonem-Graphem-Korrespondenzen gelten: Es ist denkbar, dass die deutschsprachigen Lernenden den Digraph <ai> in *mair(e)* unbewusst eher in Übereinstimmung mit dem gehörten Diphthong sehen als den Monograph <è> in *mère*. Dasselbe Phänomen ist beim ebenfalls mit einem Diphthong realisierten *scène* denkbar, das mitunter als *seine*, *seigne* oder *ciel* transkribiert wurde.

### 5.3.3 Besonders problematische Québécer Aussprachemarkmale

Wenn Wörter wie *mère* oder *enfant*, die beide bereits in der dritten Lektion des ersten Bandes der *À plus*-Reihe (und in anderen Lehrbüchern vermutlich auch nicht deutlich später) eingeführt werden und generell als hochfrequente Lexeme gelten dürfen, nur von 0% bzw. 50% (A1-A2), 57,14% bzw. 42,86% (B1-B2) sowie 57,14% bzw. 57,14% (C1-C2) der Lernenden verstanden werden, so ist dies am besten durch deren Realisierung zu erklären. Die Aussprache von *mère* im entsprechenden Stimulus war, wie bereits erwähnt, durch eine charakteristische Québécer Diphthongierung des Langvokals geprägt,

und *enfant* durch eine Anteriorisierung der Nasalvokale – offensichtlich verhinderten diese beiden Merkmale die korrekte mentale Zuordnung des Gehörten.

Aus der Analyse dieser sowie weiterer Wörter, die besonders häufig von den Lernenden nicht richtig transkribiert wurden, können – mit der nötigen Vorsicht – Québécer Aussprachemerkmale abgeleitet werden, die das Verständnis besonders stark beeinträchtigen. Vorsicht ist deshalb geboten, weil manche Fehler vermutlich Schlampigkeitsfehler waren (wenn beispielsweise eine der besten Lerner:innen, die ansonsten alles richtig transkribierte, das Wort *première* in *sur la première image* ausließ/vergaß). Zudem können die Aufgaben aufgrund ihres Formats sowie des Mangels an Kontextinformationen nicht mit authentischen Kommunikationssituationen verglichen werden. Zwar wurden bewusst Ausschnitte gewählt, die auch ohne Kontext gut verständlich sein sollten und ein Vergleich mit der zweiten Aufgabe, in der die Teilnehmer:innen längere Ausschnitte hörten, zeigte keine deutliche Verbesserung; möglicherweise würde man jedoch eine solche Verbesserung in einer realen *face-to-face* Kommunikation beobachten können, in der auch nonverbale Signale beim Verständnis helfen.

Von den Inhaltswörtern, die typische Québécer Merkmale aufwiesen, bereiteten *inutiles*, *visité*, *perdu*, *sentir* und *mère* die größten Verständnisprobleme. Es fällt auf, dass drei davon eine Affrikatisierung [t]>[ts] enthielten, und in allen zusätzlich eine leichte Öffnung von [i] bzw. [y] erfolgte. Zwar werden diese drei Wörter tendenziell erst in späteren Lernjahren unterrichtet, allerdings wurden sie auch von jeweils mehr als einem Drittel der C1-C2 Lernenden nicht erkannt, was dafür spricht, dass die Affrikatisierung (eventuell in Kombination mit der Vokalöffnung<sup>15</sup>) das Verständnis tatsächlich behindert. Wenn die Vokalöffnung isoliert vorkam, wie dies in *famille*, *six*, *pique-nique* und *vite* der Fall war, dann führte sie deutlich seltener zu Problemen (allerdings handelt es sich hierbei auch um hochfrequente Wörter); am ehesten war *vite* schwierig zu verstehen.

*Visité* (das in der homophonen Präsensform bereits im ersten Lernjahr gelehrt wird) war neben *inutiles* und *carrément* (bei denen aber nicht klar ist, inwiefern sie den Lernenden bekannt sind) das schwierigste Wort: Dieses wurde von 0% der A1-A2, 50% der B1-B2 und 43,75% der C1-C2 Lernenden erkannt. Hier führte die Synkope des unbetonten Vokals in Kombination mit einer Öffnung des verbleibenden [i] sehr häufig zu *vu cet été* bzw. den Pseudowörtern *vusté/vuste/vesté/festé*. Wenn *décidé* (auch mit Synkope realisiert), das erst viel später eingeführt wird (3.Lernjahr), von den Lernenden besser erkannt wurde (A1-A2: 22,22%; B1-B2: 56,25%; C1-C2: 81,25%), so spricht das dafür, dass tatsächlich vor allem die Kombination beider Merkmale in *visité* dazu führte, dass die Teilnehmer:innen die Entsprechung nicht abrufen konnten. *Nécessité*, das ebenfalls eine Synkope enthält, wurde v.a. von den B1-B2 und C1-C2 Lernenden (den Anfänger:innen

<sup>15</sup> Auffällig ist, dass sich diese Kombination aus Affrikatisierung und Vokalöffnung in Brasseur & Ménard (2013) als für Québécer Sprecher:innen besonders verlässliche *cues* zur Erkennung von Québécer Französisch erwies.

dürfte das Wort noch nicht bekannt sein) häufiger richtig verstanden – möglicherweise weil das Wort länger ist und der Vokal der dritten Silbe (anstelle der zweiten) elidiert wurde, sodass vorher bereits genügend Informationen vorlagen, um das Wort trotzdem erkennen zu können.

Die Öffnung von [ɛ] Richtung [a] (teils mit einer leichten Diphthongierung) führte ebenfalls sehr häufig zu Verständnisschwierigkeiten – insbesondere bei *mère* und *faire*, weniger im zweisilbigen Wort *hiver*. *Faire* kam noch in einer zweiten Aufnahme vor, wo es allerdings weniger als [a], dafür mit einer leichten Diphthongierung realisiert wurde; obwohl der sprachliche Kontext von ersterem *faire* (mit [a]) leichter sein dürfte (*faire froid*) als jener vom zweiten (*hâte de faire*), wurde *faire* im zweiten Fall von den B1-B2 und C1-C2 Lernenden fast immer erkannt (bei den A1-A2 Lernenden war hier kein allzu großer Unterschied zu beobachten). Dafür, dass die Öffnung von [ɛ] Richtung [a] tatsächlich problematisch ist, spricht auch die Tatsache, dass *mère* und *faire* hochfrequente Lexeme sind, die gleich zu Beginn des Spracherwerbs gelehrt werden. Daneben verursachten die Diphthongierungen in *hâte*, *scène* und *trouver*, weniger in *neige*, durchaus auch Schwierigkeiten.

Ein weiteres typisches Merkmal von Québécer Sprachproduktionen ist die Anteriorisierung der Nasalvokale. Diese spielt eine große Rolle bei *enfant*, das nur von ca. der Hälfte der Lernenden auf allen Niveaustufen richtig transkribiert wurde, sowie bei *gens*, das insbesondere von den A1-A2 Lernenden nur sehr selten erkannt wurde (es ist unklar, ob dies darauf zurückzuführen ist, dass sie das Wort nicht kannten; in der Serie *A plus – Nouvelle édition* kommt es in der ersten Lektion des zweiten Bandes vor – also zu Beginn des zweiten Lernjahres). Dass *bien* in *j'espère que vous allez bien* fast immer richtig erkannt wurde, legt nahe, dass der sprachliche Kontext relevant ist – aus *j'espèr que vous allez* können sich die Lernenden *bien* offenbar auch dann erschließen, wenn es anders als gewohnt realisiert wird. Dass trotzdem die konkrete Realisierung im Einzelfall relevant ist, zeigt ein Vergleich der beiden Vorkommnisse von *bien* (jeweils im gleichen sprachlichen Kontext): Im einen Ausschnitt wurde es von 11,11% der A1-A2 Lernenden nicht richtig transkribiert, im anderen hingegen erkannten es alle Lernenden.

Die Realisierung eines finalen [ɔ] anstelle eines [a] dürfte ebenfalls einen Einfluss auf das Verständnis haben, denn selbst unter den C1-C2 Lernenden fanden sich 18,75%, die *déjà* vermutlich aus diesem Grund nicht verstanden. Auch *cas* in *si c'est le cas* beinhaltete dieses Merkmal und stellte v.a. A1-A2 (5,56%) sowie in geringerem Ausmaß B1-B2 Lernende (62,50%) vor Schwierigkeiten. Allerdings kommt *cas* zumindest in der Lehrbuchreihe *A plus – Nouvelle édition* kein einziges Mal vor, sodass nicht klar ist, inwiefern das Wort den Lernenden bekannt war oder nicht.

Aus diesen Beobachtungen ein allgemeines Fazit zu ziehen ist schwierig. Da das Verständnis der einzelnen Merkmale nicht systematisch getestet wurde, sondern reale Auf-

nahmen freier Produktionen verwendet wurden, ist es kaum möglich, eine Hierarchie der problematischsten Charakteristika zu erstellen. Dafür müssten ähnlich frequente Wörter, die jeweils nur ein Merkmal enthalten, isoliert untersucht werden; eine solche experimentelle Untersuchung stand jedoch nicht im Fokus dieser Studie. Was jedoch vorsichtig vermutet werden kann, ist, dass...

- ein Zusammentreffen mehrerer Merkmale in ein und demselben Lexem vermutlich in besonders starkem Ausmaß zu Problemen führt (z.B. *sentir* oder *visité*),
- Vokale relevanter sein könnten als Konsonanten (cf. hierzu auch Falkert 2016a) – nicht nur weil die meisten Merkmale Vokale betreffen, sondern auch, weil Beispiele wie *faire > pas* nahelegen, dass für die Teilnehmer:innen offenbar wichtiger ist, dass der Vokal dem Gehörten entspricht, als dass dies beim Konsonanten der Fall ist und
- die konkrete Realisierung und (oder?) der sprachliche Kontext eine wichtige Rolle spielen – nur so kann erklärt werden, dass ein und dasselbe Lexem in unterschiedlichen Aufnahmen unterschiedlich gut verstanden wurde.

### 5.3.4 Weitere Auffälligkeiten

Neben den typisch Québecer Merkmalen, die den Lernenden Probleme bereiteten, wurden weitere Bereiche identifiziert, die zu Verständnisschwierigkeiten führten:

- (1) So konnte etwa mit Falkert (2016b, 124) festgestellt werden, dass:

le détail phonétique est perçu correctement, mais que les mécanismes de compensation perceptive ne sont apparemment pas suffisamment développés chez les auditeurs non natifs pour leur permettre d'établir une relation entre les variantes phonétiques et la prononciation „de référence“.

Ersetzungen wie (*son*) *enfant > main fin*, *faire > pas*, *perdu > bercent* oder *mère > mal* zeigen nämlich, dass die Stimuli häufig zwar akustisch (mehr oder weniger) realitätsgetreu wahrgenommen wurden, aber keine Zuordnung zum Zielwort erfolgte. Diese Beispiele legen auch nahe, dass häufig Vokale wichtiger sind als Konsonanten (s.o.).

(2) Außerdem führten Probleme der Aufteilung der kontinuierlichen Schallwellen in einzelne Wörter zu Problemen. Zu beobachten war dies etwa bei der zusammengezogenen Aussprache von *ça* und *a*, das mitunter zu *Sana* oder *Sarah* wurde. Es ist jedoch auch denkbar, dass hier der sprachliche Kontext (z.B. die Einbettung in die Wendung *ça a l'air*) problematisch war. Ein weiteres Beispiel ist jenes einer etwas ungewöhnlich realisierten Liaison in *des arbres*: Der Vokal [e] von *des* wurde nämlich mit einer Längung realisiert und war gefolgt von einer kurzen Pause, bevor der Rest (Liaisonkonsonant mit *arbres*) folgte. Es verwundert dementsprechend nicht, dass hier manche Lernende (v.a.

auf dem A1-A2 Niveau: bei diesen lag die Erkennungsrate bei nur 26,32%) offenbar eher etwas wie *de sarbres* vor Augen hatten. Für die L1-Kontrollgruppe und für die meisten B1-B2 und C1-C2 Lernenden (77,78 bzw. 78,12% erkannten *arbres* richtig) war die Transkription hingegen unproblematisch. Dies liegt vermutlich daran, dass diese mehr Erfahrungen mit unterschiedlichen Realisierungsmöglichkeiten von Liaisons haben und eventuell automatisch erkennen, dass [z] auf eine Liaison hindeutet. Falkert (2016b) geht übrigens davon aus, dass Liaisons das Verständnis nicht behindern; vermutlich ist dies für gewöhnliche Liaisons richtig, und selbst im Fall dieser eher ungewöhnlichen Realisierung kam die Mehrheit der Lernenden ab dem Niveau B1-B2 tatsächlich gut mit der Liaison zurecht.

(3) Daneben wurde (wie auch in Falkert 2016b) beobachtet, dass generelle Merkmale des gesprochenen Französisch, die unabhängig von der diatopischen Variation sind, das Hörverstehen beeinflussen. So wurde etwa das in der Alltagssprache insbesondere der jungen Generation hochfrequente *carrément* nur von 0% (A1-A2), 9,38% (B1-B2) bzw. 18,75% (C1-C2) der Lernenden verstanden. Dieses Wort kommt erst im vierten Band der Lehrbuchreihe *A plus – Nouvelle édition* vor, was die niedrigen Erkennungsraten der A1-A2 und B1-B2, nicht jedoch der C1-C2 Lernenden erklärt. *Il y a* kennen hingegen mit Sicherheit alle Teilnehmer:innen, jedoch möglicherweise nicht mit der Realisierung [i.a] bzw. [ja]. Bei 19 Lernenden war es vermutlich diese Aussprache, die dazu führte, dass sie *il y a* nicht richtig transkribierten (obwohl neben *il y a* und *y a* auch die Transkription *ya* als richtig gezählt wurde). In einer anderen Aufnahme, in der das [|] eher schwach, aber hörbar realisiert wurde, verstanden es bloß fünf Teilnehmer:innen nicht, die jedoch z.T. auch von der restlichen Aufnahme nicht allzu viel verstanden (dazu kommen noch einige, die gar nicht erst versuchten, irgendetwas zu transkribieren). Ein drittes Beispiel typisch gesprochener Sprache kam in Form einer Vereinfachung des Konsonantenclusters von *être* zu [ɛt]) vor. Dieses Wort wurde von 21 Lernenden (v.a. A1-A2 Lernenden) ausgelassen und von 28 Lernenden ersetzt (v.a. durch *est* bzw. *était*) – damit bleiben nur wenige Lernende, die *être* richtig erkannten. Womöglich war es auch hier mitunter der sprachliche Kontext, der verhinderte, dass *être* erkannt wurde. Falkerts Appell, Lernende sollten nicht nur an diatopische Varietäten, sondern auch an gesprochenes Französisch gewöhnt werden, ist (nicht nur) auf Basis dieser Ergebnisse jedenfalls gut nachvollziehbar.

(4) Etwas, was Falkert nicht fand bzw. nicht explizit erwähnte, ist der weiter oben bereits angesprochene mögliche Einfluss der L1 auf vermeintliche mentale Phonem-Graphem-Korrespondenzen, die sich auf die Transkriptionen auswirken: Wenn etwa *mair(e)* anstelle von (mit Diphthong realisiertem) *mère* transkribiert wird, obwohl beide Wörter homophon sind, dann ist das ein Indiz dafür, dass die deutschsprachigen Lernenden (mit Sicherheit unbewusst) eine Phonem-Graphem-Korrespondenz aus der L1 anwenden, der nach der Digraph <ai> als Diphthong realisiert wird. Dafür, dass es sich hierbei nicht

um einen Zufall handelte, sprechen die Anzahl an Personen, die *mair(e)* transkribierten, das Vorkommen anderer Alternativen wie *maya* und *mai* für *mère* sowie dass dasselbe Phänomen beim ebenfalls mit Diphthong realisierten *scène* in Form von Antworten wie *seine*, *seigne* oder *ciel* auftrat.

### 5.3.5 Wahrgenommene Verständlichkeit der Stimuli

Bisher wurde das tatsächliche Verständnis (nach Munro & Derwing 1995a: *intelligibility*) untersucht. Im Folgenden werden nun die Ergebnisse zur subjektiv wahrgenommenen Verständlichkeit (nach Munro & Derwing 1995a: *comprehensibility*) präsentiert, wie sie im Rahmen des Perceptionsexperiments erfasst wurden.

Wenig überraschend nahmen die L1-Proband:innen die Stimuli nicht als schwierig zu verstehen wahr; am ehesten mussten sie sich bei den Sprechern aus Peru und Mali ein wenig anstrengen. Den Lernenden fiel ebenfalls das Verständnis dieser beiden Sprecher verhältnismäßig schwer, daneben hatten die A1-A2 Proband:innen grundsätzlich bei allen Sprecher:innen mehr Verständnisschwierigkeiten als die weiter fortgeschrittenen Lernenden. Die Werte auf der 100-Punkte Verständlichkeitsskala sind aber insgesamt relativ hoch und liegen immer in der oberen Hälfte der Skala. Wie bereits beschrieben ist dies sicherlich darauf zurückzuführen, dass für das Perceptionsexperiment ausschließlich Lesedaten verwendet wurden, und die Proband:innen sich außerdem den Text vorher bereits einmal durchgelesen hatten. In Anbetracht dessen sind die doch verhältnismäßig eindeutigen Schwankungen in den Bewertungen ein starker Hinweis darauf, dass die Verständlichkeit bei spontansprachlichen Äußerungen mancher Sprecher:innen vermutlich eher gering wäre.

Interessant ist, dass die (wahrgenommene) Akzentstärke zwar manchmal, jedoch nicht immer die subjektive Verständlichkeit beeinflusste – starke Akzente sind also nicht notwendigerweise schwieriger zu verstehen (cf. dazu auch Falkert 2016b): Denn den Akzent der südfranzösischen Sprecherin stuften die L1-Teilnehmer:innen als deutlich stärker ein als jenen der nordfranzösischen, belgischen und Schweizer Sprecher:innen, gaben jedoch an, alle ungefähr gleich gut zu verstehen. Bei den C1-C2 Lernenden war dasselbe Phänomen zu beobachten, allerdings in deutlich weniger starker Ausprägung. Diese nahmen bei einer der beiden deutschsprachigen Lernerinnen im Vergleich etwa zur belgischen Sprecherin einen deutlich stärkeren Akzent wahr, verstanden aber beide ähnlich gut. Derartige Beobachtungen konnten auch für die Gruppen der A1-A2 sowie B1-B2 Lernenden getroffen werden, wenngleich für andere Stimulipaare.

Vergleicht man die beiden Québecer Stimuli, so fällt auf, dass die (wahrgenommene) Stärke des Akzents für die Verständlichkeit durch die L1-Proband:innen unerheblich war (diese verstanden beide gleich gut), während die B1-B2 und C1-C2 Teilnehmer:innen

ein bisschen größere Schwierigkeiten bei der Sprecherin mit dem etwas stärkeren Akzent hatten.

Die subjektive Verständlichkeit steigt grundsätzlich mit dem Sprachniveau an, jedoch nicht linear und nicht bei allen Stimuli im gleichen Ausmaß: So steigt das Verständnis des einen Québecer Sprechers bei den Lernenden zwischen den Niveaustufen A1-A2 und B1-B2 deutlich, von B1-B2 auf C1-C2 jedoch kaum. Beim Sprecher aus Mali hingegen ist ein Sprung v.a. zwischen den Niveaus B1-B2 und C1-C2 zu beobachten und bei den Sprecher:innen aus Nordfrankreich, Südfrankreich, Belgien und der Schweiz erneut v.a. vom Niveau A1-A2 auf das Niveau B1-B2. Dass diese Unterschiede mit erhöhtem Kontakt mit den einzelnen Varietäten zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Erwerbs zusammenhängen, legen die Ergebnisse nicht nahe. Vielmehr ist auffällig, dass dieser Sprung im Verständnis bei standardnäheren Sprecher:innen eher früher im Erwerb stattfindet und bei jenen mit einem stärkeren Akzent eher später. Dies deutet darauf hin, dass eine Wahrnehmungstoleranz für diatopisch schwach markierte Akzente früh im Lernprozess ausgebildet wird, eine für stärker markierte Akzente hingegen erst deutlich später.

Ein weiterer Aspekt scheint die subjektiv wahrgenommene Verständlichkeit zu beeinflussen, nämlich ob die Stimuli als L1-Sprecher:innen klassifiziert wurden oder nicht. Wenngleich die Unterschiede nicht ganz so ausgeprägt sind wie bei den Bewertungen der Akzentstärke und der sprachlichen Schönheit, so gilt tendenziell auch hier, dass dieselben Stimuli (vermeintlich) verständlicher sind, wenn den Sprecher:innen Französisch als L1 zugeschrieben wird. Eine besonders interessante Ausnahme gibt es jedoch: Jene B1-B2 Lernenden, die die deutschsprachige Lernerin mit einem stärkeren Akzent (*Deutschland\_2*) als L1-Sprecherin einstufen, verstehen sie durchschnittlich schlechter als jene, die sie nicht als L1-Sprecherin klassifizieren (70,25 vs. 81,38). Dieses Ergebnis widerspricht dem *Reverse linguistic stereotyping*-Effekt (Kang & Rubin 2009; Rubin 1992), liefert aber (wenngleich eingeschränkt, weil dies nicht pauschal gilt<sup>16</sup>) Evidenz für das, was Hanulíková (2021) als *exemplar model of socially indexed speech perception* beschreibt: Wenn sich Zuhörer:innen einen fremdsprachlichen Akzent erwarten, adaptieren sie ihre Perzeption dahingehend und können kongruente Stimuli in der Folge besser verstehen (cf. dazu Kapitel 2.1.6 zur Sprachverarbeitung).

---

<sup>16</sup>Auch Hanulíková (2021) fand diesen Effekt nur für manche Stimuli und manche Teilnehmer:innen-gruppen, sodass die konkret ablaufenden Prozesse noch nicht im Detail beschrieben werden können. Zu berücksichtigen ist, dass Hanulíková (2021) und die von ihr zitierten Arbeiten das tatsächliche Verständnis als abhängige Variable verwendeten, während in vorliegender Arbeit nach der subjektiv wahrgenommenen Verständlichkeit gefragt wurde.

## 5.4 Welchen Stellenwert haben Varietäten im Französischerwerb?

Um zu erfahren, welchen Stellenwert Varietäten im (schulischen) Französischerwerb einnehmen, wurden einerseits einschlägige Fragen hierzu in den Begleitfragebogen zum Perzeptionsexperiment aufgenommen, und andererseits mit einigen Personen ausführliche Interviews geführt. Wenngleich nicht alle Teilnehmer:innen die entsprechenden Fragen des Fragebogens beantworteten, konnte dadurch dennoch die Erfahrung einer sehr großen Anzahl an Lernenden erfasst werden. Viele Antworten waren jedoch nicht besonders umfassend, weshalb die zusätzlich aus Interviews gewonnenen qualitativen Daten sehr wertvoll sind. Als Zielgruppe wurden hierfür Französischstudierende zu Beginn ihres Studiums ausgewählt, da diese widerspiegeln, mit welchem Wissensstand und welchen Repräsentationen Schüler:innen ihre schulische Französischlaufbahn verlassen. Es kann natürlich nicht ausgeschlossen werden, dass sich die Art des Französischunterrichts auf die Motivation zur Studienteilnahme auswirkte. Allerdings geht aus den Interviews klar hervor, dass die Teilnehmer:innen ihren Französischunterricht ganz unterschiedlich erlebten und sich vor Studienteilnahme unterschiedlich stark für die Varietäten des Französischen interessierten. Die Interviewten erhielten für ihre Teilnahme eine kleine finanzielle Entlohnung, sodass wahrscheinlich ist, dass einige von ihnen nicht (nur) aus Interessensgründen an der Studie teilnahmen.

### 5.4.1 Kenntnis frankophoner Länder

Eine große Mehrheit der Teilnehmer:innen – unabhängig vom Sprachniveau – wusste, dass Französisch in unterschiedlichen Ländern weltweit gesprochen wird und konnte einige frankophone Länder aufzählen. Die Anzahl genannter Länder stieg signifikant mit dem Sprachniveau von ca. fünf (= Median der A1-A2 Gruppe) auf ca. acht (= Median der C1-C2 Gruppe), womit letztere quantitativ gesehen sogar die L1-Teilnehmer:innen übertrafen. Es scheint also, dass v.a. auf höheren Niveaus (und vermutlich insbesondere im universitären Kontext) eine verstärkte Beschäftigung mit der *Francophonie* erfolgt. Es überrascht ein wenig, dass die L1-Sprecher:innen nicht ebenfalls – beispielsweise im Rahmen des schulischen Geographieunterrichts – damit vertraut gemacht wurden.

Mit Abstand am häufigsten nannten L1-Teilnehmer:innen wie auch Lernende Québec/Kanada, Belgien und die Schweiz; daneben auch noch ein oder mehrere frankophone afrikanische Länder, wie insbesondere den Senegal, die Elfenbeinküste oder die Maghreb-Staaten. Einige umgingen (bewusst oder unbewusst) die Aufzählung konkreter Länder durch pauschale Formulierungen wie *einige Länder in Afrika*. Im Vergleich zu den L1-Teilnehmer:innen verhältnismäßig frequent waren in den Aufzählungen der Lernenden daneben die französischen Überseegebiete (entweder als Sammelkategorie oder

in Form einzelner Gebiete, wie v.a. Französisch-Guyana und La Réunion). Diese Gebiete scheinen in manchen Französischlehrbüchern einen (un-)verhältnismäßig hohen Anteil auszumachen: So berichtete etwa Ba060840 im Interview davon, dass im Rahmen einer Lektion ein verstärkter Fokus auf einer Insel (vermutlich La Réunion) lag, ansonsten jedoch kein frankophones Gebiet im Detail besprochen wurde. Zu bedenken ist, dass die Überseegebiete formal zu Frankreich gehören und eventuell aus diesem Grund von den L1-Teilnehmer:innen nicht separat angeführt wurden, während dieser Umstand einige Lernenden möglicherweise nicht bewusst war.

Frankophone Länder aufzählen zu können kann als Teil des soziokulturellen Wissens der Teilnehmer:innen gesehen werden, allerdings ist auf Basis der Interviews davon auszugehen, dass die meisten Lernenden über die Nennung der Länder hinaus über keine weiteren (soziokulturellen) Kenntnisse zu diesen Gebieten verfügen. Ebenfalls hängt die Fähigkeit, frankophone Gebiete aufzuzählen, nicht unbedingt mit Hintergrundwissen, Kontakt, Verständnis und offenen Einstellungen in Bezug auf Varietäten zusammen. Und: Wenngleich in der Schule manchmal über frankophone Gebiete gesprochen wird, kann von den (ehemaligen) Schüler:innen kein (soziolinguistisches) Terminologiewissen erwartet werden. Mn29110312 berichtete beispielsweise im Interview wie folgt von ihrer Schulzeit: „da hat es ein mal geheißen ja aber es (...) gibt nicht nur in frankreich franzosen (...) und da- damit war das thema beendet“. Und später ergänzte sie noch: „dass frankreich eine weltsprache ist ist gut zu wissen“. Dies kann natürlich als Indikator für einen Fokus auf Frankreich und hexagonales Französisch verstanden werden, möglicherweise sind diese begrifflichen „Ungenauigkeiten“ davon jedoch unabhängig zu verstehen. Denn es kam immer wieder vor, dass die Interviewten auf Nachfrage präzisierten, „selbstverständlich“ nicht nur Frankreich, sondern die gesamte Frankophonie zu meinen, selbst wenn sie zunächst nur von Frankreich sprachen.

#### 5.4.2 Kontakt mit Varietäten

Wie für die Aufzählung frankophoner Gebiete, so gilt auch für den Kontakt mit einzelnen Varietäten, dass die Lernenden mit steigendem Niveau verstärkten Einblick in die unterschiedlichen Varietäten erhalten. Nichtsdestotrotz berichteten selbst die Lernenden auf dem C1-C2 Niveau durchschnittlich von relativ wenig Kontakt mit allen nicht-hexagonalen Varietäten. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die L1-Teilnehmer:innen zwar sichtlich mehr mit dem Québécer Französisch in Berührung kamen, mit den anderen Varietäten hingegen auch nicht deutlich mehr als die C1-C2 Lernenden. Auffällig ist zudem, dass sich die Gruppe der A1-A2 sowie der B1-B2 Lernenden in Bezug auf den Kontakt mit Québécer Französisch sehr stark ähnelten, und erst die C1-C2 Lernenden deutlich stärker mit dieser Varietät konfrontiert wurden. Ähnliches gilt für das Französisch aus der Schweiz und dem Maghreb.

Die Ergebnisse des Fragebogens und der Interviews geben hierzu Aufschluss. Diese zeigen nämlich, dass die Lernenden auf den Niveaustufen A1-A2 und B1-B2 hauptsächlich durch die Schule (bzw. Universität) sowie durch Filme bzw. Medien mit Québécois Französisch und dem Französischen der Überseegebiete in Kontakt kamen. Insbesondere die hexagonalen Varietäten sowie Schweizer Französisch, seltener auch die Varietäten aus Belgien und dem Maghreb lernten sie im Zuge von Urlauben kennen. Für Auslandsaufenthalte und Sprachreisen entschieden sie sich überproportional häufig für Frankreich (Norden und Süden). Selbiges ist für (Schüler-)Austausche zu beobachten, wobei hier die Entscheidung eher bei den Lehrpersonen liegen dürfte. Wie das Interview mit Ma20084 nahelegt, wird in solchen Fällen (hier: Sprachwoche in Südfrankreich) den Lernenden der sprachliche Unterschied jedoch nicht unbedingt vor Beginn des Aufenthalts bewusst gemacht – der betroffene Lerner bemerkte diesen selbst nach der ersten Einheit in der örtlichen Sprachschule.

Erst die fortgeschrittensten Lernenden berichteten von Bekanntschaften, die viele unterschiedliche Varietäten sprechen, von Urlauben in den einzelnen frankophonen Gebieten und somit insgesamt von vermehrtem Kontakt mit diatopischen Varietäten. Daraus könnte für den Fremdsprachenunterricht abgeleitet werden, dass bis zum Niveau B2 ein Fokus auf hexagonale (bzw. europäische) Varietäten ausreichend ist; möglicherweise führt jedoch auch ein reduzierter Kontakt mit diesen Varietäten in manchen Fällen dazu, dass die Lernenden weniger gern in den Urlaub dorthin fahren bzw. Bekanntschaft mit Personen schließen, die diese Varietäten sprechen.

#### **5.4.3 Erfahrungen mit Varietäten im institutionellen Fremdsprachenerwerb**

Ein nicht unbedeutlicher Anteil an Teilnehmer:innen lernte in der Schule nicht, dass Französisch in unterschiedlichen Gebieten unterschiedlich gesprochen wird ( $n=72$ ). Diesen stehen 102 Teilnehmer:innen (d.h. ca. 58,6%) gegenüber, bei denen die Existenz diatopischer Variation zumindest erwähnt wurde. Im Vergleich dazu deklarierten 75,1% der in Miras et al. (2017) befragten Lehrpersonen, ihre Lernenden für die Akzente der *Francophonie* zu sensibilisieren. Dass diese beiden Prozentsätze nicht ganz zueinanderpassen, kann vielleicht dadurch erklärt werden, dass an der zitierten Studie eher solche Lehrpersonen teilnahmen, die Varietäten offen gegenüber stehen und dieser dementsprechend eher im Unterricht thematisieren.

Wurde diatopische Variation in irgendeiner Art und Weise in den Unterricht einbezogen, so wurde das Thema in den meisten Fällen lediglich kurz angesprochen. Manchmal wurde den Lernenden etwa durch das Anhören von Hörbeispielen oder Videos/Filmen klar, dass Französisch variiert. Selten wurde das Thema strukturiert aufbereitet darge-

boten; nur wenige Teilnehmer:innen berichteten von ausführlichen Unterrichtseinheiten dazu.

Wenn einzelne Varietäten in der Schule besprochen wurden, dann zumeist kanadische bzw. afrikanische Varietäten. In seltenen Fällen wurde etwa auch die Zählweise in der Schweiz bzw. Belgien erwähnt.

Insgesamt nimmt der Themenbereich der diatopischen Variation im schulischen Kontext derzeit offenbar keine wichtige Rolle ein. Dass die Verbreitung des Französischen bzw. das Thema der *Francophonie* thematisiert werden, bedeutet nicht unbedingt, dass auch über sprachliche Varietäten gesprochen wird – ein Phänomen, welches Reimann (2011) als *Francophonie-Paradox* des heutigen Französischunterrichts bezeichnet.

Was die Wahrnehmung durch Französischlernende betrifft, so konnte festgestellt werden, dass einige von diesen diatopische Varietäten zwar als interessant, in vielen Fällen aber gleichzeitig als nebensächlich erachteten (cf. dazu ausführlicher Kapitel 5.2.4). Manche Interviewten befürchteten, es könnte für die Schüler:innen verwirrend, überfordernd und frustrierend sein, in Audioaufnahmen unbekannter Varietäten nichts zu verstehen. Es scheint, dass sich diese Befürchtung nicht nur auf die in dieser Studie untersuchte lautliche Ebene bezieht, sondern auch auf andere sprachliche Bereiche: Wieland (2023) fand etwa, dass angehende Spanischlehrpersonen Angst davor haben, ihre Lernenden durch die Verwendung ihnen unbekannter morphosyntaktischer Strukturen zu verwirren. Weiters wiesen die Teilnehmer:innen vorliegender Studie auf das Problem hin, dass der Lehrplan bereits sehr voll ist und sich dementsprechend die Frage stellt, wann dafür Zeit bleiben würde und was dafür gestrichen werden müsste. Trotzdem zeigte sich in der Auswertung einer Frage des Fragebogens nach der Zufriedenheit der Proband:innen damit, was in der Schule über geographische Varietäten des Französischen gelehrt wurde, dass die meisten Lernenden die Menge als *eher zu wenig* empfanden. Die restlichen Teilnehmer:innen verteilten sich auf die Antwortmöglichkeiten *viel zu wenig* und *genau richtig*; niemand kreuzte die Optionen *ist eher zu viel* bzw. *ist viel zu viel* an.

Auf die Frage danach, *was* den Lernenden in ihrem bisherigen Französischunterricht in Bezug auf Varietäten fehlte bzw. zu viel erschien, wurde von einigen der Fokus auf Frankreich bzw. hexagonales Französisch kritisiert. Außerdem wurde bemängelt, dass sie sich gerne die einzelnen Varietäten angehört sowie mehr über sprachliche Besonderheiten und v.a. auch über die Kulturen der einzelnen frankophonen Länder gelernt hätten. Die Antworten zeugten fast durchwegs von einem Wunsch, Varietäten verstärkt zu integrieren. Mehr Möglichkeiten zu schaffen, Varietäten in den Unterricht miteinzubeziehen, würde also den Vorstellungen der Lernenden entsprechen. Hierfür bräuchte es jedoch nicht nur eine Anpassung des Lehrplans (sodass bewusst Zeit für Varietäten eingeräumt wird), sondern auch der Lehrer:innenbildung (cf. Reissner 2017).

In Bezug auf universitäre Französischstudiengänge würde sich der größte Teil der B1-

B2 sowie C1-C2 Lernenden ebenfalls eine verstärkte Einbettung von Varietäten wünschen. Aktuell scheinen im akademischen Kontext große Unterschiede zwischen einzelnen Universitäten sowie einzelnen Studiengängen innerhalb der Universitäten vorzuliegen. Dazu kommt, dass diatopische Varietäten in einigen Fällen möglicherweise nicht in festen Modulen gelehrt werden, sondern in thematisch wechselnden Lehrveranstaltungen – so ist es möglich, dass Studierende derselben Universität in ganz unterschiedlichem Ausmaß damit konfrontiert werden.

#### **5.4.4 Ideen zur Einbindung von Varietäten im institutionellen Französischerwerb**

Welche Meinungen haben die Lernenden konkret dazu, wie Varietäten in den (schulischen) Französischunterricht eingebunden werden sollten? Bezuglich des Niveaus wurde am häufigsten vorgeschlagen, dass eine Integration von Varietäten ab mittleren Niveaustufen (B1/B2) sinnvoll wäre; das sehen auch die L1-Teilnehmer:innen so. Unerwarteterweise waren die A1-A2 Lernenden häufiger der Meinung, dass eine erste Konfrontation mit Varietäten schon früher erfolgen sollte. Vermutlich liegt dies daran, dass diese Teilnehmer:innen selbst davon betroffen sind, bisher wenig oder nichts über diatopische Variation gelernt zu haben, und sie diesen Zustand offenbar als nicht zufriedenstellend empfinden.

Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, dass von unterschiedlichen Lernenden unterschiedliche Dinge gefordert werden: So wünschten sich etwa viele A1-A2 lediglich eine Sensibilisierung für die sprachliche Variation in der *Francophonie* – dass eine solche früher stattfinden kann bzw. sollte als eine ausführliche Beschäftigung mit Varietäten, wie sie z.T. von den Lernenden fortgeschrittenen Niveaus gefordert wurde, ist naheliegend. Jedoch vertraten auch unter den Lernenden im Anfangsstadium ein paar die Meinung, man solle das Hörverstehen in Bezug auf Varietäten trainieren. Interessanterweise wird der Anteil der Lernenden mit dieser Anregung auf den höheren Niveaus nicht größer, sondern bleibt ähnlich hoch (je ca. 5-6% aller Teilnehmer:innen). Was sich letztere dafür häufiger erwarten würden, ist generell eine Konfrontation mit konkreten Varietäten sowie dass sprachliche Besonderheiten von bzw. Unterschiede zwischen Varietäten besprochen werden. Wenngleich sich auf allen Niveaus einige finden, nach denen der Fokus auf hexagonalem Standardfranzösisch liegen müsse, so schließt dies eine gleichzeitige Forderung nach einer Einbindung anderer Varietäten in den Unterricht nicht aus.

Wie sollte eine solche Einbindung von Varietäten idealerweise geschehen? Die häufigsten Vorschläge hierzu waren Hörbeispiele, Videos und Filme, wobei besonders fortgeschrittene Lernende letztere gehäuft erwähnten. Lernende auf den unteren Niveaustufen sowie die L1-Teilnehmer:innen äußerten sich generell seltener zu methodischen Umsetzungsmöglichkeiten – möglicherweise deshalb, weil viele von ihnen der Meinung sind, Lernende sollten lediglich über die Existenz von Varietäten informiert werden.

Wenn Varietäten im Unterricht behandelt werden, welche sollten dann hierfür ausgewählt werden? Hier wurde Québecer Französisch mit deutlichem Abstand am häufigsten genannt (dies entspricht dem Ist-Zustand), gefolgt von (insbesondere bei B1-B2 Lernenden) hexagonalen Varietäten und afrikanischem Französisch. L1-Teilnehmer:innen betonten besonders oft, dass es für in frankophonen Gebieten lebende Lernende sinnvoll sei, die entsprechende Varietät zumindest passiv zu erlernen. Manche Teilnehmer:innen erwähnten keine spezifischen Varietäten – entweder weil sie nicht genug Wissen haben, um darüber zu entscheiden, oder weil die Frage nicht pauschal beantwortet werden kann: Ersterer Grund ist wahrscheinlich dafür verantwortlich, dass ein paar angaben, Varietäten mit großen Sprecher:innenzahlen sollten bevorzugt werden; zweiterer erklärt vermutlich, dass einige auf das Kriterium der Lebensweltorientierung anspielten: Lernende sollten mit jenen Varietäten konfrontiert werden, mit denen sie später (durch Urlaube oder in anderen Kontexten) am ehesten in Berührung kommen könnten. Erstaunlich viele Lernende (unter den B1-B2 Lernenden immerhin 10%) erwarteten sich auch, dass *alle* Varietäten berücksichtigt werden, damit die Lernenden einen guten Überblick bekommen. Diese Teilnehmer:innen forderten jedoch meist „nur“, alle Varietäten einmal zu hören, um sich davon ein Bild machen zu können.

Vergleicht man die Meinungen der Lernenden zur Einbindung von Varietäten in den schulischen Französischunterricht und in die universitäre Lehre, so sind einige Unterschiede festzustellen: Was den schulischen Bereich betrifft, so reicht den meisten eine Sensibilisierung dafür, dass Varietäten existieren bzw. eine minimale Beschäftigung mit Varietäten. In Bezug auf den universitären Kontext hingegen wurde oft eine vertiefende Auseinandersetzung mit Varietäten gefordert: Sprachliche Unterschiede sollten diskutiert und die Lernenden generell verstärkt damit konfrontiert werden. Dafür eignen sich aus Sicht der Lernenden v.a. sprachwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen, während von den L1-Teilnehmer:innen sprachwissenschaftliche als signifikant besser geeignet wahrgenommen werden als kulturwissenschaftliche.

Allerdings geht aus mehreren Interviews sowie Antworten im Fragebogen hervor, dass es für manche Lernenden von der Studienrichtung abhängt, wie relevant ihnen die Thematisierung von Varietäten in der Universität erscheint: Selbst jene, die sich selbst durchaus für Varietäten interessieren, vertraten mitunter die Meinung, dass diese im Lehramtsstudium nicht unbedingt vorkommen müssten (cf. dazu ausführlicher Kapitel 5.2.4). Dies wurde u.a. damit erklärt, dass auch im schulischen Französischunterricht ein Fokus auf Standardfranzösisch erwartet wird, und die Thematisierung von Varietäten – wenn überhaupt – als nebensächlich erachtet wird. Mitunter wird (deshalb) auch nur die Vermittlung von Basiswissen für den universitären Bereich als obligatorisch wahrgenommen und vorgeschlagen, weitere vertiefende Lehrveranstaltungen für Interessierte in Form von Wahlfächern anzubieten.

# 6 Didaktische Implikationen

In diesem Kapitel sollen im Spannungsfeld der beiden Fragen *Was ist wünschenswert?* und *Was ist realistisch?* auf resümierende Art und Weise Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung für den Französischunterricht vorgestellt und diskutiert werden, denn allzu häufig kommt der Dialog zwischen der Linguistik und der Didaktik zu kurz (cf. Polzin-Haumann 2010). Dabei liegt der Fokus nach einem kleinen Überblick über die Standpunkte der wichtigsten Akteure (Lehrpersonen und Lernende) und über das, was wünschenswert und gleichzeitig realistisch erscheint, auf konkreten Implementierungsmöglichkeiten in der Lehrpraxis.

## 6.1 Die Standpunkte der wichtigsten Akteure: Lehrende und Lernende

Wenngleich Überlegungen aus der Didaktik (langfristig) in die Lehrer:innenbildung einfließen und allgemeine (staatliche und internationale) Vorgaben sich u.a. auf die Konzeption von Lehrbüchern auswirken, so stellen in der Praxis schlussendlich doch die Akteure im Klassenzimmer selbst die wichtigsten Variablen dar: Es sind dies einerseits die Lernenden und andererseits die Lehrenden.

Lehrpersonen – vorausgesetzt, sie haben sich aus intrinsischen Gründen für ihr Studium entschieden – interessieren sich in der Regel für ihr Fach und bringen ein gewisses Maß an Motivation und Begeisterung mit (cf. Königs 1983). Im Fall von Fremdsprachen könnte man davon ausgehen, dass positive Einstellungen gegenüber der/den Zielsprachlichen Kultur(en) und der Zielsprache im Allgemeinen üblich sind, allerdings muss dies nicht unbedingt der Fall sein: Zum einen können sich Einstellungen durch etwa negative persönliche Erfahrungen oder politische Ereignisse und nicht zuletzt durch berufliche Resignation (zum Negativen) verändern (cf. Königs 1983), und zum anderen muss im Fall des Französischen eine positive Einstellung zu Frankreich nicht unbedingt eine positive Einstellung gegenüber der *Francophonie* und den frankophonen Kulturen bedeuten.

Wie denken also Lehrende über diatopische Variation? Diesbezüglich sind zwei Arbeiten aufschlussreich: Wernicke (2016) untersuchte die Vorstellungen von Französischlehrkräften in British Columbia (Kanada) anhand eines interaktionalen Ansatzes und stellte

fest, dass die Befragten in ihren Diskursen Québecer Französisch als weniger authentisch und für den Unterricht unangemessen darstellten, während Frankreich als alleiniges Zentrum der französischen Sprache und Kultur konzeptualisiert wurde.

Im Rahmen seines Dissertationsprojekts befragte Merlo (2017) Lehrende im Sekundarbereich in Hinblick auf Repräsentationen von Variation der jeweiligen Zielsprache sowie ihr Verhalten im Unterricht. Die Fragebogenstudie richtete sich dabei an zwei Gruppen von Lehrenden – einerseits italienischsprechende Französischleuhrende (in Italien und der Schweiz), andererseits frankophone Italienischleuhrende (in Frankreich, Belgien und der Schweiz). Die Ergebnisse waren ernüchternd: Unabhängig von den soziolinguistischen Gegebenheiten der L1 unterwarf sich die Mehrheit beider Gruppen einer ideologischen Sichtweise auf die Zielsprache, die von Unilinguismus, Präskriptivismus und Purismus geprägt ist. Zwischen beiden Gruppen beobachtete Merlo folgenden Unterschied: Während in der Gruppe der italienischen Französischleuhrenden eine nostalgische, puristische Anschauung vorherrschte, zeugten die französischen Italienischleuhrenden eher von einem expliziteren Präskriptivismus. Wenn im Unterricht soziolinguistische Themen im weitesten Sinn behandelt werden, präferieren die Französischleuhrenden Diaphasik zulasten der Diatopik und meiden tendenziell phonologische Aspekte. Eine „vision décomplexée de la langue, ouverte à la diversité et à la variabilité des usages“ (Merlo 2017, 255) findet sich jeweils nur bei einer kleinen Minderheit der Befragten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass der von Valdman (2000) geforderte „normativisme éclairé“ aktuell nicht gelebt wird.

Dazu kommt, dass Lehrpersonen selbst nicht unbedingt über ausreichend Varietätenkenntnisse verfügen (cf. Pöll 2000). Damit kann auch eine andere Forderung von Valdman (2000) (sowie jene von Königs 1983, 375), nach der Lernende über ausreichend Wissen über die Varietäten selbst verfügen sollen, nicht als erfüllt betrachtet werden:

Gérer la variation dans l'enseignement du FLE aujourd'hui requiert de la part des professeurs tout d'abord une connaissance des divers paramètres de cette variation: lieu, facteurs sociaux, niveaux de langue et style. Ensuite cela requiert un normativisme éclairé, c'est-à-dire une attitude tolérante mais réaliste envers la variation linguistique. (Valdman 2000, 664)

Welche Erkenntnisse liefert vorliegendes Forschungsprojekt zur Perspektive der Lehrenden? Dieses zielte zwar nicht direkt auf die Einstellungen von Französischlehrpersonen ab, allerdings legen die Ergebnisse des Fragebogens und der Interviews nahe, dass sie Varietäten keinen besonders großen Stellenwert beimessen. Lehramtskandidat:innen sind mitunter sogar der Meinung, dass sie sich zwar dafür interessieren würden, dass Varietäten jedoch nicht unbedingt im Lehramtsstudium vorkommen müssten, da im schulischen Unterricht der Fokus auf Standardfranzösisch liegen sollte. Manche sprachen auch das Problem an, dass der Lehrplan bereits sehr voll ist und sich dementsprechend die Frage

stellt, wann für Varietäten Zeit bleiben würde und was dafür gestrichen werden müsste. Und manche Interviewte schließlich befürchteten, es könnte für die Schüler:innen verwirrend, überfordernd und frustrierend sein, in Audioaufnahmen unbekannter Varietäten nichts zu verstehen. Ist es also – unabhängig von den Vorstellungen der Didaktik und allgemeiner (staatlicher und internationaler) Vorgaben – im Sinne der Lernenden, das Thema der sprachlichen Varietäten aus dem Französischunterricht mehr oder weniger vollständig auszuklammern?

Neben den Lehrenden sind es die Lernenden selbst, die den Fremdsprachenunterricht ganz wesentlich, wenn auch eher indirekt, steuern: Durch ihre eigene Motivation, ihre kognitiven Fähigkeiten sowie ihr Verhalten im Unterricht beeinflussen sie das Vorankommen sowie die Wahl von Themen durch die Lehrperson; auch die Zusammensetzung einer Gruppe/Klasse (Anzahl an Lernenden, Anzahl unterschiedlicher L1en, unterschiedliche/ähnliche Sprachniveaus der Lernenden etc.) kann einen erheblichen Einfluss auf den Unterricht haben. All diese lerner:innenbezogenen Variablen kann und muss die Lehrperson bei der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigen.

Die Perspektive der Lernenden kann wie folgt zusammengefasst werden: Wie ausführlich gezeigt wurde, verfügen diese insbesondere in frühen Stadien des Spracherwerbs über wenig Wissen zu diatopischer Variation und den diatopischen Varietäten des Französischen. Trotzdem war zu beobachten, dass die einzelnen Sprachproduktionen der Perzeptionsstudie ganz unterschiedlich bewertet wurden, d.h. die Lernenden über eine Art normativen Vergleichsmaßstab verfügen, mit dem sie die Stimuli abgleichen können.

Relevanter als die Ebene der Perzeptionen erscheint für die Frage der didaktischen Implikationen jedoch (vorerst) ihre explizite Meinung: Möchten sie, dass Varietäten in den Unterricht miteinbezogen werden und wenn ja in welcher Form? Die meisten Lernenden bejahten erstere Frage, und insbesondere die A1-A2 Lernenden dachten besonders häufig, dass dies schon ab einem frühen Zeitpunkt im Erwerbsprozess geschehen sollte. Mit dem aktuellen Ist-Zustand zeigte sich ein großer Teil der befragten Lernenden unzufrieden, und niemand war der Meinung, dass in ihrem eigenen schulischen Französischunterricht zu viel auf Varietäten eingegangen wurde. Nur wenige Teilnehmer:innen nannten explizit die Befürchtung einer Überforderung bzw. Verwirrung sowie Desinteresse aufseiten der Lernenden, wenn sie sich „zu viel“ mit der Thematik auseinandersetzen müssten. In ihren Vorschlägen zu praktischen Umsetzungsmöglichkeiten nannten jene, die sich eine verstärkte Einbeziehung wünschten, meist Hörbeispiele, Videos sowie Filme. Als wichtigste Varietät erschien den meisten von ihnen Québecer Französisch, gefolgt von afrikanischen und hexagonalen Varietäten. Einigen würde aber auch eine allgemeine Sensibilisierung für sprachliche Variation in der *Francophonie* ausreichen – insbesondere im schulischen Kontext; im universitären Rahmen hingegen sollte eine intensivere Auseinandersetzung auch mit sprachlichen Besonderheiten und Unterschieden der einzelnen Varietäten stattfinden.

Dass aus dem Perzeptionsexperiment sowie aus den Interviews mit einigen Lernenden eine eher ideologisch geprägte Sichtweise ersichtlich wurde, kann als Evidenz dafür gesehen werden, dass dies bisher noch nicht der Fall ist; auch die Antworten des Fragebogens deuten darauf hin. Zusätzlich zeigten die Ergebnisse der Hörverständnistests, dass im Bereich der rezeptiven Varietätenkompetenz bei fast allen Teilnehmer:innen noch deutlich Optimierungspotenzial vorliegt – als Beispiel hierfür sei genannt, dass keine erfolgreiche Kommunikation möglich sein dürfte, wenn *Il avait un malheur avec son main fin* (EH23087a) oder auch *La salade est d'ailleur avec son main fin* (Mn16031994172) verstanden wurde, wo *ça a l'air d'être une mère avec son enfant* gesagt wurde. Es scheint also im individuellen Interesse der (meisten) Lernenden zu sein, im Unterricht mehr über diatopische Varietäten zu erfahren. Zusätzlich ist es m.E. im gesellschaftlichen Interesse, dass Lernenden ein offener Umgang mit Varietäten und Variation beigebracht wird.

Die (unterschiedlichen) Standpunkte aus Kreisen der Didaktik und Sprachwissenschaft hierzu wurden bereits in Kapitel 2.3.1 beschrieben, ebenso internationale Vorgaben und Richtlinien, auf die staatliche bzw. regionale Richtlinien i.d.R. aufbauen und die gleichzeitig auch die Basis für die Konzeption von Lehrbüchern darstellen (cf. Kapitel 2.3.2). Auf eine erneute Darlegung dieser Sichtweisen wird deshalb in vorliegendem Kapitel aus Gründen der Redundanzvermeidung verzichtet.

## 6.2 Allgemeine Desiderata

Was kann nun aus diesen Feststellungen abgeleitet werden? Der Fremdsprachenunterricht sieht sich mit der Herausforderung konfrontiert, in der zur Verfügung stehenden Zeit und unabhängig von den Wünschen der Lehrenden und Lernenden den Lehrplan erfüllen zu müssen, um so die Lernenden bestmöglich auf zentralisierte Abschlussprüfungen vorzubereiten. Eine mangelnde konkrete Verankerung in vielen Lehrplänen (cf. Kapitel 2.3.2) ist sicherlich einer der Gründe dafür, dass diatopische Varietäten bisher nur selten bzw. in geringem Ausmaß in den Unterricht Einzug finden und sich viele Lernende diesbezüglich unzufrieden zeigen. Eine Anpassung von Lehrplänen dahingehend, dass die Relevanz sprachlicher Variation verstärkt betont wird, wäre dementsprechend ein wichtiger Grundstein für eine Veränderung in diesem Bereich. Konkret vorstellbar wären hier etwa ein verpflichtender Lektürekanon, der in einem angemessenen Ausmaß Literatur aus der frankophonen Welt außerhalb Frankreichs enthält, oder ggf. sogar ein Einbezug von Varietäten in Höraufgaben standardisierter Abschlussprüfungen.

Eine zweite Schwierigkeit besteht in einer mangelnden Kompetenz vieler Lehrpersonen, die einem unzureichenden Fokus auf diatopische Varietäten im Lehramtsstudium Französisch geschuldet ist (cf. dazu die Erfahrungsberichte der Französischstudierenden des vorliegenden Projekts, die nahelegen, dass das Thema in der universitären Lehrer:in-

nenbildung an vielen romanistischen Instituten offenbar nicht systematisch und umfassend gelehrt wird). Die Vermittlung von Inhalten alleine ist allerdings nicht ausreichend, denn zukünftige Lehrer:innen brauchen auch entsprechende fachdidaktische Kenntnisse, um zu wissen, wie sie diese Inhalte umsetzen können. Daneben muss ein besonderes Augenmerk auf die Einstellungen zukünftiger Lehrkräfte gelegt werden, denn diese müssen „von den jeweiligen Zielsetzungen überzeugt sein [...], um sie effektiv in der Schule umzusetzen“ (Reissner 2017, 249). Allzu häufig werden die im Studium gelehrten Inhalte von Lehramtskandidat:innen als nicht praxisrelevant gesehen (cf. Kräling et al. 2021) – eine angemessene Darbietung von inhaltlichen, fachdidaktischen und einstellungsbezogenen Aspekten gleichermaßen erscheint dementsprechend notwendig, damit zukünftige Lehrer:innen dieses Thema vermitteln *wollen* und *können*.

Hierzu bedarf es zunächst einer Selbstreflexion der betroffenen Einrichtungen. De Belder & Hiemstra (2023) schlagen diesbezüglich eine Matrix vor, auf deren Basis sich Institute bzw. Fachbereiche selbst in Hinblick darauf „testen“ können, ob der plurizentrische Status einer gegebenen Sprache (im Fall von De Belder & Hiemstra Niederländisch, aber die Idee dahinter lässt sich auf alle plurizentrischen Sprachen anwenden) angemessen repräsentiert wird. Es soll geprüft werden, ob (1) das (wissenschaftliche und sprachpraktische) Lehrpersonal bzw. (2) Gastvortragende die Varietäten der Zielsprache angemessen vertreten und ob (3) Austauschprogramme Studierenden die Möglichkeit bieten, mit unterschiedlichen Varietäten in Kontakt zu kommen. Darüber hinaus soll hinterfragt werden, ob der Lehrplan von (4) Pflichtkursen sowie (5) freien Kursen (in allen Bereichen, d.h. Sprachbeherrschung, Linguistik, Literatur und Didaktik) das Thema der Plurizentrik in einem angemessenen Rahmen vorschreibt, sodass gewährleistet werden kann, dass die Studierenden ein Bewusstsein für die Variation ihrer gewählten Sprache entwickeln. Schlussendlich wird vorgeschlagen zu kontrollieren, ob (6) der Bibliotheksbestand (literarische Werke, Nachschlagewerke und wissenschaftliche Werke) die unterschiedlichen Varietäten gut repräsentiert. Auf Basis des Ergebnisses dieser Reflexionen sollten dann in der Folge entsprechende Anpassungen auf Fachbereichs- bzw. Institutsebene angestrebt werden.

Polzin-Haumann (2023) gibt zu bedenken, dass das Angebot von Partnerschaften mit Universitäten außerhalb Frankreichs alleine nicht ausreicht; die Studierenden sollten vielmehr motiviert werden, sich bewusst für ein anderes frankophones Land zu entscheiden. Voraussetzung dafür ist eine Beseitigung bzw. Reduktion potenzieller organisatorischer sowie finanzieller Hürden. Außerdem stellt nach Polzin-Haumann der Dialog zwischen Fachwissenschaften und Didaktik einen wichtigen Aspekt dar (cf. dazu auch Reissner 2017): So sollten Lehramtsstudierende die Möglichkeit bekommen, Gelerntes direkt in die Praxis umzusetzen, indem thematisch passende Einheiten für den Unterricht erstellt werden.

Auf Basis der Annahme, dass Variations- und Varietätenkompetenz bereits im schulischen Fremdsprachenunterricht ein wichtiges Ziel darstellt, stellt sich die Frage danach, worauf der Fokus gelegt werden sollte, denn zeitliche Begrenzung erfordert zwangsläufig eine Selektion an Themen und Inhalten. Eine mögliche Antwort darauf ist, dass diese Auswahl (idealerweise) die individuellen Lernziele sowie Interessen der Lernenden widerspiegeln sollte. Warum diese Französisch lernen und in welchem Kontext dieser Erwerb geschieht, hat eine immense Auswirkung darauf, wo die Prioritäten liegen sollten (cf. Durán & McCool 2003; Lyche 2010). Dementsprechend sollte etwa für Lernende in einem frankophonen Land die dort vorherrschende endogene Norm Anwendung finden, wie von einigen L1-Teilnehmer:innen vorliegender Studie erwähnt wurde. Ebenso wurde sowohl im Fragebogen wie auch in den Interviews angemerkt, dass Lernende, die sich auf eine Zeit im Ausland vorbereiten, spezifisch auf die dort gesprochene(n) Varietät(en) vorbereitet werden sollten. Mitunter fand sich aber auch die gegenteilige Meinung, dass man eine spezifische Varietät am besten vor Ort lernen könnte (und sollte).

Die Daten legen nahe, dass niemand von den A1-A2 Lernenden in Kontakt mit dem Französischen aus Subsahara-Afrik kam und nur wenige berichteten von außerschulischen Berührungs punkten mit den Varietäten aus Québec und Belgien. Daraus könnte man nun entsprechend dem Lebensweltkriterium für den Französischunterricht in deutschsprachigen Ländern schließen, dass diese Varietäten auf den Niveaus A1-A2 unwichtiger sind und stattdessen der Fokus lieber auf Varietäten aus Nordfrankreich und Südfrankreich liegen sollte (sowie in schwächerem Ausmaß jenen aus der Schweiz und dem Maghreb), da die Lernenden damit eher in Kontakt kommen und dementsprechend mehr davon profitieren würden. Ob die Anzahl an Teilnehmer:innen vorliegender Studie für diese Schlussfolgerung repräsentativ genug ist, ist jedoch fraglich; sinnvollerweise müsste eine breit angelegte Studie mit diesem Fokus einer derartigen Empfehlung vorangehen.

Wenngleich das Kriterium der Lebensweltorientierung eine grundsätzlich sinnvoll erscheinende Möglichkeit darstellt, die Komplexität der Thematik rund um Varietäten ein wenig einzugrenzen, findet man durchaus auch andere Meinungen. Manche Teilnehmer:innen argumentierten beispielsweise mit dem Ziel einer Maximierung der Hörverständnisfähigkeit dahingehend, dass etwa Schweizer und belgisches Französisch auch ohne Training gut verständlich seien und deshalb Varietäten, für die dies nicht gilt (wie jene aus Québec oder Subsahara-Afrika), stärker in den Fokus rücken müssten.

Wieder andere betonen die Unmöglichkeit des Vorhabens, Lernende mit vielen unterschiedlichen Varietäten vertraut zu machen, und fordern deshalb einen Fokus auf die Entwicklung einer Wahrnehmungstoleranz aufseiten der Lernenden (cf. dazu v.a. Arbeiten aus dem DAF/DAZ-Bereich (*Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache*), u.a. Berthele 2010b; Burger & Häckl Buhofer 1994; Studer 2002; sowie Jenkins 2000): Diese perzeptive Flexibilität soll sich durch den Kontakt mit Variation im Input im Gegengewicht zur eben-

falls wichtigen „Fokussierungsfähigkeit“ (Berthele 2010b) entwickeln und als Grundlage für das spätere Verstehen unbekannter Varietäten dienen. Denn es wird davon ausgegangen, dass die Exposition gegenüber ausgewählten Varietäten das Verständnis nicht nur dieser Varietäten, sondern auch anderer Varietäten (darunter der „Standardvarietät“) und sogar verwandter Sprachen verbessert (Baker & Smith 2010; Berthele 2010b; Fox 2002).

Allerdings seien hierzu zwei Aspekte angemerkt: Zunächst muss kritisch hinterfragt werden, inwiefern eine reine Konfrontation mit authentlichem Hörmaterial hierfür ausreichend ist, denn: Wie die Studienergebnisse nahelegen, fördert das Anhören von Varietäten allein nicht automatisch das Verständnis. Ein gewisses Ausmaß an Motivation aufseiten der Lernenden ist zusätzlich notwendig (cf. Jenkins 2000); diese könnte etwa dadurch gefördert werden, dass die Konfrontation nicht rein passiv verläuft, sondern in Form von „meaningful interactions“ (Lindberg & Trofimovich 2020, 824; siehe dazu auch Kang et al. 2015). Denkbar sind etwa Schulpartnerschaften, die bei großer geographischer Distanz und mangelnden Finanzierungsmöglichkeiten auch online initiiert werden und stattfinden könnten (z.B. über die Online-Plattform *eTwinning*). Alternativ ist auch möglich, dass zusätzlich zu einer Konfrontation mit variablem Input auch ein bewusstes Hindeuten auf spezifische sprachliche Merkmale notwendig ist (siehe dazu das Konzept des *Noticing*, cf. Schmidt 1990), um die Hörverstehenskompetenz tatsächlich zu fördern. Diesbezüglich erscheint sinnvoll, nicht das Kriterium der Salienz in den Mittelpunkt zu stellen, sondern speziell auf jene Aspekte einzugehen, die besondere Schwierigkeiten beim Verstehen bereiten (das sind nämlich nicht unbedingt dieselben, wie meine Ergebnisse sowie jene aus Falkert 2016a nahelegen).

Ferner sei betont, dass keine Einigkeit darüber herrscht, ob die Entwicklung einer rezeptiven Varietätenkompetenz überhaupt ein Ziel von Fremdsprachenunterricht darstellen sollte. Für einige Teilnehmer:innen wäre eine Sensibilisierung für sprachliche Variation bereits ausreichend (insbesondere auf den unteren Sprachniveaustufen), und auch aus den Reihen der Didaktik hört man mitunter diese Meinung. Diese Sensibilisierung sollte auf eine Bewusstmachung für den heterogenen Charakter der Zielsprache abzielen; außerdem sollte das Konzept der Sprachnorm kritisch hinterfragt, sprachliche Variation als etwas Normales vermittelt und positive wie auch negative Einstellungen reflektiert werden (cf. Montemayor García & Neusius 2017a).

### 6.3 Vorschläge zur didaktischen Umsetzung

Aufgrund der erhöhten Verfügbarkeit elektronischer (frankophoner) Medien prophezeigte Meißner im Jahr 1995 enthusiastisch, dass dies Lernenden in einem institutionellen, gesteuerten Fremdspracherwerb erlauben würde, sich einem ungesteuerten Erwerb anzunähern. Diese Entwicklung ist jedoch m.E. in dieser Form (bisher) nicht eingetreten;

institutioneller Fremdsprachenunterricht ist immer noch in den meisten Fällen hauptsächlich gesteuert. Wie die Ergebnisse des Fragebogens und der Interviews zeigen, bedienen sich bei weitem nicht alle Lernende der verfügbaren Medien, um auch außerschulisch Kontakt zum Französischen zu haben. Ob diese Ressourcen, wenn es um Varietäten geht, „einfach“ verfügbar sind, ist fraglich – viele Lernende berichten nämlich nicht zu wissen, wo sie entsprechende Filme, Videos etc. finden könnten, und sich aus diesem Grund nicht mit solchen zu beschäftigen. Dementsprechend verwundert es auch nicht, dass konkrete Vorschläge zur didaktischen Umsetzung vonseiten der teilnehmenden Lernenden spärlich sind. Zwar schlagen viele vor, mit Audioaufnahmen, Videos und Filmen zu arbeiten; konkrete Beispiele bringen sie jedoch kaum. Ich stelle deshalb im Folgenden exemplarisch einige konkrete Ressourcen vor, die sich grundsätzlich für einen didaktischen Einsatzzweck eignen; in der Praxis ist eine Auswahl entsprechend den Anforderungen der individuellen Lernsituation notwendig<sup>1</sup>.

**Videos.** Videos und Kurzfilme entstammen der Lebenswelt von jungen Lernenden und wirken deshalb besonders ansprechend und motivierend. Die folgenden Vorschläge zu Québecer Französisch sind dem Vortrag von Damay & Veilleux (2021) beim *9e Colloque international sur la didactique des langues secondes* (29.-30.April 2021, Université Concordia) entnommen:

Auf der Seite *Francolab* (<https://www.tv5unis.ca/francolab>) – einem Teil von TV5, der sich speziell an Französischlerende und -lernende adressiert – findet man Videos für unterschiedliche Zielgruppen sowie dazu passende Quizzes, Übungen und Transkriptionen aus der *Francophonie*. Die Inhalte liegen im Interessensgebiet von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen und die Sprache ist authentisch, was zwar insbesondere für Lernende, die bisher noch nicht mit Québecer Französisch konfrontiert waren, kompliziert (und mitunter deprimierend) sein könnte; die zahlreichen Zusatzdokumente (Transkriptionen, Übungen, Quizzes) sollten hier jedoch Abhilfe schaffen und den Lernprozess gut begleiten. Als Beispiel sei die Serie *La belle vie* angeführt, in der ein 35-Jähriger Québecer in den einzelnen Episoden Personen trifft, die eine alternative Lebensform führen. In der ersten Episode, die nur sechs Minuten dauert, trifft er ein Pärchen, das alles aufgegeben hat, um sich ein Boot zu kaufen, auf dem sie nun leben und arbeiten (<https://www.tv5unis.ca/francolab/la-belle-vie?video=1>). Das dazugehörige Arbeitsblatt enthält Aufgaben zum Hörverstehen, aber auch Anregungen für die schriftliche Produktion sowie Wortschatzarbeit.

In unterschiedlichen Videos werden auf der Seite *Je parle québécois* (<https://www.je-parle-quebecois.com/>) sprachliche oder auch kulturtypische Aspekte auf unterhaltsame (und humorvolle) Weise vermittelt. Wer nicht alles versteht und einzelne Passagen

---

<sup>1</sup>Sämtliche Internetverweise dieses Kapitels wurden letztmalig am 27.11.2023 geprüft.

nachlesen möchte, findet in den zu den Videos vorliegenden Transkriptionen Abhilfe. Ein Video zeigt beispielsweise auf eindrückliche Weise, wie eine Französin das Wort *écaleurant* als Herabwürdigung versteht, obwohl die Québécer Sprecher:innen damit Lob ausdrücken wollten (<https://www.je-parle-quebecois.com/videos/extrait-film-serie/que-veut-dire-le-mot-ecoeurant-au-quebec.html>).

Auf ein weiteres Video der Seite wurde ich durch Manić-Matić (2016) aufmerksam: *Accent français VS accent québécois. Pas toujours évident de comprendre le français du Québec* – ein Ausschnitt aus der Serie *Hero Corp* (<https://www.je-parle-quebecois.com/videos/extrait-film-serie/accent-francais-vs-accent-quebecois.html>). Dieses bietet eine Fülle an lexikalischen, phonetischen und morphosyntaktischen Besonderheiten und sollte dank seiner Kürze (1:11 Minuten) leicht in den Unterricht eingebaut werden können, wenngleich aufgrund der Dichte sprachlicher Merkmale einige Zeit für erneutes Ansehen und Besprechen notwendig sein dürfte. Trotz der kommerziellen Ausrichtung der Webseite (das Ziel scheint zu sein, einen kostenpflichtigen Kurs zu Québécer Französisch zu buchen), kann man sich hier kostenlos und auf ansprechende Art und Weise in die Varietäten des Québécer Französischen und die dazugehörige Kultur hineinhören.

Als Alternative zu klassischen Nachrichtensendungen zählt *Rad* (<https://www.rad.ca>). Hier werden aktuelle (Québec, Weltpolitik, Kultur oder auch Lifestyle betreffende) Themen in Videos mit einem leichten Québécer Akzent so aufbereitet, dass sie auch ohne viel Vorwissen gut verständlich sind. In einem Video dokumentiert etwa ein Mann im Selbstexperiment, was bei Schlafmangel im Körper passiert; in einem anderen Video wird die Situation in jüdischen und palästinensischen Gemeinden in Québec im zweiten Halbjahr 2023 dargestellt.

Daneben hält Youtube ein großartiges Potenzial im Bereich Videos bereit. Gute und geeignete Videos zu finden, kann sich jedoch als schwierig herausstellen. In Bezug auf Québécer Französisch können u.a. die folgenden Youtube-Kanäle empfohlen werden:

- David Goudreault<sup>2</sup>: Insbesondere seine kurzen Videos in Form von Poetry Slams sind für Lernende mit Sicherheit ansprechend, wenngleich diese mitunter eher zum Nachdenken anregen als der reinen Unterhaltung dienen.
- Auf dem Kanal *L'insolente linguiste* erklärt die Sprachwissenschaftlerin Anne-Marie Beaudoin-Bégin (Québec betreffende) sprachliche und soziolinguistische Phänomene. Hier bietet sich u.a. das Video *Un selfie n'est pas un égoportrait / L'insolente linguiste* (<https://www.youtube.com/watch?v=--RRVDXQW4Y>) an, in dem sie aus einer vereinfachten, aber fundierten linguistischen Perspektive auf unterhaltsame Art und Weise über das Phänomen des *Selfies* spricht.
- Geneviève Breton rief 2020 den Kanal *maprofdefrançais* ins Leben, auf dem sie Be-

---

<sup>2</sup>Danke an Nina Woll für diesen Tipp!

sonderheiten des Québécois Französischen für Lernende erklärt. Besonders geeignet erscheint ihr Video *Identité québécoise / Québec VS Canada* ([https://www.youtube.com/watch?v=tf\\_DIZMvePo](https://www.youtube.com/watch?v=tf_DIZMvePo)), in dem sie langsam und verständlich mit einem nur leicht diatopisch markierten Akzent über die Identität der Québécois:innen erzählt. Dieses Video kann dementsprechend als Ausgangsbasis für die Auseinandersetzung mit sowohl sprachlichen als auch kulturellen Aspekten Québécos dienen.

- Der Youtube-Kanal *L'effet balle de neige* präsentiert unterhaltsame, (verhältnismäßig) langsam und in Québécois gesprochene Erklärvideos (bei Bedarf können bei manchen Videos manuell erstellte Untertitel aktiviert werden<sup>3</sup>), wie etwa zu einzelnen Lauten oder auch kulturspezifischen Themenbereichen (z.B. Wetter, Eislaufen). Daneben findet man auch kleine Sketches, in denen alltägliche Gesprächsinhalte wie *Ein Treffen vereinbaren* beispielhaft und gleichzeitig auf amüsante Weise durchgespielt werden.

Das Zielpublikum einiger dieser Kanäle sind zwar Immersionslerner:innen in Québec, aber die Videos sind auch für andere Lernende verfügbar und durchaus empfehlenswert.

Ein Youtube-Video zu Québécois Französisch, auf das ich durch Manić-Matić (2016) aufmerksam wurde, sei zum Abschluss noch speziell hervorgehoben: *D'où vient l'accent du Québec ? Histoire et origine du français canadien* des Kanals *Je parle québécois* ([https://www.youtube.com/watch?v=0yf8tz\\_IoyQ](https://www.youtube.com/watch?v=0yf8tz_IoyQ)). In diesem abwechslungsreich aufbereitetem Video erzählt eine männliche Hintergrundstimme mit Québécois-Akzent, wie Französisch nach Québec kam. Es schließt mit der Botschaft, dass Québécois Französisch keine deformierte, sondern vielmehr eine historische Varietät darstellt. Dieses kurze Video (1:39 Minuten) enthält manuell erstellte Untertitel, die auf Wunsch aktiviert werden können, um den Lernenden das Verständnis zu erleichtern.

Vorschläge zu anderen Varietäten als Québécois Französisch sind deutlich spärlicher, aber es gibt auch solche: Um Lernende in belgisches Französisch einzuführen, schlägt Manić-Matić (2016) etwa das Video *PARLER LE BELGE - NIV. 1* des Kanals *hook arta Jone* vor ([https://www.youtube.com/watch?v=VnX7\\_7be-jA](https://www.youtube.com/watch?v=VnX7_7be-jA)). Darin stellt ein in Belgien lebender Franzose 21 lexikalische Belgizismen vor; Merkmale der Aussprache werden nicht thematisiert.

In Bezug auf subsaharisches Französisch empfiehlt Maizonniaux (2019) ein Video über Foodtrucks in Kamerun (*Fast-food au Cameroun*, erstmalig veröffentlicht auf TV5 Monde, inzwischen zu finden auf Youtube unter <https://www.youtube.com/watch?v=>

<sup>3</sup>Wie wichtig diese sind, zeigen Beispiele von Videos, in denen ausschließlich von Youtube automatisch erzeugte Untertitel zur Verfügung stehen: Aus „je suis content aussi, ça fait longtemps“ wird so im Video *Donner de ses nouvelles et prendre rendez-vous avec un ami pour aller boire une bière en soirée* etwa „je compte aussi longtemps“. Hingegen liefern diese automatischen Untertitel bei jenen Videos, die nah am hexagonalen Standard sind, bereits erstaunlich zuverlässige Ergebnisse (so etwa bei den Videos des bekannten Kanals *Norman* (früher: *Norman fait des vidéos*).

[szFIQM3BufU](#)). In nur 1:47 Minuten bekommen die Lernenden hier einen Einblick in authentische kamerunische Akzente, während ihnen die Begleitung durch eine hexagonal-standardsprachliche Hintergrundstimme das Gesamtverständnis erleichtert.

**Serien.** Im Video *Téléseries québécoises gratuites à regarder en ligne* des Youtube-Kanals *L'effet balle de neige* wird über Québecer Teleserien gesprochen, die für Lernende (speziell im Immersionssetting) empfehlenswert sind. Darunter befinden sich *Pure laine* sowie *Like moi*: In der Serie *Pure laine* des Regisseurs Jean Bourbonnais steht eine gemischte – und dadurch typische – Québecer Familie im Vordergrund: Dominic, ein Immigrant aus Haiti, hat gemeinsam mit seiner Frau, der Québecerin Chantal, eine gemeinsame Tochter mit chinesischen Wurzeln adoptiert. In den einzelnen Episoden von ca. 25 Minuten werden insbesondere Fragen der Identität auf unterhaltsame und gleichzeitig teils sehr berührende Art und Weise dargestellt, sodass die Serie nicht nur aus sprachlicher, sondern auch aus (inter)kultureller Sicht eine Bereicherung für Französischlernende darstellt (außerdem gibt es dazu Untertitel). *Like moi* von Marc Brunet ist eine humoristische Serie, die sich in kurzen Sketches über aktuelle „Bräuche“ bzw. Modeerscheinungen der Gesellschaft und insbesondere in Bezug auf neue Technologien lustig macht; durch diese thematische Orientierung sind die Inhalte für junge Lernende besonders ansprechend. Die Serie wurde auf Télé-Québec ausgestrahlt; einige Folgen sind jedoch auf Youtube öffentlich zugänglich.

Neben Filmen findet man auch eine große Auswahl an frei zugänglichen Serien aus der *Francophonie* auf TV5monde (<https://www.tv5monde.com>). Als Beispiel sei die Québecer Serie *La Maison-Bleue* von Daniel Savoie und Ricardo Trogi genannt: Diese spielt in einem Paralleluniversum, in welchem die Befürworterseite im Québec-Referendum aus 1995 siegte, sodass es sich hier auch anbietet, geschichtliche Aspekte zu diskutieren.

Daneben schlägt Jeanmaire (2017) die beiden Serien *Un gars et une fille* (das Québecer Original) und *Les Bougon* als für den Unterricht geeignet vor.

**Filme.** Neben (kurzen) Videos und Folgen von Serien sind grundsätzlich auch Filme geeignet. Um hier eine pädagogische Wirkung zu erzielen, muss jedoch genau überlegt werden, welche Möglichkeiten der Einbettung in den Unterricht besonders vielversprechend sind. So fordern Lernende zwar mitunter die Einblendung von Untertiteln in ihrer L1; im Gegensatz zu zielsprachlichen Untertiteln fördern diese perzeptives Lernen jedoch nicht (cf. Mitterer & McQueen 2009). Auch ist zu überlegen, Filme in mehrere Teile zu splitten und zu einzelnen Sequenzen Übungen einzubauen; wird der Anteil solcher Unterbrechungen zu hoch, könnte darunter jedoch wiederum die Motivation der Lernenden leiden.

Jeanmaire (2017) empfiehlt u.a. die folgenden Filme: Aus Nordfrankreich *Bienvenue chez les Ch'tis*, als franko-belgische Produktion *Rien à déclarer*, aus Québec *Les invasions*

*barbares*, *Les Boys* und *Mommy* sowie als Beispiele für afrikanisches Französisch die in Pariser Vororten spielenden Filme *Entre les murs* und *La haine*.

Für weitere Ideen zu Québecer Inhalten kann die Seite [telequebec.tv](https://telequebec.tv) durchforscht werden, die zahlreiche Filme, Serien und Dokumentationen für jüngere und ältere Lernende anbietet. Die Themen reichen von Komödien und Dramen bis hin zu Kochvideos. Zwar sind, ähnlich wie bei <https://ici.tou.tv>, der Plattform von Radio Canada, die auch für Nicht-Abonnent:innen einige Filme und Serien kostenlos zur Verfügung stellt, viele Inhalte auf IP-Adressen in Kanada beschränkt; ein paar sind jedoch auch in Europa abrufbar. Dazu zählen die Videos aus der Sektion *Briserlecode* (<https://briserlecode.telequebec.tv/LeLexique/51516/1-appropriation-culturelle>), die kurz und knapp sowie auf einfache Art und Weise sozial-kulturelle Phänomene beschreiben (*L'appropriation culturelle*, *Le privilège blanc*,...).

**Podcasts/Audioaufnahmen.** Die Seite *À qui veut l'entendre* (<https://aqvle.sdm.gouv.qc.ca/>) ist zwar spezifisch für Franzisierungskurse in Québec konzipiert, ist aber frei zugänglich. Sie beinhaltet zahlreiche kurze Audiobeispiele (meist unter einer Minute) in einem – je nach Niveau – stark verlangsamten Sprechtempo; dazu sind auch Transkriptionen verfügbar. Die Sprecher:innen haben meist einen nur schwachen Akzent, der dem *français standard québécois* zugeordnet werden kann. Somit sind die Audiobeispiele gut als Einstieg für jene Lernende geeignet, die bisher noch gar nicht mit Québecer Französisch konfrontiert wurden.

Auf der Unterseite *Oedio* von Radio Canada (<https://ici.radio-canada.ca/ohdio>) werden neben Nachrichtensendungen zahlreiche Podcasts zum Anhören angeboten. Die Audios sind zwar nicht speziell didaktisch aufbereitet und sicher nicht alle gleichermaßen geeignet, aber insbesondere für fortgeschrittene Niveaus besteht hier eine große Auswahl an unterschiedlichen Themen hauptsächlich im klassischen monologischen Stil, den Lernende bereits gut von Hörverständnisaufgaben kennen. Unter anderem gibt es auch eine Sektion *De l'aide pour les devoirs*, in der Themen rund um die Schule aufgegriffen werden.

**Lieder.** Lieder stellen eine weitere Möglichkeit dar, sprachliche Vielfalt auf eine attraktive Art und Weise für Lernende greifbar zu machen (und mitunter gleichzeitig auf sprach- und soziopolitische Themen aufmerksam zu machen, cf. Kuhn 2012): Einerseits sind diese kurz und können somit auch bei geringen Zeitkapazitäten in den Unterricht eingebaut werden, andererseits interessieren sich gerade junge Lernende normalerweise sehr stark für Musik und können durch dieses Genre einfach angesprochen werden (cf. Auger 2003). Einschränkend sei hierzu jedoch angemerkt, dass altmodisch anhauchende Lieder wenig Begeisterung hervorrufen.

Besonders häufig wird das Lied *Les maudits Français* von Lynda Lemay empfohlen

(u.a. von Auger 2003; Szlezák 2018; Thiele 2011; letztere gibt hierzu einen Unterrichtsvorschlag). Auger (2003) hält dieses Lied sogar als gleich fürs erste Lernjahr geeignet (ob dies tatsächlich der Fall ist, kann m.E. angezweifelt werden). Für aufbauende Lernjahre schlägt sie u.a. *Sheila, ch'us là* von Loco Locass vor, das einerseits aufgrund der Musikrichtung für junge Lernende ansprechend sein dürfte und zudem nicht nur aus sprachlicher, sondern auch kultureller Perspektive einiges an Diskussionspotenzial bietet. Ebenfalls als Ausgangsbasis für eine kulturelle und sprachliche Auseinandersetzung mit Québec erwähnt Szlezák (2018) *Presqu'Amérique* von Robert Charlebois.

Daneben hat die Musikgruppe Les Colocs einige Titel im Portfolio, die sich für den Unterricht eignen, da sie verhältnismäßig gut verständlich sind. Französische Lieder der Sängerin Céline Dion könnten aufgrund ihrer internationalen Bekanntheit ebenfalls interessant sein; daneben schlägt Jeanmaire (2017) auch Félix Leclerc, Gilles Vigneault, Isabelle Boulay, Dubmatique, Sans pression und Lisa Leblanc vor.

Jeanmaire ist einer der wenigen, der sich augenscheinlich nicht nur für Québec interessiert, sondern auch für die anderen frankophonen Gebiete. So schlägt er als geeignete Sänger:innen aus Belgien Brel, Adamo, Stromae, Maurane, Philippe Lafontaine, Lara Fabian, Zoé und Saher vor, aus der Schweiz Stephan Eicher und aus den Maghrebstaaten die Rapper Booba, IAM und La Fouine.

Ein Beispiel eines *accents du Midi* hört man in *Mon Accent* von Sangria Gratuite; neben dem gleich hörbaren Akzent regt auch der Inhalt des Liedes zu einer Auseinandersetzung mit dieser Varietätengruppe an.

**Texte.** Mitunter können auch (Sach-)Texte als Ausgangsbasis für die Beschäftigung mit Varietäten dienen, wie etwa der Artikel *Pas de français unique!* aus der Lernzeitschrift *Revue de la presse* vom April 2002 (ein aufbereiteter Auszug davon befindet sich als Kopiervorlage im Anhang von Thiele 2012). In diesem Text wird auf die sprachliche Vielfalt des Französischen hingewiesen, daneben werden mit Fokus auf Québécer Französisch exemplarisch einige lexikalische (und morpho-syntaktische) Besonderheiten angeschnitten. Dies geschieht jedoch nicht auf eine negativ-stereotypisierende Art und Weise wie in so manchem Lehrbuch, sondern die Beispiele machen vielmehr deutlich, dass Québécer Französisch im Vergleich zu hexagonalem Französisch einige Anglizismen ersetzt.

Ebenfalls durch Thiele (2012) wurde ich auf das Werk *Histoire et abécédaire pédagogique du Québec avec des modules multimédia prêts à l'emploi* von Overmann (2012) aufmerksam. Dieses enthält im Anschluss an einen Überblick über die Geschichte und Geographie von Québec ein kleines ABC der wichtigsten Québécer Begriffe und Konzepte. In einem vierten Teil schließlich werden konkrete Vorschläge für Unterrichtsmodule vorgestellt, die auf Romanen (z.B. *Les Têtes à Papineau* von Jacques Godbout), Kurzgeschichten (z.B. *Oui or No* von Monique Proulx), Gedichten (z.B. *Speak White* von Michèle Lalonde) und Liedern basieren.

Eine weitere Idee für einen Roman liefert Jeanmaire (2017): *Le journal d'Aurélie Laflamme*, eine bekannte Jugendromanserie der Québecer Autorin India Desjardins, beschreibt in Form von Tagebucheinträgen den Alltag und die Probleme von Jugendlichen und ist dementsprechend für junge Lernende attraktiv. Es existiert auch eine gleichnamige Verfilmung, die aufgrund der diatopisch eher schwach markierten Akzente der Akteure einen guten Einstieg in Québecer Französisch darstellen kann. Hierbei ist mit einer hohen Motivation der Lernenden zu rechnen, denn Wieland (2015) fand, dass 90% ihrer befragten Schüler:innen sich sehr gerne (oder zumindest gerne) Verfilmungen von fremdsprachlichen Büchern ansehen würden.

Als Reflexion zum Konzept des Akzents aus südfranzösischer Perspektive eignet sich das Gedicht *L'accent* von Miguel Zamacoïs<sup>4</sup>. Auf Youtube finden sich Rezitationen dieses Gedichts, die zusätzlich zur inhaltlichen Seite auch zu einer Diskussion der sprachlichen Komponente anregen (z.B. *Odette recite l accent* des Kanals *sweet drone*: <https://www.youtube.com/watch?v=TRiod8550q8>).

Auch der Einsatz von *bandes dessinées* eignet sich für den Unterricht. Jeanmaire (2017) schlägt vor, sich hierzu in den Werken der folgenden Autor:innen zu inspirieren: Danièle Archambault (aus Québec), Hergé (aus Belgien), Zep (der Autor von *Titeuf*, aus der Schweiz) und Riad Sattouf (der Autor von *L'Arabe du futur*, der in Frankreich geboren wurde, aber große Teile seiner Kindheit in Libyen und Syrien verbrachte).

Eine Zusammenstellung von Texten frankophoner Schriftsteller:innen bietet *Littérature progressive de la francophonie* von Nicole Blondeau und Ferroudja Allouache, erschienen 2008 im CLE International Verlag. An ein fortgeschrittenes Zielpublikum (B1-B2) gerichtet enthält dieses Buch pro Doppelseite einen Auszug eines Texts, eine kurze Biographie des/der Autor:in sowie Vokabelerklärungen und Leitfragen zur Lektüre.

**Korpora.** Viele Korpora erlauben einen einfachen Zugriff zu Audioaufnahmen unterschiedlicher Varietäten. Der bekannte Korpus PFC (*Phonologie du français contemporain*, <https://www.projet-pfc.net/>, cf. Durand et al. 2002) umfasst Lese- sowie Spontanproduktionen von frankophonen Sprecher:innen aus den unterschiedlichsten frankophonen Gebieten. Die Aufnahmen desselben vorgelesenen Texts bzw. derselben vorgelesenen Wörter können zur Veranschaulichung sprachlicher Unterschiede herangezogen werden, Ausschnitte aus den spontansprachlichen Aufnahmen beispielsweise für Hörverständnisübungen. Zu unterschiedlichen Themenbereichen werden auf der PFC-Webseite unter <https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/ressources-didactiques/fichespedago/> konkrete Unterrichtsvorschläge präsentiert, die direkt in den Unterricht übernommen werden können (z.B. das *Fiche 9* spezifisch zum *français du Midi* oder das

---

<sup>4</sup>Dieses Gedicht wurde von Viviane Guye-Bergeret und Adriana Vásquez im Rahmen des *Fiche pédagogique 9* zum *Projet PFC-EF* unter der Leitung von Isabelle Racine vorgeschlagen.

*Fiche 11*, das Unterschiede zwischen mehreren Varietäten auf der Ebene der Aussprache und des Lexikons behandelt).

Soll auf sprachliche Besonderheiten unterschiedlicher kanadischer Varietäten eingegangen werden, so lohnt sich ein Blick in den *Atlas sonore de la francophonie canadienne* (unter der Leitung von Marie-Eve Bouchard, <https://atlas-sonore.fhis.ubc.ca/>). In einer interaktiven Karte werden hier kurze Audioaufnahmen (durchschnittlich ca. zwei Minuten) von Sprecher:innen der jeweiligen Gebiete zum Anhören und Herunterladen (nur von manchen Internetbrowsern unterstützt) zur Verfügung gestellt. Zu allen Aufnahmen findet man die wichtigsten Hintergrundinformationen über die dazugehörigen Sprecher:innen (Alter, Geschlecht, Geburtsort, Wohnort, Dauer des Aufenthalts am aktuellen Wohnort). Auch für diesen Korpus werden online einige Beispiele für mögliche Unterrichtsaktivitäten vorgestellt.

**Genuine didaktische Ressourcen.** Didaktisch aufbereitete Materialien für die kulturelle Auseinandersetzung mit der *Francophonie* (und insbesondere mit Québec) zu finden, ist nicht schwierig. Allerdings zielen viele dieser Materialien nicht auf eine sprachliche Komponente ab: *Découvrir le Québec: Une Amérique qui parle français* von Helga Bories-Sawala (2010) aus der Reihe *EinFach Französisch* des Westmann Verlags beispielsweise gibt zwar auf über 200 Seiten einen ausführlichen Einblick in die Québécoise Kultur, Geschichte und Identität, widmet davon jedoch nur wenige Seiten einer Darstellung des *français d'ici* (der Aussprache wird gar nur eine Seite eingeräumt). Der Band *Civilisation progressive de la francophonie – Niveau intermédiaire* von Jackson Noutchié Nikje aus dem CLE International Verlag (2019) behandelt zwar alle frankophonen Gebiete, vernachlässigt aber leider sprachliche Vielfalt.

Es gibt jedoch Ausnahmen: So stellt etwa die Université des langues étrangères de Tokyo online unter [https://www.coelang.tufts.ac.jp/mt/fr/index\\_en.html](https://www.coelang.tufts.ac.jp/mt/fr/index_en.html) didaktisch aufbereitete Sprachmodule zu unterschiedlichen Varietäten des Französischen (hexagonales, Québécois, Schweizer und meridionales Französisch) zur Verfügung. Die Handhabung der Internetseite sowie die Aufbereitung der Dialoge wirken zwar ziemlich altmodisch (kein Wunder, sie sind schließlich auch schon über 20 Jahre alt) und die Dialoge nur mäßig authentisch, allerdings wird hier ein aus didaktischer Perspektive umfangreiches Paket geboten: In kurzen Videos werden unterschiedliche Kommunikationssituationen (von Begrüßen und Bedanken bis hin zu Argumentieren und Debattieren) exemplarisch dargestellt, dazu können Transkriptionen auf Französisch sowie Übersetzungen auf Englisch und Hinweise zu lexikalischen Besonderheiten eingeblendet werden. Aus diesem Grund sind diese Videos geeignet, um bereits Lernende im Anfangsstadium mit sprachlichen Merkmalen der unterschiedlichen Varietäten zu konfrontieren.

Ebenfalls gibt *Clic-Ado*, eine Lesebuchreihe mit integrierten Übungen von Charles Le Blanc, erschienen 2003 bei Eli Publishing & Pierre Bordas et Fils, auf eine unterhalt-

same Weise Einblicke in die Lebenswelt einer frankophonen Freundesgruppe: Marianne kommt aus Südfrankreich, Paul aus Québec, Jean-Pierre aus Belgien und Mathilde aus der Schweiz. In sechs Heften werden für Lernende der Niveaus A2 bzw. B1 neben kulturellen Aspekten mitunter auch sprachliche Besonderheiten vermittelt. Dies geschieht jedoch nicht besonders häufig und eher nebenbei, wie etwa aus dem folgenden Auszug des ersten Bandes von *Clic-Ado* hervorgeht (dort wird das betroffene Lexem kursiv geschrieben, um die Leser:innen darauf aufmerksam zu machen):

- C'est chouette ! fait Mathilde. Tu vas pouvoir aller où tu veux !
- Oui, si mon père me prête son *char*.
- Son quoi ? demande Jean-Pierre qui ne comprend pas.
- Son *char* ! C'est-à-dire sa voiture, son automobile. On dit comme ça au Québec.  
(aus: *Les copains d'abord*, S.14)

**(Internationale) Kooperationen.** Wie die Ergebnisse vorliegender Studie nahelegen, führt eine einfache Konfrontation mit einzelnen Varietäten nicht immer automatisch dazu, dass diese Varietäten in der Folge positiv bewertet und besser verstanden werden. In ähnlicher Weise, wie auch Kinder Sprache nur in Interaktion lernen, könnten auch für Fremdsprachenlernende bedeutsame Interaktionen mit Sprecher:innen unterschiedlicher Varietäten notwendig sein. Das Internet bietet heute eine Vielzahl an Möglichkeiten, um geographische Distanz ohne finanziellen Aufwand zu überwinden. Als Beispiel sei die Plattform *eTwinning* genannt: Diese Initiative der EU will europäische Schulen dazu motivieren, internationale Projekte (z.B. Partnerschaften mit anderen Schulen) zu entwickeln, und bietet die technische Basis für kooperative Lernaktivitäten in einem geschützten „internationalen Klassenzimmer“.

## 6.4 Kleiner Nachtrag

Auf Basis der Feststellung aus Coste (2019, 18), dass „au commencement est la variation et c'est sur cette variation que divers ordres de normes introduisent des régulations“, schließen Detey & Lyche (2019, 58) für den Französischunterricht<sup>5</sup>:

[L]a capacité cognitive de traitement de la variation par les locuteurs n'est pas un module d'appoint de leur compétence communicative, et l'on ne devrait donc pas la reléguer aux seuls apprenants de niveau avancé.

<sup>5</sup>Spannend ist in diesem Zusammenhang die Sicht von Prikhodkine (2019): Er schätzt zwar grundsätzlich pluralistische Ansätze, steht diesen aber gleichzeitig kritisch gegenüber, da diese meist einen Aspekt sprachlicher Variation vergessen – jene von Nicht-L1-Sprecher:innen. Er schreibt: „en valorisant les différences culturelles entre les locuteurs, elle [cette interprétation de l'hétérogénéité linguistique] crée une certaine illusion d'égalité, tout en légitimant la supériorité des locuteurs natifs.“ (Prikhodkine 2019, 63).

Und auch Sheeren (2016, 79) schreibt dazu kritisch:

On est cependant en droit de se demander si on peut continuer à défendre et promouvoir le concept de francophonie à tous vents, à valoriser les cultures des pays francophones et à vouloir diffuser leur littérature tout en refusant une place à la pluralité linguistique dans l'enseignement. N'est-on pas en pleine contradiction actuellement ?

Wenngleich diesen Aussagen an sich zuzustimmen ist, sollte gleichzeitig berücksichtigt werden, dass allzu hohe (wenngleich möglicherweise gerechtfertigte) Forderungen schnell unrealistisch erscheinen und bei jenen, die diese umsetzen sollen, schnell in Frustration und Resignation enden. Es seien dementsprechend alle Lehrpersonen im schulischen und universitären Dienst dazu ermutigt, nach dem Motto „variation not deviation“<sup>6</sup> und mit einem „normativisme éclairé“ (Valdman 2000) ihre Lernenden zu einem bewussten, realistischen und vorurteilsfreien Verständnis von Variation zu „erziehen“. Ob sie darüber hinaus bereit dazu sind, sich im Lehramtsstudium möglicherweise nicht erworbene Wissen über Varietäten selbst anzueignen und sich die Zeit zu nehmen, für ihre Lernenden geeignete Materialien zu suchen und zu entwickeln, muss (vorerst) jedem/jeder einzelnen von ihnen selbst überlassen bleiben. Vorliegendes Kapitel sollte hierfür einige Anhaltspunkte gegeben haben, die eine erste Recherche erleichtern könnten. Entsprechend dem Motto *Petit à petit, l'oiseau fait son nid* erfolgt so hoffentlich Schritt für Schritt eine Annäherung an die Forderungen von Coste (2019), Detey & Lyche (2019) und vielen anderen.

---

<sup>6</sup>Es handelt sich hierbei um den Teil eines Titels eines Vortrags von Gemma Archer bei der *14th International Conference on Native and Non-native Accents of English*, die von 9.12.-11.12.2021 in Łódź (Polen) stattfand.

## 7 Schlussworte

Das Forschungsziel des vorliegenden Dissertationsprojekts bestand darin, die Wahrnehmung und Evaluation diatopischer Varietäten der Zielsprache Französisch durch Französischlernende zu untersuchen (mit einem Fokus auf den Bereich der Aussprache). Die folgenden Untersuchungsschwerpunkte erlaubten diesbezüglich, aus unterschiedlichen Perspektiven einen Einblick in diesen Themenkomplex zu erhalten:

- Die Perzeptionen bzw. die Wahrnehmung von (L1- und fremdsprachlichen) Akzenten durch Französischlernende,
- ihre mentalen Repräsentationen in Bezug auf diatopische Varietäten sowie generell ihre zugrundeliegenden Normvorstellungen in der Zielsprache,
- ihre Hörverstehenskompetenz,
- ihre Erfahrungen mit Varietäten sowie damit, wie diese in ihrem eigenen institutionellen Französischerwerb behandelt wurden und
- ihre Ideen dazu, was in diesem Kontext sinnvoll umsetzbar sein könnte.

Entsprechend einem *Mixed-Methods* Design wurden mehrere verschiedene methodische Ansätze gewählt, die Einblicke in diese Bereiche ermöglichen sollten:

- Den ersten Teil stellt ein Perzeptionsexperiment dar, im Rahmen dessen die Teilnehmer:innen Aufnahmen unterschiedlicher frankophoner Sprecher:innen sowie einiger Lernender hörten und für jede:n von ihnen entscheiden sollten, ob es sich vermutlich um ein:e L1-Sprecher:in handelt oder nicht, wie ausgeprägt der Akzent der Person ist, wie einfach ihnen das Verständnis fällt und wie „schön“ sie das Französisch der Person empfinden. Daneben sollten sie noch die Herkunft bzw. die L1 der Sprecher:innen erraten.
- In einem daran anschließenden Fragebogen waren die Teilnehmer:innen dazu eingeladen, Auskunft über ihre Lernbiographie zu geben sowie zu erzählen, ob und wenn ja wie diatopische Varietäten in ihren eigenen Unterricht eingebunden wurden. Außerdem sollten sie darüber reflektieren, ob und wenn ja auf welche Art und Weise dies ihrer Meinung nach idealerweise geschehen sollte.

- In einem Hörverständnistest wurde untersucht, wie viel die Französischlernenden unterschiedlicher Niveaus bei Aufnahmen von Québecer Französisch tatsächlich verstehen können.
- Eine kurze Studie zur Wahrnehmung von Dialekt und Standardsprache im Deutschen erlaubte Einblicke in die Normvorstellungen der Lernenden in ihrer L1.
- Im Rahmen von Interviews mit einigen Französischstudierenden wurden unterschiedliche Themen erneut aus einem qualitativ orientierten Blickwinkel aufgegriffen und ausführlich besprochen, um so ein noch tiefgreifenderes Verständnis für diesen Themenkomplex zu erhalten.

Das Heranziehen einer Kontrollgruppe frankophoner Teilnehmer:innen erlaubte einen Vergleich der Außenperspektive der Lernenden mit der (oder den) Innenperspektive(n) von L1-Sprecher:innen.

## 7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden soll zunächst ein zusammenfassender Blick auf das Normverständnis der Lernenden geworfen werden: Trotz eines Widerwillens, das Französisch einzelner Sprecher:innen abzuwerten, reichte die Spannweite der ästhetischen Bewertungen von 0 bis 100 und war damit groß genug, um daraus ableiten zu können, dass die Lernenden offenbar über einen normativen internen Maßstab zur Bewertung von Stimuli in der Zielsprache Französisch – also eine Art interner Normvorstellung oder Normkonzeption – verfügen. Diese Vergleichsnorm scheint sehr stark vom hexagonalen Standardfranzösisch geprägt zu sein, was vermutlich auf institutionelle Einflüsse, Einflüsse durch frankophone Sprecher:innen sowie psycholinguistische Prozesse (z.B. höhere Verarbeitungskosten, cf. Dragojevic & Giles 2016) zurückgeführt werden kann.

Auch auf einer expliziten Ebene waren die Lernenden in der Lage zu definieren, was sie unter *schönem Französisch* verstehen, und für fast alle von ihnen existiert ein Unterschied zwischen *gutem Französisch* (das sie anhand des Kriteriums der sprachlichen Korrektheit definieren) und *schönem Französisch*. Aus den Antworten weniger Lernender (und wenn dann auch eher jener der höheren Niveaus) ging hervor, dass es subjektiv ist, was „schön“ ist und was nicht, wohingegen verhältnismäßig viele L1-Sprecher:innen diesen Aspekt betonten. Anders als die L1-Proband:innen nannten dafür viele Lernende die Sprachmelodie, die Sprechgeschwindigkeit und den Klang der Sprache als relevante Kriterien für *schönnes Französisch*. Mit steigendem Sprachniveau assoziierten die Lernenden verstärkt *schönnes Französisch* explizit mit Pariser Französisch, Nordfranzösisch oder hexagonalem Französisch, was auf eine Übernahme der Normvorstellungen von L1-Sprecher:innen hindeutet. Zwar entspricht dies nicht den Vorstellungen der Québecer Proband:innen, jedoch jenen

vieler europäischer bzw. v.a. hexagonaler L1-Sprecher:innen, mit denen die Lernenden im Allgemeinen deutlich mehr Kontakt haben.

Was die Perzeptionen betrifft, so konnte eine Hierarchie entsprechend der Abweichung von dieser Vergleichsnorm festgestellt werden: Während das Französisch der Sprecherin aus Nordfrankreich (Centre-Val-de-Loire) am „schönsten“ bewertet wurde, gefolgt von den anderen Stimuli der europäischen *Francophonie* (Südfrankreich, Belgien, Schweiz), wurde das Französisch jener Sprecher:innen, bei denen die Lernenden einen stärkeren Akzent feststellten, eher abgewertet. Ein Vergleich mit den L1-Teilnehmer:innen zeigte, dass diese die Sprecher:innen nicht nur nach ihrer Akzentstärke beurteilten, sondern bei ihren Bewertungen daneben vermutlich auch vorgefertigte mentale Repräsentationen eine Rolle spielten – so etwa die Vorstellungen, dass das Französisch von gebildeten Québécer Sprecher:innen prestigereich ist oder dass südfranzösische Sprecher:innen einen starken Akzent haben. Ein Einfluss dieser beiden Assoziationen auf die Perzeptionen konnte bei den Lernenden hingegen nicht beobachtet werden. Diese scheinen dafür eher von einer „Ideologie des *native-speakers*“ geprägt zu sein, und in dieser homogenisierenden Perspektive auf die Zielsprache werten sie nicht nur das Französisch von Lernenden mit (merklichem) fremdsprachlichen Akzent ab, sondern pauschal jedes Französisch, das von dieser Ideallnorm abweicht – wie etwa diatopisch stark markiertes Québécer Französisch (cf. Prikhodkine 2019). Diese Erklärung wird dadurch gestützt, dass die Québécer Sprecher:innen von den Lernenden häufig gar nicht als L1-Sprecher:innen klassifiziert wurden (während die L1-Teilnehmer:innen sie durchaus als L1-Sprecher:innen erkannten und in den meisten Fällen auch die Herkunft richtig erriet). Genau genommen können Lernende in dieser Hinsicht jedoch nicht pauschal L1-Sprecher:innen gegenübergestellt werden, vielmehr müssen (mindestens) drei Gruppen differenziert werden: Die Québécer Teilnehmer:innen bewerteten Québécer Französisch auf der ästhetischen Ebene durchschnittlich mit Abstand am besten, gefolgt von den restlichen L1-Teilnehmer:innen, und an letzter Position den Lernenden. Bei diesen wiederum gilt: Je niedriger ihr Sprachniveau, desto weniger „schön“ empfanden sie das Französisch der Québécer Sprecher:innen.

Die Einschätzung als L1-Sprecher:in oder Nicht-L1-Sprecher:in wirkt sich auf die ästhetische Bewertung aus: Das Französisch von Personen, die als L1-Sprecher:innen wahrgenommen werden, wird als „schöner“ bewertet und die Akzentstärke geringer eingeschätzt. Dieses Ergebnis kann mit Modellen aus der Sprachverarbeitung erklärt werden, denen zufolge aktivierte Erwartungshaltungen und Stereotype die weitere Perzeption beeinflussen (siehe hierzu den *Reverse linguistic stereotyping*-Effekt, cf. Kang & Rubin 2009; Rubin 1992; sowie neuere Arbeiten von etwa Hanulíková 2021 oder Babel & Russel 2015). Im vorliegenden Fall kann dieses Ergebnis mit der oben erwähnten „Ideologie des *native-speakers*“ erklärt werden und ist problematisch, weil daraus negative Konsequenzen für die betroffenen Sprecher:innen entstehen können: Denn diese werden häufig aufgrund des *Ha-*

*lo*-Effekts nicht nur in ihren sprachlichen Fähigkeiten, sondern auch davon unabhängigen Eigenschaften abgewertet (cf. Hume et al. 1993), woraus möglicherweise sogar diskriminierendes Verhalten resultiert – wenn etwa L1-Sprecher:innen bevorzugt als Lehrpersonen eingestellt werden, obwohl diese in manchen Fällen objektiv betrachtet (beispielsweise unter Berücksichtigung pädagogischer und didaktischer Kompetenzen) weniger gut geeignet sind.

Deshalb kann argumentiert werden, dass die in der Vergangenheit und bis heute übliche Trennung in L1-Akzente und fremdsprachliche Akzente als separate Kategorien problematisch ist – aus mehreren Gründen (cf. dazu auch Didelot 2019):

- (1) Diese Trennung führt dazu, dass Nicht-L1-Sprecher:innen benachteiligt werden (beispielsweise als weniger gute Lehrpersonen erachtet werden).
- (2) Auf der Ebene der Perzeptionen ist eine Trennung nicht nur für viele Lernende, sondern auch für viele L1-Sprecher:innen kaum möglich. Auch was ästhetische Bewertungen betrifft, so ist keine klare Abgrenzung sichtbar, sondern die Kategorien verschwimmen vielmehr ineinander. Die zu beobachtende Hierarchisierung ist möglicherweise vielmehr sozialer Art als durch den L1-Status bedingt (cf. dazu auch Kalin et al. 1980).
- (3) Die Trennung zwischen L1, L2 und Fremdsprache mag in manchen Fällen objektiv und eindeutig möglich sein, in vielen Fällen ist sie es jedoch nicht.
- (4) Außerdem argumentiert Didelot (2019, 104), dass „l'influence d'une première langue sur la prononciation d'une autre langue apprise plus tardivement semble faire partie des traces du parcours de vie d'un locuteur, ce qui entre dans la définition générale d'un accent“.

In ähnlicher Weise wie der wahrgenommene Status als L1- oder Nicht-L1-Sprecher:in die Bewertungen (der Akzentstärke, der Verständlichkeit und der sprachlichen Ästhetik) beeinflussen kann, kann sich auch die vermutete Zuordnung von Personen zu gewissen frankophonen Regionen auf die Bewertungen auswirken: So wurde das Französisch jener Personen, die vermeintlich aus Nordfrankreich kommen, positiver wahrgenommen als jenes von Personen, die anderen Regionen zugeordnet wurden. Aus der Analyse der Bewertungen je nach vermuteter Herkunft kann auf der Ebene der Repräsentationen der Lernenden die folgende interne Hierarchisierung von Varietätengruppen abgeleitet werden: Nordfrankreich > Südfrankreich > Belgien > Schweiz und Québec > Maghreb und Subsahara-Afrika. Diese mentale Vorstellung entspricht jedoch nicht der Perzeption: Das Französisch von vermeintlich aus Belgien oder der Schweiz stammenden Personen wurde deutlich schlechter bewertet als jenes von tatsächlich aus diesen Gebieten kommenden Sprecher:innen (bei denen kein oder nur wenig Akzent wahrgenommen wurde).

Überraschend war, dass Québecer Französisch entsprechend den Repräsentationen der Lernenden ähnlich „schön“ ist wie Schweizer Französisch (denn das Französisch von vermeintlich aus diesen Gebieten kommenden Sprecher:innen wird ähnlich bewertet), was sich in den Perzeptionen jedoch nicht widerspiegelte. Auf der Ebene der Perzeptionen scheint sich nämlich weniger eine bestimmte geographische Zuordnung der Akzente als vielmehr die wahrgenommene Stärke des Akzents auf die Bewertungen (v.a. durch die Lernenden) niederzuschlagen. Angesichts dessen, dass diese von wenig Kontakt mit diversen Varietäten berichteten, ist dies nicht allzu verwunderlich.

Die Ergebnisse legen nämlich nahe, dass einigen Lernenden ein Grundverständnis von Variation und einer Mindestmenge an Kontakt und Exposition in Bezug auf die einzelnen Varietäten fehlt, um sich selbst darüber ein klares Bild machen und die Fragen, die ihnen im Fragebogen und im Interview gestellt wurden, sinnvoll beantworten zu können. Insbesondere in den Interviews zeigte sich an einigen Stellen, dass die Antworten der Befragten z.T. wahrscheinlich auf mangelndes Wissen zurückzuführen sind und sie einige Fragen möglicherweise anders beantwortet hätten, wären sie bereits verstärkt mit einzelnen Varietäten konfrontiert worden und hätten dementsprechend eine konkretere Vorstellung davon: Beispielsweise war manchen Interviewten nicht bewusst, dass es einen Unterschied zwischen Französisch in Nordfrankreich und Südfrankreich gibt, weshalb die beiden Optionen im Perzeptionsexperiment mitunter zufallsabhängig angekreuzt wurden. Selbst wenn die Verbreitung des Französischen in der Welt im schulischen Französischunterricht vorkam und die Lernenden einige frankophone Länder aufzählen konnten, so bedeutet dies nicht unbedingt, dass sie (auch nur in Ansätzen) mit sprachlichen Merkmalen konfrontiert wurden – Reimann (2011) bezeichnet dieses Phänomen als *Francophonie-Paradox*.

Von eingeschränktem Wissen über und Kontakt zu Varietäten zeugen daneben auch die mäßigen „Scores 2“ der Lernenden (die wiedergeben, wie häufig sie die Herkunft der Stimuli richtig einordneten – Resümee: nicht besonders oft), sowie die expliziten Antworten auf die Fragen danach, wie stark und in welcher Form sie mit den einzelnen Varietäten bisher in Berührung gekommen sind: Kurz zusammengefasst geschieht dies auf unteren Niveaus kaum und wenn, dann hauptsächlich im Unterricht oder bei Urlauben. Die Lernenden höherer Niveaus hingegen berichteten von mehr Kontakt mit mehr unterschiedlichen Varietäten, jeweils verstärkt in Form von persönlichen Beziehungen.

Ein Vergleich mit den Wunschvorstellungen der Lernenden zeigt: Das Ausmaß, in dem Varietäten im schulischen Französischunterricht unterrichtet werden, entspricht nicht jenem, das sich die Lernenden wünschen: Die meisten empfanden es als *eher zu wenig*, und für niemanden wurden Varietäten in einem zu hohen Ausmaß in den Unterricht eingebunden. Von jenen Teilnehmer:innen, die Französisch studieren und in ihrem Studium schon etwas weiter fortgeschritten sind, beklagten zwar nur sehr wenige, gar nichts über

diatopische Varietäten zu lernen bzw. gelernt zu haben; das Ausmaß sei jedoch auch hier zu gering, kritisierten einige von ihnen.

Erstaunlich wenige Teilnehmer:innen erwarten sich explizit ein Training im Hörverstehen unterschiedlicher Varietäten, und das, obwohl die Ergebnisse der Hörverständnistests zu Québecer Französisch zeigen, dass hier noch deutlich Spielraum nach oben besteht. Zwar steigt die Hörverstehensfähigkeit mit dem Sprachniveau an, trotzdem haben selbst fortgeschrittene Lernende teilweise Verständnisschwierigkeiten. Angesichts dessen, dass für diese Tests nur diatopisch nicht allzu stark ausgeprägte Akzente verwendet wurden, wären bei einem authentischen Kontakt mit Sprecher:innen eines informellen Québecer Französisch Kommunikationsschwierigkeiten nahezu garantiert.

Wie u.a. auch die Ergebnisse der Interviews aufdecken, haben die Lernenden generell einen starken (unbewussten) Fokus auf Frankreich bzw. hexagonales Französisch. Dieser äußert sich darin, dass Varietäten zwar als interessant und deren (limitierte) Einbeziehung in den Französischunterricht als wünschenswert erachtet wird, ihr Stellenwert als „Nebensache“ jedoch unübersehbar ist. Das Erlernen von Standardfranzösisch sei bereits schwierig genug; außerdem denken sie, für Varietäten sei aufgrund des vollen Lehrplans sowieso nicht viel Zeit und eine zu häufige Abwechslung zwischen Standardfranzösisch und anderen Varietäten – z.B. bei Hörverständnisaufgaben – wäre für die Lernenden eher verwirrend und überfordernd. Über die *Francophonie* (aus einer kulturellen Perspektive) sowie die Existenz von unterschiedlichen Varietäten gar nicht zu sprechen, ist jedoch für die Befragten auch keine Option – ihrer Meinung nach sollte zumindest eine Sensibilisierung für Variation stattfinden. Manche schlugen auch vor, mit konkreten Audioaufnahmen bzw. Videos zu arbeiten.

Vom Lehramtsstudium erwarten sich einige Erstsemestrige im Hinblick auf Varietäten nicht viel, da von Lehrpersonen ohnehin hauptsächlich erwartet würde, den Schüler:innen Standardfranzösisch beizubringen. Unter diesem Blickwinkel überrascht es, dass die Interviewten kein Problem darin sähen, wenn Schüler:innen ihrer Klasse eine andere Varietät sprechen würden, oder wenn eine frankophone Lehrperson selbst einen starken nicht-hexagonalen Akzent hätte, den die Schüler:innen in der Folge möglicherweise unbewusst annehmen würden.

Nicht nur in den Interviews wurde über die Charakteristika idealer Lehrpersonen gesprochen, sondern auch die Teilnehmer:innen der Hauptstudie sollten die Frage beantworten, wie gut unterschiedliche Personengruppen als Lehrperson geeignet wären, nämlich: L1-Sprecher:innen, die (1) standardnahe, (2) mit leichtem Akzent oder (3) mit starkem Akzent bzw. Lernende, die selbst (4) standardnahe oder (5) mit starkem Akzent sprechen. Die Proband:innen teilten sich dabei in zwei größere Gruppen auf: Eine erste große Gruppe war der Meinung, dass standardnahe L1-Sprecher:innen mit Abstand am besten geeignet sind, um Französisch als Fremdsprache zu unterrichten. Eine zweite (ebenfalls

relativ große) Gruppe sah all jene Personen als geeignet, die mit kaum oder wenig Akzent sprechen – unabhängig davon, ob es sich dabei um L1-Sprecher:innen handelt oder nicht. Ein paar Personen hielten alle L1-Sprecher:innen – und nur solche – für geeignet, und ein paar wenige andere fanden, dass alle genannten Sprecher:innengruppen potenziell gut in der Lage wären, Französisch zu unterrichten. Dieses Ergebnis liefert weitere Evidenz dafür, dass die meisten Lernenden standardnahes Französisch als erstrebenswerte Zielnorm erachteten, gleichzeitig aber auch für eine Präferenz für L1-Sprecher:innen gegenüber Nicht-L1-Sprecher:innen (s.o.).

Es stellt sich die allgemeine Frage, wie das Normverständnis von Lernenden in einer Zielsprache erworben wird. Diesbezüglich kann festgestellt werden: Französischlernende nähern sich mit fortschreitendem Sprachniveau tendenziell den Normvorstellungen von (hexagonalen bzw. europäischen) L1-Sprecher:innen an, wie die Ergebnisse des Perzeptionsexperiments und die Antworten im Fragebogen nahelegen. Sie entwickeln grundsätzlich die Vorstellung, dass Pariser bzw. Nordfranzösisch *das* Französisch schlechthin sei. Wie dies genau vonstatten geht, ist jedoch unklar. Da mit steigendem Sprachniveau nämlich fast immer auch ein verstärkter Kontakt mit frankophonen Personen einhergeht, ist es schwierig, den Einfluss beider (und potenzieller weiterer) Variablen separat zu betrachten. Eine C1-Lernerin schrieb diesbezüglich, dass ihr die Assoziation von *dem* Französischen mit Pariser bzw. Nordfranzösisch im Laufe ihres Studiums durch den Fokus auf die französische Kultur und das Pariser Französisch (implizit) vermittelt wurde: „Ich habe das Gefühl, dass selbst ich verinnerlicht habe, dass das Französisch aus Paris bzw. Nordfrankreich DAS FRANZÖSISCH ist.“ (Ba190511, w23, L1 Deutsch/Italienisch, C1). Was hierbei besonders ausschlaggebend ist – sei es das Lehrbuch, die Einstellungen der Lehrpersonen (die nachweislich selbst im kanadischen Kontext eurozentrisch sind, cf. Wernicke 2016) oder ihre Art und Weise zu unterrichten – ist unbekannt; vermutlich ist es eine Kombination aus mehreren unterschiedlichen Faktoren.

Allerdings konnte beobachtet werden, dass sich in bestimmten Fällen selbst zwischen den fortgeschrittensten Fremdsprachenlernenden und den L1-Sprecher:innen Unterschiede zeigten: Während die L1-Teilnehmer:innen die Akzentstärke der diatopisch eher stark markierten Québécer Sprecherin sowie des malischen Sprechers gleich oder sogar ein bisschen höher einstuften als die C1-C2 Lernenden, bewerteten sie deren Französisch dennoch tendenziell „schöner“ als die weit fortgeschrittenen Lernenden. Dies könnte entweder damit zusammenhängen, dass die ästhetischen Bewertungen der L1-Sprecher:innen weniger von der Akzentstärke beeinflusst werden, weil ihnen beispielsweise weitere Bewertungsmaßstäbe zur Verfügung stehen (s.o.), oder auch damit, dass die L1-Teilnehmer:innen stärker von einem sozialen Erwünschtheitsbias beeinflusst werden.

Möglicherweise würden diese Unterschiede verschwinden, wären nur die am allerweitesten fortgeschrittenen dieser C1-C2 Lernenden mit den L1-Sprecher:innen verglichen

worden (wobei sich die Frage stellt, wie diese ausgewählt werden sollten – die Selbst-einschätzung wäre dafür nur bedingt hilfreich). Allerdings würden diese vermutlich sehr viel Kontakt mit frankophonen Personen mitbringen, sodass erneut keine Schlussfolgerungen über den isolierten Einfluss des Sprachniveaus möglich wären. Daneben ist aber auch nicht auszuschließen, dass sich die Struktur von Einstellungen in der L1 von jener in einer Fremdsprache grundlegend unterscheidet. Dazu würde zumindest das Ergebnis passen, dass kein aussagekräftiger Zusammenhang zwischen den Einstellungen deutschsprachiger Lernenden in Bezug auf Varietäten in ihrer L1 (Deutsch) und der Zielsprache (Französisch) gefunden wurde.

Neben den untersuchten Variablen spielen vermutlich noch viele weitere interindividuelle Merkmale eine Rolle. Ein genauerer Blick in diese Unterschiede zwischen den Lernenden wäre mit Sicherheit hilfreich, um mehr über die Struktur sowie den Erwerb von Normvorstellungen in einer Zielsprache zu erfahren.

## 7.2 Grenzen

It also means, however, that the questions we ask about attitudes to language, and beliefs about language (behaviour), as well as the methodologies we adopt, are of paramount importance for the results we get. (Ladegaard 2000, 227)

Jede Forschungsarbeit hat ihre Grenzen – alleine schon dadurch, dass jede methodische Herangehensweise ihre Vor- und Nachteile hat. Mitunter kann die Wahl der Methodik auch die Ergebnisse beeinflussen (siehe obiges Zitat). In Bezug auf das vorliegende Promotionsprojekt müssen die folgenden Aspekte berücksichtigt werden:

Vorweg: Diese Dissertation verfolgt keine ideologischen Ziele, sondern will vielmehr potenzielle Ideologien von Lernenden aufdecken. Allerdings ist es beim Arbeiten mit linguistischen Laien nicht immer möglich, aus linguistischer Sicht „politisch korrekte“ Terme zu verwenden, wenn die Aufgaben von allen Teilnehmer:innen verstanden werden sollen. Die Verwendung laiensprachlicher Begriffe, die mitunter emotional behaftet sind, birgt zwar die Gefahr einer impliziten Beeinflussung der Teilnehmer:innen. Da jedoch gewährleistet sein sollte, dass die Aufgabenstellungen allgemein verständlich sind, wurde dies in wenigen Fällen notwendigerweise in Kauf genommen (z.B. bei den Begriffen *Muttersprache* und *Standardsprache*). Die große Variationsbreite an Antworten deutet jedenfalls darauf hin, dass diverse Formulierungen die Teilnehmer:innen generell nicht davon abhielten, ihre persönliche Meinung kund zu tun.

Aus den Interviews sowie zum Teil aus den Fragebögen ging hervor, dass viele Lernende (insbesondere die wenig weit fortgeschrittenen) nur wenige Kenntnisse über Varietäten mitbringen, und die meisten nicht wissen, welche Varietäten welche Merkmale aufweisen. Dies führte dazu, dass sich die Bewertungen dieser Teilnehmer:innen (vermut-

lich) hauptsächlich auf die konkret realisierten sprachlichen Merkmale bezogen, während bei weiter fortgeschrittenen Lernenden und den L1-Sprecher:innen zusätzlich auch das Wissen, woher eine Person kommt, mit in die Bewertungen eingeflossen sein dürfte. Allerdings kann dies nicht nur als Problem, sondern auch als Potenzial gesehen werden: Denn schlussendlich ging es genau darum herauszuarbeiten, wie konkrete Sprachproduktionen wahrgenommen und bewertet werden, und die dahinterliegenden Vergleichsmaßstäbe zu ergründen. Eine Analyse dessen, womit unterschiedliche frankophone Gebiete (bei expliziter Nennung dieser) assoziiert werden – eine klassische Aufgabenstellung zum Aufdecken mentaler Repräsentationen in der *Perceptual Dialectology* – erschien hingegen aufgrund des limitierten Vorwissens einiger Lernender wenig vielversprechend, weshalb hierauf verzichtet wurde.

Im Hinblick auf die Konzeption des Perceptionsexperiments sei insbesondere auf die Tatsache hingewiesen, dass als Vertreter für die nordfranzösischen, südfranzösischen, belgischen, Schweizer, maghrebinischen und subsaharischen Varietäten jeweils nur ein:e Sprecher:in herangezogen wurde (was bei dieser Art von Studien nicht unüblich ist, siehe u.a. Ballard & Winke 2017; Bouchard 2023b; Kelch & Santana-Williamson 2002; Ladegaard & Sachdev 2006; Pettorino et al. 2013), und im Fall von Québécer Französisch zwei. Es ist naheliegend, dass eine möglichst große Anzahl an Stimuli pro Varietät das Risiko minimiert, dass die (durchschnittlichen) Bewertungen (z.B. auf die Stimme bezogene) Merkmale des/der ausgewählten Sprecher:in bzw. der Aufnahme widerspiegeln, anstatt (wie erwünscht) tatsächlich nur die Varietät zu betreffen. Gleichzeitig erhöht eine längere Studiendauer das Problem von Ermüdungserscheinungen sowie die Abbruchswahrscheinlichkeit (cf. Garrett 2005; Poljak 2019). Wie Garrett (2005, 1254) schreibt: „we see how the choice of methods offsets one set of problems against inheriting another.“ Da die Stimuli in einem mehrstufigen Prozess als möglichst repräsentativ eingeschätzt wurden, wurden aus den Antworten ein paar vorläufige Schlussfolgerungen getroffen, die jedoch mit Vorsicht betrachtet und unbedingt in einer größer angelegten Arbeit überprüft werden sollten.

Weitere Einschränkungen betreffen die Teilnehmer:innen – zunächst die Tatsache, dass mit Ausnahme der Interviewten sämtliche Teilnehmer:innen die Umfrage(n) in Eigenregie ausfüllten. Trotz eines Appells, dabei auf eine ruhige Umgebung zu achten, kann nicht gewährleistet werden, dass die Teilnahmebedingungen bei allen Proband:innen dieselben (und zufriedenstellend) waren.

Außerdem war das Profil der Teilnehmer:innen in manchen Variablen nicht ausgeglichen: Es überwog der Anteil an Frauen (was jedoch das Geschlechterverhältnis in Französischstudiengängen an deutschsprachigen Universitäten widerspiegelt) sowie an Personen mit einem hohen Bildungsgrad. Auswirkungen dieser beiden Faktoren auf die Ergebnisse können nicht ausgeschlossen werden. Allerdings führte in Moreau et al. (2007) weder der

Bildungsgrad noch das Geschlecht der Teilnehmer:innen zu einem Unterschied bei der Identifikation der Herkunft der Sprecher:innen, bei der Einschätzung, inwieweit diese als Französischlehrer:innen geeignet wären und bei der Hierarchisierung entsprechend ihrer sprachlichen Korrektheit (cf. dazu auch Grondelaers et al. 2010).

In Bezug auf die Teilnehmer:innen ist des Weiteren zu berücksichtigen, dass manche Antworten von einem Bias der sozialen Erwünschtheit geprägt sein könnten. Es wurde zwar versucht, das Risiko für diese Verzerrung mithilfe der Empfehlungen aus Krumpal (2013) so weit wie möglich zu reduzieren, trotzdem ist vorstellbar, dass manche Proband:innen ihre Antworten in Übereinstimmung mit dem (vermeintlichen) gesellschaftlichen Konsens gaben, anstatt ihre authentische Meinung zu äußern. Dieses Bias könnte erklären, warum manche Teilnehmer:innen zwar auf einer bewussten Ebene definierten, jedes Französisch sei „schön“, durch den Einfluss des Unterbewusstseins die Stimuli des Perceptionsexperiment jedoch nicht allesamt tatsächlich auch als „schön“ bewerteten.

Hauptsächlich bei qualitativen Daten stellt Subjektivität bei der Auswertung ein Problem dar, das zwar durch transparente Angaben zur Kodierung minimiert, jedoch nie gänzlich eliminiert werden kann. Das Heranziehen einer zweiten Person und die Berechnung eines Maßes der *Interrater*-Reliabilität (d.h. der Übereinstimmung der Kodierungen der unterschiedlichen *rater*) wären diesbezüglich wünschenswert gewesen, dies war jedoch leider nicht möglich.

Bei der Aufbereitung quantitativer Daten stellt sich das Problem der Subjektivität zwar weniger, dennoch ist auch hierbei zu berücksichtigen, dass statistische Ergebnisse aus unterschiedlichen Gründen ebenfalls nicht immer „die Wahrheit“ widerspiegeln müssen: Vornehmlich sei bei der Berechnung statistischer Signifikanz auf die (konventionalisierte) Willkürlichkeit der Festlegung eines Signifikanzschwellenwerts hingewiesen, sowie darauf, dass insbesondere Nicht-Signifikanz nicht mit dem (gesicherten) Nicht-Vorliegen eines Effekts oder Phänomens gleichgesetzt werden darf. Der Fokus lag deshalb verstärkt auf der graphischen Veranschaulichung von Unterschieden sowie Nicht-Unterschieden und Grenzfällen, sodass sich jede:r Leser:in selbst ein Bild zu den Ergebnissen machen kann.

Bei Generalisierungen der gewonnenen Erkenntnisse ist aus diesen Gründen Vorsicht geboten. Dazu kommt, dass das Forschungsdesign zwar nicht rein experimentell konzipiert war und die Studie nicht unter Laborbedingungen stattfand; inwiefern die Eindrücke der Proband:innen im Perceptionsexperiment jenen in realen Kommunikationssituationen entsprechen, ist dennoch fraglich.

## 7.3 Ausblick

Wie bei Forschungsarbeiten üblich, konnten im Rahmen dieser Dissertation (erste) Antworten auf einige Fragen gegeben werden; gleichzeitig ergaben sich daraus neben ein

paar Desiderata viele neue Fragen, die zu neuen Projekten in diesem Forschungsbereich einladen. Diese wurden mitunter bereits in der Diskussion thematisiert bzw. können aus vorhergehendem Unterkapitel zu den Grenzen dieses Projekts abgeleitet werden; die wichtigsten von ihnen sollen hier erneut kurz angesprochen werden:

**Ein forschungsorientierter Ausblick.** Vorliegende Arbeit fokussierte sich auf den Bereich der Aussprache innerhalb der diatopischen Variationsdimension. Andere sprachliche Bereiche sowie die anderen Variationsdimensionen sind jedoch gleichermaßen interessant und versprechen ebenfalls relevante Einblicke in die Normkonzeptionen von Lernenden. Insbesondere ist auch zu überlegen, wie die einzelnen Dimensionen kombiniert untersucht werden können, da sich diese gegenseitig überlappen und beeinflussen.

Das Forschungsdesign vorliegender Arbeit ist produkt- und nicht prozessorientiert, was bedeutet, dass nur Spekulationen darüber möglich sind, was während des Anhörens der Stimuli sowie der Beantwortung der Fragen in den Köpfen der Lernenden tatsächlich vor sich ging. Explizite retrospektive Aussagen der Teilnehmer:innen dazu, wie Entscheidungen getroffen wurden, müssen nicht unbedingt zutreffen. Dazu kommt das weiter oben bereits angesprochene potenzielle Problem des *Social desirability Bias*. Was deshalb wünschenswert ist, ist eine Anwendung stärker experimentell ausgerichteter und im Bereich der Psycho- bzw. Neurolinguistik angesiedelter Verfahren, mit denen den Forscher:innen (und vermutlich zum Teil auch den Proband:innen selbst) bisher verborgene unbewusste Bewertungsprozesse messbar gemacht werden können. Dies könnte in der Folge auch gesichertere Aussagen zur Entwicklung von Normvorstellungen in einer Zielsprache erlauben (hierfür könnten zusätzlich longitudinal konzipierte Interviewreihen hilfreich sein).

**Ein didaktischer Ausblick.** Im vorherigen Kapitel wurden Implikationen für den Fremdsprachenerwerb bereits ausführlich dargestellt. Zusammenfassend sei eine Empfehlung ausgesprochen, sprachliche Variation nicht als Randerscheinung von Sprache zu betrachten, sondern deren zentrale Rolle verstärkt gerecht zu werden, indem dafür im schulischen und insbesondere im universitären Bereich mehr Raum geschaffen wird. Besonders erstrebenswert scheint in Hinblick auf eine Verbesserung des Hörverständnisses, Möglichkeiten für bedeutsame Interaktionen mit Sprecher:innen einzelner ausgewählter Varietäten zu schaffen, denn ein reines Anhören fordert nicht automatisch das Verständnis. Idealerweise führt dies zu einer erweiterten Wahrnehmungstoleranz, sodass dadurch gleichzeitig das Verständnis anderer Varietäten erleichtert werden könnte.

Sollte eine ausführliche Beschäftigung mit Varietäten aus welchem Grund auch immer nicht umsetzbar sein, so sei zumindest die Notwendigkeit einer Sensibilisierung für (diatopische) Variation betont, die auch in der Praxis und von Anfang an jedenfalls möglich sein sollte.

**Ein gesellschaftlich-sozialer Ausblick.** Da sich die Präferenz für spezifische Varietäten (die etwa durch eine *ideology of the native-speaker* erklärt werden kann) im Zuge eines *Halo*-Effekts auf die Wahrnehmung außersprachlicher Eigenschaften von Personen auswirken und in der Folge in diskriminierendem Verhalten gegenüber diesen Sprecher:innen resultieren kann, erscheint aus einer gesellschaftlich-sozialen Perspektive eine verstärkte Bewusstmachung dieses Phänomens nicht nur im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs, sondern auch außerhalb dieses von großer Relevanz. Wie Rubin (2012, 14) schreibt: „Train listeners, not just speakers“. Menschliche Kommunikation ist nämlich nie einseitig, sondern beide/alle Kommunikationspartner:innen tragen gleichermaßen ihren Teil zum Gelingen ebendieser bei.

Ich möchte nun zum Abschluss kurz auf den ersten Teil des Titels dieser Arbeit zurückkommen – *Il n'est bonbec<sup>1</sup> que de Paris?* aus dem bekannten Gedicht *Ballade des femmes de Paris* von François Villon (dort ohne Fragezeichen). Die Ergebnisse des vorliegenden Projekts liefern Evidenz dafür, dass Französischlernende in der Zielsprache über verhältnismäßig einheitliche, dem Bewusstsein nicht unbedingt zugängliche, Normkonzeptionen verfügen: Sie idealisieren jenes Französisch, mit dem sie im Zuge ihres Spracherwerbs am meisten in Berührung kamen und welches sie häufig als *Pariser Französisch* bezeichnen – das Zitat scheint also auf ihre mentalen Repräsentationen zuzutreffen. Die folgende Definition für *schönes Französisch* einer B1-Lernerin spiegelt die Sichtweise der meisten Teilnehmer:innen diesbezüglich sehr gut wider: „das echte Französisch finde ich schön – also ohne Akzent, sondern das französisch, das man aus Paris kennt“.

Diese Normkonzeption beeinflusst auch die Perzeption, wie aus vorliegender Arbeit hervorgeht: Jene Sprachproduktionen, die entsprechend der Wahrnehmung der Lernenden nahe an dieser Norm sind, bewerten sie als sehr „schön“, während sie jene, bei denen sie einen großen sprachlichen Abstand von dieser Norm feststellen, tendenziell eher abwerten. Dies trifft zwar grundsätzlich auch auf die Kontrollgruppe frankophoner L1-Sprecher:innen zu, jedoch muss bei diesen die Sachlage differenzierter betrachtet werden: Denn trotz ähnlicher Einschätzungen der Akzentstärke sind die ästhetischen Bewertungen etwa der Québeker Sprecher:innen durch diese Gruppe deutlich positiver als jene der Französischlernenden. Allerdings wäre es auch nicht richtig, die L1-Sprecher:innen des Französischen als homogene Gruppe zu betrachten, die der Vorstellung einer bivalentischen (oder sogar plurizentrischen) französischen Sprache uneingeschränkt zustimmen und auch auf der Ebene der Perzeption danach urteilen würde: Dass einer gehobenen Québeker Varietät der gleiche Status zukommt wie einer hexagonalen Standardvarietät,

<sup>1</sup>Der Begriff *bec* ist kein eindeutiger (zu seiner Semantik im Kontext von Villons Gedicht cf. Molho 1984). Es sei auch betont, dass die sprachliche Situation im Frankreich der Zeit François Villons, also Mitte des 15. Jahrhunderts, nicht mit der aktuellen Situation vergleichbar ist. Insbesondere hatten damals Regionalsprachen noch einen ganz anderen Stellenwert, und die Varietäten des Französischen haben sich noch nicht in der Form herausgebildet, in der sie heute vorliegen.

kann auf der Ebene der Perzeption bei den Québecer Teilnehmer:innen in einem viel stärkeren Ausmaß beobachtet werden als bei den anderen frankophonen Teilnehmer:innen. Bei letzteren scheint also diesbezüglich Aufholbedarf zu bestehen – ähnlich wie bei den Lernenden, deren Einstellungen sich allerdings kaum verändern werden, solange jene der frankophonen Sprecher:innen weiterhin (und weitestgehend) von der Vorstellung einer idealisierten und für viele unerreichbaren Norm – einer *norme fantasmé* – und somit einer monozentrischen Perspektive auf das Französische geprägt sind.

# Literaturverzeichnis

- Abel, Fritz (2003): “Quinze thèses sur la norme dans l’enseignement/apprentissage du français langue étrangère”, in: Osthuis, Dietmar / Polzin-Haumann, Claudia / Schmitt, Christian (eds.): *La norme linguistique: Théorie - pratique - médias - enseignement. Actes du colloque tenu à Bonn le 6 et le 7 décembre 2002*, 187–193. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Adank, Patti / Evans, Bronwen G. / Stuart-Smith, Jane / Scott, Sophie K. (2009): “Comprehension of familiar and unfamiliar native accents under adverse listening conditions”, in: *Journal of Experimental Psychology* 35.2, 520–529.
- Agheyisi, Rebecca / Fishman, Joshua (1970): “Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches”, in: *Anthropological Linguistics* 12.5, 137–157.
- Akeroyd, Michael A. (2008): “Are individual differences in speech reception related to individual differences in cognitive ability? A survey of twenty experimental studies with normal and hearing-impaired adults”, in: *International Journal of Audiology* 47, 53–71.
- Allport, Gordon (1935): “Attitudes”, in: Murchison, Carl (ed.): *Handbook of Social Psychology*, Worcester, Massachusetts: Clark University Press, 798–844.
- Allport, Gordon W. (1954): *The nature of prejudice*, Cambridge: Addison-Wesley.
- Ammon, Ulrich (1989): “Towards a descriptive framework for the status/function (social position) of a language within a country”, in: Ammon, Ulrich (ed.): *Status and function of languages and language varieties*, Berlin/New York: De Gruyter, 21–106.
- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*, Berlin/New York: De Gruyter.
- Anderson-Hsieh, Janet / Johnson, Ruth / Koehler, Kenneth (1992): “The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segments, prosody, and syllable structure”, in: *Language Learning* 42.4, 529–555.

Andreassen, Helene Nordgard / Maître, Raphaël / Racine, Isabelle (2010): “Le français en Suisse : éléments de synthèse”, in: Detey, Sylvain / Durand, Jacques / Laks, Bernard / Lyche, Chantal (eds.): *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*, Paris: Editions Ophrys, 213–231.

Arendt, Birte (2019): “Wie sagt man hier? Bewertungen von Dialekt, Regionalsprache und Standard im Spannungsfeld regionaler Identität und sozialer Distinktion”, in: Antos, Gerd / Niehr, Thomas / Spitzmüller, Jürgen (eds.): *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*, De Gruyter, 333–352.

Arezki, Abdenour (2008): “Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien: Le français en Afrique”, in: *Revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique* 23, 21–31.

Armstrong, Nigel / Boughton, Zoë (1998): “Identification and evaluation responses to a French accent: some results and issues of methodology”, in: *Revue Parole* 5.6, 27–60.

Auer, Peter (2014): “Anmerkungen zum Salienzbegriff in der Soziolinguistik”, in: *Linguistik online* 66.4.

Auger, Julie (2003): “Linguistic Norm vs. Functional Competence: Introducing Québec French to American Students”, in: Blyth, Carl (ed.): *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms*, Boston, MA: Heinle, 79–104.

Auger, Julie / Valdman, Albert (1999): “Letting French students hear the diverse voices of Francophony”, in: *The Modern Language Journal* 83, 403–412.

Avanzi, Mathieu / Boula de Mareüil, Philippe (2017): “Identification of regional French accents in (northern) France, Belgium, and Switzerland”, in: *Journal of Linguistic Geography* 5, 17–40.

Babel, Molly / Russel, Jamie (2015): “Expectations and speech intelligibility”, in: *The Journal of the Acoustical Society of America* 137.5, 2823–2833.

Bain, Read (1928): “An attitude on attitude research”, in: *American Journal of Sociology* 33.6, 940–957.

Baker, Colin (1992): *Attitudes and Language*, Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters.

Baker, Wendy / Smith, Laura Catharine (2010): “The impact of L2 dialect on learning French vowels: Native English speakers learning Québécois and European French”, in: *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 66.5, 711–738.

Ballard, Laura / Winke, Paula (2017): "Students' attitudes towards English teachers' accents: The interplay of accent familiarity, comprehensibility, intelligibility, perceived native speaker status, and acceptability as a teacher", in: Isaacs, Talia / Trofimovich, Pavel (eds.): *Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives*, Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 121–140.

Banks, Briony / Gowen, Emma / Munro, Kevin J. / Adank, Patti (2015): "Cognitive predictors of perceptual adaptation to accented speech", in: *The Journal of the Acoustical Society of America* 137, 2015–2024.

Bates, Douglas / Mächler, Martin / Bolker, Ben / Walker, Steve (2015): "Fitting linear mixed-effects models using lme4", in: *Journal of Statistical Software* 67.1, 1–48.

Battye, Adrian / Hintze, Marie-Anne / Rowlett, Paul (2000): *The French language today. A linguistic introduction*, 2nd edition, London/New York: Routledge.

Baum, Richard (1979): "Zielsprache Französisch – Aber welches Französisch?", in: Rattunde, Eckhard (ed.): *Sprachnorm(en) im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a. M./Berlin/München: Moritz Diesterweg, 45–61.

Beaulieu, Suzie / French, Leif / Gagnon, Samuel (2017): "I'veulent-tu parler comme nous autres ? Opinions d'apprenants sur la forme interrogative totale en français laurentien", in: *La norme orale en français laurentien* 7, 90–105.

Beinhoff, Bettina (2014): "Perceiving intelligibility and accentedness in non-native speech: A look at proficiency levels", in: *Condordia Working Papers in Applied Linguistics* 5, 58–72.

Bent, Tessa / Atagi, Eriko / Akbik, Amal / Bonifield, Emma (2016a): "Classification of regional dialects, international dialects, and nonnative accents", in: *Journal of Phonetics* 58, 104–117.

Bent, Tessa / Baese-Berk, Melissa / Borrie, Stephanie / McKee, Megan (2016b): "Individual differences in the perception of regional, nonnative, and disordered speech varieties", in: *Journal of the Acoustical Society of America* 140, 3775–3786.

Bent, Tessa / Bradlow, Ann R. (2003): "The interlanguage speech intelligibility benefit", in: *The Journal of the Acoustical Society of America* 114, 1600–1610.

Bergeron, Annie (2020): *Second language speakers' attitudes towards the Québec French variety: An exploration of urban and rural Hispanic speakers*, Dissertation, Concordia University (Montréal).

Berruto, Gaetano (2004): “Sprachvarietät – Sprache (Gesamtsprache, historische Sprache)”, in: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus (eds.): *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society / Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, 2nd edition, HSK 3.1, Berlin: De Gruyter, 188–194.

Berthele, Raphael (2002): “Learning a second dialect: A model of idiolectal dissonance”, in: *Multilingua* 21, 327–344.

Berthele, Raphael (2010a): “Der Laienblick auf sprachliche Varietäten: Metalinguistische Vorstellungswelten in den Köpfen der Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer”, in: Anders, Ada Christina / Hundt, Markus / Lasch, Alexander (eds.): *Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie*, Linguistik - Impulse & Tendenzen 38, Berlin/New York: De Gruyter, 245–267.

Berthele, Raphael (2010b): “Dialekt als Problem oder Potenzial. Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung”, in: Bitter Bättig, Franziska / Tanner, Albert (eds.): *Sprachen lernen - durch Sprache lernen*, Zürich: Seismo, 37–52.

Berthele, Raphael (2021): “Speakers, languages, and multilingual Thank You slides: A cognitive perspective on sociolinguistic categorizations”, in: Kristiansen, Gitte / Franco, Karlien / De Pascale, Stefano / Rosseel, Laura / Zhang, Weiwei (eds.): *Cognitive Sociolinguistics Revisited*, Berlin/New York: De Gruyter, 446–456.

Bertrand, Olivier / Schaffner, Isabelle (eds.) (2010): *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Palaiseau: Éditions de l’École polytechnique.

Bertucci, Marie-Madelein / Corblin, Colette (2004): *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris: L'Harmattan.

Bieritz, Wulf (1974): “Phonologische Interferenzen. Französische Aussprachefehler deutscher Studenten”, in: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 12.3, 193–230.

Blondeau, Hélène / Nagy, Naomi / Sankoff, Gillian / Thibault, Pierrette (2002): “La couleur locale du français L2 des Anglo-Montréalais”, in: *Acquisition et interaction en langue étrangère* 17, 73–100.

Bloomfield, Leonard (1927): “Literate and Illiterate Speech”, in: *American Speech* 2.10, 432–439.

- Boersma, Paul / Escudero, Paola (2008): “Learning to perceive a smaller L2 vowel inventory: An Optimality Theory account”, in: Avery, Peter / Dresher, B. Elan / Rice, Keren (eds.): *Contrast in Phonology: Theory, Perception, Acquisition*, Phonology and Phonetics 13, Berlin/New York: De Gruyter, 271–301.
- Boersma, Paul / Weenink, David (2023): “Praat: doing phonetics by computer (Computer program). Version 6.1.16”, Heruntergeladen am 06.06.2020 von <http://www.praat.org/>.
- Boets, Herman / De Schutter, Georges (1977): “Verstaanbaarheid en appreciatie. Nederlandse dialecten uit België zoals inwoners van Duffel die ervaren [Intelligibility and appreciation. Dutch dialects in Belgium as experienced by inhabitants of Duffel]”, in: *Taal en Tongval* 29, 156–177.
- Bonneau, Annee / Cadot, Martine (2015): “German non-native realizations of French voiced fricatives in final position of a group of words”, in: *Interspeech 2015, 6-10 September, Dresden*, .
- Bouchard, Chantal (2002): *La langue et le nombril. Une histoire sociolinguistique du Québec*, Fides.
- Bouchard, Marie-Eve (2023a): “The hierarchization of French varieties in an English-dominant context of Canada”, in: *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 79.4, 322–351.
- Bouchard, Marie-Eve (2023b): “Language and racial attitudes toward French varieties in a second language learning context”, in: *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 79.1, 16–37.
- Bouchard, Pierre / Maurais, Jacques (1999): “La norme et l’école. L’opinion des Québécois”, in: *Terminogramme* 91/92, 91–116.
- Boucher, Krystel (2012): *Compréhension orale de variantes linguistiques des registres de langue du français québécois chez des allophones adultes en francisation*, Masterarbeit, Université du Québec à Montréal.
- Boudreau, Annette (2016): “‘Nous aussi, on dit ça’. Frontières et catégories linguistiques. L’exemple de l’Acadie”, in: Bertucci, Marie-Madeleine (ed.): *Les français régionaux dans l'espace francophone*, (Langue, multilinguisme et changement social 25), Frankfurt a. M.: Peter Lang, 89–100.
- Boudreau, Annette (2020): “À la recherche du francophone légitime. Quand les mots pour le dire font défaut”, in: Feussi, Valentin / Lorilleux, Joanna (eds.): *(In)sécurité linguistique en Francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*, Paris: L’Harmattan, 51–62.

- Boughton, Zoë (2006): "When perception isn't reality: Accent identification and perceptual dialectology in French", in: *Journal of French Language Studies* 16.3, 277–304.
- Boukari, Oumarou (2017): "Côte d'Ivoire et Burkina Faso", in: Reutner, Ursula (ed.): *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston: De Gruyter, 476–507.
- Boula de Mareüil, Philippe / Boutin, Béatrice-Akissi (2011): "Identification et évaluation perceptives d'accents ouest-africains en français", in: *Journal of French Language Studies* 21.3, 361–379.
- Boula de Mareüil, Philippe / Marotta, Giovanna / Adda-Decker, Martine (2004): "Contribution of prosody to the perception of Spanish/Italian accents", in: *Proceedings of the 2nd International Conference on Speech Prosody, May 2000, Athens*, 681–684. Nara: European Language Resources Association.
- Boula de Mareüil, Philippe / Scherrer, Yves / Goldman, Jean-Philippe (2017): "Combien d'accents en français ? Focus sur la France, la Belgique et la Suisse", in: Elmiger, Daniel / Racine, Isabelle / Zay, Françoise (eds.): *Processus de différenciation: des pratiques langagières à leur interprétation sociale. Actes du colloque VALS-ASLA 2016, 20-22 janvier, Genève*, 91–103. Neuchâtel: Bulletin suisse de linguistique appliquée.
- Boula de Mareüil, Philippe / Vieru-Dimulescu, Bianca / Woehrling, Cécile / Adda-Decker, Martine (2008): "Accents étrangers et régionaux en français. Caractérisation et identification", in: *Traitemet Automatique des Langues* 49.3, 135–163.
- Bourhis, Richard / Giles, Howard / Lambert, Wallace (1975): "Social consequences of accomodating one's style of speech: A cross-national investigation", in: *Linguistics* 13.166, 55–71.
- Bourhis, Richard Y. (1994): "Introduction and overview of language events in Canada", in: *International Journal of the Sociology of Language* 105/106, 5–36.
- Boutin, Akissi Béatrice (2010): "Le français en Afrique et dans les DROM: éléments de synthèse", in: Detey, Sylvain / Durand, Jacques / Laks, Bernard / Lyche, Chantal (eds.): *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*, Paris: Editions Ophrys, 237–244.
- Boutin, Béatrice Akissi / Turcsan, Gabor (2009): "La prononciation du français en Afrique : la Côte d'Ivoire", in: Durand, Jacques / Laks, Bernard / Lyche, Chantal (eds.): *Phonologie, variation et accents du français*, Paris: Hermès, 133–156.
- Boyatzis, Richard E. (1998): *Transforming qualitative information: Thematic Analysis and code development*, Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.

- Bradlow, Ann R. / Bent, Tessa (2008): "Perceptual adaptation to non-native speech", in: *Cognition* 106, 707–729.
- Brasseur, Annie / Ménard, Lucie (2013): "Les marqueurs dialectaux du français québécois: perception de locuteurs québécois", in: Falkert, Anika (ed.): *La perception des accents du français hors de France*, Mons: CIPA, 103–127.
- Braun, Virginia / Clarke, Victoria (2006): "Using thematic analysis in psychology", in: *Qualitative Research in Psychology* 3.2, 77–101.
- Breckler, Steven J. (1984): "Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude", in: *Journal of Personality and Social Psychology* 47.6, 1191–1205.
- Brennan, Eileen M. / Brennan, John Stephen (1981): "Accent scaling and language attitudes: Reactions to Mexican American English speech", in: *Language and Speech* 24.3, 207–221.
- Brown, Anne (1995): "The effect of rater variables in the development of an occupation-specific language performance test", in: *Language Testing* 12, 1–15.
- Buchner, Elisabeth / Elspaß, Stephan (2018): "Varietäten und Normen im Unterricht: Wahrnehmungen und Einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen", in: *Informationen zur Deutschdidaktik* 42.4, 70–81.
- Burger, Harald / Häcki Buhofer, Annelies (1994): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*, Bern/Berlin: Peter Lang.
- Béguelin, Marie-José / De Pietro, Jean-François (2000): "S comme Suisse, sans autre, schwentser, septante, séré, soccolis, sonderfall, souper, stamm, syndic …", in: Cerquiglini, Bernard / Trondheim, Lewis (eds.): *'Tu parles!?' Le français dans tous ses états*, Paris: Flammarion, 273–286.
- Bénit, André (2000): "L'insécurité linguistique des francophones périphériques: Le cas de la Belgique", in: Casal Silvia, María Luz / Conde Tarrio, Germán / Lago Garabatos, Jesús / Pino Serrano, Laura / Rodríguez Pedreira, Nuria (eds.): *La lingüística francesa en España camino del signo XXI*, Arrecife, 125–140.
- Calinon, Anne-Sophie (2009): *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal*, Dissertation, Université de Montréal / Université de Franche-Comté.
- Calvet, Jouis-Jean (1993): "Véhicularité, véhicularisation", in: De Robillard, Didier / Beniamino, Michel (eds.): *Le français dans l'espace francophone*, Paris: Champion, 451–456.

Campbell-Kibler, Kathryn (2012): “The Implicit Association Test and sociolinguistic meaning”, in: *Lingua* 122.7, 753–763.

Campione, Estelle / Véronis, Jean (1998): “A statistical study of pitch target points in five languages”, in: *Fifth International Conference on Spoken Language Processing, Sydney*, Sydney.

Canut, Cécile (1993): “Français, Bambara et langues nationales au Mali”, in: De Robillard, Didier / Beniamino, Michel (eds.): *Le français dans l'espace francophone*, Paris: Champion, 219–228.

Cargile, Aaron C. / Giles, Howard / Ryan, Ellen B. / Bradac, James J. (1994): “Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions”, in: *Language & Communication* 14.3, 211–236.

Carlson, Holly K. / McHenry, Monica A. (2006): “Effect of accent and dialect on employability”, in: *Journal of employment counseling* 43, 70–83.

Carranza, Michael / Ryan, Ellen (1975): “Evaluative reactions of bilingual anglo and mexican american adolescents toward speakers of English and Spanish”, in: *International journal of the sociology of language* 6, 83–104.

Carrie, Erin (2017): “‘British is professional, American is urban’: attitudes towards English reference accents in Spain”, in: *International Journal of Applied Linguistics* 27.2, 427–447.

Carton, Ferdinand / Rossi, Mario / Autesserre, Denis / Léon, Pierre (1983): *Les accents des français*, Paris: Hachette.

Chabert, Henri (1972): “Quel français convient-il d'enseigner?”, in: *The French Review* 45.3, 631–634.

Chalier, Marc (2018): “Quelle norme de prononciation au Québec ? Attitudes, représentations et perceptions”, in: *Langage & Société* 163.1, 121–144.

Chalier, Marc (2021): *Les normes de prononciation du français. Une étude perceptive panfrancophone*, Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie 454, Berlin/Boston: De Gruyter.

Chambard, Lucette (1976): “Quel français enseigner”, in: *Québec français* 24, 13–15.

Chapelle, Carol A. (2014): “Five decades of Canadian and Québec content in French textbooks in the United States”, in: *American Review of Canadian Studies* 44.4, 415–432.

- Chaudenson, Robert (1989): *Vers une révolution francophone ?*, Paris: L'Harmattan.
- Chiss, Jean-Louis (2010): "Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage", in: Bertrand, Olivier / Schaffner, Isabelle (eds.): *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Palaiseau: Les éditions de l'école polytechnique, 11–18.
- Christ, Ingeborg (2003): "Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne", in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel: A. Francke, 71–77.
- Clark, Elizabeth / Paran, Amos (2007): "The employability of non-native-speaker teachers of EFL. A UK survey", in: *System* 35.4, 407–430.
- Clark, Lynn / Schleef, Erik (2010): "The acquisition of sociolinguistic evaluations among Polish-born adolescents learning English: evidence from perception", in: *Language Awareness* 19.4, 299–322.
- Clarke, Constance M. / Garrett, Merrill F. (2004): "Rapid adaptation to foreign-accented English", in: *The Journal of the Acoustical Society of America* 116, 3647–3658.
- Coquillon, Annelise / Durand, Jacques (2010): "Le français méridional : éléments de synthèse", in: Detey, Sylvain / Durand, Jacques / Laks, Bernard / Lyche, Chantal (eds.): *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*, Paris: Editions Ophrys, 185–197.
- Coseriu, Eugenio (1952): *Sistema, norma y habla*, Montevideo: Universidad de la República.
- Coseriu, Eugenio (1988): *Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens*, Francke.
- Coste, Daniel (2019): "Le plurilinguisme entre variation et évaluation", in: Gajo, Laurent / Luscher, Jean-Marc / Racine, Isabelle / Zay, Françoise (eds.): *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*, Bern: Peter Lang, 15–24.
- Creel, Sarah C. / Bregman, Micah R. (2011): "How talker identity relates to language processing", in: *Language and Linguistics Compass* 5.5, 190–204.
- Cristia, Alejandrina / Seidl, Amanda / Vaughn, Charlotte / Schmale, Rachel / Bradlow, Ann / Floccia, Caroline (2012): "Linguistic processing of accented speech across the lifespan", in: *Frontiers in Psychology* 3, 1–15.

Crowther, Dustin / Trofimovich, Pavel / Isaacs, Talia / Saito, Kazuya (2015): "Does a speaking task affect second language comprehensibility?", in: *The Modern Language Journal* 99.1, 80–95.

Crowther, Dustin / Trofimovich, Pavel / Saito, Kazuya / Isaacs, Talia (2014): "Second language comprehensibility revisited: Investigating the effects of learner background", in: *TESOL Quarterly* 49.4, 814–837.

Cunningham-Andersson, Una / Engstrand, Olle (1989): "Perceived strength and identity of foreign accent in Swedish", in: Engstrand, Olle / Dufberg, Mats / Kylander, Catharina (eds.): *Perilus X: Experiments in speech processes, December 1989, University of Stockholm*, 65–86.

Curtain, Colin (2022): "QualCoder", URL: <https://github.com/ccbogel/QualCoder/releases/tag/2.9>, letzter Zugriff: 18.10.2023.

Daff, Moussa (2017): "Sénégal", in: Reutner, Ursula (ed.): *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston: De Gruyter, 552–569.

Damay, Samantha (2018): *Attitudes envers le français québécois familier et son enseignement en classe selon le profil d'acculturation d'apprenants de français langue seconde*, Masterarbeit, Université du Québec à Montréal.

Damay, Samantha / Veilleux, Elisabeth (2021): "Enseignement de la variation. Réflexion et pistes didactiques en classe de FLS (Vortrag beim 9e Colloque international sur la didactique des langues secondes, 29-30 avril 2021, Université Concordia)".

D'Anglejan, Alison / Tucker, Richard (1973): "Sociolinguistic correlates of speech style in Quebec", in: Shuy, Roger (ed.): *Language attitudes: current trends and prospects*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1–27.

Davies, Alan (2017): "Commentary on the native speaker status in pronunciation research", in: Isaacs, Talia / Trofimovich, Pavel (eds.): *Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives*, Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 185–192.

Davies, Winifred (2010): "Die Rolle (laien-)linguistischer Mythen bei der Reproduktion (sozio-)linguistischer Normen", in: Anders, Ada Christina / Hundt, Markus / Lasch, Alexander (eds.): *Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie*, Linguistik - Impulse & Tendenzen 38, Berlin/New York: De Gruyter, 385–408.

Davis, Matthew H. / Johnsrude, Ingrid S. (2007): "Hearing speech sounds: Top-down influences on the interface between audition and speech perception", in: *Hearing Research* 229, 132–147.

De Belder, Marijke / Hiemstra, Andreas (2023): "Pluricentric languages and language education. Pedagogical implications and innovative approaches to language teaching", in: Callies, Marcus / Hehner, Stefanie (eds.): *Creating awareness of pluricentricity at university language departments. A case study of Dutch*, London/New York: Routledge, 132–147.

De Jong, Nivja / Groenhout, Rachel / Schoonen, Rob / Hulstijn, Jan (2015): "Second language fluency: Speaking style or proficiency? Correcting measures of second language fluency for first language behavior", in: *Applied Psycholinguistics* 36.2, 223–243.

De Pietro, Jean-François (1995): "Francophone ou romand? Qualité de la langue et identité linguistique en situation minoritaire", in: Eloy, Jean-Michel (ed.): *La qualité de la langue. Le cas du français*, Paris: Champion, 223–250.

Derradji, Yacine (2017): "Algérie", in: Reutner, Ursula (ed.): *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston: De Gruyter, 431–452.

Derwing, Tracey M. / Munro, Murray J. (1997): "Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s", in: *Studies in Second Language Acquisition* 19, 1–16.

Detey, Sylvain (2010): "Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité/acceptabilité et la variation phonétoco-phonologique dans l'espace francophone", in: Bertrand, Olivier / Schaffner, Isabelle (eds.): *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Palaiseau: Éditions de l'École polytechnique, 155–168.

Detey, Sylvain / Kawaguchi, Yuji (2008): "Interphonologie du Français Contemporain (IPFC): Récolte automatisée des données et apprenants japonais", in: *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition. Paris, Dec. 11-13, 2008*, .

Detey, Sylvain / Le Gac, David (2008): "Didactique de l'oral et normes de prononciation: *quid* du français standard dans une approche perceptive?", in: Durand, Jacques / Habert, Benoît / Laks, Bernard (eds.): *Actes du 1er Congrès Mondial de Linguistique Française, 2008, Paris*, 475–487.

Detey, Sylvain / Lyche, Chantal (2019): "Enseigner la variation diatopique en FLE dans deux contextes L1 variationnels distincts : le cas de la Norvège et du Japon", in: Gajo, Laurent / Luscher, Jean-Marc / Racine, Isabelle / Zay, Françoise (eds.): *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*, Bern: Lang, 47–59.

Detey, Sylvain / Lyche, Chantal / Racine, Isabelle / Schwab, Sandra / Le Gac, David (2016): "The notion of norm in spoken French: production and perception", in: Detey,

Sylvain / Durand, Jacques / Laks, Bernard / Lyche, Chantal (eds.): *Varieties of Spoken French*, Oxford: Oxford University Press, 55–67.

Dewaele, Jean-Marc (2004): “The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language: An overview”, in: *French Language Studies* 14, 301–319.

Dewaele, Jean Marc (2007): “Interindividual variation in self-perceived oral proficiency of English L2 users”, in: Alcón Soler, Eva / Safont Jordà, Maria Pilar (eds.): *Intercultural Language Use and Language Learning*, Dordrecht: Springer, 141–165.

Dewaele, Jean-Marc / McCloskey, James (2015): “Attitudes towards foreign accents among adult multi-lingual language users”, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 36, 221–238.

Didelot, Marion (2019): “La hiérarchisation des accents en français, entre représentations et réalité : étude de perception d’accents natifs et non natifs en Suisse romande”, in: *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society* 12, 101–124.

Diercks, Willy (1988): “Mental Maps. Linguistisch-geographische Konzepte”, in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 55.3, 280–305.

Dlaska, Andrea / Krekeler, Christian (2008): “Self-assessment of pronunciation”, in: *System* 36, 506–516.

Dorsch, Friedrich (2009): *Psychologisches Wörterbuch*, Bern: Huber.

Dragojevic, Marko / Giles, Howard (2016): “I Don’t like You Because You’re Hard to Understand: The Role of Processing Fluency in the Language Attitudes Process”, in: *Human Communication Research* 3.1, 396–420.

Drescher, Martina (2017): “Cameroun”, in: Reutner, Ursula (ed.): *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston: De Gruyter, 508–534.

Dubois, Sophie (2018): “Qui parle? Configurations discursives dans les manuels de langue-culture étrangère”, in: Dubois, Sophie / Montemayor Gracia, Julia / Neusius, Vera (eds.): *Les manuels de langue et de littérature étrangères comme médiateurs culturels: Québec – Canada – Europe*, Romanistik & Angewandte Sprachwissenschaft 4, St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 23–46.

Duchemin, Marie (2017): “Les représentations associées aux français nationaux, aux espaces géographiques et aux locuteurs dans les manuels de français langue étrangère et de français langue seconde : étude comparée entre la France et le Québec”, in: *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée* 20.2, 51–70.

Duden.de (2022): “<https://www.duden.de/rechtschreibung/Gebrauchsnorm>”.

Duez, Danielle (1982): “Silent and non-silent pauses in three speech styles”, in: *Language and Speech* 25.1, 11–28.

Dufter, Andreas / Stark, Elisabeth (2002): “La variété des variétés: combien de dimensions pour la description?”, in: *Romanistisches Jahrbuch* 53, 81–108.

Dumont, Pierre / Maurer, Bruno (1995): *Sociolinguistique du français en Afrique Noire*, Vanves: Aupelf-Uref-Edicef.

Durand, Jacques / Laks, Bernard / Lyche, Chantal (2002): “La phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure”, in: *Romanistische Korpuslinguistik – Corpora und gesprochene Sprache / Romance Corpus Linguistics – Corpora and Spoken Language*, Tübingen: Narr, 93–106.

Durand, Marguerite (1936): *Le genre grammatical en français parlé à Paris et dans la région parisienne*, Paris: Bibliothèque du Français Moderne.

Durham, Mercedes (2014): *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Lingua Franca Context*, Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Durán, Richard / McCool, George (2003): “If this is French, then what did I learn in school?”, in: *The French Review* 77.2, 288–299.

Dyson, Bronwen Patricia (2021): *Dynamic variation in second language acquisition. A language processing perspective*, Processability Approaches to Language Acquisition Research and Teaching 8, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Dörnyei, Zoltán (2003): “Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications”, in: Dörnyei, Zoltán (ed.): *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*, Oxford: Blackwell, 3–32.

Eagly, Alicia H. / Chaiken, Shelly (1998): “Attitude structure and function”, in: Gilbert, Daniel T. / Fiske, Susan T. / Lindzey, Gardner (eds.): *The Handbook of Social Psychology*, 4th edition, Boston u.a.: McGraw-Hill, 269–322.

Eckert, Penelope (2012): “Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation”, in: *Annual Review of Anthropology* 41, 87–100.

Eckert, Penelope (2021): “Afterword”, in: Hall-Lew, Lauren / Moore, Emma / Podesva, Robert (eds.): *Social Meaning and Linguistic Variation. Theorizing the Third Wave*, Cambridge: Cambridge University Press, 382–387.

- Edwards, John (1999): "Refining our understanding of language attitudes", in: *Journal of Language and Social Psychology* 18.1, 101–110.
- Eger, Nikola Anna / Reinisch, Eva (2019): "The role of acoustic cues and listener proficiency in the perception of accent in nonnative sounds", in: *Studies in Second Language Acquisition* 41, 179–200.
- Eisenchlas, Susana / Michael, Rowan (2019): "What's in a face? The impact of nonlinguistic 'ethnic' facial features on accent perception", in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 40.10, 879–891.
- ELAN (2023): "ELAN Version 6.4", URL: <https://archive.mpi.nl/tla/elan>, letzter Zugriff 18.10.2023. The Language Archive.
- Eloy, Jean-Michael (2003): "Enseigner le français avec la variation", in: *Travaux de didactique du FLE* 49, 5–14.
- Encrevé, Pierre (1988): *La liaison avec et sans enchainements : phonologie tridimensionnelle et usages du français*, Paris: Le Seuil.
- Ender, Andrea / Kaiser, Irmtraud (2009): "Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage", in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 37.2, 266–295.
- Ender, Andrea / Kasberger, Gudrun / Kaiser, Irmtraud (2017): "Wahrnehmung und Bewertung von Dialekt und Standard durch Jugendliche mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache", in: *ÖDaF-Mitteilungen* 33.1, 97–110.
- Esling, John H. / Wong, Rita F. (1983): "Voice quality settings and the teaching of pronunciation", in: *TESOL Quarterly* 17.1, 89–95.
- Etienne, Corinne / Sax, Kelly (2009): "Stylistic variation in French: Bridging the gap between research and textbooks", in: *The Modern Language Journal* 93, 584–606.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Straßburg/Berlin/München: Langenscheidt.
- Evans, Betsy (2002): "Attitudes of Montreal students towards varieties of French", in: Long, Daniel / Preston, Dennis (eds.): *Handbook of perceptual dialectology (Volume II)*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 71–93.
- Falkert, Anika (2013): "Introduction", in: Falkert, Anika (ed.): *La perception des accents du français hors de France. Actes du colloque international d'Avignon, 17-18 novembre 2011*, 9–19. Mons: Éditions du CIPA.

Falkert, Anika (2016a): "L'accent québécois et son impact sur la compréhension du français parlé chez deux groupes d'apprenants de FLE", in: Neumann-Holzschuh, Ingrid / Bagola, Beatrice (eds.): *L'Amérique francophone – Carrefour culturel et linguistique. Actes du 10ème Colloque international "Français du Canada – Français de France"*, 19-21 juin 2014, Trèves, Canadiana 17, Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 97–111.

Falkert, Anika (2016b): "L'influence des accents régionaux francophones sur la compréhension du français parlé chez des apprenants de FLE", in: Fréchet, Claudine (ed.): *La variation du français dans le monde. Quelle place dans l'enseignement ?*, Limoges: Lambert-Lucas, 113–129.

Falkert, Anika (2019): "La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE", in: *Recherches en didactique des langues et des cultures* 16.1, <http://journals.openedition.org/rdlc/4309>.

Falkert, Anika (2021): "L'enseignement et l'évaluation de la compétence sociolinguistique: Quels outils pour quels objectifs ?", in: *Ponts* 21, 13–30.

Fasold, Ralph (1988): "Phonetics/phonology", in: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus / Trudgill, Peter (eds.): *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society / Soziolinguistik: Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft (HSK 3.2)*, Berlin/New York: De Gruyter, 1126–1134.

Fauth, Camille / Bonneau, Anne / Mella, Odile / Colotte, Vincent / Fohr, Dominique / Jouvet, Denis / Laprie, Yves / Trouvain, Jürgen (2014): "Constitution d'un Corpus de Français Langue Etrangère destiné aux Apprenants Allemands", in: *SHS Web of Conferences* 8 .

Fauth, Camille / Trouvain, Jürgen (2018): "Détails phonétiques dans la réalisation des pauses en Français : étude de parole lue en langue maternelle vs en langue étrangère", in: *Langages* 211, 81–95.

Favart, Françoise (2020): "Légitimer la variation linguistique en classe de Fle", in: *Revue Expressions* 10, 119–130.

Fayer, Joan M. / Krasinski, Emily (1987): "Native and nonnative judgments of intelligibility and irritation", in: *Language Learning* 37.3, 313–326.

Feilke, Helmuth / Hennig, Mathilde (eds.) (2016): *Zur Karriere von >Nähe und Distanz<: Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*, Berlin/Boston: De Gruyter.

Feral, Carole de (1993): “Le français au Cameroun : approximations, vernacularisation et ‘camfranglais’”, in: De Robillard, Didier / Beniamino, Michel (eds.): *Le français dans l’espace francophone*, Paris: Champion, 205–218.

Ferguson, Charles (1959): “Diglossia”, in: *Word* 15, 325–340.

Feussi, Valentin / Lorilleux, Joanna (eds.) (2020): *(In)sécurité linguistique en Francophénies. Perspectives in(ter)disciplinaires*, Paris: L’Harmattan.

Field, John (2004): “An insight into listeners’ problems: too much bottom-up or too much top-down?”, in: *System* 32, 363–377.

Fink, Ilona Elisabeth / Ransmayr, Jutta / de Cillia, Rudolf (2017): “Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht”, in: *Wahrnehmung von und Einstellungen gegenüber Varietäten des Deutschen bei österreichischen LehrerInnen und SchülerInnen* 33.1, 79–96.

Flege, James E. (1984): “The detection of French accent by American listeners”, in: *The Journal of the Acoustical Society of America* 76, 692–707.

Flege, James E. (1987): “The production of ‘new’ and ‘similar’ phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification”, in: *Journal of Phonetics* 15, 47–65.

Flege, James E. (1988): “Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences”, in: *Journal of the Acoustical Society of America* 84, 70–79.

Flege, James E. (1995): “Second Language Speech Learning. Theory, Findings, and Problems”, in: Strange, Winifred (ed.): *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, Timonium, MD: York Press, 233–277.

Flege, James E. / Fletcher, Kathryn L. (1992): “Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent”, in: *The Journal of the Acoustical Society of America* 91, 370–389.

Flege, James Emil (1999): “The relation between L2 production and perception”, in: Ohala, John J. / Hasegawa, Yoko / Ohala, Manjari / Granville, Daniel / Bailey, As-hlee C. (eds.): *Proceedings of the XIVth International Congress of Phonetics Sciences, 1-7 August 1999, San Francisco*, 1273–1276.

Floccia, Caroline / Girard, Frédérique / Goslin, Jeremy / Konopczynski, Gabrielle (2006): “Does a regional accent perturb speech processing?”, in: *Journal of Experimental Psychology* 32.5, 1276–1293.

Formanowicz, Magdalena / Suitner, Caterina (2020): "Sounding strange(r): Origins, consequences, and boundary conditions of sociophonetic discrimination", in: *Journal of Language and Social Psychology* 39.1, 4–21.

Fox, Cynthia A. (2002): "Incorporating variation in the French classroom: A pedagogical norm for listening comprehension", in: Gass, Susan M. / Bardovi-Harlig, Kathleen / Magnan, Sally M. / Walz, Joel (eds.): *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching: Studies in honour of Albert Valdman*, Amsterdam: Benjamins, 201–219.

Francard, Michel (1989): "Insécurité linguistique en situation de diglossie : le cas de l'Ardenne belge", in: *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée* 8.2, 133–163.

Francard, Michel (1993): "Entre Romania et Germania : la Belgique francophone", in: De Robillard, Didier / Beniamino, Michel (eds.): *Le français dans l'espace francophone*, Paris: Champion, 317–336.

Francard, Michel (2010): "Variation diatopique et norme endogène. Français et langues régionales en Belgique francophone", in: *Langue française* 167, 113–126.

Francard, Michel (2017): "Belgique", in: Reutner, Ursula (ed.): *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston: De Gruyter, 180–203.

Francard, Michel / Fontaine, Christine (1990): "Les compétences en français au seuil de la philologie romane. Auto-évaluations et attentes", in: *Travaux de linguistique – revue internationale de linguistique française* 20, 83–100.

French, Leif M. / Beaulieu, Suzie (2016): "Effects of sociolinguistic awareness on French L2 learners' planned and unplanned oral production of stylistic variation", in: *Language Awareness* 25.1-2, 55–71.

French, Leif M. / Beaulieu, Suzie (2019): "Can beginner L2 learners handle explicit instruction about language variation? A proof-of-concept study of French negation", in: *Language Awareness* 29, 272–285.

Fritzenkötter, Stefanie (2018): "Die Akadie (Kanda) und Acadiana (USA) im Oberstufenunterricht: Literaturschau und Unterrichtsvorschläge", in: Dubois, Sophie / Montemayor Gracia, Julia / Neusius, Vera (eds.): *Les manuels de langue et de littérature étrangères comme médiateurs culturels : Québec – Canada – Europe*, Romanistik & Angewandte Sprachwissenschaft 4, St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 133–153.

Furuya, Aiko (2021): "How do listening comprehension processes differ by second language proficiency? Top-down and bottom-up perspectives", in: *International Journal of Listening* 35.2, 123–133.

Fäcke, Christiane (2016): "Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht", in: Rückl, Michaela (ed.): *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen*, Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung 2, Münster/New York: Waxmann, 34–48.

Foldes, Csaba (2005): *Kontaktdeutsch: zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*, Tübingen: Narr.

Gabriel, Christoph / Kupisch, Tanja / Seoudy, Jeanette (2016): "VOT in French as a foreign language: A production and perception study with mono- and multilingual learners (German/Mandarin-Chinese)", in: *SHS Web of Conferences* 27 .

Gabriel, Christoph / Meisenburg, Trudel / Wocker, Bénédict (2018): "Intonation and (re)syllabification in L2 French interrogatives produced by L1 German learners: Comparing different proficiency levels", in: *Proceedings of the 9th International Conference on Speech Prosody, 13-16 June 2018, Poznán, Poland*, 833–837.

Gadet, Françoise (2003a): "La variation: le français dans l'espace social, régional et international", in: Yaguello, Marina (ed.): *Le Grand Livre de la Langue française*, Paris: Éditions du Seuil, 91–152.

Gadet, Françoise (2003b): *La variation sociale en français*, Paris: Ophrys.

Gadet, Françoise (2004): "Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde?", in: *Prétextes franco-danois* 4, 17–28.

Gadet, Françoise (2011): "La variation n'est pas une cerise sur le gâteau", in: Jullion, Marie-Christine / Londei, Danielle / Puccini, Paola (eds.): *Recherches, didactiques, politiques linguistiques : Perspectives pour l'enseignement du français en Italie*, Mai-land: Francoangeli, 33–43.

Garcia-Marques, Leonel / Santos, Sofia C. / Mackie, Diane M. (2006): "Stereotypes: Static abstractions or dynamic knowledge structures?", in: *Journal of Personality and Social Psychology* 91.5, 814–831.

Gardner, Robert C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold.

Garrett, Peter (2005): "Attitude Measurements/Messung von Einstellungen", in: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus / Trudgill, Peter (eds.): *Sociolinguistics*:

*An International Handbook of the Science of Language and Society / Soziolinguistik: Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft (HSK 3.2)*, Berlin/New York: De Gruyter, 1251–1260.

Garsou, Martine (1991): *L'image de la langue française*, Français et Société 1, Bruxelles: Service de la langue française.

Gauger, Martin (1976): *Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft*, München: Piper.

Gendron, Jean-Denis (2014): *La modernisation de l'accent québécois. De l'accent traditionnel au nouvel accent: 1841-1960*, Québec: Presses de l'Université Laval.

Genesee, Fred / Holobow, Naomi E. (1989): “Change and stability in intergroup perceptions”, in: *Journal of Language and Social Psychology* 8.1, 17–39.

Ghosh, Sucheta / Fauth, Camille / Sini, Aghilas / Laprie, Yves (2016): “L1-L2 interference: the case of final devoicing of French voiced fricatives in final position by German learners”, in: *Interspeech 2016, September 2016, San Francisco*, 3156–3160.

Giles, Howard (1970): “Evaluative reactions to accents”, in: *Educational Review* 22.3, 211–227.

Giles, Howard / Billings, Andrew (2004): “Language attitudes”, in: Davies, Alan / Elder, Catherine (eds.): *Handbook of applied linguistics*, Oxford: Blackwell, 187–209.

Giles, Howard / Bourhis, Richard / Davies, Ann (1979): “Prestige Speech Styles: The Imposed Norm and Inherent Value Hypotheses”, in: McCormack, William / Wurm, Stephen (eds.): *Language and Society*, Berlin/New York: De Gruyter, 589–596.

Giles, Howard / Bourhis, Richard / Trudgill, Peter / Lewis, Alan (1974): “The imposed norm hypothesis. A validation”, in: *The Quarterly Journal of Speech* 60.4, 405–410.

Giles, Howard / Coupland, Nikolas (1991): *Language: Contexts and consequences*, Milton Keynes: Open University Press.

Gill, Mary (1994): “Accent and stereotypes: Their effect on perceptions of teachers and lecture comprehension”, in: *Journal of Applied Communication Research* 22.4, 348–361.

Gilliéron, Jules (1880): *Petit atlas phonétique du Valais roman (sud du Rhône)*, Paris: Champion.

Gilliéron, Jules / Edmont, Edmond (1902): *Atlas linguistique de la France*, Paris: Champion.

Gluszek, Agedata / Dovidio, John F. (2010): "The way *they* speak: A social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication", in: *Personality and Social Psychology Review* 14.2, 214–237.

Godfrey-Smith, Lauren Anne (2017): '*Pardon my French*': A non-static case-study of the social dimensions of non-classroom language anxiety in Montréal, Dissertation, McGill University.

Goh, Christine C. M. / Vandergrift, Larry (2022): *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*, 2nd edition, New York/London: Routledge.

Goldman Eisler, Frieda (1968): *Psycholinguistics. Experiments in Spontaneous Speech*, London/New York: Academic Press.

Gordon, Joshua (2018): "Second-language comprehensibility ratings: Do ESL and EFL teachers rate in the same way?", in: Levis, John (ed.): *Proceedings of the 9th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching conference, September 2017, Iowa State University*, 1–16.

Gordon, Matthey J. (2005): "Research Aims and Methodology / Forschungsziele und Methodologie", in: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus / Trudgill, Peter (eds.): *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society / Soziolinguistik: Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft (HSK 3.2)*, 2nd edition, Berlin/New York: De Gruyter, 955–965.

Greenwald, Anthony G. / McGhee, Debbie E. / Schwartz, Jordon L. K. (1998): "Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test", in: *Journal of Personality and Social Psychology* 74.6, 1464–1480.

Grondelaers, Stefan / Van Hout, Roeland / Steegs, Mieke (2010): "Evaluating Regional Accent Variation in Standard Dutch", in: *Journal of Language and Social Psychology* 29.1, 101–116.

Grootaers, Willem (1959): "Origin and Nature of the Subjective Boundaries of Dialects", in: *Orbis* 8, 355–384.

Grübl, Klaus / Gruber, Teresa / Scharinger, Thomas (2021): "Was bleibt von kommunikativer Nähe und Distanz? Revisionen eines linguistischen Paradigmas", in: Grübl, Klaus / Gruber, Teresa / Scharinger, Thomas (eds.): *Was bleibt von kommunikativer Nähe und Distanz? Mediale und konzeptionelle Aspekte sprachlicher Variation*, Tübingen: Narr, 9–36.

Guertin, Monelle (2017): “Variation sociophonétique dialectale et stylistique : quelle est la langue cible en français langue seconde à Montréal ?”, in: *Arborescences Revue d'études françaises* 7, 67–89.

Gueunier, Nicole (1997): “Representations linguistiques”, in: Moreau, Marie-Louise (ed.): *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Liège: Mardaga, 246–252.

Gueunier, Nicole / Genouvrier, Émile / Khomsi, Abdelhamid (1978): *Les Français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*, Paris: Champion.

Guy, Gregory / Hinskens, Frans (2016): “Linguistic coherence: Systems, repertoires and speech communities”, in: *Lingua* 172.3, 1–9.

Hall-Lew, Lauren / Moore, Emma / Podesva, Robert (eds.) (2021): *Social Meaning and Linguistic Variation: Theorizing the Third Wave*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hambye, Philippe / Francard, Michel / Simon, Anne Catherine (2003): “Phonologie du français en Belgique. Bilan et perspectives”, in: *La Tribune internationale des langues vivantes* 33, 56–63.

Hambye, Philippe / Simon, Anne-Catherine (2004): “The production of social meaning via the association of variety and style: A case study of French vowel lengthening in Belgian”, in: *Journal of Canadian Linguistics* 49, 397–421.

Hambye, Philippe / Simon, Anne Catherine / Wilmet, Régine (2010): “Le français en Belgique : éléments de synthèse”, in: Detey, Sylvain / Durand, Jacques / Laks, Bernard / Lyche, Chantal (eds.): *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*, Paris: Editions Ophrys, 203–208.

Hanse, Joseph / Doppagne, Albert / Bourgeois-Gielen, Hélène (1971): *Chasse aux belgicismes*, Bruxelles: Fondation Plisnier.

Hansen, Karolina / Dovidio, John F. (2016): “Social dominance orientation, nonnative accents, and hiring recommendations”, in: *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 22.4, 544–551.

Hanulíková, Adriana (2019): “Bewertung und Grammatikalität regionaler Syntax. Eine empirische Untersuchung zur Rolle der SprecherInnen und HörerInnen”, in: *Linguistik Online* 98.5, 197–218.

Hanulíková, Adriana (2021): “Do faces speak volumes? Social expectations in speech comprehension and evaluation across three age groups”, in: *PLoS ONE* 16.10.

Harvey, Marie-Hélène (2016): *Enseignement du français québécois et exposition à ses différents usages : représentations d'apprenants immigrants adultes à Montréal*, Masterarbeit, Université du Québec à Montréal.

Hayes-Harb, Rachel / Watzinger-Tharp, Johanna (2012): "Accent, intelligibility, and the role of the listener: Perceptions of English-accented German by native German speakers", in: *Foreign Language Annals* 45.2, 260–282.

Heinz, Matthias (2006): *Textsortenprosodie. Eine korpusgestützte Studie zu textsorten-spezifischen prosodischen Mustern im Italienischen mit Ausblick auf das Französische*, Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie 334, Tübingen: Niemeyer.

Heinz, Matthias / Schmid, Stephan (2021): *Phonetik und Phonologie des Italienischen*, Romanistische Arbeitshefte 68, Berlin/Boston: De Gruyter.

Heiszenberger, Elisabeth / Courdès-Murphy, Léa / Jansen, Luise / Pustka, Elissa (2020): "Le cas de la liaison après les formes des verbes être et avoir chez des adolescents autrichiens apprenant le FLE", in: *SHS Web of Conferences* 78.

Helfferich, Cornelia (2014): "Leitfaden- und Experteninterviews", in: Baur, Nina / Blasius, Jörg (eds.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 559–574.

Hellinger, Marlis (1980): "Zum Begriff der sprachlichen Interferenz", in: *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 5.2, 187–199.

Heyder, Karoline (2014): *Varietale Mehrsprachigkeit: Konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse aus der Suisse romande und didaktische Implikationen*, Romanische Sprachen und ihre Didaktik 49, ibidem.

Heyder, Karoline (2017): "Varietale Mehrsprachigkeit in der Suisse romande. Forschung an der Schnittstelle von Linguistik und Fachdidaktik - ein Fallbeispiel zur Mehrsprachigkeit", in: Corti, Agustín / Wolf, Johanna (eds.): *Romanistische Fachdidaktisch. Grundlagen – Theorien – Methoden*, Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung. Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 1, Münster/New York: Waxmann, 186–201.

Hilton, Nanna H. / Gooskens, Charlotte / Schüppert, Chaoju, Anja / Tang (2021): "Is Swedish more beautiful than Danish? Matched guise investigations with unknown languages", in: *Nordic Journal of Linguistics* 45.1, 30–48.

Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2018): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Berlin: Erich Schmidt, 2.Auflage.

- Hirst, Daniel (2011): "The analysis by synthesis of speech melody: from data to models", in: *Journal of Speech Sciences* 1.1, 55–83.
- Holliday, Adrian R. (2015): "Native-speakerism: Taking the concept forward and achieving cultural belief", in: Holliday, Adrian R. / Aboshiha, Pamela / Swan, Anne (eds.): *(En)Counter Native-speakerism. Global Perspectives*, Basingstoke: Palgrave MacMillan, 11–25.
- Howard, Martin (2010): "S'approprier les normes sociolinguistiques en langue étrangère - quel rôle pour l'enseignement?", in: Bertrand, Olivier / Schaffner, Isabelle (eds.): *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Palaiseau: Éditions de l'École polytechnique, 283–296.
- Howard, Martin / Lemée, Isabelle / Regan, Vera (2006): "The L2 acquisition of a phonological variable: the case of /l/ deletion in French", in: *French Language Studies* 16, 1–24.
- Howard, Martin / Mougeon, Raymond / Jean-Marc, Dewaele (2013): "Sociolinguistics and Second Language Acquisition", in: Bayley, Robert / Cameron, Richard / Ceil, Lucas (eds.): *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*, Oxford: Oxford University Press, 340–359.
- Hu, Guiling / Lindemann, Stephanie (2009): "Stereotypes of Cantonese English, apparent native/non-native status, and their effect on non-native English speakers' perception", in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 30.3, 253–269.
- Hume, Elizabeth / Lepicq, Dominique / Bourhis, Richard (1993): "Attitudes des étudiants canadiens anglais face aux accents des professeurs de français en Ontario", in: *The Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes* 49.2, 209–235.
- Hägi, Sara / Scharloth, Joachim (2005): "Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses", in: *Linguistik online* 24.3, 19–47.
- Imai, Terumi (2000): *Folk linguistics and conversational argument. A paper presented at New Ways of Analyzing Variation*, Least Lansing.
- Ingvalson, Erin M. / Lansford, Kaitlin L. / Federova, Valeriya / Fernandez, Gabriel (2017): "Listeners' attitudes toward accented talkers uniquely predicts accented speech perception", in: *The Journal of the Acoustical Society of America* 141, 234–238.
- Inoue, Fumio (1988): "Dialect image and new dialect forms", in: *Area and Culture Studies* 38.1, 13–23.

- Jablonka, Frank (2017): "Maroc", in: Reutner, Ursula (ed.): *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston: De Gruyter, 453–475.
- Jeanmaire, Guillaume (2017): "Intégrer les variétés de français de l'espace francophone dans l'enseignement/apprentissage du FLE", in: *The French Review* 91.2, 156–172.
- Jenkins, Jennifer (1998): "Which pronunciation norms and models for English as an International Language?", in: *ELT Journal* 52.2, 119–126.
- Jenkins, Jennifer (2000): *The phonology of English as an international language. New models, newnorms, new goals*, Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, Jennifer (2002): "A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an International Language", in: *Applied Linguistics* 23.1, 83–103.
- Jilka, Matthias (2000): *The contribution of intonation to the perception of foreign accent*, Dissertation, Universität Stuttgart.
- Johnstone, Barbara / Andrus, Jennifer / Danielson, Andrew (2006): "Mobility, Indexicality, and the Enregisterment of 'Pittsburghese'", in: *Journal of English Linguistics* 34.2, 77–104.
- Jouvet, Denis / Bonneau, Anne / Trouvain, Jürgen / Zimmerer, Frank / Laprie, Yves / Möbius, Bernd (2015): "Analysis of phone confusion matrices in a manually annotated French-German learner corpus", in: *Proceedings of the 6th International Workshop on Speech and Language Technology for Education (SLaTE), September 2015, Dresden*, 107–112.
- Kaiser, Irmtraud (2023): "A holistic view on children's acquisition of sociolinguistic competence: perception, production and metalinguistic awareness", Keynote-Vortrag bei der 5. Variation in Language Acquisition Konferenz (01.-02.06.2023, Brüssel).
- Kalin, Rudolf / Rayko, Donald / Love, Norah (1980): "The Perception and Evaluation of Job Candidates with Four Different Ethnic Accents", in: Giles, Howard / Robinson, William / Smith, Philip (eds.): *Language: Social psychological perspectives*, Oxford: Pergamon Press, 197–202.
- Kang, Okim (2008): "Ratings of L2 oral performance in English: Relative impact of rater characteristics and acoustic measures of accentedness", in: *Spaan Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment* 6, 181–205.
- Kang, Okim (2010): "Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness", in: *System* 38, 301–315.

- Kang, Okim / Rubin, Don / Kermad, Alyssa (2019): "The effect of training and rater differences on oral proficiency assessment", in: *Language Testing* 36.4, 481–504.
- Kang, Okim / Rubin, Donald (2009): "Reverse linguistic stereotyping: Measuring the effect of listener expectations on speech evaluation", in: *Journal of Language and Social Psychology* 28.4, 441–456.
- Kang, Okim / Rubin, Donald (2012): "Intergroup contact exercises as a tool for mitigating undergraduates' attitudes toward nonnative English-speaking teaching assistants", in: *Journal on Excellence in College Teaching* 23, 159–166.
- Kang, Okim / Rubin, Donald / Lindemann, Stephanie (2015): "Mitigating U.S. undergraduates' attitudes toward international teaching assistants", in: *TESOL Quarterly* 49.4, 681–706.
- Kang, Okim / Vo, Son Ca Thanh / Moran, Meghan Kerry (2016): "Perceptual judgments of accented speech by listeners from different first language backgrounds", in: *The Electronic Journal for English as a Second Language* 20, 1–24.
- Kasper, Simon / Purschke, Christoph (2017): "Reflexionen zum variationslinguistischen Erklärungsbegriff", in: Christen, Helen / Gilles, Peter / Purschke, Christoph (eds.): *Räume, Grenzen, Übergänge. Akten des 5. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen*, 185–213. Stuttgart.
- Katz, Daniel (1960): "The functional approach to the study of attitudes", in: *The Public Opinion Quarterly* 24.2, 163–204.
- Kelch, Ken / Santana-Williamson, Eliana (2002): "ESL Students' attitudes toward native- and nonnative-speaking instructors' accents", in: *The CATESOL Journal* 14.1, 57–72.
- Kim, Youn-Hee (2009): "An investigation into native and non-native teachers' judgments of oral English performance: A mixed methods approach", in: *Language Testing* 26.2, 187–217.
- Kinzler, Katherine / Shutts, Kristin / DeJesus, Jasmine / Spelke, Elizabeth (2009): "Accent trumps race in guiding children's social preferences", in: *Social Cognition* 27.4, 623–634.
- Kinzler, Katherine D. / Dupoux, Emmanuel / Spelke, Elizabeth S. (2007): "The native language of social cognition", in: *Proceedings of the National Academy of Sciences* 104.30, 12577–12580.
- Kircher, Ruth (2009): *Language attitudes in Quebec: A contemporary perspective*, Dissertation, Queen Mary University of London.

- Kircher, Ruth (2012): "How pluricentric is the French language? An investigation of attitudes towards Quebec French compared to European French", in: *French Language Studies* 22, 345–370.
- Klinkenberg, Jean-Marie (1993): "Le français : une langue en crise ?", in: *Études françaises* 29.1, 171–190.
- Kloss, Heinz (1978): *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, [1952] 2.Auflage.
- Klump, Andre (2006): "Zur Verankerung sprachwissenschaftlicher Aspekte im modernen Französisch- und Spanischunterricht", in: Frings, Michael (ed.): *Sprachwissenschaftliche Projekte für den Französisch- und Spanischunterricht*, Stuttgart: ibidem, 15–27.
- Knecht, Pierre (1979): "Le français en Suisse romande : aspects linguistiques et socio-linguistiques", in: Valdman, Albert (ed.): *Le français hors de France*, Paris: Honoré Champion, 249–258.
- Knecht, Pierre (1982): "Die französischsprachige Schweiz", in: Schläpfer, Robert (ed.): *Die viersprachige Schweiz*, Genf: Zoé, 161–209.
- Knecht, Pierre / Rubattel, Christian (1984): "À propos de la dimension sociolinguistique du français en Suisse romande", in: *Le français moderne* 52.3-4, 138–150.
- Koch, Andreas (2017): "[ʃ]o me [ʃ]amo [ʃ]olanda. Überlegungen zur Akzeptabilität von Aussprachevarietät bei Spanisch-Lehrkräften", in: Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (eds.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*, Stuttgart: ibidem, 97–113.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): "Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte [erschienen 1986]", in: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*, Berlin/New York: De Gruyter.
- Koreman, Jacques (2006): "Perceived speech rate: The effects of articulation rate and speaking style in spontaneous speech", in: *The Journal of the Acoustical Society of America* 119, 582–596.
- Kraljic, Tanya / Samuel, Arthur (2007): "Perceptual adjustments to multiple speakers", in: *Journal of Memory and Language* 56, 1–15.

- Kraljic, Tanya / Samuel, Arthur G. (2005): "Perceptual learning for speech: Is there a return to normal?", in: *Cognitive Psychology* 51, 141–178.
- Kramer, Johannes (1979): "Sprachunterricht und Sprachvarietäten", in: *Französisch heute* 8, 99–107.
- Kramsch, Claire (2003): "The privilege of the non-native speaker [reprinted with permission from PMLA]", in: Blyth, Carl (ed.): *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms*, Boston, MA: Heinle, 251–262.
- Kraut, Rachel / Wulff, Stafanie (2013): "Foreign-accented speech perception ratings: a multifactorial case study", in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34.3, 249–263.
- Krefeld, Thomas (2010): "Italienische Varietätenlinguistik", in: *Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 63, 56–72.
- Krefeld, Thomas / Pustka, Elissa (2010): "Für eine perzeptive Varietätenlinguistik", in: Krefeld, Thomas / Pustka, Elissa (eds.): *Perzeptive Varietätenlinguistik*, Spazi comunicativi / Kommunikative Räume 8, Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, 9–28.
- Kruger, Justin / Dunning, David (1999): "Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments", in: *Journal of Personality and Social Psychology* 77.6, 1121–1134.
- Krumpal, Ivar (2013): "Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review", in: *Quality & Quantity* 47, 2025–2047.
- Kräling, Katharina / Pachale, Helene / Wieland, Katharina (2021): "Überlegungen zu Vernetzung und Kohärenzerleben in der fremdsprachlichen Lehrer\*innenbildung", in: Grünwald, Andreas / Noack-Ziegler, Sabrina / Tassinari, Giovanna / Wieland, Katharina (eds.): *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin. Gießener Beiträge zur Fremdsprachenforschung*, Narr, 227–242.
- Kuhn, Julia (2012): "Überlegungen zur diskursiven Repräsentation des Französischen in Kanada am Beispiel von Texten frankophonen Raps aus Québec", in: Overbeck, Anja / Heinz, Matthias (eds.): *Sprache(n) und Musik. Akten der gleichnamigen Sektion auf dem XXXI. Romanistentag (Bonn, 27.09.-01.10.2009)*, Lincom, 111–126.
- Kuiper, Lawrence (1999): "Variation and the Norm. Parisian perceptions of regional French", in: Preston, Dennis (ed.): *Handbook of perceptual dialectology (Volume I)*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 243–262.

- Kuiper, Lawrence (2005): “Perception is reality: Parisian and Provençal perceptions of regional varieties of French”, in: *Journal of Sociolinguistics* 9.1, 28–52.
- Kunath, Stephen A. / Weinberger, Steven H. (2010): “The Wisdom of the Crowd’s Ear: Speech Accent Rating and Annotation with Amazon Mechanical Turk”, in: *Proceedings of the NAACL HLT 2010 Workshop on Creating Speech and Language Data with Amazon’s Mechanical Turk, 6 June, Los Angeles*, 168–171.
- Kutlu, Ethan (2022): “Now you see me, now you mishear me: Raciolinguistic accounts of speech perception in different English varieties”, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 44.6, 511–525.
- Königs, Frank G. (1983): *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr.
- Labov, William (1966): *The Social Stratification of English in New York City*, Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Labov, William (2006): *The Social Stratification of English in New York City*, 2nd edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladegaard, Hans J. (2000): “Language attitudes and sociolinguistic behaviour: Exploring attitude-behaviour relations in language”, in: *Journal of Sociolinguistics* 4.2, 214–233.
- Ladegaard, Hans J. / Sachdev, Itesh (2006): “I like the Americans... But I certainly don’t aim for an American Accent”: Language attitudes, vitality and foreign language learning in Denmark”, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 27.2, 91–108.
- Lafontaine, Dominique (1986): *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles: Mardaga.
- Lafontaine, Dominique (1988): “Le parfum et la couleur des accents”, in: *Le Français Moderne* 56.1-2, 60–73.
- Lafontaine, Dominique (1997): “Attitudes linguistiques”, in: Moreau, Marie-Louise (ed.): *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Sprimont: Mardaga, 56–60.
- Laks, Bernard (2002): “Description de l’oral et variation: la phonologie et la norme”, in: *L’Information Grammaticale* 94, 5–10.
- Lam, Henry / O’Brien, Mary Grantham (2014): “Perceptual dialectology in second language learners of German”, in: *System* 46, 151–162.

Lambert, Wallace E. / Hodgson, Richard C. / Gardner, Robert C. / Fillenbaum, Samuel (1960): "Evaluational reactions to spoken languages", in: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60.1, 44–51.

Lambert, William W. / Lambert, Wallace E. (1964): *Social Psychology*, Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.

LaPiere, Richard T. (1934): "Attitudes vs. Actions", in: *Social Forces* 13.2, 230–237.

Lappin, Kerry (1982): "Évaluation de la prononciation du français montréalais: Étude sociolinguistique", in: *Le français parlé au Québec* 11.2, 93–112.

Latour, Britt / van Hout, Roeland / Grondelaers, Stefan (2012): "De schoonheid van taal. Hoe wzenlijk is het oordeel mooi in taalattitudes?", in: *Taal en Tongval* 64.2, 243–261.

Laver, John (1994): *Principles of Phonetics*, Cambridge et al.: Cambridge University Press.

Lazaridis, Alexandros / Goldman, Jean-Philippe / Avanzi, Mathieu / Garner, Philip N. (2014): "Syllable-based regional Swiss French accent identification using prosodic features", in: *Nouveaux cahiers de linguistique française* 31, 297–307.

Leconte, Fabienne / Kébé, Bakry (2020): "In-sécurité et légitimités linguistiques dans la vallée du fleuve Sénégal", in: Feussi, Valentin / Lorilleux, Joanna (eds.): *(In)sécurité linguistique en Francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*, Paris: L'Harmattan, 77–92.

Lein, Tatjana / Kupisch, Tanja / Weijer, Joost van de (2016): "Voice onset time and global foreign accent in German-French simultaneous bilinguals during adulthood", in: *International Journal of Bilingualism* 20.6, 732–749.

Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (2017): "Varietäten des Spanischen und Fremdsprachenunterricht. Plädoyer für einen Dialog zwischen (Varietäten)Linguistik und Fachdidaktik", in: Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (eds.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*, Stuttgart: ibidem, 5–21.

L'Eplattenier-Saugy, Caroline (2002): "A perceptual dialect study of French in Switzerland", in: Long, Daniel / Preston, Dennis (eds.): *Handbook of perceptual dialectology (Volume II)*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 351–365.

Levelt, Willem J. M. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*, London/Cambridge: The MIT Press.

- Levis, John M. (2005): "Chancing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching", in: *TESOL Quarterly* 39.3, 369–377.
- Lindberg, Rachael / Trofimovich, Pavel (2020): "Second language learners' attitudes toward French varieties: The roles of learning experience and social networks", in: *The Modern Language Journal* 104.4, 822–841.
- Lindemann, Stephanie (2002): "Listening with an attitude: A model of native-speaker comprehension of non-native speakers in the United States", in: *Language in Society* 31, 419–441.
- Lindemann, Stephanie (2003): "Koreans, Chinese, or Indians? Attitudes and ideologies about non-native English speakers in the United States", in: *Journal of Sociolinguistics* 7.3, 348–364.
- Lindemann, Stephanie / Litzenberg, Jason / Subtirelu, Nicholas (2014): "Problematizing the dependence on L1 norms in pronunciation teaching: attitudes toward second-language accents", in: Levis, John / Moyer, Alene (eds.): *Social dynamics in second language accent*, Boston: De Gruyter, 171–194.
- Lippi-Green, Rosina (1994): "Accent, standard language ideology, and discriminatory pretext in the courts", in: *Language in Society* 23.2, 163–198.
- Lippi-Green, Rosina (2012): *English with an accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*, 2nd edition, London/New York: Routledge.
- Lodge, R. Anthony (2004): *A sociolinguistic history of Parisian French*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Louis, Gauchat (1902): "Nos patois romands", in: *Bulletin du Glossaire* 1, 3–24.
- Lyche, Chantal (2010): "Le français de référence : éléments de synthèse", in: Detey, Sylvain / Durand, Jacques / Laks, Bernard / Lyche, Chantal (eds.): *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*, Paris: Editions Ophrys, 143–165.
- Lyche, Chantan / Østby, Kathrine Asla (2021): "Norme et variation dans l'enseignement du français langue étrangère : Questions de phonétique", in: Meklenborg, Christine / Lohndal, Terje / Østby, Kathrine Asla (eds.): *Syntax, semantics and acquisition : In honor of Hans Petter Helland*, Oslo Studies in Language 12.1, Oslo: Print House AS, 145–162.
- Léon, Pierre / Holder, Maurice (1971): "Du snobisme, étude phonostylistique", in: Léon, Pierre (ed.): *Essais de phonostylistique*, Montréal/Paris/Bruxelles: Didier, 111–129.

Löffler, Heinrich (2005): "Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe", in: Eichinger, Ludwig M. / Kallmeyer, Werner (eds.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?*, Berlin/New York: De Gruyter, 7–27.

Lüdi, Georges (1992): "French as a pluricentric language", in: Clyne, Michael (ed.): *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*, Berlin/New York: De Gruyter, 149–178.

MacIntyre, Peter / Clement, Richard / Dörnyei, Zoltán / Noels, Kimberly (1998): "Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation", in: *Modern Language Journal* 82, 545–562.

MacIntyre, Peter D. / Noels, Kimberly A. / Clément, Richard (1997): "Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety", in: *Language Learning* 47.2, 265–287.

MacNair, Lydia (2021): "Implicit bias and perception of accent", in: *Working Papers of the Linguistics Circle* 31.1, 92–106.

Mahé, Yvette T. M. (2004): "“La Survivance” Discourses and the Curriculum in French-Speaking Communities in North America, 1840-1960", in: *The Journal of Educational Thought / Revue de la Pensée Éducative* 38.2, 183–207.

Maizonniaux, Christèle (2019): "Aborder la sensibilisation aux variétés du français en A2-B1: enjeux et opportunités", in: *Revue de linguistique et de didactique des langues* 60.

Major, Roy C. (2007): "Identifying a foreign accent in an unfamiliar language", in: *Studies in Second Language Acquisition* 29, 539–556.

Major, Roy C. / Fitzmaurice, Susan F. / Bunta, Ferenc / Balasubramanian, Chandrika (2002): "The effects of nonnative accents on listening comprehension: implications for ESL assessment", in: *TESOL Quarterly* 36.2, 173–190.

Major, Roy C. / Fitzmaurice, Susan M. / Bunta, Ferenc / Balasubramanian, Chandrika (2005): "Testing the effects of regional, ethnic, and international dialects of English on listening comprehension", in: *Language Learning* 55.1, 37–69.

Malécot, André (1977): *Introduction à la phonétique française*, Mouton: La Haye.

Manessy, Gabriel (1992): "Norme endogène et norme pédagogiques en Afrique noire francophone", in: Chaudenson, Robert (ed.): *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Paris: Institut d'Études Créoles/Didier Eruditioin, 43–81.

- Manessy, Gabriel (1997): "Norme endogène", in: Moreau, Marie-Louise (ed.): *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Sprimont: Mardaga, 223–228.
- Manić-Matić, Vanja (2016): "Des variations linguistiques du français à travers les extraits vidéo en classe de FLE", in: *Annual Review of the Faculty of Philosophy* 41.3, 629–650.
- Marchello-Nizia, Christiane (1997): *La Langue Française aux 14e et 15e siècles*, Paris: Armand Colin.
- Martel, Pierre / Cajolet-Laganière, Hélène (1995): *La qualité de la langue au Québec*, Diagnostic 18, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Martel, Pierre / Cajolet-Laganière, Hélène (2008): "Le français au Québec: Un standard à décrire et des usages à hiérarchiser", in: Plourde, Michel / Georgeault, Pierre (eds.): *Le français au Québec: 400 ans d'histoire et de vie*, Montreal: Fides, 459–474.
- Martineau, France / Remysen, Wim / Thibault, André (2022): *Le français au Québec et en Amérique du Nord*, Paris: Editions Ophrys.
- Martinet, André (1971): "La prononciation du français contemporain. Témoignages recueillis en 1941 dans un camp d'officiers prisonniers", 2e edition, Genf: Librairie Droz.
- Martinet, André (1974): "Peut-on dire d'une langue qu'elle est belle?", in: *Le français sans fard*, 2e edition, Paris: Presses universitaires de France, 46–61.
- Martinet, André / Walter, Henriette (1973): *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*, Paris: France-Expansion.
- Martinon, Philippe (1913): *Comment on prononce le français : traité complet de prononciation pratique avec les noms propres et les mots étrangers*, Paris: Larousse.
- Matsuda, Mari J. (1991): "Voices of America: Accent, Antidiscrimination Law, and a Jurisprudence for the Last Reconstruction", in: *The Yale Law Journal* 100.5, 1329–1407.
- Maurais, Jacques (1993): "Etat de la recherche sur la description de la francophonie au Québec", in: De Robillard, Didier / Beniamino, Michel (eds.): *Le français dans l'espace francophone*, Paris: Champion, 79–99.
- Maurais, Jacques (2008): *Les Québécois et la norme: L'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*, Québec: Office québécois de la langue française, Gouvernement du Québec.
- Mayer, Jörg (2017): *Phonetische Analysen mit Praat. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger*, lingphon.net.

- McGarr, Nancy S. (1983): "The intelligibility of deaf speech to experienced and inexperienced listeners.", in: *Journal of Speech and Hearing Research* 26, 451–458.
- McGowan, Kevin B. (2015): "Social expectation improves speech perception in noise", in: *Language and Speech* 58.4, 502–521.
- McKenzie, Robert M. (2008): "Social factors and non-native attitudes towards varieties of spoken English: A Japanese case study", in: *International Journal of Applied Linguistics* 18.1, 63–88.
- Meißner, Franz-Joseph (1980): "Zu: Sprachunterricht und Sprachvarietäten. Gedanken zu Johannes Kramers Beitrag aus der Sicht der Praxis", in: *Französisch heute* 9, 293–301.
- Meißner, Franz-Joseph (1995): "Sprachliche Varietäten im Französischunterricht", in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 18, 4–8.
- Mercier, Louis / Remysen, Wim / Cajolet-Laganière, Hélène (2017): "Québec", in: Reuter, Ursula (ed.): *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston: De Gruyter, 277–310.
- Merlo, Jonathan-Olivier (2011): "Vers une didactique du FLE "Français international" en Italie: quelques réflexions à partir du cas québécois", in: *SILTA, Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* (vol.1), Pisa: Pacini editore, 27–62.
- Merlo, Jonathan-Olivier (2017): *Diatopie et représentations linguistiques des enseignants de langue étrangère : regards croisés sur les enseignants de français en Italie et au Tessin et les enseignants d'italien en Belgique francophone, France et Suisse romande*, Dissertation, Università per stranieri di Siena & Communauté Université Grenoble Alpes.
- Mettas, Odette (1979): *La prononciation parisienne – Aspects phoniques d'un sociolecte parisien (du Faubourg Saint-Germain à la Muette)*, Paris: Editions du CNRS.
- Michler, Christine (2011): "Normsprache, français familier und Jugendsprache im Französischunterricht", in: Frings, Michael / Schöpp, Frank (eds.): *Varietäten im Französischunterricht*, Stuttgart: ibidem, 35–48.
- Milroy, James / Milroy, Lesley (2012): *Autority in language: investigating standard English*, 4th edition, London: Routledge.
- Miras, Grégory / Aguilar, Jose / Auzéau, Fanny (2017): "Regards croisés sur la norme en français oral : représentations autour de son enseignement/apprentissage en contexte FLE/S", in: De Pietro, Jean-François / Fisher, Carole / Gagnon, Roxane (eds.): *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Namur: Presses Universitaires de Namur, 275–290.

Mitterer, Holger / McQueen, James (2009): "Foreign subtitles help but native-language subtitles harm foreign speech perception", in: *PLOS ONE* 4.11.

Mitterer, Holger / Reinisch, Eva (2013): "No delays in application of perceptual learning in speech recognition: Evidence from eye tracking", in: *Journal of Memory and Language* 69.4, 527–545.

Molho, Maurice (1984): "Il n'est bonbec que de Paris", in: *Cahiers de Fontenay* 34, 15–19.

Montemayor García, Julia / Neusius, Vera (2017a): "Attitude Awareness. Ein Ansatz zur zielgerichteten Integration sprachlich-kultureller Stereotypeep im Bereich interkultureller Kompetenzen", in: Corti, Augustín / Wolf, Johanna (eds.): *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen – Theorien – Methoden*, Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 1, Münster/New York: Waxmann, 160–172.

Montemayor García, Julia / Neusius, Vera (2017b): "Diatopik im Unterricht romanischer Sprachen: Eine kontrastive Analyse zu Varietäten des Spanischen und Französischen", in: Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (eds.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*, Stuttgart: ibidem, 179–200.

Moosmüller, Sylvia (1991): *Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zur ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck*, Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.

Moreau, Marie-Louise (1997a): "Les types de normes", in: Moreau, Marie-Louise (ed.): *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Sprimont: Mardaga, 218–223.

Moreau, Marie-Louise (1997b): "Variation", in: Moreau, Marie-Louise (ed.): *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Sprimont: Mardaga, 283–284.

Moreau, Marie-Louise / Bouchard, Pierre / Demartin, Stéphanie / Gadet, Françoise / Guerin, Emmanuelle / Harmegnies, Bernard / Huet, Kathy / Laroussi, Fouad / Prikhodkine, Alexei / Singy, Pascal / Thiam, Ndiassé / Tyne, Harry (2007): *Les accents dans la francophonie. Une enquête internationale*, Français et Société 16, Fernelmont: E.M.E. et InterCommunications.

Moreau, Marie-Louise / Brichard, Huguette / Dupal, Claude (1999): *Les Belges et la norme. Analyse d'un complexe linguistique*, Bruxelles: Communauté française de Belgique/Duculot.

Moreau, Marie-Louise / Thiam, Ndiassé / Harmegnies, Bernard / Huet, Kathy (2014): “Can listeners assess the sociocultural status of speakers who use a language they are unfamiliar with? A case study of Senegalese and European students listening to Wolof speakers”, in: *Language in Society* 43.3, 333–348.

Morin, Yves Charles (2000): “Le français de référence et les normes de prononciation”, in: *Cahiers de l’Institut de Linguistique de Louvain* 26, 91–135.

Mougeon, Raymond / Nadasdi, Terry / Rehner, Katherine (2002): “État de la recherche sur l’appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE”, in: *Aquisition et interaction en langue étrangère* 17, 7–50.

Moussu, Lucie / Llurda, Enric (2008): “Non-native English-speaking English language teachers: History and research”, in: *Language Teaching* 41.3, 315–348.

Moyer, Alene (2013): *Foreign accent: the phenomenon of non-native speech*, Cambridge: Cambridge University Press.

Mufwene, Salikoko (1998): “Indigénisation, français en Afrique, et normes : quelques réflexions”, in: Calvet, Jean-Louis / Moreau, Marie-Louise (eds.): *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris: CI-RELFA/Didier, 49–59.

Munro, Murray J. / Derwing, Tracey M. (1994): “Evaluations of foreign accent in extemporaneous and read material”, in: *Language Testing* 11.3, 253–266.

Munro, Murray J. / Derwing, Tracey M. (1995a): “Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners”, in: *Language Learning* 45.1, 73–97.

Munro, Murray J. / Derwing, Tracey M. (1995b): “Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech”, in: *Language and Speech* 38.3, 289–306.

Munro, Murray J. / Derwing, Tracey M. (2006): “The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study”, in: *System* 34, 520–531.

Munro, Murray J. / Derwing, Tracey M. / Burgess, Clifford S. (2010): “Detection of nonnative speaker status from content-masked speech”, in: *Speech Communication* 52, 626–637.

Munro, Murray J. / Derwing, Tracey M. / Morton, Susan L. (2006): “The mutual intelligibility of L2 speech”, in: *Studies in Second Language Acquisition* 28.1, 111–131.

- Musha Doerr, Neriko (2009): “Investigating ‘native speaker effects’: Toward a new model of analysing ‘native speaker’ ideologies”, in: Musha Doerr, Neriko (ed.): *The native speaker concept. Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*, Berlin: De Gruyter, 15–46.
- Muñoz, Ana / Alvarez, Martha (2007): “Students’ objectivity and perception of self assessment in an EFL classroom”, in: *The journal of Asia TEFL* 4.2, 1–29.
- Naffati, Habiba (2000): *Le français en Tunisie. Etude sociolinguistique et lexicale*, Dissertation, Université Aix-Marseille I - Université de Provence.
- Naffati, Habiba / Queffélec, Ambroise (2004): *Le français en Tunisie*, Le Français en Afrique 18, Nice: Institut de Linguistique Française.
- Nagle, Charles (2019): “Developing and validating a methodology for crowdsourcing L2 speech ratings in Amazon Mechanical Turk”, in: *Journal of Second Language Pronunciation* 5.2, 294–323.
- Neufeld, Gerald G. (1980): “On the adult’s ability to acquire phonology”, in: *TESOL Quarterly* 14, 285–298.
- Nguyen, Beatrice Bich-Dao (1993): “Accent discrimination and the test of spoken English: A call for an objective assessment of the comprehensibility of nonnative speakers”, in: *California Law Review* 81.5, 1325–1362.
- Niedzielski, Nancy A. (1999): “The effect of social information on the perception of sociolinguistic variables”, in: *Journal of Language and Social Psychology* 18.1, 62–85.
- Niedzielski, Nancy A. / Preston, Dennis R. (2000): *Folk Linguistics*, Trends in linguistics: Studies and monographs 122, Berlin/New York: De Gruyter.
- Nix, John-Michael (2016): “Measuring latent listening strategies: Development and validation of the EFL listening strategy inventory”, in: *System* 57, 79–97.
- Norris, Dennis / McQueen, James / Cutler, Anne (2003): “Perceptual learning in speech”, in: *Cognitive Psychology* 47, 204–238.
- Nusbaum, Howard C. / Morin, Todd M. (1992): “Paying attention to differences among talkers”, in: Tohkura, Yoh’ichi / Vatikiotis-Bateson, Eric / Sagisaka, Yoshinori (eds.): *Speech perception, speech production, and linguistic structure*, Washington: IOS Press, 113–134.
- Nycz, Jennifer (2015): “Second dialect acquisition: A sociophonetic perspective”, in: *Language and Linguistics Compass* 9.11, 469–482.

- Nygaard, Lynne C. / Pisoni, David B. (1998): "Talker-specific learning in speech perception", in: *Perception & Psychophysics* 60.3, 355–376.
- O'Brien, Mary G. (2016): "Methodological choices in rating speech samples", in: *Studies in Second Language Acquisition* 38.3, 587–605.
- O'Neill, Robert (1973): "What is Listening Practice? Why do we need it?", in: *Zielsprache Englisch* 5, 8–11.
- Osgood, Charles / Suci, George / Tannenbaum, Percy (1957): *The measurement of meaning*, Urbana: University of Illinois Press.
- Ostiguy, Luc / Tousignant, Claude (2008): *Les prononciations du français québécois. Normes et usages*, 2ème édition, Guérin universitaire.
- Overmann, Manfred (2012): *Histoire et abécédaire pédagogique du Québec avec des modules multimédia prêts à l'emploi*, Stuttgart: ibidem.
- Pantos, Andrew J. / Perkins, Andrew W. (2013): "Measuring Implicit and Explicit Attitudes Toward Foreign Accented Speech", in: *Journal of Language and Social Psychology* 32.1, 3–20.
- Papin, Kevin (2019): *La contribution des tâches de réalité virtuelle au désir de communiquer en français langue seconde à l'extérieur de la salle de classe à Montréal*, Dissertation, Université de Montréal.
- Paradis, Jean, Claude / Dolbec (2008): "Les principales caractéristiques phonétiques du français parlé au Québec", <http://phono.uqac.ca/index.php?article=rubrique2>, Zuletzt besucht am 14.02.2023.
- Park, Hanyong (2013): "Detecting foreign accent in monosyllables: The role of L1 phonotactics", in: *Journal of Phonetics* 41, 78–87.
- Paternostro, Roberto (2016): "Enseigner les langues dans des contextes plurilingues : réflexions socio-didactiques sur le français en Suisse italienne", in: *SHS Web of Conferences* 27.
- Payton, Mark E. / Greenstone, Matthey H. / Schenker, Nathaniel (2003): "Overlapping confidence intervals or standard error intervals: What do they mean in terms of statistical significance", in: *Journal of Insect Science* 3.34.
- Pennycook, Alastair (1994): *The cultural politics of English as an international language*, New York: Longman.

Pettorino, Massimo / De Meo, Anna / Vitale, Marilisa / Fusco Girard, Giovannella (2013): “La perception de certains accents français de la part des enseignants et des futurs enseignants italiens du français langue étrangère : compréhension et attitudes”, in: Falkert, Anika (ed.): *La perception des accents du français hors de France. Actes du colloque international d’Avignon, 17-18 novembre 2011*, 161–176. Mons: Éditions du CIPA.

Pfingsthorn, Joanna / Giesler, Tim (2023): “Specific preferences vs. inclusive foreign language education. (Pre-service) teachers’ implicit attitudes towards varieties of English”, in: Callies, Marcus / Hehner, Stefanie (eds.): *Pluricentric languages and language education. Pedagogical implications and innovative approaches to language teaching*, London/New York: Routledge, 91–112.

Pichon, Edouard (1938): “Genre et questions connexes (sur les pas de Mlle Durand)”, in: *Le français moderne* 6, 107–126.

Piske, Thorsten / MacKay, Ian / Flege, James (2001): “Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review”, in: *Journal of Phonetics* 29, 191–215.

Pistis Mfwa, Croyance (2020): “Comprendre l’insécurité linguistique en français chez les locuteurs dans les deux Congo”, in: Feussi, Valentin / Lorilleux, Joanna (eds.): *(In)sécurité linguistique en Francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*, Paris: L’Harmattan, 107–117.

Ploog, Katja (2019): “Linguistique du locuteur, linguistique de la complexité, linguistique générale”, in: *Langue Française* 202, 27–42.

Pohl, Jacques (1975): “L’omission de *NE* dans le français parlé contemporain”, in: *Le Français dans le Monde* 111, 17–23.

Poljak, Livia (2019): “Trends in accentedness and comprehensibility research, with respect of L2 speech ratings: A literature review”, in: *Simon Fraser University Educational Review* 12.2, 36–63.

Polzin-Haumann, Claudia (2010): “A propos de la constitution de la norme dans l’enseignement des langues”, in: Iliescu, Maria / Siller-Runggaldier, Heide / Danler, Paul (eds.): *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, 3-8 September 2007, Innsbruck (Tome 3)*, Berlin/New York: De Gruyter, 663–672.

Polzin-Haumann, Claudia (2023): “Pluricentric languages and the teaching of Spanish and French: Strengthening disciplinary links”, in: Callies, Marcus / Hehner, Stefanie

(eds.): *Pluricentric Languages and language education. Pedagogical implications and innovative approaches to language teaching*, London/New York: Routledge, 9–24.

Pooley, Tim (2012): “Vers une norme endogène pluricentrique ou une pluralité de normes en francophonie du nord ?”, in: *Langage et société* 2, 117–134.

Preston, Dennis (ed.) (1999): *Handbook of perceptual dialectology (Volume I)*, Amsterdam: Benjamins.

Preston, Dennis (2006): “Language with an Attitude”, in: Chambers, J. K. / Trudgill, Peter / Schilling-Estes, Natalie (eds.): *The Handbook of Language Variation and Chance*, Blackwell, 40–66.

Preston, Dennis (2010): “Perceptual Dialectology in the 21st Century”, in: Anders, Ada Christina / Hundt, Markus / Lasch, Alexander (eds.): *Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie*, Linguistik - Impulse & Tendenzen 38, Berlin/New York: De Gruyter, 1–29.

Preston, Dennis (2019): “Folk Linguistics and the perception of language variety”, in: Antos, Gerd / Niehr, Thomas / Spitzmüller, Jürgen (eds.): *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*, Handbücher Sprachwissen 10, Berlin/Boston: De Gruyter, 140–164.

Preston, Dennis R. (1993): “Folk dialectology”, in: Preston, Dennis R. (ed.): *American dialect research*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 333–377.

Prikhodkine, Alexei (2018): “Language regard and sociolinguistic competence of non-native speakers”, in: Evans, Betsy / Benson, Erica / Stanford, James (eds.): *Language regard: Methods, variation, and change*, Cambridge: Cambridge University Press, 218–235.

Prikhodkine, Alexei (2019): “Rôle des idéologies langagières dans l’enseignement de la variation en FLE”, in: Gajo, Laurent / Luscher, Jean-Marc / Racine, Isabelle / Zay, Françoise (eds.): *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*, Bern: Lang, 61–76.

Prikhodkine, Alexei / Gajo, Laurent (2016): “Devenir francophone : du poids des définitions dominantes à leur exploitation didactique”, in: *Le Langage et l’Homme* 51.2, 97–113.

Préfontaine, Yvonne (2013): “Perceptions of French fluency in second language speech”, in: *The Canadian Modern Language Review* 69.3, 324–348.

Purcell, Edward T. / Suter, Richard W. (1980): “Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination”, in: *Language learning* 30.2, 271–287.

Purnell, Thomas / Idsardi, William / Baugh, John (1999): "Perceptual and phonetic experiments on American English dialect identification", in: *Journal of Social Psychology* 18.1, 10–30.

Pustka, Elissa (2007): *Phonologie et variétés en contact : Aveyronnais et Guadeloupéens à Paris*, Tübingen: Narr.

Pustka, Elissa (2008): "Accent(s) parisien(s) – Auto- und Heterorepräsentationen stadt-sprachlicher Merkmale", in: Krefeld, Thomas (ed.): *Sprachen und Sprechen im städtischen Raum*, Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, 213–249.

Pustka, Elissa (2010): "Der südfranzösische Akzent - in den Ohren von *Toulousains* und *Parisiens*", in: Krefeld, Thomas / Pustka, Elissa (eds.): *Perzeptive Varietätenlinguistik*, Spazi comunicativi, Kommunikative Räume Band 8, Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 123–150.

Pustka, Elissa (2015): "Die Liaison im Fremdspracherwerb. Eine Pilotstudie zu Münchener Lehramtstudenten", in: *Bulletin VALS-ASLA* 102, 43–64.

Pustka, Elissa / Bellonie, Jean-David / Chalier, Marc / Jansen, Luise (2019): "« C'est toujours l'autre qui a un accent » : Le prestige méconnu des accents du sud, des Antilles et du Québec", in: *Glottopol / Revue de sociolinguistique en ligne* 31, 27–52.

Pustka, Elissa / Bäumler, Linda (2021): "Regionale Varietäten und Plurizentrik im Spanischunterricht: Ergebnisse einer Online-Umfrage unter bayerischen und österreichischen Erstsemestern", in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 15.2, 9–50.

Pustka, Elissa / Meisenburg, Trudel (2016): "Les germanophones", in: Detey, Sylvain / Racine, Isabelle / Kawaguchi, Yuji / Eychenne, Julien (eds.): *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*, Paris: CLE international, 130–136.

Putschke, Wolfgang (1982): "Theoriebildung der 'klassischen' Dialektologie", in: *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. Erster Halbband*, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 1.1, Berlin/New York: De Gruyter, 232–247.

Pöll, Bernhard (2000): "Plurizentrische Sprachen im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel des Französischen)", in: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (eds.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr, 51–63.

Pöll, Bernhard (2005): *Le français langue pluricentrique ? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*, Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Pöll, Bernhard (2017): "Normes endogènes, variétés de prestige et pluralité normative", in: Reutner, Ursula (ed.): *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston: De Gruyter, 65–86.

Pöll, Bernhard (2022): *Francophonies périphériques: Histoire, statut, et profil des principales variétés du français hors de France*, Paris: L'Harmattan.

Raabe, Horst (2003): "Französisch", in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel: A. Francke, 533–538.

Racine, Isabelle / Detey, Sylvain / Zay, Françoise / Kawaguchi, Yuji (2012): "Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2 : l'exemple du projet « Interphonologie du Français Contemporain » (IPFC)", in: Kamber, Alain / Skupien, Carine (eds.): *Recherches récentes en FLE*, Bern: Peter Lang, 1–19.

Racine, Isabelle / Schwab, Sandra / Detey, Sylvain (2013): "Accent(s) suisse(s) ou standard(s) suisse(s)? Approche perceptive dans quatre régions de Suisse romande", in: Falkert, Annika (ed.): *La perception des accents du français hors de France*, Mons: Éditions CIPA, 41–59.

Rattunde, Eckhard (1977): "Transfer-Interferenz? Probleme der Begriffsdefinition bei der Fehleranalyse", in: *Die neueren Sprachen* 76, 4–14.

Rattunde, Eckhard (ed.) (1979): *Sprachnorm(en) im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a. M./Berlin/München: Moritz Diesterweg.

Regan, Vera (2022): "Variation, identity and language attitudes. Polish migrants in France", in: Bayley, Robert / Preston, Dennis / Li, Xiaoshi (eds.): *Variation in Second and Heritage Languages: Crosslinguistic perspectives*, Studies in Language Variation 28, Amsterdam: John Benjamins, 253–277.

Rehner, Katherine / Mougeon, Raymond / Nadasdi, Terry (2003): "The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners. The case of 'nous' versus 'on' in immersion French", in: *Studies in Second Language Acquisition* 25, 127–156.

Reid, Scott A. / Zhang, Jinguang / Anderson, Grace L. / Gasiorek, Jessica / Bonilla, Douglas / Peinado, Susana (2012): "Parasite primes make foreign-accented English sound more distant to people who are disgusted by pathogens (but not by sex or morality)", in: *Evolution and Human Behavior* 33, 471–478.

Reimann, Daniel (2011): "Diatopische Varietäten des Französischen, Minderheitensprache und Bilingualismus im transkulturellen Fremdsprachenunterricht", in: Frings, Michael / Schöpp, Frank (eds.): *Varietäten im Französischunterricht*, Stuttgart: ibidem, 123–168.

Reimann, Daniel (2017): "Rezeptive Varietätenkompetenz: Modellierung einer Teilkompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und Sprachbewusstheit", in: Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (eds.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*, Stuttgart: ibidem, 69–95.

Reinke, Kristin (2004): *Sprachnorm und Sprachqualität im frankophonen Fernsehen von Québec. Untersuchung anhand phonologischer und morphologischer Variablen*, Tübingen: Max Niemeyer.

Reinke, Kristin / Ostiguy, Luc (2016): *Le français québécois d'aujourd'hui*, Romanistische Arbeitshefte 62, Berlin/Boston: De Gruyter.

Reissner, Christina (2017): "Das Spanische und seine Varietäten aus der Sicht zukünftiger Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer: Überlegungen zur Lehrerausbildung", in: Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (eds.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*, Stuttgart: ibidem, 243–259.

Remysen, Wim (2020): "S'adapter pour se sentir moins insécurisé ? L'(in)sécurité linguistique au Québec sous l'angle de l'accommodation", in: Feussi, Valentin / Lorilleux, Jo安娜 (eds.): *(In)sécurité linguistique en Francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*, Paris: L'Harmattan, 63–75.

Remysen, Wim / Salita, Ada Luna / Barrière, Mélanie (2020): "Les accents régionaux au Québec : représentations et perceptions linguistiques dans la région de Beauce", in: *Cahiers de l'Association d'études en langue française* 23.78, 21–54.

Riazantseva, Anastasia (2001): "Second language proficiency and pausing", in: *Studies in Second Language Acquisition* 23, 497–526.

Robert, Paul (1993): *Le Nouveau Petit Robert (Texte remanié et amplifié sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey)*, Paris: Dictionnaires Le Robert.

Roberts, Celia / Davies, Evelyn / Jupp, Tom (1993): *Language and Discrimination*, London: Routledge.

Roessel, Janin / Schoel, Christiane / Stahlberg, Dagmar (2018): "What's in an accent? General spontaneous biases against nonnative accents: An investigation with conceptual and auditory IATs", in: *European Journal of Social Psychology* 48.4, 535–550.

Roessel, Janin / Schoel, Christiane / Zimmermann, Renate / Stahlberg, Dagmar (2019): "Shedding new light on the evaluation of accented speakers: basic mechanisms behind

nonnative listeners' evaluations of nonnative accented job candidates", in: *Journal of Language and Social Psychology* 38.1, 3–32.

Romero-Rivas, Carlos / Martin, Clara D. / Costa, Albert (2015): "Processing changes when listening to foreign-accented speech", in: *Frontiers in Human Neuroscience* 9.167.

Rose, Heath / Galloway, Nicola (2019): *Global Englishes for Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Rosenberg, Milton J. / Hovland, Carl I. (1960): "Cognitive, affective and behavioral components of attitude", in: Rosenberg, Milton J. / Hovland, Carl I. / McGuire, William J. / Abelson, Robert P. / Brehm, Jack W. (eds.): *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*, New Haven, CT: Yale University Press, 1–14.

RStudio-Team (2020): "RStudio: Integrated Development Environment for R", <http://www.rstudio.com/>.

Rubin, Donald (2012): "The power of prejudice in accent perception: Reverse linguistic stereotyping and its impact on listener judgments and decisions", in: Levis, John / LeVelle, Kimberly (eds.): *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, September 2011, Iowa State University*, 11–17.

Rubin, Donald L. (1992): "Nonlanguage factors affecting undergraduates' judgments of nonnative English-speaking teaching assistants", in: *Research in Higher Education* 33, 511–531.

Ryan, Ellen B. / Giles, Howard / Hewstone, Miles (1988): "The measurement of language attitudes", in: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus / Trudgill, Peter (eds.): *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society / Soziolinguistik: Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft (HSK 3.2)*, Berlin/New York: De Gruyter, 1068–1082.

Rück, Heribert (1979): "Varianten des gegenwärtigen Französisch", in: *Französisch heute* 8, 91–99.

Saito, Kazuya / Trofimovich, Pavel / Isaacs, Talia (2016): "Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels", in: *Applied Psycholinguistics* 37.2, 217–240.

Salien, Jean-Marie (1998): "Quebec French: Attitudes and pedagogical perspectives", in: *The Modern Language Journal* 82, 95–102.

- Santiago, Fabián (2018): “Effets de l’orthographe dans la prononciation du français L2”, in: *Journées d’Etudes sur la Parole, Juni 2018, Aix-en-Provence, France*, 160–168.
- Santiago, Fabián / Delais-Roussarie, Elisabeth (2015): “What motivates extra-rising patterns in L2 French: Acquisition factors or L1 Transfer?”, in: *International Congress of Phonetic Sciences, 2015, Glasgow, United Kingdom*, .
- Scales, Julie / Wennerstrom, Ann / Richard, Dara / Wu, Su (2006): “Language learners’ perceptions of accent”, in: *TESOL Quarterly* 40.4, 715–738.
- Schaller, Mark / Neuberg, Steven L. (2012): “Chapter one - Danger, disease, and the nature of prejudice(s)”, in: *Advances in Experimental Social Psychology* 46, 1–54.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1991): *Soziolinguistik. Eine Einführung*, Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Schmid, Monika S. / Hopp, Holger (2014): “Comparing foreign accent in L1 attrition and L2 acquisition: Range and rater effects”, in: *Language Testing* 31.3, 367–388.
- Schmidt, Richard (1990): “The role of consciousness in second language learning”, in: *Applied Linguistics* 11.2, 129–158.
- Schneider, Günther (2005): “Der «Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen» als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen”, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27, 13–36.
- Schoonmaker-Gates, Elena (2017): “Regional Variation in the Language Classroom and Beyond: Mapping Learners’ Developing Dialectal Competence”, in: *Foreign Language Annals* 50.1, 177–194.
- Schrott, Angela / Wolf, Johanna / Pflüger, Christine (2023): “Textkomplexität und Textverstehen. Einführende Überlegungen zu einer interdisziplinären Modellierung”, in: Schrott, Angela / Wolf, Johanna / Pflüger, Christine (eds.): *Textkomplexität und Textverstehen. Studien zur Verständlichkeit von Texten*, Berlin/Boston: De Gruyter, 3–27.
- Schwab, Sandra / Racine, Isabelle (2013): “Le débit lent des Suisses romands: mythe ou réalité?”, in: *French Language Studies* 23, 281–295.
- Scovel, Thomas (1995): “Differentiation, recognition, and identification in the discrimination of foreign accents”, in: Archibald, John (ed.): *Phonological acquisition and phonological theory*, New York/London: Erlbaum, 169–181.
- Segeant, Philip (2012): *Exploring World Englishes: Language in a Global Context*, Abingdon/New York: Routledge.

- Segermann, Krista (2003): "Übungen zum Hörverstehen", in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel: A. Francke, 295–299.
- Seidlhofer, Barbara (2011): *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford: Oxford University Press.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter / Günthner, Susanne / Hartung, Marting / Kern, Friederike / Mertzlufft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Wilfried / Stukenbrock, Anja / Uhmann, Susanne (2009): "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)", in: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Seoudy, Jeanette (2016): *Der Erwerb von Rhythmus und Intonation in Französisch und Deutsch als Fremdsprache*, Dissertation, Universität Hamburg.
- Sereno, Joan / Lammers, Lynne / Jongman, Allard (2016): "The relative contribution of segments and intonation to the perception of foreign-accented speech", in: *Applied Psycholinguistics* 37, 303–322.
- Shafer, Naomi (2018): *Varietäten und Varianten verstehen lernen. Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache*, Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 99, Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen.
- Sheeren, Hugues (2016): "Entre norme et variation : la position inconfortable des professeurs de Français Langue Étrangère natifs non français", in: *Synergies France* 10, 69–81.
- Sibata, Takesi (1985): "Sociolinguistic surveys in Japan: approaches and problems", in: *International Journal of the Sociology of Language* 55, 79–88.
- Singy, Pascal (2008): "Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz NFP 56: Rapport final. Les jeunes de Suisse romande face à leurs langues", Rapport en ligne, [www.nfp56.ch](http://www.nfp56.ch), Zuletzt geprüft: 24.11.2021.
- Sinner, Carsten (2014): *Varietätenlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.
- Smith, Brewster (1947): "The personal setting of public opinions: A study of attitudes toward Russia", in: *The Public Opinion Quarterly* 11.4, 507–523.
- Soukup, Barbara (2009): *Dialect use as interaction strategy: A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria*, Wien: Braumüller.

Stadle, Bettina (2011): “Ein linguistischer Blick auf Französisch-Lehrwerke: Varietäten in ‘À plus!’ und ‘Découvertes’”, in: Frings, Michael / Schöpp, Frank (eds.): *Varietäten im Französischunterricht*, Stuttgart: ibidem, 103–121.

Stammerjohann, Harro (2012): “Über die Singbarkeit der Sprachen”, in: *Sprache(n) und Musik. Akten der gleichnamigen Sektion auf dem XXXI. Romanistentag, 27.09.-01.10.2009, Bonn*, München: Lincom Europa, 23–37.

Stammerjohann, Harro (2023): *Deutsche Sprache schöne Sprache?*, Frankfurt a. M.: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.

Stocker, Ladina (2017): “The impact of foreign accent on credibility: An analysis of cognitive statement ratings in a Swiss context”, in: *Journal of Psycholinguistic Research* 46, 617–628.

Studer, Thomas (2002): “Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz”, in: *Linguistik online* 10.1, 113–131.

Sugimoto, Junko / Uchida, Yoko (2018): “Accentedness and acceptability ratings of Japanese English teachers’ pronunciation”, in: Levis, John (ed.): *Proceedings of the 9th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching conference (University of Utah)*, 30–40. Ames, IA: Iowa State University.

Szlezák, Edith (2018): “Die Darstellung von Quebec in Schulbüchern für den Französischunterricht in Bayern: Ausgewählte kulturelle und sprachliche Aspekte”, in: Dubois, Sophie / Montemayor Gracia, Julia / Neusius, Vera (eds.): *Les manuels de langue et de littérature étrangères comme médiateurs culturels : Québec – Canada – Europe*, Romanistik & Angewandte Sprachwissenschaft 4, St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 155–168.

Söll, Ludwig (1974): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, Berlin: Schmidt.

Tajfel, Henri (1981): *Human groups and social categories*, Studies in social psychology, Cambridge et al.: Cambridge University Press.

Terhorst, Mareike (2006): “Das Französisch in Belgien und Luxemburg”, in: Frings, Michael (ed.): *Sprachwissenschaftliche Projekte für den Französisch- und Spanischunterricht*, Stuttgart: ibidem, 188–208.

Terrier, Philippe (1997): “100 ans d’enseignement du français langue étrangère à l’Université de Neuchâtel (1892-1992)”, in: Cuq, Jean-Pierre / Kahn, Gisèle (eds.): *L’Apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues*, Paris: SIHFLES, 127–140.

Thiam, Khadimou Rassoul (2020): “Sacralité de la norme du français et insécurité linguistique au Sénégal”, in: Feussi, Valentin / Lorilleux, Joanna (eds.): *(In)sécurité linguistique en Francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*, Paris: L’Harmattan, 119–129.

Thibault, Andre (2017): “Suisse”, in: Reutner, Ursula (ed.): *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston: De Gruyter, 204–225.

Thiele, Sylvia (2011): “Kanadisches Französisch im Unterricht – Lynda Lemay: Les mau-dits Français”, in: Frings, Michael / Schöpp, Frank (eds.): *Varietäten im Französischunterricht*, Stuttgart: ibidem, 65–77.

Thiele, Sylvia (2012): *Didaktik der romanischen Sprachen. Praxisorientierte Ansätze für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht*, Berlin/Boston: De Gruyter.

Thiele-Knobloch, Gisela (1981): “Umgangssprachliche Varietäten und Register im Hochschulunterricht”, in: Kotschi, Thomas (ed.): *Beiträge zur Linguistik des Französischen*, Tübinger Beiträge zur Linguistik 154, Tübingen: Narr, 156–181.

Thomas, Alain (2002): “La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé”, in: *Acquisition et interaction en langue étrangère* 17, 101–121.

Thomas, Margaret (1994): “Review Article. Assessment of L2 Proficiency in Second Language Acquisition research”, in: *Language Learning* 44.2, 307–336.

Thorndike, Edward L. (1920): “A constant error in psychological ratings”, in: *Journal of applied psychology* 4.1, 25–29.

Toivola, Minnaleena / Ullakonoja, Riikka (2017): “Identification of Russian accented Finnish by native and non-native listeners with and without Finnish proficiency”, in: *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 10, 258–276.

Tremblay, Louise (1990): “Attitudes linguistiques et perception sociale de variables phonétiques”, in: *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée* 9.3, 197–221.

Trofimovich, Pavel / Isaacs, Talia / Kennedy, Sara / Saito, Kazuya / Crowther, Dustin (2016): “Flawed self-assessment: investigating self- and other-perception of second language speech”, in: *Bilingualism: Language and Cognition* 19.1, 122–140.

Trofimovich, Pavel / Kennedy, Sara / Blanchet, Josée (2017): “Development of second language French oral skills in an instructed setting: A focus on speech ratings”, in: *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée* 20.2, 32–50.

Trouvain, Jürgen / Bonneau, Anne / Colotte, Vincent / Fauth, Camille / Fohr, Dominique / Jouvet, Denis / Jügler, Jeanin / Laprie, Yves / Mella, Odile / Möbius, Bernd (2016): “The IFCASL corpus of French and German non-native and native read speech”, in: *10th edition of the Language Resources and Evaluation Conference (LREC 2016), May 2016, Portorož*, 1333–1338.

Trouvain, Jürgen / Möbius, Bernd (2014): “Sources of variation of articulation rate in native and non-native speech: comparisons of French and German”, in: *Proceedings of the 7th International Conference on Speech Prosody 2014, 20-23 May 2014, Dublin*, 275–279.

Trudgill, Peter (1972): “Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich”, in: *Language in Society* 1.2, 179–195.

Tsui, Amy B. M. / Fullilove, John (1998): “Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance”, in: *Applied Linguistics* 19.4, 432–451.

Unterberger, Eugen (2023): *Lassen sich Spracheinstellungen im Zuge des Deutschunterrichts verändern? Eine Interventionsstudie im Land Salzburg*, Dissertation, Universität Salzburg.

Uzal, Melike / Komulainen, Erkki / Kilic, Mehmet Akif / Aaltonen, Olli (2017): “Detection of non-native speech in an familiar language and in an unfamiliar language”, in: *SKY Journal of Linguistics* 20, 109–136.

Valdman, Albert (2000): “Comment gérer la variation dans l’enseignement du français langue étrangère aux Etats-Unis”, in: *French Review* 73, 648–666.

Valdman, Albert (2003): “The Acquisition of Sociostylistic and Sociopragmatic Variation by Instructed Second Language Learners: The Elaboration of Pedagogical Norms”, in: Blyth, Carl (ed.): *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms*, Boston, MA: Heinle, 57–78.

Van Bezooijen, Renée (1994): “Aesthetic evaluation of Dutch language varieties”, in: *Language & Communication* 14.3, 253–263.

Van Compernolle, Rémi / Williams, Lawrence (2012): “Teaching, learning, and developing L2 French sociolinguistic competence: A sociocultural perspective”, in: *Applied Linguistics* 33.2, 184–205.

Vandergrift, Larry / Goh, Christine Chuen Meng (2012): *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*, New York: Routledge.

- Vaugelas, Claude Favre de (1647): *Remarques sur la Langue Françoise, utiles à tous ceux qui veulent bien parler et bien escrire*, Paris: J. Camusat et P. Le Petit.
- Vaughn, Charlotte (2019): “Expectations about the source of a speaker’s accent affect accent adaptation”, in: *The Journal of the Acoustical Society of America* 145, 3218–3232.
- Vaughn, Charlotte / Baese-Berk, Melissa (2019): “Effects of talker order on accent ratings”, in: *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences, 5-9 August, Melbourne*, 1253–1257.
- Vieru, Bianca / Boula de Mareüil, Philippe / Adda-Decker, Martine (2011): “Characterisation and identification of non-native French accents”, in: *Speech Communication* 53, 292–310.
- Volfová, Blanka (2018): “Faut-il intégrer les mots de la francophonie dans notre enseignement ?”, in: *Synergies Europe* 13, 107–114.
- Vollmer, Helmut J. (1981): “Why are we interested in general language proficiency”, in: Alderson, J. Charles / Hughes, Arthur (eds.): *Issues in Language testing (ELT Documents 111)*, 152–171.
- Véronique, Daniel (1993): “Langue première, langue seconde, langue étrangère”, in: Robillard, Didier / Beniamino, Michel (eds.): *Le français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie. Tome 1*, Paris: Champion, 459–470.
- Wachs, Sandrine (2011): “Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE)”, in: *Revista de Lenguas Modernas* 14, 183–196.
- Wagner, Jennifer (2015): *Vocabulary, variation and culture in American university textbooks of French*, Dissertation, University of South Australia.
- Walter, Henriette (1982): *Enquête phonologique et variétés régionales du français*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Warnant, Léon (1987): *Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle*, 4e edition, Gembloux: Duculot.
- Weber, Andrea / Pöllmann, Katja (2011): “Identifying foreign speakers with an unfamiliar accent or in an unfamiliar language”, in: *New Sounds 2010: Sixth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech, 1-3 May 2010, Poznań, Poland*, 536–541.
- Weijnen, Antonius (1968): “Zum Wert subjektiver Dialektgrenzen”, in: *Lingua* 21, 594–596.

- Weinreich, Uriel (1953): *Languages in Contact*, The Hague/Paris/New York: Mouton.
- Weinreich, Uriel (1954): “Is a structural dialectology possible?”, in: *WORD* 10.2-3, 388–40.
- Wernicke, Meike (2016): “Hierarchies of authenticity in study abroad: French from Canada versus French from France?”, in: *The Canadian Journal of Applied Linguistics* 19.2, 1–21.
- Wesołek, Sarah / Gulgowski, Piotr / Błaszcak, Joanna / Żygis, Marzena (2023): “What influences the foreign accent strength? Phonological and grammatical errors in the perception of accentedness”, in: *Interspeech 2023, 20-24 August 2023*, Dublin.
- Wieland, Katharina (2015): “Zu motivationalen Aspekten literarischen Lesens im Fremdsprachenunterricht”, in: Küster, Lutz / Lütge, Christiane / Wieland, Katharina (eds.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, 57–68.
- Wieland, Katharina (2023): “Pre-service teachers and their awareness of varieties of Spanish”, in: Callies, Marcus / Hehner, Stefanie (eds.): *Pluricentric languages and language education pedagogical implications and innovative approaches to language teaching*, London/New York: Routledge, 73–90.
- Wiesmath, Raphaele (2006): *Le français acadien. Analyse syntaxique d'un corpus oral recueilli au Nouveau-Brunswick / Canada*, Paris: L'Harmattan.
- Wilkerson, Miranda (2010): “Identifying accent in German: A comparison of native and non-native listeners”, in: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 43.2, 144–153.
- Willwer, Jochen (2012): “Chance oder Risiko der Authentizität? Das français parlé im Unterricht der Sekundarstufe I”, in: Frings, Michael / Leitzke-Ungerer, Eva (eds.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*, Stuttgart: ibidem, 95–112.
- Winter, Bodo / Grice, Martine (2021): “Independence and generalizability in linguistics”, in: *Paper accepted to special issue 'Replication Crisis in Linguistics' im Journal: Linguistics*.
- Woehrling, Cécile / Boula de Mareüil, Philippe (2006): “Identification d’accents régionaux en français : perception et catégorisation”, in: *Bulletin PFC* 5, 89–102.
- Woehrling, Cécile / Boula de Mareüil, Philippe / Adda-Decker, Martine (2009): “Linguistically-motivated automatic classification of regional French varieties”, in: *Tenth Annual Conference of the International Speech Communication Association, 6-10 September, Brighton*, 2183–2186.

Wolf, Johanna (2022): *Fremder Text–fremde Welt?: Zu Störungen im Organisationsablauf beim Verstehen fremdsprachlicher Texte*, Berlin/Boston: De Gruyter.

Wolf, Johanna / Wurzer, Karoline / Tschugmell, Nicola (2018): “Der Erwerb einer zielsprachlichen Artikulation im Fremdsprachenunterricht: Welche Faktoren erweisen sich beim Erwerb fremdsprachlicher Artikulationsmuster als erfolgreich und wie können diese im Fremdsprachenunterricht gefördert werden?”, FoFo-Endbericht.

Woore, Robert (2018): “Learners’ pronunciations of familiar and unfamiliar French words: what can they tell us about phonological decoding in an L2?”, in: *The Language Learning Journal* 46.4, 456–469.

Wrembel, Magdalena (2015): “Cross-linguistic influence in second vs. third language acquisition of phonology”, in: Gut, Ulrike / Fuchs, Robert / Wunder, Eva-Maria (eds.): *Universal or diverse paths to English phonology*, Berlin/Boston: De Gruyter, 41–70.

Wurzer, Karoline / Wolf, Johanna (2021): “Les accents natifs et non-natifs du français. Une étude perceptive auprès d’apprenant.e.s du FLE”, in: Pustka, Elissa (ed.): *La prononciation du français langue étrangère. Perspectives linguistiques et didactiques*, Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung 18, Tübingen: Narr, 73–111.

Xie, Xin / Weatherholtz, Kodi / Bainton, Larisa / Rowe, Emily / Burchill, Zachary / Liu, Linda / Jaeger, Florian (2018): “Rapid adaptation to foreign-accented speech and its transfer to an unfamiliar talker”, in: *The Journal of the Acoustical Society of America* 143, 2013–2031.

Yzerbyt, Vincent / Provost, Valérie / Corneille, Olivier (2005): “Not competent but warm... really ? compensatory stereotypes in the french-speaking world”, in: *Group Processes & Intergroup Relations* 8.3, 291–308.

Zekveld, Adriana A. / Heslenfeld, Dirk J. / Festen, Joost M. / Schoonhoven, Ruurd (2006): “Top-down and bottom-up processes in speech comprehension”, in: *NeuroImage* 32, 1826–1836.

Zimmerer, Frank / Andreeva, Bistra / Jügler, Jeanin / Möbius, Bernd (2015): “Comparison of pitch profiles of German and French speakers speaking French and German”, in: *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences, 10-14 August, Glasgow*.

Zimmerer, Frank / Jügler, Jeanin / Andreeva, Bistra / Möbius, Bernd / Trouvain, Jürgen (2014): “Too cautious to vary more? A comparison of pitch variation in native and non-native productions of French and German speakers”, in: *Proceedings of the 7th Speech Prosody Conference, 20-23 May, Trinity College Dublin*, 1037–1041.

Šebková, Adéla / Reinke, Kristin / Beaulieu, Suzie (2020): "À la rencontre des voix francophones dans la ville de Québec : les attitudes des Québécois à l'égard de diverses variétés de français", in: *SHS Web of Conferences* 78.

# Anhang

## Hintergrundinformationen zu den Interviewten

Code	Alter	Geschlecht	L1(en)	AOL	Inst.	Erwerb	Ausland (>1 Monat)	GERS- Niveau
Ba060840	19	w	Deutsch	13	7 Jahre		nein	A2
Bx140923	18	w	Deutsch, Ungarisch	13	6 Jahre		nein	B1
CE06011	20	w	Deutsch, Spanisch	13	2 Jahre		nein	A2
IA010718	21	w	Deutsch	15	5 Jahre	10 Monate		B2
MA20084	19	m	Deutsch, Spanisch	12	6 Jahre		nein	B1
Mn16031994172	26	w	Deutsch, Niederländisch	13	7 Jahre	9 Monate		B2
Mn29110312	18	w	Deutsch	12	7 Jahre		nein	A2
Se240830	21	w	Deutsch	15	7 Jahre		nein	A2

# Akzentbewertungen nach wahrgenommenem L1-Status (nach Herkunft der Stimuli und Sprachniveau der Teilnehmer:innen)

Teilnehmer:innen	A1-A2		B1-B2		C1-C2		L1	
	Geratener L1-Status	L1	nicht L1	L1	nicht L1	L1	nicht L1	L1
Nordfrankreich		66,25 (27,82)	72,0 (16,39)	83,07 (24,11)	72,5 (4,5)	89,59 (16,72)	77,0 (15,0)	90,5 (17,46)
Südfrankreich		61,14 (20,77)	40,73 (13,33)	70,97 (26,06)	42,7 (18,39)	73,57 (24,49)	75,5 (22,44)	50,67 (27,8)
Belgien		64,43 (29,01)	53,44 (19,84)	80,29 (21,14)	52,29 (25,8)	86,63 (19,81)	64,0 (22,33)	82,09 (23,15)
Schweiz		71,91 (22,66)	62,43 (11,85)	76,23 (24,56)	77,62 (17,59)	84,16 (20,4)	80,22 (12,96)	80,32 (23,79)
Québec_1		62,92 (21,46)	57,13 (19,93)	66,32 (25,18)	55,75 (23,56)	64,78 (26,0)	66,0 (25,96)	57,4 (27,53)
Québec_2		46,88 (26,16)	44,81 (23,9)	44,38 (21,07)	34,24 (22,18)	39,43 (27,26)	42,85 (24,52)	44,91 (31,42)
Tunesien		64,89 (24,72)	54,55 (22,49)	75,66 (21,73)	50,31 (22,1)	78,12 (21,23)	60,46 (19,59)	69,53 (26,98)
Mali		46,88 (26,38)	38,94 (27,67)	38,04 (30,67)	28,2 (25,85)	35,75 (26,95)	24,92 (16,36)	33,18 (23,24)
Deutschland_1		64,16 (23,88)	62,07 (27,03)	76,74 (24,99)	62,38 (25,06)	75,09 (25,34)	67,45 (24,25)	73,11 (23,19)
Deutschland_2		62,14 (14,41)	51,5 (23,9)	54,62 (26,99)	49,69 (25,18)	63,5 (21,63)	51,92 (22,25)	47,75 (27,18)
Polen		55,07 (20,09)	42,16 (20,07)	49,55 (27,74)	38,06 (23,72)	39,63 (18,82)	43,18 (23,15)	59,0 (21,38)
Peru		43,17 (22,38)	36,14 (21,22)	31,79 (22,08)	31,02 (25,11)	38,27 (24,87)	31,33 (19,73)	30,33 (17,19)
								24,68 (18,96)

Erklärungen zur Tabelle: Die erste Zeile zeigt das Sprachniveau der Teilnehmer:innen, die zweite Zeile den geratenen L1-Status (wurde ein Stimulus als L1-Sprecher:in eingestuft oder nicht?). In der Tabelle werden die durchschnittlichen Bewertungen der Akzentstärke der einzelnen Stimuli (siehe erste Spalte) dargestellt sowie in Klammern die dazu gehörigen Standardabweichungen. Ein Feld ist leer, da niemand aus der Gruppe der L1-Teilnehmer:innen darauf getippt hat, dass die Sprecher:in aus Belgien keine L1-Sprecherin sei. In ähnlicher Weise erklärt sich die Standardabweichung von 0,0 beim nordfranzösischen und einem Québecer Stimulus dadurch, dass hier jeweils nur eine Person darauf getipppt hat, es handle sich um keine L1-Sprecher:innen.

In der Tabelle werden die Stimuli der besseren Lesbarkeit halber entsprechend ihrem Herkunftsland benannt; sie können wie folgt mit den Codes in 3.1 verknüpft werden:

*Nordfrankreich=ce290305,*

*Südfrankreich=me21094,*

*Belgien*=ce161211,  
*Schweiz*=me180909,  
*Québec\_1*=he1505327,  
*Québec\_2*=ge210316,  
*Tunesien*=yr1101943,  
*Mali*=ma160502,  
*Deutschland\_1*=be02023,  
*Deutschland\_2*=dr120511,  
*Polen*=ha2906950,  
*Peru*=er210617.

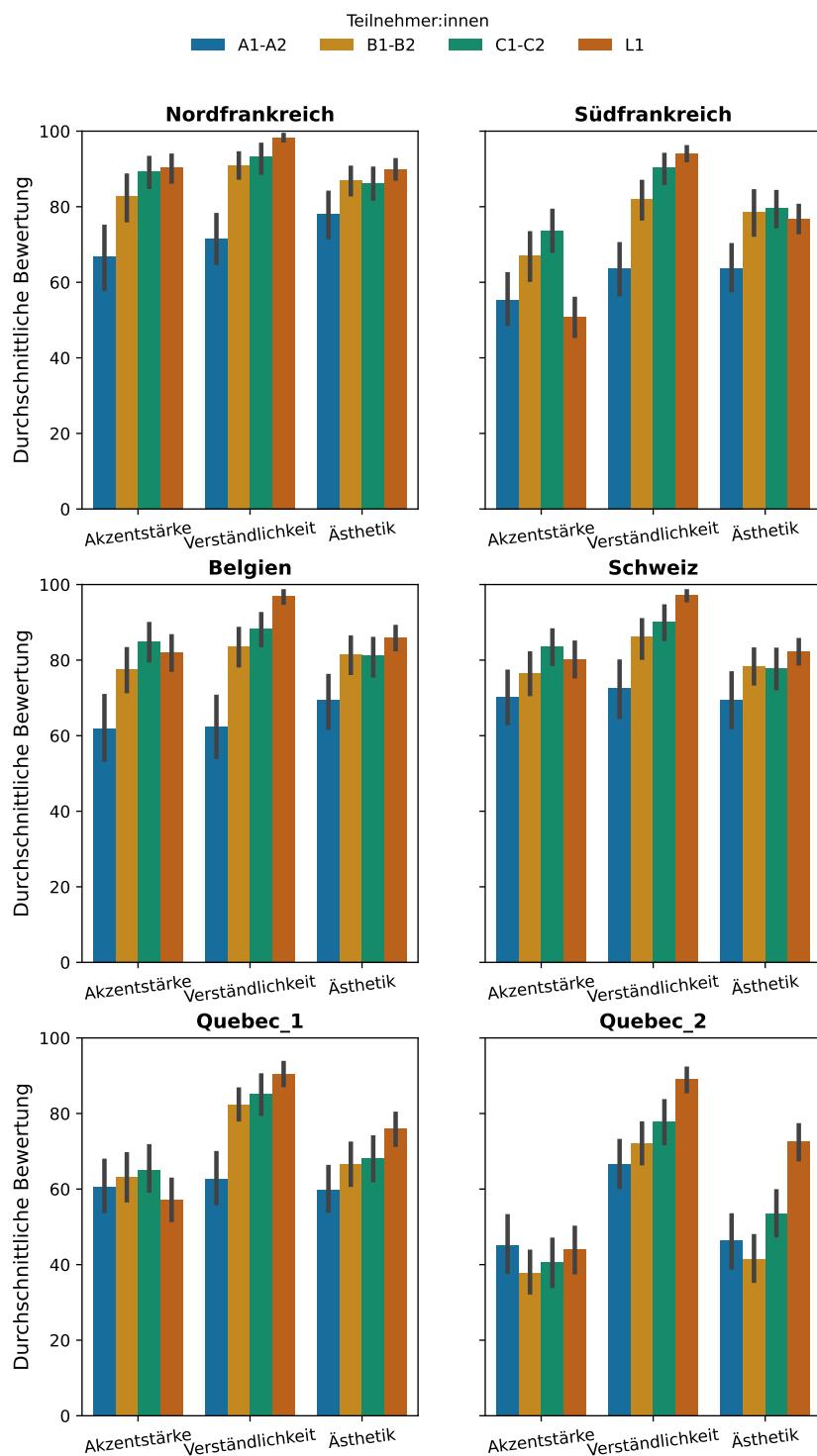
## **Verständlichkeitsbewertungen nach wahrgenommenem L1-Status (nach Herkunft der Stimuli und Sprachniveau der Teilnehmer:innen)**

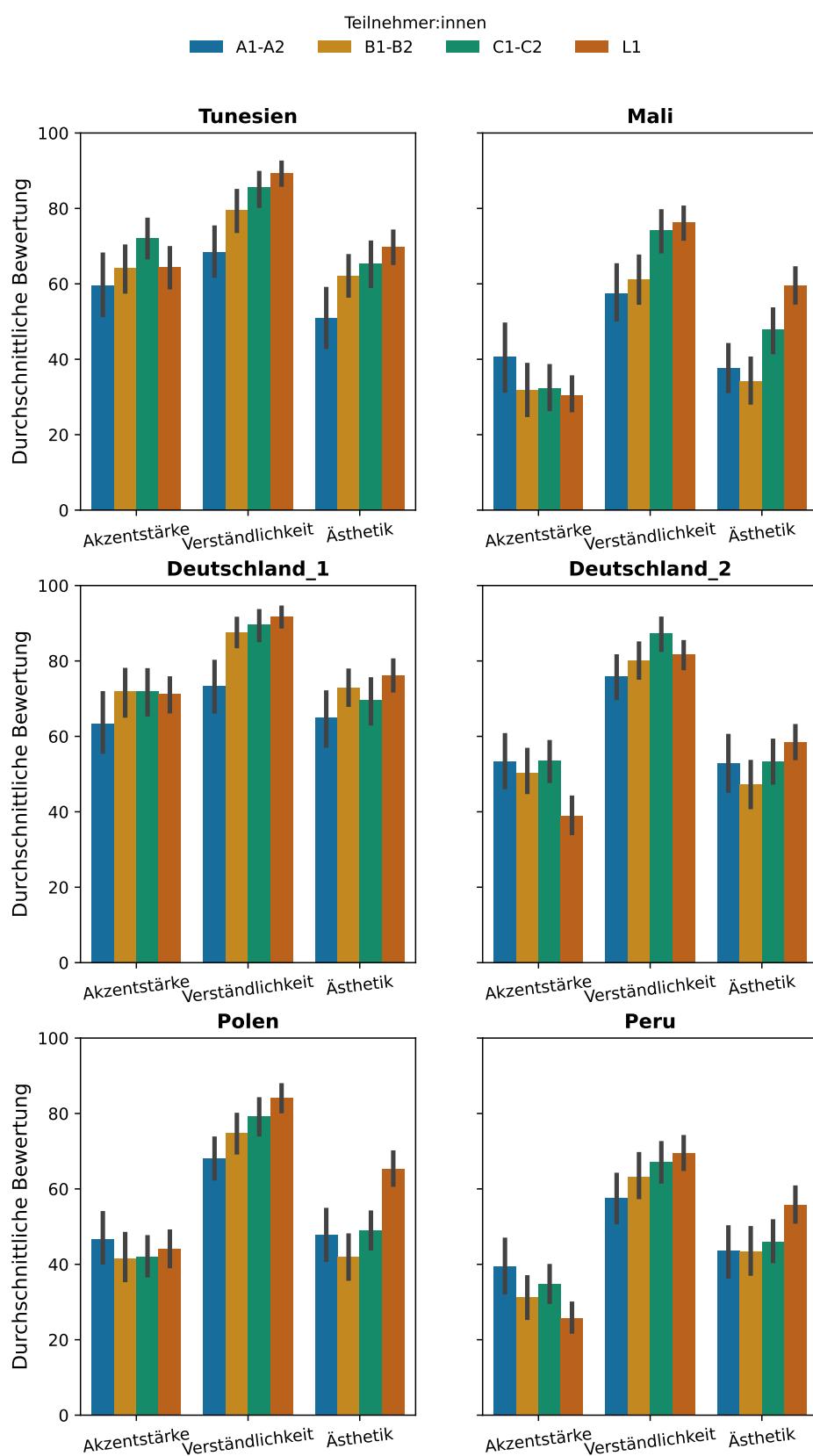
Teilnehmer:innen	A1-A2		B1-B2		C1-C2		L1	
	Geratener L1-Status	L1	nicht L1	L1	nicht L1	L1	nicht L1	L1
Nordfrankreich		72,0 (19,21)	65,33 (26,11)	91,18 (13,81)	83,5 (16,5)	94,18 (13,83)	56,0 (44,0)	98,3 (3,74)
Südfrankreich		64,25 (20,26)	61,82 (21,68)	83,4 (20,86)	73,7 (22,2)	90,83 (17,04)	85,0 (13,09)	94,88 (8,11)
Belgien		62,33 (25,84)	62,44 (20,77)	83,43 (20,42)	85,86 (12,59)	89,7 (18,3)	72,0 (18,33)	96,9 (7,94)
Schweiz		74,88 (23,13)	62,29 (23,19)	86,26 (19,87)	85,12 (17,5)	90,73 (18,14)	86,22 (20,74)	97,04 (6,12)
Québec_1		62,67 (21,34)	62,73 (21,06)	84,18 (15,27)	78,05 (22,68)	86,9 (19,64)	78,25 (27,36)	90,46 (14,76)
Québec_2		69,25 (16,67)	66,06 (19,81)	75,25 (19,44)	70,52 (23,37)	80,02 (23,39)	74,22 (23,38)	89,92 (14,98)
Tunesien		71,37 (17,81)	65,7 (21,37)	84,29 (17,48)	73,62 (25,72)	88,84 (16,18)	79,0 (21,84)	91,6 (12,47)
Mali		58,38 (15,07)	57,29 (24,37)	63,68 (24,7)	59,8 (26,12)	74,88 (22,72)	72,84 (23,98)	75,65 (20,65)
Deutschland_1		74,0 (20,03)	71,93 (22,54)	89,15 (15,14)	84,67 (17,53)	89,31 (20,72)	90,32 (10,64)	92,25 (12,35)
Deutschland_2		67,86 (15,5)	77,62 (16,09)	70,25 (24,45)	81,37 (18,04)	91,4 (8,82)	86,76 (19,71)	90,38 (11,69)
Polen		72,36 (19,35)	65,8 (15,09)	80,14 (18,44)	72,33 (22,79)	79,07 (21,44)	79,33 (21,44)	94,64 (9,63)
Peru		60,83 (21,99)	55,0 (19,06)	60,34 (24,81)	65,32 (23,18)	67,84 (23,37)	66,51 (20,7)	69,67 (18,98)
								79,51 (22,98)

# Ästhetische Bewertungen nach wahrgenommenem L1-Status (nach Herkunft der Stimuli und Sprachniveau der Teilnehmer:innen)

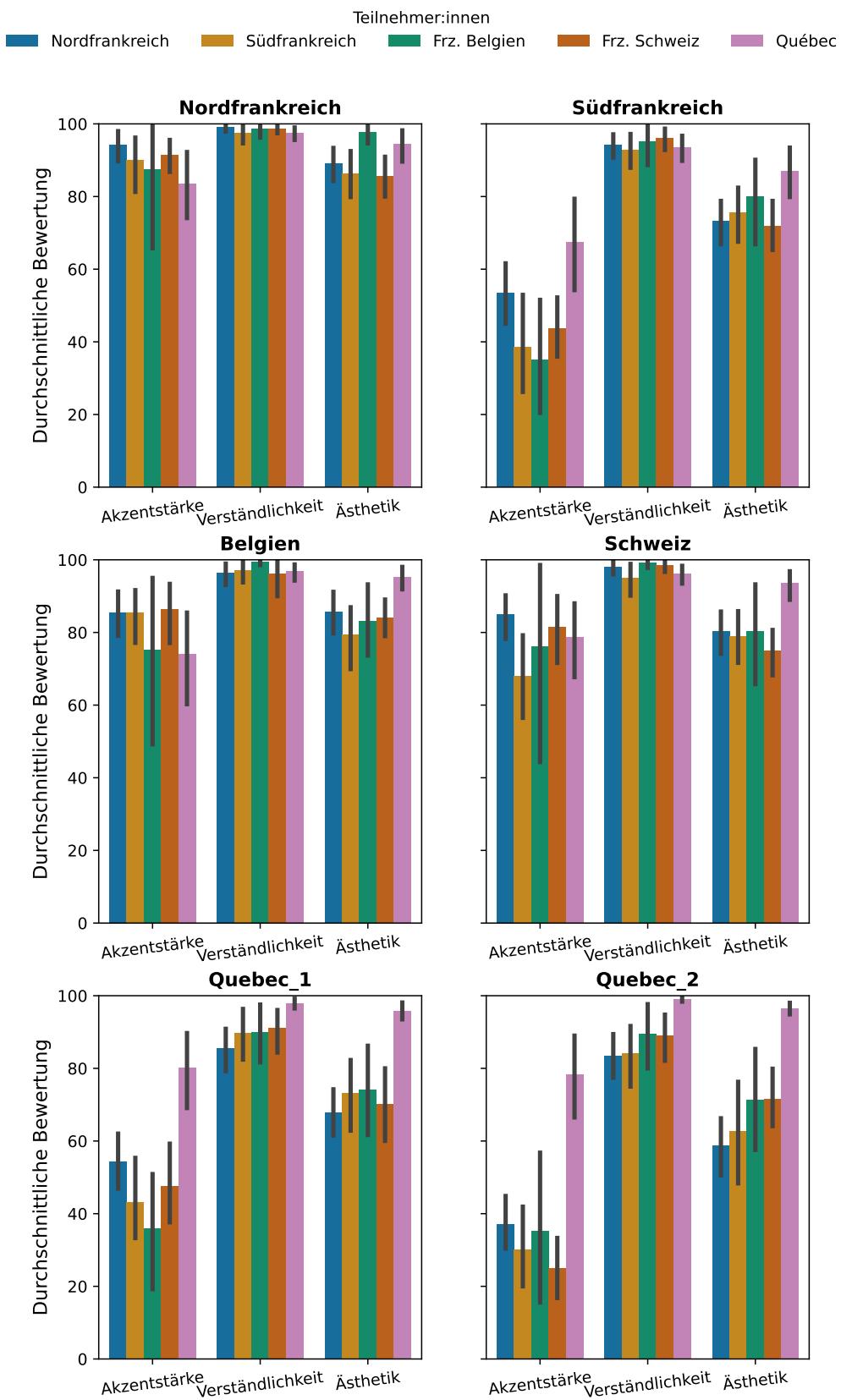
Teilnehmer:innen	A1-A2		B1-B2		C1-C2		L1	
	Geratener L1-Status	L1	nicht L1	L1	nicht L1	L1	nicht L1	L1
Nordfrankreich	80,36 (17,75)	51,0 (4,08)	87,71 (14,3)	63,0 (13,0)	86,28 (17,57)	80,0 (12,0)	89,92 (13,18)	92,0 (0,0)
Südfrankreich	67,29 (17,71)	54,73 (18,2)	82,78 (19,32)	53,1 (22,83)	80,23 (20,55)	72,67 (15,53)	77,57 (18,34)	68,38 (11,85)
Belgien	74,63 (19,83)	52,33 (21,53)	83,67 (18,96)	61,86 (20,5)	83,37 (19,9)	56,33 (21,65)	85,98 (15,21)	-
Schweiz	73,91 (21,27)	49,14 (14,67)	80,32 (17,7)	61,88 (21,4)	79,99 (21,2)	61,0 (21,54)	82,42 (16,15)	81,0 (12,83)
Québec_1	62,88 (17,78)	54,93 (16,77)	70,82 (22,26)	56,35 (21,94)	71,58 (23,82)	55,5 (23,49)	76,23 (21,27)	54,0 (0,0)
Québec_2	52,75 (20,63)	44,68 (23,11)	53,25 (26,13)	35,46 (21,87)	60,08 (26,46)	41,52 (23,18)	73,89 (23,9)	57,56 (16,08)
Tunesien	57,58 (23,43)	44,7 (23,52)	73,74 (19,18)	48,25 (16,92)	70,08 (24,95)	56,5 (21,39)	74,05 (22,59)	64,43 (17,49)
Mali	46,62 (16,42)	35,16 (20,22)	41,12 (27,46)	30,24 (22,91)	51,63 (24,42)	39,88 (20,71)	61,94 (21,63)	55,58 (26,01)
Deutschland_1	70,04 (19,24)	56,14 (23,54)	79,39 (15,98)	60,5 (22,67)	72,6 (26,69)	65,06 (22,02)	79,67 (20,23)	70,46 (20,39)
Deutschland_2	63,29 (15,7)	50,56 (24,6)	63,5 (21,3)	45,26 (24,01)	68,6 (28,29)	51,05 (23,1)	72,5 (22,14)	57,36 (21,9)
Polen	58,64 (22,96)	41,8 (17,74)	46,18 (22,54)	40,06 (26,67)	52,48 (18,82)	47,02 (23,2)	76,0 (22,84)	63,76 (20,43)
Peru	53,61 (18,94)	35,0 (18,44)	44,1 (25,86)	43,02 (26,49)	47,78 (24,35)	44,1 (20,1)	61,9 (21,6)	54,37 (23,44)

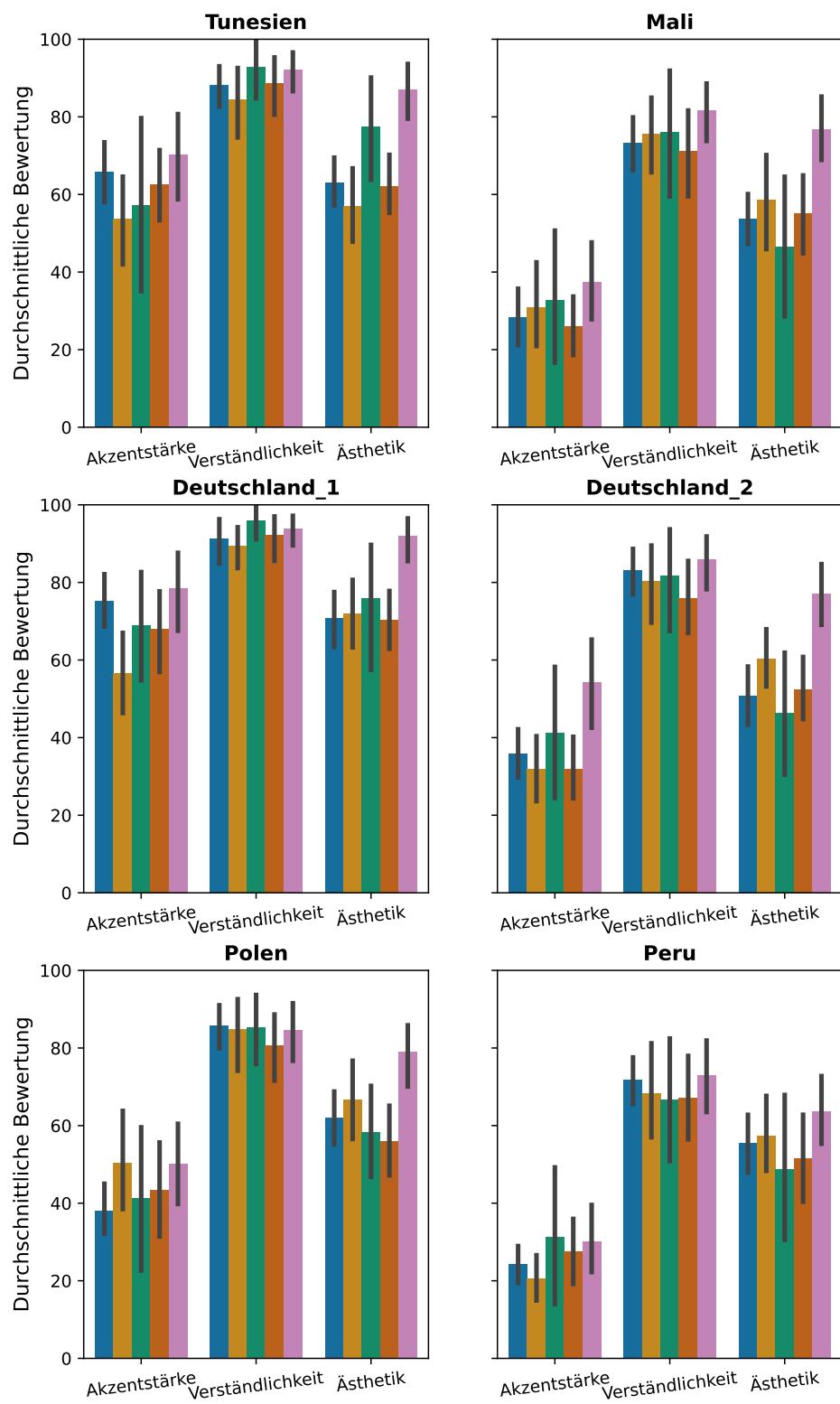
# Bewertungen der Stimuli (nach Sprachniveau)





# Bewertungen der Stimuli (nach L1-Varietät)





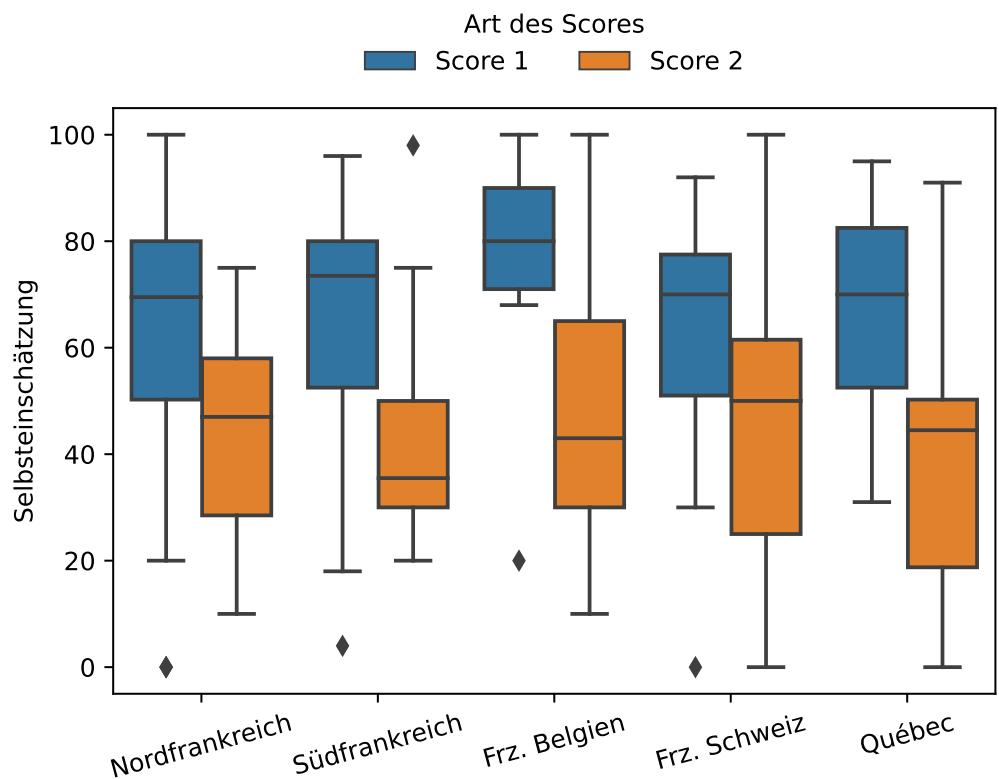
## Score 2 der einzelnen Stimuli (nach Sprachniveau)

Stimulus	A1-A2	B1-B2	C1-C2	L1
Nordfrankreich	48,72%	38,57%	51,32%	73,33%
Südfrankreich	12,82%	32,86%	44,74%	77,14%
Belgien	12,82%	4,29%	14,47%	25,71%
Schweiz	15,38%	8,57%	17,11%	19,05%
Québec_1	15,38%	27,14%	34,21%	86,67%
Québec_2	17,95%	34,29%	61,84%	95,24%
Tunesien	7,69%	4,29%	5,26%	7,62%
Mali	33,33%	57,14%	77,63%	91,43%

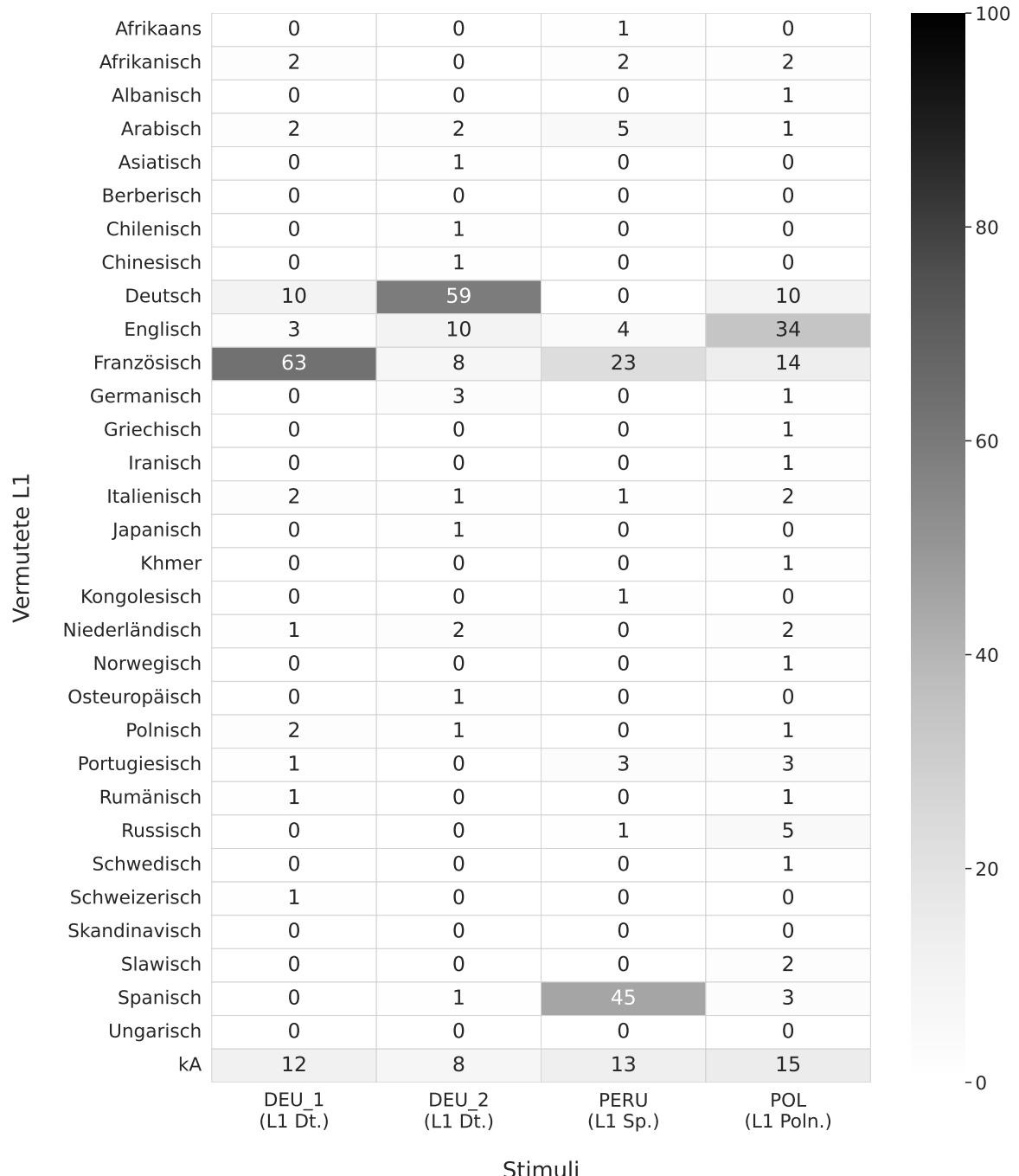
## Score 2 der einzelnen Stimuli (nach L1-Varietät)

Stimulus	Nordfrankreich	Südfrankreich	Frz. Belgien	Frz. Schweiz	Québec
Nordfrankreich	82,86%	85,71%	66,67%	68,42%	58,33%
Südfrankreich	85,71%	100,0%	77,78%	94,74%	25,0%
Belgien	20,0%	21,43%	66,67%	26,32%	16,67%
Schweiz	14,29%	14,29%	0,0%	63,16%	8,33%
Québec_1	77,14%	85,71%	77,78%	94,74%	95,83%
Québec_2	85,71%	100,0%	88,89%	100,0%	100,0%
Tunesien	0,0%	14,29%	22,22%	0,0%	4,17%
Mali	82,86%	100,0%	100,0%	100,0%	91,67%

## Selbsteinschätzung Score 1 und 2 (nach L1-Varietät)



# Häufigkeiten geratener L1en (y-Achse) für die Nicht-L1-Stimuli (x-Achse) durch alle L1-Teilnehmer:innen in Prozent



## Wahrgenommene Eignung unterschiedlicher Personengruppen als Französischlehrende (nach L1-Varietät)

