

Christina Ossenkop /
Georgia Veldre-Gerner (Hrsg.)

Fehler – Abweichung – Variation

Sprachnormen aus linguistischer
und didaktischer Sicht



PETER LANG

Christina Ossenkop /
Georgia Veldre-Gerner (Hrsg.)

Fehler – Abweichung – Variation

Der Band umfasst Beiträge zum Themenbereich der sprachlichen Variation aus deskriptiver, normativer, historischer und didaktischer Sicht am Beispiel (mehrerer) romanischer Sprachen. Im Zentrum der Beiträge steht die Frage, mit welchem Ziel und auf welche Weise Kriterien zur Bewertung von Sprache und ihren Teilsystemen angewandt, didaktisch dargestellt und als Sprachnormen legitimiert werden und wie diese in einem konkreten historischen und sozialen Kontext zustande kommen. Die detaillierten empirischen Analysen von institutioneller Sprachbewertung und Sprecherurteilen ergeben, dass ‚fehlerhafte‘ sprachliche Erscheinungen unter günstigen historischen Umständen selbst normenbildend wirken können.

Die Herausgeber

Christina Ossenkop ist Professorin für Romanische Sprachwissenschaft an der WWU Münster. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Sprachkontakt und Sprachnormierung.

Georgia Veldre-Gerner ist Professorin für Romanische Sprachwissenschaft an der WWU Münster, ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind historische romanistische Linguistik und Pragmatik.

Fehler – Abweichung – Variation

Christina Ossenkop / Georgia Veldre-Gerner (Hrsg.)

Fehler – Abweichung – Variation

Sprachnormen aus linguistischer und didaktischer Sicht



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-631-81819-0 (Print)
E-ISBN 978-3-631-82877-9 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-82878-6 (EPUB)
E-ISBN 978-3-631-82879-3 (MOBI)
DOI 10.3726/b17238

PETER LANG



Open Access: This work is licensed under a Creative Commons
Attribution Non Commercial No Derivatives 4.0 unported license.

To view a copy of this license, visit
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

© Christina Ossenkop / Georgia Veldre-Gerner (Hrsg.), 2020

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
<i>Gerda Haßler (Potsdam)</i> Die Kontinuität der <i>Remarqueurs</i> im Internet	15
<i>Christina Ossenkop (Münster)</i> Die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter im Spannungsfeld zwischen Norm und Variation	39
<i>Sabine Diao-Klaeger/Kathrin Franz (Koblenz-Landau)</i> <i>Déclin, évolution, simplification?</i> Bewertungen morphosyntaktischer Merkmale des gesprochenen Französisch	83
<i>Charlotte Siemeling (Bremen)</i> Grammatikalität und Akzeptabilität: Methodische Überlegungen zur Erhebung von Sprecherurteilen am Beispiel des europäischen Portugiesisch	107
<i>Annika Groth (Siegen)</i> Von sprachlicher Unsicherheit bis zur Instrumentalisierung: Das <i>chiac</i> im Spannungsfeld zwischen Französisch und Englisch	129
<i>Alexia Despina Leonidou (Bologna)</i> Incertezze ortografiche e ipercorrettismo. Esempi tratti dall'italiano contemporaneo	149
<i>Georgia Veldre-Gerner (Münster)</i> „Les canons enlevés, les prisonniers ammenés“ Verbsemantik und graphische Variation im Französischen	167
<i>Judith Visser (Bochum)</i> #JeSuisCirconflexe?: Der Umgang mit Orthographienormen im Französischunterricht	187
<i>Claudia Schlaak (Mainz)</i> Fehlertoleranz bei und von Fremdsprachenlernern im ersten Lernjahr	209

Kathleen Plötner (Potsdam)

Die Kompetenz *Sprechen* aus Sicht der Pragmadidaktik: Eine
Untersuchung zur diamesischen Variation in aktuellen

Spanischlehrbüchern 225

Einleitung

Sprachnormen sind gesellschaftliche Normen, die auf der Regelmäßigkeit des Sprachgebrauchs (deskriptive Normen) oder auf der expliziten Festsetzung und Legitimation durch normierende Instanzen (präskriptive Normen) beruhen. Die Verletzung präskriptiver Normen, ob gewollt oder ungewollt, hat entsprechende soziale Folgen. Dies gilt dann umso mehr, wenn in einer Gesellschaft die Sprache als zu bewahrendes kulturelles Erbe definiert wird und je aufwändiger der Erwerb der korrekten Norm ist. In Sprachgemeinschaften mit einem einzigen normgebenden Zentrum (sog. monozentrischen Sprachen) ist die Bedeutung der präskriptiven Norm dabei in der Regel höher als in Sprachgemeinschaften mit mehreren normgebenden Zentren (plurizentrischen Sprachen). Sprachliche Abweichungen von der präskriptiven Norm gelten primär als unfreiwillig, da sie zu negativer Bewertung der Fähigkeiten einer Person und sogar zu negativer Bewertung der Person selbst führen und ein Nicht-Können, ein Nicht-Leisten eines Erwarteten zeigen, was Sprecher vermeiden wollen. Droht die Konsequenz einer negativen Bewertung, erfüllen Abweichungen das Kriterium des ‚Fehlers‘, der von einer als Autorität anerkannten Instanz gesetzte und sozial verbindliche Regeln verletzt. Dies gilt besonders für die Schriftlichkeit, deren Beherrschung separater Gegenstand der Bildung ist. Als besonders gravierend werden Abweichungen von der Norm in Grammatik und Orthographie wahrgenommen. Beide Bereiche sind in den romanischen Sprachen unterschiedlich stark aufeinander bezogen, am stärksten zweifellos im Französischen. Dass die letzten moderaten Ansätze von 1990 zur Reform der Orthographie in Frankreich – wie bereits frühere Versuche – als direkte Bedrohung der französischen Sprache als Kulturgut gesehen wurden und dass bis heute die Debatte darum äußerst emotional geführt wird, zeigen u.a. Hassler und Diao-Klaeger/Franz (in diesem Band) eindrucksvoll am Beispiel thematischer Diskussionen in der aktuellen medialen Öffentlichkeit. Indem der Schriftsteller Jean Rousselot in einem Beitrag gegen diese Reformvorschläge äußert: „pas d'accord non plus pour que l'on supprime un des r du mot ‚occurrence‘; ce serait là faire oublier son origine latine“ (Rousselot 1990: 101), drängt sich ein direkter Bezug zur *Préface* der ca. 300 Jahre vorher veröffentlichten ersten Ausgabe des *Dictionnaire de l'Académie française* auf, in der der Autor zur Begründung der *orthographe ancienne*

ebenfalls etymologisch argumentiert („parce qu'elle ayde à connoistre l'Origine des mots“, Académie française 1694).¹

Eher als bei anderen Sprachen, etwa dem Italienischen, werden im Französischen Zahl und Art der orthographischen Fehlleistungen (traditionell als *erreurs* oder *fautes* bezeichnet) direkt mit dem Grad der Schulbildung und damit der sozialen Stellung einer Person in Beziehung gesetzt, da der Erwerb als schwierig und aufwändig gilt. Dieser Prozess beginnt, wie Schlaak und Visser (in diesem Band) am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland illustrieren, bereits in der Schule. Die Toleranz gegenüber sprachlichen Abweichungen und ihre Klassifizierung als ‚Fehler‘ hängt von deren Anzahl und Charakter ab: Je elementarer und systemverletzender ein Fehler, desto stärker die Wirkung. Zum einen sollen die für diesen Band und das gleichnamige Kolloquium gewählten Titelbegriffe ‚Fehler-Abweichung-Variation‘ eine Hierarchie ausdrücken, in dem Sinne einer ‚Variation‘ mit abgestuften Konsequenzen, die im Falle des ‚Fehlers‘ die implizite Forderung nach Korrektur beinhaltet, was in den beiden anderen Fällen nicht oder nur in geringerem Maße gilt. Zum anderen soll die Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, dass die Zuordnungen nicht statisch sind und auch die Kategorie ‚Fehler‘ selbst nicht homogen ist. In seinem Vorschlag zu einer „hiérarchie des fautes“ unterscheidet Cahuzac zwischen einer „faute condamnée“, die vollständig, z.B. von normativen Grammatikern, sanktioniert wird, der „faute critiquée, objet de moquerie“, der „faute tolérée, normalisable ou en voie de normalisation“ (Bsp: *septante*, *nonante*), der „faute acceptée, intégrée à la norme“, die ein Phänomen des Sprachwandels ist, und sogar der „faute revendiquée“ (Cahuzac 2002: 5–8). Während man sprachliche Neubildungen und Alternativen im Rahmen der Feminisierung traditionell männlicher Berufsbezeichnungen im Französischen zumindest in der Empfindung konservativer Sprecher der *faute normalisable* zurechnen kann (vgl. Ossenkop in diesem Band), beschreibt der Fall der *faute revendiquée* die Situation einer sprachlichen Minderheit „[qui] trouve son identité à travers des réalisations fautives ou des écarts par rapport à la norme.“ (Cahuzac 2002: 7) Cahuzac gibt hierzu Beispiele zu den Varietäten des Spanischen (ebd.: 7–8). Hierzu kann man auch Fälle von Gruppennormen zählen, in denen unbeabsichtigte Regelverletzungen toleriert werden, wie z.B. in der aktuellen nächsprachlichen Schriftlichkeit. In diesem Rahmen werden Regelverletzungen auch bewusst und systematisch eingesetzt, teils als spielerischer Angriff auf die Norm durch bestimmte Gruppen (z.B. als künstlerischer Ausdruck), teils als direkter Akt des Protestes gegen die Norm.

1 Zur Autorschaft der *Préface* im Detail vgl. Brévet Dromzée (1996).

Insofern ist im Einzelfall ein Kontinuum zwischen den Polen ‚Fehler‘ und ‚Variation‘ anzunehmen bzw. ein Umwidmen des ‚Fehlers‘ in eine ‚Variation‘. Hinsichtlich der französischen Varietät des *chiac* in Kanada beschreibt Groth (in diesem Band) ein solches Phänomen: Eine Varietät wirkt im Kontext sprachlicher Unsicherheit und Selbstabwertung frankophonere Sprecher identitätsbildend, indem und weil sie sich von der herrschenden Norm (des Französischen) abhebt.

Alle Beiträge in dem vorliegenden Band stehen im Kontext der Fragestellung, auf welche Weise Kriterien gelten oder, mit unterschiedlichem Erfolg, angewendet werden, um sprachliche Erscheinungen als abweichend oder fehlerhaft zu klassifizieren. In der Mehrzahl der Beiträge wird dabei auch die gültige Orthographie direkt oder indirekt thematisiert, als dominante Norm der Schriftlichkeit oder als intellektuelles Kulturgut, dessen gemeinsamen Besitzes man sich als kompetente Gruppe, tendenziell in Abgrenzungsfunktion, vergewissert. Alle Beiträge illustrieren in unterschiedlicher Weise außerdem für die verschiedenen Sprachen bzw. Ebenen der jeweiligen Sprache, dass das Klassifizieren einer regelmäßig auftretenden, von der Norm abweichenden Variante als ‚Fehler‘ langfristig nicht verhindert, dass diese Variation über das Stadium der ‚Akzeptabilität‘ irgendwann Teil einer neuen Norm wird. Vielleicht kann man nur dann damit gelassen umgehen, wenn man, so wie der Schriftsteller Jean d’Ormesson 1990 im Kontext der französischen Reformdebatte, das Ungeheure, Inakzeptable, konstatiert: „La langue continuera à évoluer comme elle l’a toujours fait. [...] Avec l’usage pour seul maître. Elle se modifiera, elle se dissoudra et, un jour, le plus tard possible, elle finira par disparaître.“ (Ormesson 1990: 91)

Die Beiträge dieses Bandes basieren auf Vorträgen, die im Rahmen des Kolloquiums *Fehler-Abweichung-Variation* vom 27. bis 28. Oktober 2017 an der Universität Münster gehalten wurden. Dieses Kolloquium zeichnete sich u.a. durch eine Verzahnung linguistischer und fachdidaktischer Perspektiven auf das Thema aus, was sich auch in der thematischen Variationsbreite des vorliegenden Bandes widerspiegelt. Im ersten Beitrag widmet sich Gerda Haßler (Potsdam) den *Remarqueurs* im Frankreich des 17. Jahrhunderts sowie der durch sie begründeten Textsorte der *Remarques*, deren Bezeichnung auf die *Remarques sur la langue française* (1647) von Vaugelas zurückzuführen ist. Ausgehend von Zweifelsfällen und Besonderheiten des französischen Sprachgebrauchs werden in dieser Textsorte Sprachfragen diskutiert und Vorschläge für einen guten Sprachgebrauch unterbreitet. Dass diese Tradition der Sprachkritik und Sprachnormierung in Frankreich auch im Zeitalter neuer Medien durch Privatpersonen und Institutionen fortgeführt wird, zeigt Haßler beispielhaft anhand von Beiträgen aus verschiedenen Internetsprachforen und der im Internet frei zugänglichen Rubrik *Dire, ne pas dire* der *Académie française*.

Im Anschluss daran beschäftigt sich Christina Ossenkop (Münster) mit der sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter in der und durch die französische Sprache. Hierzu erörtert sie primär am Beispiel Frankreichs den Diskurs um nicht sexistischen Sprachgebrauch, wobei sie die Prinzipien der lexikalischen und syntaktischen Feminisierung sowie in besonderem Maße das *français inclusif* als Vorstöße zur Vermeidung des generischen Maskulinums in den Blick nimmt. In ihrer Korpusuntersuchung ausgewählter französischer Leitfäden und Grammatiken zur Feminisierung bzw. sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter diskutiert sie die dort vorgeschlagenen sprachlichen Veränderungen und die Frage nach dem Verhältnis, in dem diese zum französischen Sprachsystem einerseits und zu den deskriptiven und präskriptiven Normen des Französischen andererseits stehen.

Sabine Diao-Klaeger und Kathrin Franz (Koblenz-Landau) stellen in ihrem Beitrag die Frage, inwiefern französische und deutsche Sprecherinnen und Sprecher ihre Einschätzungen über die Angemessenheit gesprochener Äußerungen auf die jeweils gültige schriftsprachliche Standardnorm stützen. Zu diesem Zweck werten sie im Rahmen einer sowohl quantitativ als auch qualitativ angelegten Untersuchung Sprecherurteile zur Angemessenheit von Sprachbeispielen mit rekurrenten morphosyntaktischen Merkmalen der gesprochenen Sprache aus. Hierbei wird auch überprüft, ob Unterschiede hinsichtlich der Normorientierung zwischen Sprecherinnen und Sprechern in Deutschland und Frankreich sowie zwischen Lehrkräften und Nicht-Lehrkräften festzustellen sind.

Charlotte Siemeling (Bremen) setzt sich am Beispiel des europäischen Portugiesisch mit verschiedenen methodischen Aspekten der Erforschung von Grammatikalität und Akzeptabilität sprachlicher Äußerungen auseinander. Sie plädiert hierbei insbesondere für eine kombinierte Abfrage der beiden Konzepte im Rahmen der Erhebung von Sprecherurteilen sowie dafür, Einschätzungen von Sprachteilhabern ohne linguistische Kenntnisse bei der Bewertung der Grammatikalität einer Aussage mit einzubeziehen. Der sich aus den Überlegungen ergebende methodische Ansatz wird schließlich am Beispiel der Untersuchung einiger bekannter sprachlicher Zweifelsfälle des europäischen Portugiesisch exemplarisch in die Tat umgesetzt.

Annika Groth (Siegen) widmet sich mit dem *chiac* einer kanadischen Varietät des Französischen, die zu drei für ihre Sprecherinnen und Sprecher relevanten Normen in Kontrast steht: zur Norm des Standardfranzösischen der *France métropolitaine*, zu derjenigen des *français québécois* und zur Norm des in der Region dominanten Englischen. Anhand laienlinguistischer Äußerungen in sozialen Netzwerken stellt sie die aus dieser Situation resultierende sprachliche Unsicherheit heraus, die auf der einen Seite eine verstärkte Hinwendung

der chiacophonon Sprechergemeinschaft zum Englischen zur Folge hat, auf der anderen Seite aber auch eine bewusste Aufwertung, mitunter gar Instrumentalisierung der Varietät vorantreibt.

Alexia Despina Leonidou (Bologna) erörtert am Beispiel des Italienischen den linguistischen Status des Fehlers, verstanden als Abweichung von sprachlichen Regeln oder Normen, in Zusammenhang mit Sprachwandel und unterschiedlichen Ebenen synchronischer sprachlicher Variation. Besonderes Augenmerk legt sie dabei auf das Konzept der sprachlichen Unsicherheit und zeigt anhand verschiedener Beispiele aus Prosodie, Aussprache, Morphologie und Wortbildung – nicht nur von Fremd- und Lehnwörtern, sondern auch von erbwörtlichem Sprachmaterial – auf, welche Fehler sich auf das Vorliegen sprachlicher Unsicherheit zurückführen lassen und wie letztere in einigen Fällen zum Entstehen von Hyperkorrektismen führen. Als Ursachen sprachlicher Unsicherheit werden neben diastratischen Faktoren, insbesondere dem Bildungsgrad, vor allem veränderte Kommunikationsgewohnheiten durch elektronische Medien sowie der zunehmende Einfluss des Englischen diskutiert.

Georgia Veldre-Gerner (Münster) thematisiert in ihrem Beitrag die Rolle der Graphie für die Herausbildung und Entwicklung von Wortbedeutungen am Beispiel der beiden französischen Verbpaare *amener/emmener* und *anoblir/enoblir*. So geht sie insbesondere auf die historisch gewachsenen (ortho-)graphischen und semantischen Unsicherheiten ein, welche z.T. bis heute andauern. Neben der Tatsache, dass diese Verbpaare zahlreiche phonetische, graphische und semantische Überschneidungspunkte zeigen, führt die Autorin die Konsonantendopplung nach einem vorangehenden Nasalvokal (*emmenner* und *enno-blir*) als Quelle von Fehlern bzw. Abweichungen im Sprachgebrauch aufgrund einer fehlenden eindeutigen lautlichen Funktion an. Anhand zahlreicher Beispiele konkurrierender Schreibungen und Lautungen aus den letzten etwa drei Jahrhunderten stellt sie dabei das Spannungsfeld zwischen etymologisch-logographischer und phonographischer Orientierung als maßgeblichen Faktor der anhaltenden (ortho)graphischen Unsicherheit heraus.

Judith Visser (Bochum) setzt sich aus linguistischer und fachdidaktischer Perspektive mit dem kulturellen und normativen Stellenwert auseinander, den die französische Orthographie zum einen in der französischen Gesellschaft, zum anderen im aktuellen Französischunterricht an deutschen Schulen genießt. Hierbei stellt sie den *status quo* der fehlertoleranten Kompetenz- bzw. Kommunikationsorientierung des deutschen Fremdsprachenunterrichts im Umgang mit der komplexen französischen Orthographie dem großen kulturellen und bildungspolitischen Widerstand in Frankreich bezüglich Rechtschreibreformen gegenüber. Dabei konzentriert sie sich auf die emotional geführten Debatten aus

dem Jahr 2016, in denen es um eine intensiviertere didaktische Implementierung der moderaten (und unverbindlichen) *Rectifications de l'orthographe* aus dem Jahr 1990 geht. Die Frage, ob und inwieweit solche *kulturellen* orthographischen Normen im französischen Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden bzw. werden sollten, analysiert Visser sowohl anhand einiger Beispiele aus aktuellen Lehrwerken des Französischunterrichts als auch anhand der Ergebnisse einer Online-Umfrage angehender und aktiver deutscher Lehrkräfte.

Auch Claudia Schlaak (Mainz) erörtert den Umgang mit Fehlern im handlungs- und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen und nimmt dabei besonders das erste Lernjahr in den Fokus. Im Mittelpunkt ihrer Untersuchungen steht die Frage, welche Fehler in welchem Ausmaß und in welchen sprachlichen Bereichen (u.a. Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit; Grammatik, Phonetik/Phonologie, Orthographie) von Lehrenden und Lernenden korrigiert bzw. thematisiert werden sollten, damit eine angstfreie und kommunikationsfördernde Lernatmosphäre entstehen kann. Schlaak erörtert hierbei die Wesenszüge und Herausforderungen einer erhöhten Fehlertoleranz im Fremdsprachenunterricht sowie aktuelle didaktische Ansätze, Methoden und Strategien im Umgang mit Fehlern. Außerdem präsentiert und diskutiert sie die Ergebnisse zweier empirischer Fragebogenerhebungen zu individuellen Einstellungen, Erwartungen und Praktiken von Französischlehrkräften und Lernenden des ersten Lernjahrs Französisch hinsichtlich der Fehlerkorrektur und -toleranz.

Kathleen Plötner (Potsdam) schlägt abschließend – wie zuvor Visser und Schlaak – die Brücke zwischen Linguistik und Fachdidaktik, indem sie sich im Rahmen der Pragmadidaktik mit der Darstellung und Vermittlung der gesprochenen Sprache in aktuellen Spanischlehrbüchern für den Anfängerunterricht beschäftigt. Die in den Lehrbüchern gebrauchte mündliche Sprache, oftmals imitiert und schriftlich realisiert, gilt hierbei als didaktisierter Prototyp, da sie im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenerwerbs im Vergleich zum natürlichen Erstspracherwerb von den Lehrwerkautorinnen und -autoren konzipiert und an die Lernenden, ihr Sprachniveau und ihre Bedürfnisse angepasst ist. Basierend auf dieser Erkenntnis untersucht Plötner exemplarisch anhand von drei Sprachhandlungstypen authentische (d.h. muttersprachliche) Sprachhandlungssituationen des mündlichen Spanisch und vergleicht diese mit den auf fremdsprachendidaktischer Normierung beruhenden Sprachhandlungen, die in den Spanischlehrbüchern benutzt und vermittelt werden. Das Ziel ist hierbei, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede authentischer und didaktisierter Mündlichkeit herauszuarbeiten und so die Bedeutsamkeit pragmatischer Kompetenz(en) für Lernende im Zuge der kommunikativen Wende zu beleuchten.

Wir Herausgeberinnen hoffen, durch den vorliegenden Band einen Beitrag zu anregenden interdisziplinären Diskussionen über die Konzepte ‚Fehler‘, ‚Abweichung‘ und ‚Variation‘ zu leisten. Allen Autorinnen sei daher für ihre Mitarbeit herzlich gedankt. Die Vielfalt der Beiträge spiegelt sich nicht nur in unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten und Forschungsansätzen wider, sondern auch in Unterschieden hinsichtlich des Umgangs mit Geschlechterreferenz, welcher hier bewusst nicht vereinheitlicht, sondern dem jeweiligen Wunsch der Autorinnen entsprechend für die einzelnen Beiträge beibehalten wurde.

Abschließend danken wir Friederike Endemann, Christian Lohwasser, Franziska Schepers und Jan Wilsker für die redaktionelle Mitarbeit an diesem Band sowie Benjamin Kloss vom Verlag Peter Lang für die verlegerische Betreuung.

Christina Ossenkop (Münster)

Georgia Veldre-Gerner (Münster)

Bibliographie

- Académie française (1694): „Préface“, in: dies.: *Le dictionnaire de l'Académie française, dédié au Roy*. Tome Premier. Paris: Coignard, retrieved 02.12.2019, from <http://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire-les-neuf-prefaces/preface-de-la-premiere-edition-1694>.
- Brévot Dromzée, Claude (1996): „La mise en scène du *Dictionnaire de l'Académie dédié au Roy* (1694): ‚dire d'avance‘ par la *Préface*“. *Etudes françaises* 32(1), 129–137.
- Cahuzac, Philippe (2002) „De la faute condamnée à la faute revendiquée. Une hiérarchie des fautes en français et en espagnol“. In: Schmitt, Christian (Hrsg.): *La faute. Actes du colloque international sur la ‚faute‘ organisé en 1998 à l'Université de Bonn*. Bonn: Romanistischer Verlag, 1–9.
- Collectif (Hrsg.) (1990): *Contre la réforme de l'orthographe. Va-t-on se laisser mordre la langue?* Marseille: Autres Temps.
- Ormesson, Jean d' (1990): „Comment l'écrivez-vous?“. In: Collectif (Hrsg.): *Contre la réforme de l'orthographe. Va-t-on se laisser mordre la langue?* Marseille: Autres Temps, 89–92. (Ursprünglich veröffentlicht in: *Le Figaro Magazine* – semaine du 07.07.1990).
- Rousselot, Jean (1990): „Lettre du 23 août à Gérard Blua“. In: Collectif (Hrsg.): *Contre la réforme de l'orthographe. Va-t-on se laisser mordre la langue?* Marseille: Autres Temps, 101–102.
- Schmitt, Christian (Hrsg.) (2002): *La faute. Actes du colloque international sur la ‚faute‘ organisé en 1998 à l'Université de Bonn*. Bonn: Romanistischer Verlag.

Gerda Haßler (Potsdam)

Die Kontinuität der *Remarqueurs* im Internet

Abstract: From very early on, the French language was subject to standardization. Alongside the *Académie Française*, *remarqueurs* played an important role in adopting or rejecting certain forms. Today the internet allows anyone to comment publicly on linguistic phenomena and thereby to become a *remarqueur*.

1. Die *Remarques* als Gegenstand der Forschung

Die *Remarqueurs* stehen bereits seit einigen Jahrzehnten im Mittelpunkt der französischen sprachgeschichtlichen und historiographischen Forschung. Einen besonderen Aufschwung hat dieses Interesse mit der Arbeit von Wendy Ayres-Bennett, Philippe Caron und Douglas Kibbee am *Corpus des remarques sur la langue française (XVIIe siècle)*¹ genommen. Der Name *Remarqueurs* kommt von den *Remarques sur la langue française* (1647) von Vaugelas und er wurde schnell zur Bezeichnung eines Genres von Sprachglossen und ungeordneten kurzen Anmerkungen, zwischen denen keine logische Verbindung besteht, die keinen Index haben und die sich mit einzelnen Erscheinungen der Aussprache, der Orthographie, der Grammatik, Lexik, des Stils, der Rhetorik sowie mit Regeln der Etikette befassen. Die *Remarques* entstanden in Frankreich, das auf dem Weg zum Absolutismus war und in dem es keine einheitliche Sprachregelung gab. Sogar bei Hofe gab es zahlreiche italienische Einflüsse und Provinzialismen, allmählich entstanden Salons, in denen Sprachfragen diskutiert wurden. Im Zentrum standen dabei zweifelhafte Formen sowie Feinheiten der Grammatik und Eigenheiten der Sprache von Autoren. Die Entscheidung Vaugelas', seine Beobachtungen der Merkwürdigkeiten des Sprachgebrauchs aufzuschreiben, kam dem Bedarf an einer Orientierung für das korrekte Sprechen sehr entgegen. Neben der Bezeichnung *Remarques* für diese Textsorte gab es eine Reihe weiterer Bezeichnungen, wie *Doutes*, *Réflexions* oder *Observations*. Sie alle betonten das Ausgehen vom Sprachgebrauch, wie auch Vaugelas (1647: *Préface*) selbst versicherte, sich lediglich dem *usage* als dem Tyrannen der Sprache zu unterwerfen. Das gesamte Korpus der französischen Grammatiken, der *Remarques* und der Abhandlungen über die Sprache, die vom 14.–17. Jahrhundert entstanden sind,

1 Ayres-Bennet u.a. (o.J.); vgl. auch Ayres-Bennett 1987, 2004a, 2004b, Caron 1991, 2004a, 2004b, Caron/Wooldridge 1994, Kibbee 1991, 1998.

wird seit einiger Zeit von einer internationalen Gruppe von Forschern digitalisiert und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Im Folgenden sollen diejenigen Merkmale der Textsorte der *Remarques* dargestellt werden, die zu ihrer Identifizierung trotz inhaltlicher und chronologischer Differenzen dienen können. Dass eine Kontinuität der *Remarques* weit über das 17. Jahrhundert hinaus besteht, wird mindestens seit dem im Jahr 2000 in Paris durchgeführten Kolloquium *Les remarqueurs sur la langue française du XVIIe siècle à nos jours* (Caron 2004b) nicht mehr bestritten. Als Beispiel für den *Remarques* ähnelnde Strategien im Internet soll eine Gruppe aus LinkedIn (Web) behandelt werden, die das normative Anliegen Vaugelas' zu ihrem Titel gemacht hat: „Du bon usage de la langue française“.

2. Entstehung der *Remarques*

Bereits bevor der Terminus *Remarques* aufkam, gab es Beobachtungen zur französischen Sprache, die darauf abzielten, den Sprachgebrauch zu verbessern. So kam es bereits im 16. Jahrhundert, einer Zeit des Ausbaus und der Erweiterung des Französischen, zu Versuchen, die Sprache durch ihre Beschreibung eleganter und angenehmer zu gestalten und einen noch nicht als solchen benannten *bon usage* zu entwickeln. Einer der ersten Grammatiker, der dieses Ziel verfolgte, war Louis Meigret (ca. 1550–ca. 1558), der seine Grammatik eher mit der Absicht eines Dialogs mit dem *bon courtisan* schrieb, als die französische Sprache in ein grammatisches Regelwerk zwingen zu wollen. Im 16. Jahrhundert kam es somit durchaus bereits zu Diskussionen um den Sprachgebrauch, in denen Varianten nicht sanktioniert, sondern legitimiert wurden (vgl. Ayres-Bennett/Sejido 2013: 8).

Doch auch von politischer Seite gab es Äußerungen, die auf die Verbesserung der französischen Sprache und ihres Status abzielten. Mit der *Ordonnance* von Villiers-Cotterêts hatte Franz I. 1539 bereits einen wichtigen normativen Akt in Bezug auf die Sprachwahl in der Gerichtsbarkeit und der Administration vollzogen: Amtssprache sollte fortan die französische Muttersprache (*langage maternel françois*) und nicht das von den durch die Rechtsprechung betroffenen Personen nicht mehr verstandene Latein sein. Die Wirksamkeit dieser *Ordonnance* blieb jedoch beschränkt, denn bereits vorher hatte sich sogar im Süden Frankreichs das Französische weitgehend als Sprache der Gerichtsbarkeit durchgesetzt und auch danach blieb der Gebrauch regionaler Varietäten und des Lateinischen sanktionslos.

Der Prozess der Normierung des Französischen wie aller europäischen Vernakularsprachen verfolgte zunächst das Anliegen einer größeren Vereinheitlichung,

durch die eine bessere Verständigung unterschiedlicher Regionen und Bevölkerungsgruppen gewährleistet werden sollte. Damit verbunden war aber auch das Bemühen um eine Veredlung der Sprache, die auch *Illustration* genannt wurde. Dieser Terminus findet sich als *volgare illustre* bereits bei Dante Alighieri (1265–1321) und er wurde für das Französische von Joaquim Du Bellay (1522–1560) im Titel seiner Schrift *La Deffence, et illustration de la langue françoise* (1549) aufgegriffen.

Obwohl sich in Frankreich der Dialekt der Île de France durchgesetzt hatte und zur Sprache des Hofes geworden war, wozu auch die Urbanisierung und politische Zentralisierung beigetragen hatten, kam eine sprachliche Autorität aus der Provinz. Der in Caen geborene Dichter François de Malherbe (1555–1628), der mit seinen strengen und sprachlogischen Regeln die französische Klassik vorbereitete und die Gunst Heinrichs IV. und später auch des Kardinals Richelieu erworben hatte, wollte die französische Sprache entprovinzialisieren. Mit dieser Arbeit am *dégasconner la langue française* lieferte er jedoch auch Ansatzpunkte für spätere Angriffe der *Remarqueurs*.

Schon vor Claude Favre de Vaugelas (1585–1650) wurden von Grammatikern falsche Regeln in Sprachbeschreibungen kritisiert. Das Nebeneinander von richtigen Erkenntnissen, durchaus fortgeschrittenen grammatischen Beschreibungen und dem Sprachgebrauch nicht entsprechenden Aussagen wird zum Beispiel bei Charles Maupas (1570–1625) deutlich. Er verwendete in seiner Grammatik (Maupas 1625: 42–43) die Kategorie des Artikels, die in vielen Grammatiken seiner Zeit nach dem lateinischen Muster fehlte, und integrierte auch Aussagen über ihre determinierende, Genus und Numerus differenzierende Funktion. Zur Deklination stellt er – der sprachlichen Realität folgend – fest, dass sie in der französischen Sprache nicht vorhanden sei. In Bezug auf den Schwund des Neutrums berücksichtigt er jedoch nicht, dass im Laufe der Sprachentwicklung Neutra auch zu Feminina werden konnten und nimmt einfach eine Zuordnung der Neutra zu den Maskulina vor (vgl. Haßler/Neis 2009: 705):

On peut presenter une seule Reigle, que nous ensuivons le plus souvent en nos substantifs, les genres des Latins, nommément & principalement, en ceux qui en derivent; de maniere que les masculins & neutres en Latin sont attribuez au masculin en nostre langue: Et les feminins en latin en changent gueres de genre en François. (Maupas 1625: 84–85)

Maupas' Bemerkungen zu richtigem und falschem Sprachgebrauch richteten sich auch an Ausländer. So stellte er die Verwechslung des stimmhaften [g] mit dem stimmlosen [k] durch deutsche Sprecher fest: „Pour l'affinité de son qu'il y a de c, dur, avec g, dur, les hauts Allemands les confondent quasi tous-jours

en prononçant. Il faut s'exercer à y mettre difference sur ces mots & semblables, *Carder, garder, cris, gris, coust, goust*“ (ebd.: 7). Maupas betont in seiner Grammatik das Beobachten der Sprache unter Verwendung des Wortes *observations* als methodologisches Prinzip: „C'est ma Grammaire et Syntaxe de la langue française, laquelle j'ay pieça recueillie et agucée des plus exquisés *observations* de nostre dite langue“ (Maupas ¹1618, zitiert nach Leroy-Turcan 1998: 93). Das Wort *observations* verwendet auch Antoine Oudin (1595–1653), wenn er sich 1632 in seiner *Grammaire française, rapportée au langage du temps* an den neugierigen Leser wendet und die Originalität seiner Beobachtungen der französischen Sprache betont: „On iugera facilement dans mon liure vne quantité de nouvelles *obseruations* que ie ne tiens de personne: conférées au demeurant à plusieurs beaux esprits, sur la capacité desquels i'ay fondé mon trauail“ (Oudin 1632: *Aux curieux*).

Mit der Gründung der *Académie Française*, die Kardinal Richelieu 1635 nach dem Florentiner Vorbild betrieben hatte, war eine Institution geschaffen worden, die sich der Normierung und Entwicklung des Französischen anzunehmen hatte. In den Statuten der Akademie wurde die Schaffung einer kultivierten Hochsprache betont, die aber vor allem durch den Ausschluss bestimmter Wörter erfolgen sollte. Regionalismen, Fremdwörter, technische Ausdrücke des Handwerkerjargons, gelehrte Fachwörter wurden verbannt, da sie für den *honnête homme* verpönt waren.

Bezugstext für die *Remarques* der später als *Remarqueurs* bezeichneten Autoren waren die *Remarques sur la langue française utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire* (1647) von Vaugelas. Vaugelas hatte das Französische des Hofes und der Stadt (*la cour et la ville*) und sogar noch weiter einschränkend „des vernünftigsten Teils des Hofes“ (*la plus saine partie de la cour*) zum sprachlichen Vorbild erklärt. Mit dieser Einschränkung klammerte er den Sprachgebrauch aus der Provinz stammender Personen und auch italienisch geprägter Höflinge aus. Zu den Vorbildern für den „guten Gebrauch“ (*le bon usage*) des Französischen gehörten auch Frauen und Bürger der Stadt Paris, die intensiven Kontakt zum Hof und an seiner Kultur Anteil hatten. Im Vorwort zu seinen *Remarques* betont Vaugelas, nicht als Sprachgesetzgeber auftreten zu wollen, sondern sich vollkommen dem Sprachgebrauch als dem Souverän zu unterwerfen. Aus diesem vorgeblich bescheidenen Anliegen heraus begründet er auch die Bezeichnung *Remarques*, die er von Entscheidungen und Gesetzen abgrenzt:

Ce ne sont pas icy des Loix que ie fais pour nostre langue de mon autorité priuée; Je serois bien temeraire, pour ne pas dire insensé; car à quel titre & de quel front pretendre vn pouuoir qui n'appartient qu'à l'Vsage, que chacun reconnoist pour le Maistre & le

Souuerain des langues viuantes? Il faut pourtant que ie m'en iustifie d'abord, de peur que ceux qui condamnent les personnes sans les ouïr, ne m'en accusent, comme ils ont fait cette illustre & celebre Compagnie, qui est aujourd'huy l'vn des ornemens de Paris & de l'Eloquence Françoisse. Mon dessein n'est pas de reformer nostre langue, ny d'abolir des mots, ny d'en faire, mais seulement de monstrier le bon vsage de ceux qui sont faits, & s'il est douteux ou inconnu, de l'esclaircir, & de le faire connoistre. Et tant s'en faut que j'entreprenne de me constituer Juge des differens de la langue, que ie ne pretens passer que pour vn simple tesmoin, qui depose ce qu'il a veu & ouï, ou pour vn homme qui auroit fait vn Recueil d'Arrests qu'il donneroit au public. C'est pourquoy ce petit Ourage a pris le nom de Remarques, & ne s'est pas chargé du frontispice fastueux de Decisions, ou de Loix, ou de quelque autre semblable; Car encore que ce soient en effet des Loix d'vn Souuerain, qui est l'Vsage, si est-ce qu'oultre l'auerision que j'ay à ces titres ambitieux, j'ay deu esloigner de moy tout soupçon de vouloir establir ce que ie ne fais que rapporter. (Vaugelas 1647: Préface, 11–12)

Zu diesem Verständnis der Bezeichnung *Remarques* bekannten sich auch weitere Autoren, die über bestimmte Formen der französischen Sprache stritten. Außerhalb des Hofes und der Akademie gab es im 17. Jahrhundert Normierungsinstanzen, insbesondere die Salons adeliger Damen in Paris. Den Salon der Madame de Rambouillet frequentierten sowohl Malherbe als auch Vaugelas. Eine satirische Darstellung der Bemerkungen zur französischen Sprache in den Salons findet sich in Molières Stück *Les Précieuses ridicules* (1659), durch das die Bezeichnungen *précieuses* und *préciosité* verbreitet wurden. Doch obwohl diese Bezeichnungen abwertend verwendet wurden, waren die Salons und ihre Gäste wegen ihrer Kritik in Sprachfragen durchaus gefürchtet.

Die *Remarqueurs* lassen sich als Sprachkritiker kennzeichnen, die in ihren Bemerkungen bestimmte Erscheinungen im Sprachgebrauch verwarfen oder lobten. Mitunter wurden Sprechweisen als grob und lächerlich gekennzeichnet und die sie verwendenden Personen wurden aufgefordert, sich zu korrigieren und die Regeln zu beachten. Andererseits werden solche „falsche“ Sprechweisen auch mit sozialer Zugehörigkeit assoziiert. So beschreibt z.B. Jean Hindret (fl. 1687–1696) Ausspracheschwierigkeiten als Ersetzung von [i] durch Palatalisierung und charakterisiert sie als Merkmal der Sprechweise des Pariser Kleinbürgertums. Ebenso werden Flexionsfehler und andere morphologische Probleme benannt und das Weglassen des [l] und des [r] in der Aussprache von *table*, *cofre*, *vinaigre*, *double* und *sucre* signalisiert:

Si nous examinons la petite Bourgeoisie de Paris, nous trouverons beaucoup de gens qui ne font point de difficulté de dire, un *pagné*, un *jardnié*, un *chavaillié*, pour dire un *panier*, un *jardinier*, un *chevalier*, dont on ne doit point faire sonner les *r* finales; Qui prononcent le verbe *manier*, je *manie*, tu *manies*, &c., comme *magné*, je *magne*, tu

magnes, &c. qui disent *ils ne se soucient pas*, pour dire *ils ne se soucient pas*; au lieu pour dire *au lieu*; à main nuit, un *soldare*, *meune part*, pour dire à minuit, un *soldat*, nulle *part*; Qui pour dire *bataillon*, *postillon*, *bouteillé*, *moüillé*, *boüillon*, & autres mots où il entre des *i* accompagnez de deux *ll* moüillées disent *batayon*, *postiyon*, *boutaiye*, *boüyon*; qui disent *des flumes* pour dire *des flegmes*; *je couseray*, *tu couseras*, &c. pour *je coudray*, *tu coudras*, &c. *une tabe*, un *cofe*, du *vinaigue*, un *doube*, du *suque*, pour dire *une table*, un *cofre*, du *vinaigre*, un *double*, du *sucre*; Qui disent *une chaisrette*, un *chaisreau*, une *demaune*, *madaime*, le *mailieu*, *il est meilleur*, un *gentizome*, &c. pour dire *une charrette*, un *chariot*, une *demi-aune*, *madame*, le *milieu*, *il est meilleur*, un *gentilhomme*. Je cite ces dernières façons de prononcer grossieres & ridicules, contractées par les uns dans l'enfance, & par les autres pour ne pas savoir les regles afin d'obliger ceux qui liront cecy à s'examiner eux-même & à s'en corriger, s'ils y son sujet. (Hindret 1687: [9–11])

In die Gruppe der *Remarqueurs* ordnen sich Personen ein, die kritische Bemerkungen zum Sprachgebrauch, sogenannte *Remarques* verfassten. Bekannte Beispiele für *Remarqueurs* sind neben Vaugelas auch Dominique Bouhours (1628–1702), Louis-Augustin Alemand (1653–1728), Nicolas Andry de Boisregard (1658–1742), Marguerite Buffet († 1689), Scipion Duplex (1569–1661), François de La Mothe Le Vayer (1588–1672), Paul Tallement (1642–1712), Gilles Ménage (1613–1692), Jean Macé (1815–1894). Zu den Autoren der *Remarques* gehörten kleine Aristokraten, Geistliche, gebildete Frauen und auf anderen Gebieten bekannte Intellektuelle.

Gegenüber der Sprachbeschreibung in Grammatiken und Wörterbüchern zeichnen sich die metasprachlichen Texte der *Remarqueurs* durch das Fehlen kohärenter theoretischer Zusammenhänge aus. Ein weiteres Merkmal der *Remarques* ist ihr punktueller Charakter, durch den das erklärende Bemühen gegenüber dem Konstatieren der richtigen oder dem Verwerfen der falschen Form in den Hintergrund tritt. Sogar Vaugelas hatte in seinen ungeordneten *Remarques* das Fehlen einer Methode mit Stolz erklärt (vgl. Haßler/Neis 2009: 706). In seinen *Remarques* hatte er Malherbes kritisiert und war dabei ebenso dessen Text gefolgt, wie Malherbe selbst in seiner Auseinandersetzung mit der Poesie Philippe Desportes' (1546–1606) verfahren war.

Als Beispiel sei die Diskussion um einen einleitenden Diskursmarker, der oft mit der Markierung eines Themawechsels verbunden ist, genannt. Vaugelas kennzeichnet den als Lemma benutzten Ausdruck *en somme* als veraltet und möchte dafür *enfin*, *en un mot* oder *après tout* verwendet wissen. Die Ausdrücke *finalement* und *bref* ordnet er hingegen einem minderwertigen Stil, dem *style ordinaire* zu, während sie aus dem schönen Stil (*beau style*) ausgeschlossen seien:

En somme

Ce terme est vieux, & ceux qui escriuent purement ne s'en seruent plus. Nous auons pourtant grand besoin de ces façons de parler pour les liaisons, & les commencemens des periodes qu'il faut souuent diuersifier. Puis que l'on ne veut plus recevoir *en somme*, on recevra encore moins *somme*, pour *en somme*, dont nos meilleurs Escruiains se seruoient il n'y a pas long temps, & beaucoup moins encore *somme toute*. Nous n'auons qu'*enfin* 1, *en vn mot*, *après tout*, car ny *finalelement*, ny *bref*, ne s'employent plus gueres dans le beau stile, quoy que l'on s'en serue dans le stile ordinaire. (Vaugelas 1647: 31)

Die Datenbank *Corpus des remarques sur la langue française (XVIIe siècle)* (Ayres-Bennett u.a. o.J.) erlaubt heute einen Überblick über die Stellungnahmen anderer *Remarqueurs* zur Kritik Vaugelas' an der Konstruktion *en somme*. Während Thomas Corneille als Repräsentant der Académie Française in den *Observations de l'Académie Française sur les Remarques de M. de Vaugelas* (compos. 1703–1704) durchaus mit Vaugelas konform ist (p. 36 : „Ce terme est vieux. ON ne dit plus *en somme* ny *somme*“), widerspricht Duplex bereits 1651 dem Abschluss von *en somme*, *bref* und *finalelement* aus dem guten Sprachgebrauch.

Voilà vn retranchement de trois termes, *en somme*, *bref*, & *finalelement*, quoy que l'Auteur mesme de la Remarque tesmoigne qu'ils sont fort vtils pour les liaisons & pour les commencemens des periodes: & que mesmes ils soient dans l'vsage. Il est vray que par quelque sorte de flestrisseure il adjouste que c'est dans le bas style: qui n'est qu'une raison imaginaire, & les autres trois precedentes estant réelles & manifestes, sont suffisantes pour les retenir dans l'vsage. (Duplex 1651: 542)

Die Datenbank *Frantext* (<https://www.frantext.fr>) zeigt, dass *bref* in dieser Funktion sehr wohl zur Zeit der *Remarques* Vaugelas' von guten Schriftstellern verwendet wurde:

Bref, icy je perdis le repos, et l'honneur. (Q768 – Scudéry, Georges de, *Eudoxe*, 1641: 109)

Bref, sans estre importun, je l'attens quand il passe. (Q762 – Boisrobert, François Le Métel de, *Épistres en vers: t. 1*, 1646: 56)

Bref, qu'il est aujourd'huy le spectacle des Rois. (S105 – Brosse, *Les Songes des hommes esveillez*, 1646: 194)

Bref, il la void brusler d'un oeil plus affermy. Que s'il eust veu brusler celle d'un ennemy. (S283 – Du Ryer, Pierre, *Scevole*, 1647: 127)

Bref, il vous assure par moy de son service et de sa foy, quoyqu'il vous tienne fort cruelle. (Q995 – Malleville, Claude, *Œuvres poétiques*, 1649: 426)

Auch in den nachfolgenden Jahrhunderten setzt sich der Gebrauch von *bref* als Diskursmarker ungebrochen bis in die Gegenwart fort:

Bref, je trouvai ma place prise. (S360 – Rousseau, Jean-Jacques, *Les Confessions*, 1778: 330)

Bref, il ne reste plus qu'un seul bon patriote, l'ami Fouché qui tient tout par la police. (S139 – Balzac, Honoré de, *Les Chouans ou la Bretagne en 1799*, 1845: 929)

Bref, j'ai été m'éponger et changer de suite, heureusement qu'il n'en est résulté ni rhumatisme ni rhume. (M633 – Flaubert, Gustave, *Correspondance (1840–1845)*, 1845: 31)

Bref, j'étais comme un homme ivre; je commençais à dire des bêtises, j'étais tout près d'en faire. (M984 – Mérimée, Prosper, *Carmen*, 1845: 36)

Bref, il change de vie. (Q990 – Pontalis, Jean-Bertrand, *Traversée des ombres*, 2003: 123)

Bref, il s'agit d'une littérature sociologique qui semble de plus en plus se tailler sa place. (R216 – Robin, Régine, *Cybermigrances: traversées fugitives*, 2004: 77)

Obwohl das Konstatieren soziolinguistischer Variation bereits als solches interessant ist, dürfen die Bemerkungen der *Remarqueurs* offensichtlich nicht in jedem Fall als Abbildung sprachlicher Verhältnisse und erst recht nicht als prognostische Aussagen ernst genommen werden. Sie sind mitunter von Feststellungen der Grammatiker geprägt, folgen Autoritäten oder widersprechen ihnen aus Prinzip. Neben der Überanalogisierung von Regeln war die Beschreibung der *Remarqueurs* auch durch sprachtheoretische Prämissen und ideologische Voreingenommenheit beeinflusst. Die Aktivitäten der *Remarqueurs* unterschieden sich jedoch von der institutionell oder pädagogisch geförderten Grammatikschreibung und sie bewegten sich im Spannungsfeld zwischen bloßer Beobachtung und Formulierung eines normativen Ideals (vgl. Caron 2004a: 7; Haßler/Neis 2009: 705).

3. Textgestaltung, Sprache und Argumentation in den *Remarques*

Die *Remarques* als eine Textsorte zu betrachten, erscheint durch die Gemeinsamkeiten der Gestaltung einer ganzen Serie von Texten ermöglicht. Diesen Gestaltungsprinzipien folgen neben Vaugelas unter anderen auch Bouhours (1675, 1693), Alemand (1688), d'Aisy (1685), Andry de Boisregard (1689, 1693), Bérain (1675), Bouhours (Bouhours 1675, 1693), Buffet (1668), Hindret (1687), Macé (1652), Ménage (²1675 [¹1672] und 1676), Saint-Maurice (1672), Tallemant (1698) und bestimmte Artikel der großen Wörterbücher (Richelet 1680/²1685, Furetière 1690, Académie française 1694, 1698, 1704, 1719–1720/1997; vgl. Leroy-Turcan 1998; Chevalier 1994).

Die *Remarques* stehen zwar in einer Texttradition, sind jedoch keine Kopien der Referenztexte und können daher auch weitere Gesichtspunkte einbringen, Aussagen bestätigen oder korrigieren lassen. Mit ihnen ist eine Serie von Texten

gegeben, die fernab der Wissenschaftsentwicklung steht, dabei aber durchaus Sprachbewusstsein zum Ausdruck bringt und deutlich metasprachlichen Charakter trägt (Haßler 2004, 2007). Wie neuere Forschungen zeigen, kann dabei von einer zeitlichen Kontinuität über vier Jahrhunderte ausgegangen werden, die sich an Formen und Strukturen der zum Normierungsdiskurs gehörenden Texte nachweisen lässt. Eine Reihe von Autoren schafft mit ihren Äußerungen über den Sprachgebrauch und ihren Normierungsvorschlägen eine kollektive Dynamik, die zu passionierten Diskussionen und Polemiken, aber auch zu Theoretisierungsversuchen führte.

Anhand von Wörterbucheinträgen aus dem 17. bis zum 20. Jahrhundert lässt sich nachweisen, dass das Wort *Remarque* immer wieder unter Bezugnahme auf Vaugelas mit den Erklärungen *Observation. Remarque utile, judicieuse, importante* erklärt wurde (Ayres-Bennett 2004a: 19–22). Insbesondere Philippe Caron hat die Textserie der *Remarques* bis an die Gegenwart ausgedehnt und Textgruppen in sie integriert, die er *la chronique de langage, la lettre pamphlétaire, le billet, la cacographie (les ne dites pas..., mais dites...), le journalisme grammatical en général* (Caron 2004b: 9–10) benennt.

Ayres-Bennett (2004a: 24–25) identifiziert die Textserie der *Remarques* anhand folgender Merkmale, die ihren Vertretern gemeinsam sind, jedoch in Abhängigkeit von der Entstehungszeit und dem verfolgten Anliegen variieren können (vgl. auch Haßler/Neis 2009: 206):

1. Zweifel an bestimmten im Gebrauch befindlichen Formen ist stets der Ausgangspunkt für die Beobachtung.
2. Eine logische Ordnung der *Remarques* wird nicht angestrebt. Jede Beobachtung ist in sich abgeschlossen und in der Regel kurz.
3. Mit den *Remarques* wird das Publikum der *honnêtes gens* angesprochen, die gepflegte Konversation betreiben wollen, jedoch keine Berufstätigkeit betreiben und denen Gelehrsamkeit und Fachvokabular daher fremd sind.
4. Die Nichterklärbarkeit der Sprache mit logischen Regeln (Anomalie) erhält in den *Remarques* ein großes Gewicht gegenüber der Analogie, die auf die Ähnlichkeit und Übereinstimmung sprachlicher Formen mit gleichen Bedeutungen abzielt.
5. Obwohl die rein beschreibende Haltung gegenüber der Sprache betont wurde, war das Vorgehen der *Remarqueurs* deutlich normativ. Sie stellten eine wertende Hierarchie der diskutierten sprachlichen Formen auf und verwarfen einige als nicht wohlgeformt, veraltet oder einfach im *bon usage* nicht akzeptiert.

Bereits im 17. Jahrhundert lassen sich drei Gruppen von *Remarques* unterscheiden, die sich vor allem in der Anordnung der einzelnen Einträge unterscheiden.

Die erste Gruppe besteht aus nicht systematisch geordneten Beobachtungen zu problematischen sprachlichen Erscheinungen. Auch wenn solche Autoren wie Buffet (1668), Bouhours (1675, 1693), Bérain (1675), Tallemant (1698) und Ménage (1672/²1675, 1676) in der Anlage ihrer *Remarques* Vaugelas folgten, mussten sie jedoch inhaltlich nicht mit ihm übereinstimmen. So wirft ihm zum Beispiel Ménage vor, den Gebrauch der 2. Person Singular von *aller* bei Hofe falsch beobachtet zu haben: „Monsieur deVaugelas s'est encore trompé dans la décision de cette question. Il veut qu'on dise *je va*: & il soustient qu'on parle ainsi à la Cour. Il faut dire *je vais*. & c'est comme on parle à la Cour“ (Ménage ²1675 [1672] : 16). Fehlende Gelehrsamkeit und schwache historische Kenntnisse riefen gerade bei Ménage immer wieder Kritik an Vaugelas hervor.

Zur zweiten Gruppe von *Remarques* gehören zum Beispiel Alemand (1688) und Andry de Boisregard (1689, 1693), die ihre Texte nach der alphabetischen Reihenfolge der behandelten sprachlichen Erscheinungen anordneten. So beginnt zum Beispiel Andry de Boisregard (1689) mit folgenden Konstruktionen mit der Präposition *à*: *à, pour de; à, au lieu de par; à l'abandon; à l'aveugle aveuglement; à aujourd'huy, aujourd'huy; à l'envi, à qui mieux mieux; à l'estourdy, estourdiment, à l'exemple, par exemple; avoir part à l'amitié, en l'amitié; avoir confiance à la miséricorde de Dieu, en la miséricorde, ou dans la miséricorde; renoncer la foy, ou à la foy*. Mit dieser Anordnung wurde dem Bedürfnis der Adressaten Rechnung getragen, die *Remarques* nicht einfach als Fließtext hintereinander weg zu lesen, sondern bei Bedarf und bei Zweifeln zu einzelnen sprachlichen Formen nachschlagen zu können.

Ein systematisches Ordnungsprinzip wurde schließlich in einer dritten Gruppe von *Remarques* gewählt, zu der unter anderem die *Méthode universelle pour apprendre facilement les langues* von Macé (1652) und das zweibändige Werk *Le génie de la langue française* von Jean d'Aisy (1685) gehören. D'Aisy greift darin auf die *Remarques* von Vaugelas, Ménage, Bouhours zurück und ordnet sie nach dem Muster einer traditionellen Grammatik an, in die er auch vollständige Konjugationstabellen aufnimmt. Unter *génie de la langue française* versteht er dabei die Besonderheiten der französischen Sprache, die bestimmte Formen erfordern und andere ausschließen, z. B. stellt er im Anschluss an Vaugelas fest: „Le genie de nostre Langue ne souffre point d'Article aux Noms Propres. Il faut dire *Aristote, Plutarque, Tite-Live*; & non pas *l'Aristote, le Plutarque, le Tite-Live*“ (Aisy 1685: 77). Eine Reihe von formelhaften normativen Konstruktionen, die d'Aisy vor allem im 2. Band verwendet, finden sich bei mehreren *Remarqueurs*:

Au lieu de X, l'on dit Y. Au lieu de X, on prononce Y. On dit X, au lieu de Y. Le nom est X, mais on prononce Y. On dira fort bien X. On dit bien X. On dit pourtant X. On ne

dit pas X, on prononce X. On prononce X & non pas Y. On prononce X au lieu de Y. On prononce X, quoy qu'on écrive Y. X est hors d'usage. X est tres-bon. X ne se dit gueres. X n'est pas du beau stile. X n'est pas en usage. X n'est pas François. X n'est plus du bel usage. X vieillit.

In den Bezeichnungen des Trägers des Zweifels fällt bei d'Aisy ebenso wie in den *Remarques et Décisions* der Akademie die häufige Verwendung des kurzen Ausdrucks *on* auf, der referentiell polymorph ist und eine Vermischung des Individuums mit einer Menge von Zweiflern erlaubt (z. B. Académie française 1698: 7 : „On ne peut mieux prouver que cette Phrase [...]“). Modalisierung durch (Un)gewissheitsausdrücke kommt ebenfalls häufig vor:

Il semble qu'il y ait quelque faute ou Pleonasme à dire [...] (Académie française 1698: 17)

Il semble que [...] ; il est certain néanmoins que [...] (Académie française 1698: 29)

Il est plus naturel de dire [...] (Académie française 1698: 25)

Il est certain que [...] (Académie française 1698: 33)

In den *Observations sur les Remarques de Vaugelas* (1704) der Académie française werden solche Modalisierungen allerdings weniger verwendet. In den *Remarques sur le Quinte-Curce* (1719–1720/1997) sind sie schließlich zugunsten des unpersönlichen *on* verschwunden (Caron 2004a: 128), das zur alleinigen diskursiven Instanz geworden ist und der Verschleierung der Subjektivität der Normsetzung dient (vgl. Haßler/Neis 2009: 709).

In seiner *Grammaire françoise, ou la Manière dont les personnes polies et les bons auteurs ont coutume de parler et d'écrire* (1754) erklärte François de Wailly, die Betrachtungsweise Vaugelas' auf alles übertragen zu haben, woran sich Zweifel in Bezug auf die sprachliche Richtigkeit ergeben konnten. Von solchen systematischen Anordnungen bis zur Integration der *Remarques* in die Wortartengrammatik war es nur ein kleiner Schritt. Brunot stellt dazu fest: „Avec le livre d'Irson, petite encyclopédie grammaticale, destinée à l'enseignement élémentaire, Vaugelas fait son entrée dans l'école, où il devait bientôt régner“ (Brunot 1897: 769).

Noch im 19. Jahrhundert fand die Tradition der *compilations raisonnées* in der *Grammaire des grammaires* von Girault-Duvivier (1811), deren zweiter Band aus einer alphabetisch geordneten Liste von *Remarques détachées sur un grand nombre de mots, et sur l'emploi vicieux de certaines locutions* besteht, einen Höhepunkt. Dennoch wurde die Tradition der *Remarques* vor allem in der Presse fortgesetzt. Francis Wey, der selbst Journalist war und den Charles Brunot (1948: 502) als „journaliste égaré dans la philologie“ bezeichnete, veröffentlichte 1845 seine *Remarques sur la langue française au dix-neuvième siècle, sur le style et*

la composition littéraire. Zwischen 1868 und 1881 erschien *Le Courier de Vaugelas*, in dem auf Fragen zur französischen Sprache aus Frankreich selbst und aus dem Ausland geantwortet wurde (vgl. Glatigny 2004). Die Verpflichtung gegenüber der Tradition ist auch im Dictionnaire (1863–1872) von Émile Littré sichtbar, in dem zahlreiche von Vaugelas behandelte Wörter aufgegriffen und ganz im Sinne dieses Autors behandelt werden.

Für das 20. Jahrhundert hat Cellard (1983) für Frankreich den Niedergang des Genres der *Remarques* festgestellt, das allerdings in Belgien und Kanada lebendig bleibt. Ausnahmen sind in Frankreich zum Beispiel die *Remarques de Monsieur Lancelot pour la défense de la langue française* von Abel Hermant (1929a und 1929b), die *Regards sur la langue française* von Marcel Cohen (1950) und die *Encyclopédie du bon français* von Paul Dupré (1972), die auch um einen gefälligen Stil und das Vermeiden wissenschaftlicher Termini bemüht waren, obwohl ihre Adressaten längst nicht mehr die *honnêtes gens* waren.

4. *Remarques* im Internet

Im Internet lassen sich viele Foren finden, in denen Sprachfragen diskutiert werden. Im Folgenden sollen Foren, wie die Unterhaltungsplattform mit mehreren Unterkategorien Topito und das Sprachforum WordReference, vor allem aber die Gruppe „Du bon usage de la langue française“ auf der Plattform LinkedIn (Web) betrachtet werden, die am 18. November 2018 6.247 Mitglieder hatte. Die überwiegende Zahl der Mitglieder sind Lehrer, die sich um die französische Sprache sorgen, es gibt auch einige Linguisten, aber auch Vertreter anderer Berufsgruppen, wie z.B. Juristen, Finanzberater, Marketingspezialisten, Personalmanager und leitende Mitarbeiter von Wirtschaftsunternehmen. Erklärtes Ziel dieser Gruppe ist es, die Liebhaber der französischen Sprache zu vereinen, um damit den guten Sprachgebrauch zu fördern und vor allem gegen das Unwesen orthographischer Fehler anzukämpfen. Der Ausgangspunkt ist durchaus demokratisch: Die Gründer der Gruppe räumen ein, auch selbst Fehler zu machen. Sie hätten eine reiche französische Sprache geerbt, die Flut an Informationen, E-Mails, SMS, Anglizismen und Analphabetentum würden diese aber beschädigen. Es geht den Mitgliedern der Gruppe darum, ein Bewusstsein für guten Sprachgebrauch zu schaffen, das aber natürlich auf einen engen Kreis beschränkt bleibt.

In den letzten Jahren spielte die Kritik am Sprachgebrauch der Politiker eine besondere Rolle. So wurden zum Beispiel Pleonasmen gesammelt, die in Reden von Politikern vorkommen. Solche Auflistungen von Wortgruppen, in denen eine bestimmte Bedeutung mehrfach auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck

gebracht wird, wurden bereits von den *Remarqueurs* früherer Jahrhunderte kritisiert, sie sind aber auch häufig Thema aktueller Foren:

Il y a 85 personnes dans les hôpitaux en situation d'hospitalisation (Marisol Touraine le 19 juillet 2016)

Je demande aux Français de ne pas aller dans les zones à risques, parce que c'est dangereux (François Hollande, le 9 décembre 2014)

La société française est trop fermée, et pas assez ouverte (François Bayrou)

(Topito: Web)

In der Sprache der Politiker häufig als Tic auftretende Konstruktionen werden ebenfalls bemerkt und diskutiert. So lenkt die Bloggerin Monique Mattera die Aufmerksamkeit auf die Verwendung der als Topikmarker fungierenden Konstruktion *s'agissant de*:

Impossible de lire un article de politologue, de journaliste ou de responsable politique sans buter, toutes les trois phrases sur cette locution qui me déclenche un zona: „S'agissant de...“. Pour paraphraser Cyrano, „Ah! Non! C'est un peu court, jeune homme! On pouvait dire... oh! Dieu! ... Bien des choses en somme“... A vous? (LinkedIn: Web)

Häufig geht es in den Diskussionen um konkrete grammatische Probleme. So wurde die Frage der Kongruenz der Konstruktionen *une dizaine de*, *une centaine de* mit dem Verb im Singular oder im Plural aufgeworfen:

J'entends régulièrement dire aux informations télévisées: „Une dizaine de migrants a été sauvée de la noyade...“. Dans la mesure où ce sont les migrants qui ont été sauvés et non la dizaine elle-même, ce verbe au singulier sonne faux à mes oreilles et je privilégierais: „Une dizaine de migrants ont été sauvés de la noyade...“. J'ai cherché dans le dictionnaire des difficultés de la langue française de Grévisse [sic] et dans le nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne de Hanse, mais je n'ai pas trouvé la règle à ce sujet. Quelqu'un parmi vous aurait-il une réponse et pourrait-il m'éclairer? (LinkedIn: Web)

Eine Diskussion um die Suffixe *-isme* und *-iste* wurde von einer Lehrerin lanciert, die sich von entsprechenden Neologismen überschüttet sieht:

Le suffixe -isme ou -iste ou l'oscillation entre la nausée ou le rire nerveux.

Depuis quelques semaines, et notamment ces derniers jours, mes petites oreilles attentives et par conséquent, les neurones de mon pauvre cerveau sont littéralement noyés, engloutis par le déferlement d'un raz de marée: l'emploi du suffixe -isme et de son compagnon de route -iste. Je mets donc en ligne un article rappelant les règles d'usage de ce petit morceau de mot mis à toutes les sauces et qui n'en demandait pas tant. Si vous le voulez bien, nous pourrions échanger sur ce sujet car ce phénomène a entraîné la résurgence d'une chanson qui me paraît plutôt bien coïncider avec ce sujet. (LinkedIn: Web)

Orthographische Probleme, zu deren Lösung die Gruppe vorrangig gegründet worden war, werden immer wieder diskutiert. Im Juni 2017 ging es dabei um die Frage, ob eine Entlassung von Arbeitnehmern wegen zu vieler Rechtschreibfehler gerechtfertigt sei.

Auch Migranten treten in der Diskussion dieser Gruppe auf, z.B. die rumänische Schriftstellerin Marina Anca, die mit Stolz darüber berichtet, dass sie die französische Sprache, die ihre dritte Sprache ist, als ihre Muttersprache betrachtet:

Fière d'avoir fait bon usage de la langue française

Cette belle présentation de mon livre est un tel aboutissement – quel chemin parcouru depuis le temps où j'avais du mal à différencier cheveux de chevaux... car pour ceux qui ne le savent pas, le français est ma 3^e langue. Pourtant je la revendique comme maternelle. Je suis française depuis plus de 30 ans et le resterai à vie:) (LinkedIn: Web)

Eine langanhaltende Diskussion wurde 2017 zum Thema *L'Art d'écouter, ça s'apprend!* geführt, in der es auch zu Bemerkungen zu sinnvollen Fehlerkorrekturen kam. Eine Reformulierung mit der richtigen Konstruktion würde dem Gesprächspartner Aufmerksamkeit signalisieren und ihn für die Annahme der Korrektur geneigt machen:

Comme nous l'avons vu, *reformuler* les propos que nous entendons de l'autre est déjà un premier pas pour entrer en relation. Lorsque vous écoutez une personne, soyez attentif à ses propos et aux derniers mots qui ponctuent la fin de ses phrases pour enclencher le mécanisme de la reformulation. Par exemple, si une personne (ami, collègue, employé, ...) vous dit: „je suis stressé, je n'arrive pas à effectuer tout le travail prévu“, commencez simplement par reprendre ces mots en les reformulant: „si je t'entends, tu es stressé, et tu n'arrives pas à réaliser les tâches que tu dois accomplir, c'est bien ça?“ jusqu'à ce que vous obteniez un „oui“. Cela peut vous paraître inutile ou simpliste mais en réalité vous avez manifesté de la considération pour votre interlocuteur et il le ressent. (LinkedIn: Web)

Auffällig ist dabei, dass nicht nur Hinweise zu richtigem oder falschem Sprachgebrauch gegeben werden, sondern dass auch unter pragmatischen Gesichtspunkten für einen guten Sprachgebrauch plädiert wird.

Ein Dozent auf dem Gebiet der Umweltwissenschaften und selbstständiger Unternehmer fühlt sich durch die Verwendung des Wortes *citoyen* als Adjektiv gestört und er verweist auf eine entsprechende Notiz auf den Seiten der *Académie Française*. Dort wird festgestellt, dass *citoyen* durch Verwendung als Adjektiv mit abgegriffenen Substantiven seine Bedeutung abschwächt. Die Akademie konstatiert diese Entwicklung bedauernd, äußert sich jedoch nicht normativ gegen sie (Académie française: Web b). Gerade Laien kommen im Internet häufig zu rigoroseren Urteilen als die Akademie:

Citoyen n'est pas un adjectif!

Trouver sur une boîte d'emballage la mention „Écoresponsable et citoyen“ m'horripile.

Et vous? (LinkedIn: Web)

Die Académie Française kommt ihrer Aufgabe der Sprachnormierung auch im Internet nach, was in der Rubrik *Dire, ne pas dire* deutlich sichtbar ist, deren Bezeichnung in bewusster Kontinuität zu den *Remarqueurs* gewählt wurde (Académie française: Web a). Dort finden sich normative Aussagen, die traditionelle Formeln der *Remarqueurs* direkt aufnehmen, wie zum Beispiel „sagen Sie nicht, sagen Sie“ (*Ne dites pas, dites; on dit, on ne dit pas*), etwa bei Aussagen zur Kongruenz des Partizips im zusammengesetzten Perfekt mit dem vorausgehenden Objekt, die beim Funktionieren des Verbs als Modalverb entfällt, oder beim Verbot des Hinzufügens einer Präposition zu der zusammengesetzten Konjunktionen *de sorte que* et *en sorte que*:

on écrit	on n'écrit pas
<i>La plus grande entreprise que j'ai eu à gérer</i>	<i>La plus grande entreprise que j'ai eue à gérer</i>

(Académie française: Web e)

on dit	on ne dit pas
<i>Asseyez-vous, de sorte que tous puissent voir le spectacle</i>	<i>Asseyez-vous, de sorte à ce que tous puissent voir le spectacle</i>
<i>Agissez de sorte à vous faire aimer</i>	<i>Agissez de sorte à ce qu'on vous aime</i>

(Académie française: Web c)

Nicht selten sind es gerade feste zusammengesetzte Ausdrücke, sogenannte *locutions*, die von der Akademie kritisiert werden. Dies wird damit erklärt, dass die Sprecher kein Vertrauen in die Wörter hätten, die ihnen zur Verfügung stünden, und deshalb aus mehreren Wörtern bestehende sprachliche Monster kreieren würden. Damit wird auf einen tatsächlich in allen romanischen Sprachen oft wiederholten Prozess Bezug genommen, in dem kurze, grammatikalisierte

Formen durch längere Lokutionen ersetzt werden. So kritisiert die Akademie die Substitution der Konjunktion *que* durch *comme quoi que*, dagegen akzeptiert sie für umgangssprachliche Ausdrucksweisen die Verwendung von *comme quoi* mit der Bedeutung 'woraus folgt, was beweist' durchaus:

Il arrive fréquemment que des fautes de français soient commises parce que les locuteurs manquent de confiance dans les mots qui sont à leur disposition. Pour pallier ce problème, ils amalgament des formes et créent ainsi d'étranges monstres linguistiques. C'est le cas de la locution *comme quoi*, employée pour mettre en doute la validité d'un propos rapporté, comme dans *Il a dit comme quoi qu'il y aurait eu un accident*. Ce type de phrase est incorrect; *il a dit que* suffit pour introduire la subordonnée complétive, tandis que le conditionnel marque assez nettement que le locuteur n'accorde pas tout crédit au propos qu'il rapporte.

Notons cependant que *comme quoi* peut s'employer dans la langue familière avec le sens de „d'où il résulte, ce qui prouve que“: *il l'a épousée, comme quoi tout finit par s'arranger*. (Académie française: Web d)

Ebenso wenig wie ein Verdikt durch die *Remarqueurs* entscheidet aber das Verwerfen einer Form durch die Akademie die Durchsetzung der Form in der Umgangssprache und vielleicht auch irgendwann in der Schriftsprache. Im Internet konnten bereits zahlreiche Treffer für *comme quoi que* gefunden werden, darunter der folgende, der durchaus geeignet wäre, die Lokution im Sprachgebrauch zu festigen: „Comme quoi que les français ne seraient pas sympas avec les touristes.“ (Le Monde Blogs – Le Blog de Lulu d'Ardis: 18.06.2015)

Auch in Internetforen wird darüber diskutiert, wobei die Antwort von Laien oft restriktiver ausfällt als die der Akademie. So antwortete 2008 ein Teilnehmer aus Paris auf eine Frage aus Montréal, dass *comme quoi que* nicht korrekt sei, nicht einmal in der gesprochenen Sprache:

Tramtrano, Senior Member, 18 mars 2008: „Comme quoi que“ n'est pas correct, même dans le langage oral. On dira: „J'ai reçu une confirmation de Mme Telle comme quoi elle accepte ce stage“, mais cela reste informel. Mieux (à mon avis): „J'ai reçu confirmation de la part de Mme Telle qu'elle accepte ce stage.“ (Forum WordReference: Web, s.v. *comme quoi que*)

Die Akademie nimmt auch zu Neologismen Stellung und verwirft ihren Gebrauch oder schränkt ihn auf bestimmte Bereiche ein. So wird der Gebrauch von *un roof top* für eine Dachterrasse kritisiert: Es sei nicht einmal aus einer mediterranen Sprache entlehnt, sondern aus dem mit ungünstigem Klima assoziierten Englischen (Académie française: Web g). Die Argumentationen der Akademie sind teilweise unterhaltsam geschrieben, enden jedoch immer mit einer normativen Aussage.

Die Haltung der Akademie gegenüber Anglizismen ist generell toleranter geworden. So beginnt der entsprechende Artikel unter den häufig gestellten Fragen mit der Feststellung, dass es schon immer Entlehnungen aus dem Englischen gegeben habe:

Il est excessif de parler d'une *invasion* de la langue française par les mots anglais. Les emprunts à l'anglais sont un phénomène ancien. (Académie française: Web h)

Ihre Aufgabe sieht die Akademie im Zusammenhang mit den Anglizismen vor allem darin, für die Bereitstellung entsprechender französischer Ausdrücke zu sorgen. Im Unterschied zu der rigorosen Formel „Dire, ne pas dire“, empfiehlt sie französische Termini anstelle von Anglizismen:

on peut dire	au lieu de
<i>expert en mégadonnées</i>	<i>data scientist</i>
<i>point d'enregistrement ou zone d'urgence migratoire</i>	<i>hotspot</i>
<i>boutique éphémère</i>	<i>pop-up store</i>

(Académie française: Web i)

Wie bei den *Remarqueurs* betrifft die Sprachkritik der *Académie Française* heute punktuelle Erscheinungen, auf die einzelne Akademiemitglieder aufmerksam wurden. Sie ist jedoch auf bestimmte Schwerpunkte konzentriert: Neben den Neologismen und Anglizismen, der Bildung oder der Variation von Lokutionen und Problemen der Kongruenz sind auch Verwechslungen semantisch oder phonetisch benachbarter Wörter, die zu Bedeutungsverschiebungen führen können, Ziel der Kritik der Akademie. Die Kritik an unangemessener Ausweitung des Gebrauchs bestimmter Wörter zuungunsten semantisch benachbarter Bezeichnungen erinnert stark an die Erklärungen der *Remarqueurs* zur Differenzierung von Synonymen:

Le nom *retour* est polysémique. Il désigne, entre autres, le fait de revenir à son point de départ ou à un état antérieur; il désigne aussi le fait de renvoyer une chose à son expéditeur. C'est ce dernier sens qu'il prend dans l'expression *répondre par retour du courrier* ou, simplement, *par retour*. À partir de cette expression, on a parfois étendu le sens de *retour* pour en faire un synonyme de *réponse*, voire de *réaction* ou de *commentaire*. Il s'agit d'une extension abusive, qui ne répond à aucune nécessité puisque les formes citées conviennent mieux.

on dit	on ne dit pas
<i>J'espère avoir une réponse favorable</i>	<i>J'espère avoir un retour favorable</i>
<i>Il craint des réactions négatives</i>	<i>Il craint des retours négatifs</i>
<i>Ils se sont attiré nombre de commentaires peu flatteurs</i>	<i>Ils se sont attiré nombre de retours peu flatteurs</i>

(Académie française: Web f)

Das Erbe der *Remarqueurs* wird somit im heutigen Frankreich von Institutionen und Privatpersonen fortgesetzt. Medien wie das Internet werden dafür rege genutzt, wobei die sprachlichen Formen der Kritik und der Vorschläge stark an die frühen *Remarqueurs* erinnern.

5. Bibliographie

- Académie française (1997 [1719–1720]): *Les Remarques de l'Académie française sur le Quinte-Curce de Vaugelas (1719–1720)*, éd. critique par Wendy Ayres-Bennett et Philippe Caron. (Collection Études et documents en histoire de la langue française). Paris: Presses de l'École normale supérieure.
- Académie française (1704): *Observations de l'Académie française sur les Remarques de M. de Vaugelas*. Paris: Coignard.
- Académie française (1698): *Remarques et Décisions de l'Académie française, recueillies par M.L.T. [Monsieur l'Abbé Tallemant]*. Paris: Coignard.
- Académie française (1694): *Le dictionnaire de l'Académie française, dédié au Roy*. 2 tomes. Paris: Coignard.
- Académie française (Web a): „Dire, ne pas dire“, retrieved 01.06.2017, from <http://www.academie-francaise.fr/dire-ne-pas-dire>.
- Académie française (Web b): „Dire, ne pas dire. Citoyen“, retrieved 01.06.2017, from <http://www.academie-francaise.fr/citoyen>.
- Académie française (Web c): „Dire, ne pas dire. De sorte à ce que“, retrieved 31.01.2019, from <http://www.academie-francaise.fr/de-sorte-ce-que>.
- Académie française (Web d): „Dire, ne pas dire. Il a dit comme quoi que ...“, retrieved 01.06.2017, from <http://www.academie-francaise.fr/il-dit-comme-quoi-que>.

- Académie française (Web e): „Dire, ne pas dire. La plus grande entreprise que j'ai eue à gérer“, retrieved 31.01.2019, from <http://www.academie-francaise.fr/la-plus-grande-entreprise-que-jai-eue-gerer>.
- Académie française (Web f): „Dire, ne pas dire. Recherche. Retour au sens de Réponse, réaction, commentaire“, retrieved 12.06.2017, from http://www.academie-francaise.fr/dire-ne-pas-dire/recherche?titre=retour&rubrique=&date=&form_build_id=form-0VX_PIMHRVTeGS-gyuDbtHLBPVIgSnIw8ypcZVil-Wc&form_id=academie_blog_search_form&op=Rechercher.
- Académie française (Web g): „Dire, ne pas dire. Roof top“, retrieved 05.10.2017, from <http://www.academie-francaise.fr/roof-top>.
- Académie française (Web h): „Questions de langue. Anglicismes et autres emprunts“, retrieved 12.06. 2017, from http://www.academie-francaise.fr/questions-de-langue#12_strong-em-anglicismes-et-autres-emprunts-em-strong.
- Académie française (Web i): „Terminologie & néologie“, retrieved 18.02.2019, from <http://academie-francaise.fr/la-langue-francaise/terminologie-et-neologie>.
- Aisy, Jean d' (1685): *Le Génie de la langue française*. Paris: L. D'Houry.
- Alemand, Louis-Augustin (1688): *Nouvelles Observations ou guerre civile des François sur la langue*. Paris: J.-B. Langlois.
- Andry de Boisregard, Nicolas (1693): *Suite des Réflexions sur l'usage présent de la langue française*. Paris: L. D'Houry.
- Andry de Boisregard, Nicolas (1689): *Réflexions sur l'usage présent de la langue française, ou Remarques nouvelles et critiques touchant la politesse du langage*. Paris: L. D'Houry.
- Ayres-Bennett/Seijido, Magali (Hrsg.) (2013): *Bon usage et variation sociolinguistique. Perspectives diachroniques et traditions nationales*. Lyon : École normale supérieure de Lyon.
- Ayres-Bennett, Wendy (2004a): „De Vaugelas à nos jours. Comment définir le genre des remarques sur la langue française“. In: Caron, Philippe (Hrsg.): *Les remarqueurs sur la langue française du XVIIe siècle à nos jours*. Rennes: La Licorne. Presses Universitaires de Rennes, 19–33.
- Ayres-Bennett, Wendy (2004b): *Sociolinguistic variation in seventeenth-century France: methodology and case studies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Ayres-Bennett, Wendy (1987): *Vaugelas and the development of the French language*. London: Modern Humanities Research Association.
- Ayres-Bennett, Wendy u.a. (Hrsg.) (o.J.): *Corpus des remarques sur la langue française (XVIIe siècle)*, retrieved 31.01.2019, from <https://classiques-garnier.com/corpus-des-remarques-sur-la-langue-francaise-xvii-e-siecle.html>.

- Bédard, Édith/Maurais, Jacques (Hrsg.) (1983): *La Norme linguistique*. Montréal: Publications du Québec/Paris: Dictionnaire le Robert.
- Bérain, Nicolas (1675): *Nouvelles remarques sur la langue française*. Rouen: chez E. Viret.
- Bouhours, Dominique (1693): *Suite des Remarques nouvelles sur la langue française*. Paris: G. et L. Josse.
- Bouhours, Dominique (1675): *Remarques nouvelles sur la langue française*. Paris: S. Mabre-Cramoisy.
- Brunot, Charles (1948): *Histoire de la langue française des origines à nos jours*. T. XII: *L'Époque romantique*. Paris: Armand Colin.
- Brunot, Ferdinand (1897): „La Langue de 1600 à 1660“. In: Petit de Julleville, Louis (Hrsg.): *Histoire de la langue et de la littérature française des origines à 1900*. T. IV. Paris: Armand Colin, 674–790.
- Buffet, Marguerite (1668): *Nouvelles Observations sur la langue française, où il est traité des termes anciens & inusitez, & du bel usage des mots nouveaux. Avec les Éloges des illustres sçavantes tant anciennes que modernes*. Paris: impr. de J. Cusson.
- Caron, Philippe (2004a): „Les remarques de l'Académie française vers 1700. Du style délibératif au discours de magistère“. In: Caron, Philippe (Hrsg.): *Les remarqueurs sur la langue française du XVI^e siècle à nos jours*. Rennes: La Licorne. Presses Universitaires de Rennes, 125–136.
- Caron, Philippe (Hrsg.) (2004b): *Les remarqueurs sur la langue française du XVI^e siècle à nos jours*. Rennes: La Licorne. Presses Universitaires de Rennes.
- Caron, Philippe (1991): „Une traduction relue à l'Académie Française ou Vaugelas à l'épreuve de Vaugelas“. In: Guellouz, Suzanne (Hrsg.): *La Traduction au XVII^e siècle*. Paris: Klincksieck, 89–107.
- Caron, Philippe/Wooldridge, Terence R. (1994): *Préface à Jean-François Féraud, Dictionnaire critique de la langue française*. Tübingen: Niemeyer.
- Cellard, Jacques (1983): „Les chroniques de langage“. In: Bédard, Édith/Maurais, Jacques (Hrsg.): *La Norme linguistique*. Montréal: Publications du Québec/Paris: Dictionnaire le Robert, 651–666.
- Chevalier, Jean-Claude (1994): *Histoire de la grammaire française*. Paris: PUF.
- Cohen, Marcel (1950): *Regards sur la langue française*. Paris: Sedes.
- Dupleix, Scipion (1651): *Liberté de la langue française dans sa pureté*. Paris: Denys Becnet.
- Dupré, Paul (Hrsg.) (1972): *Encyclopédie du bon français: dans l'usage contemporain, difficultés, subtilités, complexités, singularités*. Paris: Éditions de Trévise.

- Forum WordReference.com (Web): „Comme quoi que. Discussion dans ‚French-English Vocabulary/Vocabulaire Français-Anglais‘ démarrée par MissSquare, 18 mars 2008“, retrieved 12.06.2017, from <https://forum.wordreference.com/threads/comme-quoi-que.877240/?hl=fr>.
- Furetière, Antoine de (1690): *Dictionnaire universel contenant généralement tous les mots françois, tant vieux que modernes, et les termes de toutes les sciences et des arts*. La Haye/Rotterdam: Arnout & Reinier Leers.
- Girault-Duvivier, Charles-Pierre (1811): *Grammaire des grammaires, ou Analyse raisonnée des meilleurs traités sur la langue française*. Paris: Girault-Duvivier, Janet et Cotelte.
- Glatigny, Michel (2004): „Les méthodes d’un ‚remarqueur‘ du XIXe siècle. Le Courrier de Vaugelas“. In: Caron, Philippe (Hrsg.): *Les remarqueurs sur la langue française du XVIIe siècle à nos jours*. Rennes: La Licorne. Presses Universitaires de Rennes, 185–200.
- Guellouz, Suzanne (Hrsg.) (1991): *La Traduction au XVIIe siècle*. Paris: Klincksieck.
- Hafner, Jochen/Oesterreicher, Wulf (Hrsg.) (2007): *Mit Clio im Gespräch. Romanische Sprachgeschichten und Sprachgeschichtsschreibung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Haßler, Gerda/Neis, Cordula (2009). *Lexikon sprachtheoretischer Grundbegriffe des 17. und 18. Jahrhunderts*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Haßler, Gerda (2007): „Normierungsdiskurse in der Sprachgeschichte und der Historiographie der Sprachwissenschaft: das Beispiel der *Remarqueurs*“. In: Hafner, Jochen/Oesterreicher, Wulf (Hrsg.): *Mit Clio im Gespräch. Romanische Sprachgeschichten und Sprachgeschichtsschreibung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 115–132.
- Haßler, Gerda (2004): „Bon usage et langue parfaite. La présence des remarqueurs dans le débat sur l’universalité de la langue française au XVIIIe siècle“. In: Caron, Philippe (Hrsg.): *Les Remarqueurs sur la langue française du XVIIe siècle à nos jours*. Rennes: La Licorne. Presses universitaires de Rennes, 167–183.
- Hermant, Abel (1929a): *Remarques de Monsieur Lancelot pour la défense de la langue française*, avec une préface de Monsieur Abel Hermant. Paris: E. Flammarion.
- Hermant, Abel (1929b): *Nouvelles remarques de Monsieur Lancelot pour la défense de la langue française*. Paris: E. Flammarion.
- Hindret, Jean (1687): *L’art de bien prononcer et de bien parler la langue française*. Paris: Veuve de Claude Thiboust et Pierre Esclavion.

- Kibbee, Douglas A. (Hrsg.) (1998): *Language legislation and linguistic rights: selected proceedings of the language legislation and linguistic rights conference*. Amsterdam: Benjamins.
- Kibbee, Douglas A. (1991): *For to speke Frenche trewely: the French language in England, 1000–1600: its status, description and instruction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Le Monde Blogs – Le Blog de Lulu d’Ardis (18.06.2015): „Comme quoi que les français ne seraient pas sympas avec les touristes“, retrieved 01.06.2017, from <http://luludardis.blog.lemonde.fr/2015/06/18/comme-quoi-que-les-francais-ne-seraient-pas-sympas-avec-les-touristes>.
- Leroy-Turcan, Isabelle (1998): „Les Grammairiens du XVIIe siècle et la première édition du Dictionnaire de l’Académie Française“. In: Quemada, Bernard/Pruvost, Jean (Hrsg.): *Le Dictionnaire de l’Académie française et la lexicographie institutionnelle européenne*. Paris: Champion, 89–109.
- LinkedIn (Web): „Du bon usage de la langue française“, retrieved 10.10.2017, from <https://www.linkedin.com/groups/4232486/>.
- Littré, Émile (1863–1872): *Dictionnaire de la langue française*. Paris: Hachette.
- Macé, Jean (1652): *Méthode universelle pour apprendre facilement les langues, pour parler purement et écrire nettement en français*. 2de édition. Paris: I. Jost.
- Maupas, Charles (1625 [¹1618]): *Grammaire et syntaxe française, contenant règles bien exactes de la prononciation, orthographe, construction & usage de notre langue, en faveur des estrangers qui en sont desirieux*. Seconde édition. Paris: Adrian Bacot.
- Ménage, Gilles (1676): *Observations de Monsieur Ménage sur la langue française*. Seconde partie. Paris: C. Barbin.
- Ménage, Gilles (²1675 [¹1672]): *Observations de Monsieur Ménage sur la langue française*. Seconde édition. Paris: C. Barbin.
- Oudin, Antoine (1632): *Grammaire française, rapportée au langage du temps*. Paris: Pierre Billaine.
- Petit de Julleville, Louis (Hrsg.) (1897): *Histoire de la langue et de la littérature française des origines à 1900*. T. IV. Paris: Armand Colin.
- Quemada, Bernard/Pruvost, Jean (Hrsg.) (1998): *Le Dictionnaire de l’Académie française et la lexicographie institutionnelle européenne*. Paris: Champion.
- Richelet, Pierre (²1685 [¹1680]): *Dictionnaire françois, contenant les mots et les choses, plusieurs nouvelles remarques sur la langue Française*. Genève: J.H. Widerhold.
- Saint-Maurice, Alcide (Robert-Alcide de Bonnacase, sieur de) (1672): *Remarques sur les principales difficultez que les estrangers ont en la langue française*. Paris: E. Loyson.

- Tallemant, Paul (1698): *Remarques et décisions de l'Académie française*. Paris: J.-B. Coignard.
- Topito (Web): „Top 15 des plus gros pléonasmes de politiques, la parole est au dialogue“, retrieved 12.06.2017, from <http://www.topito.com/top-gros-pleonasmes-politiques>.
- Vaugelas, Claude Favre de (1647): *Remarques sur la langue française utiles à ceux qui veulent bien parler & bien écrire*. Paris: J. Camusat/P. le Petit.
- Wailly, François de (1754): *Grammaire française, ou la Manière dont les personnes polies et les bons auteurs ont coutume de parler et d'écrire; ouvrage clair et précis, dans lequel les principes sont confirmés par des exemples choisis, instructifs et agréables*. Paris: Debure l'aîné.
- Wey, Francis (1845): *Remarques sur la langue française au dix-neuvième siècle, sur le style et la composition littéraire*. Paris: Firmin Didot.

Christina Ossenkop (Münster)

Die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter im Spannungsfeld zwischen Norm und Variation

Abstract This article analyses the current developments of a non-sexist, gender-inclusive use of French language. By examining several guidelines and grammars, particularly with regard to the recommended strategies to avoid the generic masculine, linguistic gender equality is discussed in the setting of language norms and variation.

1. Einleitung

Notre pays aime les querelles qui tournent autour de sa langue: [...]. Les débats autour de l'usage du français viennent nourrir discussions et forums et remplissent les pages des journaux. Cela prouve [...] l'attachement de nos concitoyens à leur langue et le souci permanent du „bon usage“ qui nous anime. (Jospin 1999: 5)

Wie der ehemalige französische Premierminister Lionel Jospin in seinem Vorwort zum französischen Feminisierungsleitfaden *Femme, j'écris ton nom...* (Bequer u.a. 1999) hervorhebt, haben Diskussionen um den guten Sprachgebrauch in der französischen Gesellschaft Tradition und genießen einen hohen Stellenwert. Zu den Themen, die seit dem letzten Viertel des 20. Jahrhunderts immer wieder Gegenstand vehementer Auseinandersetzungen sind, gehört auch die Feminisierung von Titeln, Amts-, Funktions- und Berufsbezeichnungen, welcher durch Veröffentlichung des genannten Leitfadens der Weg geebnet werden sollte.¹ Mittlerweile ist die Feminisierung von Funktions- und Berufsbezeichnungen, die im Französischen meist als *féminisation lexicale*, *féminisation du lexique* oder *féminisation des mots* bezeichnet wird (vgl. u.a. Herberg Nossenko 2012: 41, Elmiger 2008: 24–25, 2012: 98), im offiziellen und öffentlichen Sprachgebrauch sehr präsent und z.B. für den administrativen Sprachgebrauch durch einen Ministerialrunderlass vorgeschrieben (vgl. Circulaire 21/11/2017).² Sie ist

-
- 1 Im Folgenden werden, sofern die Differenzierung nicht relevant ist, Titel, Amts- und Funktionsbezeichnungen unter ‚Funktionsbezeichnungen‘ zusammengefasst.
 - 2 Als Beispiel für die weitgehende Durchsetzung femininer Funktions- und Berufsbezeichnungen im öffentlichen Bereich lässt sich der journalistische Sprachgebrauch anführen, denn nicht nur in linksliberalen, sondern auch in konservativen Zeitungen wie *Le Figaro* sind feminine Berufs- und Funktionsbezeichnungen seit Ende der ersten

jedoch nur ein Teilbereich einer umfassenden sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter (und derjenigen Personen, die die Kategorie ‚Geschlecht‘ für sich selbst ablehnen)³, zu der neben der lexikalischen Feminisierung auch die syntaktische Feminisierung (vgl. Vachon-L’Heureux 2007: 71) bzw. die Feminisierung von Texten gehört (*féminisation des textes/féminisation du discours*, vgl. Elmiger 2008: 24–25, 2012: 98), d.h. die Verwendung genusneutraler oder genusübergreifender Formen anstelle des sogenannten generischen Maskulinums zum Ausdruck einer geschlechtsneutralen oder geschlechtsübergreifenden Referenz.

Im Deutschen wird die umfassende sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter als *geschlechter-/gendergerechter*, *geschlechts-/genderneutraler* oder *nicht sexistischer* Sprachgebrauch bezeichnet (vgl. u.a. Elmiger 2008: 26, Kotthoff/Nübling 2018: 129), während sich im Französischen neben *rédaction non sexiste* (Burr 2012: 30) zunächst *féminisation de la langue/féminisation linguistique* (Elmiger 2008: 25–26, Vachon-L’Heureux 2007: 72) und *rédaction épiciène* etabliert haben. Der letztgenannte Terminus ist vor allem in Québec und in der Schweiz üblich (vgl. u.a. Vachon-L’Heureux 2007: 73, OQLF 2015, État de Vaud: Web), während in Frankreich seit 2017 ein starker Anstieg von Bezeichnungen zu beobachten ist, die das Adjektiv *inclusif* enthalten und die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter damit in den Kontext einer breiter angelegten und nicht auf Frankreich beschränkten gesellschaftlichen Inklusionsdebatte stellen (vgl. Alpheratz 2018a: 48–49):⁴ *écriture/rédaction inclusive* (vgl. Mots-Clés³ 2019, Académie française 2017, Arbogast 2017), *grammaire inclusive* (Lessard/Zaccour 2018), *langage inclusif* (Viennot 2018) oder *français inclusif* (Alpheratz 2018a, 2018b). In Frankreich wurde die zunehmende Verwendung des Adjektivs

Dekade des 21. Jahrhunderts gang und gäbe (vgl. Ossenkop 2013: 187–192, Schafroth 2015: 339, Anm. 6). Es gibt allerdings auch nach wie vor Verstöße gegen die Feminisierung von Funktions- und Berufsbezeichnungen im offiziellen Gebrauch. Bekannt geworden ist der Fall des Abgeordneten Julien Aubert, der sich im Oktober 2014 trotz Verhängung einer Geldstrafe unter Berufung auf die sprachlichen Regeln der Académie française geweigert hat, die Sitzungsvorsitzende der französischen Nationalversammlung mit „Madame la présidente“ anzureden (vgl. Schafroth 2015: 342, Cerquiglini 2018: 176–179).

- 3 Diese Personengruppe wird im Folgenden in Anlehnung an Kotthoff/Nübling (2018: 15) als ‚geschlechtsfrei‘ bezeichnet (analog zum französischen *genre*, vgl. Alpheratz 2018a: 54).
- 4 „L’inclusivité est donc une stratégie politique dont l’objectif est de réintégrer et de revaloriser tous les individus minorisés pour quelque raison que se soit, y compris le genre.“ (Alpheratz 2018a: 49)

inclusif mit Bezug auf die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter, die im angelsächsischen Raum bereits seit den 1980er Jahren in diesem Kontext üblich war (vgl. Arbogast 2017: 12), vermutlich durch den im Oktober 2016 von der Kommunikationsagentur Mots-Clés veröffentlichten Leitfaden *Manuel d'écriture inclusive* angestoßen (Mots-Clés ³2019, ²2017, ¹2016, vgl. 3.3) und nachfolgend dadurch gefördert, dass der Verlag Hatier sein 2017 herausgegebenes Schulbuch *Questionner le monde* (vgl. Le Callennec/François 2017) mit einer „**utilisation raisonnée** de l'écriture inclusive [...]“ bewarb (Hatier 2017).⁵ In die dadurch ausgelöste Debatte über die Verwendung der *écriture inclusive* in der öffentlichen und offiziellen Kommunikation sowie im Schulunterricht, die vor allem in den französischen Medien und sozialen Netzwerken vehement geführt wurde (vgl. u.a. Viennot ²2017: 124, 127, Lobin: im Druck), schaltete sich schließlich neben der Académie française (2017) auch der französische Premierminister Edouard Philippe ein: Per Ministerialrunderlass vom 21.11.2017 wurde die *écriture inclusive*, verstanden als „pratiques rédactionnelles et typographiques visant à substituer à l'emploi du masculin, lorsqu'il est utilisé dans un sens générique, une graphie faisant ressortir l'existence d'une forme féminine“ (Circulaire 21/11/2017), aus Gründen der ‚Verständlichkeit‘ und der ‚Klarheit der Norm‘ aus dem administrativen Sprachgebrauch, genauer gesagt aus Texten, die im *Journal officiel de la République française* veröffentlicht werden sollen, verbannt (ebd.; vgl. auch Cerquiglini 2018: 68–69). Der französische Erziehungsminister Jean-Michel Blanquer verwies seinerseits auf die „normes orthographiques et grammaticales en usage [...]“ (Sénat 29.03.2018: 1500), insbesondere auf die Regel, nach der die Angleichung eines Adjektivs an mehrere Substantive unterschiedlicher Genera im Maskulinum Plural erfolge, um die Vermittlung bestimmter Praktiken der *écriture inclusive* speziell für den Schulunterricht zu untersagen (ebd.).

Im Folgenden soll das offensichtliche Spannungsverhältnis zwischen sprachlicher Gleichbehandlung der Geschlechter und Bewahrung der (präskriptiven) orthographischen und grammatikalischen Normen des Französischen näher beleuchtet werden. Nach einer Diskussion der wichtigsten Konzepte und Problemstellungen werden dazu auf der Grundlage eines Korpus – drei Leitfäden und zwei Grammatiken zur Feminisierung bzw. sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter – folgende Fragen diskutiert:

5 Sowohl Mots-Clés als auch Hatier beriefen sich dabei auf die Empfehlungen des Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, in dessen *Guide pratique pour une communication sans stéréotype de sexe* (HCEfh ²2016, ¹2015, vgl. 3.2) das Stichwort *écriture inclusive* allerdings noch nicht vorkommt.

- Welche konkreten sprachlichen Veränderungen werden zur Umsetzung einer sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter vorgeschlagen?
- Inwieweit weichen die vorgeschlagenen Veränderungen von den Regeln des französischen Sprachsystems und den traditionellen (präskriptiven) Normen des Standardfranzösischen ab?
- Bilden sich durch die Vorschläge zur sprachlichen Gleichbehandlung neue ‚inklusive‘ Gebrauchsnormen heraus oder herrscht ein hoher Grad an Variabilität im Gebrauch der vorgeschlagenen Formen?
- Welche Auswirkungen dieser Vorschläge sind auf die Entwicklung der präskriptiven Norm des Standardfranzösischen zu erwarten?

2. Grundlegende Konzepte und Problemstellungen einer sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter

2.1. Die Beziehung zwischen Sprache und Geschlecht

Die Beziehung zwischen Sprache und Geschlecht ist Forschungsgegenstand unterschiedlicher linguistischer Disziplinen.⁶ Ein Schwerpunkt der linguistischen Geschlechterforschung liegt auf der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem grammatischen Geschlecht (*Genus*, frz. *genre*), einem Teil des Sprachsystems, und den außersprachlichen Kategorien des biologischen Geschlechts (*Sexus*, frz. *sexe*) sowie, verstärkt seit den 1990er Jahren, des soziokulturell erworbenen Geschlechts bzw. der Geschlechtsidentität (*Gender*, frz. *rapports sociaux de sexe*, zunehmend auch *genre socioculturel*) (vgl. Ossenkop 2013: 174–175, Neumann-Holzschuh 2001: 9–12, Kotthoff/Nübling 2018: 14–19).⁷ Dabei kommt insbesondere der Frage, ob das Genus in einer Sprache – hier im Französischen – arbiträr oder motiviert ist, eine grundlegende Bedeutung zu, gerade auch im Kontext der Diskussion um eine sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter. Schafroth (2015: 346–349) zeigt anhand eines Resümees typologischer Untersuchungen zum Genus in verschiedenen Sprachen auf, dass dieses immer eine semantische Basis habe, die distinktive Merkmale wie [belebt], [unbelebt], [menschlich], [Geschlecht], [Form], [Größe] u.Ä. zum Ausdruck bringe, wobei sich der Grad der Semantizität des Genus von einer Sprache zur anderen unterscheide (ebd.: 349).

6 Einen Überblick über den Forschungsstand zum Französischen geben Bierbach/Ellrich (1990), Bierbach (?2008) und Schafroth (2015), ein Querschnitt aktueller Forschungsthemen aus genderlinguistischer Perspektive ist in Baider/Elmiger (2012) zu finden.

7 Zur Diskussion des Begriffs *genre (socioculturel)* vgl. Herberg Nossenko (2012: 42–46), Schafroth (2015: 354–355) und Chevalier/Chanay/Gardelle (2017: 9, 29).

In der Linguistik ist die Relation zwischen Genus und außersprachlichen Kategorien umstritten (vgl. ebd.: 349–353, sowie Burr 2012: 30–37, Herberg Nossenko 2012: 42–45): Nach Schafroth (2015: 351–353) werden neben den konträren Auffassungen von völliger Arbitrarität des Genus einerseits, seiner sexuellen Motiviertheit andererseits auch Zwischenpositionen vertreten, die von einer Teilmotiviertheit des Genus ausgehen. Das Genus stimme danach mit Bezug auf belebte Wesen – von Ausnahmen wie einigen Lehnwörtern oder Metonymien abgesehen – in der Regel mit dem (biologischen) Geschlecht des Referenten überein;⁸ mit Bezug auf unbelebte Referenten sei es dagegen arbiträr, innerhalb bestimmter semantischer, morphologischer oder phonologischer Klassen jedoch in gewissem Grad vorhersehbar (ebd.).

Alpheratz postuliert mit Bezug auf belebte Referenten nicht nur die Motiviertheit des Genus, sondern betrachtet es auf der Grundlage des von Philippe Monneret vertretenen Konzepts der *analogie proportionnelle* oder *iconicité diagrammatique* auch als ikonisch: „Soit: le genre grammatical masculin (A) est au genre grammatical féminin (B) ce que le genre social masculin (C) est au genre social féminin (D).“ (Alpheratz 2018a: 47) Der Gebrauch der Genera wird also als Abbild der gesellschaftlichen Beziehungen zwischen den Geschlechtern betrachtet, und insbesondere der generische Gebrauch des Maskulinums stehe ikonisch für Androzentrismus und Sexismus, d.h. für die Macht von Männern über Frauen. Die postulierte Ikonizität des Genus dient Alpheratz somit als Begründung für die Notwendigkeit eines *français inclusif*, das die sprachliche Referenz auf alle Geschlechter ermögliche und die Gleichstellung der Geschlechter zum Ausdruck bringe (ebd.: 45; vgl. auch 2.3).

2.2. Eigenschaften und Funktionen des Genus im Französischen

Das Genus ist, wie Schafroth (2015: 335) erläutert, einerseits eine dem Substantiv inhärente lexikalische Kategorie, andererseits eine grammatikalische

8 Mit Bezug auf Tiere ist die Korrelation zwischen Genus und Sexus allerdings eingeschränkt, z.B. verfügen *le serpent* und *le moustique* nicht über ein feminines, *la mouche* oder *la souris* nicht über ein maskulines Pendant. Diese Tierbezeichnungen gehören damit wie *la personne* oder *un individu* zu den sogenannten *Epikoina*, die sich ohne Genuswechsel auf Personen oder Tiere jeglichen Geschlechts beziehen können (Bußmann 2008: 167; s.v. *Epikoinon*). Im Folgenden werden Substantive dieses Typs als ‚Substantive mit festem Genus‘ bezeichnet, da der analoge französische Terminus *épïcène* (< lt. EPICENUS, gr. *epikoinos*) in der französischen Linguistik heute primär zur Bezeichnung von morphologisch invarianten, aber genusvariablen Substantiven verwendet wird (vgl. Alpheratz 2018a: 267–268, sowie 2.3).

Kategorie, die Substantive in unterschiedliche Klassen einteilt und Kongruenz zwischen dem Substantiv und anderen Wortarten im Satz herstellt. Im Französischen überträgt das Substantiv sein Genus auf die von ihm abhängigen Determinanten, Adjektive, Personalpronomina und Partizipien, d.h. auf der syntagmatischen Achse wird das Genus redundant ausgedrückt. Der semantische, grammatikalische und kommunikative Informationswert des Genus besteht folglich darin, durch die Kongruenz die Beziehung zwischen dem Substantiv und seinen Modifikatoren zu vereindeutigen (ebd.: 338), d.h. ihm kommt eine zentrale strukturierende Funktion innerhalb des Satzes zu.⁹ Stimmt das Genus eines Substantivs, das sich auf einen belebten Referenten bezieht, nicht mit dessen Geschlecht überein, entsteht ein Konflikt zwischen grammatischer Kongruenz und Sinnkongruenz, der sich nach Schafroth (ebd.: 339) häufig dergestalt äußert, dass die unmittelbaren Begleiter des Substantivs an dessen grammatisches Genus angeglichen werden, während sich weiter entfernt stehende sprachliche Einheiten, insbesondere wiederaufnehmende Personalpronomina, nach dem Geschlecht ihres außersprachlichen Referenten richten (vgl. das berühmte, bei Schafroth (ebd.: 340) zitierte Beispiel: „*Le capitaine Prieur est actuellement enceinte [...], elle pouvait être rapatriée à Paris'* [...]“; Hervorhebungen im Original). Zu einem weiteren Problem der Kongruenz – zumindest unter dem Aspekt der sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter – kommt es dann, wenn sich ein Adjektiv, Pronomen oder Partizip auf mehrere Substantive unterschiedlicher Genera bezieht. In diesen Fällen erfolgt die Angleichung nach der traditionellen präskriptiven Norm des Französischen im Maskulinum Plural (ebd.: 346), was auch mit dem Schlagwort „le masculin l'emporte sur le féminin“ zusammengefasst wird (Viennot 2018: 63, 87). Eine vor allem von feministischer Seite geforderte Alternative zur Kongruenz im Maskulinum ist dagegen der bis ins 17./18. Jahrhundert häufig angewandte *accord de proximité*, nach dem das Adjektiv an das unmittelbar vorausgehende Substantiv angeglichen wird (ebd.: 45–46, 87–90, Schafroth 2015: 346).

Das Französische ist eine Sprache mit zwei Genera: Femininum und Maskulinum. Es gibt somit kein grammatikalisches Neutrum, wohl aber die Notwendigkeit, semantisch ‚neutrale‘, d.h. nicht geschlechtsspezifische Inhalte auszudrücken. Dafür wird im Französischen nach der traditionellen präskriptiven Norm das Maskulinum verwendet, das somit zwei unterschiedliche

9 Dadurch unterscheidet sich das Französische von Sprachen wie dem Englischen, in welchem das Genus überwiegend referentielle Funktion hat (vgl. Chevalier/Chanay/Gardelle 2017: 11–14, 18–19).

Funktionen hat: Einerseits wird es genuspezifisch zur Bezeichnung männlicher Referenten bzw. zur Markierung maskuliner Substantive verwendet, andererseits generisch mit Bezug auf Referenten, für die das Merkmal [Geschlecht] irrelevant ist.¹⁰ Linguistisch begründet wird der generische Gebrauch des Maskulinums häufig mit Verweis auf die von Trubetzkoy und Jakobson auf der Basis der Phonologie entwickelte und später auch auf Morphologie und Semantik übertragene Markiertheitstheorie: Das Femininum ist danach durch das distinktive Merkmal [+ feminin] gekennzeichnet und steht in Opposition zum Maskulinum ([+maskulin]), die Opposition kann jedoch zugunsten des Maskulinums aufgelöst werden, wenn es zu einer Neutralisierung des Merkmals [Geschlecht] kommt. Das Maskulinum kann somit im Französischen sowohl genuspezifisch als auch generisch verwendet werden, das Femininum ausschließlich genuspezifisch (vgl. Elmiger 2008: 105–109).¹¹ Die These der Nichtmarkiertheit des Maskulinums wird u.a. von der Académie française, aber auch von zahlreichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern vertreten, die nicht von einer Interdependenz zwischen Gesellschaft und Sprache (zumindest nicht für die Ebene des Sprachsystems) und somit nicht von der Ikonizität des Genus (s. 2.1) ausgehen, sondern im generischen Maskulinum primär einen Ausdruck von Sprachökonomie sehen. Andere stellen die Nichtmarkiertheit des Maskulinums jedoch in Frage oder lehnen sie strikt ab, da die Verwendung des Maskulinums referentiell nicht eindeutig sei und tendenziell eine genuspezifische Interpretation des Substantivs fördere. Dadurch würden Stereotype zementiert, die einer sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter und insbesondere

10 Elmiger (2008: 106–109) nennt hier einerseits Kontexte, in denen Substantive unterschiedlicher Genera koordiniert würden („*la maison et le parc achetés*“, ebd.: 106) oder mit Bezug auf belebte Referenten das Geschlecht abstrahiert werde („*Cela devrait intéresser un instituteur*“, ebd.), andererseits semantisch ‚neutrale‘ Kontexte wie Substantivierungen (*le savoir, le beau, le moi, le pour et le contre*, ebd.: 108) oder genuslose Syntagmen („*Que tu sois venue/dormir assez/cela...est important*“, ebd.: 109).

11 Ob die Generizität des Maskulinums Teil des Sprachsystems oder nur der (präskriptiven oder deskriptiven) Norm ist, ist dabei äußerst umstritten (vgl. u.a. Burr 2012: 30, Viennot 2018: 43–54). Cerquiglini (2018: 65) schreibt mit Bezug auf die Referenz auf gemischtgeschlechtliche Gruppen: „L’emploi du masculin de façon générique n’est pas une obligation inhérente à la langue, comme l’affirme le purisme, mais un choix: l’alternative est ouverte.“ Eine zweifelsfreie Disambiguierung des Maskulinums hinsichtlich seiner generischen oder geschlechtsspezifischen Funktion sei nicht immer möglich, und die generische Interpretation des Maskulinums sei nicht im Sprachsystem verankert, sondern abhängig vom Äußerungskontext (ebd.: 72–73, 75–76).

einer Sichtbarmachung von Frauen entgegenstünden (vgl. ebd.: 109–119, Ossenkop 2014, 60–62, Chevalier/Chanay/Gardelle 2017: 20–23, Michel 2016: 324–325, u.a.).

2.3. Von der Feminisierung zur Neutralisierung der französischen Sprache: *français inclusif* statt generisches Maskulinum

Wie in der Einleitung erwähnt, stand in Frankreich und auch in anderen frankophonen Ländern bis vor Kurzem die lexikalische Feminisierung im Zentrum der Diskussionen um die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter, während der Gebrauch des generischen Maskulinums nicht grundsätzlich in Frage gestellt wurde (vgl. u.a. Elmiger 2012: 103). Kritik am generischen Maskulinum wurde vor allem von feministischen Gruppen geäußert, auch von Vertreterinnen und Vertretern der feministischen Linguistik, die in der Bezeichnung ‚Feminisierung‘ eine implizite Anerkennung der Vorherrschaft des Männlichen sahen (vgl. Burr 2012: 30). Nach Viennot (2018: 15–69) müsse die französische Sprache nicht etwa feminisiert, sondern ‚demaskulinisiert‘ oder ‚refeminisiert‘ werden, da feminine Formen und Bezeichnungen im Französischen existiert hätten, seit dem 17. Jahrhundert jedoch systematisch aus der französischen Sprache verdrängt worden seien.¹² Es geht Viennot also ebenso wie Burr (2012: 30) um die Dekonstruktion einer androzentrischen Ideologie, die die Vorherrschaft des Männlichen in der französischen Sprache zementiere (vgl. auch Alpheratz 2018a: 25–32). Unterstützung findet dieser Ansatz in jüngster Zeit auch bei trans- und intersexuellen Gruppen, denen es nach Alpheratz vor allem um die Bewusstmachung der Problematik einer zweigeschlechtlichen Kategorisierung der Gesellschaft, verbunden mit der Binarität des französischen Genussystems, gehe. Aus dem Ziel einer sprachlichen Integration aller Geschlechtergruppen ergebe sich daher die Forderung nach der Entwicklung eines *français inclusif* (ebd.: 32).¹³

Nous entendons donc par *français inclusif* l'ensemble des variations langagières fondées sur la notion de genre, en particulier sur le rejet d'une hiérarchie entre les représentations sociales ou symboliques qui sont associées aux genres grammaticaux, ces variations

12 Die Kritik der Autorin bezieht sich vor allem auf die Arbeit der Académie française und auf das französische Schulsystem (vgl. Viennot 2018: 38–39, 59–63, Viennot u.a. 2015).

13 Alpheratz (2018a: 37–38) verortet das *français inclusif* explizit im Kontext einer umfassenden Inklusionspolitik. Ziel sei eine „égalité symbolique et social entre les genres“ (ebd.: 47), während das generische Maskulinum als „trace de la catégorie sociale dominante qui s'est projetée dans le signe“ abzulehnen sei (ebd.: 39).

ayant pour objectif d'inclure et de visibiliser tous les genres dans la langue comme dans la pensée. (ebd.: 50; im Original fettgedruckt)¹⁴

Das *français inclusif* (vgl. auch 3.5) fußt auf dem Konzept einer Neutralisierung der Geschlechteropposition. Grundlegend ist nach Alpheratz die Entwicklung eines semantisch und morphologisch neutralen Genus, durch welches auf unpersönliche, geschlechtsfreie und nicht-binäre¹⁵ Referenten sowie auf Referenten unterschiedlicher Geschlechter oder unbekanntem Geschlechts Bezug genommen werden könne:

le genre grammatical neutre est une catégorie grammaticale associant à des ‚référénts‘ en structure impersonnelle, agenres, de genre social commun, de genre inconnu ou de genre non binaire soit des mots possédant des marques morphologiques (exclusivement) ni de genre masculin ni de genre féminin, soit des mots possédant des marques de plusieurs genres, soit des mots épiciènes (identiques à tous les genres). (ebd.: 53; im Original fettgedruckt)

Morphologisch könne das neutrale Genus demnach entweder durch Formen ausgedrückt werden, die exklusiv weder dem maskulinen noch dem femininen Genus zuzuordnen seien (z.B. durch das von Alpheratz entwickelte neutrale Pronomen *al*, vgl. ebd.: 298–300), durch Formen, die mehrere Genusmarkierungen in sich vereinigten (z.B. Amalgamierungen wie *toustes* oder *celleux*, vgl. ebd.: 238–239), oder durch Wörter, die dem Genus *Commune* zugeordnet werden könnten, die also keine morphologische Genusmarkierung enthielten, sondern eine referentielle Geschlechterspezifizierung primär durch den Differentialartikel oder attributive Modifikatoren ermöglichten und sich dadurch auch für eine Abstraktion des Geschlechts eigneten (z.B. *ministre*, *enfant*; vgl. Bußmann 2008: 229; s.v. *Genus Commune*, ebd.: 135; s.v. *Differentialgenus*).¹⁶

14 Alpheratz (2018a: 227) unterscheidet das *français inclusif* von der sogenannten *écriture inclusive*, die lediglich ein bestimmtes Verfahren, nämlich die verkürzte Beidnennung (s.u. 3.2), umfasse. Andere Autorinnen und Autoren nehmen eine derartige terminologische Unterscheidung nicht vor (vgl. 3.3, 3.4).

15 Als ‚nicht-binär‘ (analog zu frz. *non binaire*) werden hier Personen bezeichnet, die sich nicht in einem zweigeschlechtlichen System verorten können. Dazu gehören insbesondere Intersex- und Transgender-Personen (vgl. Kotthoff/Nübling 2018: 15, 219, Alpheratz 2018a: 56–57, 364–365).

16 Im Französischen werden Wörter mit Genus *Commune* als *mots épiciènes* bezeichnet, wobei der Terminus *épiciène* mehrdeutig ist (1. ‚Epikoinon‘, 2. ‚Nomen mit Genus *Commune*‘, vgl. Alpheratz 2018a: 267–268). Im Gegensatz zum Spanischen, wo *epiceno* die Bedeutung ‚Epikoinon‘ aktualisiert, hat sich im Französischen allerdings die Bedeutung ‚Nomen mit Genus *Commune*‘ weitgehend durchgesetzt, d.h. *épiciène* wird zur Bezeichnung morphologisch invarianter, aber gleichzeitig genusvariabler Lexeme verwendet

Die nachfolgende Korpusanalyse wird zeigen, welche weiteren Strategien zur Vermeidung des generischen Maskulinums in einschlägigen Leitfäden und Grammatiken diskutiert werden.

2.4. Sprachnormen und sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter: ein Widerspruch?

Aus den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass die Diskussion um die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter, insbesondere hinsichtlich der Vermeidung des generischen Maskulinums, häufig auf die Norm(en) der französischen Sprache Bezug nimmt, zu der bzw. denen die Strategien sprachlicher Gleichbehandlung im Widerspruch gesehen werden (s.o. 1 und 2.2). Hier stellt sich zunächst die Frage, welcher Normbegriff der Ablehnung oder Befürwortung einer sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter zugrunde gelegt wird. Nach Bußmann (⁴2008: 655: s.v. *Sprachnormen*) steuern Sprachnormen nicht nur die konkrete sprachliche Gestaltung einer Äußerung, also die „[...] Aussprache, Wortwahl, Satzkomplexität, Form der Illokution u.a.“, sondern sie „regeln Grundbedingungen der Kommunikation [...]“ und entsprechen „[s]oziale[n] Erwartungen, die innerhalb der Möglichkeiten des Sprachsystems die Formen des angemessenen Sprachgebrauchs bestimmen.“ Nicht nur sprachliche Korrektheit, sondern auch „funktionale und thematische Angemessenheit [...]“ (ebd.) werden also durch Sprachnormen gesteuert, d.h. sie beeinflussen das gesamte kommunikative Verhalten. Settekorn (1988: 7) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Normen historisch gebunden und in Bezug auf ihre Zwecke „relativ arbiträr [...]“ sind, d.h. „aus einem konkreten Normierungsbedarf [lasse sich] nicht die Notwendigkeit zur Wahl einer bestimmten Normierung [ableiten] [...]“ (ebd.; vgl. ebenso Schmitt 2001: 436).

In der Linguistik herrscht weitgehend Konsens hinsichtlich der Unterscheidung zwischen präskriptiven Normen, die in einer Sprachgemeinschaft von sprachpflegerischen Instanzen verbindlich festgelegt werden, und deskriptiven Normen oder Gebrauchsnormen, bei denen es sich um einen statistisch ermittelbaren Durchschnittswert der in einer Sprachgemeinschaft üblichen

und daher auch im vorliegenden Beitrag mit dieser Bedeutung gebraucht. Im Unterschied dazu werden Substantive, die nur ein Genus besitzen, sich aber auf Referenten unterschiedlicher Geschlechter beziehen können, als ‚Substantive mit festem Genus‘ bezeichnet (vgl. auch Anm. 8), wobei anzumerken ist, dass beide Bedeutungen in der Literatur nicht immer voneinander getrennt werden. Alpheratz (ebd.: 193–205) spricht statt von ‚Substantiven mit festem Genus‘ von ‚Hyponymen‘.

Sprachverwendungen handelt (vgl. Sinner 2005: 3–4, Settekorn 1988: 9–10). Sinner (2005: 4) zufolge basieren Gebrauchsnormen allerdings auf sprachlichen Traditionen und werden in der Regel durch präskriptive Normen beeinflusst (ebd.). Darüber hinaus besteht in der Linguistik heute weitgehend Einigkeit darüber, dass die Verwendung des Begriffs ‚Norm‘ im Singular in Frage zu stellen ist, da es keine einzige und absolute Norm für eine Einzelsprache gebe, sondern „[d]en verschiedenen Subsystemen des Diasystems Sprache [...] jeweils unterschiedliche Normen eigen [seien] [...]“ (Schmitt 2001: 441; vgl. auch Sinner 2005: 3).¹⁷ Es ist somit von der Existenz unterschiedlicher sprachlicher Normen für unterschiedliche Varietäten, Handlungskontexte und Text- bzw. Diskurstypen auszugehen.

In der Diskussion um die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter hält insbesondere die Académie française, die sich selbst als Garantin für die Zukunft der französischen Sprache betrachtet (vgl. Académie française 2017), an der Vorstellung einer absoluten sprachlichen Norm fest, wie aus ihrer Stellungnahme gegen die *écriture inclusive* vom 26. Oktober 2017 deutlich wird: „c’est moins en gardienne de la norme qu’en garante de l’avenir qu’elle [d.h. l’Académie française] lance un cri d’alarme: devant cette aberration ‚inclusive‘, la langue française se trouve désormais en péril mortel [...]“ (ebd.). Die einseitige Fokussierung auf das Kriterium der sprachlichen Korrektheit ist jedoch nach Schmitt (2001: 483) mittlerweile obsolet, weil sie soziologische und kommunikative Parameter außer Acht lasse, d.h. Sprachnormierung müsse heute als Teil einer Sprachplanung verstanden werden, bei der „kommunikationswissenschaftliche und soziale Argumente [...] ihren immer wieder zu überprüfenden und zu aktualisierenden Stellenwert behalten.“ (ebd.)¹⁸ So hat auch die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter nicht nur eine linguistische, sondern ebenfalls eine gesellschaftliche und politische Dimension als Teil nationaler und

17 Nur in Bezug auf „Teile der Grammatik und des Wortschatzes“ erkennt Schmitt (2001: 441) die Existenz einer absoluten Norm an, wobei er seine Aussage nicht weiter spezifiziert. Zumindest im Hinblick auf die Feminisierung von Berufs- und Funktionsbezeichnungen konnte durch eine exemplarische Untersuchung normativer Referenzwerke nachgewiesen werden, dass politische Vorgaben zur sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter durchaus Auswirkungen auf traditionelle präskriptive Normen hatten (vgl. Ossenkop 2014: 63–70).

18 Die Ausrichtung sprachnormierender Tätigkeiten an soziologischen und kommunikativen Parametern ist für Schmitt (2001: 483) auch ein Zeichen der Demokratisierung des Normierungsprozesses, die er zwar nicht in der Arbeit der Académie française, aber z.B. in derjenigen der italienischen Accademia della Crusca umgesetzt sieht.

internationaler Bestrebungen nach Gleichstellung der Geschlechter. Bereits im Jahre 1990 veröffentlichte bspw. der Europarat eine Empfehlung zur Vermeidung von sprachlichem Sexismus, in der er seine Mitgliedstaaten aufforderte

de promouvoir l'utilisation d'un langage reflétant le principe de l'égalité de la femme et de l'homme, et, à cette fin, [...] d'encourager l'utilisation, dans la mesure du possible, d'un langage non sexiste qui tienne compte de la présence, du statut et du rôle de la femme dans la société [...] (Conseil de l'Europe 1990: 2).

Auch in den aktuellen Empfehlungen des Europarats zur Bekämpfung von Sexismus wird den Faktoren Sprache und Kommunikation ein zentraler Stellenwert für die Gleichstellung der Geschlechter bescheinigt: „Le langage et la communication sont des composantes essentielles de l'égalité entre les femmes et les hommes et le langage ne doit pas consacrer l'hégémonie du modèle masculin.“ (Conseil de l'Europe 2019: 8) Die konkrete Umsetzung der sprachlichen Gleichstellung der Geschlechter wird somit durch soziale und kommunikative Verhaltensnormen gesteuert, die sich primär am Kriterium der „funktionale[n] und thematische[n] Angemessenheit [...]“ und nicht der sprachlichen Korrektheit ausrichten (s.o. Bußmann ⁴2008: 655: s.v. *Sprachnormen*).¹⁹ Alpheratz (2018a: 58–59) prägt in diesem Zusammenhang den Begriff der *variation diathétique* als „variation relevant de la conscience de genre, d'identité, d'égalité et de la performativité de la langue.“ (im Original fettgedruckt) Die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter ist nach dieser Auffassung eine ethische Entscheidung und das darauf zurückgehende *français inclusif* eine ethisch begründete Varietät, die, wie Philippe Monneret im Vorwort zu Alpheratz' *Grammaire du français inclusif* darstellt, auf eine gestiegene „sensibilité à l'impact du genre“ zurückzuführen sei (Monneret 2018: 12).

Es stellt sich nun die Frage nach der konkreten sprachlichen Ausgestaltung des *français inclusif*, dessen Existenz nach Monneret zwar ein Fakt ist, das jedoch durch einen hohen Grad an Variabilität gekennzeichnet sei:

il [d.h. le français inclusif] s'est inscrit peu à peu dans les usages et fait désormais partie du paysage actuel de la langue française. Une partie assez sauvage de ce paysage, [...], où de nombreuses formes sont parfois attestées pour un même mot, mais dont on peut penser qu'elle connaîtra, peu à peu, une forme de normalisation. (ebd.: 8)

Monneret geht somit davon aus, dass sich im Laufe der Zeit Gebrauchsnormen des *français inclusif* herausbilden werden. Die Entwicklung einer präskriptiven

19 Lobin (im Druck) spricht in ähnlichem Kontext von einer soziolinguistischen Norm, die politisch motiviert ist und in einem Spannungsverhältnis zu einer linguistisch begründeten Norm stehen kann.

Norm für diese Varietät lehnt er dagegen ab: „les normes linguistiques se fixent d’une manière difficilement prévisible et résultent de phénomènes collectifs qui échappent presque toujours aux tentatives de contrôle.“ (ebd.: 10) Wie sich demgegenüber französische Leitfäden und Grammatiken bezüglich der Entwicklung von Normen des *français inclusif* positionieren und ob sich bereits Tendenzen zur Herausbildung einer Gebrauchsnorm erkennen lassen, soll nachfolgend anhand einer exemplarischen Korpusanalyse überprüft werden.

3. Vorschläge französischer Leitfäden und Grammatiken zur sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter

Für die Untersuchung konkreter Vorschläge zur sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter wurden aus der Vielzahl der für das Französische existierenden Empfehlungen²⁰ drei Leitfäden ausgewählt, die nicht ausschließlich für einen spezifischen Adressatenkreis verfasst wurden und daher für die Entwicklung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs in Frankreich von besonderer Bedeutung sind. Darüber hinaus werden zwei aktuelle Grammatiken analysiert, in denen eine Bestandsaufnahme und regelgeleitete Beschreibung unterschiedlicher Vorschläge zur sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter erfolgt.

3.1. Becquer u.a. (1999): *Femme, j’écris ton nom...*

Im Mittelpunkt dieses ersten französischen Leitfadens steht die Feminisierung von Funktions- und Berufsbezeichnungen im administrativen Sprachgebrauch (Becquer u.a. 1999: 22). Eine über die lexikalische Feminisierung hinausgehende sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter wird darin nur am

20 Nicht nur in Frankreich, sondern auch in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern wurden, angestoßen durch den nordamerikanischen Feminismus, die zweite Welle des europäischen Feminismus sowie durch Forderungen inter- und transsexueller Bewegungen, zahlreiche Empfehlungen und Leitfäden zur sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter veröffentlicht, und zwar zum einen auf der Ebene von Staaten, Regionen und Kommunen, zum anderen auf der Ebene öffentlicher und privater Institutionen wie Universitäten oder Gewerkschaften (vgl. Elmiger 2008: 34–35, 162–184, Alpheratz 2018a: 32 sowie exemplarisch Reynosa 2010, Université de Lausanne 2018, Université de Laval 2016/17). Zu dieser Entwicklung haben Richtlinien internationaler Organisationen wie der UNESCO (1999, 1989) oder des Europarats (Conseil de l’Europe 2019, 2008, 1990) einen maßgeblichen Beitrag geleistet. Nach Garcia (2018: 482) handelt es sich bei der Veröffentlichung von Leitfäden in erster Linie um einen politischen Akt, der das Ziel verfolgt „de redonner à la femme, à travers la langue, sa vraie place dans la société.“

Rande thematisiert, und zwar in Zusammenhang mit Fragen der Neutralisation und Generizität. Wichtig ist zunächst, dass dort von der Binarität des biologischen Geschlechts ausgegangen wird (ebd.: 36), d.h. Probleme der Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter oder abweichende Geschlechtsidentitäten werden in diesem Leitfaden nicht erörtert. Mit Bezug auf Personen wird das Genus als sexuell motiviert betrachtet. Fälle der Nichtübereinstimmung zwischen grammatikalischem Genus und biologischem Geschlecht des Referenten (*un mannequin, une sentinelle*) oder Substantive mit festem Genus, die sich auf Personen beiderlei Geschlechts beziehen können (*un individu, une personne*, vgl. ebd.), gelten dementsprechend als Ausnahmen.

Im Zusammenhang mit der grammatikalischen Angleichung von Adjektiven und Begleitern an das Substantiv erläutert der Leitfaden das Prinzip der Genusneutralisation im Maskulinum, welche eintrete, wenn sich das Adjektiv gleichermaßen auf ein feminines und ein maskulines Substantiv beziehe oder wenn es sich beim Bezugswort um einen Infinitiv oder ein neutrales Pronomen (z.B. *cela*) handle.²¹ Darüber hinaus könnten auch maskuline Substantive eine generische Funktion übernehmen, wenn sie sich im Plural auf eine Klasse bzw. eine Gruppe von Individuen bezögen, die normalerweise aus Männern und Frauen bestünde (ebd.: 36–37), oder wenn sie im Singular ein generisches Konzept – z.B. eine Funktion oder ein Amt – bezeichneten: „Quand on évoque une notion générale ou conceptuelle, le masculin est d’usage [...]“ (ebd.: 38). Daher empfiehlt der Leitfaden den Gebrauch des generischen Maskulinums insbesondere in Gesetzestexten, Verordnungen und Erlassen und lehnt Praktiken aus anderen frankophonem Ländern mit expliziter Erwähnung beider Geschlechter (z.B. „Recrutement d’un ou une attaché(e) parlementaire“) ab (ebd.). Das generische Maskulinum sei jedoch ausschließlich generischen Kontexten vorbehalten und dürfe keinesfalls für die spezifische Bezeichnung einer Frau verwendet werden: „employer un masculin générique pour nommer une femme particulière est une agression.“ (ebd.: 39)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der französische Leitfaden an der zum Zeitpunkt seiner Ausarbeitung von der Académie française und auch von der Commission générale de terminologie et de néologie²² geforderten

21 Die Genusneutralisation im Maskulinum wird als „opération toute grammaticale [...]“ bezeichnet (Becquer u.a. 1999: 37), d.h. es wird unterstrichen – vermutlich, um möglicher Kritik von feministischer Seite zu begegnen –, dass es sich um ein in der französischen Grammatik übliches Prinzip handle, das bereits im Lateinischen existiert habe.

22 Die Commission générale de terminologie et de néologie wurde 2015 ersetzt durch die Commission d’enrichissement de la langue française (Décret 25/03/2015).

Unterscheidung zwischen einerseits der Referenz auf eine Funktion bzw. ein Amt, für welche das generische Maskulinum zu verwenden sei, und andererseits auf das diese Funktion bzw. dieses Amt oder einen bestimmten Beruf ausübende Individuum, für welche je nach Geschlecht der betreffenden Person eine maskuline oder feminine Bezeichnung verwendet werden müsse, festhält (Académie française: Web).²³ Der Ambiguität des Maskulinums sind sich die Autorinnen und der Autor dabei durchaus bewusst, nicht umsonst sprechen sie im Fall der generischen Verwendung eines maskulinen Substantivs im Singular von einer „généricité en *compréhension*“ (Becquer u.a. 1999: 37). Der französischen Sprachgemeinschaft wird somit zugetraut, den Unterschied zwischen generischer und spezifischer Verwendung des Maskulinums im jeweiligen Kontext disambiguieren zu können.

3.2. Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (2016, 2015): *Guide pratique pour une communication sans stéréotype de sexe*

Der im November 2015 erstmals veröffentlichte Leitfaden des Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes²⁴ wurde mit dem Ziel verfasst, Vorschläge zur Vermeidung der Reproduktion von Geschlechterstereotypen in der öffentlichen und offiziellen Kommunikation zu unterbreiten (HCEfh 2016: 3).

23 Die Académie française äußert in ihrer jüngsten Stellungnahme zu diesem Thema nach wie vor Bedenken gegenüber der Feminisierung von Titeln, Amts- und Funktionsbezeichnungen, während die Feminisierung von Berufsbezeichnungen als prinzipiell unproblematisch betrachtet wird: „Si la féminisation des noms de fonctions, de titres et de grades fait apparaître des contraintes internes à la langue française qu'il n'est pas possible d'ignorer, il n'existe aucun obstacle de principe à la féminisation des noms de métiers et de professions.“ (Académie française 2019: 4) In den näheren Ausführungen zu Titeln, Amts- und Funktionsbezeichnungen (ebd.: 12–20) erkennt die Académie zwar an, dass diese genauso leicht zu feminisieren seien wie Berufsbezeichnungen, sie verweist aber immer wieder auf deren fehlende Akzeptanz in der Sprachgemeinschaft und beruft sich dabei auf ‚Autoritäten‘ wie den Sprachgebrauch oder die Gesellschaft (ebd.: 14–15).

24 Der Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes wurde im Januar 2013 als beratende Instanz eingerichtet und ist dem Premierminister zugeordnet. Zu seinen Aufgaben gehört die jährliche Berichterstattung über den Stand der Gleichstellung der Geschlechter in Frankreich. Übergeordnetes Ziel ist laut Gründungserlass des Haut Conseil „[...] d'assurer la concertation avec la société civile et d'animer le débat public sur les grandes orientations de la politique des droits des femmes et de l'égalité.“ (HCEfh: Web; die Hervorhebung aus dem Original wurde nicht übernommen)

Er beruft sich dabei auf Empfehlungen und gesetzliche Vorgaben zur Gleichstellung auf unterschiedlichen Ebenen, insbesondere auf eine Empfehlung des Europarats zur Vermeidung von sprachlichem Sexismus (Conseil de l'Europe 2008), auf das französische Gleichstellungsgesetz von 2014 (Loi 04/08/2014) sowie auf unterschiedliche Vereinbarungen auf der Ebene der *collectivités territoriales* (HCEfh ²2016: 4). Die insgesamt 10 Empfehlungen (ebd.: 11–31, 36) sind dabei nicht rein sprachlicher Natur, sondern beziehen das Kommunikationsverhalten gegenüber Frauen und Männern und die Darstellung beider Geschlechter in der Öffentlichkeit mit ein, d.h. es handelt sich um einen umfassenden Ansatz zur Vermeidung von Geschlechterstereotypen, der allerdings wie der zuvor untersuchte Feminisierungsleitfaden dem Prinzip einer zweigeschlechtlichen Kategorisierung folgt und nicht-binäre Geschlechtsidentitäten nicht thematisiert.

Im engeren Sinne auf die Sprache bezogen sind die Empfehlungen 1–4 und 7:²⁵

1. Éliminer toutes expressions sexistes
2. Accorder les noms de métiers, titres, grades et fonctions
3. User du féminin et du masculin dans les messages adressés à tous et toutes
4. Utiliser l'ordre alphabétique lors d'une énumération
5. [...]
6. [...]
7. Parlez „des femmes“ plutôt que de „la femme“, de la „journée internationale des droits des femmes“ plutôt que de la „journée de la femme“ et des „droits humains“ plutôt que des „droits de l'homme“ (ebd.: 36; Hervorhebungen aus dem Original wurden nicht übernommen).

Empfehlung 1 bezieht sich dabei insbesondere auf die Vermeidung von Bezeichnungen wie *chef de famille*, *mademoiselle*, *nom de jeune fille* u.a., die aufgrund verschiedener Gesetze und Erlasse in der französischen Verwaltungskorrespondenz nicht mehr verwendet werden dürfen (ebd.: 11), während Empfehlung 2 explizit auf den französischen Feminisierungsleitfaden Bezug nimmt (ebd.: 12, vgl. auch 3.1) und darüber hinaus auf eine Liste mit Vorschlägen für den Gebrauch femininer Berufs- und Funktionsbezeichnungen verweist, die im Anhang des *Guide*

25 Auf das Kommunikationsverhalten gegenüber Frauen und Männern und die Darstellung beider Geschlechter in der Öffentlichkeit beziehen sich die folgenden Empfehlungen: 5. „Présenter intégralement l'identité des femmes et des hommes“, 6. „Ne pas réserver aux femmes les questions sur la vie personnelle“, 8. „Diversifier les représentations des femmes et des hommes“, 9. „Veiller à équilibrer le nombre de femmes et d'hommes [...]“, 10. „Former les professionnel.le.s et diffuser le guide“ (HCEfh ²2016: 36; Hervorhebungen aus dem Original wurden nicht übernommen).

zu finden ist (ebd.: 34–35).²⁶ Zwischen den Empfehlungen des HCEfh und des Feminisierungsleitfadens gibt es dabei einige Unterschiede: So empfiehlt letzterer häufig *mots épiciènes* (*le/la chef, gouverneur*, u.a.) und gibt die Verwendung des in Québec üblichen Suffixes *-eure* oder anderer femininer Formen lediglich als Alternativen an (vgl. z.B. Becquer u.a. 1999: 73, 90). Der *Guide pratique* des HCEfh (²2016, 12, 34–35) bevorzugt dagegen morphologisch movierte Formen wie *cheffe* oder *gouverneure*, die sich deutlich von ihren maskulinen Pendants unterscheiden. Darüber hinaus spricht sich der HCEfh im Unterschied zum Feminisierungsleitfaden für die Wiederbelebung des *accord de proximité* aus, nach welchem Adjektive mit mehreren Bezugswörtern unterschiedlicher Genera an das nächststehende Substantiv und nicht im generischen Maskulinum angeglichen werden (ebd.: 14; vgl. auch 2.2).

Um die Vermeidung des generischen Maskulinums geht es auch in den Empfehlungen 3 und 4, nach denen für die Referenz auf gemischtgeschlechtliche Gruppen – nach Möglichkeit in alphabetischer Reihenfolge – die Beidenennung maskuliner und femininer Formen erfolgen soll (z.B. „les lycéennes et les lycéens, les sénateurs et les sénatrices“, ebd.: 15, 17), alternativ auch der Einsatz von *mots épiciènes* (*un/une élève*) oder Substantiven mit festem Genus (*une personne, le corps professoral*, u.a.; vgl. ebd.: 16). Im mündlichen Sprachgebrauch sollten sowohl Substantive als auch Adjektive – nicht explizit genannt werden die Determinanten – im Maskulinum und Femininum verwendet werden. Im schriftlichen Gebrauch empfiehlt der HCEfh neben der Vollform der Beidenennung eine verkürzte Form, in der an den Wortstamm zunächst das maskuline Suffix angefügt wird, worauf ein Punkt und das feminine Suffix (zuzüglich ggf. eines weiteren Punktes und des Pluralmorphems) folgen: „la.le sénateur.rice, les sénateur.rice.s“ (ebd.: 15).²⁷ Der Vorzug des Punktes zur Trennung des maskulinen und femininen Suffixes wird damit begründet, dass er die Lektüre nicht beeinträchtigt, über eine Tastatur problemlos einzufügen und zudem durch

26 In seiner Begründung greift der HCEfh dabei auf die Argumentation von Viennot zurück, dass feminine Funktions- und Berufsbezeichnungen bis ins 17. Jahrhundert existiert hätten und erst durch die Arbeit der Grammatiker und Lexikographen des 17. und 18. Jahrhunderts, die das maskuline Genus als „plus noble“ betrachtet hätten, nach und nach aus dem französischen Sprachgebrauch – zumindest mit Bezug auf prestigeträchtige Funktionen und Berufe – verdrängt worden seien (HCEfh ²2016: 13; vgl. auch Viennot ²2017: 45–62, 2018: 37–69).

27 Wie sich am Beispiel *la.le sénateur.rice* erkennen lässt, kann die konsequente alphabetische Anordnung maskuliner und femininer Formen dazu führen, dass die Genera bei Determinanten und Lexemen in entgegengesetzter Reihenfolge auftreten.

an die Bedürfnisse Sehbehinderter angepasste Software leicht zu erkennen sei. Darüber hinaus beinhalte er im Gegensatz zu anderen Abkürzungsformen keine negativen Konnotationen (ebd.: 16).

Die 7. Empfehlung bewegt sich an der Schnittstelle zwischen sprachlichen Empfehlungen – Gebrauch von *être humain* statt generischem *Homme/homme* – und Empfehlungen für das Kommunikationsverhalten, die die Individualität und Heterogenität von Frauen und Männern und die Vermeidung stereotyper Homogenisierungen in den Fokus nehmen (ebd.: 20–21). Daran wird deutlich, dass es im *Guide pratique* des HCEfh im Gegensatz zum zuvor betrachteten Feminisierungsleitfaden um mehr geht als um die rein sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter, nämlich um ein umfassendes Aufbrechen traditioneller Geschlechterstereotype im Kommunikationsverhalten, zu dem die Sprache einen wichtigen, aber keineswegs den einzigen Beitrag leisten soll. Dies wird u.a. durch den Titel der Kommission deutlich, die für die Redaktion des *Guide* verantwortlich zeichnet („Lutte contre les stéréotypes de sexe et la répartition des rôles sociaux“), aber auch durch die Tatsache, dass unter den 19 Personen, von denen externe Expertise eingeholt wurde, nur ein Grammatiker und eine Expertin für Sprachpolitik waren.²⁸

3.3. Mots-Clés (³2019, ²2017, ¹2016): *Manuel d'écriture inclusive*

Die Kommunikationsagentur Mots-Clés wurde 2011 von dem Kommunikationswissenschaftler Raphaël Haddad gegründet mit dem Ziel, potentiellen Kundinnen und Kunden durch Schulung ihres Kommunikationsverhaltens zu höherem Einfluss zu verhelfen.²⁹

28 Darüber hinaus waren die feministische Literaturwissenschaftlerin Éliane Viennot sowie eine Psychologin, mehrere Soziologinnen, Spezialistinnen und Spezialisten für Kommunikation sowie Vertreterinnen und Vertreter aus Politik und Verwaltung vertreten (vgl. HCEfh ²2016: 33). Viennots Vorschläge für die Entwicklung eines ‚inkluisiven‘ Sprachgebrauchs finden sich zu großen Teilen im *Guide pratique* des HCEfh wieder (vgl. Viennot 2018: 71–106). Unterschiede bestehen vor allem mit Bezug auf einige Details wie z.B. das graphische Zeichen, das zur Trennung des maskulinen und femininen Suffixes in verkürzten Beidnennungen verwendet werden sollte (Punkt im *Guide pratique* des HCEfh, *point médian* (s.u.) bei Viennot), die größere Zurückhaltung bei dessen Anwendung (für Viennot akzeptabel in *étudiant-e* oder *ouvrier-e*, nicht aber in *formateur-riche*) sowie die Bevorzugung der Suffixe *-euse*, *-esse* und *-trice* bei Viennot gegenüber *-teure* im *Guide pratique* (ebd.: 77–80, 83–87, 102–105, HCEfh ²2016: 15, 35).

29 Dieses Ziel kommt auch in der verwendeten Bezeichnung *agence de communication d'influence* zum Ausdruck.

Nous croyons une chose simple: le discours n'est pas simplement un instrument de l'influence, c'est le lieu de l'influence. En ce sens, c'est en travaillant sur la stabilisation et l'essaimage de ses mots, ses formulations, ses narratifs, qu'une organisation parvient à conquérir ou conserver une position d'autorité. (Mots-Clés: Web)

Ausgehend von der Auffassung, dass der Diskurs gesellschaftliche Entwicklungen einerseits widerspiegeln, andererseits aber auch konstruieren,³⁰ beabsichtigt Mots-Clés mit dem seit 2016 auf ihrer Webseite veröffentlichten *Manuel d'écriture inclusive* einen Beitrag zur Gleichstellung von Männern und Frauen zu leisten (Mots-Clés ³2019: 4), d.h. auch dieser Leitfaden basiert auf einer zweigeschlechtlichen Kategorisierung der außersprachlichen Realität. Die Agentur beruft sich dabei explizit auf den *Guide pratique* des HCEfh (vgl. 3.2), von dem sie – mit ausdrücklicher Autorisation – auch inhaltlich große Teile übernimmt (ebd.: Titelblatt verso).³¹ Die Prinzipien der *écriture inclusive*, definiert als „l'ensemble des attentions graphiques et syntaxiques qui permettent d'assurer une égalité de représentations des deux sexes“ (ebd.: 4, im Original fettgedruckt), werden im *Manuel d'écriture inclusive* zu drei sogenannten Konventionen zusammengefasst, die auf den Empfehlungen 2–4 und 7 des HCEfh basieren (ebd.: 7, im Original fettgedruckt):

Accorder en genre les noms de fonctions, grades, métiers et titres,
 User du féminin et du masculin, que ce soit par l'énumération par ordre alphabétique,
 l'usage raisonné du point médian, ou le recours aux termes épiciques,
 Ne plus employer les antonomases du nom commun „Femme“ et „Homme“.

Im Unterschied zu den Empfehlungen des HCEfh zielt die *écriture inclusive* zwar vordergründig ausschließlich auf die *sprachliche* Gleichbehandlung von Männern und Frauen, diese wird jedoch als Mittel der Einflussnahme auf deren *gesellschaftliche* Gleichstellung aufgefasst (vgl. ebd.: 4).³² Darüber hinaus

30 Raphaël Haddad beruft sich dabei unter anderem auf Michel Foucaults Auffassung des Diskurses als Machtinstrument: „Le discours n'est pas simplement ce qui traduit les luttes ou les systèmes de domination, mais ce pour quoi on lutte, le pouvoir dont on cherche à s'emparer“, déclarait Michel Foucault lors de son entrée au Collège de France.“ (Haddad 18.01.2017)

31 Das betrifft neben den Prinzipien zur Umsetzung der *écriture inclusive* insbesondere die Listen mit femininen Personenbezeichnungen (vgl. Mots-Clés ³2019: 13–16 und HCEfh² 2016: 34–35) sowie die ersten fünf Argumente des Kapitels „Foire aux arguments“ (Mots-Clés ³2019: 19–21 und HCEfh² 2016: 8–9). „Inspiriert“ wurde die Arbeit von Mots-Clés darüber hinaus durch die Veröffentlichungen von Viennot (vgl. Mots-Clés ³2019: 6 sowie Haddad/Sebagh 2018: 111).

32 Dass sprachliche Gleichbehandlung nicht als Ziel an sich, sondern als notwendiges Mittel auf dem Weg zu einer umfassenden Gleichstellung der Geschlechter in allen

bestehen einige Unterschiede im Detail: So empfiehlt das *Manuel d'écriture inclusive* z.B. für verkürzte Beidnennungen den sogenannten *point médian* (z.B. *ce·tte ingénieur·e*), da dieser nicht durch einen anderen Gebrauch in der französischen Sprache belegt und daher aus semiotischer Sicht am besten geeignet sei, die sprachliche Gleichbehandlung von Männern und Frauen zu gewährleisten. Im Gegensatz zur 2. Auflage, in welcher der *point médian* – dort noch *point milieu* genannt – in Anlehnung an den *Guide pratique* des HCEfh auch zur Trennung unterschiedlicher Suffixe sowie zur Abgrenzung des Pluralmorphems eingesetzt wurde (z.B. *acteur·rice·s*), wird dessen Gebrauch in der 3. Auflage des *Manuel* unter Bezugnahme auf Viennot allerdings auf solche maskulinen und femininen Formen beschränkt, die sich maximal durch zwei Buchstaben voneinander unterscheiden, darüber hinaus wird das Pluralmorphem nicht mehr gesondert abgetrennt (z.B. *académicien·nes*, ebd.: 9–11, 13–16; vgl. auch Viennot 2018: 103–105).

Die konkrete Ausgestaltung der drei genannten Konventionen, welche die Grundlage der *écriture inclusive* bilden, wird in der 3. Auflage des *Manuel* zwar ausführlicher als in der 2. Auflage, aber dennoch eher knapp behandelt: Der Leitfaden thematisiert z.B. die eigene Praxis im Umgang mit femininen Doubletten (*auteure* vs. *autrice*, *chercheure* vs. *chercheuse*), von denen diejenige Bezeichnung bevorzugt werde, die der ‚Natur des Französischen‘ am ehesten entspreche (Mots-Clés³2019: 8). Auch darin wird der Einfluss Viennots deutlich, die für den Gebrauch traditioneller Feminina wie *autrice*, *chercheuse* u.Ä. plädiert (Viennot 2018: 75–80). Des Weiteren geht der Leitfaden auf die Substantiv-Adjektiv-Kongruenz im Plural ein und bezeichnet alternative Formen der Angleichung wie den *accord de proximité* oder die Sinnkongruenz (vgl. 2.2) zwar als legitim, wende sie aber explizit nicht an, weil sie gegen die grammatischen Regeln verstießen (vgl. Mots-Clés³2019: 11). Allerdings wird auch der Gebrauch des generischen Maskulinums abgelehnt (ebd.: 8). Aus dem Sprachgebrauch im Text geht hervor, dass bei Bezug eines Modifikators auf Substantive unterschiedlicher Genera – und zwar unabhängig davon, ob es sich bei den Bezugswörtern um Objekt- oder Personenbezeichnungen handelt – ebenfalls die verkürzte Beidnennung mit *point médian* verwendet werden soll (vgl. z.B. ebd.: 4: „la

Lebensbereichen verstanden wird, machen die Verantwortlichen von Mots-Clés in ihrem Nachwort zu Viennots *Le langage inclusif* (Viennot 2018) deutlich, in dem sie den Einfluss des Sprachgebrauchs auf die mentalen Repräsentationen hervorheben und die männliche Dominanz in der Gesellschaft auf die Vorherrschaft des Maskulinums im Sprachgebrauch zurückführen (Haddad/Sebagh 2018: 113, 116). Ihrer Ansicht nach „la langue est bien une condition nécessaire à l'atteinte de l'égalité femmes-hommes.“ (ebd.: 124)

construction et la perpétuation d'inégalités et de stéréotypes de sexe, *tel-le-s* que nous les observons au quotidien“; Hervorhebung C.O.).

Insgesamt bezeichnet Haddad die sprachliche Ausgestaltung der *écriture inclusive* als „démarche [...] fondamentalement exploratoire“ (ebd.: 6) und lädt die Leserinnen und Leser des *Manuel* dazu ein, sich an der Diskussion darüber zu beteiligen (ebd.). Dies lässt eine gewisse Offenheit in Bezug auf den Umgang mit sprachlicher Variation vermuten, die in der Realität jedoch nur bedingt gegeben ist, wie Haddad selbst deutlich macht: „Mais pour que l'écriture inclusive se généralise, il ne faut pas de règles alternatives.“ (Raphaël Haddad in Bardou 21.01.2017) Für eine langfristige Etablierung der *écriture inclusive* im Sprachgebrauch sei demnach deren Konsolidierung im Sinne einer Festschreibung von Normen notwendig, und es ist bezeichnend, dass Mots-Clés zu diesem Zweck ausgerechnet einen Diktatwettbewerb initiiert hat und damit an die Tradition der zwischen 1985 und 2005 unter der Leitung von Bernard Pivot durchgeführten *Championnats d'Orthographe* anknüpft.³³ Präskriptive Normen sind nach Mots-Clés somit eine notwendige Voraussetzung für die gesellschaftliche Durchsetzung der sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter.

3.4. Lessard/Zaccour (2018): *Manuel de grammaire non sexiste et inclusive*

Das *Manuel de grammaire non sexiste et inclusive* wurde von dem kanadischen Autorenteam Michaël Lessard und Suzanne Zaccour verfasst. Beide sind von ihrer Ausbildung her Juristen, zu deren Arbeits- und Forschungsgebieten u.a. die gesellschaftliche Gleichstellung der Geschlechter, Gewalt gegen Frauen und sexueller Missbrauch gehören. Darüber hinaus beschäftigen sie sich auch mit sprachlichem Sexismus und haben 2017 gemeinsam eine Grammatik mit dem Titel *Grammaire non sexiste de la langue française* (Lessard/Zaccour 2017a) sowie einen *Dictionnaire critique du sexisme linguistique* (Lessard/Zaccour 2017b) veröffentlicht (vgl. Decitre.fr: Web).

Im *Manuel de grammaire non sexiste et inclusive* nehmen der Autor und die Autorin einen feministischen Standpunkt ein und begründen die Notwendigkeit einer Feminisierung mit dem erforderlichen ‚Rückbau‘ einer seit dem 17. und 18. Jahrhundert erfolgten Maskulinisierung der französischen Sprache (Lessard/Zaccour 2018: 9–10). Im Gegensatz zu den zuvor untersuchten Leitfäden gehen

33 Das bis dato aktuelle Diktat vom 20. Mai 2020 ist als Video auf der Homepage der Agentur sowie auf dem YouTube-Kanal <https://www.youtube.com/watch?v=U4dKZs3d6pM> zu finden (Mots-Clés: Web).

sie in ihrem Werk jedoch nicht von einer zweigeschlechtlichen Kategorisierung der außersprachlichen Realität aus, sondern thematisieren ebenfalls die kommunikativen Bedürfnisse nicht-binärer Personen (ebd.: 22–23).

Der Hauptteil des *Manuel de grammaire* besteht aus der nach Wortarten gegliederten Grammatik (ebd.: 29–109) sowie aus Übungsaufgaben nebst deren Korrekturen (ebd.: 111–179). Einleitend wird zunächst der Begriff der Feminisierung definiert als

ensemble de procédés d'écriture ou de discours qui évitent l'emploi générique du masculin. Elle transforme les mots (*féminisation lexicale*) et les phrases (*féminisation syntaxique*) pour „dégenrer“ le français, ou encore pour mettre en lumière l'existence des femmes. (ebd.: 31)³⁴

Die möglichen Feminisierungsstrategien werden anschließend vorgestellt und evaluiert in Bezug auf die darin enthaltenen Möglichkeiten, 1. Frauen sprachlich zu rehabilitieren, 2. die Feminisierung demonstrativ zur Schau zu stellen, 3. auch nicht-binäre Personen einzuschließen und 4. für Kohärenz und Klarheit im Diskurs zu sorgen. Dass diese Ziele durchaus im Widerspruch zueinander stehen können, wird dabei nicht als grundsätzliches Problem betrachtet, die Sprachteilhaber hätten vielmehr die Möglichkeit, ihre Feminisierungsstrategie dem jeweiligen situationellen Kontext gemäß auszuwählen (ebd.: 34). Die Intention der Grammatik sei es nämlich nicht, bestimmte Formen der Feminisierung als „usage ‚correct‘“ durchzusetzen, sondern „elle stimule la reflexion et accepte une féminisation diverse et personnalisée.“ (ebd.: 32) Der Ansatz des *Manuel de grammaire* ist somit als nicht präskriptiv zu verstehen.

Die Möglichkeiten lexikalischer und syntaktischer Feminisierung werden in einer Synthese tabellarisch aufgelistet und in Bezug auf das Erreichen der 4 genannten Ziele evaluiert (ebd.: 35–36), wobei es sicherlich der feministischen Ausrichtung des Werkes geschuldet ist, dass das generische Femininum sowohl in Bezug auf die Herstellung von Kohärenz und Klarheit als auch auf die Inklusion von nicht-binären Personen besser bewertet wird als das generische Maskulinum (ebd.: 36). Zum Schluss der Einleitung finden sich 11 Prinzipien für eine „rédaction non sexiste“, die sich zu großen Teilen mit den Empfehlungen des HCEfh decken (vgl. 3.2), im Unterschied zu diesen aber auch Faktoren wie Verständlichkeit, Lesbarkeit, Anpassung der Feminisierungsstrategien an die

34 Die genannten Ziele der Feminisierung – „dégenrer“ le français“ und „mettre en lumière l'existence des femmes“ – sind dabei im Grunde kontradiktorisch, wie sich im Verlauf der folgenden Ausführungen zeigen wird.

Textsorte sowie Konstanz im Gebrauch der unterschiedlichen Techniken enthalten (ebd.: 36–37).³⁵

Der eigentliche Grammatikteil behandelt die Wortarten Substantiv (ebd.: 39–72), Adjektiv (ebd.: 73–85), Determinant (ebd.: 87–95), Pronomen (ebd.: 97–106) und Verb (ebd.: 107–109). Mit Ausnahme des letztgenannten Kapitels, in dem lediglich die Verbkonjugation bei koordinierten Substantiven (*l'étudiante et l'étudiant doivent, l'avocate ou l'avocat doit*)³⁶ oder bei verkürzten Beidnennungen (*l'étudiant-e doit vs. les avocat-es doivent*) thematisiert wird (ebd.: 108–109), werden in jedem der Kapitel sowohl die lexikalische als auch die syntaktische Feminisierung diskutiert, und zwar bezogen auf den schriftsprachlichen Gebrauch. Ausgangspunkt der Darstellung sind je nach Wortart die grundlegenden Regeln zur Bildung femininer Lexeme (z.B. bei Substantiven das Anfügen eines *-e*, Suffigierung und Heteronymie; vgl. ebd.: 43–44), an die sich eine Erörterung zusätzlicher Feminisierungsstrategien anschließt. Dazu gehörten – ebenfalls mit Bezug auf Substantive – der Rückgriff auf historisch belegte, aber nicht mehr gebräuchliche Formen (*une doctoresse, une apprentisse*), die konsequente Anwendung der Basisregeln auch bei lexikalischen Lücken (*une individuelle, une professeuse*), die Feminisierung auf der Basis eines sich entwickelnden bzw. bereits vorhandenen Sprachgebrauchs (*une auteure, une professeure*), die Lexemersetzung (*une prud'femme, une femme-grenouille, une consœur*), die Feminisierung fremdsprachlicher Bezeichnungen nach dem Vorbild der Ausgangssprache (*une barmaid, une latina, une camérawoman*) sowie die Bildung amalgamierter Neologismen, die den Bezug auf beide Geschlechter herstellen würden (*professionnelle, lectrice, frœur, fillils, tancle, cousinxe, etc.*).³⁷

35 Gegen die letztgenannte Maxime wird jedoch bei der Redaktion des *Manuel de grammaire* selbst verstoßen: So werden zur Vermeidung des generischen Maskulinums teilweise verkürzte Beidnennungen mit Großbuchstaben (*spectatrices TEURS attentives IFS*, Lessard/Zaccour 2018: 21), Bindestrichen (*participant-e-s*, ebd.: 18), Schrägstrichen (*certain/e/s*, ebd.), umgekehrten Schrägstrichen (*humain'e/s*, ebd.: 14), Punkten (*un.e avocat.e*, ebd.: 19) oder dem *point médian* (*certain-e-s*, ebd.: 60) sowie Beidnennungen in Vollform (*les avocats et les avocates*, ebd.), das generische Femininum (*ses lectrices*, ebd.: 20) oder amalgamierte Neologismen (*lectrice*, ebd.) verwendet, allerdings ist auch das generische Maskulinum gelegentlich präsent (*le lecteur*, ebd.: 60).

36 Alle in diesem Kapitel angeführten Beispiele stammen aus dem *Manuel de grammaire* und werden hier nicht in Anführungszeichen, sondern kursiv gesetzt, initiale Majuskeln werden dabei durch Minuskeln wiedergegeben. Hervorhebungen aus dem Original werden, sofern nicht anders angemerkt, nicht übernommen.

37 Bei den anderen Wortarten wird neben den Grundregeln lediglich die Bildung amalgamierter Neologismen als zusätzliche lexikalische Feminisierungsstrategie angeführt,

Als übergeordnete Strategie wird die sogenannte ‚ostentative‘ Feminisierung betrachtet, in deren Mittelpunkt weniger ein bestimmtes Bildungsmuster als das Prinzip stehe, diejenige feminine Form zu verwenden, die sich maximal – im schriftlichen und mündlichen Gebrauch – vom Maskulinum unterscheidet (ebd.: 47–58). Die Diskussion der Vor- und Nachteile aller Strategien zeigt dabei deutlich, dass die maximale Sichtbarmachung von Frauen mit der Bezugnahme auf nicht-binäre Personen schwer zu vereinbaren ist. Am ehesten gelinge dies nach Auffassung des Autorenteams durch amalgamierte Neologismen wie *auteurice*, in denen maskulines und feminines Suffix kombiniert werden (ebd.: 58).

Im Zusammenhang mit der syntaktischen Feminisierung wird zunächst die der Norm entsprechende Regel der Generizität des Maskulinums erläutert (ebd.), als deren Alternative im Anschluss verschiedene Feminisierungsstrategien diskutiert werden. Die Beibehaltung des generischen Maskulinums unter Hinzufügung einer Anmerkung, die auf dessen Generizität hinweist, wird dabei aufgrund der fehlenden Sichtbarmachung von Frauen und nicht-binären Personen nicht befürwortet (ebd.: 59); dagegen wird das analoge Vorgehen unter Verwendung eines generischen Femininums akzeptiert, weil dadurch ein Gleichgewicht zu Texten im generischen Maskulinum herbeigeführt und beim Lesepublikum zudem ein Bewusstsein für den diesem Vorgehen inhärenten Sexismus geschaffen werde (ebd.: 60). Zu den weiteren Strategien syntaktischer Feminisierung, die in Bezug auf Vor- und Nachteile diskutiert werden, gehören die Vollform der Beidnennung bzw. das Hinzufügen von „homme(s) et/ou femme(s)“ zu einem Substantiv jedwedem Genus (ebd.: 61–62), verkürzte Beidnennungen unter Verwendung unterschiedlicher Interpunktions- bzw. typographischer Zeichen (ebd.: 63–66),³⁸ die sogenannte „*rédaction épïcène*“, worunter der Gebrauch von Kollektiva, *nom épïcènes*, Substantiven mit festem Genus und der Bezug auf Funktionen und Einheiten statt auf ausübende Personen verstanden

so mit Bezug auf Adjektive (*heureux*, *belleau/beau*, etc., Lessard/Zaccour 2018: 77), Determinanten (*touste*, *maon/man*, *lea/léa/læ* etc., ebd.: 90) und Pronomina (*el/iel/ielle/ille*, etc., ebd.: 101).

38 Die symbolische Wirkung der Interpunktions- und typographischen Zeichen wird im *Manuel de grammaire* mehrfach diskutiert: So sei die Verwendung von Klammern oder Schrägstrichen problematisch, weil sie die feminine Endung im Gegensatz zur maskulinen als weniger bedeutend – und daher in der Lektüre vernachlässigbar – kennzeichne, sodass umgekehrte Schrägstriche oder Großbuchstaben vorzuziehen seien (vgl. Lessard/Zaccour 2018: 84). Bei letzteren entstehe dagegen das Problem der Mehrdeutigkeit, denn Großbuchstaben könnten auch als Ausdruck von Aggressivität oder als Hervorhebung verstanden werden (vgl. ebd.: 66).

wird (ebd.: 66–68), sowie die Alternanz von generischem Femininum und Maskulinum innerhalb ein- und desselben Textes (ebd.: 69–70). Diskutiert wird darüber hinaus die Verwendung desjenigen Genus, das dem Geschlecht der Mehrheit der Referenten entspricht (*les mécaniciens, les infirmières*), wodurch jedoch unerwünschte Stereotype verstärkt werden könnten. Das umgekehrte Vorgehen, die bewusste Dekonstruktion von Stereotypen durch Verwendung desjenigen Genus, das *nicht* dem stereotypen Referenten entspricht (*les mécaniciennes, les infirmiers*), berge dagegen die Gefahr einer unerwünschten Maskierung sexistischer Strukturen (z.B. *les agresseuses sexuelles* statt *les agresseurs sexuels*; ebd.: 70–71). Letztlich lautet die Empfehlung, verschiedene Feminisierungsstrategien miteinander zu kombinieren und diese in ihrer ‚Radikalität‘ der Textsorte bzw. dem Adressatenkreis anzupassen (ebd.: 72).³⁹

Insgesamt wird bei der Analyse des *Manuel de grammaire non sexiste et inclusive* deutlich, dass der Ansatz nur in dem Sinne normativ ist, dass feminisiert werden soll. Bezüglich der Frage, *wie* feminisiert werden soll, gibt das Werk dagegen keine einheitlichen Regeln vor, sondern empfiehlt den Gebrauch bzw. die Kombination unterschiedlicher Feminisierungsstrategien in Abhängigkeit von Faktoren wie Textsorte und Adressatenkreis.⁴⁰ In der Diskussion der unterschiedlichen Verfahren zeigt sich dabei immer wieder, dass die in der Einleitung genannten Ziele der Feminisierung – die Sichtbarmachung der Frau einerseits und die Überwindung der Geschlechterbinarität andererseits – in den meisten Fällen einander entgegengesetzte Feminisierungsstrategien erfordern: Durch einige Strategien werden Frauen zwar sichtbar gemacht, die Binarität der

39 Die Kombination verschiedener Feminisierungsstrategien hat dabei auch stilistische Gründe: So würde eine durchgehende Beidnennung aller relevanten sprachlichen Formen, d.h. von Substantiven, Adjektiven, Determinanten, Pronomina und Partizipien, einen Text deutlich verlängern und seine Lektüre erschweren (Lessard/Zaccour 2018: 61, 81). Daher legt das *Manuel de grammaire* mit Bezug auf andere Wortarten das Augenmerk auf die unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten der Strategien, z.B. die Beidnennung von Adjektiven und Determinanten – in Kurz- oder Vollform – in Kombination mit einem substantivischen *mot épïcène* (*les bibliothécaires passionnés et passionnés*, ebd.: 80; *le ou la ministre, le.a juge/le.la juge*, ebd.: 92). Darüber hinaus wird die Genusneutralität des bestimmten Pluralartikels *les* hervorgehoben und der Gebrauch nicht genusmarkierter Pronomina wie *dont, qui* etc. empfohlen (ebd.: 94, 105).

40 Das *Manuel de grammaire* legt zwar den Fokus auf Personenbezeichnungen, der Autor und die Autorin visieren die Vermeidung des generischen Maskulinums jedoch langfristig auch mit Bezug auf Objektbezeichnungen an (*les tabourets et les chaises sont bien rangés/es*, Lessard/Zaccour 2018: 37).

Geschlechter jedoch akzentuiert (vgl. u.a. ebd.: 62); durch andere Strategien, insbesondere die „*rédaction épïcène*“ (s.o.), wird dagegen die Geschlechteropposition neutralisiert und der Bezug auf nicht-binäre Personen ermöglicht, die Präsenz von Frauen dagegen nicht verdeutlicht (vgl. u.a. ebd.: 68).⁴¹ Abhilfe schüfen amalgamierte Neologismen wie z.B. *lecteurice*, *heureuxe*, *toustes*, *ielles*, die beiden Zielen – der Referenz auf nicht-binäre Personen und der Sichtbarmachung von Frauen – gerecht würden (ebd.: 53, 77, 90, 101–102), im Gegenzug aber gegen Lesegewohnheiten verstießen und dadurch die Lektüre eines Textes erschweren könnten (ebd.: 53–54).⁴²

Letztlich wird im *Manuel de grammaire* verdeutlicht, dass es keine für alle Kontexte ‚ideale‘ Feminisierungsstrategie gibt. Zu dem Problem der Vereinbarkeit obengenannter Feminisierungsziele kommt die Herstellung von Klarheit (Referenzeindeutigkeit) und Kohärenz innerhalb eines Textes hinzu, was besonders bei Vorschlägen wie dem abwechselnden Gebrauch eines generischen Femininums und Maskulinums innerhalb desselben Textes, bei der Beidnennung von Adjektiven mit Bezug auf ein generisch verwendetes Substantiv (*les footballeuses musclées et musclés*) oder auch beim *accord de proximité* deutlich wird (*les cruels tyrans et tyranes* vs. *les tyrans et tyranes malfaisantes*), bei dem offen bleibt, ob sich das Adjektiv nur auf das syntaktisch nächstliegende oder auf alle Substantive des Syntagmas bezieht (ebd.: 80–81). Klarheit und Kohärenz werden jedoch im *Manuel de grammaire* letztlich dem Ziel der Feminisierung untergeordnet:

La clarté de l'expression d'une idée et la cohérence dans l'évolution du français sont donc soulignées. Cependant, cet objectif ne doit pas prendre une place démesurée dans le choix de stratégies de communication non sexiste. [...] Selon le public et les contextes [...], l'auteur ou l'auteure pourra trouver l'équilibre adéquat entre la féminisation ostentatoire et la clarté du texte. À long terme, on peut s'attendre des [sic!] stratégies de féminisation qu'elles créent un nouvel esthétisme linguistique. (vgl. ebd.: 33–34)

41 Die „*rédaction épïcène*“ erschwere somit auch die Unterscheidung zwischen gemischtgeschlechtlichen Gruppen und reinen Frauen- oder Männergruppen (vgl. Lessard/Zaccour 2018: 68), d.h. eine Referenzeindeutigkeit werde nicht erreicht.

42 Das Problem der Verständlichkeit amalgamierter Formen und verkürzter Beidnennungen sowie ihr Verstoß gegen die traditionelle Orthographie wird allerdings im Vergleich zu dem durch ihre Verwendung entstehenden Vorteil als weniger bedeutend erachtet, da solche Formen erläutert werden könnten und bei regelmäßigem Gebrauch zu einer Veränderung der Lesegewohnheiten führen würden (Lessard/Zaccour 2018: 53–54, 65–66).

3.5. Alpheratz (2018a): *Grammaire du français inclusif*

Die *Grammaire du français inclusif* von Alpheratz⁴³ ist als linguistische Forschungsarbeit an der Universität Sorbonne unter der Leitung von Philippe Monneret entstanden mit dem Ziel, die bis dato existierenden Vorschläge zur sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter zu systematisieren und als eine ‚diaethische Varietät‘ des Standardfranzösischen zu beschreiben, die *français inclusif* genannt wird: „Son objectif [d.h. de la grammaire] est la définition, la description, l’analyse et l’expérimentation d’une variété du français standard que nous nommons ‚français inclusif‘.“ (Alpheratz 2018a: 16, vgl. auch 2.3, 2.4) Der dieser Grammatik zugrundeliegende Ansatz ist somit nicht präskriptiv, sondern ausdrücklich deskriptiv:⁴⁴ Alpheratz stützt ihre Ausführungen auf die Auswertung eines Korpus, das sich aus wissenschaftlichen Veröffentlichungen, literarischen Texten, institutionellen Leitfäden sowie Mails, Facebookprofilen, Blogs und Internetseiten von primär feministischen, trans- und intersexuellen Gruppen zusammensetzt (ebd.: 61–73, 391–404). Ergänzt werden die Korpusbelege, die aus dem Zeitraum zwischen 1990 und 2018 stammen und einen hohen Grad an Variabilität sowie z.T. experimentellen Charakter aufweisen, durch von Alpheratz selbst entwickelte Vorschläge für genusneutrale Formulierungen (ebd.: 42), denn der Einführung eines neutralen Genus, das verwendet werde, um sich auf Referenten zu beziehen, die weder exklusiv dem maskulinen noch dem femininen Geschlecht zugeordnet werden könnten, kommt im *français inclusif* eine besondere Bedeutung zu (vgl. ebd.: 273–307, sowie 2.3).⁴⁵

43 Alpheratz ordnet sich auf der eigenen Homepage weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zu: „L’identité de genre d’Alpheratz s’exprime par l’usage du pronom *al* et par des accords au neutre.“ (Alpheratz: Web) In diesem Aufsatz verwende ich dort, wo sich im Deutschen eine Kategorisierung nicht vermeiden lässt, zur Bezugnahme auf Alpheratz allerdings das feminine und nicht das maskuline oder neutrale Genus, da sich letzteres aufgrund der Tendenz zu pejorativem Gebrauch nicht zur Geschlechtsabstraktion eignet (vgl. Kotthoff/Nübling 2018: 87–89). Das maskuline Genus erscheint mit Bezug auf Alpheratz ebenfalls nicht angemessen, da der Ansatz des *français inclusif* gerade darin besteht, Alternativen zum generischen Maskulinum zu entwickeln.

44 Vgl. dazu auch das Vorwort von Philippe Monneret: „Ce livre ne vise aucunement à obliger quiconque à utiliser le français inclusif, mais à prendre acte de son existence et laisser à ceux qui le souhaitent la liberté de l’utiliser, en les informant des solutions disponibles.“ (Monneret 2018: 9)

45 Alpheratz geht dabei von der Hypothese aus, dass die Korpusbelege, deren Genusflexion weder maskulin noch feminin ist, ein neutrales Genus implizieren und dass mit Hilfe der morphologischen, phonetischen, syntaktischen und semantischen Mittel

Der eigentliche Grammatikteil („Le français inclusif“) umfasst die Seiten 75–307 und ist in elf Unterkapitel gegliedert.⁴⁶ Zunächst erläutert Alpheratz das der Grammatik zugrundeliegende Konzept eines genuslosen Wortes (ebd.: 77–81), das auf der Modifikation eines lexikographischen Vorschlags von Lucy Michel (2016) beruht und als Nennform eine ‚Wurzel‘⁴⁷ ansetzt, von der jegliche Genusmarkierung abgetrennt wurde (z.B. *academic-* [sic!] als ‚Wurzel‘ von *académicien* und *académicienne*, *c-* als ‚Wurzel‘ von *con* und *conne*; Alpheratz 2018a: 79).⁴⁸ Ziel der vorgeschlagenen Segmentierung ist es, die konventionell etablierte Verwendung des Maskulinums als Nennform einer Personenbezeichnung zugunsten einer Gleichstellung der maskulinen, femininen und einer neutralen Form zu vermeiden. Abgelehnt wird damit für genusflektierende Personenbezeichnungen die Hypothese einer Nullableitung des maskulinen Genus bei ausschließlicher Markierung des Femininums sowie die Verwendung des Maskulinums als generische Form (ebd.: 79–81).⁴⁹

des französischen Sprachsystems weitere genusneutrale Einheiten entwickelt werden können (ebd.: 41): „Notre démarche est donc d’activer le potentiel de la structure grammaticale du français, en d’autres termes d’y intégrer les nouvelles unités, et non de la détruire.“ (ebd.: 42)

- 46 Zu einer Synthese der wichtigsten Konzepte der *Grammaire du français inclusif* vgl. auch Alpheratz (2018b).
- 47 In Anlehnung an Schpak-Dolt (⁴2016: 27) verwende ich hier den Begriff ‚Wurzel‘ für denjenigen Bestandteil des Wortes, den Alpheratz als Nennform ansetzt. Durch die zusätzliche Verwendung einfacher Anführungszeichen soll dabei signalisiert werden, dass es sich bei dieser ‚Wurzel‘ nicht in jedem Fall um „das unzerlegbare Kernstück eines Worts“ (ebd.) und damit um ein Morph im strukturalistischen Sinne handelt, definiert „(a) als kleinste Phonemfolge (Graphemfolge), die eine Bedeutung hat, (b) als kleinste grammatisch relevante Phonemfolge (Graphemfolge).“ (ebd.: 7) So lassen sich Graphemen wie *c-*, *d-* (vgl. Alpheratz 2018a: 79, 121, 140, 184) oder Graphemfolgen wie *gr-*, *fr-*, *ch-*, *cad-* etc. (vgl. ebd.: 99, 105, 139, 183) keine Bedeutungen oder grammatischen Funktionen zuordnen. Die ‚Wurzel‘ ist bei Alpheratz „une forme type *d’où toute indication de genre est retranchée*“ (ebd.: 79; Hervorhebung im Original fettgedruckt), d.h. semantische Kriterien spielen für die Segmentierung keine Rolle.
- 48 Alle in diesem Kapitel angeführten Beispiele stammen aus der *Grammaire* und werden analog zum vorherigen Kapitel nicht in Anführungszeichen, sondern kursiv gesetzt. Hervorhebungen aus dem Original werden, sofern nicht anders angemerkt, nicht übernommen.
- 49 Vgl. auch Schpak-Dolt (⁴2016: 23–24). Im Unterschied zu Alpheratz betrachtet dieser Autor das Genus als dem Substantiv inhärent, d.h. bei Wortpaaren wie *ami* – *amie* oder *instituteur* – *institutrice* handele es sich „nicht um zwei Formen eines Substantivs, sondern um jeweils zwei verschiedene Substantive [...]“ (ebd.: 44). Er räumt allerdings ein, dass *-e* „[u]nter synchronischem Gesichtspunkt [...] wohl als Derivationsuffix

Daran anschließend erstellt Alpheratz eine alphabetisch nach ‚Endungen‘⁵⁰ geordnete Typologie der Flexion von Personenbezeichnungen,⁵¹ wobei zwischen *épïcénisation*⁵² und Endungsvariation unterschieden wird. Bei letzterer differenziert Alpheratz zwischen Maskulinum, Femininum und einem Neutrum, das in vielen Fällen durch das finale Graphem *-x* markiert wird, welches in der Regel stumm sei und nur bei der *liaison* als [z] hörbar werde.⁵³ Maskulinum und

[...]“ anerkannt werden müsse, allerdings mit der Bedeutung ‚weibliches Lebewesen‘ und nicht ‚Femininum von X‘ (ebd.). In Bezug auf *institutteur/institutrice* sind die Suffixe *-teur* und *-trice* Schpak-Dolt zufolge dagegen gleichrangig und bezeichnen jeweils ein Lebewesen mit männlichem oder weiblichem Geschlecht, „das die in der Derivationsbasis benannte Handlung ausübt.“ (ebd.: 45) In diesem Punkt entspricht seine Auffassung also derjenigen von Alpheratz, auch wenn sich die Vorschläge zur Segmentierung nicht exakt decken. Alpheratz (2018a: 130) zählt z.B. bei Derivaten des Typs *sénat{eur/rice/aire}* das *-t* zur ‚Wurzel‘ und nicht zur ‚Endung‘.

- 50 Der Terminus ‚Endung‘ wird hier zur Bezeichnung desjenigen Wortteils verwendet, der nach Alpheratz die Genusmarkierung enthält und im französischen Text *terminaison* oder *suffixe* genannt wird (z.B. Alpheratz 2018a: 86, 92). Er wird analog zu ‚Wurzel‘ ebenfalls in einfache Anführungszeichen gesetzt (vgl. Anm. 47), denn die segmentierten Einheiten entsprechen nach strukturalistischem Verständnis nicht immer grammatikalischen Morphen i.e.S., die ausschließlich die Information ‚Genus‘ enthalten (vgl. z.B. die Segmentierung in die ‚Wurzel‘ *d-* und die ‚Endungen‘ *-uc*, *-uchesse*, *-ux*, ebd.: 184).
- 51 Dargestellt werden primär Substantive und Adjektive, aber auch der Demonstrativdeterminant *ce/cette* (Alpheratz 2018a: 121) oder das Pronomen *chacun/chacune* (ebd.: 182–183). Darüber hinaus thematisiert Alpheratz neutrale Titel und Verwandtschaftsbezeichnungen (ebd.: 191–192), die durch Amalgamierung femininer und maskuliner Lexeme (z.B. (*con*)*frœur*, *mapa* (< Lt. MATER + PATER), *tancle*, *grand-mepère*, *copaine*) oder *épïcénisation* (*parent*, s.u. Anm. 52) gebildet werden oder wie *adelphe* (< gr. *adelph-*) auf eine nicht genusspezifizierte ‚Wurzel‘ zurückgehen.
- 52 *Épïcénisation* wird definiert als „processus qui consiste à créer un mot épïcène (ex. *expéditaire*) ou à rendre tel un mot ayant déjà un genre, sans affecter sa morphologie (ex. le mot masculin *taxi* devient féminin et épïcène dans *une taxi*).“ (Alpheratz 2018a: 88; Kursivdruck im Original) Die zahlreichen Beispiele schließen auch bereits vorhandene *mots épïcènes* wie *élève* mit ein (vgl. auch ebd.: 267–271).
- 53 Die der Bildung des Neutrums zugrundeliegenden Prinzipien und Regularitäten werden in Kapitel XI. *Genre neutre* (Alpheratz 2018a: 277–307) genauer erläutert. Besondere Bedeutung kommt dabei dem sogenannten „système al“ zu (ebd.: 289–307), worunter Alpheratz ein neutrales Flexionsparadigma versteht, das aus den Suffixen *a*, *al*, *an*, *ane*, *aine* und *aire* besteht und neben Substantiven und Adjektiven auch Pronomina und Determinanten umfasst (z.B. die neutralen Personalpronomina *al* und *als* oder die unbestimmten Artikel *an* und *ans*).

Neutrum sind lautlich damit in den meisten Fällen identisch und unterscheiden sich nur in der Graphie, wie hier exemplarisch an ‚Endungen‘ aufgezeigt werden soll, die den Buchstaben *A* enthalten: z.B. *New-York*{*ais/aise/aix*},⁵⁴ *libér*{*al/ale/alx*}, *gr*{*and/ande/anx*}, *asist*{*ant/ante/anx*}, *maquis*{*ard/arde/arx*}, *magistr*{*at/ate/ax*}, *fr*{*anc/anche/anx*} (ebd.: 93–106). In den Fällen, in denen das Maskulinum auf gesprochenen Okklusiv oder Frikativ auslautet, sowie in einigen Sonderfällen sei die lautliche Realisation des finalen *-x* im Neutrum als [k] oder [ks] dagegen möglich oder sogar üblich, wobei sich Maskulinum und Neutrum in der Aussprache teils unterschieden, teils übereinstimmen, z.B. *synd*{*ic*}[ik]/*ique*[ik]/*ix*[ik], *créat*{*if*}[if]/*ive*[iv]/*ix*[iks], *cad*{*uc*}[yk]/*uque*[yk]/*ux*[yk], *d*{*uc*}[yk]/*uchesse*[yʃɛs]/*ux*[yk]/[yks] (ebd.: 146–150, 183–185). Der Plural des Neutrums werde in den genannten Fällen entweder auf *-z* – meist ohne lautliche Entsprechung, gelegentlich auch als [ts] realisiert – gebildet (z.T. unter Vornahme weiterer Anpassungen, z.B. Sg. *-alx* [al] – Pl. *-aux* [o], Sg. *-iex* [jɛks] – Pl. *-ieuz* [jø], vgl. ebd.: 96, 141) oder bleibe homograph und homophon zum Singular (*des syndix*, *cadux*, *dux*, vgl. ebd.: 147, 184–185). In einzelnen Fällen könnten die Formen *-x* [ks] und *-z* [ts] im Plural alternieren: *des créatix/créatiz* (ebd.: 149).

Das Paradigma mit *-x* im Singular, *-z* im Plural wird von Alpheratz als häufigstes Bildungsschema für neutrale Substantive und Adjektive angeführt (es umfasst 28 von insgesamt 45 Schemata in der Übersichtstabelle, vgl. ebd.: 350–355). Hinzu kommen weitere Bildungsschemata,⁵⁵ bei denen sich das Neutrum entweder nur graphisch vom Maskulinum und Femininum unterscheidet (*déput*{*é/ée/æ*} [ɛ], *professionn*{*el/elle/æ*l} [ɛl], *par*{*eil/eille/æ*il} [ɛj], ebd.: 111–116, 147–148) oder sich auch lautlich an deren vokalische und/oder konsonantische Alternanz anpasst. Trifft letzteres zu, sind Maskulinum und Neutrum in einigen Fällen lautlich identisch (*exp*{*ert*}[ɛʁ]/*erte*[ɛʁt]/*ært*[ɛʁ], *pré*{*fet*}[ɛ]/*ète*[ɛt]/*æt*[ɛ], *curi*{*eux*}[ø]/*euse*[øz]/*euz*[ø],⁵⁶ *offic*{*ier*}[e]/*ière*[ɛʁ]/*iær*[e], ebd.: 119–123, 133–136), in anderen unterscheiden sie sich hingegen (*nouv*{*eau*}[o]/*elle*[ɛl]/*al*[al],

54 Bei Alpheratz stehen die Flexionsendungen hinter der geschweiften Klammer übereinander, während hier aus Gründen der typographischen Vereinfachung Schrägstriche zur Trennung der Endungen verwendet werden. Darüber hinaus wurde die initiale Großschreibung der ‚Wurzeln‘ hier nur bei solchen Personenbezeichnungen beibehalten, die auch nach den Regeln der französischen Orthographie groß geschrieben werden.

55 Exemplarisch werden hier Lexeme präsentiert, deren ‚Endungen‘ den Buchstaben *E* enthalten.

56 Alpheratz (2018a: 134, 140) verwendet das Transkriptionszeichen [ə] anstelle von [ø] zur Wiedergabe des gerundeten halbgeschlossenen palatalen Oralvokals.

*citoy{en[ɛ̃]/enne[ɛn]/an[ɑ̃]}, vainqu{eur[œʁ]/euse[øz]/aire[ɛʁ]}, sénat{eur[œʁ]/rice[ʁis]/aire[ɛʁ]}, d{fieu[jø]/éesse[ees]/eal[eal] [sic!], alternativ auch d{fieu[jø]/éesse[ees]/iex[jeks]}, ebd.: 113–118, 128–132, 140–141). Mit Ausnahme derjenigen Formen, die auf *-al* enden (Plural: *-aux*) oder im Singular und Plural homograph sind (*curieuz, douz*), bilden diese Neutra den Plural auf *-s*. Auffällig ist die Verwendung des Graphems <æ> zur Kennzeichnung des Neutrums bei ‚Endungen‘, die im Maskulinum ein betontes [e] oder [ɛ] enthalten und sich vom Femininum lautlich entweder gar nicht oder durch die Nicht-Aussprache des finalen Konsonanten unterscheiden. Dieses <æ> ist nicht Teil des normalen französischen Graphemsystems und wird daher zur Kennzeichnung des Neutrums ikonisiert – ebenso wie das Graphem <x>, das im Französischen zwar existiert, jedoch als finaler Konsonant von Personenbezeichnungen nicht üblich ist und ikonisch für die Bedeutung ‚exit gender‘ steht, d.h. für die Forderung postfeministischer Bewegungen in unterschiedlichen Sprachgemeinschaften, die zweigeschlechtliche Kategorisierung der außersprachlichen Realität zu überwinden (vgl. dazu Kotthoff/Nübling 2018: 218–222). Explizit thematisiert und in Bezug zur analogen Form im angelsächsischen Sprachraum gesetzt wird das Graphem <x> von Alpheratz (2018a: 189) in Zusammenhang mit der Anredeform *Mx*, die sowohl im Englischen als auch im Französischen verwendet werden könne, um eine (zwei)geschlechtliche Verortung von Personen zu vermeiden: „*M + x* symbole de l’inconnue [sic!].“ (ebd.)*

In den nachfolgenden neun Unterkapiteln des Grammatikteils geht Alpheratz genauer darauf ein, welche Prinzipien und Verfahren dem *français inclusif* zugrunde liegen. Zentral ist in diesem Zusammenhang – neben dem neutralen Genus (ebd.: 273–307) – das Konzept der ‚Motivation‘, das hier spezifisch darin besteht, gemäß der diaethischen Variation (vgl. 2.4) das generische Maskulinum durch semantisch, morphologisch und/oder syntaktisch motivierte Wörter bzw. Äußerungen zu ersetzen (z.B. *droits de l’Homme* durch *droit humain* oder das Pronomen *il* in unpersönlichen Strukturen durch neutrale Formen; ebd.: 255–262).

Mit Bezug auf morphologische und lexikalische Verfahren, nach denen im *français inclusif* genusneutrale, aber auch feminine Wörter und *mots épiciènes* gebildet werden könnten, diskutiert Alpheratz im Wesentlichen die auch bei Lessard/Zaccour (2018, vgl. 3.4) erörterten Strategien wie die Reaktivierung von Formen, die in früheren Sprachstufen oder in dialektalen Varietäten des Französischen existiert hätten,⁵⁷ grammatikalische und lexikalische Neologismen

57 Z.B. das Pronomen *al* oder das Pluralmorphem *-z* zur Kennzeichnung des Neutrums, aber auch die feminine Personenbezeichnung *autrice*, etc. (vgl. Alpheratz 2018a: 207–219).

(Alpheratz 2018a: 237–245),⁵⁸ *épïcénisation* (ebd.: 267–271, s.o.) und die sogenannte ‚Hyperonymisierung‘ (ebd.: 194–196).⁵⁹ Auf syntaktischer Ebene kämen die Voll- und Kurzform der Beidnennung (ebd.: 223–235) sowie unterschiedliche Möglichkeiten der Kongruenz hinzu (ebd.: 247–254).⁶⁰ Dabei werden auch Probleme und Grenzen einzelner Verfahren aufgezeigt, so z.B. mit Bezug auf Sprachökonomie (bei Beidnennung), Kongruenz (bei *mots épïcènes*), die Beibehaltung einer zweigeschlechtlichen Kategorisierung (u.a. bei Beidnennung, *épïcènes*, Rekombination oder *accord d'énonciation*), die Verstetigung von Stereotypen (beim *accord de majorité*) sowie die Einordnung eigentlich geschlechtsloser Konzepte in eine umgekehrte Geschlechterhierarchie (*femmage, elle y a*; vgl. Anm. 58 und 60). Hinsichtlich der Erweiterung des französischen Genusystems um ein semantisch motiviertes Neutrum, das sich morphologisch und phonologisch in die bestehenden maskulinen und femininen Paradigmata integriert, weist Alpheratz kritisch auf Fälle der Homonymie zwischen Neutrum und Maskulinum sowie auf ungewohnte Grapheme (<æ>) hin, deren Aussprache nicht fixiert sei (ebd.: 273–307). Ein wesentlicher Vorteil des neutralen Genus bestünde dagegen darin, einen generischen Bezug ohne Unsichtbarmachung der Frau zu ermöglichen (z.B. „La Fayette est sans conteste *l'an* des meilleurz *autaires* de son temps“, ebd.: 297). Trotz der aufgezeigten Grenzen wird das neutrale Genus somit von Alpheratz als grundlegendes, wenn auch nicht als einziges Element des *français inclusif* betrachtet.

58 Als mögliche Bildungsverfahren werden die Amalgamierung femininer und maskuliner Flexionsformen (*toustes, ceux*), die Suffigierung zu einem *mot épïcène* (*professoraire, professaire*) oder zu einem Neutrum (*nouval*) sowie die Rekombination (*femmage* ‚Ehrerbietungsbezeugung durch eine Frau‘, *adelphité* ‚Geschwisterlichkeit‘) genannt (Alpheratz 2018a: 237–245).

59 Unter ‚Hyperonymisierung‘ versteht Alpheratz (2018a: 194–196) die Verwendung eines Lexems mit festem Genus, in welches genusvariante Hyponyme eingeschlossen seien, wobei das Hyperonym seine ursprüngliche Bedeutung verliere (*la candidature* statt *les candidats*, *le pouvoir médical* statt *les médecins*, u.a.).

60 Neben dem *accord de proximité* erwähnt Alpheratz (2018a: 247–254) den *accord de majorité*, bei dem sich das Genus nach dem (vermuteten) sozialen Geschlecht der Mehrheit der Referenten richtet, und den *accord d'énonciation*, bei welchem Formen mit unpersönlicher bzw. genusneutraler Referenz an das soziale Geschlecht des Sprechers oder der Sprecherin angeglichen werden, z.B. *elle y a, on s'y était essayée* (ebd.: 253).

4. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Untersuchung der Leitfäden und Grammatiken hat gezeigt, welche konkreten sprachlichen Veränderungen zur Umsetzung einer sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter im Französischen vorgeschlagen werden. Im Unterschied zu den Grammatiken gehen die drei Leitfäden dabei von dem Prinzip einer zweigeschlechtlichen Kategorisierung der außersprachlichen Wirklichkeit aus und sind dem Ziel der Sichtbarmachung von Frauen verpflichtet, wobei im Detail einige Unterschiede festzustellen sind. Der erste französische Feminisierungsleitfaden *Femme, j'écris ton nom...* (Becquer u.a. 1999) thematisiert allein die *sprachliche* Gleichbehandlung von Männern und Frauen mit Fokus auf der Bildung femininer Berufs- und Funktionsbezeichnungen, stellt die Verwendung des Maskulinums mit generischer Funktion jedoch nicht in Frage. Der *Guide pratique pour une communication sans stéréotype de sexe* des Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (HCEfh ²2016) und das *Manuel d'écriture inclusive* der Kommunikationsagentur Mots-Clés (³2019) betrachten die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter dagegen als (notwendiges) Mittel für eine umfassende gesellschaftliche Gleichstellung von Männern und Frauen und beziehen somit nicht nur die lexikalische Feminisierung, sondern auch die syntaktische Feminisierung, insbesondere den Ersatz des generischen Maskulinums, sowie die Vermeidung stereotyper Rollenzuweisungen und diskriminierender Bezeichnungen wie *nom de jeune fille* oder *mademoiselle* mit in ihre Empfehlungen ein. Die Vorschläge zur lexikalischen Feminisierung weichen zwar z.T. von den traditionellen präskriptiven Normen des Standardfranzösischen ab, stehen jedoch nicht im Widerspruch zum Sprachsystem, wie selbst die Académie française in ihrer jüngsten Stellungnahme zur Feminisierung erklärt (Académie française 2019: 12, 15).⁶¹ Anders verhält es sich mit den von den jüngeren Leitfäden und Grammatiken empfohlenen Strategien zur Vermeidung des generischen Maskulinums, von denen einige nach Auffassung Elmigers (2008: 119–146) zwar die Möglichkeiten des französischen Sprachsystems

61 Sogar das feminine Suffix *-eure* wird mittlerweile von der Académie française nicht mehr als Verstoß gegen die Regeln des französischen Sprachsystems betrachtet: „L'emploi de ces formes en ‚-eure‘, qui fait débat, et cristallise certaines oppositions au mouvement naturel de la féminisation de la langue, ne constitue pas une menace pour la structure de la langue ni un enjeu véritable du point de vue de l'euphonie, à condition toutefois que le ‚e‘ muet final ne soit pas prononcé.“ (Académie française 2019: 9; Hervorhebung C.O.). Vgl. im Gegensatz dazu die Stellungnahmen der Académie française von 2002 und 2014, abgedruckt bei Viennot u.a. (2015: 109–121).

ausschöpften (dazu gehörten Kurz- und Vollformen der Beidnennung sowie neutralisierende Formulierungen durch Substantive mit festem Genus oder *mots épiciques*, darüber hinaus erklärende Zusätze und das generische Femininum),⁶² während andere Strategien wie der *accord de proximité*, amalgamierte Neologismen oder Lexeme mit neutralem Genus auf eine tiefgreifende Veränderung des Sprachsystems zielten (ebd.: 146–153).⁶³ Mit Ausnahme des *accord de proximité* werden die letztgenannten Verfahren zur Vermeidung des generischen Maskulinums allerdings nicht in den untersuchten Leitfäden präsentiert, sondern in den zwei Grammatiken, die eine zweigeschlechtliche Kategorisierung der außersprachlichen Wirklichkeit explizit ablehnen: Lessard/Zaccour (2018) empfehlen insbesondere die Verwendung amalgamierter Neologismen, in denen Maskulinum und Femininum nach wie vor erkennbar sind (*lecteurice, heureuxe, toustes, ielles*, vgl. 3.4), während Alpheratz mit der Einführung eines semantisch-morphologischen Neutrums (vgl. 3.5) eine grundsätzliche Veränderung des französischen Genussystems vorschlägt, deren Umsetzbarkeit gerade deswegen jedoch in Zweifel gezogen werden muss.⁶⁴ Insgesamt ist somit festzuhalten, dass

-
- 62 Erklärende Zusätze und das generische Femininum werden allerdings nicht in den genannten Leitfäden (HCEfh²2016, Mots-Clés²2019), sondern nur in den Grammatiken erwähnt. In Bezug auf eine im französischen Sprachsystem verankerte Generizität des Femininums sind dabei durchaus Zweifel angebracht, wie durch die Analyse des vorliegenden Korpus deutlich wird: So führen Lessard/Zaccour (2018: 79) für im generischen Femininum verwendete Adjektive ausschließlich solche Beispiele an, in denen das Adjektiv an das nächstgelegene Substantiv oder Pronomen angeglichen wird (z.B. „les joyeuses habitantes et habitants“, „ceux-ci et celles-ci sont joyeuses“; Hervorhebungen im Original), in denen also der *accord de proximité* greift, während Adjektive im generischen Maskulinum auch in unmittelbarer Nähe zu einem femininen Pronomen präsentiert werden („ceux-ci et celles-ci sont joyeux“, ebd.; Hervorhebung im Original). Eine echte Generizität liegt beim Femininum im Gegensatz zum Maskulinum somit offensichtlich nicht vor, die Beispiele stützen die These einer größeren Extension des Maskulinums (vgl. auch Cerquiglini 2018: 61–67, Alpheratz 2018a: 295–297; zum Deutschen s. Kotthoff/Nübling 2018: 121). Auch der von Elmiger postulierte Systemstatus verkürzter Beidnennungen kann aufgrund der Kombination femininer und maskuliner Suffixe – bei gleichzeitiger Verwendung (noch) nicht grammatikalisierter Interpunktions- und Typographiezeichen – durchaus in Frage gestellt werden (vgl. Elmiger 2008: 130–141, 146; zum Deutschen s. auch Kotthoff/Nübling 2018: 218).
- 63 Alpheratz (2018a: 247–248) und Viennot (2018: 87–90) sehen den *accord de proximité* dagegen im französischen Sprachsystem verankert, da dieser bis ins 18. Jahrhundert in Gebrauch gewesen sei.
- 64 Auch Viennot (2018: 84–87), Elmiger (2008: 146–153) oder Kotthoff/Nübling (2018: 218–222) äußern ihre Zweifel an der Realisierbarkeit dieser oder ähnlicher das Sprachsystem modifizierender Ansätze zur sprachlichen Gleichbehandlung der

die Mehrzahl der dargestellten Verfahren zur sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter die Möglichkeiten des französischen Sprachsystems ausschöpft und nur in wenigen Fällen eine echte Veränderung desselben intendiert wird.

Im Hinblick auf die mögliche Herausbildung neuer ‚inklusive‘ Gebrauchsnormen zur sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter ist zu sagen, dass im untersuchten Korpus bis dato noch ein hoher Grad an Variabilität in Bezug auf die vorgeschlagenen Formen festzustellen ist. Bei femininen Personenbezeichnungen lässt sich allerdings eine klare Tendenz beobachten: Während im ersten französischen Feminisierungsleitfaden (Becquer u.a. 1999) *mots épiciènes* gegenüber morphologisch movierten Lexemen bevorzugt werden, verhält es sich in den beiden Leitfäden jüngerer Datums (HCEfh ²2016 und Mots-Clés ³2019) tendenziell umgekehrt. Zwar werden *mots épiciènes* in allen untersuchten Werken als probates Mittel zur sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter anerkannt, ihr Nachteil bestehe jedoch in einer geringeren Sichtbarmachung der Frau zugunsten einer Neutralisierung der Geschlechteropposition, was wiederum zu einem Vorteil werden könne, wenn eine Überwindung der Zweigeschlechtlichkeit expliziert intendiert sei (vgl. Alpheratz 2018a: 269–271, Lessard/Zaccour 2018: 68, Viennot 2018: 28–30).

Ein hoher Grad an Variabilität zeigt sich insbesondere bei den Strategien zur Vermeidung des generischen Maskulinums, die mit Ausnahme des französischen Feminisierungsleitfadens (s.o.) von allen anderen untersuchten Werken vorgeschlagen und in unterschiedlichem Maße umgesetzt werden. Während Alpheratz (2018a) im eigenen Text auf verkürzte Beidnennungen verzichtet und stattdessen primär Neologismen mit neutralem Genus sowie weitere genusneutralisierende Formulierungen (wie *mots épiciènes* oder Substantive mit festem Genus) gebraucht, kombinieren Lessard/Zaccour (2018) die verschiedenen Verfahren und variieren dabei sogar zwischen unterschiedlichen Formen verkürzter Beidnennung oder generischem Femininum und Maskulinum. Auch in den beiden Leitfäden werden neben Beidnennungen in Vollform und *mots épiciènes* verkürzte Beidnennungen verwendet, Mots-Clés (³2019) bevorzugt als Interpunktionszeichen allerdings den *point médian*, während der HCEfh (²2016) den Punkt einsetzt. Dies alles zeigt, dass die unterschiedlichen Vorschläge zur sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter im Französischen noch nicht zum Entstehen einer konsolidierten Gebrauchsnorm geführt haben, auch wenn

Geschlechter, da sie vermutlich kaum auf Akzeptanz eines größeren Teils der Sprachgemeinschaft träfen.

hinsichtlich der Vor- und Nachteile der einzelnen Strategien innerhalb des Korpus insgesamt ein hoher Grad an Konsens herrscht.

5. Fazit

Abschließend stellt sich die Frage, welche Auswirkungen der untersuchten Vorschläge zur sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter auf die Entwicklung deskriptiver und präskriptiver Normen des Französischen zu erwarten sind. Während Alpheratz (2018a: 345–346) von einer ungesteuerten Konsolidierung des *français inclusif* ausgeht und dessen Existenz und Fortbestehen als ‚diaethische Varietät‘ durch sprachliche Variation nicht als bedroht ansieht („une langue n’est la propriété de personne mais de touz [...]“, ebd.: 346), ist Raphaël Haddad der Ansicht, eine *écriture inclusive* könne langfristig nur dann existieren, wenn sich eine ‚inklusive‘ Norm ohne Schreibalternativen herausbilde (Raphaël Haddad in Bardou 21.01.2017, Mots-Clés ³2019: 5). Dass die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter in einem Land, in dem Sprachpflege, Sprachplanung und Sprachpolitik einen so hohen Stellenwert haben wie in Frankreich, tatsächlich nicht einer ungesteuerten Entwicklung überlassen wird, sondern in sprachplanerische Prozesse innerhalb des Landes und der Frankophonie einbezogen wird, wird bei einem Blick auf das 2009 gegründete Netzwerk Opale deutlich, in dem sich die für Sprachplanung und Sprachpflege zuständigen Organisationen Frankreichs, Belgiens, der Schweiz und Québecs zusammengeschlossen haben. In einer „Note sur l’écriture inclusive“ wird dort die „rédaction dite épiciène“ mit Bezug auf gemischtgeschlechtliche Gruppen als für den administrativen Sprachgebrauch verbindlich festgelegt; für deren sprachliche Ausgestaltung sollen jedoch nicht verkürzte Beidnennungen,⁶⁵ sondern neben Beidnennungen in Vollform und genderneutralen Formulierungen auch „la forme non marquée“, d.h. das generische Maskulinum zum Einsatz kommen („il s’agit là d’une des ressources du français, qui n’est pas remise en question“, OPALE 2017: 1). Es wird sich zeigen, ob diese konzertierte Aktion der Sprachplanung innerhalb der Frankophonie in Zukunft zu einer Konsolidierung der Gebrauchsnormen bei der sprachlichen Gleichbehandlung der Geschlechter führen wird.

65 Der Gebrauch verkürzter Beidnennungen wird aus administrativen Schriftstücken explizit ausgeschlossen und nur in Texten mit beschränktem Platz (z.B. Tabellen) autorisiert, sie seien jedoch insgesamt sparsam zu verwenden. In Bezug auf die Form verkürzter Beidnennungen werden keine Vorgaben gemacht.

6. Bibliographie

- Académie française (2019): „La féminisation des noms de métiers et des fonctions“ (document adopté en séance le 28 février 2019), retrieved 05.04.2019, from http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rapport_feminisation_noms_de_metier_et_de_fonction.pdf.
- Académie française (2017): „Déclaration de l'Académie française sur l'écriture dite ‚inclusive‘“, retrieved 02.04.2018, from <http://www.academiefrancaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-sur-lecriture-dite-inclusive>.
- Académie française (Web): „Le français aujourd'hui“, retrieved 09.08.2019, from <http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourd'hui>.
- Alpheratz (2018a): *Grammaire du français inclusif*. Chateauroux: Vent solars.
- Alpheratz (2018b): „Français inclusif: conceptualisation et analyse linguistique“. *SHS Web of Conferences* 2018 (46), retrieved 10.10.2018, from <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184613003>.
- Alpheratz (Web): „Accueil“, retrieved 17.06.2019, from <https://www.alpheratz.fr/>.
- Arbogast, Mathieu (2017): „La rédaction non-sexiste et inclusive dans la recherche: enjeux et modalités pratiques“. In: Institut national d'études démographiques (Hrsg.): *Documents de Travail* 2017 (231), retrieved 16.10.2018, from https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=15&ved=2ahUKEwj25uqZoIveAhXFposKHXeOBjk4ChAWMAR6BAgGEAI&url=https%3A%2F%2Fwww.ined.fr%2Ffichier%2Fs_rubrique%2F26649%2Fdocument_travail_2017_231_ecriture.non.sexiste_genre.fr.pdf&usq=AOvVaw0J0_0CAM3TQJMmPVmqRoSr.
- Baider, Fabienne H./Elmiger, Daniel (Hrsg.) (2012): *Intersexion. Langues romanes, langues et genre*. München: Lincom Europa.
- Bardou, Florian (21.01.2017): „Auteur, auteure ou autrice? A Paris, une dictée d'un genre nouveau“. *Libération*, retrieved 01.04.2019, from https://next.liberation.fr/culture/2017/01/21/auteur-auteure-ou-autrice-a-paris-une-dictee-d-un-genre-nouveau_1542910.
- Becker, Lidia u.a. (Hrsg.) (im Druck): *Fachbewusstsein der Romanistik. Romanistisches Kolloquium XXXII*. Tübingen: Narr.
- Becquer, Annie u.a. (1999): *Femme, j'écris ton nom ... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique/Institut National de la Langue Française Documentation.

- Bierbach, Christine (²2008): „Geschlechtsspezifischer Sprachgebrauch“. In: Kolboom, Ingo/Kotschi, Thomas/Reichel, Edward (Hrsg.): *Handbuch Französisch. Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft. Für Studium, Lehre, Praxis*. Berlin: Schmidt, 340–349.
- Bierbach, Christine/Ellrich, Beate (1990): „Französisch: Sprache und Geschlechter“. In: Holtus, Günter/Metzeltin, Michael/Schmitt, Christian (Hrsg.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik V*, 1. Tübingen: Niemeyer, 248–266.
- Burr, Elisabeth (2012): „Planification linguistique et féminisation“. In: Baidier, Fabienne H./Elmiger, Daniel (Hrsg.): *Intersexion. Langues romanes, langues et genre*. München: Lincom Europa, 29–40.
- Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (⁴2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Cerquiglini, Bernard (2018): *Le ministre est enceinte ou la grande querelle de la féminisation des noms*. Paris: Seuil.
- Chevalier, Yannick/Chanay, Hugues Constantin de/Gardelle, Laure (2017): „Bases linguistiques de l’émancipation: système anglais, système français“. *Mots. Les langages du politique* 2017 (113), 9–36, retrieved 14.08.2019, from <http://journals.openedition.org/mots/22620>.
- Circulaire 21/11/2017 = „Circulaire du 21 novembre 2017 relative aux règles de féminisation et de rédaction des textes publiés au *Journal officiel* de la République française“. *Journal officiel de la République française*, 22.11.2017, retrieved 16.08.2019, from <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000036068906&categorieLien=id>.
- Conseil de l’Europe (2019): „Recommandation CM/Rec (2019) 1 du Comité des Ministres aux États membres sur la prévention et la lutte contre le sexisme (adoptée par le Comité des Ministres le 27 mars 2019, lors de la 1342e réunion des Délégués des Ministres)“, retrieved 16.07.2019, from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168093b269>.
- Conseil de l’Europe (2008): „Les normes et mécanismes d’égalité entre les femmes et les hommes. Recommandation CM/Rec (2007) 17 du Comité des Ministres et exposé des motifs“, Strasbourg: Conseil de l’Europe, retrieved 16.07.2019, from https://www.euromed-justice.eu/fr/system/files/20090428170834_CoE_CM_Rec_2007_17_F.pdf.
- Conseil de l’Europe (1990): „Recommandation n° R (90) 4 du Comité des Ministres aux États membres sur l’élimination du sexisme dans le langage (adoptée par le Comité des Ministres le 21 février 1990, lors de la 434e réunion des Délégués des Ministres)“, retrieved 16.07.2019, from <https://rm.coe.int/16805019cd>.

- Decitre.fr: „Dictionnaire critique du sexisme linguistique“, retrieved 05.04.2019, from <https://www.decitre.fr/livres/dictionnaire-critique-du-sexisme-linguistique-9782924606582.html>.
- Décret 25/03/2015 = „Décret n° 2015–341 du 25 mars 2015 modifiant le décret n° 96–602 du 3 juillet 1996 relatif à l'enrichissement de la langue française“. *Journal officiel de la République française* n°0073 du 27 mars 2015 page 5578, texte n° 71, retrieved 02.08.2019, from <https://www.legifrance.gouv.fr/affich-Texte.do?cidTexte=JORFTEXT000030401745&dateTexte=&categorieLien=id>.
- Elmiger, Daniel (2012): „Quelle évolution dans le domaine de la féminisation de la langue? Constitution d'un corpus pour la description diachronique et synchronique des usages“. In: Baider, Fabienne H./Elmiger, Daniel (Hrsg.): *Intersexion. Langues romanes, langues et genre*. München: Lincom Europa, 97–105.
- Elmiger, Daniel (2008): *La féminisation de la langue en français et en allemand*. Paris: Champion.
- État de Vaud (Web): „Site officiel. Exemples et conseils pour la rédaction épïcène“, retrieved 16.10.2018, from <https://www.vd.ch/guide-typo3/les-principes-de-redaction/redaction-egalitaire/exemples-et-conseils-pour-la-redaction-epicene/>.
- Garcia, Dantielli Assumpção (2018): „Sexisme et féminisation de la langue: un processus de manuélisation“. *Linguagem em (Dis)curso* 2018 (3), 471–484.
- Haddad, Raphaël (18.01.2017): „Ce que peut apporter l'écriture inclusive à l'égalité femmes-hommes“. *Le Huffington Post. Tribune de Raphaël Haddad*, retrieved 10.05.2019, from https://www.huffingtonpost.fr/raphael-haddad/ecriture-inclusive-egalite-hommes-femmes-langue-francaise_a_21657392/.
- Haddad, Raphaël/Sebagh, Chloé (2018): „Postface“. In: Viennot, Éliane: *Le langage inclusif: pourquoi, comment*. Donnemarie-Dontilly: Editions iXe, 111–126.
- Hatier (2017): „Manuel Magellan ‚Questionner Le Monde‘: mise au point de l'éditeur“, retrieved 12.7.2019, from https://pdf.editions-hatier.fr/Manuel_Magellan_CE2_.pdf.
- HCEfh (²2016, ¹2015) = Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (²2016, ¹2015): *Guide pratique pour une communication publique sans stéréotypes de sexe*. Paris: La Documentation française, retrieved 12.10.2018, from www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hcefh__guide_pratique_com_sans_stereo-_vf-_2015_11_05.pdf (12.10.2018).
- HCEfh (Web) = Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes: „Présentations et missions“, retrieved 29.03.2019, from <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/hce/presentation-et-missions/>.
- Hercberg Nossenko, Katia (2012): „Le rapport entre les catégories sexe et genre en linguistique: identité sexuée et la féminisation lexicale“. In: Baider,

- Fabienne H./Elmiger, Daniel (Hrsg.): *Intersexion. Langues romanes, langues et genre*. München: Lincom Europa, 41–48.
- Holtus, Günter/Metzeltin Michael/Schmitt, Christian (Hrsg.) (2001): *Lexikon der Romanistischen Linguistik I*, 2. Tübingen: Niemeyer.
- Holtus, Günter/Metzeltin, Michael/Schmitt, Christian (Hrsg.) (1990): *Lexikon der Romanistischen Linguistik V*, 1. Tübingen: Niemeyer.
- Jospin, Lionel (1999): „Préface“. In: Becquer, Annie u.a.: *Femme, j'écris ton nom ... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique/Institut National de la Langue Française Documentation, 5–6.
- Kolboom, Ingo/Kotschi, Thomas/Reichel, Edward (Hrsg.) (2008): *Handbuch Französisch. Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft. Für Studium, Lehre, Praxis*. Berlin: Schmidt.
- Kotthoff, Helga/Nübling, Damaris (2018): *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Unter Mitarbeit von Claudia Schmidt. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Le Callennec, Sophie/François, Émilie (2017): *Questionner le monde. CE2*. Paris: Hatier (Collection *Magellan & Galilée*).
- Lessard, Michaël/Zaccour, Suzanne (2018): *Manuel de grammaire non sexiste et inclusive. Le masculin ne l'emporte plus!* Saint-Joseph-du-Lac (Québec): M Éditeur/Paris: Syllepse Editions.
- Lessard, Michaël/Zaccour, Suzanne (2017a): *Grammaire non sexiste de la langue française. Le masculin ne l'emporte plus!* Paris: Syllepse/Saint-Joseph-du-Lac (Québec): M Éditeur.
- Lessard, Michaël/Zaccour, Suzanne (Hrsg.) (2017b): *Dictionnaire critique du sexisme linguistique*, Montréal: Éditions Somme Toute.
- Lobin, Antje (im Druck): „Von sprachlich korrekt zu *politically correct*. Normkonzepte im Wandel und Implikationen für die italienische und französische Sprachdiskussion“. In: Becker, Lidia u.a. (Hrsg.): *Fachbewusstsein der Romanistik. Romanistisches Kolloquium XXXII*. Tübingen: Narr.
- Loi 04/08/2014 = „LOI n° 2014-873 du 4 août 2014 pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes (1)“. *Journal officiel de la République française* n°0179 du 5 août 2014 page 12949, texte n° 4, retrieved 12.08.2019, from <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2014/8/4/FVJX1313602L/jo/texte>. Version consolidée au 12 août 2019, retrieved 12.08.2019, from <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029330832&dateTexte=20190812>.
- Michel, Lucy (2016): *La relation entre genre grammatical et dénomination de la personne en langue française. Approches sémantiques*. Dissertation. Université de Bourgogne, retrieved 17.06.2019, from <http://www.theses.fr/2016DIJOL027>.

- Monneret, Philippe (2018): „Préface“. In: Alpheratz: *Grammaire du français inclusif*. Chateauroux: Vent solars, 7–12.
- Mots-Clés (²2019, ²2017, ¹2016): „Manuel d'écriture inclusive. Faites progresser l'égalité femmes/hommes par votre manière d'écrire“, retrieved 21.08.2019, from https://www.ecriture-inclusive.fr/#page_block_footer.
- Mots-Clés (Web): „Faites progresser l'égalité femmes·hommes par votre manière d'écrire“, retrieved 11.06.2020, from <https://www.ecriture-inclusive.fr/>.
- Neumann-Holzschuh, Ingrid (2001) (Hrsg.): *Gender, Genre, Geschlecht. Sprach- und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Gender-Forschung*. Tübingen: Stauffenburg.
- OPALE (2017) = Organismes francophones de politique et d'aménagement linguistiques (2017): „Les pratiques d'écriture inclusive. Note du réseau OPALE adoptée à Namur le 22 novembre 2017“, retrieved 24.08.2019, from https://www.reseau-opale.org/File/26/OPALE_Note_2017_Ecriture_inclusive.pdf.
- OQLF 2015 = Office québécois de la langue française (2015): „Avis de recommandation. Féminisations des appellations de personnes et rédaction épicerie“, retrieved 11.08.2017, from http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/PDF/avis_goq_feminisation_2015.pdf.
- Ossenkop, Christina (2014): „Sprachpolitisch induzierter Sprachwandel und präskriptive Normen: Das Beispiel der Feminisierung von Titeln, Amts-, Funktions- und Berufsbezeichnungen in Frankreich und Spanien“. In: Veldre-Gerner, Georgia/Thiele, Sylvia (Hrsg.): *Sprachen und Normen im Wandel*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 57–76.
- Ossenkop, Christina (2013), „*La ministre, la maire, la procureure*. Zum Wandel in Gebrauch und Akzeptanz femininer Funktions- und Berufsbezeichnungen in Frankreich“. In: Wilde, Gabriele/Friedrich, Stefanie (Hrsg.): *Im Blick der Disziplinen. Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der wissenschaftlichen Analyse*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 174–195.
- Polzin-Haumann, Claudia/Schweickard, Wolfgang (Hrsg.): *Manuel de linguistique française*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Reynosa, Sabine (2010): *Décatalogue pour une rédaction non sexiste. Construire une langue égalitaire pour négocier l'Égalité professionnelle* (= Brochure fédérale numéro 4 – Septembre 2010). Paris: Fédération Nationale des personnels des Sociétés d'Etudes, de Conseil et de prévention – CGT, retrieved 11.08.2017, from http://www.edurespect.com/Pour_une_redaction_non_sexiste.pdf.
- Schafroth, Elmar (2015): „Sexe et genre“. In: Polzin-Haumann, Claudia/Schweickard, Wolfgang (Hrsg.): *Manuel de linguistique française*. Berlin/New York: de Gruyter, 334–364.

- Schmitt, Christian (2001): „Sprachnormierung und Standardsprachen“. In: Hol-tus, Günter/ Metzeltin Michael/Schmitt, Christian (Hrsg.): *Lexikon der Roma-nistischen Linguistik* I, 2. Tübingen: Niemeyer, 435–492.
- Schpak-Dolt, Nikolaus (⁴2016): *Einführung in die französische Morphologie*. Ber-
lin: de Gruyter.
- Sénat (29.03.2018): „Réponse du Ministère de l'Éducation Nationale à la Question écrite n° 01726 de M. François Bonhomme“. In: *Sénat. Débats parlementaires. Journal officiel de la République française* n°. 13 S (Q) (QUESTIONS remises à la présidence du Sénat. RÉPONSES des ministres aux questions écrites), Jeudi 29 mars 2018, 1500, retrieved 11.10.2019, from https://www.senat.fr/questions/jopdf/2018/2018-03-29_seq_20180013_0001_p000.pdf.
- Settekorn, Wolfgang (1988): *Sprachnorm und Sprachnormierung in Frankreich*. Tübingen: Niemeyer.
- Sinner, Carsten (Hrsg.) (2005): *Norm und Normkonflikte in der Romania*. Mün-
chen: peniope – Anja Gärtig Verlag.
- UNESCO (1999): *Pour l'égalité des sexes dans le langage*. Paris: UNESCO, re-
trieved 16.07.2019, from https://static.uni-graz.at/fileadmin/Akgl/4_Fuer_MitarbeiterInnen/UNESCO_Guidelines_on_gender_neutral_language.pdf.
- UNESCO (1989): *Pour un langage non existe*. Paris: Office des conférences, des langues et des documents (COL), UNESCO, retrieved 16.07.2019, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084241>.
- Université de Lausanne (2018): „Les mots de l'égalité. Guide du langage féminisé et épïcène“, retrieved 16.10.2018, from <https://www.unil.ch/egalite/fr/home/menuinst/activites-et-soutien/les-mots-de-legalite-1.html>.
- Université de Laval (2016/17): „Favoriser une approche pédagogique inclusive. Projet-pilote 2016–2017“, retrieved 20.10.2018, from https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/favoriser_une_approche_pedagogique_inclusive_0.pdf.
- Vachon-L'Heureux, Pierrette (2007): „Au Québec, la rédaction épïcène devient une proposition officielle“. *Nouvelles Questions Féministes* 2007 (26/3), 70–80, retrieved 19.8.2017, from <https://www.cairn.info/publications-de-Vachon-L%E2%80%99Heureux-Pierrette--45441.htm>.
- Veldre-Gerner, Georgia/Thiele, Sylvia (Hrsg.) (2014): *Sprachen und Normen im Wandel*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Viennot, Éliane (2018): *Le langage inclusif: pourquoi, comment*. Donnemarie-
Dontilly: Editions iXe.
- Viennot, Éliane (²2017, ¹2014): *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le fémi-nin! Petite histoire des résistances de la langue française*. Donnemarie-Don-
tilly: Editions iXe.

- Viennot, Éliane u.a. (2015): *L'Académie contre la langue française: le dossier „féminisation“*. Donnemarie-Dontilly: Editions iXe.
- Wilde, Gabriele/Friedrich, Stefanie (Hrsg.) (2013): *Im Blick der Disziplinen. Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der wissenschaftlichen Analyse*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Sabine Diao-Klaeger/Kathrin Franz (Koblenz-Landau)

Déclin, évolution, simplification? Bewertungen morphosyntaktischer Merkmale des gesprochenen Französisch

Abstract The article discusses the results of an online questionnaire survey exploring French speakers' attitudes towards speech norms. Unlike most of related studies in the field, we are not relying on written data, but focus on spoken, everyday language. Our informants were asked to evaluate audio examples which involved morpho-syntactic features that are prototypical of spoken French.

1. Einleitung

Mit dem Thema ‚sprachliche Norm‘ verbinden viele Sprecherinnen¹ den geschriebenen Standard und damit verbundene Regelwerke wie den *Bescherelle*, Wörterbücher wie den *Petit Robert*, aber auch Institutionen wie die *Académie Française*.

In unserem germanistisch-romanistischen Projekt² interessieren wir uns jedoch nicht für den geschriebenen, sondern für den gesprochenen Standard und untersuchen, ob Sprecherinnen, wenn sie gesprochene Äußerungen auf ihre Angemessenheit hin bewerten sollen, eine ‚schriftsprachliche Brille‘ aufsetzen und Gesprochensprachliches durch ebendiese betrachten und bewerten (*written language bias*).³ Allgemeiner formuliert fragen wir uns also, wie die

1 Die feminine Form inkludiert die maskuline.

2 Linguistisches Teilprojekt (*Kulturelle Öffentlichkeit und die Verbindlichkeit von Sprache*) des Clusters III der rheinland-pfälzischen Landesforschungsinitiative *KulturNorm – Kulturelle Orientierung und normative Bindung* an der Universität Koblenz-Landau, unter der Leitung von Sabine Diao-Klaeger (Romanistik) und Jan Georg Schneider (Germanistik) (vgl. Universität Koblenz-Landau: Web).

3 Habermann (2010b: 10) unterstreicht: „In der Öffentlichkeit wird das, was standard-sprachlich als falsch beurteilt wird, fast immer an den Maßstäben der Schriftsprache gemessen, auch wenn in jüngster Vergangenheit manch Gesprochensprachliches Eingang in die Schriftsprache fand. Grundsätzlich aber werden schriftsprachliche Normen meist unhinterfragt auf die gesprochene Sprache oder auf der gesprochenen Sprache nahestehende schriftlichen [sic!] Texte übertragen, obwohl das, was schriftsprachlich unangemessen ist, dort noch lange nicht falsch sein muss!“

Normorientierung von Sprecherinnen bezüglich des gesprochenen Gebrauchsstandards des Französischen (respektive des Deutschen, das wir in diesem Artikel jedoch nur gelegentlich ansprechen werden) aussieht.

Dazu haben wir eine Online-Befragung mit zu evaluierenden Hörbeispielen⁴ durchgeführt, deren Design und Auswertung im Folgenden vorgestellt wird. Im Zentrum werden dabei die qualitativen Resultate stehen.

Um nachvollziehen zu können, nach welchen Kriterien wir unsere Hörbeispiele gestaltet haben, stellen wir diese Kriterien im nächsten Abschnitt vor und zeigen damit einhergehend, was wir als gesprochensprachlichen Gebrauchsstandard ansehen. Dafür müssen wir jedoch zunächst einen Umweg über die Begriffe ‚Standard‘, ‚Norm‘ und ‚Regel‘ machen.

2. Standard, Norm und Regel

Unter ‚Standard‘ verstehen wir die Anwendung und Einhaltung der gesellschaftlich anerkannten sprachlichen Normen. Der Standard entspricht dem Unmarkierten und Akzeptierten, das sich durch die Normen und Regeln näher bestimmen und beschreiben lässt.

Die Definition des Begriffes ‚Norm‘, auf der der Standard basiert, stellt sich als außerordentlich komplexes Unterfangen dar, wie schon Helgorsky (1982: 1) bemerkt: „Norme‘ est un des termes les plus ambigus et les plus polysémiques des sciences du langage.“ Normen haben einen präskriptiven Charakter, sie geben also vor, wie etwas sein soll(te). Laut Settekorn (1988: 3) ist es die Handlungsbezogenheit der Norm, die sie von Naturgesetzen unterscheidet. Eine weitere Annäherung an den Begriff wagt Gloy und führt aus:

Das grundlegende Merkmal einer Norm i.e.S. ist die *Verpflichtung*, etwas zu tun oder zu unterlassen, die die Norm dem Anspruch nach verkörpert. Aus der Sicht des aktiven Befürworters einer Norm erscheint diese Verpflichtung als *Präskription*, aus der Sicht des Adressaten als *Obligation*. Normen sind im Unterschied zu naturhaften Zwängen gewollt bzw. werden als von anderen gewollt (als deren normative Erwartungen) erlebt [...]. (Gloy 2012: 31; Hervorhebung im Original)

Gloy hebt hier die Erwartungen des sozialen Umfeldes hervor, die auch Settekorn in seiner Definition der Norm betont. Normen erleichtern letztendlich unseren Alltag: „Mit der Orientierung an Normen entheben wir uns der Notwendigkeit,

4 Französische Hörbeispiele für L1-Sprecherinnen des Französischen, deutsche Beispiele für L1-Sprecherinnen des Deutschen.

mit jedem Handlungsvollzug dessen soziale Verbindlichkeit und Bedeutung neu zu etablieren“ (Settekorn 1988: 5).

Mit diesen bereits aufgeführten Wesensmerkmalen der Norm geht auch die Sanktionierungspraxis einher: „Die Allgemeingültigkeit und soziale Verbindlichkeit muss bei Verstößen gegen die Norm gewahrt und das zuwiderhandelnde Individuum muss von der Gemeinschaft entsprechend sanktioniert werden“ (Franz 2016: 5). Kinder erlernen die sprachliche Norm im Zuge ihres Spracherwerbs, laut Kielhöfer (1997: 99) funktioniere dies über die Maxime „Passe dich der Norm an!“. Die Resultate werden stets „an der Norm gemessen, korrigiert und ‚pendeln‘ sich nach einer gewissen Zeit auf ein System bzw. auf die Norm ein“ (ebd.). So wird der „Gebrauch im Sinne der Norm stabilisiert“ (ebd.).

Untrennbar mit dem Begriff der Norm verbunden ist der Begriff der ‚Regel‘, der allerdings (ebenfalls) uneinheitlich gebraucht wird. Gloy (2012: 35) versteht unter ‚Norm‘ die „sozialbedingten Orientierungen, die den sprachlichen Konstruktionsprozess leiten“, während er unter ‚Regel‘ die „Mittel einer Beschreibungssprache“ (ebd.) zusammenfasst. Diese Überlegungen sind für die vorliegende Untersuchung insofern von Bedeutung, als für die gesprochene Sprache keine einheitliche Norm existiert. So konstatiert bereits Linell (1982) in *The Written Language Bias in Linguistics*, die Beschreibung von Normen hinke der aktuellen Vielfalt gesprochener Sprache hinterher, da viele der vorkommenden Strukturen noch nicht in üblichen Grammatiken beschrieben seien. Ein großes Problem stellt demnach die Heterogenität der gesprochenen Sprache dar. Günthner (2012a: 63) fasst dies prägnant zusammen, indem sie sagt: „Gesprochene Sprache ist vielfältiger und heterogener als die geschriebene Sprache, die ‚bereinigt‘ von regionalen, dialektalen und sozialen Erscheinungen auftritt.“

Trotz dieser Heterogenität Kriterien für eine Eingrenzung des gesprochen-sprachlichen Standards zu formulieren, ist jedoch durchaus möglich. Wir gehen davon aus, dass die von uns untersuchten morphosyntaktischen Merkmale des Gebrauchsstandards diesem dann zuzuordnen sind, wenn sie folgende Bedingungen erfüllen:⁵

- (1) Es handelt sich um schematisierte Einheiten, um Konstruktionen, nicht um reine Performanzprobleme.

5 Diese Bedingungen wurden im DFG-Projekt „Gesprochener Standard. Linguistische Untersuchungen zum gesprochenen Deutsch mit Hinblick auf die Sprachdidaktik“ (Leitung Jan Georg Schneider) formuliert. Sie liegen auch unserem germanistisch-romanistischen Projekt (vgl. Fußnote 2) zugrunde (vgl. Schneider/Butterworth/Hahn 2018).

- (2) Die Konstruktionen sind aus den medialen Grundbedingungen der gesprochenen Sprache erklär- und funktional beschreibbar.⁶
- (3) Die Konstruktionen sind im Gesprochenen auch in überregionalen, formelleren Kontexten regelhaft und unmarkiert, obwohl sie im geschriebenen Standard keine strukturelle Entsprechung haben. Dies erklärt unsere Fokussierung auf den schulischen Kontext: Hier erwarten wir ebenjenen formelleren Kontext und eine Orientierung hin zum Überregionalen, Unmarkierten.

3. Fragestellung und Hypothesen

Unsere übergeordnete Fragestellung lautet: Orientieren sich die Sprecherinnen bei der Bewertung der gesprochensprachlichen Beispiele an den Normen der geschriebenen Standardsprache? Dem untergeordnet ist die Frage, ob die Normorientierung in Bezug auf grammatische ‚Korrektheit‘ von mündlichen Äußerungen bei Lehrkräften stärker oder schwächer als bei Nicht-Lehrkräften ausgeprägt ist. Zudem interessiert uns, ob es signifikante Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich bezüglich der Normorientierung der Sprecherinnen gibt.⁷

Bei der Formulierung der Fragen haben wir selbstverständlich auch Antworthypothesen entwickelt. So gingen wir z. B. aufgrund ihrer ‚Exponiertheit‘ in der Schule von einer stärker ausgeprägten Normorientierung der Lehrerinnen (im Vergleich mit den Nicht-Lehrerinnen) aus – eine Annahme, die durch unsere Ergebnisse, wie wir unten näher ausführen werden, nicht bestätigt werden konnte. Auch erwarteten wir im Vergleich zwischen Deutschland und Frankreich eine stärker normorientierte Haltung der französischen Teilnehmerinnen. Auch diese Annahme hat sich nicht bestätigt.

4. Die Erhebung

Für die schriftliche Online-Befragung wurden mithilfe von *SoSci Survey*⁸ zwei Fragebögen, ein deutscher und ein französischer, erstellt. Für die Erhebung in

-
- 6 Auer (2007: 96) zählt drei Anforderungen an die Eigenschaften einer modalitätsangemessenen Syntaxbeschreibung entsprechend der spezifischen Produktions- und Rezeptionsformen gesprochener Sprache auf. Diese Anforderungen entsprechen den „drei Merkmalen der prototypischen mündlichen Kommunikation: Linearität in der Zeit, Synchronisierung der Handlungsabläufe zwischen Sprecherin und Hörer in der face-to-face-Interaktion und an Mustern (*constructions*) orientierter Ablauf“ (ebd.: 96; Hervorhebung im Original). Das bedeutet, dass sie inkrementell und dialogisch orientiert sein muss.
 - 7 Da in diesem Artikel der Fokus auf dem Französischen liegt, werden wir diesen letzten Aspekt nur kurz beleuchten.
 - 8 Online-Dienst zur Erstellung von Online-Befragungen: *SoSci Survey* (Web).

Deutschland konnte dabei auf das *SoSci Panel* zurückgegriffen werden, über das eine Stichprobe von $N = 344$ Teilnehmerinnen, davon 70 Lehrkräfte, erreicht wurde. Um französische Teilnehmerinnen zu erreichen, kontaktierten wir diverse Einrichtungen in Frankreich mit der Bitte, den Link zur Online-Befragung zu verbreiten. Zu diesen Einrichtungen gehörten unter anderem das *Réseau Francophone de Sociolinguistique (RFS)*, die *Association Française des Enseignants de Français* sowie *édusol – Portail national des professionnels de l'éducation*; zudem veröffentlichten wir einen *Appel à contribution* im Newsletter *Framonde*.

Tabelle 1: Stichprobe

<i>Stichprobe</i>		Deutsche Umfrage		Französische Umfrage	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Berufe der	Lehrkräfte	70	20,3%	96	80,7%
befragten	Nicht-	274	79,7%	23	19,3%
Teilnehmerinnen	Lehrkräfte				
	Gesamt	344	100,0%	119	100,0%

Auf diesem Wege konnten wir insgesamt 121 frankophone Personen (77,1% Frauen, 22,9 % Männer) erreichen, was nach einer statistischen Bereinigung eine Stichprobe von $N = 119$ ergab (vgl. Tab. 1).

In der Umfrage werden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben.⁹ Der Fragebogen ist in drei *Sections* unterteilt:

1. Vorkommen und Angemessenheit der Hörbeispiele
2. Einstellungen der Teilnehmerinnen zur Sprache
3. Personenbezogene Daten

Wir haben einen teilstandardisierten Fragebogen verwendet, der für dieses Versuchsdesign einige Vorteile aufweist. Neben der Möglichkeit, mit relativ geringem Zeitaufwand eine ausreichend große und repräsentative Stichprobe zu erhalten, liegen die Vorteile der Ratingskalen in der guten Auswertbarkeit. Für die Kommentarfunktion wurde das freie Antwortformat gewählt, das sich für die Meinungsäußerung der Teilnehmerinnen, aber auch zur „Erfassung kreativer Leistungen“ (Raab-Steiner/Benesch 2012: 54) sehr gut eignet.

9 Zur Begründung der Datenerhebungsmethode siehe Franz (2016: 22–30).

Section 1: Angemessenheit

In der ersten *Section* hörten die Teilnehmerinnen insgesamt 16 Hörbeispiele¹⁰ (vgl. Tab. 6, Appendix), die sie beliebig oft abspielen konnten. In allen HB – außer in den HB16 und HB17, die als Dummies in die Befragung eingefügt wurden – ist ein Phänomen enthalten, das nicht dem geschriebenen Standard entspricht. Bei den HB handelt es sich größtenteils um authentische Äußerungen aus CLAPI¹¹, die jedoch a) alle von der gleichen Sprecherin nachgesprochen und b) leicht modifiziert wurden. Die Modifikationen bestanden aus lexikalischen Veränderungen (so wurde z. B. das Lexem *verres* durch *livres* ersetzt, damit das HB besser in den Schulkontext passt) sowie dem Entfernen eines Großteils der Häsitationsmarker.

Es handelt sich wie gesagt um Beispiele, deren von der schriftsprachlichen Norm abweichende syntaktische Formen aus den medialen Grundbedingungen der gesprochenen Sprache erklär- und funktional beschreibbar sind, also um schematisierte Einheiten, die auch in überregionalen, formelleren Kontexten – daher ja die Auswahl des Schulkontexts – potentiell unmarkiert sind. Potentiell deshalb, weil gerade die Einstellung der Sprecherinnen ob dieser Markiertheit oder Unmarkiertheit im Fokus des Forschungsinteresses steht. So hat sich bei zwei französischen Beispielen ganz deutlich gezeigt, dass sie eben offensichtlich doch diaphasisch markiert sind (HB11 und HB12; vgl. Tab. 4 und Tab. 5, S. 99).

Die Teilnehmerinnen sollten die HB zunächst nach der Aussage *Selon vous, arrive-t-il qu'un enseignant prononce l'énoncé suivant en cours?* bewerten (vgl. Abb. 1).



Selon vous, arrive-t-il qu'un enseignant prononce l'énoncé suivant en cours (niveau lycée)?

Nous vous prions de ne pas considérer si le contenu des énoncés est approprié en milieu scolaire, mais seulement de prêter attention à leur formulation.

Oui, je pense.

Non, je ne pense pas.

Je ne suis pas en mesure de donner mon avis.

Abbildung 1: Vorkommen im Unterricht

- 10 Die Hörbeispiele werden im Folgenden mit „HB“ abgekürzt. Wichtig ist hierbei zu betonen, dass den Teilnehmerinnen die HB lediglich als Audiofiles und nicht als Transkriptionen zugänglich waren.
- 11 Corpus de LAngue Parlée en Interaction (CLAPI: Web). HB02, HB05, HB07, HB08, HB09, HB10, HB16 und HB17 stammen aus *Débat sur l'immigration*, HB03 aus *Repas Épignards*, HB04 und HB06 aus *Repas Kiwi*. HB01 ist ein konstruiertes Beispiel, das an *Repas Kiwi* angelehnt ist. HB11 und HB14 sind konstruierte Beispiele.

Auf die Frage nach dem möglichen Vorkommen der Aussage im Unterricht folgt eine Einschätzung zur Angemessenheit: *Trouvez-vous cet énoncé approprié?* Die Ratingskala bei diesem Item reicht von *Oui, Plutôt oui, Plutôt non* bis hin zu *Pas du tout*. Dank der Teilstandardisierung des Fragebogens ist hier ein differenziertes Vorgehen möglich. Ist die Teilnehmerin der Meinung, die Äußerung sei angemessen, folgt das nächste HB. Schätzt die Teilnehmerin diese Aussage jedoch als unangemessen (*Plutôt non* bzw. *Pas du tout*) ein, besteht die Möglichkeit, diese Einschätzung mit einem Kommentar in Form eines freien Antwortformats zu begründen (vgl. Abb. 2). Zudem kann jede Teilnehmerin abschließend zu jedem HB einen freien Kommentar verfassen. Die Auswertung der Kommentare erfolgt nach qualitativen Kriterien und geschieht separat.

Si non, qu'est-ce qui vous paraît inapproprié?

Abbildung 2: Freies Antwortformat – Was erscheint Ihnen unangemessen?

Section 2: Spracheinstellung

In der zweiten *Section*, die nur vier Items umfasst, geht es um die Spracheinstellung der Sprecherinnen. Die erste Frage lautet: *Pensez-vous que la langue française est sur le déclin?* Auch hier besteht die Möglichkeit, einen freien Kommentar zu verfassen, der in der folgenden Analyse nach qualitativen Kriterien untersucht wird. Anschließend werden die Teilnehmerinnen nach der Häufigkeit der Konsultation von Referenzwerken, wie Grammatiken oder Wörterbüchern, bei sprachlichen Unsicherheiten gefragt. Die fünfstufige Ratingskala reicht hier von *Toujours* bis *Jamais*. Dieses Item verspricht Korrelationen zur Normorientierung die HB betreffend, da sprachliche Unsicherheit häufig mit einer erhöhten Normorientierung einhergeht (vgl. Labov 1966). Außerdem ist hier ein Vergleich zwischen dem Umgang mit sprachlichen ‚Problemen‘ in Deutschland und in Frankreich möglich (vgl. Franz 2016: 26).

Die beiden letzten Items dieser *Section* gehen im Grunde in die gleiche Richtung und fragen nach der Normorientierung die eigene Sprachproduktion sowie die Anderer betreffend: *Prêtez-vous une grande attention à votre formulation à l'oral? Et à celle des autres?* Auch hier erwarteten wir Korrelationen zur Einschätzung der HB.

Section 3: Personenbezogene Daten

Die letzte *Section* fragt zum Ende des Fragebogens noch einige für die statistische Auswertung relevante personenbezogene Daten ab. Dazu gehören unter anderem Angaben zum Alter und Geschlecht – beides wurde von uns dann letztendlich nicht in die Analyse einbezogen. Von besonderer Bedeutung sind aber vor allem die Informationen *Niveau de formation* und *Profession*, da ein Ziel unserer Untersuchung ein Vergleich zwischen Lehrkräften und Nicht-Lehrkräften war bzw. ist.

5. Auswertung

Wie oben bereits erwähnt, ist die Auswertung der Befragung in zwei Teile gegliedert: einen quantitativen und einen qualitativen Teil. In Tabelle 1 (s. S. 87) wird ersichtlich, dass, obwohl der französische Fragebogen nur von 119 Teilnehmerinnen bearbeitet wurde, die Ergebnisse dennoch signifikant werden, da davon 96 Teilnehmerinnen Lehrerinnen sind. Im Vergleich dazu steckt im deutschen Fragebogen mehr statistische Power¹², da die Stichprobe hier deutlich größer ist; allerdings sind unter den 344 Teilnehmerinnen nur 70 Lehrerinnen. Das bedeutet für den französischen Fragebogen einen Anteil von 80,7% an Lehrerinnen gegenüber einem Anteil von nur 20,3% im deutschen Fragebogen.

5.1. Quantitative Auswertung

In *Section 1* des Fragebogens sollten die Teilnehmerinnen für jedes HB zunächst ihre Einschätzung bezüglich seines Vorkommens und anschließend bezüglich seiner Angemessenheit im unterrichtlichen Kontext abgeben. Hierzu hörten sie die HB01 bis HB17¹³ an und bewerteten sie mit *Oui, je pense* oder *Non, je ne pense pas*. Als dritte Alternative konnte hier *Je ne suis pas en mesure de donner mon avis* angekreuzt werden.

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Teilnehmerinnen allein die Formulierung, nicht aber den Inhalt der Äußerung bewerten sollten. Darauf wurde von uns auch explizit in der Einführung zum Fragebogen hingewiesen. Dass sich Inhalt und Form aber nicht immer trennen lassen oder aber dass einige Teilnehmerinnen die einleitenden Worte nicht gelesen bzw. ignoriert hatten, beweisen einige Kommentare, die in den freien Antwortformaten abgegeben wurden. So z. B.: *Pas toujours évident de distinguer entre ‚contenu‘ et ‚formulation‘* oder

12 „Die Macht eines Tests, die Power, bezeichnet sein ‚Vermögen‘, einen in der Population bestehenden Effekt auch tatsächlich ‚aufzuspüren.‘“ (Raab-Steiner 2012: 117)

13 Vgl. Appendix, Tab. 6, S. 106.

gar: *La voix fait un peu jeune pour une enseignante, donc je pense que ç [sic] influence ma perception.*

Die Frage nach dem Vorkommen der HB lieferte insgesamt keine aussagekräftigen Ergebnisse, daher seien hier exemplarisch lediglich die beiden HB genannt, die jeweils die höchste Zustimmung (HB09) bzw. die höchste Ablehnung (HB12) aufweisen: Im HB09 wird anstelle des ‚richtigen‘ Personalpronomens *nous* die dritte Person Singular *on* verwendet. 95,8% der Teilnehmerinnen gehen davon aus, dass diese Formulierung im schulischen Kontext vorkommen kann. Im Gegensatz dazu sind 22,9% der Teilnehmerinnen davon überzeugt, dass das HB12, das einen ‚nicht korrekt‘ angeschlossenen Relativsatz (anstelle von *dont* wurde *que* verwendet) aufweist, im schulischen Kontext vorkommen kann.

Die Resultate zur Frage nach der Angemessenheit der HB erwiesen sich als wesentlich aussagekräftiger. Hier zunächst das Gesamtergebnis in einer Übersicht:¹⁴

Angemessenheit der Hörbeispiele

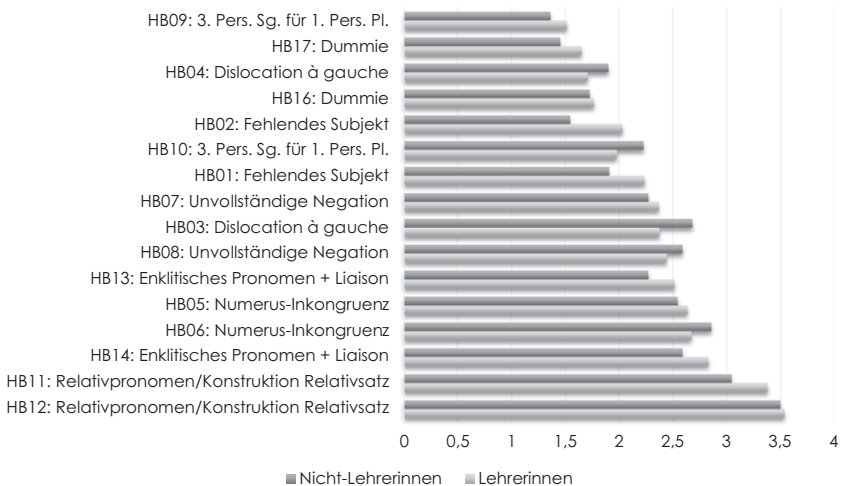


Abbildung 3: Angemessenheit der Hörbeispiele von 1 = angemessen bis 4 = unangemessen

14 Zur besseren Überschaubarkeit sind die HB nach absteigender Angemessenheit angeordnet, dabei findet jeweils eine Differenzierung in Lehrerinnen und Nicht-Lehrerinnen bei der Bewertung statt.

Exemplarisch¹⁵ seien hier nun HB09, HB12, HB16 und HB17 (vgl. Appendix) vorgestellt und problematisiert. HB09 wird mit einem Mittelwert von 1,4 sowohl von den Lehrkräften als auch den Nicht-Lehrkräften als am angemessensten bewertet. Die Verwendung der dritten Person Singular (des indefiniten Pronomens *on*) für die erste Person Plural (also statt des Personalpronomens *nous*) ist in der gesprochenen Sprache sehr geläufig. Dazu finden sich eine ganze Reihe Einträge in Grammatiken, hier nur zwei Beispiele:

On est toujours sujet et il peut remplacer n'importe quel pronom personnel dans cette fonction. On l'appelle pronom personnel indéfini. (Laurent/Delaunay 2012: §258f; Hervorhebung im Original)

Im gesprochenen Standardfranzösisch wird das Personalpronomen *nous* häufig durch das indefinite Pronomen *on* ersetzt. (Dethloff/Wagner 2007: §261; Hervorhebung im Original)

Die Aufmerksamkeit, die diesem Phänomen gerade auch in Grammatiken für Anfängerinnen zuteil wird, sowie die Art der Behandlung des Phänomens deuten darauf hin, dass es nicht mehr als ‚Fehler‘, sondern als unmarkiertes Merkmal der gesprochenen Sprache wahrgenommen wird bzw. dass es im Begriff ist, sich durch die Varietätenkette (vgl. Koch/Oesterreicher 2011: 17) nach oben zu einem unmarkierten Merkmal zu wandeln.¹⁶ Gerade hierin liegt die Schwierigkeit, Normen für die gesprochene Sprache zu formulieren, denn der Standard wird durch den Gebrauch bestimmt – und ändert sich der Gebrauch, muss sich die Norm und damit der Standard ebenfalls ändern.

HB16 und HB17, die als Dummies zur Überprüfung in die Umfrage integriert wurden, rangieren auf dem zweiten bzw. auf dem vierten Platz bei der

15 Exemplarisch deshalb, weil unser Hauptaugenmerk in diesem Text auf die qualitativen Resultate gerichtet ist. Mehr zu den quantitativen Ergebnissen findet sich in Diao-Klaeger/Schneider (2019).

16 Dass HB10 deutlich schlechter als HB09 bewertet wird, liegt – so unsere Hypothese – wahrscheinlich daran, dass in HB10 sowohl das Personalpronomen *nous* als auch das indefinite Pronomen *on* innerhalb einer Äußerung verwendet werden; *nous* steht als Topic in satzinitialer Position und wird durch das koreferentielle *on* gleicher syntaktischer Funktion wieder aufgenommen.

Zur Überprüfung dieser Hypothese sind weitere Erhebungen geplant: Wir werden einige der von uns in dieser ersten Befragung nur durch jeweils zwei Beispiele abgefragten Phänomene in verschiedenen Konstruktionen präsentieren und deren Akzeptanz untersuchen. Dies bietet sich sowohl für *on/nous* als auch für die unvollständige Verneinung und die Relativpronomina/Relativsatzkonstruktionen an.

Bewertung der Angemessenheit. Dass die Teilnehmerinnen bei diesen beiden HB neben inhaltlichen Anmerkungen trotzdem auch grammatische Kritikpunkte fanden, obwohl es sich hier um ‚korrekte‘ Äußerungen handelt, ist wohl der *Social Desirability* (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2012: 62–63) geschuldet. Da in den übrigen Items implizit mögliche ‚Fehler‘ zu entdecken waren, führte dies bei den beiden Dummies zur Übergeneralisierung, da manche Teilnehmerinnen offensichtlich davon ausgingen, dass eben auch hier etwas ‚nicht Korrektes‘, ein ‚Fehler‘ versteckt sei.

Den letzten Platz bei der Bewertung der Angemessenheit belegt HB12 mit einem Mittelwert von 3,5. Sowohl die Lehrerinnen als auch die Gruppe der Nicht-Lehrerinnen bewerteten dieses Item als am unangemessensten. Offensichtlich handelt es sich hier nicht mehr ‚lediglich‘ um ein Merkmal der gesprochenen Sprache, sondern um ein diastratisch markiertes Element. Gadet spricht hier von „relatives de français populaire“ (2007: 68).

In Deutschland konnten im Übrigen bezüglich der Bewertungen bei einigen HB große regionale Unterschiede festgestellt werden, während dies in der französischen Umfrage keine Rolle spielte.

In *Section 2* zeichneten sich bei der Beantwortung der Frage nach dem Sprachverfall zwei Spitzen ab (vgl. Abb. 4): Mit 45% sehen die Nicht-Lehrkräfte die Sprache *zum Teil* gefährdet, während 39% der Lehrkräfte den Sprachverfall *überhaupt nicht* befürchten.

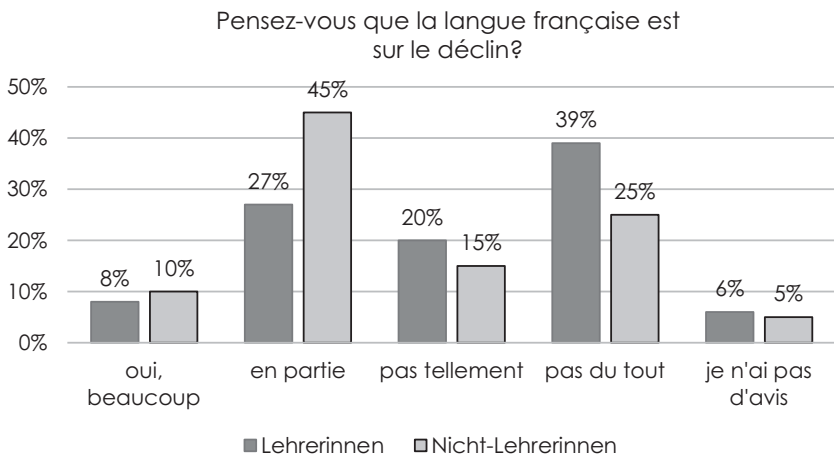


Abbildung 4: Sprachverfall

In einem Raster dargestellt, bei dem *oui, beaucoup* dem Wert 1 und *pas du tout* dem Wert 4 entspricht, liegt die durchschnittliche Einschätzung der Lehrerinnen zum Sprachverfall bei 3,0, die der Nicht-Lehrerinnen bei 2,7. Dabei ist die Differenz von 0,3 zwar nicht signifikant, deutet jedoch einen Trend an. Insgesamt belegen die Daten damit das Gegenteil der im Vorfeld aufgestellten Hypothese: Lehrerinnen sind dem Sprachverfall gegenüber gelassener eingestellt, die ursprüngliche Annahme von einem reaktionärerem Umgang aufgrund ihrer beruflichen Exponiertheit ist somit widerlegt. Es scheint vielmehr, dass die Lehrerinnen gerade *aufgrund* dieser Exponiertheit weniger um die Sprache fürchten.

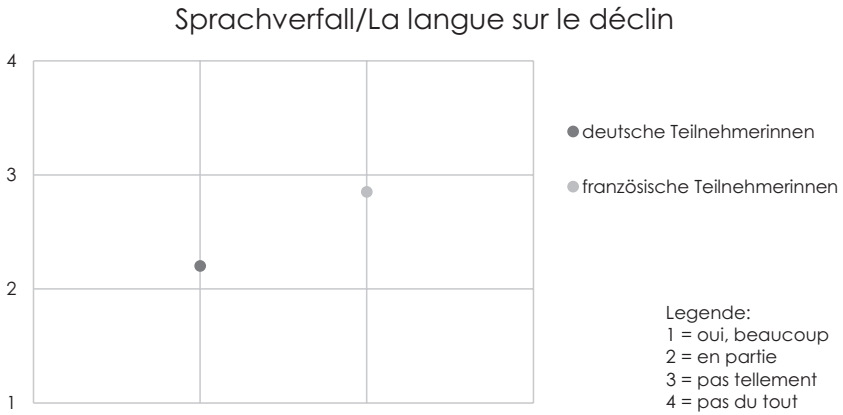


Abbildung 5: Verfall Sprachvergleich D und F

Ebenfalls für uns überraschend war das Ergebnis des Vergleichs zwischen deutschen und französischen Teilnehmerinnen (vgl. Abb. 5): Der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen wird mit dem Wert von 0,6 signifikant und widerspricht erneut der zuvor aufgestellten Hypothese, nach der wir erwarteten, die deutschen Teilnehmerinnen seien dem Sprachverfall gegenüber gelassener; denn die Auswertung zeigt, dass der durchschnittliche Wert für die deutschen Teilnehmerinnen bei 2,2 liegt (d. h. teilweise Zustimmung zum Sprachverfall), für die französischen Teilnehmerinnen dagegen bei 2,85, was also einer geringeren Zustimmung entspricht. Ein möglicher Grund für die positivere Einstellung der Französisinnen könnte das Vertrauen in sprachschützende Organisationen, wie bspw. die *Académie française* sein, während es für den deutschen Sprachraum

keine entsprechenden nationalen Institutionen gibt.¹⁷ Beim Vergleich Lehrkräfte und Nicht-Lehrkräfte in Deutschland und in Frankreich zeigt sich aber in beiden Ländern das gleiche Bild, die Lehrerinnen befürchten den Sprachverfall insgesamt weniger.

Allerdings lässt sich eine Korrelation zwischen der Attribuierung der HB und der Befürchtung des Sprachverfalls feststellen. Wer der Annahme ist, die Sprache verfallende, lehnt auch die HB stärker ab. Das gilt sowohl für die deutschen als auch für die französischen Teilnehmerinnen.

Eine weitere Korrelation, die sich in beiden Versuchsgruppen (Französischsprachige und Deutschsprachige) findet, lässt sich bezüglich des Sprachbewusstseins der Teilnehmerinnen feststellen: Wer bei sprachlichen ‚Problemen‘ Nachschlagewerke zurate zieht, achtet bei der Formulierung – seien es bei der eigenen oder der von anderen – auf Richtigkeit. Bereits Bandhauer/Tanzmeister (1990: 122) beschreiben dieses Spannungsfeld, das sich zwischen Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein entfaltet. Im nationalen Vergleich fällt hier allerdings die unterschiedliche Streuung hinsichtlich der Benutzung von Nachschlagewerken auf: 74% der französischen Teilnehmerinnen konsultieren regelmäßig Nachschlagewerke, während nur rund 38% der deutschen Teilnehmerinnen die Frage mit *immer* oder *oft* beantworten. Eine mögliche Erklärung hierfür könnten unterschiedliche schulische Traditionen im Umgang mit Nachschlagewerken sein. Auch könnte das tiefe Schriftsystem¹⁸ des Französischen hier eine Rolle spielen: Während die Übertragung vom Schriftbild ins Lautbild noch relativ

17 Wohl gibt es auch in Deutschland sprachpuristische Tendenzen, die jedoch weitaus weniger ausgeprägt sind als in Frankreich und daher nicht in die Dimensionen politischer Einflussnahme reichen. Beispiele für Sprachgesellschaften in Deutschland sind der *Verein Deutsche Sprache e.V.* oder aber der sog. *Palmenorden*. Deren Einflussbereich ist mit den staatlichen Organen zur Kontrolle und zum Schutz des Französischen in Frankreich aber nicht ansatzweise vergleichbar.

18 „Wie alle Alphabetenschriftsysteme sind sowohl das französische als auch das spanische System grundsätzlich phonographischer Natur: Zunächst repräsentieren die Grapheme also Phoneme. Es gibt allerdings große Unterschiede, was die Komplexität der Phonem-Graphem-Korrespondenzen angeht. Dabei kommt das Spanische dem phonographischen Ideal einer 1:1-Beziehung von Phonemen und Graphemen recht nahe: Man spricht hier auch von einem ‚flachen‘ (engl. *shallow*) Schriftsystem, da es sich nur auf der phonologischen Oberfläche bewegt (Sampson 1985: 43f.). Im Gegensatz spricht man von einem ‚tiefen‘ Schriftsystem, wenn die Grapheme morphologische oder semantische Informationen repräsentieren“ (Müller-Lancé 2004: 197–198; Hervorhebung im Original).

leicht bewerkstelligt werden kann, ist der umgekehrte Vorgang – von der Lautung zur Graphie – deutlich schwieriger (vgl. Müller-Lancé 2007: 3–4). Dies gilt nicht zuletzt für das Verbalsystem – hier ist der *Bescherelle* (z.B. Laurent/Delau-nay 2012) nicht nur für Fremdsprachenlernerinnen, sondern auch für Muttersprachlerinnen oftmals eine große Hilfe. An anderer Stelle wäre jedoch genauer zu untersuchen, wie sich das derartig divergierende Verhalten bei der Konsultierung von Nachschlagewerken erklären lässt.

5.2. Qualitative Auswertung

Die qualitative Auswertung beschäftigt sich mit den freien Antwortformaten, den Kommentarmöglichkeiten, die den Teilnehmerinnen im Fragebogen an mehreren Stellen zur Verfügung standen. Eine der Schwierigkeiten bei dieser Auswertung ist, dass die abgegebenen Antworten nicht einfach ausgezählt werden können. Es müssen zunächst Kategorien¹⁹ gebildet, d. h. die Daten müssen signiert werden. Sämtliche Antworten werden dabei wie beim clusteranalytischen Verfahren (vgl. Bortz 1985: 691–692) in verschiedene Cluster eingeteilt, systematisiert und kategorisiert (vgl. Franz 2016: 42). Konkret bedeutet das, dass alle Kommentare in mehreren Schritten – nach für jedes HB spezifische Kriterien – geclustert und kategorisiert werden. So werden z. B. die Kommentare unter ‚Wiederholung des Fehlers‘ zusammengefasst, in denen nur der ‚Fehler‘ wiederholt wird. Unter dem Begriff ‚Angemessenheit‘ finden sich so sämtliche Äußerungen, die die Angemessenheit der Äußerung betreffen. Die Kategorien mussten so gewählt werden, dass sie aussagekräftig und eindeutig, aber nicht zu eng gefasst und zu spezifisch sind.

Exemplarisch werden im Folgenden kurz Kommentare zu vier HB aus der ersten *Section* präsentiert. Abschließend werden dann ausgewählte Kommentare von Lehrerinnen und Nicht-Lehrerinnen aus der zweiten *Section* zum Sprachverfall diskutiert.

19 „Zum allgemeinen Vorgehen sei so viel gesagt, als dass die Antworten der entsprechenden Items alle nach eingehender Analyse zu aussagekräftigen Kategorien zusammengefasst wurden. Dabei tauchen einige Kategorien wie ‚Wiederholung des Fehlers‘, ‚correction‘ und ‚Beschreibung [des Fehlers, Anm. der Verf.]‘ immer auf, andere wie beispielsweise ‚Inhalt‘ [= auf den Inhalt bezogene Äußerungen, Anm. der Verf.] fast immer und andere sind den spezifischen sprachlichen Phänomenen geschuldet, wie z.B. ‚liason‘ [sic!] oder ‚Kritik am Inhalt‘“ (Franz 2016: 42).

Außerdem wurden aufgrund der geringen Trennschärfe die Antworten, die dank der Teilstandardisierung des Fragebogens nach negativer Bewertung möglich waren und die abschließenden fakultativen Kommentare nach jedem einzelnen HB zusammengefasst. Daraus ergibt sich die Anzahl von 238 möglichen Kommentaren zu jedem Item.

Das erste HB, das hier vorgestellt werden soll, ist HB04: *Et Alex il est bien installé? Qu'est-ce qu'il fait maintenant?* Bei der Beurteilung der Angemessenheit schneidet es mit einem Mittelwert von 1,7 als *eher angemessen* ab. Aus den Kommentaren zu diesem HB konnten neun Kategorien gebildet werden (z.B. Tab. 2). Das gesprochensprachliche Phänomen, das hier vorkommt, ist eine *dislocation à gauche*, eine im mündlichen Sprachgebrauch sehr geläufige und unmarkierte Methode zur Hervorhebung und Betonung bzw. Verständnissicherung. Aus diesem Grund wird das HB als nicht besonders unangemessen empfunden.

Tabelle 2: Dislocation à gauche – HB04

HB04: Et Alex il est bien installé? Qu'est-ce qu'il fait maintenant?			
	Alle	Lehrkräfte	Nicht-Lehrkräfte
Wiederholung des Fehlers	5	4	1
Correction	3	2	1
Beschreibung	9	8	1
Registre	2	1	1
Langage oral	6	5	1
Angemessenheit	4	4	0
Inhalt	6	5	1
Audio & Aussprache	1	1	1
Andere	4	4	0
Anzahl	40 von 238	34 von 192	6 von 46
	16,8%	17,7%	13,0%

Exemplarisch²⁰ sei hier auf einen Kommentar zu ebendiesem HB verwiesen: *thématisation de ‚Alex‘, mise en valeur par extraposition et reprise pronominale: rien que du très commun, très efficace pragmatiquement*. Dieser Kommentar unterstreicht die Bewertung des HB als *eher angemessen* mit dem Verweis auf die pragmatische Funktion der *dislocation à gauche*, der zeigt, dass die Verfasserin (eine Lehrerin) linguistisch geschult ist und von daher um die Nicht-Markiertheit der Konstruktion weiß.

HB08 (vgl. Tab. 3, S. 98) weist eine unvollständige Negation auf und liegt bei der Bewertung der Angemessenheit im unteren Mittelfeld (vgl. Abb. 3, S. 91). Aus den Kommentaren zu diesem HB konnten erneut neun Kategorien gebildet werden. Die negative Bewertung dieses HB ist etwas überraschend, da in der

20 Eine detaillierte Beschreibung und Auswertung der Kommentare findet sich in Franz (2016: 30–68).

gesprochenen Sprache die Verneinung sehr häufig unvollständig bleibt. So wird das Phänomen beispielsweise bereits im Fremdsprachenunterricht für Anfängerinnen thematisiert – allerdings als typisch für die ‚ungezwungene‘ Redeweise, also für eher informelle Situationen:

Wenn Franzosen ungezwungen miteinander reden, sprechen sie das *ne* häufig [n] aus oder lassen es ganz weg, also:
 geschrieben: Je ne travaille pas.
 gesprochen: [zəntravajpa] oder [ztravajpa]
 (Göller/Spengler 1998: §24)

Für einige unserer Probandinnen scheint die gesprochensprachliche Interaktion im schulischen Unterricht nicht zu den Kontexten zu gehören, in denen die Partikel *ne* weggelassen werden dürfte.²¹ Die unvollständige Verneinung ist demnach im Urteil einiger Sprecherinnen nicht ‚nur‘ diamesisch, sondern auch diaphasisch markiert. Dieses Phänomen möchten wir in einer Nachfolgebefragung im Übrigen näher und detaillierter beleuchten (z. B. seine Bewertung in unterschiedlichen Konstruktionen bzw. Satztypen betreffend).

Tabelle 3: Unvollständige Negation – HB08

**HB08: Vous avez pas compris ce que je veux dire.
 Il s’agit d’un problème de définition.**

	Alle	Lehrkräfte	Nicht-Lehrkräfte
Wiederholung des Fehlers	17	12	5
Correction	14	10	4
Beschreibung	36	31	5
Registre	6	5	1
Langage oral	9	9	0
Angemessenheit	3	1	2
Inhalt	1	1	0
Andere	6	5	1
Liaison	7	7	0
Anzahl	99 von 238	81 von 192	18 von 46
	41,6%	42,2%	39,1%

21 Dies gilt auch für andere – formellere – Kontexte. So verdeutlicht Kerbrat-Orecchioni (2017: 101–102) in ihren Analysen der französischen TV-Präsidentschaftsdebatten von 1974 bis 2012 (in denen sie unter anderem die Entwicklung des Gebrauchs bzw. Weglassens der Verneinungspartikel *ne* beschreibt), dass für sie der Wegfall des *ne* diaphasisch markiert ist.

Den Abschluss dieser exemplarischen Auswertung bilden die beiden HB, die bei der Bewertung der Angemessenheit die beiden letzten Plätze belegen. Bei HB11 ist die Relativsatzkonstruktion ‚nicht korrekt‘, in HB12 befindet sich, wie bereits oben erwähnt, eine *relative populaire*.

Tabelle 4: Relativsatzkonstruktion – HB11

HB11: Je ne sais pas qu'est-ce qu'il fait quand il se dispute avec le personnage principal			
	Alle	Lehrkräfte	Nicht-Lehrkräfte
Wiederholung des Fehlers	44	39	5
Correction	45	36	9
Beschreibung	19	15	4
Registre	2	2	0
Langage oral	6	5	1
Angemessenheit	13	11	2
Audio & Aussprache	2	2	0
Andere	4	4	0
Anzahl	135 von 238	114 von 192	21 von 46
	56,8%	59,4%	45,7%

Tabelle 5: Relativpronomen – HB12

HB12: Ne lui en reparle pas. C'est le sujet que je lui ai parlé hier			
	Alle	Lehrkräfte	Nicht-Lehrkräfte
Wiederholung des Fehlers	48	39	9
Correction	49	42	7
Beschreibung	22	17	5
Angemessenheit	15	13	2
Inhalt	2	1	1
Audio & Aussprache	1	0	1
Andere	3	3	0
Anzahl	140 von 238	115 von 192	25 von 46
	58,8%	59,9%	54,3%

Für HB11 konnten acht Kategorien gebildet werden. Mit dem Mittelwert von 3,3 belegt es den vorletzten Platz bei der Bewertung der Angemessenheit (vgl. Abb. 3, S. 91). Nur HB12 wird noch schlechter bewertet, mit einem Mittelwert von 3,5. Für HB12 konnten aus den Kommentaren sieben Kategorien gebildet werden. Dieser Fehlertyp, die Verwendung des falschen Relativpronomens bzw. der falsche Anschluss des Relativsatzes, wird von den Teilnehmerinnen als am

gravierendsten empfunden. Während einige Kommentatorinnen noch versuchen, das HB11 durch den simultanen Prozess des Sprechens und Konstruierens zu ‚entschuldigen‘ – *Ce genre de faute peut arriver en parlant vite ou de façon informelle* – fallen die Kommentare zum HB12 deutlich rigoroser aus und verurteilen die Aussage geradezu mit: *ce n'est pas du ,français correct‘*. Aus den Kommentaren und Bewertungen geht deutlich hervor, dass die Probandinnen hier kein gesprochensprachliches, sondern ein diaphasisch bzw. diastratisch markiertes Phänomen sehen.

Die Analyse der Kommentare und ihre Verteilung auf die einzelnen Items zeigt, dass es eine weitere Korrelation zwischen der Beurteilung der Angemessenheit der HB und der Anzahl der abgegebenen Kommentare gibt. Je unangemessener die Teilnehmerinnen die HB bewerten, desto größer ist ihr Bedürfnis, einen Kommentar zu ebenjenem zu verfassen. So wurden zum HB12, also dem HB mit dem negativsten Angemessenheitsurteil, 140 von insgesamt 238 möglichen Kommentaren abgegeben. Dieses Ergebnis ist allerdings mit einer Einschränkung zu betrachten, denn nur wenn das HB in der ersten *Section* als *unangemessen* beurteilt wurde, folgte die Möglichkeit der freien Meinungsäußerung (vgl. Abb. 2, S. 89). Dennoch lässt sich der Trend ablesen, dass mit sinkender Angemessenheit der HB die Anzahl der Kommentare ansteigt.

Um die qualitative Analyse abzuschließen, seien hier nun kurz einige Kommentare der Teilnehmerinnen zur Frage, ob die französische Sprache verfallend, vorgestellt:

déclin ou évolution, simplification?

Die Probandin geht mit ihrer Antwort *en partie* zumindest von einem teilweisen Verfall der französischen Sprache aus, fragt aber in ihrem Kommentar zurück, ob die simple Annahme einer Dichotomie von Verfall oder Evolution nicht eine Vereinfachung darstelle.

Trop complexe pour le monde digitalisé

Auch die Verfasserin dieses Kommentars geht zumindest von einem teilweisen Verfall der französischen Sprache aus, eröffnet mit ihrer Antwort jedoch eine neue Dimension, die auch bereits Müller-Lancé (2007: 17) beschreibt:

Heute geht in der Bevölkerung allerdings der Trend eher in eine phonographische Richtung, zumindest dann, wenn man sich unbeobachtet oder anonym fühlt – oder aber, wenn man seiner Graphie eine coole, anarchistische Note geben will. Am extremsten illustrieren dies Beispiele aus Internet-Chats.

In das wohl bekannte Lamento ob des schädlichen Einflusses des Internets (sowie der Anglizismen) auf die französische Sprache stimmt auch die nächste

Verfasserin eines Kommentars, eine Teilnehmerin aus der Gruppe der Nicht-Lehrkräfte, ein. Sie befürchtet den Verfall der französischen Sprache sogar *sehr*:

SMS, français, négligence de la part des orateurs, des transmetteurs de messages, des médias, des informateurs et de ceux qui acceptent des commentaires renversants sur le plan de la langue, de l'orthographe, de l'expression, etc.

Sie prangert hier diejenigen an, die die Nachlässigkeit auf der Ebene der Sprache akzeptieren oder gar selbst mitverschulden. Für sie stellen SMS und *français* sowie die Fahrlässigkeit der Sprecherinnen ein Problem dar. Laut einer Umfrage zu Reformvorschlägen zur Vereinfachung der Orthographie zeigte sich bereits in den 1990er Jahren, dass „für 65% der Befragten jede Veränderung auch eine Entstellung der französischen Sprache“ (Strobel-Köhl 1994: 182) bedeutete.

Eine nicht ganz so pessimistische Sicht auf die Sprache hat die Verfasserin des letzten Kommentars:

Je pense que les variations ne sont pas un appauvrissement. En revanche le manque de maîtrise dans l'utilisation de tel ou tel registre dans tel ou tel contexte est une source de stigmatisation d'inégalité des chances. Il est du devoir de l'école d'apprendre aux enfants d'adapter leur discours oral à la situation d'énonciation et de jour [sic!] des différentes variations dans différents contextes.

Mit *pas tellement* befürchtet sie den Verfall der Sprache etwas weniger. Sie sieht allerdings eine Verantwortlichkeit in der Schule, die Schülerinnen den richtigen Umgang mit den verschiedenen Registern zu lehren. Wie Kielhöfer sieht sie die soziale Notwendigkeit des richtigen Umgangs mit der eigenen Sprache: „[D]iejenigen, die das Schulfranzösisch lernen, kommen sozial weiter, – die anderen bleiben zurück“ (Kielhöfer 1997: 154). Interessanterweise ist es gerade eine Nicht-Lehrkraft, die auf das Instrument Schule zu sprechen kommt und die ganz klar den Auftrag, den diese ihrer Meinung nach hat, formuliert, nämlich den Schülerinnen die Adaption an den entsprechenden Diskurs zu vermitteln.

6. Fazit

Insgesamt lässt sich das Ergebnis der Befragung folgendermaßen zusammenfassen: Nur ein HB weist einen signifikanten Unterschied bei den Urteilen zur Angemessenheit zwischen den beiden Versuchsgruppen der Lehrkräfte und der Nicht-Lehrkräfte auf, nämlich das HB02 (*Je voulais revenir justement sur Marianne et Cécilia qui disaient donc faut régler nos problèmes d'argent*), bei dem das Subjekt *il* ausgelassen wurde. Zur Frage des Sprachverfalls konnten keine signifikanten Ergebnisse ermittelt werden, allerdings zeichnet sich hier eine Tendenz ab, die der zuvor formulierten Hypothese widerspricht: Die Lehrerinnen stehen

einem möglichen Sprachverfall gelassener gegenüber als die Nicht-Lehrerinnen. Ebenfalls unerwartet war das Ergebnis, dass die deutschen Teilnehmerinnen den Verfall der eigenen Sprache stärker befürchten, als dies die französischen Teilnehmerinnen tun. Französische Teilnehmerinnen greifen dagegen den Ergebnissen der Befragung zufolge deutlich häufiger auf die Hilfe von Nachschlagewerken zurück. Daraus lässt sich eine weitere Korrelation zwischen Sprachbewusstsein, Fremdwahrnehmung und Achtsamkeit die eigene Sprachproduktion betreffend ableiten: Wer häufiger Nachschlagewerke konsultiert, weist auch ein feineres Gefühl für die Sprachproduktion – sowohl für die eigene als auch für die fremde – auf.

Bei der qualitativen Analyse gab es dagegen weniger Überraschungen. Die häufigsten aus den Antworten gebildeten Kategorien sind korrigierende und beschreibende. Eine kleine Ausnahme bilden die beiden Dummies (HB16 und HB17), die, obwohl sie keinen ‚Fehler‘ enthalten, nicht die besten Urteile bei der Bewertung der Angemessenheit erreichten. Dies lässt sich mit dem Effekt der sozialen Erwünschtheit erklären, dem die Teilnehmerinnen zum Opfer gefallen sind.

Wie eingangs bereits erwähnt, ist die Stichprobe von $N = 119$ Teilnehmerinnen nicht besonders groß, daher hat die Auswertung zu wenig statistische Power. Dank der Analyseverfahren konnten dennoch signifikante Ergebnisse erzielt werden. Abschließend sei noch auf eine mögliche begriffliche Ungenauigkeit verwiesen: Während man im deutschen Sprachraum tatsächlich vom ‚Verfall der Sprache‘ spricht, ist im Französischen eher der Begriff *crise du français* geläufig. Möglicherweise hat die Terminologie die Teilnehmerinnen bei der Beantwortung der Fragen beeinflusst.

Geplant sind nun detailliertere Befragungen zu ausgewählten Phänomenen, wie z. B. der Verneinung, in verschiedenen Konstruktionen. Zudem erhoffen wir uns durch eine Ausweitung der Befragung auf frankophone Gebiete außerhalb Frankreichs weitere interessante Ergebnisse.

7. Bibliographie

- Auer, Peter (2007): „Syntax als Prozess“. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr, 95–124.
- Bandhauer, Wolfgang/Tanzmeister, Robert (1990): „Sprachnorm und Sprachvarietäten im Spannungsfeld von Sprachgebrauch und Sprachbewußtsein“. In: Settekorn, Wolfgang (Hrsg.): *Sprachnorm und Sprachnormierung. Deskription – Praxis – Theorie*. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag, 117–138.

- Bauks, Michaela u.a. (Hrsg.) (2019): *Verbindlichkeit. Stärken einer schwachen Normativität*. Bielefeld: transcript.
- Bortz, Jürgen (1985): *Lehrbuch der Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin/Heidelberg u.a.: Springer-Verlag.
- CLAPI (Web) = Laboratoire ICAR (Web): *Corpus de Langue Parlée en Interaction*, retrieved 26.11.2014, from <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr>.
- Dethloff, Uwe/Wagner, Horst (2007): *Die französische Grammatik*. Tübingen/Basel: Francke.
- Diao-Klaeger, Sabine/Schneider, Jan Georg (2019): „Sprachliche Normorientierung in Deutschland und Frankreich. Eine Befragung von Lehrkräften und Nicht-Lehrkräften“. In: Bauks, Michaela u.a. (Hrsg.): *Verbindlichkeit. Stärken einer schwachen Normativität*. Bielefeld: transcript, 93–117.
- Franz, Kathrin (2016): *Verfällt die französische Sprache? Sprachliche Normierung – Eine Befragung von Lehrkräften und Nicht-Lehrkräften*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Koblenz-Landau.
- Gadet, Françoise (2007): *La variation sociale en français*. Paris: Ophrys.
- Gloy, Klaus (2012): „Empirie des Nichtempirischen. Sprachnormen im Dreieck von Beschreibung, Konstitution und Evaluation“. In: Günthner, Susanne u.a. (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/Boston: de Gruyter, 23–40.
- Göller, Alfred/Spengler, Wolfgang (1998): *Découvertes. Série verte. Grammatisches Beiheft 1*. Stuttgart/Düsseldorf: Klett.
- Günthner, Susanne (2012a): „Die Schriftsprache als Leitvarietät – die gesprochene Sprache als Abweichung? ‚Normwidrige‘ wenn-Sätze im Gebrauch“. In: Günthner, Susanne u.a. (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/Boston: de Gruyter, 61–84.
- Günthner, Susanne u.a. (Hrsg.) (2012b): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Habermann, Mechthild (Hrsg.) (2010a): *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*. Mannheim/Zürich: Dudenverlag.
- Habermann, Mechthild (2010b): „Was ist eigentlich ‚Grammatik‘? – Eine Einführung“. In: Habermann, Mechthild (Hrsg.): *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*. Mannheim/Zürich: Dudenverlag, 9–14.
- Hartung, Wolfdietrich (Hrsg.) (1977a): *Normen in der sprachlichen Kommunikation*. Berlin: Akademie der Wissenschaften.

- Hartung, Wolfdietrich (1977b): „Zum Inhalt des Normbegriffs in der Linguistik“. In: Hartung, Wolfdietrich (Hrsg.): *Normen in der sprachlichen Kommunikation*. Berlin: Akademie der Wissenschaften, 9–69.
- Hausendorf, Heiko (Hrsg.) (2007): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Helgorsky, Françoise (1982): „La notion de norme en linguistique“. In: *Le Français Moderne* 50, 1–14.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2017): *Les débats de l'entre-deux-tours des élections présidentielles françaises. Constantes et évolutions d'un genre*. Paris: L'Harmattan.
- Kielhöfer, Bernd (1997): *Französische Kindersprache*. Tübingen: Stauffenburg.
- Klaeger, Sabine/Müller, Markus H. (Hrsg.) (2004): *Medien und kollektive Identitätsbildung. Ergebnisse des 3. Franko-Romanisten-Kongresses (26.09. bis 29.09.2002 in Aachen)*. Wien: Praesens.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Labov, William (1966): *The social stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Laurent, Nicolas/Delaunay, Bénédicte (2012): *Bescherelle. La grammaire pour tous*. Paris: Hatier.
- Linell, Per (1982): *The Written Language Bias in Linguistics*. Linköping: University of Linköping.
- Müller-Lancé, Johannes (2007): „Spanische und französische Orthographie: Ein Kontrast und seine Genese“. *Philologie im Netz* 40, 1–31, retrieved 20.07.2018, from <http://web.fu-berlin.de/phn/phn40/p40t1.htm>.
- Müller-Lancé, Johannes (2004): „Originalität versus Fremdbestimmung: Graphievarianten in französischen und spanischen Chats“. In: Klaeger, Sabine/Müller, Markus H. (Hrsg.): *Medien und kollektive Identitätsbildung. Ergebnisse des 3. Franko-Romanisten-Kongresses (26.09. bis 29.09.2002 in Aachen)*. Wien: Praesens, 196–213.
- Raab-Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael (2012): *Der Fragebogen. Von der Forschungs-idee zur SPSS-Auswertung*. Wien: Facultas.
- Sampson, Geoffrey (1985): *Writing Systems: A linguistic introduction*. London: Hutchinson.
- Schneider, Jan Georg/Butterworth, Judith/Hahn, Nadine (2018): *Gesprochener Standard in syntaktischer Perspektive. Theoretische Grundlagen – Empirie – didaktische Konsequenzen*. Tübingen: Stauffenburg.

- Settekorn, Wolfgang (Hrsg.) (1990): *Sprachnorm und Sprachnormierung. Deskription – Praxis – Theorie*. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag.
- Settekorn, Wolfgang (1988): *Sprachnorm und Sprachnormierung in Frankreich. Einführung in die begrifflichen, historischen und materiellen Grundlagen*. Tübingen: Niemeyer.
- SoSci Survey (Web): <https://www.soscisurvey.de>.
- Strobel-Köhl, Martina (1994): *Die Diskussion um die „ideale“ Orthographie. Das Beispiel der Kreolsprachen auf französischer Basis in der Karibik und des Französischen im 16. und 20. Jahrhundert*. Tübingen: Narr.
- Universität Koblenz-Landau (Web): „KulturNorm. Forschungsschwerpunkt Kulturelle Orientierung und normative Bindung“, retrieved 15.04.2019, from http://orientierung.uni-landau.de/Seiten/Forschungsprojekte_Schneider_Diao-Klaeger.html.

8. Appendix

Tabelle 6: Phänomenbeschreibung

Phänomenbeschreibung	Beispiel 1	Beispiel 2
Fehlendes Subjekt	HB01: Je vous propose de travailler sur le souvenir. Pas obligé qu'il s'agisse de vos souvenirs personnels mais de la mémoire en général.	HB02: Je voulais revenir justement sur Marianne et Cécilia qui disaient donc faut régler nos problèmes d'argent.
Dislocation à gauche	HB03: Axel il est en ce moment il est chez ses grands-parents?	HB04: Et Alex il est bien installé? Qu'est-ce qu'il fait maintenant?
Numerus-Inkongruenz	HB05: La majorité des pays d'où viennent les immigrants en France c'est des pays qu'on a colonisés.	HB06: C'est les livres de ma mère. Elle m'a dit si tu les veux, tu les gardes.
Unvollständige Negation	HB07: Non, c'est bon, ça va venir, je me fais pas d'illusions.	HB08: Vous avez pas compris ce que je veux dire. Il s'agit d'un problème de définition!
3. Pers. Sg. für 1. Pers. Pl.	HB09: On va partir des textes que je vous avais donnés la semaine dernière et on va essayer d'entamer notre débat maintenant.	HB10: Alors que nous, pendant un an, on va travailler sur le dix-neuvième siècle. On va lire plusieurs livres.
Relativpronomen/ Konstruktion Relativsatz	HB11: Je ne sais pas qu'est-ce qu'il fait quand il se dispute avec le personnage principal.	HB12: Ne lui en reparle pas. C'est le sujet que je lui ai parlé hier.
Enklitisches Pronomen + Liaison	HB13: Est-ce que tu peux me passer des feuilles s'il te plait? Donne-moi z'en juste trois!	HB14: La prochaine fois, pour que tu rendes ton devoir à temps, prends-toi z'y un peu plus en avance!
Dummie	HB16: J'ai l'impression que toutes les vraies raisons du débat sont occultées et le gouvernement est en train de masquer les vrais problèmes.	HB17: Dans le vocabulaire que vous employez il me semble que vous avez quelques réponses à vos questions.

Charlotte Siemeling (Bremen)

Grammatikalität und Akzeptabilität: Methodische Überlegungen zur Erhebung von Sprecherurteilen am Beispiel des europäischen Portugiesisch¹

Abstract Judgements about grammaticality and acceptability are often used to clarify linguistic doubts. Carrying out this kind of surveys, however, is far from being standardized on several levels. Therefore, the present work suggests a methodical approach that involves the *simultaneous* collection of judgements on grammaticality and acceptability instead of separating it.

1. Einleitung

Zum Bereich der sprachlichen Abweichungen und zur Variationslinguistik lässt sich auch die Untersuchung von Grammatikalität und sprachlicher Akzeptabilität zählen. Um diese beiden Parameter für sprachliche Zweifelsfälle zu bestimmen, werden in der Linguistik Grammatikalitätsurteile und Akzeptabilitätsurteile herangezogen. Auch die vorliegende Studie ist eine Akzeptabilitätsstudie, in diesem Fall über sprachliche Zweifelsfälle des europäischen Portugiesisch. Die Motivation für die vorliegende Studie ergibt sich durch die Korpusanalyse *Áreas Críticas da Língua Portuguesa* von João Andrade Peres und Telmo Mória (1995). Die Autoren untersuchen darin ein von ihnen selbst zusammengestelltes Korpus geschriebenen europäischen Portugiesischs. Dabei diskutieren sie nicht nur die Grammatikalität der untersuchten Strukturen, sondern formulieren teilweise auch Annahmen über deren Akzeptabilität. Dies ist der erste Ausgangspunkt für die vorliegende Studie: Können diese Annahmen durch eine Akzeptabilitätsstudie bestätigt werden? Zweiter Ausgangspunkt der vorliegenden Studie ist die Tatsache, dass die Erhebung solcher Urteile weit von einer Standardisierung entfernt ist, worüber allgemeiner Konsens zu herrschen scheint (vgl. z.B. Schütze 2016). Daher nimmt der methodische Hintergrund einen größeren Teil der Diskussion in diesem Artikel ein, als es bei einer standardisierten Methode der Fall wäre.

1 Der Artikel basiert auf einer umfangreicheren Masterarbeit.

Ebenso herrscht Konsens darüber, dass Grammatikalität in Zusammenhang mit der sprachlichen Kompetenz und Akzeptabilität in Zusammenhang mit den performativen Fähigkeiten eines Sprechers steht (vgl. z.B. Bußmann 2009, Dąbrowska 2010, Schütze 2016). Diesbezüglich wurde in der vorliegenden Studie unter einem eher sozialen als theoretischen Verständnis von Grammatik und Grammatikalität die Definition eines kompetenten Sprechers ausgeweitet, sodass auch nicht sprachwissenschaftlich ausgebildete Testpersonen Grammatikalität beurteilten.

Die Bewertung der sprachlichen Strukturen durch die Testpersonen erfolgt nicht graduell auf separaten Skalen, sondern gleichzeitig jeweils in Relation von Grammatikalität zu Akzeptabilität bzw. umgekehrt. Dies soll als Versuch dienen, ein „ideal linguístico“ (Cunha/Cintra 2005: 1) der Testpersonen herauszuarbeiten, auch wenn dies angesichts der noch geringen Teilnehmendenzahl nicht verallgemeinert werden kann. Die Vergleichbarkeit der Hypothesen von Peres und Mória mit den Analyseergebnissen der vorliegenden Untersuchung wird im Abschnitt zur Methodik ausgeführt.

Für die Erhebung wurde ein Fragebogen erstellt, der in randomisierter Reihenfolge verschiedene sprachliche Strukturen in insgesamt fünfundzwanzig Sätzen enthielt und von den Testpersonen bewertet werden sollte. Es handelte sich dabei um sprachliche Merkmale des europäischen Portugiesisch (EP), weshalb die Studie ausschließlich mit Muttersprachlern des EP durchgeführt wurde. Die Oberkategorien, zu denen die Testsätze gehören und die aus Peres' und Mórias Studie übernommen wurden, sind Argumentstrukturen (*Estruturas argumentais*), Passivkonstruktionen (*Construções passivas*), Relativausdrücke (*Orações relativas*), Koordination (*Coordenação*) und Kongruenz (*Concordâncias*).

Prinzipiell ist die vorliegende Studie zwar eine Ergänzung der Korpusanalyse von Peres und Mória (1995) durch Akzeptabilitätsurteile, jedoch ist jene Korpusanalyse explorativer (also qualitativer) und nicht exhaustiver (also nicht quantitativer) Natur. So formulieren die Autoren: „[É] óbvio que nenhuma conclusão estatística, de qualquer tipo que seja, pode ser legitimamente extraída do nosso trabalho.“ (Peres/Mória 1995: 15) Es scheint jedoch Konsens darüber zu herrschen, dass Akzeptabilitätsstudien sprachlicher Merkmale nur in Zusammenhang mit einer quantitativen Korpusanalyse maximale Aussagekraft haben können (vgl. u.a. Keller 2000, Čudina 2013, Adli 2015). Die vorliegende Arbeit ist auf dem Weg zu dieser Aussagekraft insofern richtungsgebend zu verstehen, als durch sie die Anzahl an relevanten Strukturen aus Peres' und Mórias umfangreicher induktiver Analyse für potenziell daraus folgende quantitative Frequenzanalysen reduziert werden kann. Welche Strukturen dies im Einzelnen sind, ist

Teil der Analyse und hängt von den verschiedenen Parametern ab, die sich durch die Bewertungsskala ergeben.²

2. Theoretische Aspekte von Grammatikalität und Akzeptabilität

Ist ein Satz grammatisch, verstößt er gegen keine für ihn relevanten grammatischen Regeln, die in der jeweiligen Sprache, in der er geäußert wird, existieren. Ist ein Satz akzeptabel, dann ist die Beschaffenheit dieses Satzes in einem bestimmten Register – nicht immer abhängig von seiner Grammatikalität – in der jeweiligen Sprache denkbar und vermutlich frequent. Dieser Versuch einer Definition von Grammatikalität und Akzeptabilität zeigt bereits, dass die Termini nicht völlig unabhängig voneinander behandelt werden können. Abbildung 1 ist eine Möglichkeit, das Verhältnis von (Un-)Grammatikalität und (In-)Akzeptabilität zu veranschaulichen:

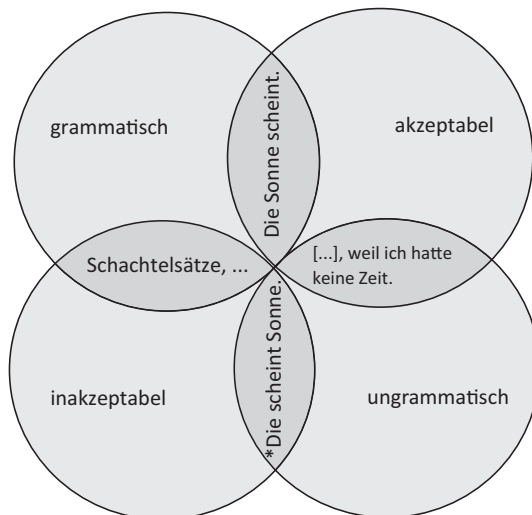


Abbildung 1: Verhältnis der Termini grammatisch, ungrammatisch, akzeptabel und inakzeptabel zueinander (eigene Abbildung)

2 Das europäische Portugiesisch war auch Gegenstand der Korpusanalyse von Peres und Mória (1995). Daher können über andere Varietäten der Lusophonie noch keine Aussagen getroffen werden.

In Bezug auf Abbildung 1 ist anzumerken, dass diese noch keine Aussage über die Beziehung zwischen den Termini oder hierarchische Verhältnisse, wie sie von Chomsky beschrieben werden, beinhaltet. Wenn Grammatikalität ein Faktor ist, der Akzeptabilität bestimmen kann (vgl. Chomsky 1965: 11), muss dazu gesagt werden, dass alle Termini in Abbildung 1 nicht unbedingt auf derselben Ebene stehen. Das Modell ist also erweiterbar oder noch besser spezifizierbar. Zu den weiteren Faktoren lassen sich neben den syntaktischen und morphologischen auch semantische, pragmatische, soziolinguistische und auf der Ebene der gesprochenen Sprache auch phonetisch-phonologische Faktoren zählen. Scheint es also in der Alltagssprache häufig so, als sei die Grammatikalität das Maß aller sprachlichen Korrektheit, könnte nach Chomsky demnach eher der Akzeptabilität ein höherer Stellenwert beigemessen werden. So ist im Deutschen beispielsweise das Genus von *Nutella* eher eine Glaubensfrage als Gegenstand sachlicher grammatischer Theorien und hängt allein von der Akzeptanz der Sprecher ab, wodurch diese auch im Einzelnen beeinflusst sein mag.

Da Urteile über die Akzeptabilität sich auf die Performanz beziehen (vgl. Bußmann 2009: 24, Dąbrowska 2010: 4), kann theoretisch jede Person mit der Fähigkeit, Sprache zu produzieren und zu rezipieren, ein Akzeptabilitätsurteil abgeben. Ein Urteil über die Grammatikalität einer Struktur ist laut Definition (Bußmann 2009: 24) hingegen „eine Frage der Kompetenz“, beziehungsweise hängen solche Urteile von „kompetenten Sprecher[n]“ ab (ebd.: 244).³ Auch Schütze unterteilt:

Whether a sentence is *grammatical* is a question about competence. A grammatical sentence is generated by the speaker's grammar; it is part of the language as delineated by his or her competence. [...] Whether a sentence is *acceptable* is a question about performance. An acceptable sentence is consciously accepted by a speaker as part of his or her language upon hearing it. [Hervorhebungen im Original] (Schütze 2016: 20)

Ebenso erläuterte schon Chomsky, „acceptability [...] is a concept that belongs to the study of performance, whereas grammaticalness belongs to the study of competence.“ (Chomsky 1965: 11) Dąbrowska (2009) ergänzt den Bezug von Akzeptabilitätsurteilen zu Muttersprachlichkeit durch die Definition von Akzeptabilität als „degree to which a sentence is judged by native speakers to

3 An anderer Stelle heißt es allerdings: „Einschlägige Untersuchungen im Rahmen der Psycholinguistik haben jedoch ergeben, dass Urteile über die Grammatikalität von Sätzen auf sprachlicher Performanz beruhen und durch Performanzfaktoren ebenso beeinflusst werden können wie andere sprachliche Aktivitäten [...]“ (Bußmann 2008: 642).

be permissible in their language [...]“ (ebd.: 4), wobei sich „permissible“ bei der Akzeptanz nicht auf vorgeschriebene Normen und Regeln bezieht, sondern auf das subjektive Sprachempfinden. Die Gegenüberstellung von Performanz und Kompetenz im Kontext von Sprecherurteilen muss jedoch nicht bedeuten, dass in der Praxis grundsätzlich jede Person ein Akzeptabilitätsurteil fällen und nur ausgebildete Sprachforschende Grammatikalitätsurteile abgeben können. Eine solche Trennung entspricht zumindest nicht der Auffassung in dieser Arbeit.⁴ Zu den größten Gefahren in Bezug auf sprachwissenschaftlich Ausgebildete bei der Bewertung von Akzeptabilität zählt Dąbrowska einerseits: „repeated exposure to some types of ungrammatical or borderline structures can make them sound more acceptable [...]“ (Dąbrowska 2010: 2) und andererseits: „judgements can be influenced by the observer’s beliefs and expectations.“ (ebd.) So kann daraus geschlossen werden, dass die Kompetenz im Sinne der Fähigkeit, Grammatikalitätsurteile zu fällen, nicht ausschließlich ausgebildeten Sprachwissenschaftlern zugeschrieben wird. Geht man von Grammatik als einem abstrakten Konstrukt in Abhängigkeit von seinem Kontext und als Diasystem aus, würde dies auch Nicht-Sprachforschende zu Grammatikalitätsurteilen befähigen:

[... O]s estudos sobre a variação no português atual demonstram, observados de maneira sincrônica, que existe um paralelismo de diversas ‚gramáticas‘ [...]. É preciso explicitar como os falantes de uma língua lidam com esta heterogeneidade dos sistemas (gramáticas) [...], a qual com certeza percebem intuitivamente. Isto acontece, cumpre notar, através da realização de uma ordem na heterogeneidade: as diferentes gramáticas são relacionadas com diferentes grupos de falantes ou situações comunicativas, e isto não em primeiro lugar pelos lingüistas, mas pelos próprios falantes. (Zimmermann 1998: 19–20)

In der Terminologie der aktuellen Forschung werden Grammatikalitätsurteile jedoch eher Sprachwissenschaftlern und Akzeptabilitätsurteile Nicht-Sprachwissenschaftlern zugeordnet. An diesem Punkt zeigt sich die Schwierigkeit, Grenzen zwischen Akzeptabilität und Grammatikalität zu ziehen.⁵ Das wirft

-
- 4 Sicherlich kann man es beispielsweise als Bedingung für ein einigermaßen zuverlässiges Akzeptabilitätsurteil sehen, wenn die beurteilende Person regelmäßigem (mutter-) sprachlichem Input ausgesetzt ist – welcher Art dieser auch sein mag. In der Theorie könnte ein von sozialem Leben isolierter Mensch ohne Behinderungen des Sprechapparates, mit intaktem Hörsinn und potenziell funktionierender Perzeption also Sprecherurteile abgeben, sofern ihm eine Muttersprache zugeordnet werden kann – in der Praxis wohl kaum.
- 5 Brekle (1974: 17–18) formulierte in früheren Jahren dazu, „[d]as Verhältnis beider Termini zueinander [sei] bis heute noch nicht völlig befriedigend geklärt“, woran sich grundsätzlich bis in die Gegenwart wenig geändert hat.

beispielsweise die Frage auf, ob das Empfinden einer Struktur als ungrammatisch bei einer sprachwissenschaftlich nicht ausgebildeten Person als ‚falsche Beurteilung‘ ohne Berücksichtigung bleiben sollte, wenn eine sprachwissenschaftlich ausgebildete Person anders argumentiert. Vielmehr sollten die Gründe für ein solches Empfinden erforscht werden, da so Charakteristika und Bedingungen solch abstrakter nicht-präskriptiver Grammatiken sichtbar gemacht werden könnten. In diesem Sinne können präskriptive Normgrammatiken als kleinsten gemeinsamer Nenner von häufig varietätenreichen Sprachgemeinschaften innerhalb einer Dachsprache gesehen werden.

In Bezug auf Grammatikalitätsurteile wird also häufig kritisiert, dass Sprachforschende im Sinne ihrer grammatiktheoretischen Position voreingenommen bei der Klärung von sprachlichen Zweifelsfällen sind. Geht Kompetenz also mit Voreingenommenheit einher, wird die Beurteilung über Grammatikalität durch nicht linguistisch ausgebildete Sprecher legitim.

3. Methodik

Wie bereits festgestellt wurde, ist eine klare Trennung zwischen Grammatikalität und Akzeptabilität aufgrund ihrer Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren nicht möglich. Daher kann auch die Erforschung der Konzepte hinter den beiden Termini nicht voneinander abgegrenzt stattfinden:

Die empirische Grundlage für eine Theorie über dem Bereich [der Grammatikalität, Anmerkung der Verfasserin] besteht weniger in Urteilen der Grammatikalität als in Urteilen der Akzeptabilität von Sätzen: Sprecher/Hörer beurteilen, ob sie einen ihnen vorliegenden Satz (Äußerung) [...] akzeptieren würden oder nicht [...]. (Wunderlich 1971: 123)

Akzeptabilitätsurteile können auf verschiedene Arten erhoben werden und die Ergebnisse solcher Erhebungen hängen auch von der Art des Urteils ab. So formuliert Wunderlich (ebd.) weiter, dass die „Bewertungen hinsichtlich Grammatikalität und Akzeptabilität [...] im allgemeinen Fall nicht nach ‚ja‘ oder ‚nein‘ [erfolgen], sondern auf einer Skala: ist ‚Der Ausdruck x ist grammatischer als der Ausdruck y‘ bzw. ist ‚Die Äußerung x ist unter den Bedingungen z akzeptabler als die Äußerung y‘.“ Ob und wie man Grammatikalität in dem Sinne abufen kann, wie Wunderlich es formuliert, ist hierbei wohl eine komplexere und theorieorientiertere Frage als diejenige nach der Steigerbarkeit von Akzeptabilität.⁶ Im Kern geht es jedoch um die beiden Möglichkeiten, Akzeptabilitätsurteile

6 Vgl. dazu Chomsky (1980: 10–11): „[A]lthough one might propose various operational tests for acceptability, it is unlikely that a necessary and sufficient operational criterion

dichotom oder anhand einer mehrstufigen Bewertungsskala einzuholen. Letztlich hängt die Art der Befragung, also die Kombination aus Aufgabenstellung und Bewertungsskala, auch davon ab, ob nur eine einzige sprachliche Struktur untersucht wird oder mehrere gleichzeitig und wie umfangreich die Erhebung insgesamt ist.⁷ Des Weiteren kann auch kontrastiv befragt werden, das heißt zwei Strukturen sollen von den Testpersonen hinsichtlich ihrer Akzeptabilität vergleichend bewertet werden. Alle diese Möglichkeiten weisen jedoch Vor- und Nachteile auf. Eine dichotome Skala kann angesichts einer gleichzeitigen Untersuchung von Grammatikalität und Akzeptabilität zu grobe Aussagen hervorbringen und das Antwortspektrum der Probanden nicht adäquat widerspiegeln. Andererseits fördert es schnelle Entscheidungen, die sich möglicherweise mehr an der spontanen Sprache der Testpersonen orientieren, die ihre Urteile intuitiv und ohne ausgeprägte Reflexion abgeben müssen, wie es bei einer kleinschrittigeren Skala der Fall ist. ‚Spontane‘ beziehungsweise ‚schnelle‘ Urteile implizieren dabei offensichtlich keine zeitlich vergleichbaren Werte, sondern individuelle Reaktionszeiten der Testpersonen. Die kontrastive Präsentation von Strukturen bietet zwar den Vorteil, indirekt auf den Untersuchungsgegenstand innerhalb des Satzes hinzuweisen, jedoch sorgt dies auch für ‚Laborbedingungen‘, die weit entfernt von spontaner Sprache sind. Dabei spielt allerdings auch die genaue Aufgabenstellung eine große Rolle.

Akzeptabilitätsurteile als Methode bedürfen in jedem Falle der aktiven Teilnahme von Testpersonen. Am häufigsten werden sie in der Sprachwissenschaft (oft in der Psycho- und Soziolinguistik), Sozialwissenschaft und Psychologie (vgl. z.B. Keller 2000, Ćudina 2013) angewandt und außerhalb der Sprachwissenschaft häufig in Zusammenhang mit der Bewertung moralischer Aspekte. Methodisch sind sie in jeder wissenschaftlichen Disziplin mit einigem Aufwand verbunden, der vor, während und nach der Durchführung der Erhebung stetes Beobachten bedeutet. Trotz Vor- und Nachbereitung stützen sich die Ergebnisse in letzter Instanz jedoch immer auf die Zuverlässigkeit der Testpersonen, die sich zwar – wie erwähnt – durch die Aufgabenstellung beeinflussen lassen,

might be invented for the much more abstract and far more important notion of grammaticalness.“

7 „[Variation in] the instructions that are given to subjects, and the evaluation scheme (rating scale, categories, ranking procedure, etc.) that is used [...] is perhaps the biggest reason why virtually no two studies of grammaticality judgments are directly comparable.“ (Schütze 2016: 16)

deren Entscheidungen jedoch objektiv nie vollständig nachvollzogen werden können.⁸ Dazu stellt Ćudina (2013: 6) fest: „Akzeptabilitätsurteile sind [...] individuell, u.U. gilt für sie Ähnliches wie Hundt für Grammatikalitätsurteile feststellt, nämlich dass sie nicht unbedingt mit dem tatsächlichen Sprachgebrauch der Versuchsteilnehmer übereinstimmen.“ (vgl. dazu auch Adli 2015: 173–199) Ergebnisse wie die von Ćudina (2013) zum Rückgang des Genitivobjekts im Deutschen oder aus der Analyse der vorliegenden Arbeit sollten daher, wie bereits angedeutet, „letztlich nur mit solchen Einschränkungen gedeutet werden und [...] haben folglich nur einen relativen Wert.“ (Ćudina 2013: 7) Studien mit Akzeptabilitätsurteilen können also nicht die tatsächliche Frequenz von sprachlichen Phänomenen anzeigen. Zwar geben die Testpersonen Aufschluss über eine potenzielle und relative Frequenz, allerdings unterstützen Korpusanalysen als Absicherung die Urteile, sofern die Frequenz der untersuchten Phänomene relevant ist. Auch Hundt (2005: 23), weist darauf hin, dass die Messung von Akzeptabilität vor der Annahme dessen, dass die frequente Perzeption bestimmter sprachlicher Strukturen zu einer höheren tatsächlichen Akzeptanz (also nicht nur zu höherer Akzeptabilität) selbiger Strukturen führt, durch die Frequenzabfrage der untersuchten Strukturen ergänzt werden sollte. Diese Ansicht vertreten auch Smarsaro u.a. (2012: 6): „[A]s tradições opostas da linguística introspectiva⁹ e da linguística de *corpus* podem ser complementares [Hervorhebung im Original].“ sowie Adli, der Akzeptabilitätsurteile und Korpusanalysen auf theoretischer Ebene wie folgt einordnet:

Acceptability judgments are seen as the royal path in generative grammar. They are considered a direct reflection of the real object of interest: Language or competence. Corpus data of actual language use are in the center of interest in sociolinguistics and usage-based approaches. [...] Many linguists would agree that the choice of the type of evidence depends more on the research question than on some inherent quality criterion of the data type itself. Just as corpus data can be extracted in a more or less meaningful way, introspection can be collected in a more or less convincing manner. Whatever method we use, focus should be given to careful methodology and data handling. (Adli 2015: 174)

-
- 8 Vgl. dazu Featherston (2007: 51–52): „[Unklar ist,] welche Faktoren in welchem Verhältnis und mit welcher Interaktionsfunktion bei der Bildung eines Gesamturteils beteiligt sind. Fest steht nur, dass u.a. viele syntaktisch irrelevante Faktoren involviert sind, wie zum Beispiel die Plausibilität des Inhalts, der Bekanntheitsgrad des benutzten Wortschatzes und ähnliches. Damit lässt sich nicht auseinanderhalten, welche Teile eines Urteils tatsächlich theoretisch relevant sind und welche nicht.“
- 9 Weniger geläufig als der Terminus *Akzeptabilitätsurteil* ist im Deutschen auch die Bezeichnung *introspektives Urteil*.

Prinzipiell finden sich Akzeptabilitätsurteile zur Sprache auch im Alltag und sind kein rein wissenschaftliches Instrument zur Datenauswertung. Dies kann auf der Ebene der Lexik oder Phonologie geschehen, wenn beispielsweise Sprecher verschiedener Dialekte sich austauschen, oder auch in der (Morpho-)Syntax im Fremdsprachenunterricht, wenn vom Lehrkörper Korrekturen aufgrund der (Nicht-)Gebräuchlichkeit sprachlicher Konstruktionen vorgenommen werden, anhand der die Lernenden sich an der sprachlichen Norm der Fremdsprache orientieren oder ihren Stil anpassen können.

Eines der Grundprobleme bei linguistischen Untersuchungen wie der vorliegenden wurde bereits im Kontext der Aussagekraft von Sprecherurteilen erwähnt (vgl. 1) und ist die (Nicht-)Authentizität der Sprache als Untersuchungsgegenstand. Werden Sprecher in einer ohnehin schon potenziell von ihnen als Prüfungssituation wahrgenommenen Umgebung von wissenschaftlichem Personal oder Studierenden¹⁰ nach einem Urteil über eine hypothetische Sprachsituation gefragt, so liegt das vor, was zuvor als ‚Laborbedingungen‘ bezeichnet wurde. Umgekehrt muss dann jedoch auch gefragt werden: Ist es überhaupt möglich, sprachliche Phänomene in einer natürlichen Sprachsituation zu untersuchen? Im Grunde ist es das nicht, da bei der Datenerhebung oder -dokumentation häufig unnatürliche Sprachsituationen (zum Beispiel Video-/Tonaufnahmen in Interviews) entstehen oder realitätsferne Aufgabenstellungen (Grammatikalitäts- und Akzeptabilitätsstudien anhand vorgegebener Sätze) möglicherweise erzwungene Urteile hervorbringen. Zeitliche Verzögerungen, beispielsweise der Zeitrahmen einer Korpuserstellung im Vergleich zum Zeitpunkt von dessen Analyse, tragen außerdem dazu bei, dass die Aussagen über einen *status quo* einer Sprache oder ihrer Strukturen im Prinzip nie völlig aktuellen Bezug haben. Werden trotz all dieser Probleme Ergebnisse gewonnen, sind diese meistens schwer zu generalisieren. Streng genommen ist das Unterfangen also unmöglich. Es bleibt jedoch in der Sprachwissenschaft kaum eine andere Option, als unter den gegebenen Umständen zu arbeiten.

So wurden für die vorliegende Arbeit die zu untersuchenden Strukturen in einem Fragebogen zusammengefasst, der als solches in einer empirischen Datenerhebung „das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar[stellt]“ (Porst 1996: 738).

Die Bewertungsskala ergab sich in Anlehnung an Abbildung 1 wie folgt:

- 1 – frase errada
- 2 – não é errada, mas não aceitável

10 Im Falle dieser Studie meistens von Lehrpersonen der Testpersonen oder von mir selbst.

- 3 – não sei
- 4 – não é correto, mas aceitável
- 5 – frase correta

Option 2 – „não é errado, mas não aceitável“ – war in der Vorbereitung des Fragebogens die am wenigsten intuitiv scheinende. Wenige Testpersonen nutzten den Raum für Kommentare, um die Skalierung und insbesondere Option 2 zu kritisieren, die meisten jedoch scheinen sie akzeptiert zu haben. Dazu zunächst einige Überlegungen aus sprachwissenschaftlicher und nicht-sprachwissenschaftlicher Perspektive: Als Sprecher einer Sprache mit normierenden, präskriptiven Instanzen erfolgt die Bewertung von richtigem und falschem Sprachgebrauch mit hoher Wahrscheinlichkeit orientiert an selbigen Instanzen und nicht am eigenen, individuellen Sprachbewusstsein. Das liegt offensichtlich auch darin begründet, dass ein gewisser Konsens sprachlicher Regeln dem, was einen großen Teil menschlicher Kommunikation ausmacht – das Verstehen und Verstanden-werden¹¹ – ein Stück näher rückt, indem Missverständnisse vermieden werden. Die Einhaltung von grammatischen Regeln gehört in gewisser Weise zum Beispiel zu den Konversationsmaximen (vgl. Grice 1975). Zwar werden sich viele Sprecher dessen bewusst sein, dass die Einhaltung von vorgeschriebenen Grammatikregeln in unterschiedlichen Sprachregistern mehr oder weniger streng ist, was manche Unterschiede in der gesprochenen und geschriebenen Sprache erklären kann. Sprecher, die wenig Interesse an Sprache haben oder sich aus verschiedenen Gründen nicht oft oder nicht gerne damit auseinandersetzen, fühlen sich von solchen Instanzen gegebenenfalls eingeschüchtert oder anderweitig unter Druck gesetzt, beispielsweise, wenn über wenig grammatisches Regelwissen der Muttersprache verfügt wird oder negative Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen gemacht wurden. Sie orientieren sich hinsichtlich ihres Ausdrucks und des Empfindens für Fehler möglicherweise mehr an ihrem sozialen Umfeld oder Autoritätspersonen. Jegliche Mischungen aus solchen vermuteten Sprecherprofilen sind offensichtlich denkbar und sollen hier nicht generalisiert werden. Allerdings dient der kurze Exkurs dazu, die Annahme zu erklären, die Option 2 ausdrücken soll: Normative Grammatiken müssen nicht uneingeschränkt akzeptiert werden, sondern es gibt auch Fälle, in denen für die

11 Wie letztlich das Ziel menschlicher Kommunikation definiert wird, hängt jedoch vom wissenschaftlichen Zweig ab. Dementsprechend können darüber unterschiedliche Auffassungen gefunden werden, auf die an dieser Stelle jedoch nicht im Detail eingegangen wird.

Sprecher das soziale Umfeld statt präskriptiver Normen das ausschlaggebende Element für ein individuelles Grammatikalitätsempfinden ist. Wenn es Fälle gibt, in denen die Sprecher bewusst oder unbewusst also Strukturen für (norm-) grammatisch, aber nicht akzeptabel halten, ist Option 2 möglicherweise ein Hinweis auf solche sozial bedingten Grammatiken. Aus diesem Grund wurde nach einigen Überlegungen Option 2 im Fragebogen integriert. Auch wenn diese von einigen Testpersonen (TN) kategorisch (kommentiert oder unkommentiert) abgelehnt wurde, bezog der Großteil sie in die Beurteilung mit ein: In Zahlen wurde Option 2 einmal kommentiert abgelehnt,¹² zu 26,42% unkommentiert nicht berücksichtigt und zu 71,7% bei der Beurteilung der Sätze berücksichtigt. Die Nichtberücksichtigung von Option 2 bedeutet umgekehrt jedoch auch, dass die Skala nicht willkürlich verwendet oder missverstanden wurde. Ein ‚Nebenprodukt‘ der Studie sind also Informationen über die Haltung der Befragten zu Grammatik, Norm und ihrem individuellen Sprachbewusstsein.

Die Aufgabenstellung lautete:

A tarefa consiste em marcar, na escala indicada na tabela abaixo, o grau da aceitabilidade das frases apresentadas. A escala funciona do modo seguinte:

Note-se que não há respostas erradas ou corretas. Trata-se de uma avaliação subjetiva e, caso necessário, poderá marcar nas frases a que se refere.

Der Möglichkeit, Markierungen in den Testsätzen vorzunehmen, kamen die Testpersonen jedoch nur selten nach. Sie wurde explizit angemerkt, um zu verhindern, dass die Testpersonen sich gegebenenfalls auf andere als die relevanten Merkmale konzentrierten. Dieses Risiko ist jedoch generell nie vollständig umgehbar.

Es wäre möglich gewesen, zu Anfang der Aufgabenstellung Definitionen von Grammatikalität und Akzeptabilität für die Testpersonen bereitzustellen. Für Studien, in denen jeweils nur einer der Parameter untersucht wird, scheint dies sinnvoll, um den Testpersonen zu verdeutlichen, worum genau es in der Studie geht, und Verwechslungen von Grammatikalität und Akzeptabilität zu vermeiden. In der vorliegenden Studie wäre es sicherlich nicht von Nachteil gewesen, auf dem Fragebogen auf die Termini einzugehen. Dadurch, dass jedoch beide Parameter von den Testpersonen bewertet werden sollten, wurde angenommen, dass für die Testpersonen ersichtlich ist, dass sie sich voneinander unterscheiden.

12 TN #29: „opção 2 não faz sentido“; demgegenüber kreuzt TN #13 in Bezug auf einen Testsatz nicht Option 2 an, sondern überspringt diesen Satz und kommentiert: „é correto, mas não aceitável.“

Es handelt sich beim Großteil der ausgewerteten Fragebögen um Testpersonen, die den größten Teil ihres Lebens in Lissabon verbracht haben (43), und bei einigen weiteren Fragebögen (10) um Testpersonen aus umliegenden Städten und Gemeinden.

Da die Untersuchung sich ausschließlich auf das EP Lissabons bezieht, sollten ausschließlich die Urteile muttersprachliche Testpersonen des EP ausgewertet werden. Dies wurde dadurch überprüft, dass die Testpersonen zunächst ankreuzen mussten, ob sie mono- oder bilingual sind. Jeglicher potenzielle Einfluss aus anderen Sprachen oder Varietäten des Portugiesischen (beispielsweise aus Angola, Kap Verde, Brasilien oder auch von den Azoren oder Madeira) auf die Sprecherurteile der präsentierten sprachlichen Zweifelsfälle sollte vor der Teilnahme erkennbar gemacht werden, um die Anzahl der Variablen vorerst gering halten zu können. Für spätere Studien sind Unterschiede in den verschiedenen Varietäten jedoch hochinteressant.

Alter und Geschlecht der Informanten haben bei der Analyse keine bedeutende Rolle gespielt. So ergab sich eine Altersgruppe von 19 bis 68 Jahren mit einer geschlechtlichen Verteilung von 38 weiblichen und 15 männlichen Testpersonen. Das macht die Gruppe zu einer eher jungen, weiblichen Sprechergruppe.

Sieht man sich die Struktur der von Peres und Mória (1995) gemachten Hypothesen über die Grammatikalität und Akzeptabilität der bei ihnen diskutierten Strukturen an, stellt man neben der Nichtmarkierung für grammatische und der Markierung für ungrammatische Sätze (*) drei verwendete Möglichkeiten fest, die jeweils wie folgt interpretiert werden können:

- (?) wahrscheinlich grammatisch/akzeptabel
- ? keine Tendenz, aber problematisch
- ?? wahrscheinlich ungrammatisch/nicht akzeptabel

Es handelt sich also um Abstufungen von Akzeptabilität und keine dichotom aufgeteilten Feststellungen, die die Autoren in ihrer Studie herausarbeiten. Nicht an allen Stellen beziehen sich die Autoren dabei sowohl auf Grammatikalität als auch auf Akzeptabilität, sondern teilweise nur auf einen der beiden Parameter und teilweise wird neben der Verwendung der Symbole keine explizite Hypothese ausgedrückt. Dies ist der erste Grund, aus dem es schwierig ist, einen konsistenten Abgleich der Hypothesen von Peres und Mória mit den Analyseergebnissen der vorliegenden Studie zu leisten. Zweitens unterliegen die von den Autoren verwendeten Symbole keiner expliziten Erklärung, sodass diese keinen festen Bezugspunkt für einen direkten Vergleich bilden können, sondern, wie es in der Analyse geschieht, nur als tendenzieller Anhaltspunkt verwendet werden

können. Zwar entsprechen sich die Symbole von Peres und Mória und die Optionen auf der in der vorliegenden Studie verwendeten Skala in der Anzahl (5), jedoch ist die inhaltliche Grundlage für eine gute Vergleichbarkeit letzten Endes zu schwach. Daher ist diese nicht das primäre Ziel der Arbeit.

Was die generelle Verwendung von Symbolen zur Markierung eines grammatischen Status angeht, existiert diese in der einschlägigen Literatur nicht standardisiert. So verwendet beispielsweise Andrews (1990: 203) in einer Studie die folgenden Symbole und liefert explizite Bedeutungen dazu:

- ✓ Completely acceptable and natural
- ? Acceptable, but perhaps somewhat unnatural
- ?? Doubtful, but perhaps acceptable
- ?* Worse, but not totally unacceptable
- * Thoroughly unacceptable
- ** Horrible

Laut Schütze (2016: 45)¹³ ist dies selten, da in den meisten der Studien keine expliziten Angaben zu den Symbolen gemacht werden. Dies trifft, wie erwähnt, auch auf die Korpusanalyse von Peres und Mória zu.

Eine direkte Vergleichbarkeit der Beurteilungen durch die Testpersonen mit den Annahmen von Peres und Mória wäre also zwar wünschenswert, jedoch ist dies aufgrund der unklaren Symbolverwendung hinsichtlich der Grammatikalität der untersuchten Strukturen in Peres' und Mórias Korpusanalyse nicht möglich. Dennoch werden, wenn auch nicht so fein abgestuft, wie es mit einer einheitlichen Verwendung der Symbole möglich wäre, die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den jeweiligen Annahmen von Peres und Mória (1995) verglichen.

Neben den Sätzen des Fragebogens, die sprachwissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand sind, erfüllt ein doppelt aufgeführter Satz hauptsächlich eine Kontrollfunktion. Eine gewisse Schwankung war zu erwarten, jedoch fällt diese insgesamt eher schwach aus, was als Argument für eine relativ konstante Konzentrationsleistung der Testpersonen gewertet werden kann.

4. Einige Analyseergebnisse

Es zeigt sich insgesamt, dass die sprachlichen Merkmale, die Peres und Mória für mehr oder weniger problematisch halten, für die Testpersonen tendenziell nicht problematisch waren. Das lässt zwei mögliche Interpretationen zu: Zum

13 Für die weitere Diskussion s. ebd.: 45–48.

einen ist es möglich, dass bereits Sprachwandelprozesse seit der Korpusanalyse von Peres und Mória in den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts stattgefunden haben, sodass die jüngere Gruppe an Testpersonen bereits die Ergebnisse dieser möglichen Sprachwandelprozesse als Norm versteht. Dies wäre dann plausibel, wenn alle der untersuchten Strukturen ähnlich schnell und intensiv einem solchen Prozess unterlegen wären. Dies jedoch zu beurteilen kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Eine weitere Interpretationsmöglichkeit besteht darin, dass fehlende oder möglicherweise unausgereifte Sprachkompetenz, wie man sie in einer jungen Testpersonengruppe potenziell vorfinden kann, deutlichere Tendenzen zur Annahme von Grammatikalität und Akzeptabilität sprachlicher Zweifelsfälle bedingt. Ist dem so, stellt sich jedoch an dieser Stelle erneut die Frage, ob diese Beurteilungen grundsätzlich als weniger relevant im Vergleich zu den Urteilen über Grammatikalität durch ausgebildete Sprachforschende gewertet werden sollten.

Die Analyseergebnisse können hier aus Platzgründen nicht im Einzelnen abgebildet und diskutiert werden. Diejenigen Strukturen, die überwiegend als ungrammatisch oder inakzeptabel bewertet wurden, zeigen eine höhere Komplexität als die übrigen Strukturen. Daher wird angenommen, dass eine gleichbleibende Komplexität bei Urteilshebungen innerhalb einer Studie zuverlässigere Ergebnisse fördert. Bei diesen Strukturen handelte es sich um

a) ??O colega cujo pai da namorada o Gil conhece é o Martim. (vgl. Peres/Mória 1995: 325)

und

b) ??Os países para os quais a ONU enviou tropas e pediu ajuda alimentar estavam à beira do caos. (vgl. ebd.: 411)

Mehr bei den unklaren Fällen als bei den deutlichen Beurteilungen wie in a) und b) ist es notwendig, ein einheitliches Interpretationssystem zu finden, um diese Unklarheiten deuten zu können. Die Auswertung der Testsätze mit nicht eindeutigen Tendenzen kann dabei über drei verschiedene Möglichkeiten ablaufen, wie das folgende Diagramm zeigt:

Erstens lässt sich das Verhältnis von Ungrammatikalität und Grammatikalität anhand der zwei linken grauen Säulen [-G] und [+G] vergleichen, genauso wie Inakzeptabilität und Akzeptabilität anhand der zwei rechten grauen Säulen [-A] und [+A] verglichen werden können. Zusammen ergeben die jeweils zusammengehörigen zwei linken und zwei rechten grauen Säulen die Teilnahmequote.¹⁴ Als

14 Berechnet durch den Abschluss der Option 3 „não sei“ unter Berücksichtigung der tatsächlichen Anzahl abgegebener Urteile (n). „Teilnahme“ bezieht sich hier auf die

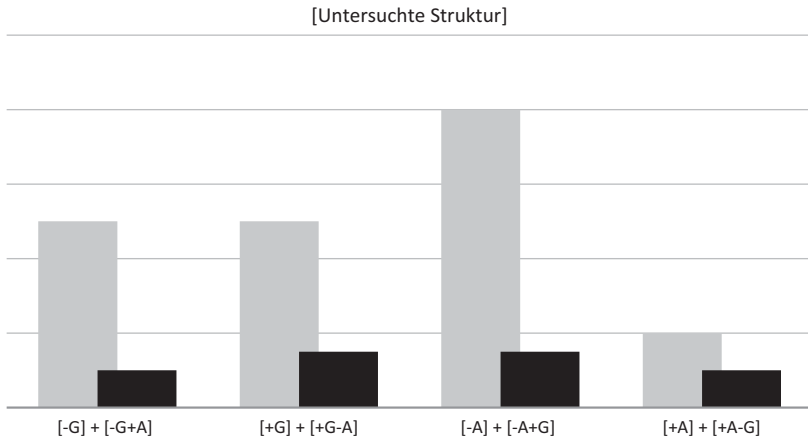


Abbildung 2: Beispieldiagramm

Vergleich von Grammatikalität und Akzeptabilität untereinander dienen zweitens die schwarzen Säulen, von denen sich [-G+A] und [+A-G] sowie [+G-A] und [-A+G] offensichtlich jeweils gleichen. Drittens kann das Verhältnis der grauen Säulen ([-G], [+G], [-A] und [+A]) zu den schwarzen Säulen (jeweils [-G+A] und [+A-G] sowie [+G-A] und [-A+G]) betrachtet werden. Dabei zeigt, wie bereits erwähnt, [-G+A] beziehungsweise [+A-G] an, in welchen Fällen der Annahme widersprochen werden kann, dass Grammatikalität ein Faktor für Akzeptabilität ist, wie häufig dies insgesamt der Fall ist und ob dies eventuell in Abhängigkeit zu bestimmten Strukturen steht. In welcher Reihenfolge diesen Faktoren Aussagekraft zuzuschreiben ist, also welche davon Priorität haben, ist abhängig von der Interpretation der vorgeschlagenen Bewertungsskala.

Die Strukturen, die die ausgeglichensten und damit schwerer zu interpretierenden Ergebnisse lieferten, sind

c) ??O Rui duvidava se devia escrever a carta. (vgl. Peres/Móia 1995: 94)

mit den Werten [-G] = 55%, [+G] = 40%, [-A] = 28%, [+A] = 66% sowie im Vergleich [-G+A] = 40% und [+G-A] = 13%. In c) ging es um die Präposition *se*. Die

Teilnahme an der Beurteilung der jeweiligen Struktur. In der vorliegenden Studie lag die Teilnahmequote stets bei 88% und mehr, wodurch keine der untersuchten Strukturen aufgrund zu weniger Bewertungen ausgeschlossen wurde.

potenzielle, von Peres und Mória (1995) vorgeschlagene Regel, dass *duvidar + se* eine ungrammatische Struktur ist, wird durch 55% der Urteile bestätigt.¹⁵ Von 40% der TN bei *duvidar* erfolgt jedoch auch eine Abschwächung dieser potenziellen Regel, weil der jeweilige Großteil die Strukturen trotzdem für akzeptabel hält.¹⁶

d) *Este problema é difícil de resolver pela Rita. (vgl. Peres/Mória 1995: 216)¹⁷

Hierbei ging es um die Kombination aus Passivkonstruktion mit einem bestimmten Wert im Argument (*a Rita*). Sofern sich die Problematik der Struktur in d) tatsächlich im Informationsstatus im Argument finden lässt, wie Peres und Mória vermuten und was durchaus möglich ist, wären des Weiteren die potenziellen Abstufungen von „valor[es] indeterminado[s]“ (Peres/Mória 1995: 216) beziehungsweise *determinados* von Interesse, um herauszufinden, ob solche Abstufungen überhaupt existieren und Grammatikalitäts- und Akzeptabilitätsurteile beeinflussen würden.

Im Bereich der Satzkoordination konnte zudem beobachtet werden, dass die Koordination verbaler Prädikate teilweise akzeptiert wird, teilweise jedoch nicht. Das zeigt sich an dem Beispiel

e) ??A Ana dirigiu-se e ofereceu um livro ao Carlos. (vgl. ebd. 1995: 392),

das keine klare Tendenz bezüglich Grammatikalität und Akzeptabilität aufwies ([-G] = 58%, [+G] = 40%, [-A] = 53%, [+A] = 45% sowie [-G+A] = 34% und [+G-A] = 28%), während

f) ?Os estudantes conhecem e gostam muito deste escritor. (vgl. ebd.)

sehr klare Werte hervorbrachte ([-G] = 12%, [+G] = 86%, [-A] = 0%, [+A] = 98% sowie [-G+A] = 12% und [+G-A] = 0%). Da e) und f) stark unterschiedlich beurteilt wurden, könnten Peres und Mória mit ihrer Vermutung richtigliegen,

15 Im Vergleich dazu wurde auch *hesitar + se* untersucht und ebenso von den Autoren eingeschätzt (vgl. Peres/Mória 1995: 94) mit den Ergebnissen [-G] = 42%, [+G] = 53%, [-A] = 25% und [+A] = 70% sowie [-G+A] = 30% und [+G-A] = 13%.

16 Tavares und Leite (2010) besprechen die Konstruktionen in ihrem Leitfaden nicht und auch Peres und Mória (1995) geben keine weiteren Informationen zu alternativen Verwendungen, sondern beziehen sich nur auf andere Verben. Auch für das gesprochene Portugiesisch scheint die Problematik nicht erwähnt zu werden (vgl. Brauer-Figueiredo 1999), sofern hier insgesamt von einer Problematik gesprochen werden kann.

17 Einige Personennamen wurden in den verwendeten Testsätzen abgeändert und nicht aus Peres und Mória (1995) übernommen, da keine Namenswiederholungen im Fragebogen auftreten sollten. Ein Einfluss auf die Beurteilung wird dabei ausgeschlossen.

dass die Verbsemantik bei der Koordination von Verben selbst bei identischer Präposition Probleme auf der Ebene der Akzeptabilität bereiten kann (vgl. ebd.: 391). Welcher Art dieses Problem in diesem Fall ist und welche Verbkombinationen im Einzelnen wie stark akzeptiert würden, müsste jedoch in genaueren Untersuchungen beleuchtet werden.

Da unklare Fälle beziehungsweise Zweifelsfälle immer eine Momentaufnahme sind, werden auch die angeführten Beispiele aus dem europäischen Portugiesisch vermutlich diskutabel bleiben. Bei Verwendung der hier vorgeschlagenen Methodik zur Auswertung ergibt sich eine endgültige Entscheidung über falsch, korrekt oder gegebenenfalls variationsabhängige Merkmale – sofern eine solche Entscheidung überhaupt getroffen werden kann – auch aus der jeweiligen Interpretation der Ergebnisse.

5. Fazit

Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass die meisten der Strukturen, die noch vor etwa zwanzig Jahren als Zweifelsfälle eingeschätzt wurden, in der heutigen Zeit von den Testpersonen für grammatisch gehalten und/oder akzeptiert werden. Zwar kann dies darin begründet sein, dass die Studie anstatt unter Sprachwissenschaftlern unter überwiegend jungen Studierenden, und dies nicht explizit der Sprachwissenschaften, durchgeführt wurde. Jedoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch bereits in den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts eine ähnliche Testpersonengruppe ähnliche Resultate gezeigt hätte. Es gilt daher, weiter zu erforschen, inwiefern sich ausgebildete Sprachforschende und nicht einschlägig ausgebildete Testpersonen als Urteilsgeber unterscheiden.

Die Frage danach, ob solche nichtausgebildeten Testpersonen über Grammatikalität entscheiden können und sollten, wurde sowohl von anderen Autoren als auch in diesem Artikel diskutiert. Abschließend zu beantworten ist sie zwar nicht, es wird jedoch anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie vorgeschlagen, mit einer entsprechenden Definition von Grammatik als Hintergrund auch nicht einschlägig ausgebildete Sprecher für Urteile über Grammatikalität einzusetzen. Zumindest bei der Untersuchung vergleichsweise weniger komplexer sprachlicher Strukturen wäre dies denkbar. Ab einem gewissen Punkt stellt sich die Frage der Akzeptabilität bei komplexeren Satzstrukturen wie Schachtelsätzen oder den Beispielen a) und b) im vorherigen Abschnitt nicht mehr. Ein erwartbares, aber trotzdem erwähnbares Ergebnis ist, dass hohe Satzkomplexität mit geringer Akzeptabilität/Akzeptanz korreliert.

Bisher noch nicht erwähnt wurde der Aspekt, dass bilinguale Sprecher vermutlich andere Ergebnisse als monolinguale Sprecher erzielen. Grosjean

(2006: 36) formuliert diesbezüglich, dass bilinguale Sprecher häufig nicht dieselben Ergebnisse wie monolinguale Sprecher aufweisen. Daher erscheint es auch für die Erforschung von Bilingualität von Interesse, eingehendere Studien in der Art der vorliegenden auch mit bi- oder plurilingualen Testpersonen durchzuführen.

Letztlich können in Anpassung an die sprachspezifischen Zweifelsfälle Untersuchungen wie die vorliegende auch in den anderen Sprachen der Romania vorgenommen werden, um gegebenenfalls ein panromanisches Gesamtbild über Sprachwandelprozesse erstellen zu können, dessen Repräsentativität jedoch, wie zuvor erwähnt, nach wie vor den Begrenzungen unterliegt, mit der sprachwissenschaftliche Forschung einhergeht.

Von Interesse wären ebenso mehr Studien über die Grammatikalität und Akzeptabilität von sprachlichen Strukturen in ihrem Kontext, um Vergleichswerte zu den ohne Kontext präsentierten Sätzen auf Fragebögen zu erlangen. Sowohl durch quantitative Korpusanalysen beziehungsweise Frequenzabfragen als auch anhand solcher Urteilerhebungen mit unterschiedlichen Methoden zu denselben sprachlichen Strukturen kann letztlich ein Gesamtbild mit bestmöglich gestützten Daten zusammengesetzt werden, das Sprachwandelprozesse sichtbar macht.

Von solchen Erkenntnissen würde zuletzt auch der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen profitieren, dem Daten über Variation und verschiedene Normen innerhalb einer Dachsprache zur Verfügung gestellt werden könnten (vgl. z.B. Tottie 1977).

6. Bibliographie

- Abraham, Werner (1971) (Hrsg.): *Kasustheorie*. Frankfurt am Main: Athenäum-Verlag.
- Adli, Aria/García García, Marco/Kaufmann, Göz (2015): *Variation in Language: System- and Usage-based Approaches*. Berlin: De Gruyter.
- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: De Gruyter.
- Andrews, Avery D. (1990): „Case structures and control in Modern Icelandic“. In: Maling, Joan/Zaenen, Annie (Hrsg.): *Modern Icelandic syntax*. San Diego: Academic Press, 187–234.
- Antos, Gerd (2003): „Imperfektibles‘ sprachliches Wissen: Theoretische Vorüberlegungen zu ‚sprachlichen Zweifelsfällen‘“. *Linguistik online* 16(4), 35–46.
- Barreto, Mário (²1980): *Novos estudos da Língua Portuguesa*. Lissabon: Presença Edições.

- Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (2006) (Hrsg.): *The Handbook of Bilingualism*. (Blackwell Handbooks in Linguistics). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Brauer-Figueiredo, Maria de Fátima Viegas (1999): *Gesprochenes Portugiesisch*. Frankfurt am Main: Teo Ferrer de Mesquita.
- Breindl, Eva/Gunkel, Lutz/Strecker, Bruno (2006) (Hrsg.): *Grammatische Untersuchungen – Analysen und Reflexionen*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Brekke, Herbert E. (1974): *Semantik: eine Einführung in die sprachwissenschaftliche Bedeutungslehre*. München: Fink.
- Bußmann, Hadumod (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Carmelino, Ana Cristina/Meireles, Alessandro Rodrigues/Yacovenco, Lilian Coutinho (2012) (Hrsg.): *Questões linguísticas: diversidade teórica*. Espírito Santo: Programa de Pós-Graduação Estudos em Linguística/Universidade Federal do Espírito Santo.
- Chomsky, Noam (1980): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1965): „Degrees of Grammaticality“. In: Fodor, Jerry A./Katz, Jerrold A. (Hrsg.): *The Structure of Language – Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 384–389.
- Chomsky, Noam (1957): *Syntactic Structures*. Gravenhage: Mouton.
- Čudina, Christina (2013): *Der Rückgang des Genitivobjekts im Deutschen. Eine empirische Untersuchung zur Akzeptabilität von Verben mit Genitivobjekt und Objektvariation*. Diplomarbeit. Universität Bamberg, retrieved 03.02.2018, from <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/3529>.
- Culbertson, Jennifer/Gross, Steven (2011): „Revisited Linguistic Intuitions“. *The British Journal for the Philosophy of Science* 62(3), 639–656.
- Culbertson, Jennifer/Gross, Steven (2009): „Are Linguists Better Subjects?“. *The British Journal for the Philosophy of Science* 60(4), 721–736.
- Cunha, Celso/Cintra, Luís F. Lindley (2005): *Nova gramática do português contemporâneo*. Lissabon: Ed. João Sá a Costa.
- Dąbrowska, Ewa (2010): „Naive v. expert intuitions: An empirical study of acceptability judgments“. *The Linguistic Review* 27(1), 1–23.
- Endruschat, Annette/Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2014): *Einführung in die portugiesische Sprachwissenschaft*. Tübingen: Narr Franke Attempto.
- Featherston, Sam (2007): „Experimentell erhobene Grammatikalitätsurteile und ihre Bedeutung für die Syntaxtheorie“. In: Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hrsg.): *Sprachkorpora – Datenmengen und Erkenntnisfortschritt* (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2006). Berlin: De Gruyter, 49–69.
- Featherston, Sam (2005): „Universals and grammaticality: Wh-constraints in German and English“. *Linguistics* 43, 667–711.

- Fodor, Jerry A./Katz, Jerrold A. (1965) (Hrsg.): *The Structure of Language – Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Framhein-Preisert, Gerhild/Langer Josef (1984) (Hrsg.): *Student und Studium im interkulturellen Vergleich – Student Worlds in Europe*. (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 14). Klagenfurt: Kärntner Druck- u. Verlagsgesellschaft m.b.h.
- Greenbaum, Sidney (1977) (Hrsg.): *Acceptability in Language*. Den Haag: Mouton.
- Grice, Herbert Paul (1975): „*Logic and conversation*“. In: Cole, Peter/Morgan, Jerry L. (Hrsg.): *Syntax and Semantics*. Vol. 3: *Speech Acts*. New York: Academic Press, 41–58.
- Grosjean, François (2006): „Studying bilinguals: methodological and conceptual issues“. In: Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hrsg.): *The Handbook of Bilingualism*. (Blackwell Handbooks in Linguistics). Malden: Blackwell Publishing Ltd., 32–63.
- Große, Sybille/Zimmermann, Klaus (1998) (Hrsg.): „*Substandard*“ e *mudança no português do Brasil*. Frankfurt am Main: Teo Ferrer Mesquita.
- Hennig, Mathilde (2006): *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: Kassel University Press.
- Hennig, Mathilde/Müller, Christoph (2009) (Hrsg.): *Wie normal ist die Norm?* Kassel: Kassel University Press.
- Hundt, Markus (?2005): „Grammatikalität – Akzeptabilität – Sprachnorm. Zum Verhältnis von Korpuslinguistik und Grammatikalitätsurteilen“. In: Lenz, Friedrich (Hrsg.): *Corpuslinguistik in Lexik und Grammatik*. Tübingen: Stauffenburg, 15–40.
- Jakobovits, Leon A./Miron, M. (1967) (Hrsg.): *Readings in the Psychology of Language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (2007) (Hrsg.): *Sprachkorpora – Datenmengen und Erkenntnisfortschritt* (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2006). Berlin: De Gruyter.
- Keller, Frank (2000): *Gradience in grammar. Experimental and Computational Aspects of Degrees of Grammaticality*. Dissertation. University of Edinburgh.
- Klein, Wolf Peter (2006): „Vergebens oder vergeblich? Ein Modell zur Analyse sprachlicher Zweifelsfälle“. In: Breindl, Eva/Gunkel, Lutz/Strecker, Bruno (Hrsg.): *Grammatische Untersuchungen – Analysen und Reflexionen*. Tübingen: Günter Narr Verlag, 568–580.
- Klein, Wolfgang/Wunderlich, Dieter (1971) (Hrsg.): *Aspekte der Soziolinguistik*. Frankfurt am Main: Athenäum-Verlag.

- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (²2011): *Gesprochene Sprache in der Romania – Französisch, Italienisch, Spanisch*. Berlin: De Gruyter.
- Köpcke, Klaus-Michael (2011): „Grammatikalität und Akzeptabilität. Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe verstehen“. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hrsg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin: De Gruyter, 287–304.
- Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (2011) (Hrsg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin: De Gruyter.
- Lemnitzer, Lothar/Zinsmeister, Heike (³2015): *Korpuslinguistik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Lenz, Friedrich (²2005) (Hrsg.): *Corpuslinguistik in Lexik und Grammatik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Lighthfoot, David W. (2006): *How New Languages Emerge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lind, Georg (1984): „Theorie und Validität des ‚Moralischen-Urteil-Tests‘ zur Erfassung kognitiv-struktureller Effekte der Sozialisation“. In: Framheim-Preisert, Gerhild/Langer Josef (Hrsg.): *Student und Studium im interkulturellen Vergleich – Student Worlds in Europe*. (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 14). Klagenfurt: Kärntner Druck-u. Verlagsgesellschaft m.b.h., 166–187.
- Lyons, John (1977): *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maling, Joan/Zaenen, Annie (1990) (Hrsg.): *Modern Icelandic syntax*. San Diego: Academic Press.
- Miller, George A. (1967): „Some psychological studies of grammar“. In: Jakobovits, Leon A./Miron, M. (Hrsg.): *Readings in the Psychology of Language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 201–218.
- Perecman, Ellen (1984): „Spontaneous translation and language mixing in a polyglot aphasic“. *Brain and Language* 23(1), 43–63.
- Peres, João Andrade/Móia, Telmo (1995): *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lissabon: Caminho.
- Porst, Rolf (1996): „Fragebogenerstellung“. In: Goebel, Hans/Nelde, Peter H./Starý, Zdenek/Wölck, Wolfgang (Hrsg.): *Kontaktlinguistik – Contact Linguistics – Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/New York: De Gruyter, 737–744.
- Presser, S./Schumann, Siegfried (⁶2012): *Repräsentative Umfrage*. (Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft). München: R. Oldenbourg Verlag.

- Schütze, Carson T. (2016): *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistic methodology*. Berlin: Language Science Press.
- Smarsaro, Aucione/Laporte, Eric/Peyroton da Rocha, Lúcia Helena (2012): „Um recurso linguístico para processamento automático de linguagem natural. Descrição do verbo passar.“ In: Carmelino, Ana Cristina/Meireles, Alexsandro Rodrigues/Yacovenço, Lilian Coutinho (Hrsg.): *Questões linguísticas: diversidade teórica*. Espírito Santo: Programa de Pós-Graduação Estudos em Linguística/Universidade Federal do Espírito Santo, 141–156.
- Spencer, N. J. (1973): „Differences between linguists and nonlinguists in intuitions of grammaticality-acceptability“. *Journal of Psycholinguistic Research* 2(2), 83–98.
- Tavares, Sandra Duarte/Leite, Sara de Almeida (2010): *S.O.S. Língua Portuguesa – Guia temático para resolução de dúvidas em português*. Lissabon: Ed. Verbo.
- Tottie, Gunnel (1977): „Variation, Acceptability and the Advanced Foreign Learner: Towards a Sociolinguistics without a Social Context“. In: Greenbaum, Sidney (Hrsg.): *Acceptability in Language*. Den Haag: Mouton, 203–213.
- Weidner, Anja (2009): „Die Fragebögen des Denkwerk-Projekts – Eine methodische Analyse“. In: Hennig, Mathilde/Müller, Christoph (Hrsg.): *Wie normal ist die Norm?*. Kassel: Kassel University Press, 85–108.
- Wunderlich, Dieter (1971): „Zum Status der Soziolinguistik.“ In: Klein, Wolfgang/Wunderlich, Dieter (Hrsg.): *Aspekte der Soziolinguistik*. Frankfurt am Main: Athenäum-Verlag, 297–321.
- Zimmermann, Klaus (1998): „Substandard‘ linguístico, língua não-padrão e mudança no português do Brasil: introdução teórica e metodológica“. In: Große, Sybille/Zimmermann, Klaus (Hrsg.): „Substandard“ e mudança no português do Brasil. Frankfurt am Main: Teo Ferrer Mesquita, 11–36.

Annika Groth (Siegen)

Von sprachlicher Unsicherheit bis zur Instrumentalisierung: Das *chiac* im Spannungsfeld zwischen Französisch und Englisch

Abstract In the Maritimes, part of the former French colonial area Acadia in eastern Canada, the Acadian French is still spoken today in addition to English. The region's past is characterized by changing colonial powers and consequent language contact situations. Nevertheless, the french language survived until now, despite the dominance of English. Due to the coexistence of the acadian-french continuum and North American English, French varieties emerged which are characterized mainly by a variety of lexical but also morphosyntactical borrowings from English.

One result of the language contact is the so called *chiac*, spoken in the south-east of the province of New-Brunswick. In the last 40 years it became subject of public interest and has undergone an astonishing development on a socio-cultural level: after decades of stigmatization, cultural productions such as novels and music have contributed to the phenomenon *chiac* is not only creating identity; it can be observed to be almost instrumentalized in order to create a conscious dissociation from the normative languages, especially French. At the same time, due to globalization, however, linguistic insecurity is also becoming more frequent, since neither French nor English is spoken without errors. *Chiac* is therefore not only systemically considered to be situated between the poles of French and English; it is also in an area of tension between linguistic uncertainty and instrumentalization. This development is described in particular by non-linguists in social networks whose controversy should be considered here.

1. Einleitung

Kanada ist ein offiziell zweisprachiger Staat, jedoch bestehen Unterschiede auf der provinziellen Ebene: So ist lediglich die Provinz Québec einsprachig französisch. Neben den Québécois stellen die Acadiens eine weitere frankophone Bevölkerungsgruppe Kanadas dar. Diese lebt überwiegend in der einzigen offiziell zweisprachigen Provinz Nouveau-Brunswick und der angrenzenden Region Nouvelle-Écosse sowie auf der Île-du-Prince-Édouard. Aufgrund der Koexistenz des akadisch-französischen Kontinuums und des nordamerikanischen Englisch in den Seeprovinzen entstanden französischsprachige Varietäten, die sich vor allem durch eine Vielzahl lexikalischer, aber auch morphosyntaktischer Entlehnungen aus dem Englischen auszeichnen. Eine dieser Varietäten – und wohl

auch die bekannteste – ist das *chiac*, das im Südosten Nouveau-Brunswicks gesprochen wird. Das *chiac* ist nicht nur systemlinguistisch betrachtet zwischen den Polen Französisch und Englisch zu verorten; es befindet sich auch in einem dadurch bedingten Spannungsfeld zwischen sprachlicher Unsicherheit und Instrumentalisierung, was insbesondere durch die Kontroversen von Laien in sozialen Netzwerken deutlich wird. Diese sollen im Folgenden primär betrachtet werden, um die Beweggründe für die sprachliche Unsicherheit in Bezug auf das Französische und neuere Tendenzen in Form von Instrumentalisierungsströmungen ausmachen zu können. Zunächst erfolgt jedoch eine Einordnung der Varietät in ihren soziohistorischen und soziolinguistischen Kontext.

2. Der soziohistorische und soziolinguistische Kontext der Acadie

Die Geschichte und die Rolle des Französischen in der Acadie stellen sich als sehr komplex dar. Aufgrund stetig wechselnder Kolonialmächte und des Fehlens einer klar umrissenen geographischen Grenze ist die Sprache – das *français acadien* – ein Symbol der Einheit und der Geschichte der Acadiens geworden, auch wenn sie selbst keine Einheit darstellt und ein sprachliches Kontinuum repräsentiert, dessen divergierende Varietäten vor allem aus den historischen Gegebenheiten und der vorherrschenden Sprachenpolitik resultieren.

2.1. Die Acadie

Bereits im 16. Jahrhundert unternahmen die Franzosen den ersten Versuch einer Kolonisierung der Ostküste Kanadas. Eine Besiedlung gelang jedoch erst im Zuge der zweiten Unternehmung durch Samuel de Champlain im Jahre 1604, wodurch Port Royal (heute Annapolis Royal in Nouvelle-Écosse) gegründet wurde (Cormier 2010: 9). Diese erste Kolonie befand sich in der heutigen Provinz Nouvelle-Écosse, welche somit das historische Zentrum der Acadie bildet (Boudreau/Perrot 2010: 6). Seit der ersten Erschließung unterlag die Region lange Zeit einer stetig wechselnden Zugehörigkeit zwischen den Kolonialmächten Frankreich und England, bevor es mit dem Vertrag von Utrecht im Jahre 1713 endgültig an England abgetreten werden musste. Nach jahrelangen Disputen kam es Mitte des 18. Jahrhunderts zur Verweigerung der Acadiens, der britischen Krone den Treueeid zu schwören. Infolgedessen wurden sie zwischen 1755 und 1763 unter anderem in andere angloamerikanische Kolonien (z.B. Neuengland) deportiert, um die Bevölkerungsdichte und den Fortbestand der englischen Kolonien in diesen Gebieten zu sichern. Einigen Acadiens gelang

die Flucht über den Mississippi nach Louisiana. Dieser Zeitraum wird in der Geschichte der Acadie auch als *Grand Dérangement* bezeichnet (ebd.).

Ein Jahr später erlaubten die Briten der akademischen Diaspora, ihr ehemaliges Territorium wieder zu besiedeln. Hierbei mussten die Acadiens allerdings die Auflage berücksichtigen, nur kleine, weit voneinander entfernte Gemeinden zu gründen. Dies führte dazu, dass die ursprünglichen Grenzen der Acadie überschritten wurden (Cormier 2010: 10). Heute umfasst der Begriff Acadie die *Provinces Maritimes* Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse und Île-du-Prince-Édouard (ebd.).

Seit der Kolonisierung steht die Sprache im Zentrum der kulturellen Identität der Acadiens. Obwohl sich das Französische bis heute durchsetzen konnte, spricht die Mehrheit der Bevölkerung Englisch. Dabei gibt es aber frappierende Unterschiede zwischen den einzelnen Provinzen. 32,5% der Bevölkerung Nouveau-Brunswicks sprechen Französisch als Muttersprache, wohingegen es in Nouvelle-Écosse lediglich 3,8% und auf der Île-du-Prince-Édouard 4,1% sind (Statistique Canada 2011b). Das Zusammenleben von anglophonen und frankophonen Acadiens hat zu einer Sprachkontaktsituation geführt, sodass nicht nur die Sprache, sondern auch die Identität der Bevölkerung einem Wandel unterliegt. Insbesondere ist dies in der zweisprachigen Provinz Nouveau-Brunswick, vor allem im Großraum Moncton im Südosten, der Fall, wo die Varietät *chiac* entstand.

2.2 Die soziolinguistische Situation in Moncton

Moncton liegt im Südosten der Provinz Nouveau-Brunswick, in der ca. ein Drittel der Bevölkerung frankophon ist. Sie ist somit die Region Kanadas, die nach Québec den höchsten Anteil französischsprachiger Bevölkerung hat (vgl. Perrot 2014: 307). Der Großraum Moncton besteht aus den Städten Moncton, Dieppe und Riverview. Schon unter den Städten gibt es enorme Unterschiede in Bezug auf die Sprachverteilung. Während in Dieppe 72,4% (Statistique Canada 2011c) der Bevölkerung frankophon sind, haben in Riverview 90% (Statistique Canada 2011a) Englisch als Muttersprache. Allgemein zeigt sich, dass das Französische sich eher in ländlichen Gebieten erhalten hat. Insofern zeugt die große frankophone Bevölkerungsgruppe in der städtischen und industriellen Region Moncton von besonderer Relevanz für den Status der Sprache in Nouveau-Brunswick (Perrot 2014: 308).

2.2.1 Entwicklung der Region

Moncton zeichnete sich lange Zeit durch seine strategisch günstige Lage aus, da es am Kreuzpunkt der *Provinces Maritimes* liegt und somit schon früh eine wichtige Handelsstadt der Acadiens wurde (Cormier 2010: 14). Um dieses industrielle Zentrum herum entwickelte sich einige Jahre lang die Region mit der Hauptstadt Moncton. Mit der Öffnung der *Université de Moncton* im Jahre 1963 (Université de Moncton 2015) wurde die Stadt zum Treffpunkt der frankophonen Acadiens. Daraufhin wurden zahlreiche weitere frankophone Institutionen und Einrichtungen gegründet, darunter ein Krankenhaus, die Studios von *Radio-Canada Acadie*, ein Theater, ein Kulturzentrum, ein Verlagshaus ebenso wie der Sitz der *Société Nationale de l'Acadie et de la compagnie Assomption Vie* (Dubois 2003: 140). Im Jahre 1994 war die Stadt Gastgeber des *Congrès mondial acadien*, 1999 des *Sommet de la francophonie* (Cormier 2010: 15) und im Jahr 2017 der *Jeux de la francophonie canadienne* (vgl. *Jeux de la francophonie canadienne*: Web). Moncton zeigt sich also als Vorreiter der Förderung des Französischen. Dennoch handelt es sich dabei nach wie vor um eine Minderheitensprache, die in stetiger Konkurrenz zum Englischen steht. Die Konkurrenz beider Sprachen und deren Auswirkung auf die Sprecher werden im Folgenden thematisiert.

2.2.2 Bilingualismus und Diglossie

Im Jahre 1969 wurde die *Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick* erlassen, die der Provinz eine institutionelle Zweisprachigkeit zusicherte und sowohl Französisch als auch Englisch zu gleichberechtigten Amtssprachen machte (Perrot 2014: 1, Boudreau/Dubois 2005: 71). Die *Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles* aus dem Jahre 1981 erlaubte verschiedensprachige kulturelle, soziale und pädagogische Einrichtungen, während die Gleichberechtigung von Französisch und Englisch im Jahre 2002 durch die *Loi sur les langues officielles* realisiert und Nouveau-Brunswick zu der einzigen offiziell zweisprachigen Region Kanadas wurde. Dies ermöglichte der Bevölkerung die freie Auswahl der kontextuellen Sprachverwendung und garantierte der frankophonen Minderheit, jegliche Dienstleistungen, vor allem im Gesundheitssektor, auf Französisch in Anspruch nehmen zu können (Boudreau/Dubois 2005: 71).

Dennoch muss festgehalten werden, dass die offizielle Zweisprachigkeit in der Praxis nicht umgesetzt wird, denn es handelt sich nach wie vor um die Koexistenz einer dominanten Sprache (Englisch) und einer dominierten Sprache (Französisch). Dies spiegelt sich vor allem in den Sprecherzahlen wider: Während

lediglich 15% der anglophonen Sprecher Französisch beherrschen, sprechen 70% der frankophonen Bevölkerung Englisch (Boudreau/Dubois 2005: 71). Schon Ende der 1960er Jahre kam es zu Demonstrationen französischsprachiger Studenten der *Université de Moncton*, die sich für die Zweisprachigkeit einsetzten. Der damalige Bürgermeister Leonard C. Jones und der Stadtrat reagierten allerdings ablehnend und weigerten sich, die Beschwerden der Studenten auf Französisch anzuhören. Diese Vorkommnisse wurden in dem Film *L'Acadie, l'Acadie!?!?* (1971)¹ geschildert und führten dazu, dass sich die Spannungen zwischen den Sprachgemeinschaften verstärkten (Boudreau/LeBlanc 2000: 222–223).

Moncton wurde jedoch häufig als Ort eines „modèle du bilinguisme harmonieux“ (Cormier 2010: 16) dargestellt. Cormier verweist auf einen Artikel, der am 21.1.1963 in *The Moncton Transcript* erschien: „The two main groups, French and English, live side-by-side in an atmosphere so harmonious that it is hard for non-residents to fully comprehend.“ (zitiert nach Cormier 2010: 16) Kurze Zeit später äußerte sich dasselbe Blatt jedoch negativ über die Etablierung des Französischen als Amtssprache. Cormier (ebd.) stellt fest, dass der Erfolg der sogenannten Kohabitation von Englisch und Französisch darin liegt, dass sich die Minderheit an die dominierende Sprache angepasst hat. Das Französische wurde also in einigen Sektoren zugunsten des Englischen schlichtweg aufgegeben. Auch die bereits zitierten Sprecherzahlen belegen die Annahme, dass die frankophone Minderheit sich an die englisch dominierte Umgebung sprachlich anpasst, während die englischsprachige Bevölkerung nur wenig Ambitionen zeigt, Französisch zu lernen bzw. auf Französisch zu verkehren, weil sie auch auf Englisch überall erfolgreich kommunizieren kann. Es handelt sich demnach weniger um einen Bilingualismus als um eine Diglossiesituation nach Ferguson (1959) und Fishman (1967).

Wie Daoust und Maurais (1987: 19) feststellen, ist Nouveau-Brunswick bzw. Moncton keine Ausnahme: „la diglossie est souvent dissimulée, dans le discours dominant, sous le masque du bilinguisme.“ Nicht nur die Dominanz des Englischen beeinflusst das Französische in Moncton. Die Region verzeichnet auch einen hohen Anteil an Migranten, vor allem aus frankophonen Regionen außerhalb Kanadas, die sich ebenfalls zwischen den Sprachen entscheiden müssen. Dies wirkt sich vor allem auf das französische Kontinuum der Region aus, das zunehmend am hexagonalen Französisch ausgerichtet wird (Perrot 2014: 2). Es ist also die Dynamik eines urbanen Umfelds, die stetigen Einfluss auf den

1 Ein Film von Michel Brault und Pierre Perrault (vgl. Boudreau/LeBlanc 2000: 221).

Bilingualismus bzw. die Diglossie nimmt. Darüber hinaus kommt es aber auch zu Sprachkontaktsituationen, die neue Varietäten hervorbringen, deren Sprecher nicht mehr als rein diglossisch bezeichnet werden können. In Moncton ist es das *chiac*, das seit einiger Zeit die Aufmerksamkeit von Linguisten und Laien auf sich zieht.

2.3 Entwicklung und soziokulturelle Rolle des *chiac*

Die Herkunft des Begriffs *chiac* ist nicht eindeutig belegt. Am häufigsten wird jedoch auf die Erklärung von Péronnet (1985) verwiesen, die den Ursprung in dem Wort *Shédiac* sieht – eine Stadt nahe Moncton (Cormier 2010: 22). Etymologisch konnte dies aber nicht belegt werden. Das erste Mal erscheint die Bezeichnung in der Tageszeitung *L'Évangéline*² am 4.1.1963: „Avec le faux bilinguisme, on arrive souvent à ne posséder ni l'une ni l'autre des deux langues! On parle un français ‚schiak‘³ et un anglais ‚schiak‘. Certes ce bilinguisme (?) est loin d'être désirable [...]“ (zitiert nach Boudreau 2012: 97).

Bereits zu dieser Zeit evozierte der Begriff negative Reaktionen, denn obwohl die Varietät erst relativ spät einen Namen erhielt, war dieses Sprachkontakthänomen in der Acadie schon lange präsent (Cormier 2010: 22). In den folgenden Jahrzehnten überwog die Stigmatisierung des *chiac* in der Öffentlichkeit aufgrund des Einflusses der dominierenden Sprache Englisch. So fanden Boudreau und Perrot (2010: 65) – ebenfalls in der Tageszeitung *L'Évangéline* – die Aussagen, diese Varietät sei „abâtardie“, „dénaturée“, „barbare horrible“ und es handle sich um eine „plante parasite“ oder eine „maladie fatale“.

Die mediale Präsenz nutzten einige Sprecher, sodass man geradezu von einer Rückeroberung des *chiac* sprechen kann. Nachdem in den ersten Jahren der Name *chiac* lediglich in Anführungszeichen genutzt wurde, erschien im März 1970 der erste positiv ausgerichtete Artikel. Es sei ein „phénomène naturel en situation de contact de langues, produit de l'imagination de l'humour, de l'intelligence et de la créativité des locuteurs; [...]“ (Boudreau/Perrot 2010: 70). Wie Boudreau und Perrot (2010: 71) feststellen, ist die Varietät Monctons seit ca. 20 Jahren zunehmend akzeptierter und wird manchmal sogar als „langue identitaire“ (ebd.) wahrgenommen. Dies hängt unter anderem mit ihrer soziokulturellen Rolle zusammen, denn in den letzten Jahrzehnten konnten zahlreiche künstlerische Aktivitäten auf *chiac* verzeichnet werden. Hervorzuheben sind hier insbesondere die Musikgruppen und Sänger Radio-Radio, Marie-Jo Thério,

2 Tageszeitung, die von 1882–1982 erschien (vgl. Boudreau/Perrot 2010: 13).

3 Die Schreibweise variierte zunächst.

Les Hay Babies, Lisa LeBlanc und 1755 sowie die Autoren Guy Arsenault, Gérald LeBlanc und Georgette LeBlanc (vgl. Cormier 2010: 24). Am bekanntesten ist jedoch der Comic *Acadieman*, der zunächst nur in der Studentenzeitschrift *Le Mascaret* publiziert wurde, kurz darauf aber seine eigene Fernsehsendung bekam (Boudreau/Perrot 2010: 24–25). Es handelt sich dabei um einen Superhelden, der lediglich *chiac* spricht.

Bei einigen Sprechern des *chiac* konnte in den letzten Jahren insofern eine gesteigerte Befürwortung der Varietät verzeichnet werden, als sie nicht mehr nur als Muttersprache bezeichnet, sondern geradezu als kulturelle Identifikation der Sprecher durch bewusste Abgrenzung zu anderen sprachlichen Varietäten genutzt wird und insbesondere der kulturelle Sektor von der regelrechten Glorifizierung des *chiac* profitieren konnte.

Es zeigt sich folglich, dass die Diskurse um das *chiac* sehr aktuell sind und vor allem linguistische und kulturelle Diskussionen in der Öffentlichkeit dominieren. Im Folgenden soll der Fokus auf die Darstellung des *chiac* in dem sozialen Netzwerk *Facebook* gelegt und untersucht werden, inwiefern das Spannungsfeld zwischen Französisch und Englisch zu sprachlicher Unsicherheit führt und welche Konsequenzen diese für die Sprecher des *chiac* hat.

3. Das Korpus der *Facebook*-Gruppe

Die Gruppe „L’incubateur de l’esprit critique acadien“ ist eine Gruppe, die nur von *Facebook*-Mitgliedern eingesehen werden kann. Darüber hinaus muss man Gruppenmitglied werden, um an den Diskussionen teilnehmen zu können. Administratoren bestimmen, wer Mitglied der Gruppe werden darf. Sie beschreiben die Gruppe wie folgt:

Ce groupe est un endroit pour débattre des enjeux d’intérêt public pour la population acadienne et pour sa diaspora. Tous les sujets sont permis et le débat respectueux est fortement encouragé. Les attaques personnelles ne seront pas tolérées sous aucun prétexte. En revanche, les opinions divergentes, les sujets sensibles, les questions à réponses multiples et les paradoxes sont plus que bienvenus. Vous êtes fatigués du sempiternel statu quo? Vous avez lu une nouvelle qui mériterait d’être approfondie davantage? Vous avez une opinion qui ne cadre pas tout à fait avec les idées reçues et vous voulez sortir de votre isolement? Ce groupe est pour vous! Puisse-t-il devenir un véritable incubateur de nouvelles idées et de nouvelles directions. (Facebook: Web)

Die Gruppe hat 1.022 Mitglieder (Stand: 22. März 2018), deren Zusammensetzung, insofern diese durch Äußerungen in Beiträgen erkenntlich ist, sehr heterogen ist. So kommen nicht alle Mitglieder aus der Acadie. Einige Québécois und Franzosen beteiligen sich ebenfalls an den Diskussionen, andere Nutzer

sind in der Acadie aufgewachsen, leben aber nicht mehr dort und wieder andere sind keine gebürtigen Acadiens, leben aber in den Provinces Maritimes. Daraus resultiert, dass nicht alle Mitglieder des *chiac* mächtig sind, weshalb dieses auch metasprachlich nur selten im Forum seine Anwendung findet. Folglich vertreten die Mitglieder der Gruppe verschiedene Standpunkte und Perspektiven, die sie in den Diskussionen veranschaulichen. Die Gruppe wurde im Frühjahr 2012 gegründet und wird nach wie vor häufig frequentiert. Mitglieder posten aktuelle Zeitungsberichte, Videos oder Fotos, stellen Fragen oder legen ihre Meinung zu einem bestimmten Thema dar. Aus den Posts der Mitglieder entwickeln sich nicht selten lange Diskussionen, die mitunter auch von der sachlichen Ebene abweichen und persönlich angreifend werden.

Die Beiträge der *Facebook*-Gruppe „L'incubateur de l'esprit critique acadien“ wurden mithilfe der gruppeninternen Suchfunktion gefiltert. Suchbegriffe waren neben *chiac* auch die anderen, weitaus selteneren Schreibweisen *shiak* und *chiaque*. Somit sind alle relevanten Beiträge seit dem Jahr 2012 bis März 2018 Bestandteil des Korpus. Die Namen der *Facebook*-Nutzer wurden dergestalt anonymisiert, dass jeder Person eine Ziffer und jeder Diskussion ein Buchstabe zugeteilt wurde, sodass die zitierten Beiträge durch die Synthese von Buchstabe und Ziffer dem Kontext der Diskussion zugeordnet werden können.

Insbesondere ein Phänomen wird sehr häufig von den Laien in der Gruppe diskutiert: die sprachliche Unsicherheit.

4. *Insécurité linguistique*

Boudreau und Dubois (1993: 150–151) stellen fest, dass die Einwohner des Südostens von Nouveau-Brunswick, in dem die Diglossie viel stärker ausgeprägt ist als beispielsweise im Nordwesten, ein wesentlich größeres sprachliches Unbehagen empfinden als die Sprecher anderer Regionen. Remysen (2004: 95) bezeichnet dieses Unbehagen als *insécurité linguistique* und definiert es als „sentiment de dépréciation et d'incertitude qu'éprouvent certains locuteurs envers leurs usages linguistiques.“ LeBlanc erweitert die Definition um einen wichtigen diastatischen Aspekt: „[L]e sentiment d'insécurité linguistique se manifeste surtout au sein de la petite bourgeoisie, dont les membres cherchent à adopter les comportements linguistiques des classes dominantes dans un souci de distinction.“ (LeBlanc 2010: 21)

Das Französische in Kanada unterscheidet sich in allen linguistischen Kategorien vom *français standard* bzw. *européen*, weshalb viele frankophone Kanadier eine widersprüchliche Beziehung zu ihrer Sprache haben. Einerseits wird sie aufgrund ihrer Unterschiede zum europäischen Französisch stigmatisiert,

andererseits sind es gerade diese Abweichungen, die für viele Sprecher die Besonderheit des kanadischen Französisch ausmachen. Das Französische in Kanada ist also auf der einen Seite Anlass für Verachtung, auf der anderen Seite Identitätsmarker. Dieses Unwohlsein gegenüber der Sprache bezeichnet Remysen als *insécurité linguistique* (Remysen 2004: 96). Auch Boudreau (1995: 140) sieht in der jahrelangen öffentlichen Stigmatisierung des *chiac* einen Grund dafür, dass viele Acadiens des Südostens davon überzeugt sind, qualitativ schlechtere Sprechkompetenzen zu besitzen, was zu einer *insécurité linguistique* beigetragen hat. Die Varietät bildet einen Kontrast zum normgebenden Französisch in Frankreich, aber auch in Québec. Die Sprecher sind sich dessen bewusst und werten ihren eigenen Sprachgebrauch ab. Das Bewusstsein dafür, dass es eine exogene Norm gibt, die allgemein als höherwertig angesehen wird als die Varietät, die in der eigenen Region gesprochen wird, fördert also die *insécurité linguistique* vieler Sprecher (Remysen 2004: 96), was wiederum Auswirkung auf ihre eigene Identität haben kann. Die Affirmation einer identitätsstiftenden Gemeinschaft steht auch im Zusammenhang mit der Aufwertung der eigenen sprachlichen Varietät, welche die *insécurité linguistique* lindern könnte (ebd.).

Nach Calvet (1998: 27) gibt es drei verschiedene Arten von *insécurité linguistique*: die *insécurité statuaire*, *identitaire* und *formelle*. Darüber hinaus betont er, dass die *insécurité linguistique* häufig bei Sprachen vorkommt, die nicht zu derselben Tochtersprache einer Sprachfamilie gehören (Calvet 1998: 20). Bei der Analyse der *insécurité linguistique* der frankophonen Kanadier muss sowohl inter- als auch intralinguistisch vorgegangen werden, da die Varietät zum einen mit der französischen konfrontiert ausgesetzt ist und zum anderen vom Englischen dominiert wird.

Die *insécurité statuaire* bezieht sich darauf, bis zu welchem Grad es für Sprecher wichtig ist, dass ihre Sprache oder Varietät „statuairement acceptée“ (Remysen 2004: 97) ist. Calvet definiert diese Unsicherheit als „rapport du nombre de locuteurs déclarant parler A au nombre d’entre eux pensant qu’il faut parler A [...]“ (Calvet 1998: 27). Dieser Aspekt ist vor allem für Sprecher außerhalb Québecs wichtig, wo sich das Französische gegen das Englische behaupten muss. In Nouveau-Brunswick handelt es sich um eine staatlich anerkannte Sprache, deren Gebrauch den familiären Rahmen oftmals nicht überschreitet, sodass ihr Status trotz des politischen Schutzes unsicher ist (Remysen 2004: 105).

Die *insécurité identitaire* bezieht sich auf die ethnisch-sprachliche Unsicherheit und fragt danach, bis zu welchem Grad die Sprache ein Charakteristikum der gemeinschaftlichen Identität ist (Calvet 1998: 27). Die frankophone Bevölkerung hat dem Englischen bis heute standgehalten und betrachtet sich deshalb als

Gemeinschaft mit einer gemeinsamen Identität, indem sie sich auf die „langue des ancêtres“ (Remysen 2004: 108) beruft.

Die *insécurité formelle* besagt, dass der Sprecher davon ausgeht, mit seiner Art und Weise des Sprechens gegen die Norm zu verstoßen (Calvet 1998: 27). Das rührt daher, dass viele Menschen glauben, eine Sprache sei homogen und unveränderlich. Die Vormachtstellung Paris' mit seiner *Académie française* begünstigt die *insécurité formelle* der Acadiens und vor allem der frankophonen Bevölkerung in der Region Moncton, deren Varietät besonders vom hexagonalen Standard abweicht. In diesem Fall kann die *insécurité linguistique* nur gelindert werden, wenn man sich von Frankreich bzw. Québec distanziert und den englischen Einfluss auf das Französische im Südosten Nouveau-Brunswicks akzeptiert, versteht und nicht weiterhin abwertend betrachtet (Remysen 2004: 98–99).

Problematisch ist jedoch die Tatsache, dass die Bevölkerung, die sich als kompetent im Englischen betrachtet, sich zeitgleich eine mindere Kompetenz im Französischen zuschreibt. Eine Analyse bei Sprechern des *chiac* ergab darüber hinaus, dass der Anteil an Anglizismen wesentlicher geringer ausfällt, als Sprecher ihn selbst einschätzen (Boudreau/Dubois 1993: 153). Dies lässt auf ein geringes Sprachbewusstsein einiger Sprecher schließen. Möglicherweise gehen sie davon aus, auch nur durch einen vermehrten Gebrauch englischsprachiger Entlehnungen, sich von dem *français standard* abgrenzen zu können, das von einigen Sprechern des *chiac* als „menace“ oder „signe de snobisme“ (Boudreau/Dubois 1993: 159) bezeichnet wird. Durch diese Abgrenzung gelingt ihnen die Aufwertung der eigenen Sprache, was wiederum zu einer verminderten *insécurité linguistique* führen könnte. Auch Perrot (2006: 146) stellte fest, dass es bei den jugendlichen Sprechern des *chiac* zu einer Entwicklung gekommen ist: „les passages de dévalorisation [...] sont moins nombreux et moins douloureux“.

LeBlanc (2010: 48) unterscheidet zwischen zwei Arten von *insécurité linguistique*, die Sprecher des *chiac* haben können. Neben der *insécurité statutaire* – aufgrund der staatlichen Anerkennung des Französischen und des Englischen in der Region – verweist er auf die *insécurité formelle*, die aufgrund der Kontakt-situation der Varietäten des Französischen, also des *français de référence* oder *normatif* und der lokalen Varietät, des *chiac*, entstehen kann.

Es ist normal, dass es in einem diglossischen Kontext bei den Sprechern der Minderheitensprache zu einer *insécurité linguistique* kommen kann, denn neben der Frage des Status der Sprache haben Sprecher nicht selten das Gefühl „d'avoir régressé dans [leur] langue maternelle.“ (LeBlanc 2010: 56) Einiger dieser Tendenzen werden auch von den Laien auf *Facebook* geschildert.

4.1 Insécurité linguistique in der Facebook-Gruppe

Die Laien in der *Facebook*-Gruppe geben an, dass sie in manchen Situationen ein sprachliches Unbehagen empfinden, welches sich auf ihr Verhalten auswirkt. Die beiden zitierten Kommentare stehen exemplarisch für Situationen, in denen die Nutzer der Gruppe an einer *insécurité linguistique* leiden:

K4 (18. August 2013 um 12:23): [...] Well si le français d'un TRADUCTEUR est pas assez bon pour eux autres, imagine ouère le mien! Moi j'ai toujou cru que j'étais français but là j'give up. Quosse qué le point d'asseyer anyways? Ça s'ra jamais assez bon. Pi le plus weird dans toute cecitte cé que j'ai fait un bac de 4 ans à l'U de M en français!!!! [...].

B1 (15. Mai 2014 um 17:23): Petite anecdote personnelle: lorsque je suis allée donner une conférence pour la première fois en France, j'ai éprouvé un stress inhabituel. Mon coeur battait à tout rompre avant d'ouvrir la bouche et j'avais peur de faire des fautes. Quand j'ai raconté cela à un Acadien de la Nouvelle-Écosse, il était très étonné qu'une Québécoise puisse aussi éprouver de l'insécurité linguistique. Or, j'ai eu des professeurs de français au secondaire qui m'ont enseigné qu'il ne FALLAIT pas dire „banc de neige“ que LE bon mot était „congrère“, il ne FALLAIT pas dire „mitaine“, mais „mouffle“, etc. Ces enseignants étaient tous d'origine québécoise. Est-ce que ce genre d'enseignement a contribué à mon insécurité linguistique? Je pense que oui.

In dem von K4 geschilderten Fall wird deutlich, dass die *chiac* sprechende Person eine *insécurité linguistique* aufgrund der Konfrontation mit dem hexagonalen Französisch erlebt hat. Sie wertet ihre eigene Kompetenz von vornherein ab und wird in ihrem Verhalten dergestalt bestätigt, dass selbst professionelle Übersetzer eine angeblich mangelhafte Kompetenz im Französischen haben. Bei dem von B1 dargelegten Beispiel handelt es sich nicht um eine *chiacophone* Person, sondern um eine Québécoise, die aber derselben Problematik ausgesetzt ist. Das kanadische Französisch wird nach wie vor mit dem Französisch Frankreichs verglichen, wobei endogene Normen im Vergleich zur exogenen Norm hexagonaler Sprecher als defizitär angesehen werden. Dies liegt nicht zuletzt an der Handlungsweise der *Académie française*, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, beratend und letztlich normierend in den Sprachgebrauch einzugreifen.⁴

B4 (15. Mai 2014 um 17:27): Pensez-vous qui a juste les francos qui souffrent „d'insécurité linguistique“? Ça se pourrait tu que ça vient toute de la France pi de leur fameuse académie française c'te peur la de „mal parler“ pi au fond c'est juste du pétage de broue pi de la dentelle inutile? On s'amuse à se corriger un et l'autre pi on a peur de mal paraître parce qu'on „maitrise“ pas la langue à 100%?

4 „La principale fonction de l'Académie sera de travailler, avec tout le soin et toute la diligence possibles, à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences.“ (Académie française 2015)

Die Sprecher der Varietäten stehen also der Entscheidung gegenüber, ihre Identität, die sich vorrangig über die Sprache definiert, zugunsten eines Standardfranzösischen aufzugeben, um Sprachnotsituationen aufgrund einer *insécurité linguistique* zu verhindern:

K15 (18. August 2013 um 15:04): [...] Je pense que personne n'a le droit de priver quelqu'un de parler la langue qu'il souhaite parler, or quand on sait que la légitimation du *chiac* n'est pas pour maintenant, je pense qu'il est nécessaire de fournir un effort pour parler/écrire un „bon français“ afin de se faire respecté, afin de prouver que ce n'est pas le *chiac* qui compromet la qualité du français, et dire oui je parle *chiac* mais mon français est „correct“ et je n'ai rien à me reprocher; afin d'être intégré tout simplement! Vos anecdotes montrent bien une certaine exclusion de la société des gens qui n'ont pas le „français requis“! Je pense qu'il est bien, même très bien de savoir conserver son identité, de revendiquer le droit de parler une langue (langue qui n'est pas toujours compréhensible pour tous francophones d'ailleurs!), c'est une fierté; mais si ça veut dire être exclu de la société parce qu'à côté de mon *chiac* je ne sais pas écrire un „bon français“ alors ...

K15 beschreibt den Zwiespalt, in dem sich Sprecher des *chiac* befinden. Sich nicht der Standardsprache zu bedienen, kann einen Ausschluss aus der Gemeinschaft bedeuten. Dies ist aber ebenso der Fall, wenn kein *chiac* gesprochen wird. Eine Art und Weise, die sprachliche Unsicherheit zu umgehen, ist für viele Sprecher die Hinwendung zum Englischen.

4.2 Das Englische als Zufluchtsort

Die frankophone Bevölkerung Nouveau-Brunswicks offenbart zwiespältige Haltungen gegenüber dem Englischen. Einerseits profitiert man vom Bilingualismus, andererseits befürchtet man, dass die starke Nutzung des Englischen im Alltag die Assimilation an eine anglophone Einsprachigkeit vorantreibt. Gesetzlich ist es möglich, sich in allen Sektoren des Französischen zu bedienen, es hat sich aber nicht überall durchsetzen können, sodass Jugendliche in der Öffentlichkeit, aber auch in ihrem privaten Umfeld häufig fast ausschließlich dem Englischen ausgesetzt sind und es für sie praktisch unmöglich wird, ihre „francité“ (Boudreau 2001: 96) auszuleben.

Die Gründe für die Nutzung des Englischen sind offensichtlich. Im Vergleich zum Französischen gilt das Englische als einfach (Boudreau/Dubois 1993: 54) und der Zugang zu der Sprache ist leichter, da sie überall sichtbar ist und auch vom Großteil der Bevölkerung als Muttersprache gesprochen wird (ebd.: 55). In Diskursen über das *chiac* wird die Rolle des Englischen immer miteinbezogen. Sprecher des *chiac* bezeichnen dieses als „langue sabirisée“ (ebd.) oder auch als Mischsprache, was sie als positiv ansehen. Wie bereits dargelegt, ist der tatsächliche Anteil englischer Strukturen im *chiac* wesentlich geringer, als er von den

Sprechern selbst wahrgenommen wird. Das Englische wird in Nouveau-Brunswick als „langue d'emploi, la langue internationale, la langue facile“ (ebd.: 156), aber auch als „la langue des dominants“ und „la langue du mépris“ (ebd.) tituliert. Diese Bezeichnungen weisen auf die – je nach Kontext – alternierende Haltung gegenüber dem Englischen hin. Viele Einwohner konstatieren, gerne auf das Englische zurückzugreifen, um unsichere und möglicherweise auch peinliche Momente aufgrund der Qualität ihrer Muttersprache, sei es *chiac* oder eine andere Varietät des *français acadien*, zu vermeiden (ebd.: 158). Insofern wird die vermeintliche Simplizität und Zugänglichkeit des Englischen als Schutzschild gegen die *insécurité linguistique* genutzt – vor allem in formellen Situationen.

Darüber hinaus wird die Gesellschaft in Moncton, aber auch in anderen Regionen der Acadie, immer urbaner und weltoffener. Eine Assimilation in Richtung des englischen Pols im sprachlichen Kontinuum erscheint in diesem Zusammenhang geradezu unvermeidbar. Damit würde einhergehen, dass das Französische nach und nach weniger verwendet wird. Das Überleben des Französischen wird also in einem Zuge mit der Bedrohung des Englischen diskutiert (Cormier 2010: 148). Das *chiac* befindet sich im sprachlichen Kontinuum zwischen den beiden Polen Französisch und Englisch. Wie bereits erläutert, kann es als französische Varietät aufgefasst werden, doch aufgrund einer fehlenden Normierung und Stabilität sowie der Tatsache, dass der englischsprachige Anteil bei jedem Sprecher in seiner Ausprägung variiert, kann auch eine Annäherung an den englischen Pol verzeichnet werden. Demnach wird das *chiac* häufig als symptomatisch für den Untergang der akadischen Kultur und Sprache, die ihre Wurzeln im Französischen hat, angesehen (ebd.).

4.3 Das Englische als Zufluchtsort in der Facebook-Gruppe

Schon seit dem Ende des 19. Jahrhunderts wird in der Presse vor den Anglizismen gewarnt (vgl. Kapitel 1.2.3). Seit den 1970/1980er Jahren ist dieser Diskurs dauerhaft präsent. Das Englische wird im Zusammenhang mit dem *chiac* als Plage bezeichnet, vor der man die Jugendlichen beschützen müsse (Cormier 2010: 149). Diese Auffassung ist auch noch heutzutage in der Facebook-Gruppe zu beobachten.

Hier wird die Diskrepanz zwischen Englisch und Französisch mit der Situation der Regionalsprachen in Frankreich verglichen. Dort haben die Regionalsprachen zugunsten des Französischen ihren kulturellen Status verloren, weil sie gesetzlich nicht anerkannt wurden (vgl. dazu Klare 2001: 68):

I14 (30. Juli 2013 um 19:00): [...] Bref, si les Français parlent français, c'est surtout parce qu'on les a forcé à abandonner leurs dialectes et langues régionales. (Ça ne les empêche

pas de faire des erreurs, cela dit). Actuellement en acadie, d'après ce que j'ai compris, à force de dévaloriser le *chiac*, les *chiacophones* se tournent vers la langue dominante... l'anglais. C'est le même processus qu'en France il y a 130 ans. Que faire alors? Valoriser le *chiac* ou non?

I14 vertritt die Meinung, dass sich Sprecher des *chiac* aufgrund dessen negativer Konnotation der dominierenden Sprache, dem Englischen, zuwenden. Dies hängt aber nicht mit dem starken Einfluss des Englischen zusammen, sondern mit den Erwartungen der frankophonen Bevölkerung. Sie kritisiert das *chiac* und seine Sprecher, weil diese den anglophonen Einfluss zulassen und damit die Qualität des Französischen mindern. Die *chiacophone* Gesellschaft fühlt sich folglich von der frankophonen angegriffen und wendet sich dem Englischen zu:

K4 (18. August 2013 um 12:48): On assiste donc à un cercle vicieux au niveau de la langue dans la région de Moncton. Les attentes d'une certaine classe de gens face à la qualité de la langue augmentent toujours et ceux qui, jusqu'à présent, pensaient parler français [...] deviennent de plus en plus embarrassés de le parler et encore PLUS de l'écrire alors ils se tournent vers l'anglais comme lieu de refuge. Au moins ils ne se sentent pas jugés. [...].

Sie wenden sich also nicht dem Englischen zu, weil sie es fehlerfrei sprechen können: Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. Boudreau/Dubois 1993: 153) konstatieren die Laien, dass ihr Englisch nicht einer muttersprachlichen Kompetenz gleiche und sie ebenso unsicher seien wie im Standardfranzösischen. Sie würden jedoch nicht von der anglophonen Gemeinschaft kritisiert:

I8 (31. Juli 2013 um 16:16): Parler *chiac* ne signifie pas qu'on a une très grande connaissance de l'anglais non plus, en dépit des apparences...

L43 (7. November 2012 um 19:48): Le choix est clair dans ma tête, si nous critiquons les Acadiens avec leurs parlers *chiac*, voilà une façon certaine de les encourager de passer à l'anglais. C'est ça l'assimilation, les francos qui critiquent une langue populaire et vivante. Cette langue a survécu depuis les années 1700. Alors, ne me parlez pas d'assimilation, mais plutôt de survie Bravo aux Acadiens qui chérissent leurs langues plutôt que de ce tourner vers l'anglais „full time“. So what si y a d'anglais là-dedans. Vous n'avez qu'à voir la fierté de ce peuple pendant les célébrations annuelles de leur culture. Y a pas un anglais qui célèbre sa langue et sa culture comme les Acadiens.

Ein Grund dafür, dass die Anglizismen im *chiac* als solche in Erscheinung treten, könnte auch sein, dass sie phonetisch nicht integriert werden. Typisch für viele Frankophone ist die an das Französische angepasste Artikulation fremdsprachlicher Bezeichnungen (Boudreau 2010: 92). Im *chiac* hingegen wird die ursprüngliche Aussprache beibehalten, sodass der englische Anteil in den Äußerungen deutlich hervorsticht:

K4 (18. August 2013 um 12:23): [...] je pense que ce n'est pas une question de qualité (anglicismes) mais plutôt une question de quantité (le nombre d'anglicismes utilisés) et surtout une question d'accent. Comme tu le dis, un anglicisme en *chiac* sonne beaucoup plus anglais que le même mot prononcé par une personne du Nord. Au Nord on dit un *moffleux* ou un *moffleur* plutôt qu'un *muffler*, un *bumpeux*.

Daraus resultierend kann festgehalten werden, dass der Einfluss des Englischen von den Laien der *Facebook*-Gruppe ähnlich differenziert betrachtet wird wie die Rolle des Französischen. Während einige Laien die Hypothese aufstellen, Sprecher des *chiac* wenden sich dem Englischen zu, weil sie von der frankophonen Bevölkerung aufgrund ihrer Sprache abgelehnt werden, attestieren ihnen andere eine fehlende Bemühung, sich ausschließlich auf Französisch zu verständigen.

4.4 Instrumentalisierung des *chiac*

Eine andere Art und Weise, mit der sprachlichen Unsicherheit umzugehen, erscheint die außerordentliche Valorisierung des *chiac*, die geradezu in eine Instrumentalisierung der Varietät mündet. Die Laien in der *Facebook*-Gruppe konstatieren ebenfalls, dass der Gebrauch der Varietät einen enormen kulturellen Wert hat und den Sprechern eine eigene Identität verleiht, die es ihnen ermöglicht, sich von der rein frankophonen und anglophonen Gemeinschaft abzugrenzen. Dabei spielt die Sprache selbst die größte identitätsstiftende Rolle:

I8 (30. Juli 2013 um 18:53): Le *chiac* n'est pas seulement la façon de parler, c'est une reconnaissance d'identité à travers la façon de parler.

[...] Moi j'pense que la best way de valoriser le *chiac* pi surtout d'aider a montrer la fierté de ceuze pour qui cé leur seule langue cé **de parler pi de l'écriere**. Too bad pour ceuze qui l'comprennent pas.

Des Weiteren verweist I8 darauf, dass das Französische im Alltag ausreiche, um sich innerhalb der Familie oder auch in der Arbeitswelt zu verständigen. Um aber nicht als Fremder wahrgenommen zu werden, müsse man in der Region *chiac* sprechen (I8 31. Juli um 14:13). Das *chiac* hat folglich eine soziale Funktion von Kommunikation. Es wird nicht benötigt, um sich verständigen zu können, aber um Teil der Gemeinschaft zu sein, in der über die Sprache dieselben Werte und Vorstellungen geteilt werden. Jedoch mussten Sprecher des *chiac* ihre gemeinsame Sprache als Identitätsmarker verstecken, da diese in der Öffentlichkeit über Jahrzehnte hinweg stigmatisiert wurde. Sie gelangten selbst zu der Überzeugung, schlecht zu sprechen und schämten sich dafür. Die Laien der Gruppe können die Entwicklung der identitätsstiftenden Rolle des *chiac* erklären und beschreiben neuere Tendenzen:

J11 (27. Oktober 2013 um 17:27): [...] Il me semble que les locuteurs du chiac premières mouture manifestaient surtout de la honte et de la gêne par rapport à leur parler, tandis qu'à la fin des années 1990, les locuteurs du chiac mouture 2000+ ont été les premiers à affirmer une fierté de leur parlure. Cette fierté, je la salue. Je l'explique à la fois par le dynamisme d'une population qui s'affirme enfin et par une instrumentalisation par une certaine petite bourgeoisie du Sud-Est qui se sent envahie par ces migrants francophones venus d'ailleurs. Après avoir méprisé le chiac première mouture pendant des générations, cette petite bourgeoisie veut maintenant se servir du chiac (devenu *franglais*) pour bloquer la parole aux francophones venus d'ailleurs, et surtout du Nord... et aux Québécois, évidemment. L'affirmation du chiac ou des Chiacs me ravit. Son instrumentalisation, me désole.

Das *chiac* hat heutzutage nicht mehr nur eine rein identitätsstiftende Funktion, es wird geradezu instrumentalisiert. Wie bereits dargelegt wurde, gilt Moncton als kulturelles Zentrum der frankophonen Acadie, was auch viele Migranten aus anderen frankophonen Ländern anzieht. Die chiacophone Gesellschaft fühlt sich dergestalt von ihnen bedroht, dass sie auch auf das *français standard* zurückgreifen und das *chiac* somit allmählich wieder in Vergessenheit geraten könnte. Sie befürchtet mit dem Untergang ihrer Sprache einen Identitätsverlust, dem sie durch die von J11 beschriebene Instrumentalisierung des *chiac* entgegenwirken will. Hier zeigt sich also ein anderer Umgang mit der *insécurité linguistique*: Die sprachliche Unsicherheit resultiert nicht immer in einer Flucht ins Englische, sondern auch in einer sehr defensiven Einstellung, die die eigene Unsicherheit zu verstecken versucht:

J11 (28. August 2017 um 13:42 Uhr): Il y a aussi des locuteurs chiacs qui ne maîtrisent pas le français standard et qui adoptent une posture défensive du chiac, peut-être par souci de masquer un inconfort face au français standard.

5. Fazit

Die Analyse laienlinguistischer *Facebook*-Kommentare hat ergeben, dass die *insécurité linguistique* ein sehr präsenten Phänomen bei der chiacophonen Gesellschaft ist, mit dem auf vielfältige Art und Weise umgegangen wird. Dieser divergierende Umgang wird in folgendem Schaubild dargestellt:

Das *chiac* befindet sich als französischsprachige Varietät zwischen den beiden normgebenden Polen Französisch und Englisch. Es unterliegt keiner Normierung und Stabilität, sodass durchaus eine Weiterentwicklung in Form einer zunehmenden Anglisierung der Varietät zu verzeichnen ist, weshalb als Darstellung des Kontinuums das Pfeilsymbol gewählt wurde. Viele Sprecher des *chiac* empfinden eine sprachliche Unsicherheit, wenn sie mit dem Standardfranzösischen konfrontiert werden. Sie stellen ihre Sprachkompetenz insofern in Frage,

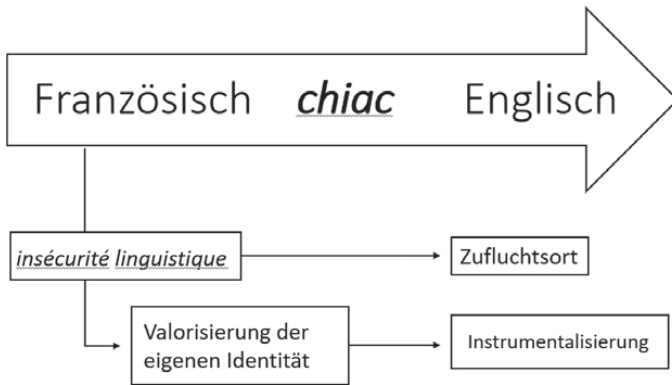


Abb. 1 Der Umgang mit der *insécurité linguistique*

als sie von der französischsprachigen Gemeinschaft zunehmend kritisiert und ihre Französischkenntnisse als unzureichend bewertet werden. Grund für diese Annahmen ist der große Anteil englischsprachiger Entlehnungen im *chiac*, die dem Konzept der *pureté* des Französischen widersprechen. Insbesondere in Québec wird eine strenge Sprachpolitik gegen die Anglisierung des Französischen betrieben, sodass die Sprecher des *chiac* unmittelbar und nicht nur interkontinental einer Norm bzw. Normierungsbestrebungen ausgesetzt sind. Viele Chiacophone wenden sich daher dem Englischen zu, da es die vermeintlich leichtere Sprache ist, und vor allem, weil sie von der englischsprachigen Gemeinschaft nicht für Fehler kritisiert werden. Sie fühlen sich im Englischen nicht verunsichert und schränken somit auch nicht ihre Kommunikation ein. Die Hinwendung zum Englischen ist also eine Konsequenz der sprachlichen Unsicherheit im Französischen.

Darüber hinaus gibt es eine sehr konträre Handlungsweise, die aus der sprachlichen Unsicherheit resultiert. Es wird dargelegt, dass gerade diese sprachlichen Abweichungen zum Standardfranzösischen genutzt werden, um sich auch gesellschaftlich abzugrenzen und die eigene *insécurité linguistique* perspektivisch umzukehren und den Sprechern des Standardfranzösischen das Gefühl zu vermitteln, nicht angemessen kommunizieren zu können. Die Laien verweisen auf eine Instrumentalisierung des *chiac*, die darauf beruht, dass Sprecher eine Identifizierung über die Sprache vorantreiben, um sich Migrationsströmen und Normierungsbestrebungen aus dem Ausland bzw. aus Québec zu widersetzen. So kehren sie die sprachliche Unsicherheit geradezu um, sodass nicht chiacophone

Sprecher sich einer anderen französischen Varietät und somit dem Gefühl der unzureichenden Sprachkompetenz in Form der *insécurité identitaire* ausgesetzt fühlen.

Es bleibt zu beobachten, wie sich die Zweisprachigkeit Nouveau-Brunswicks zukünftig entwickeln wird und inwiefern die Instrumentalisierung der lokalen Varietät *chiac* die sprachliche Unsicherheit seiner Sprecher verhindert bzw. Normierungsbestrebungen aus Québec Einfluss auf das Sprechverhalten der Einwohner Nouveau-Brunswicks haben werden.

Bibliographie

- Académie française (2015): „Article 24 des statuts“, retrieved 20.02.2019, from <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/les-missions>.
- Bigot, Davy/Friesner, Michael/Trembaly, Mireille (Hrsg.) (2012): *Les Français d'ici. Description, représentation et théorisation*. Québec: Presses de l'Université Laval (Collection Les Voies du français).
- Boudreau, Annette (2012): „Discours, nomination des langues et idéologies linguistiques“. In: Bigot, Davy/Friesner, Michael/Trembaly, Mireille (Hrsg.): *Les Français d'ici. Description, représentation et théorisation*. (Collection Les Voies du français). Québec: Presses de l'Université Laval, 89–109.
- Boudreau, Annette (2001): „Langue(s), discours et identité“. *Francophonie d'Amérique* 12, 93–104.
- Boudreau, Annette (1995): „La langue française en Acadie du Nouveau-Brunswick, symbole d'appartenance, mais pas seulement...“. In: Langlois, Simon (Hrsg.): *Identité et cultures nationales — L'Amérique française en mutation*. Québec: Presses de l'Université Laval, 135–150.
- Boudreau, Annette/Dubois, Lise (2005): „Mondialisation, transnationalisme et nouveau accommodements en Acadie du Nouveau-Brunswick“. In: Chevalier, Gisèle (Hrsg.): *Les actions sur les langues. Synergie et partenariat. Actes des 3es Journées scientifiques du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 69–82.
- Boudreau, Annette/Dubois, Lise (1993): „J'parle pas comme les Français de France, ben c'est du français pareil; j'ai ma own p'tite langue“. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain* 19(3–4), 147–168.
- Boudreau, Annette/LeBlanc, Matthieu (2000): „Le français standard et la langue populaire: comparaison du débat et des enjeux au Québec et en Acadie depuis 1960“. In: Harvey, Fernand/Beaulieu, Gérard (Hrsg.): *Les relations entre le Québec et l'Acadie, 1880–2000. De la tradition à la modernité*. Sainte-Foy: Éditions de l'QRC/Éditions d'Acadie, 211–236.
- Boudreau, Annette/Perrot, Marie-Ève (2010): „Le chiac, c'est du français'. Représentations du mélange français/anglais en contexte inégalitaire“. In: Boyer,

- Henri (Hrsg.): *Hybrides linguistiques*. Paris: L'Harmattan, 51–82, retrieved 19.03.2015, from http://www.academia.edu/4901679/Boudreau_et_perrot_Chac.
- Bulot, Thierry/Messaoudi, Leila (Hrsg.) (2003): *Sociolinguistique urbaine. Frontières et territoires*. Cortil-Wodon: Éditions modulaires européennes.
- Calvet, Louis-Jean (1998): „L'insécurité linguistique et les situations africaines“. In: Calvet, Louis-Jean/Moreau, Marie-Louise (Hrsg.): *Une ou des normes? Insécurité linguistique ou des normes endogènes en Afrique francophone*. Paris: Cirelfa-Agence de la francophonie/Didier érudition, 7–38.
- Calvet, Louis-Jean/Moreau, Marie-Louise (Hrsg.) (1998): *Une ou des normes? Insécurité linguistique ou des normes endogènes en Afrique francophone*. Paris: Cirelfa-Agence de la francophonie/Didier érudition.
- Chevalier, Gisèle (Hrsg.) (2005): *Les actions sur les langues. Synergie et partenariat. Actes des 3es Journées scientifiques du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Cormier, Julie (2010): *Représentations, dynamiques langagières et Internet: le cas du chiac en Acadie*. Thèse de maîtrise. Département d'études françaises, Université de Moncton.
- Daoust, Denise/Maurais, Jacques (1987): „L'aménagement linguistique“. In: Maurais, Jacques (Hrsg.): *Politique et aménagement linguistiques*. (Collection l'ordre des mots). Québec: Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française/Paris: Le Robert, 7–46.
- Dubois, Lise (2003): „Le bilinguisme à Moncton: lieu de divergence“. In: Bulot, Thierry/Messaoudi, Leila (Hrsg.): *Sociolinguistique urbaine. Frontières et territoires*. Cortil-Wodon: Éditions modulaires européennes, 137–170.
- Facebook (Web): „L'incubateur de l'esprit critique acadien“, retrieved 20.02.2019 from <https://www.facebook.com/groups/incubateur/>.
- Ferguson, Charles A. (1959): „Diglossia“. *Word: Journal of the Linguistic Circle of New York* 15, 325–340.
- Fishman, Joshua (1967): „Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism“. *Journal of Social Issues* 23, 29–38.
- Harvey, Fernand/Beaulieu, Gérard (Hrsg.) (2000): *Les relations entre le Québec et l'Acadie, 1880–2000. De la tradition à la modernité*. Sainte-Foy: Éditions de l'QRQ/Éditions d'Acadie.
- Jeux de la francophonie canadienne (Web): „Les jeux de la francophonie canadienne“, retrieved 20.02.2019 from <http://jeuxfc.ca/>.
- Klare, Johannes (2001): „Französische Sprachenpolitik und Sprachpolitik im europäischen Kontext“. *Interlinguistische Informationen*. Beiheft 6, Berlin: GIL, 59–84.

- Langlois, Simon (Hrsg.) (1995): *Identité et cultures nationales — L'Amérique française en mutation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Langlois, Simon/Létourneau, Jocelyn (Hrsg.) (2014): *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- LeBlanc, Matthieu (2010): „Le français, langue minoritaire, en milieu de travail: des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique“. *Nouvelles perspectives en sciences sociales: revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles* 6(1), 17–63.
- Maurais, Jacques (Hrsg.) (1987), *Politique et aménagement linguistiques*. (Collection L'ordre des mots). Québec: Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française/Paris: Le Robert.
- Péronnet, Louise (1985): *Substrat gallo-roman du parler acadien du Sud-Est du N.-B. (Canada)*. Thèse de doctorat en linguistique (dialectologie). Université de Grenoble III.
- Perrot, Marie-Ève (2014): „Le chiac de Moncton: description synchronique et tendances évolutives“. In: Valdman, Albert (Hrsg.): *Le français en Amérique du Nord. État présent*. Québec: Presses de l'Université Laval, 307–326.
- Perrot, Marie-Ève (2006): „Statut et fonction symbolique du chiac: analyse de discours épilinguistiques“. *Francophonies d'Amérique* 22, 141–152.
- Remysen, Wim (2004): „L'insécurité linguistique des francophones ontariens et néo-brunswickois. Contribution à l'étude de la francophonie canadienne“. In: Langlois, Simon/Létourneau, Jocelyn (Hrsg.): *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne*. Québec: Presses de l'Université de Laval, 95–116.
- Statistique Canada (2011a): „Census Profile“, retrieved 15.03.2015, from <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=CSD&Code1=1306020&Geo2=CD&Code2=1306&Data=Count&SearchText=riverview&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom=&TABID=1> .
- Statistique Canada (2011b): „French and the francophonie in Canada“, retrieved 13.03.2015, from http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_1-eng.pdf.
- Statistique Canada (2011c): „Série ‚Perspective géographique‘, Recensement de 2011 – Subdivision de recensement Dieppe, C -Nouveau-Brunswick“, retrieved 15.03.2015, from <http://www12.statcan.gc.ca/censusrecensement/2011/as-sa/fogs-spg/Facts-csd-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CSD&GC=1307045>.
- Université de Moncton (2015): „U de M en bref. Qui nous sommes“, retrieved 15.03.2015, from <http://www.umoncton.ca/enbref/>.
- Valdman, Albert (Hrsg.) (2014): *Le français en Amérique du Nord. État présent*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Alexia Despina Leonidou (Bologna)

Incertezze ortografiche e ipercorrettismo. Esempi tratti dall'italiano contemporaneo

Abstract Language can be analyzed by many factors, which are strongly influenced by social and cultural circumstances. Errors, deviations from the grammar rules and variations are here treated as signs of language change and development.

1. Introduzione

L'italiano è una lingua che dietro a sé cela una storia millenaria, che fonda le proprie radici in quella latina volgare e che nei secoli è stata arricchita e impreziosita dall'oro della lingua greca e latina dell'epoca classica. Cesare Cases, noto critico e germanista italiano, disse a tal proposito: „Io ho sempre sentito l'italiano come un attestato di nobiltà culturale.“ (cit. in Beccaria 2016: 3) Suona allo stesso tempo di aulico e di antico, riporta a tempi ed ere che non ci sono più ma che comunque hanno lasciato la loro traccia in ogni suo aspetto (lessico, morfologia e sintassi, ad esempio). Una lingua che, da una parte, gode di tale nomea, ma che dall'altra ha dovuto attraversare difficoltà non indifferenti nel corso dei secoli: vicende politiche, sociali, divisioni, invasioni, nuove invenzioni tecnologiche l'hanno plasmata come fosse un corpo vivo, dandole nuove fattezze ma procurandole anche molte ferite. A plasmarla sono stati soprattutto gli scrittori, come riporta Gian Luigi Beccaria, linguista, critico letterario, saggista nonché membro anche dell'Accademia della Crusca.¹ Gli scrittori, incombenenti e carichi di autorità, si opponevano un tempo alla maggior parte della popolazione italiana che, nell'anno dell'Unificazione, presentava ancora un tasso di analfabetismo del 78% (Bibliolab²: Web a, in riferimento a Genovesi ⁴2007, Dei ³2007/¹1998).

1 Tutte le informazioni in merito all'Accademia della Crusca che qui verranno inserite sono state tratte dal sito web ufficiale (cf. Accademia della Crusca: Web a) o dalla bibliografia consultata.

2 *Bibliolab* è frutto del progetto *Rete BiblioLab. Documentazione, ricerca, formazione* (Bibliolab: Web b), il quale verte sulla realizzazione di una biblioteca-mediateca scolastica di moderna concezione. Il progetto è stato inserito all'interno del *Programma per la promozione e lo sviluppo delle biblioteche scolastiche* organizzato dal Ministero Pubblica Istruzione.

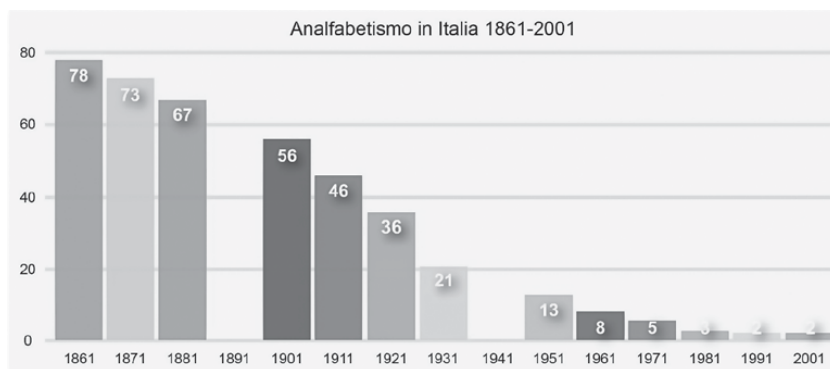


Grafico 1: Dati (approssimati) relativi all'analfabetismo in Italia dal 1861 al 2001³

Secondo i dati ISTAT (ISTAT 2011: 14), l'analfabetismo scese al 27,40% nel 1921 (dato differente è riportato in Genovesi ⁴2007 e Dei ³2007/¹1998, per raggiungere il valore di 12,9% dopo il Secondo conflitto mondiale; cf. Bibliolab: Web a).⁴ L'introduzione, a metà degli anni '50, dell'obbligo scolastico fino a 14 anni lo abbassò di più della metà. Sono dati che certamente attestano un miglioramento complessivo e un aumento dell'istruzione tra la popolazione italiana, ma che non mostrano in maniera chiara che cosa sia accaduto alla lingua dagli anni '90 in poi, anni che hanno significato per l'italiano una svolta per via delle nuove invenzioni tecnologiche. Si parla dei telefoni cellulari, della comunicazione telematica tramite e-mails, SMS, questi ultimi sostituiti oggi da *social networks* come *Facebook*, *Whatsapp*, *Twitter* e altri ancora. Inoltre, i dispositivi sono spesso dotati di sistemi di correzione automatica dei refusi. Tutti questi sono fattori che hanno contribuito e contribuiscono tuttora a segnare il percorso di sviluppo⁵ e il destino della lingua italiana.

-
- 3 Il grafico risulta dai dati forniti da Genovesi e Dei (Genovesi ⁴2007, Dei ³2007/¹1998, cit. in Bibliolab: Web a) e integrati con quelli di ISTAT (ISTAT: Web) al fine di fornire uno scenario il più possibile completo sull'andamento dell'analfabetismo in Italia di decennio in decennio. Per le discrepanze riscontrate tra i dati consultati direttamente sul sito dell'ISTAT (Web) e quelli riportati in Genovesi si rimanda alla nota 4.
- 4 Si precisa qui che i dati relativi alla percentuale di analfabetismo all'inizio del XX secolo e all'anno 1921 sono discordanti: per ISTAT ammonterebbero rispettivamente al 48,5% (una data precisa non viene ulteriormente indicata, cf. ISTAT 2011: 14) e al 27,4%; secondo Genovesi e Dei (Genovesi ⁴2007, Dei ³2007/¹1998, cit. in Bibliolab: Web a) al 56,00% nel 1901 e al 35,80% nel 1921.
- 5 Il termine *sviluppo* viene qui utilizzato con accezione neutra.

2. L'errore

Il termine *errore* (al pari di quello di *eccezione*) individua un insieme molto vasto e articolato di fenomeni linguistici, accomunati dall'essere percepiti in qualche modo come devianti rispetto ad una regola o ad una norma (cf. Grandi 2015: 21). Questo fenomeno viene solitamente suddiviso in due grandi tipologie: l'„errore di esecuzione o di *parole*⁶“ e l'„errore di apprendimento e di acquisizione“ (ibid: 22).

Il primo viene considerato un *lapsus linguae* prodotto da una discrepanza tra il livello di competenza (che suggerisce l'applicazione di una regola) e quello della *parole* o dell'esecuzione, causando così la formazione di un costrutto aberrante. Chi commette questo errore solitamente si autocorregge: esso è dunque asistemico e avviene inconsapevolmente, ma è successivamente sottoposto a correzione da parte del parlante/scrivente (anche grazie a stimoli esterni).

L'errore di apprendimento e acquisizione risulta invece quasi l'opposto della tipologia appena descritta. Esso è allo stesso tempo inconsapevole e del tutto intenzionale. Corrisponde infatti all'applicazione volontaria di una regola che fa parte della competenza di un parlante, ma che si scontra con la regola (ufficiale) sviluppata dal resto della comunità di parlanti a cui egli appartiene. Chi produce dunque un errore del genere non giunge autonomamente all'autocorrezione (cf. ibid.: 21–22).

Alla luce di queste considerazioni risulta chiaro che parlare di „errore“ significa parlare di un concetto piuttosto relativo: uno stesso fenomeno linguistico può essere percepito come „regolare“ o „eccezionale“ se viene osservato da angolature diverse.⁷ Importante è inoltre osservare che anche i contesti storico-sociali e culturali contribuiscono notevolmente al mutamento delle regole della cosiddetta „grammatica ufficiale“, facendo dell'errore un concetto relativo anche nel tempo.⁸

3. L'analfabetismo di fine '900 e gli inizi dell'italiano del 2000

Gli errori sono sempre esistiti. La natura degli errori e la reazione ad essi può tuttavia cambiare nel tempo. Se agli inizi del 1900 si mirava a *saper leggere, scrivere e far di conto* e ciò bastava per capire gli altri e farsi capire, al giorno d'oggi

6 Qui si fa riferimento alla nota dicotomia saussuriana *langue-parole*.

7 Si pensi al fatto che l'errore di apprendimento e di acquisizione risulta tale solo se confrontato con i dettami della grammatica ufficiale. Se invece la forma aberrante viene considerata in sé e per sé, risulta perfettamente coerente con la grammatica – anch'essa aberrante – sviluppata dal parlante.

8 Ci si riferisce in particolare al contesto italiano.

un errore di ortografia può provocare una vera e propria critica pubblica, una sorta di ‚gogna social‘ per chi ha ‚osato‘ commettere un errore grammaticale su una *social network*. Esiste addirittura un termine, nato nelle comunità anglosassoni ed estesosi tra gli abituali frequentatori del Web, che designa internauti con un’exasperata tendenza al perfezionismo linguistico: i cosiddetti *Grammar Nazi*. In genere il *Grammar Nazi* concentra la sua morbosa attenzione sull’aspetto formale dell’errore, senza considerare la sua ricaduta comunicativa (Grandi 2015: 8). Non sempre, infatti, un errore è dovuto ad una basilare incompetenza linguistica: spesso è provocato dalla necessità espressiva tipica di una comunicazione – quella digitale – che si rifà più all’oralità che alla scrittura.

Vi sono tuttavia delle problematiche di fondo che hanno le proprie radici nel passato e che ancora oggi emergono soprattutto fra i giovani studenti. Oggi l’analfabetismo è un’accusa iperbolica verso chi compie errori di ortografia in graffiti del tipo *Ti o sempre amato!* (senza la *h*) o *Sei la ragione della mia vita!* (con un *-g-* di troppo) (Cignetti/Demartini 2016: 77).

Una delle cause che conducono ad un peggioramento delle competenze linguistiche va ricercata negli anni Novanta del ’900: la diffusione della comunicazione tramite messaggistica, fenomeno che segnò l’inizio di una lunga diatriba. Gli studiosi ed intellettuali si espressero in modo divergente: ad esempio, l’ex presidente dell’Accademia della Crusca Nicoletta Maraschio affermò: „l’italiano degli sms è un gergo molto articolato e scriverne aumenta l’alfabetizzazione, avvicinando alla lettura e alla scrittura“⁹ (cit. in Cignetti/Demartini 2016: 78) Molti altri però mostrarono il loro dissenso, perché con gli sms venivano perturbate le regole della lingua italiana, quasi al punto di far pensare a un reato di „vilipendio ortografico“ (ibid.). Causa principale di errore sarebbe l’eccesso di sintesi, sia perché i caratteri per ogni messaggio erano limitati (160, per la precisione, e ogni sms aveva un costo) sia per la fretta o per la voglia di coniare un gergo nuovo (ibid.). Da tutto ciò nascevano abbreviazioni come *dv 6* (*dove sei*), *3menda* (*tremenda*), *kiama* (*chiama*) e così via. Le vocali diventavano opzionali, così come gli accenti, e la punteggiatura venne abolita. Oggi però è noto che quella grafia, se relegata ai messaggi, non era da considerarsi necessariamente sbagliata: l’errore sarebbe stato piuttosto volerla adottare in altri generi testuali e in particolar modo in quelli che richiedono più controllo, come per esempio i temi scolastici (ibid.: 79). Questo processo non si è certo arrestato: avanza la tecnologia, avanza anche lo sviluppo¹⁰ della lingua. Con

9 Per ulteriori approfondimenti in merito ai comportamenti linguistici giovanili e la scrittura veicolata dai nuovi media si consiglia Maraschio/De Martino (2010).

10 Per *sviluppo* si intende qui lo spontaneo avanzamento della lingua nel suo percorso di cambiamento. Una posizione unanime in merito non si ha ancora.

l'inizio del nuovo millennio le cose sono divenute più complesse: in un'era dove internet e il digitale dominano sull'approccio diretto e sulla carta, fino a che punto la comunicazione mediatica influisce sugli sviluppi della lingua in tutte le sue manifestazioni?

4 Piccola antologia di errori di varia natura

Prima di proporre una breve antologia degli errori più diffusi nella lingua italiana di oggi, sarebbe bene fare un'altrettanto breve puntualizzazione. A scuola si apprende molto della sua storia, soprattutto per quanto riguarda l'orientamento dell'italiano dato dalla varietà fiorentina. Ruolo che fino a qualche decennio fa risultava indiscusso: chi voleva dimostrare buone competenze nell'uso della lingua italiana doveva, per dirla alla maniera di Manzoni, *sciacquare i propri panni in Arno*. Oggi – e per *oggi* si intende qui a partire già dagli anni '90 – le cose sono cambiate: l'italiano non si identifica più in tutto e per tutto nel dialetto fiorentino; al contrario, assume sempre di più una ricchezza unica nel prelevare ora una forma ora un'altra dai vari idiomi regionali. Le variazioni della lingua *oggi* sono dunque molto più complesse di quanto possa sembrare: non è una semplice questione di giustapposizione di fenomeni storici e sociali che portano a una sequenza orizzontale di cambiamenti; vi sono altri fattori, propri anche del singolo parlante, da cui risultano manifestazioni eccezionali e/o verticali, a seconda del livello di istruzione e del retroscena linguistico che si cela dietro ogni parlante.

Ma andiamo per gradi. Ecco dunque di seguito una piccola rassegna ed analisi dei casi più controversi e diffusi nella lingua italiana contemporanea.

4.1 Un cappello pieno di ... ciliege

Il titolo di questo paragrafo si rifà al titolo del noto capolavoro postumo (edito nel 2008) di Oriana Fallaci *Un cappello pieno di ciliege*, romanzo che riporta il racconto della storia della sua famiglia dal 1773 al 1889. Il presunto errore di ortografia del plurale di *ciliegia* ha recentemente suscitato grande scalpore attraverso quasi tutti i mezzi di comunicazione mediatica, tra cui soprattutto il *social network Facebook*. Questo errore ha scandalizzato in molti e viene addirittura proposto nella forma ,corretta' (in *-gie*) da parte di alcuni siti web che ne hanno eseguito la recensione. Come anticipato nell'introduzione, compiere un errore di ortografia nel 2000 crea scandalo e riprovazione pubblica, anche quando non è garantito che chi compie la critica sia immune da errori. In verità,

l'argomentazione 'in difesa' di tale scelta da parte dell'autrice potrebbe essere riassunta in pochi e semplici punti.

In primo luogo, parrebbe che la Fallaci abbia *volutamente* scritto il plurale senza la *-i-* che la regola attualmente vigente prevede: come riporta l'Accademia della Crusca (Web c), che in merito ha dedicato un intero articolo sul suo sito online in risposta ai dubbi degli utenti, più che imputare tale scelta a una volontà di provocazione della Fallaci, sembra sostenibile un richiamo al carattere di ricostruzione documentaria condotta attraverso una appassionata ricerca, che la scrittrice attribuisce al romanzo e che la spinge a riportare fedelmente brani dalla provenienza più varia.

Il richiamo dunque del suo passato, il ricordo di come i suoi avi abbiano appreso l'italiano secondo norme antiche che esprimevano ancora il suo legame con il latino, risulterebbe essere stata per l'autrice una motivazione più forte a fronte del rispetto della regola grammaticale. Ricordiamo infatti che le regole grammaticali – per quanto riguarda almeno l'italiano – risultano alquanto mutevoli e spesso cambiano in virtù di una necessità di semplificazione. Caso emblematico risulta infatti quello del plurale dei nomi in *-cia* e *-gia*, di cui *ciliegge/-ie* non può che essere un buon esempio. Fu Bruno Migliorini a introdurre nel 1949 l'innovazione con il suo articolo *Il plurale dei nomi in cia e gia*, pubblicato in *Lingua Nostra* (cf. Accademia della Crusca: Web c). Se fino ad allora si era operata una distinzione basata su criteri etimologici che implicavano una conoscenza almeno basilare del latino, l'introduzione dei nuovi criteri era volta alla semplificazione e facilitazione: „Il postulato è quello di rispettare i latinismi [...]. Ma, come ho accennato, ad applicare il postulato con coerenza occorre molto coraggio: esso implicitamente porta con sé l'affermazione che per applicare l'ortografia italiana delle singole parole bisogna conoscere quella latina“ (Migliorini 1949: 25, cit. in Accademia della Crusca: Web c).

Questo è ciò che è stato riportato da Migliorini stesso nell'articolo sopra citato. Ovviamente non si può affermare che tale nuova regola abbia reso il tutto più chiaro: ancora oggi ritroviamo numerosissime oscillazioni della lingua nella grafia del plurale di parole come *provincia*, per cui nel *Dizionario d'ortografia e di pronunzia* (abbreviato in DOP e consultabile anche nel web, cf. DOP 2010) risulta la compresenza delle due forme:

provincia [provinča] s. f.; pl. **-ce** o **-cie** -- cfr. **Provenza**

Grafico 2: DOP 2010 (modificato): s.v. *provincia*

4.2 Incertezza nella pronuncia dell'accento non grafico in *salubre*

Si premette che questo è solo uno dei numerosissimi casi in cui l'assenza di un accento grafico¹¹ rappresenta un ostacolo non indifferente per i madrelingua italiani e non. Nel caso preciso di *salubre*, l'accento non è richiesto. Pietro Trifone (Trifone 2007: 196) pone il termine all'interno di una breve lista che contrappone l'uso comune delle persone colte stesse a quello sostenuto dalla tradizione grammaticale e lessicografica. In base a ciò, *sàlubre* corrisponderebbe alla forma più diffusa e non scorretta, mentre *salùbre* a quella più corretta o più ricercata per via del mantenimento dell'accento etimologico risalente alla forma latina SALÛBREM. Appare tuttavia alquanto curioso notare che nel DOP non vi sono entrambe le forme, ma ne viene scelta una e negata l'altra in maniera categorica:

salubre [salùbre; non sà-] agg. -- es.: **Non ha di queste il mondo arti più belle O più salubri a l'affannate menti** [non à ddi kyéste il móndo arti pju bbèlle o ppjù ssalùbri a ll affannàte ménti] (Marino); **A te il ciel di salubri acque fe' dono** [a tté il çèl di salùbri àkkye fe ddóno] (Parini); e con acc. scr.: **lo forse piangerei ancóra un pianto Salùbre** [io fòrse pjanğerei aňkóra um pjànto salùbre] (D'Annunzio) -- superl., alla lat., **saluberrimo** [salubèrrimo] -- cfr. **acerrimo**

Grafico 3: DOP 2010 (modificato): s.v. *salubre*

Atteggiamento simile si riscontra nella sezione di grammatica del *Vocabolario Treccani*¹², secondo la quale:

La pronuncia corretta è *salùbre*, con la stessa accentazione --> **piana** della parola latina da cui deriva (*salùbrem*). La pronuncia *sàlubre* è dovuta a una errata --> **ritrazione dell'accento** sul modello degli aggettivi in -bre come *celebre*, *funebre*, *lugubre* ecc.

Grafico 4: *Vocabolario Treccani* (Web, modificato): s.v. *salubre*

-
- 11 L'accento grafico, di regola, è d'obbligo nei plurisillabi con accento sulla vocale finale e nei monosillabi, al fine di distinguerli da altre forme omografe (*è - e, là - la, sì - si*), oltre che „[i]n alcuni monosillabi che potrebbero essere erroneamente pronunciati come bisillabi[:] può, più, ciò, già, giù [...]“ (Treccani 2012). È obbligatorio indicarlo anche nel dizionario nel caso di lemmi omografi ed è utilizzato da alcuni autori per eliminare dubbi di interpretazione ove il contesto non sia sufficiente.
- 12 Il *Vocabolario Treccani* così come l'*Enciclopedia Treccani* sono consultabili online e periodicamente sottoposti ad aggiornamento (cf. Treccani Web a).

Incertezze di pronuncia si riscontrano anche in voci verbali, nomi propri stranieri e sostantivi di derivazione greca: *àdulo* – *adùlo*, *arrògo* – *àrrogo*, *Nòbel* – *Nobèl*, *diàtriba* – *diàtriba*, e così via (cf. Trifone 2007: 196).

4.3 Quando l'italiano incontra la parola straniera: problematiche

La lingua italiana ha subito nel corso dei secoli numerose influenze da parte di altre lingue, tra cui ad esempio il francese nel corso del 1800 e l'inglese a partire dagli inizi del XX secolo, seguendo il passo delle varie contingenze storiche, sociali e culturali. Tali influenze non solo hanno inciso sull'ampliamento del lessico, ma hanno reso possibile osservare come l'italiano reagisce alla penetrazione di una nuova espressione, per cui decreta se lasciarla invariata o se, col passare del tempo e l'assimilazione del nuovo concetto straniero, adattarla alla propria morfologia.

Caso a parte è la pronuncia (soprattutto dei termini inglesi), che rimane ancora oggi fortemente aggrappata alla fonetica italiana, rendendosi particolare baluardo dell'*italianità* del Duemila.

4.3.1 *Règime* o *regìme*: tra pronuncia 'trop française' e aderenza al modello latino

Come primo esempio della rassegna si è scelta l'opposizione tra le due accentazioni (una piana e l'altra sdrucciola) della parola *regime*, in quanto è segnata sia dalla storica influenza del francese nel periodo del governo napoleonico sia dalla pronuncia etimologica derivante dalla forma latina *RÈGIMEN*.

In realtà il termine non è di tradizione diretta latina: nel lessico italiano è entrato solo nei primi del XIX secolo attraverso la prosa francese del codice napoleonico. Da questo momento in poi si accese in Italia un lungo dibattito tra gli intellettuali in merito alla preferenza dell'una o dell'altra pronuncia: i puristi rifiutavano addirittura il termine stesso, definito „un francesismo inutile“ (Gabrielli 1977: 35), a cui sostituire l'italiano *reggimento* (derivante dallo stesso termine latino, ma con terminazione differente, diffusa nel volgare del Medioevo). Negli ormai lontani anni '70 Aldo Gabrielli (ibid.) affermò che, „in base alla regola, da tutti raccomandata, di rispettare tra due pronunzie quella che ripete la pronunzia originaria latina“, non vi era dubbio che da preferire fosse la forma sdrucciola. Oggi, a dimostrazione della mutevolezza della lingua italiana, tutti i dizionari italiani si dimostrano unanimi:¹³ oggi si dice *regime*.

13 In tutti *regime* risulta la forma più corrente e corretta; alcuni tuttavia ignorano la pronuncia alla francese.

Il *Vocabolario Treccani* (Web: s.v. *regime*) tuttavia, puntualizza che la forma sdrucciola latineggiante *règime*, non scomparsa, rimane „non com[une]“.

4.3.2 Skypare: il caso dell'adattamento alla morfologia italiana di un termine anglosassone

L'inglese oggi è paradossalmente parte integrante del lessico italiano: ogni dizionario ne propone una lista sostanziosa. Per Gian Luigi Beccaria consiste addirittura, a livello linguistico e se visto sotto una certa ottica, il „problema di oggi“: conosciamo ormai l'italiano in formato ridotto, dal momento che l'inglese viene considerata una lingua che al giorno d'oggi „[...] serve di più [sic]“ (Beccaria 2016: 68) D'altronde esiste un fondo di verità: essa viene considerata un prerequisito essenziale a partire dalla scuola primaria sino al mondo del lavoro, la cui conoscenza permette di capire ed essere capiti in tutto il mondo. La penetrazione massiccia dell'inglese¹⁴ nell'italiano è iniziata in tempi piuttosto recenti e generalmente uno dei culmini di questo processo si fa risalire alla prima metà del Novecento e in particolare a seguito del Secondo conflitto mondiale. In seguito, per effetto della globalizzazione, il fenomeno è aumentato in maniera esponenziale, introducendo nel contesto italiano tendenzialmente arretrato – o comunque generalmente posto in seconda fila – nuovi ed innovativi concetti che, assorbiti, hanno reso più ‚italiani‘ anche i corrispettivi termini. Così sono nate anche delle regole che, teoricamente, sono volte a gestire l'inserimento di tali termini in contesti testuali e non. Ad esempio l'Istituto Treccani si esprime in modo categorico in merito alla declinazione plurale dei termini anglosassoni: essi, in rispetto della grammatica italiana che non vuole il morfema *-s* al plurale, rimangono tali e quali si presentano nella loro forma singolare (Treccani Web c). Caso simile è accaduto al marchionimo *Skype*: i parlanti italiani, sentendo la perifrasi *telefonare con Skype* troppo lunga, hanno creato una forma più economica che si rifà direttamente alla morfologia italiana (cf. Treccani Web b). Fenomeni simili, relegati soprattutto al linguaggio giovanile e colloquiale, sono anche *stalkerare*, *googlare*, *whatsappare*, *bloggare*, *postare*¹⁵ e così via.

14 Gli anglicismi presenti nel *Vocabolario Treccani* sono circa 9.000, su circa 800.000 lemmi e accezioni.

15 La pronuncia dei termini in italiano è rispettivamente [stolke'ra:re], [gu'gla:re], [wotza'p:a:re], [blo'g:a:re], [po'sta:re].

4.3.3 *L'italiano e l'inglese: differenze, influenze e approccio all'apprendimento*

Pronunce come [wan], [tʃu], [tri] (invece di [wʌn], [tu:], [θri:]) rappresentano un esempio chiaro della pronuncia italiana di termini anglosassoni. Come è normale che avvenga durante l'apprendimento di una lingua, le strutture fonetiche della lingua madre ne influenzano inevitabilmente la pronuncia. Più sono profonde le differenze che separano i due idiomi, più è probabile l'adattamento alla fonetica della lingua di partenza.

In primo luogo è da osservare una sostanziale differenza nel rapporto tra grafia e pronuncia, da un lato nell'italiano e dall'altro nell'inglese: l'italiano ha una tendenza maggiore a far aderire la pronuncia alla grafia, per cui – per la maggior parte dei casi – si pronuncia così come è scritto. Per quanto riguarda l'inglese invece la questione è totalmente differente: grafia e pronuncia non combaciano con altrettanta regolarità.

In secondo luogo, in inglese sono presenti numerosi fonemi sconosciuti all'italiano, i quali rendono certamente più complesso il raggiungimento di una pronuncia perfetta. Si vedano ad esempio le vocali aperte inglesi /ɪ/ e /ʊ/ che vengono fatte spesso corrispondere ad /i:/ e /u:/.

Esposti questi primi ostacoli, di natura essenzialmente linguistica e superabili con l'esercizio, si può passare ad una questione che riguarda maggiormente il contesto culturale italiano.

La cultura italiana, affondando le proprie radici in continui richiami al mondo del passato, ne risulta ancora legata in modo estremamente vincolante e talvolta dannoso. Dannoso perché limita l'apertura al nuovo, virtù del cui vanto la cultura italiana purtroppo non può godere in tutto e per tutto. A seguito vengono riportati dati statistici concreti.

Come accuratamente riportato in un articolo di Silvia Favasuli per il quotidiano online *Linkiesta*¹⁶, a seguito della raccolta di dati da parte di uffici statistici nazionali, Commissione Europea e Eurostat o la banca dati della Scuola di inglese EF è stato messo a punto un confronto tra la prima nazione in Europa per conoscenza della lingua inglese, la Danimarca, e l'Italia, che nella stessa

16 *Linkiesta* è un giornale digitale indipendente che, come anche altri giornali online, si pone l'obiettivo di fornire informazioni e approfondimenti in materia di politica, economia e finanza, temi sociali. È sicuramente interessante osservare che i nuovi media contribuiscono non poco alla diffusione a macchia d'olio di informazioni relative a fenomeni linguistici, le quali altrimenti rimarrebbero relegate a letture e studi settoriali.



Grafico 5: Dati relativi alla Danimarca (in grigio scuro) e all'Italia (in grigio chiaro)

classifica ricopre il ventiduesimo posto su ventiquattro Paesi considerati (Favasuli 2015).

Come specifica l'autrice, le ore dedicate alla lingua straniera nella scuola primaria sono identiche (due alla settimana); tuttavia è il criterio di approccio, „l'atteggiamento culturale“ (ibid.) a scuola e nella vita di tutti i giorni ad essere emblematico. Da una parte, la scuola danese si concentra maggiormente sulla pratica diretta, sprona i bambini a parlare l'inglese, di contro al sistema italiano basato sullo studio quasi esclusivo della grammatica; dall'altra (cf. grafico 5), come riportato da Favasuli, il 93% della popolazione danese guarda ogni giorno film in lingua originale con sottotitoli e il 41% pratica l'inglese ogni giorno, di contro al 9% della popolazione italiana. Per quanto riguarda la consultazione del web in inglese, in Italia la percentuale raggiunge solo il 26%, mentre in Danimarca arriva sino al 58%. Addirittura è solo il 47% degli italiani ad approfittare delle vacanze all'estero per praticare ed esercitare le proprie competenze (ibid.).

Alla luce di questi dati, non stupisce che l'insegnamento della lingua inglese rimanga per così dire ‚chiuso in se stesso‘, poco aperto allo sviluppo delle competenze in fatto di pronuncia e maggiormente concentrato all'apprendimento della grammatica e all'applicazione delle sue regole.

4.3.4 Quando l'errore piace (ma non a tutti)

Riprendendo quanto affermato in principio, l'errore grammaticale oggi fa scandalo. Che si tratti di un accidentale refuso nel digitare un commento su un *social network* o che sia fatto con convinzione, non sfugge alla critica pubblica. Protagonista del breve episodio che verrà qui esposto, avvenuto nel 2016, è il piccolo Matteo, alunno di terza elementare della scuola Marchesi di Copparo, in provincia di Ferrara. Il bambino, eseguendo un esercizio di grammatica che

verteva sulla composizione degli aggettivi, realizzò il termine *petaloso* (riferito ad un fiore), inesistente nel vocabolario italiano e attestato in questa forma solo, in un articolo nella rivista *Panorama* del 1991 (cf. *Vocabolario Treccani Web*: s.v. *petaloso*). L'insegnante, colpita dal potere evocativo del termine nuovo, chiese un consulto all'Accademia della Crusca in merito alla possibilità di inserimento del *bell'errore* nel vocabolario italiano, di cui si riporta a seguito – per motivi di spazio – solo una porzione della risposta (Accademia della Crusca: Web b):

Caro Matteo,

la parola che hai inventato è una parola ben formata e potrebbe essere usata in italiano così come sono usate parole formate nello stesso modo.

Tu hai messo insieme petalo + oso > petaloso = pieno di petali, con tanti petali

Allo stesso modo in italiano ci sono:

pelo + oso > peloso = pieno di peli, con tanti peli

coraggio + oso > coraggioso = pieno di coraggio, con tanto coraggio.

La tua parola è bella e chiara, ma sai come fa una parola a entrare nel vocabolario?

Una parola nuova non entra nel vocabolario quando qualcuno la inventa, anche se è una parola „bella“ e utile. Perché entri in un vocabolario, infatti, bisogna che la parola nuova non sia conosciuta e usata solo da chi l'ha inventata, ma che la usino tante persone e che tante persone la capiscano. [...]

Seppur nel suo piccolo, l'invenzione di Matteo fece scalpore e stimolò la nascita di un dibattito piuttosto acceso che si propagò a macchia d'olio nel web. I commenti al neologismo comparsi su *Facebook* furono innumerevoli. Interessanti sono gli articoli che si possono leggere sui siti di informazione e cronaca, i quali lasciano trapelare un certo risentimento nei confronti dei dizionari che, come lo Zingarelli, presentano termini stranieri e appartenenti alla gioventù dei cosiddetti *millennials*, ma che non hanno accolto il suddetto neologismo, pur perfettamente rientrante nelle regole della grammatica italiana e dotato di potenziale evocativo.

5. L'ultima frontiera dell'errore: l'ipercorrettismo

Il panorama linguistico fino ad ora descritto è stato un tentativo di portare all'attenzione in maniera analitica le principali tendenze all'errore da parte degli italofoeni. Tuttavia, come già accennato in precedenza, fenomeni di questo tipo non possono essere analizzati senza considerare l'influsso dei contesti e del ruolo giocato dal retroscena linguistico, culturale e fisiologico del parlante.

Il fenomeno dell'ipercorrettismo racchiude la totalità delle problematiche fuse in questa peculiare manifestazione di incertezza da parte dei parlanti, i quali, come di fronte a un incrocio di mille strade e volendosi avvicinare il più possibile alla lingua standard o ai registri alti, ricorrono a false analogie e,

conseguentemente, ad inevitabili errori (cf. *EncIt* 2010: s.v. *ipercorrettismo*). In sostanza, il parlante¹⁷ si corregge, e, sulla base di errori diffusi, sostituisce a una forma teoricamente corretta una di fatto errata, ma non concepita come tale, nel tentativo di allontanarsi – nella maggior parte dei casi – da tratti percepiti come substandard (ibid.). Da puntualizzare è che l'ipercorrettismo non caratterizza esclusivamente il nostro secolo e tantomeno è da addurre semplicemente all'introduzione di nuove tecnologie che portano ad un'enorme semplificazione della lingua: è invece perfettamente rispondente a processi piuttosto naturali che si presentano nel momento in cui manca la domestichezza con la lingua.

I livelli che interessano questo fenomeno sono principalmente due: quello diastratico, che riguarda la posizione sociale coperta dal parlante, e quello diafasico, determinato dalla situazione in cui egli si trova a comunicare.

Per quanto riguarda il primo, la categoria interessata è soprattutto quella dei parlanti cosiddetti *semicolti* o *semicolti* (ibid., in riferimento a D'Achille 1994 e D'Achille 2008: 2340–2343), ossia scarsamente acculturati, diventati addirittura un'icona letteraria del carattere popolare della lingua; in riferimento invece al secondo, „l'esposizione ad aspettative sociali verso un comportamento linguistico ‚promozionale‘, l'ansia di mostrarsi ‚attivi‘ e ‚propositivi‘ nei confronti di chi [si vuole] [...] attrarre nell' [...] orbita comunicativa [...]“ (ibid.) giocano un ruolo essenziale.

Gli ambiti invece che tale fenomeno coinvolge, sono molti di più e interessano soprattutto quello fonetico, oltre che grafico, morfosintattico e lessicale. Ciò non suscita grande stupore: la spontaneità di un atto comunicativo presuppone certe sicurezze linguistiche che, se mancano, rendono particolarmente ostico il tentativo di ricorrere a presunte forme corrette.

In queste situazioni le varianti regionali influiscono non poco a creare forti incertezze, facendo seguire fenomeni di vario genere, tra cui:

- incertezze sull'apertura e/o chiusura delle vocali medie (soprattutto della vocale di timbro *e*) nelle zone dell'Italia centrale, per cui si ha [ˈbene] invece di [ˈbene] (cf. ibid.). Di fatto i dizionari, riportando l'accentazione propria dell'italiano standard, puntualizzano che esso è da pronunciarsi come grave (*bène*);
- „assordimento di consonanti in contesti in cui nel dialetto o nell'italiano regionale si realizzano come sonore [...]“ (ibid., carattere tipico, soprattutto, dei dialetti del Sud), per cui abbiamo forme del tipo [an'danto] al posto di [an'dando] (cf. ibid.);

17 Per parlante si intende genericamente chi fa uso della lingua, includendo anche il ruolo dello scrivente.

- deaffricazione della sibilante: il parlante, abituato alla sua affricazione in contesti in cui lo standard non la vorrebbe, ma che per la fonetica di una varietà o dialetto risulta perfettamente regolare, su analogia con ['pentso] al posto di ['penso] formula l'errato [kan'sone] al posto di applicare la corretta affricazione [kan'tsone] (cf. *ibid.*).

A livello grafico i casi sono più ridotti, anche se comunque si attestano grafie che evitano l'assimilazione progressiva della consonante nel nesso *-nd-* > *-nm-*, in particolare modo in testi antichi centro-meridionali (cf. *ibid.*, in riferimento a Trifone 2008: 17).

Per quanto invece concerne l'aspetto morfosintattico, gli italofoeni che tentano la mimesi di forme colte o comunque vicine allo standard di alto livello, cadono spesso nell'errore di sostituzioni morfosintattiche, come ad esempio la sovraestensione del pronome non obliquo *egli* a casi che richiederebbero obbligatoriamente *lui* (cf. *ibid.*).

Altro caso clamoroso è quello inerente all'uso del congiuntivo, ormai sempre più obsoleto ai fini di semplificazione per via della frequente irregolarità delle forme verbali. Ricorrere al congiuntivo ove opportuno contribuisce ad un'efficace comunicazione del contenuto di un'informazione; il suo abuso, al contrario, non solo risulta altamente cacofonico e inopportuno, ma lascia trapelare la forte insicurezza linguistica dell'interlocutore, che viene – nella maggior parte dei casi – automaticamente giudicato come poco competente, se non incolto.

6. Conclusioni

Il panorama che è stato brevemente presentato può solamente offrire un'idea generale dello status dell'italiano contemporaneo, data la vastità delle osservazioni che potrebbero essere fatte alla luce dei più recenti studi. Si è voluto tuttavia mettere in evidenza alcuni degli aspetti più controversi ed interessanti, che tuttora non trovano una definitiva soluzione. Il concetto stesso di errore, come si è visto, mostra numerose sfaccettature. Ognuna di esse riflette la luce in modo differente, mostrando aspetti e fenomeni linguistici la cui analisi risulta a dir poco avvincente.

Bibliografia e Sitografia

Accademia della Crusca (Web a): „ Accademia della Crusca. Il più bel fior ne coglie“, retrieved 12.02.2019, from www.accademiadellacrusca.it.

Accademia della Crusca (Web b): „La parola ‚petaloso‘ ha possibilità di entrare nei vocabolari?“, retrieved 12.02.2019, from <http://www.accademiadellacrusca.it/it/laccademia/notizie-dallaccademia/parola-petaloso-possibilit-entrare-vocabolari>.

- Accademia della Crusca (Web c): „Sul plurale dei nomi in *-cia* e *-gia* e su una scelta d'autore“, retrieved 12.02.2019, from <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/plurale-nomi-cia-gia-scelta-dautore>.
- Beccaria, Gian Luigi (2016): *L'italiano che resta. Le parole e le storie*. Torino: Einaudi.
- Beccaria, Gian Luigi (2014): *I dubbi della lingua italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Berruto, Gaetano (1993): „Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche“. In: Sobrero, Alberto A. (a cura di): *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Vol. 2: *La variazione e gli usi*. Roma/Bari: Laterza, 37–92.
- Bibliolab (Web a): „Analfabetismo in Italia dal 1861 al 1991“, retrieved 12.02.2019, from http://www.bibliolab.it/scuola/analfabeti_italia.htm.
- Bibliolab (Web b): „Lettura, Storia, Scienze, un biblio-laboratorio per docenti e studenti della scuola di base“, retrieved 12.02.2019, from <http://www.bibliolab.it>.
- Cignetti, Luca/Demartini, Silvia (2016): *L'ortografia*. Roma: Carocci Editore.
- D'Achille, Paolo (2008): „Le varietà diastratiche e diafasiche delle lingue romanze dal punto di vista storico: italiano“. In: Ernst, Gerhard et al. (a cura di), *Romanische Sprachgeschichte. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen*. Vol. 3. Berlin/New York: de Gruyter, 2334–2355.
- D'Achille, Paolo (1994): „L'italiano dei secoli“. In: Serianni, Luca/Trifone, Pietro (a cura di): *Storia della lingua italiana*. Vol. II. Torino: Einaudi, 41–79.
- Dardano, Maurizio/Trifone, Pietro (2001): *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- De Cesari, Ludovico (1995): *Dizionario degli errori e dei dubbi grammaticali*. Roma: Newton Compton.
- Dei, Marcello (²2007, ¹1998): *La scuola in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Dittmar, Norbert (1978): *Manuale di sociolinguistica*. Trad. di Giorgio Graffi, Roma/Bari: Laterza. (Titolo originale: *Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung*. Frankfurt am Main: Athenäum, 1973).
- DOP 2010 = Migliorini Bruno/Tagliavini Carlo/Fiorelli, Piero (2010): *Dizionario italiano multimediale e multilingue d'ortografia e di pronuncia*. DOP. Riveduto, aggiornato, accresciuto da Piero Fiorelli e Tommaso Francesco Bórri. Ed. multimediale a cura di Renato Parascandolo. Roma: Rai-ERI, retrieved 12.02.2019, from <http://www.dizionario.rai.it/>.

- DOP 1981 = Migliorini, Bruno/Tagliavini Carlo/Fiorelli, Piero (1981): *Dizionario d'ortografia e di pronunzia*. DOP. Nuova edizione. Torino: ERI.
- Enciclopedia Treccani* (Web) = Treccani (Web): „Enciclopedia Treccani“, retrieved 12.02.2019, from <http://www.treccani.it/enciclopedia/>.
- EncIt* 2010 = Fresu, Rita (2010): „Ipercorrettismo“. In: Simone, Raffaele/Berruto, Gaetano/ D'Achille, Paolo (a cura di): *Enciclopedia dell'Italiano* (*EncIt*). Vol. 1. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, retrieved 12.02.2019, from http://www.treccani.it/enciclopedia/ipercorrettismo_%28Enciclopedia-dell-%27Italiano%29/.
- Favasuli, Silvia (2015): „Perché gli italiani non parlano l'inglese?“. *Linkiesta.it.*, 15.05.2015, retrieved 12.02.2019, from <https://www.linkiesta.it/it/article/2015/04/14/perche-gli-italiani-non-parlano-linglese/25478/>.
- Gabrielli, Aldo (1977): *Il museo degli errori*. Milano: Mondadori.
- Genovesi, Giovanni (⁴2007, ¹1998): *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*. Roma/Bari: Laterza
- Grandi, Nicola (a cura di) (2015): *La grammatica e l'errore. Le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*. Bologna: Bononia University Press.
- ISTAT (2011): „Italia in cifre. 1861 > 2011 >> 150° anniversario Unità d'Italia“, retrieved 12.02.2019, from <https://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf>.
- Maraschio N., De Martino D., (2010), *Se telefonando ti scrivo/I giovani e la lingua. L'italiano al telefono, dal parlato al digitato*, Atto dei convegni, 11 maggio 2007/26 novembre 2007, Firenze: Accademia della Crusca.
- Migliorini, Bruno (1949): „Il plurale dei nomi in cia e gia“. *Lingua Nostra* X, 24–26.
- Pietragalla, Daniela (2005): *L'italiano scritto. Manuale di didattica per laboratori di scrittura*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Treccani (2012): „Accento“, in: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani (a cura di): *La grammatica italiana*, retrieved 26.03.2019, from http://www.treccani.it/enciclopedia/accento_%28La-grammatica-italiana%29/.
- Treccani (Web a): „Treccani. La cultura italiana“, retrieved 12.02.2019, from <http://www.treccani.it>.
- Treccani (Web b): „Neologismi“, retrieved 12.02.2019, from http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/neologismi/.
- Treccani (Web c): „Domande e Risposte. Domanda: I termini inglesi inseriti in un testo italiano vanno declinati al plurale?“, retrieved 26.03.2019, from

http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/domande_e_risposte/grammatica/grammatica_391.html.

Trifone, Pietro (2008): „Il laboratorio plebeo dell'italiano. Fasti e nefasti del romanesco“. *Bollettino di italianistica* n.s. 5(1), 7–27.

Trifone, Pietro (2007): *Malalingua. L'italiano scorretto da Dante a oggi*. Bologna: Il Mulino.

Vocabolario Treccani (Web) = Treccani (Web): „Vocabolario Treccani“, retrieved 12.02.2019, from <http://www.treccani.it/vocabolario/>.

Georgia Veldre-Gerner (Münster)

„Les canons enlevés, les prisonniers ammenés“ Verbsemantik und graphische Variation im Französischen

Abstract This article analyses the orthographic variation in the use of the French verb pairs *amener-emmener* and *anoblir-ennoblir*, from the earliest period of language history until now. It is argued that this variation can be explained by their etymological and phonological proximity and by their respective internal semantic relation.

1. Einleitung

In diesem Beitrag geht es um die Rolle der Graphie in der Herausbildung und Entwicklung von Wortbedeutungen am Beispiel zweier Verbpaare: *amener/emmener* und *anoblir/ennoblir*¹. Die Verben sind mit den jeweiligen Graphien im heutigen Wortschatz verankert, lautlich und graphisch ähnlich und zusätzlich auch semantisch eng verbunden. Dadurch besteht einerseits die Tendenz der Verwechslung bzw. undifferenzierten Verwendung im Sprachgebrauch, andererseits existierten und existieren zusätzliche graphische Varianten (z.B. *anno-blir*, *ammener*), die aus heutiger Perspektive fehlerhaft sind, aber historisch als Varianten oder Übergangsformen auf dem Weg zu den heutigen Formen gelten können und deren Existenz auch Schwankungen der Aussprache dokumentiert. Beide Verbpaare enthalten eine Form mit Konsonantendopplung nach einem vorangehenden Nasalvokal (*emmener*, *ennoblir*). In der Herausbildung der französischen Orthographie wurde die Konsonantendopplung sehr kontrovers diskutiert, sie ist außerdem ein Bereich großer Unsicherheit bei den Schreibern, da es für doppelte Konsonanten keine eindeutige lautliche Funktion gibt und sie historisch auf unterschiedlichem Wege entstanden sind (vgl. Catach 1995). Die Doppelkonsonanz ist bis heute eine Quelle von Fehlern bzw. Abweichungen von der Norm und bei lautlich ähnlichen Wörtern, wie im Fall der hier betrachteten Verbpaare, Teil der Herausforderung, die Wörter korrekt zu verwenden. Beide Verbpaare sind auch im aktuellen *Dictionnaire des difficultés du français* (Hanse/Blampain 2012) verzeichnet.

1 Das Titelzitat stammt aus einem französischen Zeitungsartikel aus dem Jahr 1929 (*L'Émancipateur*, 17. 3. 1929: 3).

Insgesamt werden Fehler in ‚schwierigen‘ Bereichen der Orthographie eher toleriert. Der Schriftsteller Jean d’Ormesson bekannte in einem im *Figaro* veröffentlichten Beitrag (07. Juli 1990) mit dem Titel *Comment l’écrivez-vous*: „Et je continuerai, naturellement, à faire de ces fautes délicieuses qui sont pour beaucoup dans les charmes de la grammaire.“ (Ormesson 1990: 92) Dabei ging es ihm um seltene Wörter und graphische Inkohärenzen bei Konsonanten, als Beispiel wurden im Zusammenhang mit den Reformbemühungen von 1990 unter anderem die Schreibungen *imbécile* vs. *imbécillité* genannt (vgl. ebd.: 91).

Die Konsonantendopplung ist aufgrund ihres arbiträren Charakters auch eine Quelle von Fehlern beim Schriffterwerb, wie Lotterie (2014) am Beispiel frankophoner zweisprachiger Jugendlicher der *banlieue* belegt. Während die Jugendlichen außerhalb der Schule kreativ mit der Orthographie umgehen, erscheint die Schriftlichkeit in der Schule zugleich als Quelle der Unsicherheit und als Maß der Normbeherrschung. Fehlerhafte Schreibungen treten dabei sowohl innerhalb der phonographemischen Regeln (z.B. *acompaner*, *acord*, *ilégal*, *jeunne*, *ballance*) als auch entgegen den Regeln (z.B. *impossible*, *chosse*) auf (Lotterie 2014: 107).

Manche zwar phonographische, jedoch aus heutiger Sicht nicht normgerechte Schreibungen sind durchaus als ältere graphische Varianten in Wörterbüchern des 16.–18. Jh. dokumentiert, haben sich jedoch nicht durchgesetzt bzw. wurden aufgegeben, wie etwa *acord* neben *accord* und *abandoner* neben *abandonner* bei Féraud (1787; vgl. Caron/Dagenais 1996: A024a, A004b) oder die Form *abbandonner* in Nicot (1606: 2).

Seit dem Mittelalter existieren für viele französische Wörter konkurrierende Schreibungen, wobei tendenziell eine eher etymologische einer phonographischen Schreibung gegenübersteht. Die Varianten sind sowohl eine regionale Erscheinung (z.B. bei der Notation von Nasalvokalen) als auch ein individuelles Phänomen selbst bei routinierten Schreibern. In diesen Fällen hat die Variation oft einen diaphasischen Charakter, wie im Falle von Christine de Pisan, oder zeugen von einem kreativen Verständnis der Relation von Lautung und Schreibung, wie z.B. bei Friedrich II von Preußen (vgl. Veldre-Gerner: im Druck).

2. Konsonantendopplung als Quelle graphischer Varianz

Hinsichtlich der Kriterien für die ‚richtige‘ oder ‚beste‘ Graphie bestehen seit dem Mittelalter phonographische und etymologische Tendenzen nebeneinander. Ein in dieser Hinsicht schwieriger Bereich sind die Dopplungen der Nasalkonsonanten <n> und <m>, die auch die hier behandelten Verben betreffen. Im Altfranzösischen dienten Konsonantendopplungen der Notation von nasalierten Vokalen

(analog zur Tilde), wie etwa in *ardemment* oder *année* (Catach 1995: 1149, 1151). Die Dopplung ist in einigen Fällen zwar etymologisch motiviert (z.B. *année* oder *grammaire*), doch meist ist sie rein lautlich begründet und wurde nach dem Verlust der Nasalierung der Vokale zwischen dem 12. und 17. Jh. beibehalten. Daraus ergeben sich widersprüchliche Graphien und auch lautliche Schwankungen (ebd.: 1150). In einigen Fällen markiert die Dopplung einen offenen Vokal (z.B. *rose* vs. *rosse*), in anderen Fällen zumindest historisch einen kurzen Vokal (z.B. *patte* vs. *pâte*). Schreibungen mit Doppelkonsonanten sind also tendenziell konservativer, da diese Graphien meist nicht phonographisch, sondern (pseudo-)etymologisch motiviert sind.

Auch aktuelle Wörterbücher sind als normgebende Instanzen hinsichtlich der Konsonantendopplung nicht einheitlich. Während in der aktuellen 9. Ausgabe des Wörterbuchs der Académie Française² das Lemma *imbécilité* mit Verweis auf die ältere Schreibung *imbécillité* verzeichnet ist (Académie Française 1992–), steht im *Grand Robert de la Langue Française* (Online-Version 2017) nach wie vor *imbécillité* ohne Angabe einer Variante. Für den Neologismus *chatter* gibt der *Grand Robert* die alternativen, phonographisch identischen Schreibungen *tchater* und *tchatter* an, während es im *Dictionnaire de l'Académie Française* keinen Eintrag dazu gibt.³ Ein interessanter Fall ist in diesem Kontext das Verb *enivrer*, für das im 17. und 18. Jh. auch eine alternative Schreibung *ennivrer* zur Markierung der Aussprache [ãnivre] gegenüber [enivre] diskutiert wurde (vgl. Catach 1995: 416; zu den Aussprachevarianten vgl. auch Martinet/Walter 1973: 336). In älteren nächstsprachlichen Texten findet sich die Graphie *ennivrer* ebenfalls, wie ein Beispiel aus dem privaten Tagebuch eines Glasermeisters aus dem späten 18. Jh. zeigt: „je me faisoit un plaisir d'ennivré mon beaufre“ (Ernst 2018: 819).

Das folgende Zitat des Grammatikers Louis Dumas spiegelt die Diskussion wider, die im 17. und 18. Jh. um die Frage der Doppelkonsonanz im Zusammenhang mit der Aussprache eines vorangehenden Vokals geführt wurde. Dabei geht es um die Varianz *ennoblir* vs. *anoblir*:

Je crois qu'il seroit bon de retrancher le double nn des mots, où il ne sone qu'une fois: mais la difficulté est de savoir exactement quels sont ces mots: je trouve un peu de partage là-dessus. Les étimologistes veulent qu'on prononce anne, an-née, en-noblir avec le n nasal et le n consone: d'autres, au contraire, prétendent qu'on doit dire ane, année, anoblir, etc. sans s'embarasser des étimologies ni des équivoques [...]. Les

2 Im Folgenden: AF.

3 Dies trifft für das Lemma *chatter* zu. Da die Arbeit an der 9. Ausgabe des *Dictionnaire de l'Académie française* noch nicht abgeschlossen bzw. noch nicht beim Buchstaben <t> angelangt ist, kann zu *tchater*/*tchatter* keine Aussage getroffen werden.

Gascons et les Normans usent fort du n redoublé; ils n'en ont pas meilleure grace en parlant. (L. Dumas 1733, zitiert nach Thurot 1881–1884: 448)

Hier werden die Formen *anoblir* und *ennoblir* als zwei graphische Varianten eines Verbs angesehen und die noch instabile Relation zwischen Graphie und Phonie tritt deutlich hervor. Damit vergleichbar ist zumindest teilweise die Beziehung zwischen *amener* und *emmener*, welche ebenfalls die Tendenz zeigen, aufgrund verschiedener graphischer Varianten (*ammener*, *enmener*, *ameiner* etc.) sowie ihrer semantischen Nähe, undifferenziert verwendet zu werden. Die Besonderheit liegt hier allerdings – anders als bei *anoblir* vs. *ennoblir* – in der weniger transparenten semantischen Beziehung der beiden Verben.

Régnier-Desmarais (1706) führt in seinem *Traité de la grammaire française* u.a. *emmener* und *ennoblir* als Beispiele einer Konsonantendopplung an, die im Einklang mit dem „usage“ stehe und auch etymologisch gerechtfertigt sei: „pour garder l'origine de ces mots“ (Régnier-Desmarais 1706: 112). Dagegen wird die jeweilige semantische Abgrenzung gegenüber *amener* bzw. *anoblir* nicht thematisiert (vgl. ebd.).

Beide im Folgenden näher behandelten Verbpaare haben gemeinsam, dass die Frage der Doppelkonsonanz im Zusammenhang mit ähnlicher Phonie und Semantik steht. Im Detail der sprachhistorischen Entwicklung und Beschreibung ist hinsichtlich *amener* vs. *emmener* und *anoblir* vs. *ennoblir* zu zeigen, inwiefern Schwankungen hinsichtlich der Graphie und/oder Phonie sich aus semantischen Aspekten ergeben oder argumentativ auf diese bezogen werden.

3. Das Verbpaar *amener* – *emmener*

Das *Französische Etymologische Wörterbuch* (1922–1976; im Folgenden: FEW) von Walther von Wartburg führt unter dem Etymon MINARE das Verb *amener* (u.a. neben der Variante *amenar*) an mit der Bedeutung „faire venir quelqu'un vers quelque endroit ou vers qn.“ (FEW 6/2: 106). Für *emmener* ist unter dem gleichen Etymon die Bedeutung „mener hors du lieu où l'on est, en quelque autre lieu“ (ebd.: 109) verzeichnet. Die Definition entspricht der jeweiligen heute üblichen und in den Wörterbüchern verzeichneten Bedeutung, d.h. *emmener* impliziert eine Bewegung ausgehend vom Sprecherstandpunkt in eine andere Richtung, hinzu kommt der Aspekt der Begleitung vom Sprecherstandpunkt aus in diese Richtung. Das Wort *amener* impliziert dagegen eine Bewegung in Richtung des Endpunktes oder Ziels der Bewegung. Für das Mittelfranzösische notiert das FEW bereits auch eine Bedeutung 'emmener' für *amener* (ebd.: 107), außerdem eine Variante *en amener* mit der Bedeutung „mener vers quelque endroit ou vers qn., en provenant d'un autre lieu“ (ebd.). Umgekehrt erscheint

auch *emmener* mit der Bedeutung ‚amener‘ (ebd.: 109). Erwähnt werden auch *ramener* und *remener*, das durch *ramener* „heute verdrängt“ (ebd.: 112) sei.⁴

Es gibt also schon im frühen Französisch einen semantischen Übergangsbereich, in dem beide Formen zwar graphisch, aber nicht unbedingt semantisch unterschieden werden bzw. als austauschbar erscheinen. Diese auch heute gegebene semantische und kollokative Nähe begründet die Tendenz, im Wörterbuch die beiden Verben distinktiv zu beschreiben. So stellt der *Grand Robert de la Langue Française* (2017) unter dem Lemma *emmener* die beiden Verben einander explizit gegenüber:

Alors que *emmener* correspond à ‘éloigner (qqn) d’un point de départ’, *amener* correspond à ‘approcher, rapprocher (qqn) d’un point d’arrivée’: *Amenez-le vers moi, ici, etc.* En outre, *emmener* suppose que l’accompagnateur reste avec l’accompagné. Cf. *Je t’amène au cinéma*, jusqu’au cinéma (syn.: *conduire*), différent de: *je t’emmène au cinéma*, j’y vais avec toi. (*Grand Robert de la Langue Française* 2017)

Auch im *Dictionnaire des difficultés de la langue française* erscheinen beide Verben. Bei *emmener* findet man den Hinweis, dass die Ergänzung *avec soi* vermieden werden soll (vgl. Hanse/Blampain 2012: 246); einer der Beispielsätze zu *amener* illustriert außerdem die kontextabhängige Austauschbarkeit von *amener* und *emmener*, ohne allerdings den semantischen bzw. pragmatischen Unterschied abzubilden: „Je me propose d’emmener (ou d’amener) cet ami a cette réunion.“ (ebd.: 45)

Der *Figaro* vom 13.02.2018 stuft in einem Online-Beitrag zum Thema *Orthographe* (!) den korrekten Gebrauch u.a. der beiden Verben *emmener* und *amener* als Schwierigkeit ein: „Amener‘, ‚emmener‘, ‚apporter‘: ne faites plus la faute!“ (Le Figaro 2018). Ausführlich wird der *bon usage* der Verben dargestellt: „Les verbes ‚apporter‘, ‚amener‘ et ‚emmener‘ s’échangent invariablement dans nos conversations. L’erreur est ainsi fréquente voire banale.“ (ebd.) Unter dem Hinweis auf Fehler im Gebrauch in der (nähesprachlichen) Mündlichkeit („à l’oral“) wird v.a. das distinktive Merkmal [belebt] vs. [unbelebt] hinsichtlich der Kollokation dieser drei Verben thematisiert. Während *apporter* (wie *emporter*) als auf Sachen bezogene Form beschrieben wird und, analog zu *amener*, die Orientierung auf das Ziel der Bewegung hin ausdrückt, wird für *amener* wie für *emmener*

4 *Amener* und *emmener* sind Teile eines größeren Wortfeldes. Dazu gehören: *emporter*, *apporter*, *remporter*, *remener*, *remmener*, *ramener*, wobei *remener* heute als ‚alte‘ Form („vieux“) gilt (vgl. *Grand Robert* 2017). Im Folgenden werden vor allem die beiden Verben *emmener* und *amener* unter dem Aspekt ihrer lautlichen, graphischen und semantischen Nähe betrachtet.

der Bezug auf belebte Referenten herausgestellt (vgl. ebd.). Zum Unterschied zwischen *amener* und *emmener* wird außerdem der *Office québécois de la langue française* zitiert: „Contrairement au verbe *amener*, le verbe *emmener* met l’accent sur le point de départ, sur le lieu que l’on quitte et dont on s’éloigne. Comme le verbe ‚emporter‘, ‚emmener‘ nous éloigne.“ (zitiert nach ebd.). Neben dem semantischen Aspekt wird also zumindest indirekt und immerhin unter dem Stichwort *orthographe* die ähnliche Graphie der Verben thematisiert.

Die Académie Française nimmt ebenfalls zu dieser Frage Stellung und differenziert auf eine Anfrage hin unter der Rubrik *Dire, ne pas dire* die Verben *amener* und *apporter*: „Ces deux verbes sont souvent employés l’un pour l’autre alors qu’il convient de les distinguer. [...] Le verbe *Amener* est surtout suivi d’un complément désignant une personne ou un animal. *On amène un enfant, des amis, son chien.* [...]“ (Académie Française 3.11.2011). Dem entspricht auch die Definition von *amener* in der aktuellen 9. Ausgabe des Wörterbuchs der Académie Française. Zusätzlich wird hier durch einen externen Link auf abweichende regionale Bedeutungen von *amener* im afrikanischen Französisch verwiesen (Académie Française 1992–): Die *Base de données lexicographiques panfrancophone* (Web) gibt z.B. für das Französische in Marokko und Rwanda die Bedeutung ‚emmener‘ an. Unter dem Lemma *emmener* verweist das aktuelle Wörterbuch der Académie Française ebenfalls auf abweichende Bedeutungen (hier auch ‚amener‘; Académie Française 1992–). Im heutigen Sprachgebrauch sind die beiden Verben *emmener* und *amener* also gleichermaßen etabliert, die Tendenz zur Gleichsetzung ist dabei grundsätzlich definitiv relevant, wobei die lautliche und graphische Ähnlichkeit nur indirekt thematisiert wird.

Die graphische und lautliche Ebene ist, wie schon im FEW dokumentiert, bei diesen Verben eng mit der semantisch-pragmatischen Ebene verbunden. In einer Studie zu den Verbpaaren *amener/apporter* und *emmener/emporter* untersucht Videkull (1999) auf empirischer Basis den aktuellen Sprachgebrauch, auch die Unterschiede von *amener* und *emmener* werden dabei indirekt thematisiert. Die Analyse zur Frequenz der beiden Verben in einem schriftsprachlichen und einem gesprochensprachlichen Korpus ergibt jeweils deutlich mehr Belege für *amener* als für *emmener* (vgl. Videkull 1999: 24–25). Ein Grund ist vermutlich die größere Zahl metaphorischer Bedeutungen von *amener* (z.B. ‚introduire‘). Für beide Verben beschreibt Videkull eine deiktische Komponente in dem Sinne, dass sie einen Bezug zum Ort des Sprechers ausdrücken: „[...] c’est le

locuteur qui est possesseur de la direction, et qui décide donc de l'emploi de A/E“ (ebd.: 32–33).⁵

Den prototypischen Gebrauch von *amener* bestimmt Videkull auf der Basis größerer synchroner Korpora ausgehend von folgenden Merkmalen: „un agent humain, un objet direct animé auto-déplaçable et un déplacement d'un endroit à un autre.“ (Videkull 1999: 55) Videkulls Analyse zeigt außerdem, dass die u.a. im *Grand Robert de la langue française* (2017) angegebenen Unterschiede von *emmener* gegenüber *amener* (1.: bei *emmener* bleibt der Begleitende beim Begleiteten und 2.: *emmener* bezieht sich eher auf den Ausgangspunkt, *amener* eher auf den Endpunkt der Bewegung) nicht generell, sondern nur tendenziell gültig sind (vgl. ebd.: 122). Es gibt also Kontexte, in denen statt der prototypischen Form abhängig vom Sprecherstandpunkt die jeweils andere erscheint, ohne dass dies als Fehler wahrgenommen wird, da es einen pragmatischen Interpretationsspielraum gibt. Einen solchen Kontext stellt z.B. das oben zitierte Beispiel „Je me propose d'emmener (ou d'amener) cet ami a cette réunion“ (Hanse/Blampain 2012: 45) dar, in dem beide Verben korrekt verwendet und daher grammatisch, aber nicht gleichbedeutend sind. Nach Videkull unterscheidet außerdem eine metaphorische Art der ‚Begleitung‘ *emmener* gegenüber *amener*:

Il me semble pourtant qu'il y a une différence de nuance entre *amener/emmener* ici: si *amener* met en avant le simple fait de „conduire jusqu'à un endroit“, *emmener* paraît y ajouter une valeur connotative de „accompagner“ ou de „s'occuper de“, sans impliquer nécessairement que l'accompagnateur reste avec l'accompagné. (Videkull 1999: 122)

Zusammenfassend ergibt sich neben der graphischen und lautlichen Nähe in der heutigen Sprache eine partielle semantische Überlappung bzw. eine potentielle Neutralisierung der distinktiven Merkmale, wie sie auch schon im FEW für frühere Sprachstufen festgestellt wurde.

In dem Zusammenhang ist es interessant, die Darstellung beider Verben bzw. ihrer Varianten in Wörterbüchern zu beleuchten. In älteren Wörterbüchern des 16.–18. Jh. sind überwiegend beide Lexeme verzeichnet, daneben gibt es auch graphische Varianten. Im *Dictionnaire françois-latin* (1549) von R. Estienne sind sowohl *amener* als auch *emmener* mit separaten Lemmata verzeichnet: „Amenner [...] apportare, adducere; emmener avec soi, conducere, tollere aliquem“ (Estienne 1972 [1549]: 30, 208); ähnlich sind die Einträge in Nicot (1606: 30, 223). In Richelets *Dictionnaire françois contenant les mots et les choses* (1680) erscheint neben *amener* auch die gleichlautende Form *emmenner* als Lemma (Richelet 1680: 77, 591). Furetière (1690) führt *amener* und *emmener* als

5 A steht für *amener*, E für *emmener* (vgl. Videkull 1999: 10).

Lemmata auf und unterscheidet ihre Bedeutung unter dem Stichwort *amener* folgendermaßen: „Conduire, mener vers quelque personne, ou quelque lieu, [...] emmener, Mener une personne ou une chose en un autre lieu que celui où on est.“ (Furetière 1690: o. S.) Das *Dictionnaire de l'Académie Française* führt dagegen erst ab der 4. Ausgabe (1762) die Verben unter separaten Lemmata, vorher werden entsprechend der morphologischen Mikrostruktur des Wörterbuchs beide Verben unter dem Stichwort *mener* aufgeführt, neben *remener*, *demener* [sic] und *remmener*; entsprechend wird *amener* („Mener de quelque lieu en celui auquel on est ou dont on part“) von *emmener* („Mener du lieu où l'on est en quelque autre“) abgegrenzt (AF 1694: 39–41). Das *Dictionnaire de Trévoux* (1771) differenziert beide Verben zusätzlich über lateinische Äquivalente: *amener* – ADDUCERE, DEDUCERE und *emmener* – ABDUCERE, EXPORTARE (vgl. Furetière/Brillant 1771: 288, 659). Féraud wiederum verweist in seinem *Dictionnaire critique de la langue française* (1787) unter *amener* auf eine ältere Graphie *ameiner* (Féraud 1787: 97–98). Diese deutet auf eine phonische Variante hin, wobei die Zuordnung bestimmter Graphien zu den einzelnen Qualitäten des *e* in dieser Zeit keineswegs eindeutig und unstrittig war (vgl. Beaulieux 1951: 104–108). Neben *emmener* wird hier – wie auch bei Richelet (1680: 591) – die graphische Variante *enmener* angegeben (ebd.: 58, 97).

Im 19. Jh. kommen in den lexikographischen Werken explizite Bemerkungen zum synonymischen Status beider Verben hinzu. Im Larousse (1866–1877) findet man daher innerhalb der beiden Lemmata *amener* und *emmener* jeweils Informationen zur Synonymie im Sinne partieller Austauschbarkeit (Larousse 1866–1877: 261, 447): Unter *amener* werden als Synonyme *conduire*, *emmener*, *mener*, *ramener*, *remener* und *remmener* genannt, dabei wird der fehlerhafte Gebrauch der Verben v.a. durch Ausländer herausgestellt (vgl. ebd.: 261). Auch Littré (1873–74: 128, 1347) führt beide Formen als Lemmata auf, zu *amener* wird hier analog zu Féraud die Graphie *ameiner* verzeichnet und es werden Beispiele aus dem älteren Französisch gegeben (vgl. ebd.: 128).

Die punktuelle historische Sichtung der Wörterbücher zeigt, dass die distinktive Darstellung beider Verben überwiegt, wobei graphische Varianten wie *enmener* weiterhin aufgeführt werden. Die Graphien *ameiner* und *amainer* gegenüber *amener* sind im Kontext von Aussprachschwankungen und analogen Anpassungen zu sehen, die die morphologisch von *mener* abgeleiteten Verben wegen der finiten Form im Präsens betreffen (vgl. *mène* [men]). So heißt es in der ersten Ausgabe des *Dictionnaire de l'Académie Française* (1694: 39) zu *mener*: „Quelques-uns suivant l'ancienne orthographe, ajoutent un *i* dans les trois personnes du present de l'indicatif, *Je meine*, *tu meines*, *il meine*, *ils meinent*.“ Nicot (1606) vermerkt unter *mener*: „*Je meine mon esprit à ceste raison*, Sic

animum induco meum.“ (Nicot 1606: 401) Auch im *Dictionarie of the french and english tongues* von Cotgrave (1611) findet man diese graphische Variante: „cela ne me meine pas.“ (Cotgrave 1611)

Ausgehend von den graphischen Varianten in Wörterbüchern ist die individuelle Variation der Graphie in gedruckten Werken nicht überraschend. Die Graphie *ameiner*, die auf eine offene Aussprache [ε] analog zur Entwicklung der alten Diphthonge (vgl. *peine*) zumindest hindeutet, ist parallel zu anderen Varianten bezogen auf die Datenbasis *Frantext* v.a. im 16. und 17. Jh. nachweisbar, wie im folgenden Beispiel: „il faut que le spectateur découvre presque insensiblement la raison qui ameine l'acteur sur la scène“ (Hédelin 1927 [1657]: 275). Auch die Graphie *amainer* ist nachweisbar, allerdings, nimmt man die Zahl der Belege in *Frantext* als Bezugsgröße, mit ihrer größten Häufigkeit in mittelfranzösischer Zeit, wie im folgenden Beispiel: „Dieu l'en deffende! car elle amaine avec soy trop perilleuse compaignie et division pour corps et ame.“ (Gerson 1404: 307)

Wie im ersten Kapitel dargestellt, gelten bis zum Ende des 18. Jh. graphische Varianten innerhalb des Bereichs der phonographemischen Regeln nicht als Fehler im heutigen Sinne, da eine umfassende präskriptive Instanz bis zum 19. Jh. weitgehend fehlt. Ein praktisches, vermutlich allgemein anerkanntes Argument zugunsten graphischer und auch lautlicher Varianten, das einer der *commissaires* der Académie Française, der Dichter J.R. de Segrais, im Kontext der Fertigstellung der ersten Ausgabe des Wörterbuchs in der zweiten Hälfte des 17. Jh. anführte, betraf die einfachere Möglichkeit der „versification“ (Beaulieux 1951: 100). So finden sich z.B. in Theaterstücken von Pierre Corneille parallel die Graphien *amène*, *amene* und *ameine*, letztere Form allerdings nur in der ersten Hälfte des 17. Jh., in Corneilles Theaterstück *L'Illusion comique* (1639) erscheinen alle drei Formen:

- a. Je ne puis plus cacher le sujet qui m'ameine; C'est grossir mes douleurs que de taire ma peine: Le Prince Florilame... (Corneille 1639: 97)
- b. Si bien que ceux qu'amene un curieux desir Pour consulter Alcandre attendent son loisir. (ebd.: 8)
- c. Je veux bien par ma mort apaiser vos beaux yeux, Et ce n'est pas l'espoir qui m'amène en ces lieux. (ebd.: 681)

Der späteste Beleg für *ameine* (nicht jedoch *ameiner*) erscheint bei Corneille (1639).

In Texten des frühen 17. Jh. findet sich auch die Graphie *ammener*, wie im folgenden Beispiel des Gelehrten Nicolas Peiresc: „Il a ammené ceans un sien

beau frere avec luy, qui s'est incontinant joint de mon costé contre luy, [...]“ (Peiresc 1892 [1634]: 5).

In Dokumenten schriftlicher Nähesprache des 17. und 18. Jh. findet man erwartungsgemäß ebenfalls graphische Varianten beider Verben. Im Korpus *Textes français privés des XVII^e et XVIII^e siècles* (Ernst 2018) erscheinen neben der finiten Variante *ameines* auch mehrfach und bei mehreren Schreibern finite Formen der Variante *emmener*, die auch Richelet (1680: 591) und Féraud (1787: 97) in ihren Wörterbüchern anführen (Schreibung im Folgenden aus dem Original übernommen):

- a. moy je profitois de son imprudence et fut trouvé mon amis le serurier pour l'enmener av[ec] que moy comme nous nous l'etiont promis/ il me v dit apres le v vin blanc bue qu ° il ne viendroit que l'apres midie/ (Ernst 2018: 693)
- b. le v landemin vienne chez mon bourgeois/ nous emmene ché le v pere du v jeune homme/ nous donne un bon dejeuner/ (ebd.: 739)
- c. et quiconque veut venir un tel jour je ferai la chasse / et chacuns ameines son chiens et les tient prests/ (ebd.: 174)
- d. apres le dinee il m ° en mene promener/ nous entront che un marchand de v vin/ nous entrons en explication/ (ebd.: 777)

Für den Bereich von Zeitungstexten des 17. Jh.–19. Jh. ergibt die Suche im Online-Zeitungskorpus *Retronews.fr* (Bibliothèque nationale de France 2016) nach graphischen Varianten von *amener*, *emmener* auch Beispiele mit *ammener*. Da auch ein einfacher Druckfehler (in dem Fall <a> statt <e>) oder auch Fehler durch das Scannen der Texte hier nicht ausgeschlossen sind, können nur Belege von *ammener*, die die Bedeutung 'amener' implizieren, berücksichtigt werden. Es handelt sich dabei zum einen um metaphorische Bedeutungen, die die Lesart 'emmener' ausschließen, wie in den folgenden Beispielen:

- a. [...] on doit avouer que la végétation est bien retenue, ce qui ne peut ammener à bien. (*Le Constitutionnel* 6.6.1836: 121)
- b. On fait en ce moment certaines tentatives pour ammener le president des Etats-Unis à inviter les flottes française, italienne [...] à venir simultanément à New York en 1893. (ebd. 26.8.1891: 3)

Zum anderen ist eindeutig die Bedeutung 'amener' erkennbar, da die kausative Konstruktion die Lesart 'emmener' blockiert, wie im folgenden Fall:

Pour cela, il a fait ammener Gimon devant la Chambre des appels correctionnels afin que celle-ci enregistrait la déclaration de l'ex-condamné à mort reconnaissant avoir encouru, il y a quelque temps, sous un faux nom, une condamnation à une peine correctionnelle. (*Le petit caporal* 13.6.1891: 3)

Es gibt auch Belege, in denen *ammener* nicht eindeutig zuzuordnen ist und semantisch sowohl für *amener* als auch *emmener* stehen kann, wie im folgenden Beispiel aus einer algerischen Zeitung: „Sa résistance était telle qu’il a fallu l’aide de plusieurs personnes pour ammener cet abject ivrogne au bureau de police“ (*Le Courrier de Tlemcen* 24.6.1898: 2) oder auch im Titelzitat dieses Beitrags („Les canons enlevés, les prisonniers ammenés“).

Die Graphie *ammener* kann also, wenn auch im Sinne der Schriftnorm fehlerhaft, als eine Hybridform mit unklarer oder auch schwankender Aussprache gelten, deren Existenz und Gebrauch zugleich Ausdruck der tatsächlichen semantischen Überlappung beider Verben in bestimmten Kontexten und der sich daraus ergebenden Unsicherheiten der Sprecher/Schreiber, und auch des Spannungsverhältnisses von Graphie und Phonie im Französischen ist.

4. Das Verbpaar *anoblir* – *ennoblir*

Im Vergleich mit dem Verbpaar *amener/emmener* stehen die Verben *anoblir* und *ennoblir* semantisch in einem Ableitungsverhältnis, da *ennoblir* gegenüber *anoblir* eine metaphorische Bedeutung hat. Die jeweiligen Kontexte, in denen die Formen auftreten, haben daher keine gemeinsame Schnittmenge. Möglich ist also höchstens eine beabsichtigte Ambiguität oder eine fehlerhafte Verwendung der Formen; gleichzeitig haben die Verben auch eine ähnliche Aussprache und die Nasalierung des Anfangsvokals ist wie bei *emmener* tendenziell instabil, d.h. situativ und regional unterschiedlich ausgeprägt. Eine Besonderheit gegenüber *amener/emmener* besteht darin, dass in diesem Fall die Existenz zweier Formen mit ähnlicher Bedeutung immer wieder in Frage gestellt wurde.

Das FEW verzeichnet beide Formen unter Hinweis auf die große semantische Nähe und deren z.T. undifferenzierten Gebrauch unter dem Stichwort NOBILIS:

Das 17. jh. bemüht sich *ennoblir* und *anoblir* semantisch zu scheiden und stellt das erste zu a (= 'vortrefflich'), das zweite zu b (= 'adlig'). Doch kommen Verwechslungen der beiden verben bis in die neuere zeit vor. (FEW 7: 161)

Es werden sowohl zu *anoblir* (*annoblir*, *annoblir*) als auch zu *ennoblir* (*ennoblir*) ältere graphische Varianten aufgeführt (ebd.: 159). Auf die Verwechslung beider Verben auch im aktuellen Französisch deutet eine Darstellung der Académie Française zu einer Anfrage unter der Rubrik *Dire, ne pas dire* hin:

Anoblir et *ennoblir* sont deux verbes dérivés de *noble*, mais ils ont aujourd’hui des sens différents. Le premier signifie que l’on confère à une personne ou à une famille les titres, droits et prérogatives de la noblesse. [...] Le second verbe, *ennoblir*, a d’abord signifié „pourvoir d’un titre de noblesse“ mais en ce sens on lui préfère aujourd’hui *anoblir*. Il

ne s'utilise plus de nos jours qu'au sens de „donner de l'élévation, de la dignité, de la noblesse à quelqu'un ou à quelque chose“. On s'efforcera donc de ne pas employer ces verbes l'un pour l'autre et l'on veillera à les utiliser à bon escient. (Académie Française 10.1.2019)

Der Hinweis darauf, dass die Verben heute semantisch unterschiedlich seien, zeigt das Bemühen um Differenzierung. Im *Dictionnaire des difficultés de la langue française* sind beide Verben unter dem Aspekt „sens propre“ vs. „sens figuré“ verzeichnet, auch der Ausspracheunterschied wird erwähnt (Hanse/Blampain 2012: 48, 253).

Die Darstellung der Verben in einsprachigen Wörterbüchern seit dem 17. Jh. spiegelt die lautliche und semantische Nähe von *anoblir* und *ennoblir* wider. So verzeichnet Nicot (1606) einerseits das Verb *ennoblir* mit dem lateinischen Äquivalent *NOBILITARE* (Nicot 1606: 232), andererseits aber das Substantiv *anoblissement* (ebd.: 34). Cotgrave (1611) wiederum verzeichnet beide Formen mit der gleichen Definition und ohne eine semantische Differenzierung („to ennoble [...]“; Cotgrave 1611).

In der ersten Ausgabe des Wörterbuchs der Académie Française werden *anoblir* und *ennoblir* unter dem Lemma *noble* aufgeführt (AF 1694: 122–123), *ennoblir* wird entsprechend der heutigen Verwendung gegenüber *anoblir* als semantisch abgeleitet dargestellt („Rendre plus considérable, plus noble, plus illustre“, ebd.: 123). Das beinahe zur gleichen Zeit publizierte Wörterbuch von Furetière (1690: o. S.) unterscheidet unter separaten Stichwörtern *anoblir* („rendre noble“) von *ennoblir* („Rendre plus noble, plus illustre, plus excellent“). Im Richelet (1680) findet sich dagegen nur die Form *anoblir* mit direkter und davon abgeleiteter metaphorischer Bedeutung: „Ce mot se dit du langage. Rendre plus beau, plus vif, plus-mâle. (Anoblir son stile [...])“ (Richelet 1680: 32). Etwa ein Jahrhundert später geht Féraud (1787) unter *anoblir* kritisch auf Richelet ein und bestätigt die Definition der Académie Française:

Rem. Anoblir se dit au propre: ennoblir au figuré, pour signifier rendre plus considérable, plus illustre: Ennobler son style, plutôt qu'anoblir, qu'a employé d'Ablancourt. [...] Les Sciences et les beaux Arts ennoblissent une Langue. — La Touche remarque (en 1730) que l'Acad. n'avait mis qu'ennoblir, qu'elle expliquait par rendre plus noble, plus illustre; mais cela ne signifie pas faire noble. donner des Lettres de noblesse. — Dans la dern. Édit. l'Acad. met anoblir au propre, et ennoblir au figuré. — Le Rich. Port. met anoblir pour les deux. Cela n'est pas si bien. (Féraud 1787: 115)

Die Académie Française vermerkt in der 5. Ausgabe ihres Wörterbuchs (1798) ausdrücklich die ungenügende Differenzierung beider Verben im Sprachgebrauch unter *anoblir*: „Il ne doit pas se confondre avec Ennobler“ (AF 1798: 61,

496), ebenso in der 6. Ausgabe (1835). Dass beide Verben auch im 19. Jh. zwar etabliert, aber ungenügend im Sprachgebrauch geschieden werden, zeigt die Darstellung im Larousse (1866–77): Unter dem Lemma *anoblir* werden beide Verben u.a. als Synonyme im Sinne einer partiellen Ähnlichkeit dargestellt, und es wird auf die Verwechslung durch zeitgenössische Autoren explizit an Beispielen hingewiesen. Davon ausgehend wird die semantische Notwendigkeit beider Formen gerechtfertigt: „Nous n’hésitons pas à condamner cette confusion: il y a deux idées parfaitement distinctes, deux mots sont donc nécessaires“ (Larousse 1866–77: 413). In den meisten zitierten Wörterbüchern seit dem 17. Jh. werden *anoblir* und *ennoblir*, wie sich zeigt, tendenziell als zwei separate Formen erfasst, die ungenügend semantisch differenziert werden. Auch Littré (1873/74) verweist unter dem Lemma *anoblir* (wie Larousse) auf *anoblir* und *ennoblir* als Synonyme, die er analog zur Definition des Wörterbuchs der Académie Française unterscheidet (Littré 1873/74: 151); außerdem habe sich diese Unterscheidung, die erst seit dem 17. Jh. bestehe, noch nicht durchgesetzt, was u.a. durch ein Molière-Zitat („[...] maison où le ventre ennoblit [anoblit] [...], MOL. *G. Dandin*, I, 4.“, ebd.) illustriert wird. Dazu heißt es hinsichtlich der Bedeutungsentwicklung:

Cette distinction est toute récente: bien qu’arbitraire en soi, elle est actuellement reçue, et il faut la suivre. Les écrivains du XVI^e siècle ne la connaissent pas, comme le montre l’historique. Elle n’est pas plus connue de ceux des deux derniers siècles [...]. (ebd.)

Als Beleg für einen fehlerhaften Gebrauch von *anoblir* im 18. Jh. in metaphorischer Verwendung führt Littré u.a. Rousseau an (vgl. ebd.). Zusätzlich wird als Ursache einer gegenüber *ennoblir* homophonen Schreibung *annoblir* die Etymologie „Ad, à, et *nobilis*, noble“ angegeben (ebd.). Emile Littré thematisiert also einerseits die mangelnde bzw. unzureichende semantische Differenzierung beider Verben, andererseits verweist er auch auf die etymologisch plausible Graphie *annoblir*.

In der Diskussion um die orthographischen Prinzipien für die nach Vaugelas’ Tod 1650 zunächst brachliegende Redaktion der ersten Ausgabe des Wörterbuchs der Académie Française gehen im Laufe des Jahres 1673 der *secrétaire perpétuel* Mézeray in seinen *Observations sur l’orthographe de la langue françoise* (1673) und die *commissaires* in ihren direkt in dessen Text integrierten Kommentaren auch auf die Konsonantendopplung und dabei auch auf das Verhältnis von *anoblir* und *ennoblir* ein (vgl. Beaulieux 1951: 93–101). Grundsätzlich überwiegen in diesem Dokument die Stimmen zugunsten der „orthographe traditionnelle“ und gegen die „orthographe simplifiée“ (ebd.: 93–94). Da in der zweiten Hälfte des 17. Jh. die meisten Drucker ein vereinfachtes, d.h. eher phonographisches System nutzten und damit auch die Graphie der Autoren direkt

beeinflussten und steuerten, muss die Entscheidung der Académie Française in 1673 für eine etymologisch orientierte Graphie eindeutig als Wahl gegen eine pragmatische Mehrheit gesehen werden, auch wenn sie selbst die Orthographie durch die Darstellung in ihren Sitzungsakten als „[...] depuis 40 ou 50 ans [...] fort corrompue par des demy scavants [...]“ (Doucet/Boissier 1895: 62, zitiert nach Beaulieux 1951: 93–94) darstellte. Unter den *commissaires*, die das Manuskript von Mézeray kommentierten, war nach Einschätzung von Beaulieux mit Segrais lediglich ein dezidiertes Vertreter der modernen Orthographie vertreten, was sich auch in dessen kritischer Haltung zur Doppelkonsonanz ohne funktionalen Hintergrund und zur Etymologie als Selbstzweck äußerte (ebd.: 100). Die Diskussionen um dieses Thema zeigen in Bezug auf die hier betrachteten Verben, dass die Form *ennoblir* grundsätzlich mehrfach in Frage gestellt wird. Analog zur Aussage von Dumas (1733, vgl. Kap. 2.) werden die Graphien z.T. nur als graphische Varianten eines Verbs verstanden. Mézeray lehnt eine Dopplung des <n> nach <e> generell ab, wie in *mener* oder *tenir*. Als Ausnahmen lässt er aber neben *penne*, *empenner*, [...] *appenage*, *ennemy*, *ennuy* auch *ennoblir* gelten, „qui signifie illustrer.“ (Beaulieux 1951: 146) Die Kommentare der *commissaires* betreffen mehrere Ebenen:

Ennoblir. J'en doute T. Je doute d'*ennoblir* S. On escrit *annoblir* [S.] Il a esté décidé dans la compagnie qu'*anoblir* est rendre noble, et *ennoblir* rendre illustre: [...] Je doute un peu d'*ennoblir* mais je me rends à l'autorité de la Compaignie si elle l'a décidé JB. J'appelle ad maius concilium sur la distinction pretendue d'*anoblir* et *ennoblir* Je croy le dernier mauvais PF. (ebd.: 147)⁶

Segrais (S) hinterfragt dabei nicht primär die Graphie <nn>, sondern bezweifelt die Korrektheit der Form *ennoblir* insgesamt. Der tendenziell etymologisch argumentierende Grammatiker Régnier-Desmarais (R) bestätigt die Darstellung seines Kollegen Doujat (D) hinsichtlich der semantischen Abgrenzung *anoblir* vs. *ennoblir*. In einer thematisch angrenzenden Diskussion über die Aussagen von Mézeray zur Dopplung von <n> nach <a> kommentiert einer der *commissaires*, vermutlich der ebenfalls traditionell eingestellte J. Bossuet (J.B.⁷): „Anoblir ou anoblir, ou bien est-ce ennoblir comme quelques uns l'écrivent [sic] mal, a mon avis, et contre l'analogie [...]“ (Beaulieux 1951: 139); für Bossuet handelt

6 T bezieht sich auf P. Tallemant, PF auf P. Pellisson (vgl. Beaulieux 1951: 128).

7 In der Darstellung bei Beaulieux (1951) ließ sich an der Stelle, wo die Abkürzungen der einzelnen Namen erscheinen, zum Kürzel J.B. bzw. JB keine eindeutige Aussage finden, aus der Kenntnis der beteiligten *commissaires* lässt sich aber auf J. Bossuet (1627–1704) schließen (vgl. Beaulieux 1951: 128).

es sich offenbar um verschiedene Graphien für ein Wort. Hieran zeigt sich deutlich die Überlagerung semantischer und orthographischer Aspekte in der Suche nach Kriterien für die Orthographie und zugleich deren Instabilität in der zweiten Hälfte des 17. Jh.

Die Recherche im *RetroNews*-Korpus (Bibliothèque nationale de France 2016) ergibt, dass auch noch am Ende des 18. Jh. im politischen Kontext der französischen Revolution die Graphien *anoblir*, *annoblir* und *ennoblir* in der Bedeutung ‘adeln’ erscheinen, die folgenden Belege, die keine Einzelfälle darstellen, zeigen dies eindrucksvoll:

- a. Les ci-devant nobles ou anoblis, c’est à dire, tous ceux qui ont reçu la noblesse. (*Le Républicain, journal des hommes libres de tous les pays* 21.10.1797: 646)
- b. Les autres ci-devant nobles ou annoblis, non reconnus pour citoyens, [...] (*Gazette nationale ou le moniteur universel* 19.10.1797: 113)
- c. Tout ci-devant noble ou ennobli qui voudra obtenir son inscription [...] (*La clef du cabinet des souverains* 18.10.1797: 2573)
- d. [...] la sottise vanité de se faire ennoblir [...]. (*Le Courrier de l’Escaut* 23.3.1789: 145)

Gleichzeitig findet man in Zeitungen bis ins 20. Jh. die Form *annoblir* sowohl im primären Sinn ‘adeln’ als auch in der metaphorischen Bedeutung ‘veredeln’, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- a. Je hasarde ces deux petits mots latins pour annoblir un peu cette annonce. (*Journal des débats politiques et littéraires* 3.12.1822: 2)
- b. Annoblir son nom en [...] (*Paris-soir* 17.3.1937: 8)

Daneben findet man diese graphische Variante auch in anderen Elementen der Wortfamilie, wie z.B. in dem Nomen *annoblissement*.⁸

5. Schluss

Die vergleichende Betrachtung der Verbpaare *amener/emmener* und *anoblir/ennoblir* im Kontext der graphischen Varianten und der Unsicherheit im Gebrauch zeigt, dass vor allem bei *anoblir/ennoblir* semantische und orthographische Aspekte eng verknüpft sind. Beide haben, anders als *amener* und *emmener*, dieselbe etymologische Basis. Während die Bedeutungen von *amener* und *ammener*

8 Ich danke Timothée Pirard für den Hinweis auf diese Form in einem Dokument aus dem 18. Jh. (Carpentier 1753) und ihm sowie Marianne Vézinaud für die umfassende Bewertung und semantische Erläuterung der französischen Belege.

in der Lexikographie schon früh klar unterschieden werden, ist das Bild bei *anoblir* und *annoblir* uneinheitlich, da es in deren Semantik keine komplementären Bereiche gibt und metaphorisches 'adeln' im Sinne von 'veredeln' auch die Form *anoblir* zuließe. Die Unsicherheiten im jeweiligen Gebrauch ergeben sich zweifellos auch aus der ähnlichen Lautung, die erst seit dem Verlust der Nasalierung der Buchstabenfolge <an> bzw. <en> überhaupt differenzierbar war. Aus der unklaren Relation von Lautung und Schreibung mindestens bis zum 19. Jh. ergibt sich auch die Existenz graphischer Varianten für eine bestimmte Form (vgl. *ameiner*, *amainer* gegenüber *amener*) und graphische Hybridformen (*ammener*, *annoblir*), deren Aussprache vermutlich schwankte und die ein weiterer Ausdruck der Unsicherheit über den richtigen Gebrauch war und bis heute ist. Die unterschiedliche lexikographische Darstellung der Formen und die detailliert dokumentierte Diskussion innerhalb der Académie Française zeigen auch das Bemühen ab dem 17. Jh., im Sinne der Logographie semantisch benachbarte und lautlich ähnliche Wörter graphisch zu unterscheiden.

6. Bibliographie

- Académie Française (10.1.2019): „Dire, ne pas dire. Anoblir pour Ennoblir“, retrieved 26.11.2019, from <http://academie-francaise.fr/anoblir-pour-ennoblir>.
- Académie Française (3.11.2011): „Dire, ne pas dire. Amener/apporter“, retrieved 26.11.2019, from <http://www.academie-francaise.fr/amener-apporter>.
- Académie Française (1992–): *Dictionnaire de l'Académie Française*. 9. Ausgabe, retrieved 26.11.2019, from <https://www.dictionnaire-academie.fr>.
- Académie Française (1835): *Dictionnaire de l'Académie Française*. 6. Ausgabe, Band 1. Paris: Firmin Didot.
- Académie Française (1798): *Dictionnaire de l'Académie Française*. 5. Ausgabe, Band 1. Paris: J. J. Smits et C^e.
- Académie Française (1762): *Dictionnaire de l'Académie Française*. 4. Ausgabe, Band 1. Paris: Bernard Brunet.
- Académie Française (1694): *Dictionnaire de l'Académie Française, dédié au Roy*. 1. Ausgabe, Band 2. Paris: Jean Baptiste Coignard.
- Base de données lexicographiques panfrancophone (Web): „*amener* (v. trans.)“, retrieved 27.11.2019 from <http://www.bdlp.org/fiche.asp?no=411337&base=MA> and from <http://www.bdlp.org/fiche.asp?no=800181&base=RW>.
- Beaulieux, Charles (1951): *Observations sur l'orthographe de la langue française: Transcriptions, commentaire et fac-similé du manuscrit de Mézeray, 1673, et des critiques des commissaires de l'Académie. Précédés d'une histoire de la gestation de la 1. éd. du dictionnaire de l'Académie française (1639–1694)*. Paris: Champion.

- Bibliothèque nationale de France (2016): *RetroNews*, retrieved 27.11.2019 from <https://www.retronews.fr>.
- Caron, Philippe/Dagenais, Louise (1996): *Le Dictionnaire critique de la langue française informatisé de Jean-François Féraud (1787–1788)*, retrieved 24.10.2019, from <http://artfl.atilf.fr/dictionnaires/FERAUD/>.
- Carpentier, Pierre (1753): *Relevé des actes d'ennoblissement contenus dans les registres du Trésor des chartes*. Paris, retrieved 25.11.19, from <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10720871k/f5.image>.
- Catach, Nina (1995): *Dictionnaire historique de l'orthographe française*. Paris: Larousse.
- Collectif (Hrsg.) (1990): *Contre la réforme de l'orthographe. Va-t-on se laisser mordre la langue?* Marseille: Autres Temps.
- Cotgrave, Randle (1611): *A dictionarie of the French and English tongues*. London: A. Islip.
- Corneille, Pierre (1639): *L'illusion comique*. Paris: Targa.
- Doucet, Charles Camille/Boissier, Gaston (Hrsg.) [Académie française] (1895): *Les registres de l'Académie française, 1672–1793*. Tome 1. Paris: Firmin-Didot et Cie.
- Ernst, Gerhard (2018): *Textes français privés des XVII^e et XVIII^e siècles*, 1. Band. Berlin: De Gruyter.
- Estienne, Robert (1972 [1549]): *Dictionnaire françois-latin* ([Reprod. en fac-sim., réimpression de l'édition de Paris, 1549]). Genève: Slatkine.
- Féraud, Jean-François (1787): *Dictionnaire critique de la langue française*, Band 1 & 2, Marseille: Jean Mossy.
- FEW = Wartburg, Walter von (1922–1976): *Französisches Etymologisches Wörterbuch. Eine Darstellung des galloromanischen Sprachschatzes*. 25 Bände. Bonn: Schröder.
- Frantext (1998–2019) = *Frantext. Base textuelle en ligne*. Nancy: ATILF-CNRS/ Université de Lorraine, retrieved 22.11.2019, from <https://www.frantext.fr/>.
- Furetière, Antoine (1690): *Dictionnaire universel, contenant généralement tous les mots françois tant vieux que modernes et les termes de toutes les sciences et des arts*. Den Haag: Leers.
- Furetière, Antoine/Brillant, Abbé (1771): *Dictionnaire universel françois et latin, vulgairement appelé Dictionnaire de Trévoux. Contenant la signification et la définition des mots de l'une et de l'autre langue*. Paris: Compagnie des libraires associés.

- Gabriel, Christoph/Pešková, Andrea/Selig, Maria (Hrsg.) (im Druck): *Contact, variation and change in Romance and beyond: Studies in honor of Trudel Meisenburg*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gazette nationale ou le moniteur universel* (19.10.1797): „Corps législatif. Conseil des cinq-cents. Présidence de Jourdan. Suite de la séance du 25 vendémiaire. Suite du rapport de boullay, de lh meurthe“, retrieved 28.11.2019, from <https://www.retronews.fr/journal/gazette-nationale-ou-le-moniteur-universel/19-octobre-1797/149/1303425/3>.
- Gazette nationale ou le moniteur universel* (31.01.1871): „Informations“, retrieved 08.12.2019, from <https://www.retronews.fr/journal/gazette-nationale-ou-le-moniteur-universel/31-janvier-1871/149/2696601/71/19-octobre-1797/149/1303425/3>.
- Gerson, Jean (1404): „Quatrième sermon pour la Noël. Gloria in altissimis Deo, et in terra pax hominibus bonae voluntatis!“ In: Morin, Louis (Hrsg.) (1946): *Études de théologie et d'histoire de la spiritualité*. Band 8: *Six sermons français inédits de Jean Gerson*. Paris: Vrin, 291–314, retrieved 22.11.2019, from [https://www.frantext.fr \[6006\]](https://www.frantext.fr [6006]).
- Grand Robert de la Langue Française* (Online-Version 2017), retrieved 22.11.2019, from <https://grandrobert.lerobert.com/robert.asp>.
- Hanse, Joseph/Blampain, Daniel (2014): *Dictionnaire des difficultés du français*. Bruxelles: De Boeck.
- Hédelin, François (1927 [1657]): *La pratique du théâtre: oeuvre très-nécessaire à tous ceux qui veulent s'appliquer à la Composition des Poèmes Dramatiques, qui font profession de les reciter en Public, ou qui prennent Plaisir d'en voir les Representations*. Band 4. Alger: J. Carbonel, retrieved 22.11.2019, from [https://www.frantext.fr \[Q646\]](https://www.frantext.fr [Q646]).
- Journal des débats politiques et littéraires* (3.12.1822): „Au Rédacteur“, retrieved 28.11.2019, from <https://www.retronews.fr/journal/journal-des-debats-politiques-et-litteraires/3-decembre-1822/134/716975/2>.
- La clef du cabinet des souverains* (18.10.1797): „Corps législatif. Conseil des cinq-cents. (Présid. de Jourdan de la Haute-Vienne.). Séance du 25 vendémiaire“, retrieved 28.11.2019, from <https://www.retronews.fr/journal/la-clef-du-cabinet-des-souverains/18-octobre-1797/429/1497077/7>.
- Larousse, Pierre (1866–1877): *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle: français, historique, géographique, mythologique, bibliographique*. Band 1. Paris: Administration du grand Dictionnaire universel.
- Le Constitutionnel* (6.6.1836): „Feuille du commerce“, retrieved 28.11.2019, from <https://www.retronews.fr/journal/le-constitutionnel/6-juin-1836/22/479447/4>.

- Le Constitutionnel* (26.8.1891): „New York“, retrieved 28.11.2019, from <https://www.retronews.fr/journal/le-constitutionnel/26-aout-1891/22/464951/3>.
- Le Courrier de l'Escaut* (23.3.1789): „Suede, Stockholm du 1 Mars“, retrieved 28.11.2019, from <https://www.retronews.fr/journal/le-courrier-de-l-escaut/23-mars-1789/1461/2839205/3>.
- Le Courrier de Tlemcen* (24.6.1898): „Chronique Locale. Un Forcené“, retrieved 28.11.2019, from <https://www.retronews.fr/journal/courrier-de-tlemcen/24-juin-1898/24/980683/2>.
- Le Figaro* (13.2.2018): „‘Amener’, ‘emmener’, ‘apporter’: ne faites plus la faute!“, retrieved 20.11.2019, from <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2018/02/13/37003-20180213ARTFIG00012-amener-emmener-apporter-ne-faites-plus-la-faute.php>.
- Lepetitcaporal* (13.6.1891): „Chroniquejudiciaire“, retrieved 28.11.2019, from <https://www.retronews.fr/journal/le-petit-caporal/13-juin-1891/669/1798751/3>.
- Le Républicain, journal des hommes libres de tous les pays* (21.10.1797): „Conseil des Cinq cents. Présidence de Jourdan. Séance du 29 vendémiaire“, retrieved 28.11.2019, from <https://www.retronews.fr/journal/journal-des-hommes-libres-de-tous-les-pays-ou-le-republicain/21-octobre-1797/395/1786591/2>.
- Littré, Émile (1873/74): *Dictionnaire de la langue française*. Band 1. Paris: Hachette.
- Lotterie, Christelle (2014): „La langue de banlieue: de l'oral à l'écrit“. *Présence francophone: revue internationale de langue et littérature* 82, 97–111.
- Martinet, Andre/Walter, Henriette (1973): *Dictionnaire de la prononciation du français dans son usage réel*. Paris: France-Expansion.
- Morin, Louis (Hrsg.) (1946): *Études de théologie et d'histoire de la spiritualité*. Band 8: *Six sermons français inédits de Jean Gerson*. Paris: Vrin.
- Nicot, Jean (1606): *Thresor de la langue francoyse, tant ancienne que moderne*. Paris: David Douceur, retrieved 20.11.2019, from <http://portail.atilf.fr/dictionnaires/TLF-NICOT/index.htm> (Artfl Project).
- Ormesson, Jean d' (1990): „Comment l'écrivez-vous?“. In: Collectif (Hrsg.): *Contre la réforme de l'orthographe. Va-t-on se laisser mordre la langue?* Marseille: Autres Temps, 89–92. (Ursprünglich veröffentlicht in: *Le Figaro Magazine* – semaine du 07.07.1990).
- Paris-soir* (17.03.1937): „Wœlke a lancé le poids à 15 m. 72“, retrieved 28.11.2019, from <https://www.retronews.fr/journal/paris-soir/17-mars-1937/131/98995/8>.
- Peiresc, Nicolas-Claude Fabri (1892 [1634]): *Lettres de Peiresc aux Frères Dupuy*. Vol. 3: Janvier 1634 – Juin 1637. Paris: Imprimerie Nationale.
- Régnier-Desmarais, François-Séraphin (1706): *Traité de la grammaire française*. Paris: Jean Baptiste Coignard.

- Richelet, Pierre (1680): *Dictionnaire françois contenant les mots et les choses. Plusieurs nouvelles remarques sur la langue françoise. Ses expressions propres, figurées & burlesques, la prononciation des mots les plus difficiles, le genre des noms, le régime des verbes, avec les termes les plus connus des arts & des sciences*. Genf: J.-H. Widerhold.
- Thurot, Charles (1881–1884): *De la prononciation française depuis le commencement du XVI^e siècle: d'après les témoignages des grammairiens*. Band 2. Genf: Slatkine Reprints (1966).
- Veldre-Gerner, Georgia (im Druck): „*Je nan demande pas conseyl aus fames – Zur Schreibung des Nasalvokals [ã] im Französischen*“. In: Gabriel, Christoph/Pešková, Andrea/Selig, Maria (Hrsg.): *Contact, variation and change in Romance and beyond: Studies in honor of Trudel Meisenburg*. Amsterdam: John Benjamins, 659–680.
- Videkull, Marianne (1999): *J'amène le champagne, tu apportes les verres? La concurrence entre les verbes de déplacement amener/apporter et emmener/emporter en français moderne. Aspects sémantico-pragmatiques*. Dissertation. Umeå: Umeå universitet.

Judith Visser (Bochum)

#JeSuisCirconflexe?: Der Umgang mit Orthographienormen im Französischunterricht

Abstract The French writing system is difficult. Reform initiatives lead to intense debate. The present article aims to analyse attitudes of language teachers in Germany towards reforms of the French writing system and the importance of spelling correctness in language teaching and learning.

1. Einleitung

Die Bedeutung korrekter Rechtschreibung gehört zu den Themen, die in der Bildungspolitik und der Gesellschaft immer wieder kontrovers diskutiert werden. Während sich die Kritik üblicherweise auf die Orthographie der Muttersprache konzentriert, bei der deutschen Grundschulern immer wieder ein erheblicher Kompetenzverlust bescheinigt wird (Spiewak 13.10.2017), werden Fremdsprachenlehrende auch mit der Frage konfrontiert, welche Bedeutung sie Rechtschreibfehlern im Lernprozess ihrer SchülerInnen beimessen sollen: Im Zuge der Hinwendung zur Kompetenzorientierung wurde der Fehlerquotient abgeschafft (Gogolin 2012: 41). Diese Entwicklung ist eine konsequente Fortführung der Bedeutung, die dem Gelingen der Kommunikation im heutigen Fremdsprachenunterricht beigemessen wird. Orthographie wird – wie Grammatik allgemein – eine dienende Funktion zugesprochen. Statt Fehler zu zählen, sind die Lehrkräfte gehalten, in Leistungsüberprüfungen Punkte für sprachliche Richtigkeit zu verteilen, die sich daran messen, inwieweit die begangenen Normverletzungen die Kommunikation beeinträchtigen. Hinweise für die Punktevergabe gibt in NRW die vom Ministerium zur Verfügung gestellte Orientierungshilfe „Sprachrichtigkeit“ (QUALIS NRW: Web).

Die kommunikationsorientierte Neuregelung scheint tendenziell dazu zu führen, dass SchülerInnen bessere Noten im Bereich Sprachrichtigkeit erhalten (vgl. Visser 2016: 161, Caspari 2011: 4). Lehrkräfte beklagen in einem einschlägigen Forum:

- (1) „Aber bei uns haben wir schon die Erfahrung gemacht, dass die fünf damit zum ‚Kunststück‘ wird. Wer nach dem neuen System eine fünf schreibt, muss WIRKLICH grotzig sein.“ (Bolzbold, 22.10.2008, Großschreibung im Original, J.V.)

Kritisiert wird auch eine mangelnde Objektivierbarkeit der Kriterien:

- (2) „Das Schlimme ist aus meiner Sicht auch weniger die Bepunktung an sich als die Willkür, die das neue System zur Benotung der Sprache darstellt. Es lässt sich aus meiner Sicht nicht hinreichend begründen, wann nun beispielsweise 6 oder 7 von 12 Punkten gegeben werden. Oder wann das Textverständnis nun etwas, erheblich oder gar nicht erschwert wird. Das hängt doch sehr von der beurteilenden Lehrkraft ab. Das Perfide ist, dass hier eine Objektivität suggeriert wird, die es so nicht gibt und m.E. jetzt noch weniger gibt als vorher.“ (ebd.)

Gleichzeitig wird jedoch spekuliert, dass gerade im Fach Französisch die Abschaffung des Fehlerquotienten und die damit einhergehende Verbesserung der Noten die Motiviertheit der SchülerInnen begünstigen könnten (vgl. Caspari 2011: 7). Auch wenn sich die Diskussion auf Fehler allgemein bezieht, besitzt sie für den Bereich Rechtschreibung ebenfalls Gültigkeit: Der wenig phonologische Charakter der französischen Orthographie macht ihre Beherrschung nicht nur für Fremdsprachenlernende schwierig und kann im Erwerbsprozess zweifellos zu Frustrationserlebnissen führen (Vogel 2000: 349).

Anfang 2016 wurde in Frankreich emotional über eine Rechtschreibreform von 1990 diskutiert, die zur *rentrée scolaire* in den Schulbüchern einen größeren Stellenwert erhalten sollte.¹ Teile der französischen Gesellschaft wehrten sich vehement gegen dieses Vorhaben. Dabei wurde häufig nicht berücksichtigt,

- erstens, worauf genau sich der Reformvorschlag bezieht,
- zweitens, dass es sich dabei nur um eine Kann-Regelung handelt und
- drittens, dass der 26 Jahre alte Vorschlag zwar nur sehr zögerlich und rudimentär implementiert (vgl. Ewig 2014), von den Verlagen² aber im vergangenen Vierteljahrhundert keineswegs völlig ignoriert worden war.

Vor dem Hintergrund der Herausforderungen des Umgangs mit Sprachrichtigkeit im Zeitalter der Kompetenzorientierung sowie der sinkenden Schülerzahlen im Fach Französisch³ könnte in der Neuauflage der Debatte um die Rechtschreibreform eine (kleine) Chance für den deutschen Französischunterricht liegen, die jedoch von verschiedenen Faktoren abhängt. Diese sollen, basierend auf einer kurzen Auseinandersetzung mit dem Inhalt der *Rectifications* sowie

1 Vgl. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015: 23), Brands (2018: 54): „L'enseignement de l'orthographe a pour référence les rectifications orthographiques publiées par le *Journal officiel de la République française* le 6 décembre 1990.“

2 Basierend auf Ministère de l'éducation nationale (2008: 2), vgl. Brands (2018:54).

3 Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019).

den Ergebnissen einer Online-Umfrage, näher untersucht werden. Die zentralen Leitfragen sind dabei:

1. In welchem Maße sind die vorgeschlagenen Alternativen relevant für eine Fehlerkultur, die sich am Gelingen der Kommunikation orientiert?
2. Ist die Existenz der *Rectifications de l'orthographe* von Lehrwerken und Lehrpersonal in den letzten 25 Jahren zur Kenntnis genommen worden? Ist zu erwarten, dass sie durch die Debatte von 2016 stärker ins Bewusstsein der Lehrkräfte rückt, zumal in Deutschland verbreitete Sprachlernzeitschriften (*Revue de la Presse, Écoute*) sich bemüht fühlen, in Ausgaben von 2016 (April bzw. September) die Diskussion aufzugreifen und über die vermeintlich neue Orthographie zu informieren?
3. Welchen Stellenwert messen Lehrkräfte der Orthographie überhaupt bei? Wie positionieren sie sich gegenüber den koexistierenden Varianten?

2. Die französische Orthographie

2.1 Grundprinzipien der französischen Orthographie

Die Orthographiespezialistin Nina Catach charakterisiert die französische Rechtschreibung als ‚Plurisystem‘ (1994: 1445), das auf einem Neben- und Miteinander mehrerer Prinzipien beruht. In vielen wissenschaftlichen und insbesondere Laiendiskussionen wird das phonologische als orthographisches Idealprinzip angenommen – eine Annahme, die durchaus diskussionswürdig ist (vgl. Stetter 1994: 688). Dieses liegt dem französischen Schriftsystem – verkompliziert durch die Existenz von Di- oder Trigraphen – nur zum Teil zugrunde (Catach 1994: 1446–1450). Daneben ist die Graphie auch durch morphologisch-syntaktische Prinzipien gesteuert: Für das Französische ist charakteristisch, dass bestimmte Elemente der Graphie das Erkennen von Wortfamilien (*temps – temporel*) erlauben sowie Flexion (*ballon – ballons*) und Konjugation (*il parle – ils parlent*) kennzeichnen, die im *français parlé* nicht markiert sind: „The spoken language, which originally had an inflectional system, gradually lost a substantial part of its morphology (which was, however, kept on in the written language, with the system of double markers and the development of a whole written grammar).“ (ebd.: 1446) Stumme Grapheme und Akzente dienen im Französischen zudem der Unterscheidung von Homonymen (*sur – sûr, pois, poix, poids* usw.). Catach (ebd.: 1450) verwendet in diesem Zusammenhang den Terminus *Logogramm*. Bisweilen sind sie auch Verweise auf die tatsächliche oder vermeintliche Wortgeschichte. In diesem Fall liegt ihnen ein historisierend-etymologisierendes Prinzip zugrunde (ebd.).

Auch wenn die französische Orthographie durch das Zusammenwirken dieser und anderer Faktoren als komplex gelten darf, so ist sie doch aus linguistischer

Perspektive weniger ‚unlogisch‘ oder ‚willkürlich‘, als es dem Laien, insbesondere dem Lernenden, erscheinen mag.

2.2 Versuche der Orthographiereform: Die *Rectifications* von 1990

Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert wurden, auch als Folge der Einführung der allgemeinen Schulpflicht in den 1880er Jahren, emotionale Debatten um eine Reform der französischen Orthographie geführt (vgl. Catach 1985). Diese mündeten 1901 in den sogenannten *Toleranzerlass*, der 1976 unter dem Erziehungsminister Haby ohne nennenswerten Erfolg wieder aufgegriffen wurde. Ab 1989 erarbeitete eine Expertenkommission einen Katalog an *Rectifications*, der 1990 im *Journal Officiel de la République française* veröffentlicht wurde.

Die Neuregelungen, die die bestehenden nicht ersetzen, sondern nur eine Alternative darstellen, werden als ‚moderat‘ charakterisiert (vgl. *Journal Officiel* 1990: 8) und wie folgt zusammengefasst:

En résumé:

- le trait d’union: un certain nombre de mots remplaceront le trait d’union par la soudure (exemple: **portemonnaie** comme **portefeuille**);
- le pluriel des mots composés: les mots composés du type **pèse-lettre** suivront au pluriel la règle des mots simples (des **pèse-lettres**);
- l’accent circonflexe: il ne sera plus obligatoire sur les lettres **i** et **u**, sauf dans les terminaisons verbales et dans quelques mots (exemples: **qu’il fût, mûr**);
- le participe passé: il sera invariable dans le cas de **laisser** suivi d’un infinitif (exemple: **elle s’est laissé mourir**);
- les anomalies;
- mots empruntés: pour l’accentuation et le pluriel, les mots empruntés suivront les règles des mots français (exemple: un **imprésario**, des **imprésarios**);
- séries désaccordées: des graphies seront rendues conformes aux règles de l’écriture du français (exemple: **douçâtre**), ou à la cohérence d’une série précise (exemples: **boursouffler** comme **souffler**, **charriot** comme **charrette**). (ebd.)

Während sich zahlreiche Regelungen auf Einzelfälle beziehen, erscheint der potentielle Wegfall des *accent circonflexe* auf den Graphemen <i> und <u> als Innovation mit der größten Reichweite, wie auch die Reaktionen der Öffentlichkeit deutlich machten (vgl. Kap. 2.3).

Aus der Perspektive des deutschen Fremdsprachenunterrichts wirken die Vorschläge durchweg dahingehend vereinfachend, dass sie Regelmäßigkeiten ausweiten und Anomalien ausmerzen. Es dürfte also eher vorteilhaft sein, sie im Französischunterricht zu berücksichtigen. Aus Sicht einer kompetenzorientierten Fehlerbewertung ist die Relevanz der *Rectifications* allerdings nicht

sonderlich hoch, weil keine der Schreibweisen die Verständlichkeit behindert oder erleichtert.

2.3 Aufgreifen der Debatte 2016

Die schon 1990 lebhaft geführte Debatte (vgl. Catach 1991), die mitverantwortlich für die weitgehende Wirkungslosigkeit der Vorschläge war, entflammte 2016 erneut, angestachelt durch eine sachlich nicht korrekte mediale Berichterstattung, in der suggeriert wurde, die 1990 beschlossene Reform werde 2016 durch ihre Berücksichtigung in Schulbüchern *erstmal*s für den Unterricht relevant.⁴

Die Reaktionen in sozialen Netzwerken positionierten sich insbesondere zum Wegfall des *circonflexe*, verkörpert durch den auf Twitter kursierenden Hashtag #JeSuisCirconflexe, der durch die strukturelle Anlehnung an den Hashtag #JeSuisCharlie der Kann-Regelung den Charakter eines Angriffs auf die französische Kultur beimaß.

Tatsächlich zeigen viele in den Posts wiederholt angeführte Beispiele, dass Diskutierende allenfalls über oberflächliche Kenntnisse über den tatsächlichen Gehalt der *Rectifications* verfügten oder deren tatsächlichen Wortlaut bewusst ignorierten: So kursierten auf Twitter immer wieder Sprachspiele zu <u>/<û>, z.B.:

- (3) „Ne pas confondre un homme mûr et un homme mur. #JeSuisCirconflexe“⁵ (20 minutes 04.02.2016).

In den *Rectifications* heißt es aber: „[...] on conserve l’accent circonflexe sur *a, e, et o*, mais sur *i et u* il n’est plus obligatoire, excepté dans les cas suivants: [...] b) Dans les mots où il apporte une distinction de sens utile: **dû, jeûne**, les adjectifs **mûr et sûr** [...]“ (Journal Officiel 1990: 12).

Der fakultative Wegfall des *circonflexe* wird auf andere Vokale wie <a> übertragen:

- (4) „on va mélanger les tâches et les taches. ça promet! #JeSuisCirconflexe“ (20 minutes 04.02.2016).

Einige Kommentare deuten – wie der Hashtag – darauf hin, dass der Orthographie in ihrer ganzen Komplexität ein hoher kultureller Stellenwert beigemessen wird und selbst die moderate Modifikation einzelner Regeln als Bildungsverfall betrachtet wird:

4 Franceinfo (04.02.2016).

5 Begleitet von einem Bild von George Clooney [*homme mûr*] und einer Mauer, durch die Körperteile eines Mannes hindurch ragen [*homme mur*].

- (5) „Abandonner l’accent circonflexe, c’est renoncer à l’exigence de réflexion de notre langue. Le vrai début de l’anarchie. #JeSuisCirconflexe“ (ebd.).
- (6) „On sacrifie la langue française pour une bande d’illettrés trop feignasse pour mettre un accent circonflexe. #JeSuisCirconflexe“ (ebd.).
- (7) „ça commence par supprimer les accents et ça finira par inscrire ‚sa va‘ dans le dico... Bienvenue chez les illettrés. #JeSuisCirconflexe“ (ebd.).

Die Reaktionen der Öffentlichkeit deuten darauf hin, dass sich die in Deutschland praktizierte kompetenzorientierte Fehlerkorrektur, die der Orthographie eine dienende Funktion zuweist, in einem gewissen Spannungsverhältnis zu dem Stellenwert befinden könnte, der orthographischer Korrektheit und dem Festhalten an traditionellen Schreibweisen im Zielland offensichtlich beigemessen wird.

3. Stellenwert der Rechtschreibung und Umgang mit den *Rectifications* im heutigen Französischunterricht

3.1 Praxis in aktuellen Lehrwerken des Französischunterrichts

Die Aufmerksamkeit, die Rechtschreibung in aktuelleren deutschen Lehrwerken des Französischunterrichts geschenkt wird, ist – wohl infolge des kommunikationsorientierten Ansatzes – sehr gering. In der Regel ist die Auseinandersetzung mit Orthographie der Beschäftigung mit der Aussprache untergeordnet. So lädt das Lehrwerk *À plus. Nouvelle édition* in Band 1 (Blume u.a. 2012: 20) in einer relativ prototypischen Übung dazu ein, „les lettres et les sons“ zu entdecken:

- (8) „[u] ou [y]? Lies folgende Wörter laut. In welchen Wörtern sprichst du [u] wie in Blume und in welchen [y] wie in Blüte?⁶ Überprüfe deine Aussprache anhand der CD und sprich nach.“

Übungen mit dem Titel „Découvrir l’orthographe“ haben Seltenheitswert, finden sich aber z.B. in der älteren Version von *À plus*, Band 1 (Bächle u.a. 2005: 44).⁷

6 Auf die Wiedergabe farblicher Markierungen im Original wurde verzichtet.

7 Dass die Aufgabe mit diesem explizit auf Orthographie verweisenden Titel in einer älteren Version der Reihe *À Plus* erscheint, sollte zu keinen generalisierenden Schlussfolgerungen im Hinblick auf eine mögliche Abnahme von Orthographieübungen in jüngeren Lehrwerken führen. Rechtschreibübungen können sich auch in weniger explizit ausgewiesenen Formaten verbergen. Zudem konnte nicht die Gesamtheit aller vom Verlag Cornelsen entwickelten Lehrwerksmaterialien systematisch gesichtet werden.

Ausgehend von der Analyse der einschlägigen Lehrbuchbände von Cornelsen und Klett bleibt insgesamt unklar, wie Schülerinnen und Schüler ihre Rechtschreibkompetenz im Laufe des Spracherwerbsprozesses ausbauen sollen. Klare Konzepte dazu scheinen nicht zu existieren.

In den analysierten Werken finden sich auch vereinzelte Hinweise auf die *Rectifications*:

- (9) „Die Schreibung mit Bindestrich ist nach den Empfehlungen zur französischen Rechtschreibung bei allen zusammengesetzten Zahlwörtern möglich. Du kannst also auch schreiben: *vingt-et-un*, *soixante-et-onze*, *deux-cents*.“ (Blume u.a. 2013: 163)

Die Schreibweise ohne Bindestrich wird in dem zitierten Band aber bei der Vorstellung der Zahlwörter als normale Variante präsentiert (ebd.).

Auch andere Neuregelungen finden keine Beachtung, so der potentielle Wegfall des *accent circonflexe* auf <i>. Das reflexive Verb *entraîner* wird beispielsweise durchweg mit *circonflexe* aufgeführt (ebd.: 128). Die *Rectifications* werden folglich nur rudimentär aufgegriffen. Dort, wo auf sie verwiesen wird, wird eine Hierarchisierung zwischen den Alternativen zugunsten der alten Schreibweise vorgenommen.

3.2 Ergebnisse einer Online-Umfrage unter angehenden und aktiven Lehrkräften

Um jenseits des Blicks in die Lehrwerke Erkenntnisse über das tatsächliche Wissen über und den Umgang mit Orthographie im deutschen Französischunterricht zu gewinnen, wurde eine Online-Umfrage durchgeführt. Zielgruppe der Befragung waren angehende Lehrkräfte, also Studierende des Bachelorstudiengangs (B.A.) mit Berufswunsch Lehramt oder des Masters of Education (M.Ed.), ReferendarInnen sowie aktive Lehrkräfte. Die Rekrutierung der InformantInnen auf Studierendenebene erfolgte in Universitäten der Region, Bochum, Duisburg-Essen und Bonn. Auch bei ReferendarInnen und aktiven LehrerInnen ist eine Konzentration auf NRW zu vermuten. Zwar wurden Anfragen über die Französischlehrerverbände versucht. Aus den Rückmeldungen ist aber abzuleiten, dass diese offenbar oft nicht über E-Mail-Verteiler verfügen. Daher wurde über persönliche Kontakte eine Weiterverbreitung des Links zur Umfrage unternommen, die vermutlich effizienter war als die großflächigen Anfragen. Die regionale Konzentration ist bei der Gewichtung der Ergebnisse zu berücksichtigen.

3.2.1 Konzeption der Umfrage

Die Umfrage ging im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse über die hier formulierte Zielsetzung hinaus. Es werden deshalb nur die Ergebnisse zusammengefasst und kommentiert, die für die Leitfragen von Relevanz sind.

Zunächst wurde nach allgemeinen Einstellungen zur französischen Orthographie gefragt. Der zweite Fragenkomplex war stärker auf die Belange des Fremdsprachenunterrichts zugeschnitten. Hierbei ging es im Wesentlichen um die eigene Bereitschaft der Lehrenden, eine kompetenzorientierte Position im Bereich Sprachrichtigkeit einzunehmen. Die Befragten konnten zudem ankreuzen, wann ihrer Meinung nach die letzte Orthographiereform in Frankreich stattgefunden hat. Zur Wahl standen die Jahre der Toleranzerlasse (1901, 1976), 1990 sowie 2016. Einen Einblick in die Regelkenntnis der Befragten erlaubte eine Ankreuzaufgabe, bei der die Befragten entscheiden sollten, welche Schreibweise sie als korrekt erachten, und die z.T., aber eben nicht immer, Neuregelungen der *Rectifications* aufgriff. Abschließend wurden drei offene Fragen gestellt.

3.2.2 Analyse der Ergebnisse

127 Personen konnten für die Teilnahme gewonnen werden. Von diesen 127 InformantInnen waren 101 weiblich, 25 männlich.⁸ 36 der Befragten befanden sich im Bachelorstudiengang, 23 im Master of Education. Elf ReferendarInnen beteiligten sich sowie 57 aktive LehrerInnen.

3.2.2.1 Einstellung zur Fehlerkultur

Die Befragtengruppen unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Zustimmung zu einem kompetenzorientierten Umgang mit Fehlern. Die Aussage „Orthographiefehler sind nur dann relevant, wenn sie die erfolgreiche Kommunikation behindern“, wurde keineswegs uneingeschränkt befürwortet:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	neutral	trifft eher zu	trifft zu
Orthographiefehler sind nur dann relevant, wenn sie die erfolgreiche Kommunikation behindern.	8	25	22	49	23

⁸ Ein(e) Informant(in) machte keine Angabe.

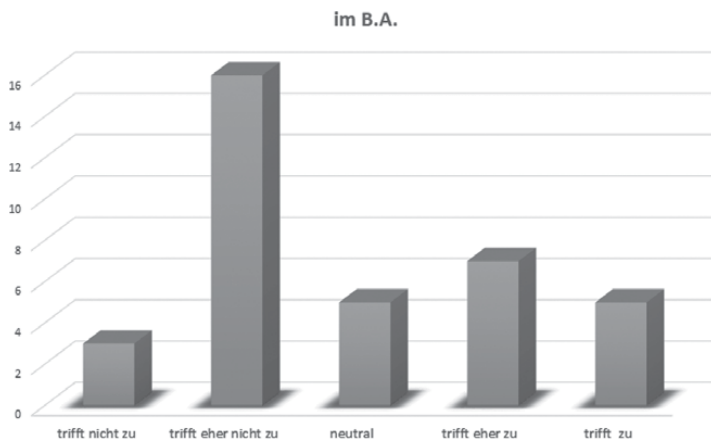


Abbildung 1: „Orthographiefehler sind nur dann relevant, wenn sie die erfolgreiche Kommunikation behindern“, Studierende im B.A.

Es lässt sich eindeutig erkennen ($p = 0,001$)⁹, dass B.A.-Studierende ohne didaktische Vorkenntnisse und ohne nennenswerte Berufserfahrung Fehlern einen anderen Stellenwert beimessen als aktive LehrerInnen:

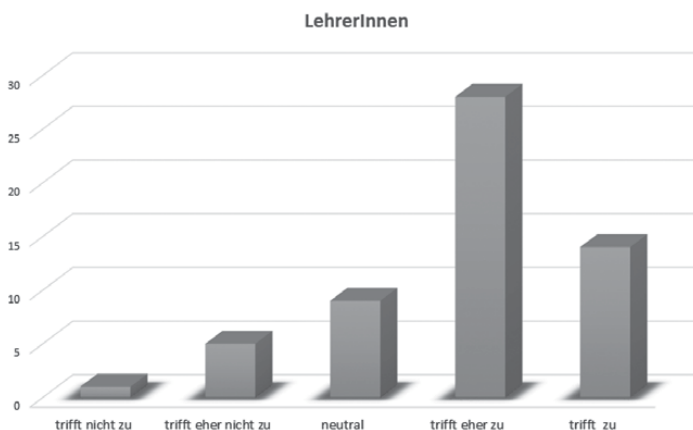


Abbildung 2: „Orthographiefehler sind nur dann relevant, wenn sie die erfolgreiche Kommunikation behindern“, LehrerInnen¹⁰

9 Die Irrtumswahrscheinlichkeit ist kleiner als 1%.

10 Die Werte zu Studierenden im M.Ed. und ReferendarInnen ähneln den Angaben aktiver Lehrkräfte.

Der früher übliche Fehlerquotient wird nicht einhellig abgelehnt:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	neutral	trifft eher zu	trifft zu
Ich arbeite mit dem Fehlerquotienten bzw. würde im späteren Berufsleben mit dem Fehlerquotienten arbeiten.	41	28	26	28	4

Zwar beurteilen 41 Befragte die Aussage „Ich arbeite mit dem Fehlerquotienten bzw. würde im späteren Berufsleben mit dem Fehlerquotienten arbeiten“ als nicht zutreffend. Der Grad der Zustimmung ist in den Gruppen „Studierende des B.A.“ sowie „Studierende des M.Ed.“ aber erheblich höher als bei den bereits aktiven Lehrkräften.

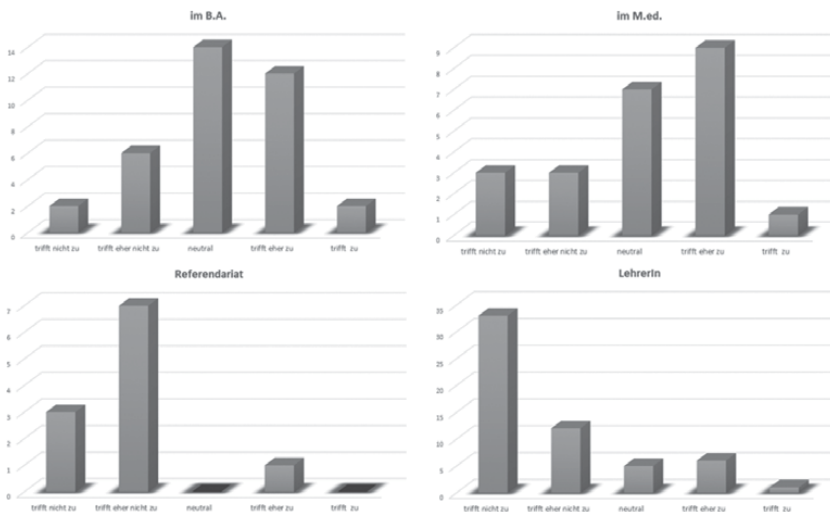


Abbildung 3: „Ich arbeite mit dem Fehlerquotienten bzw. würde im späteren Berufsleben mit dem Fehlerquotienten arbeiten“, differenziert nach B.A., M.Ed., Referendariat, LehrerIn (von links nach rechts)

Insgesamt deutet sich folglich bei der Einstellung zu Rechtschreibfehlern an, dass der kompetenzorientierte Umgang mit Fehlern im Laufe der Ausbildung im Master of Education, Referendariat und durch Weiterbildung im späteren Berufsleben gelernt wird. Auch wenn daraus geschlossen werden kann, dass das fehlerfreie Schreiben im Französischunterricht nicht (mehr) im Vordergrund steht, so ist die Bedeutung, die der Beherrschung der französischen Orthographie im deutschen Französischunterricht beigemessen wird, dennoch hoch:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	neutral	trifft eher zu	trifft zu
Die Beherrschung der französischen Orthographie ist im deutschen Französischunterricht von großer Bedeutung.	0	14	26	66	21

Die Aussage „Die Beherrschung der französischen Orthographie ist im deutschen Französischunterricht von großer Bedeutung“ wurde von 66 Befragten als „trifft eher zu“ eingestuft und von 21 als „trifft zu“. Die uneingeschränkte Zustimmung war anteilig bei den Studierenden des B.A. besonders hoch¹¹, welche damit abermals ein großes Bedürfnis nach korrekter Rechtschreibung im Fremdsprachenunterricht deutlich machten.

3.2.2.2 Positionierung gegenüber einer Reform der Rechtschreibung

Für den Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht ist die Kenntnis des im Zielland aktuell gültigen Regelwerks wichtig. Das Wissen um die Existenz und das Kennen der Inhalte der *Rectifications* ist, je nach Einstellung der (angehenden) Lehrkräfte, aus mindestens zwei Gründen bedeutsam:

- Insbesondere die sehr korrektheitsaffinen (angehenden) Lehrkräfte sollten die alternativen Schreibweisen kennen, weil es, auch unabhängig von der Fehlerbewertung, ein Problem darstellt, wenn SchülerInnen Schreibweisen als fehlerhaft angestrichen werden, die den *Rectifications* folgend akzeptiert werden müssten.

11 B.A.: 13 Studierende beantworteten diese Frage mit „trifft (eher) zu“.

- Auch wenn die Regelungen von 1990 als höchst moderat einzustufen sind, so kann es doch für Lehrkräfte, die Fehler vor dem Hintergrund ihrer Bedeutung für die gelingende Kommunikation beurteilen, wichtig sein, ihre SchülerInnen auf die einfacheren Varianten hinweisen zu können, zumal die in Deutschland verbreiteten Lehrwerke, wie in Kap. 3.1 gezeigt werden konnte, bislang wenig systematisch auf die *Rectifications* eingehen.

Die Frage nach der letzten Rechtschreibreform¹² zeigt, dass die Debatte von 2016 die *Rectifications* so sehr ins Zentrum gerückt hat, dass 50 Befragte glauben, in dem Jahr wäre eine Reform tatsächlich auf den Weg gebracht worden¹³. Fünf TeilnehmerInnen glauben, dass die letzte Reform 1901 stattgefunden hat. Ob ihnen in dem Zusammenhang bekannt ist, dass 1901 die sogenannten *Tolérances* erlassen wurden¹⁴, oder dieses Datum ihnen aus anderen Gründen plausibel erscheint, kann auf Basis der Daten nicht nachvollzogen werden. 14 Befragte vermuten das Jahr 1976 als letztes Datum einer Reform – zum damaligen Zeitpunkt hatte der Erziehungsminister René Haby den Erlass von 1901 noch einmal, und weitgehend erfolglos, aufgegriffen. Das Jahr 1990 wird immerhin von 43 Personen gewählt.

Die sich in den Antworten widerspiegelnde Unkenntnis in Bezug auf die Existenz von Orthographiereformen könnte zur Folge haben, dass die entsprechenden Kann-Regelungen nicht bekannt sind.

Grundsätzlich ist anzumerken, dass viele Befragte bei sich orthographische Schwächen vermuten. Zwar wählt bei der Aussage „Ich beherrsche die französische Orthographie“ niemand die Option „trifft nicht zu“, und nur zwei Personen die Variante „trifft eher nicht zu“. Dennoch sind nur 38 Personen davon überzeugt, dass diese Aussage voll zutrifft.¹⁵ Die Tatsache, dass viele TeilnehmerInnen eine große Regelsicherheit bei sich vermuten,¹⁶ ist angesichts der Komplexität des französischen Schriftsystems, das selbst MuttersprachlerInnen sich mühsam antrainieren müssen, eher überraschend. Auch hier sind die Unterschiede

12 112 gültige Antworten insgesamt.

13 Der Gebrauch des Substantivs *Reform* zur Charakterisierung der *Rectifications* ebenso wie der zeitlich davor zu situierenden Erlasse ist nicht unproblematisch, da es sich ja in allen Fällen um Kann-Regelungen handelt. Der Versuch, sich hier terminologisch weniger festzulegen, hätte bei den TeilnehmerInnen der Umfrage aber zweifellos zu Verwirrung geführt.

14 Zum Inhalt des Erlasses vgl. *Manuels anciens* (01.11.2012).

15 13 Personen wählen die Option „neutral“, 74 entscheiden sich für „trifft eher zu“.

16 Aussage „Ich bin mir bei vielen Orthographieregeln unsicher“: 27 Mal „trifft nicht zu“, 70 Mal „trifft eher nicht zu“, 15 Mal „neutral“, 12 Mal „trifft eher zu“, 3 Mal „trifft zu“.

zwischen der Gruppe der Bachelorstudierenden und aktiven Lehrkräften auffällig. Letztere sehen ihre Rechtschreibkenntnisse kritischer ($p < 0,05$)¹⁷, vielleicht, weil sie in ihrem Berufsleben stärker mit eigenen Unzulänglichkeiten konfrontiert wurden.

Einige Befragte halten es für möglich, die aktuell gültigen Regeln nicht zu kennen:

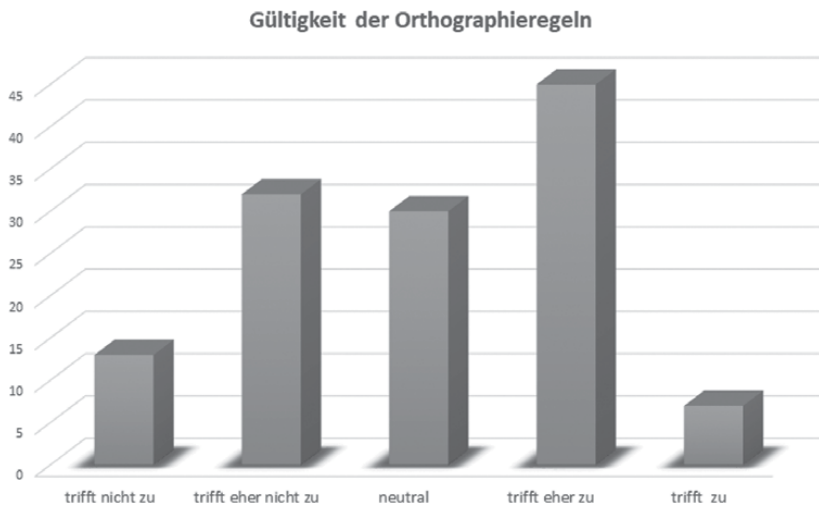


Abbildung 4: „Ich weiß nicht, ob die mir bekannten Orthographieregeln die aktuell gültigen sind“

Eine erste Antwort auf die Frage, wie sehr diese Einschätzung der Realität entspricht, erlaubt der Teil der Umfrage, in dem sich die InformantInnen für richtige und falsche Schreibweisen entscheiden sollten. Die Befragung¹⁸ enthielt die Wortpaare: *maitre* – *mâitre*, *ognon* – *oignon*, *porte-monnaie* – *portemonnaie*, *cent trente-deux* – *cent-trente-deux*, *combattif* – *combatif*, *sécheresse* – *sèche-resse*, *aigüe* – *aiguë*, *bonhomie* – *bonhommie*. Beide Schreibweisen sind seit den *Rectifications* akzeptiert.¹⁹

17 Die Möglichkeit, dass es sich hierbei um ein zufälliges Ergebnis handelt, liegt bei unter 5%.

18 Die Frage lautete „Kreuzen Sie die richtige Schreibweise an. Falls Sie der Ansicht sind, dass beide Schreibweisen richtig sind, wählen Sie beide Möglichkeiten“.

19 Die fett markierte ist die neu hinzugekommene Variante. Die Reihenfolge *alt* – *neu* wurde bewusst mit *neu* – *alt* alterniert.

In vielen Fällen wird nur die alte Variante für richtig gehalten.²⁰ Die Zahl derjenigen, die bei einzelnen Begriffspaaren wissen, dass beide Varianten richtig sind, ist gering.

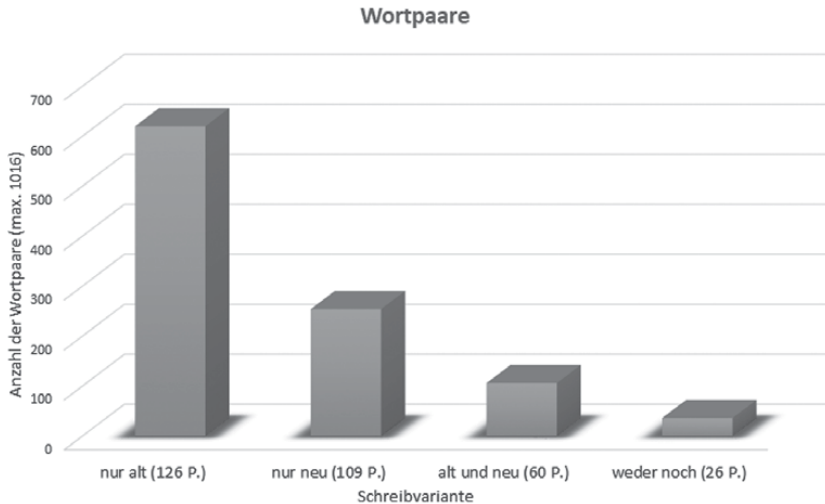


Abbildung 5: Wortpaare: Kenntnis der alternativen Schreibweisen²¹

Mit Ausnahme des Begriffspaars *bonhomie* – *bonhommie* entscheiden sich die Befragten bei Wortpaaren, bei denen die *Rectifications* eine zweite Schreibung zulassen, stärker für die traditionelle.²²

Bei den übrigen abgefragten Wortpaaren war jeweils eine Variante falsch: **je considererais* – *je considèrerais*²³, *traditionalisme* – **traditionnalisme*,

20 Die Einzelwerte lauten wie folgt: *maitre* (19) – *maitre* (121), *ognon* (10) – *oignon* (122), *porte-monnaie* (95) – *portemonnaie* (61), *cent trente-deux* (90) – *cent-trente-deux* (49), *combattif* (44) – *combatif* (87), *sécheresse* (74) – *sècheresse* (64), *aigüe* (42) – *aiguë* (89), *bonhomie* (48) – *bonhommie* (71).

21 Die Ergebnisse zu den Wortpaaren wurden addiert.

22 In Anbetracht dieser doch deutlichen Unsicherheiten wäre es aufschlussreich, zu untersuchen, ob Formen wie *connaitre* in der Praxis angestrichen werden und in die Bewertung einfließen.

23 Das Wortpaar **je considererais* – *je considèrerais* war das einzige Beispiel, beim dem die richtige Form diejenige war, die der neuen Orthographie entsprach. Dies führte zu Irritationen (vgl. Anmerkung 25).

**nourir* – *nourrir*, *fréquemment* – **fréquentement*, *chômage* – **chomage*, *fenêtre* – **fenetre*.²⁴

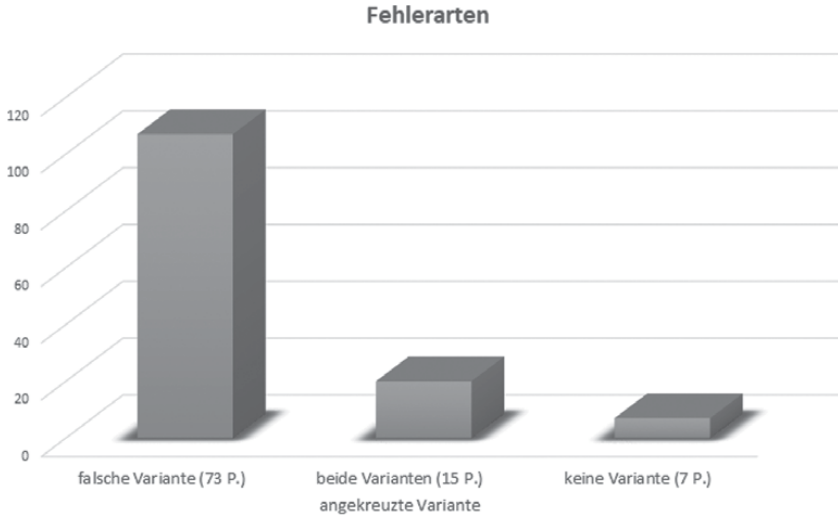


Abbildung 6: Ergebnisse zu Graphiepaaren, bei denen *eine* Variante falsch war

Die Summierung falscher Antworten im Diagramm²⁵ zeigt, dass große Unsicherheiten bezüglich besonders schwieriger Schreibweisen vorliegen.

Die Antworten und ihre Verteilung deuten darauf hin, dass die *Rectifications* auch Verwirrung stiften, z.B. könnten 13 Entscheidungen für **chomage* und acht für **fenetre* darauf hindeuten, dass die Meinung besteht, der *accent circonflexe* könne generell wegfallen.

24 Einzelwerte: *je considèrerais* (76), *je considèrerais* (51), *traditionalisme* (90) – **tradi-tionnalisme* (37), **nourir* (28) – *nourrir* (100), *fréquemment* (107) – **fréquentement* (21), *chômage* (120) – **chomage* (13), *fenêtre* (124) – **fenetre* (8).

25 Bei der Kondensierung wurden die Werte zum Konditional von *considérer* nicht dazugerechnet, weil sich bei einer Rückmeldung gezeigt hatte, dass mindestens ein(e) Befragte(r) annahm, der Wegfall des *accent aiguë/aigüe* sei ein Tippfehler. Diese Annahme könnte die (Gesamt-)Ergebnisse verzerren, zumal das Paar **considèrerais* – *considèrerais* das einzige Beispiel war, bei dem nicht eine fehlerhafte, vermeintlich neue Form einer alten, korrekten gegenübergestellt wurde.

Die Tatsache, dass 37 Mal **traditionnalisme*, 28 Mal **nourir* und 21 Mal **fréquentement* gewählt wurden, legt die Annahme nahe, dass Doppelkonsonanten potentiell Probleme bereiten, wie sich auch bei den offenen Fragen bestätigt: „die von Ihnen genannten Beispiele auf der vorherigen Seite riefen einige Verunsicherungen hervor. Vor allem die Doppelung von Konsonanten“ (weiblich, 26J., M.Ed.).²⁶

Interessant ist – auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Fragen zum Umgang mit Orthographiefehlern im Unterricht – die grundsätzliche Positionierung gegenüber Antwortvarianten:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	neutral	trifft eher zu	trifft zu
Wenn es zwei Orthographievarianten gibt, sollte SchülerInnen immer die leichteste beigebracht werden.	13	36	35	32	11
Wenn es zwei Orthographievarianten gibt, sollte SchülerInnen immer diejenige beigebracht werden, die in Frankreich am weitesten verbreitet ist.	4	10	20	71	22
Wenn es zwei Orthographievarianten gibt, sollten SchülerInnen beide Varianten bekannt sein.	10	21	26	41	29

Zahlreiche (angehende) Lehrkräfte tendieren dazu, SchülerInnen die leichtere Variante beibringen zu wollen. Es gibt Argumente (Wortfamilie, Korrespondenz Aussprache – Graphie), die dafür sprechen, dass die seit 1990 erlaubten Varianten leichter sind. Um sie zu erlauben, muss man sie aber kennen.

26 Die Anmerkung der Teilnehmerin zeigt auch, dass der Aufbau der Fragen Fehler begünstigt haben könnte.

Das Argument des verbreiteten Sprachgebrauchs im Zielland hat eine gewisse Bedeutung, 93 Befragte stimmen (eher) zu, dass SchülerInnen diejenige Variante lernen sollten, die in Frankreich am weitesten verbreitet ist.

Aufschlussreich ist, dass einige Befragte mangelnde Bereitschaft bekunden, sich an neue Orthographieregeln zu gewöhnen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	neutral	trifft eher zu	trifft zu
Ich wäre nicht bereit, mich an neue Orthographieregeln zu gewöhnen.	30	45	25	19	8

Interessant bezüglich der Einstellung zur komplexen französischen Orthographie ist auch, dass nicht wenige Befragte sich für den Gedanken erwärmen können, einmal an einem Orthographiewettbewerb teilzunehmen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	neutral	trifft eher zu	trifft zu
Ich hätte Spaß daran, mal an einem Orthographiewettbewerb teilzunehmen.	27	30	21	33	16

In den offenen Fragen wurde versucht zu eruieren, ob die Befragten ein Bewusstsein für eigene Fehler haben. Die Antworten auf die Frage „Fallen Ihnen typische Orthographiefehler ein, die Sie immer machen?“ können hier nur zusammenfassend skizziert werden. Nach Ansicht der InformantInnen handelt es sich dabei insbesondere um die Bereiche *Akzente*, *Doppelkonsonanten*, *stumme Konsonanten*, *Pluralmarkierung*, *Interferenzen aus dem Englischen und Deutschen*, *Accord*, *Angleichung von Adjektiven*, *Unsicherheiten in Bezug auf die Realisierung der Lautung [f] als <ph> oder <f>*.

Die Frage zu typischen SchülerInnenfehlern richtete sich insbesondere an Personen mit Unterrichtserfahrung: „Sofern Sie schon Lehrerfahrung haben: Fallen Ihnen typische Orthographiefehler ein, die Ihre SchülerInnen oft machen?“ Die Antworten konzentrierten sich auf die Bereiche *Doppelkonsonanten*, *stumme*

Konsonanten, unklare Phonem-Graphem-Korrespondenz, Interferenzen aus dem Englischen, Majuskel/Minuskel, Bindestrich, Cédille, <eau>, <c/ch>, <qu>. Aus einzelnen Antworten war abzusehen, dass die diakritischen Zeichen als besonders problematisch empfunden wurden. So vermerkte eine Informantin (28 Jahre, aktive Lehrerin) „Akzente Akzente Akzente“, eine weitere beklagte die Konsequenzen des wenig phonologischen Charakters der französischen Graphie: „Sie schreiben Wörter, wie man sie ausspricht“ (21 Jahre, B.A.²⁷).

Auch wenn die *Rectifications* in ihrem tatsächlichen Geltungsbereich moderat sind, berühren sie also offensichtlich Bereiche, in denen häufig Fehler gemacht werden.

3.2.2.3 Kultureller Wert der Orthographie

Die Heftigkeit der Debatte in Frankreich deutet darauf hin, dass gerade Charakteristika der Orthographie wie der *circonflexe* einen gewissen kulturellen Stellenwert haben und deren Existenzberechtigung nicht aus rein linguistischen und bildungspolitischen Überlegungen abgeleitet werden kann. Deutsche (angehende) Französischlehrkräfte neigen – vielleicht beeinflusst durch die Debatte im Nachbarland – ebenfalls dazu, der französischen Rechtschreibung großen kulturellen Wert beizumessen.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	neutral	trifft eher zu	trifft zu
Die französische Orthographie gehört zur französischen Kultur irgendwie dazu.	3	2	16	70	36

Nicht zuletzt angesichts dieses Befunds ist darüber nachzudenken, ob aktuelle Tendenzen in den Sprachdidaktiken, der schriftsprachlichen Korrektheit einen dem gelingenden Kommunikationsziel nachgeordneten Stellenwert beizumessen, die pragmatisch-kulturelle Ebene hinreichend im Blick haben.

27 Offenbar verfügt die Informantin über Erfahrungen aus Nachhilfeunterricht oder Praktika.

4. Fazit

Die der Auswertung der Umfrage vorgeschalteten Überlegungen haben deutlich gemacht, dass die *Rectifications de l'orthographe* moderat sind und ihre Befolgung oder Nicht-Befolgung im Rahmen einer an gelingender Kommunikation orientierten Fehlerkorrektur wenig Relevanz hat. Viele Lehrkräfte scheinen ihre Existenz zumindest bis 2016 gar nicht oder nur partiell wahrgenommen zu haben. Die dann von ungenauer Berichterstattung losgetretene Debatte hat die Problematik offensichtlich wieder stärker in das Bewusstsein auch der deutschen Öffentlichkeit und Lehrerschaft gelenkt. Auch wenn die *Rectifications* als Reaktion darauf in verschiedenen sich an FranzösischlehrerInnen richtenden Publikationen skizziert wurden, besteht im Hinblick auf die Regeln nach wie vor große Unsicherheit.

Auffällig ist, dass kommunikationsorientierte aktuelle Lehrwerkgenerationen fast keine Hilfestellung zur Schulung orthographischer Kompetenz bieten. Ob dies sinnvoll ist, darf nicht nur in Anbetracht der Umfrageergebnisse und der hitzigen Debatte in Frankreich bezweifelt werden.

In Heft 58 der Reihe *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, das dem Thema *Aussprache* gewidmet ist, wird im Basisartikel behauptet:

„Eine gute Aussprache wirkt wie eine ansprechend ausgestaltete Visitenkarte: Sie öffnet dem Fremdsprachler die Türen, native Sprecher bringen ihm von vornherein Sympathie entgegen. Tatsächlich ist zu beobachten, dass die Aussprache bei der ersten Begegnung mit Muttersprachlern einen weitaus intensiveren Eindruck hinterlässt als etwa die Beherrschung der zielsprachlichen Grammatik. Eine gute Aussprache wird von den Zuhörern sofort festgestellt und freudig begrüßt, ‚weil sie Interesse an und Respekt vor der fremden Sprache und Kultur und damit vor den Hörenden selbst vermittelt‘ [Bär/Franke 2016: 83]“ (Kanngiesser-Krebs 2017: 2).

Auch wenn die Bedeutung einer angemessenen Aussprache nicht mit derjenigen orthographischer Korrektheit gleichgesetzt werden kann, deuten die vorliegenden Forschungsergebnisse darauf hin, dass ein kompetenzorientierter Unterricht, der grammatikalische Korrektheit, zu der Rechtschreibung gezählt werden kann, lediglich eine dienende Funktion zuweist, zu kurz greift. Offensichtlich fehlt es der Französischdidaktik bislang noch an Konzepten, dieser Beobachtung gerecht zu werden.

5. Bibliographie

- 20 minutes (04.02.2016): „#JeSuisCirconflexe: Les internautes s'indignent de la suppression de l'accent circonflexe“, retrieved 17.10.2017, from <http://www.20minutes.fr/insolite/1779819-20160204-jesuiscirconflexe-internautes-indignent-suppression-accent-circonflexe>.
- Antoine, Gérald/Martin, Robert (Hrsg.) (1985): *Histoire de la langue française 1880–1914*. Paris: CNRS.
- Bächle, Hans u.a. (2005): *À Plus 1*, Berlin: Cornelsen.
- Bär, Marcus/Franke, Manuela (2016): *Spanisch-Didaktik*. Berlin: Cornelsen.
- Blume, Otto-Michael u.a. (2012, 2013): *À Plus. Nouvelle Édition 1, 2*. Berlin: Cornelsen.
- Bolzbold (22.10.2008): „Abschaffung des Fehlerquotienten ABI 2009 NRW“, retrieved 17.10. 2017, from <http://www.lehrerforen.de/thread/18994-abschaffung-des-fehlerquotienten-abi-2009-nrw/?s=d74c1eafc7e77235c85545d85f7393ceea86f1a0>.
- Brands, Daniel (2018): *Orthographiereformen in Deutschland und Frankreich: Kontrastive Untersuchung der politisch und gesellschaftlich-kulturell bedingten Grenzen und Möglichkeiten einer Reformierung der deutschen und französischen Rechtschreibung*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Bochum.
- Bürgel, Christoph/Siepmann, Dirk (Hrsg.) (2016): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Zum Verhältnis von sprachlichen Mitteln und Kompetenzentwicklung*. Hohengehren: Schneider.
- Caspari, Daniela (2011): „Fehlerquotient oder Kriterienraster“. *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch* 8(1), 4–7.
- Catach, Nina (1980): *L'Orthographe française: Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris: Nathan.
- Catach, Nina (1985): „La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900“. In: Antoine, Gérald/Martin, Robert (Hrsg.): *Histoire de la langue française 1880–1914*. Paris: CNRS, 237–251.
- Catach, Nina (1991): *L'orthographe en débat*. Paris: Nathan.
- Catach, Nina (1994): „The French Writing System“. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research*. Berlin/New York: de Gruyter, 1445–1450.
- Düwell, Henning/Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hrsg.) (2000): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag.
- Écoute 9/2016, 12–21.

- Ewig, Anna (2014): „Der schwierige Prozess des Normwandels am Beispiel der *Rectifications de l'orthographe*“. In: Veldre-Gerner, Georgia/Thiele, Sylvia (Hrsg.): *Sprachen und Normen im Wandel*. Stuttgart: ibidem, 43–56.
- Franceinfo (04.02.2016): „VIDEO. La réforme de l'orthographe entre en vigueur à l'école en septembre“, retrieved 17.10.2017, from http://www.francetvinfo.fr/societe/education/video-la-reforme-de-l-orthographe-entre-en-vigueur-a-l-ecole-en-septembre_1298881.html.
- Gogolin, Sarah (2012): *Fehlerkultur im kompetenzorientierten Französischunterricht*, Masterarbeit, FU Berlin, retrieved 24.10.2017, from http://edocs.fu-berlin.de/docs/receive/FUDO_CS_document_000000014787.
- Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.) (1994): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Journal officiel de la République française* (1990): „Les rectifications de l'orthographe“, retrieved 24.10.2017, from http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf.
- Kanngiesser-Krebs, Gisela (2017): „¿Cómo se dice? ¿Y qué se dice dónde?“. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 58, 2–10.
- Manuels anciens* (01.11.2012): „Arrêté ministériel du 26 février 1901 relatif aux tolérances grammaticales“, retrieved 08.12.2015, from <http://manuelsanciens.blogspot.de/2012/11/arrete-ministeriel-du-26-fevrier-1901.html>.
- Ministère de l'éducation nationale (2008): *Bulletin officiel spécial du 28 août 2008*, retrieved 17.10.2017, from http://media.education.gouv.fr/file/special_6/56/7/BO_special_6_28-08-2008_34567.pdf.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015): *Bulletin officiel spécial N°11 du 26 novembre 2016*, http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf, 17.04.2018.
- QUALIS NRW (Web): „Sprachrichtigkeit“, retrieved 16.04.2018, from <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4308>.
- Revue de la Presse*, April 2016, 8.
- Spiewak, Martin (13.10.2017): „Viertklässler lesen und rechnen schlechter“. *Zeit Online*, retrieved 16.04.2018, from <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-10/grundschulen-schueler-iqb-bildungstrend-leistungen-vergleich>.

- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019): „Schüler/innen mit fremdsprachlichem Unterricht“, retrieved 19.10.2017, from <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html>.
- Stetter, Christian (1994): „Orthographie als Normierung des Schriftsystems“. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research*. Berlin/New York, 687–697.
- Veldre-Gerner, Georgia/Thiele, Sylvia (Hrsg.) (2014): *Sprachen und Normen im Wandel*. Stuttgart: ibidem.
- Visser, Judith (2016): „Orthographiekompetenz im Spanischunterricht“. In: Bürgel, Christoph/Siepmann, Dirk (Hrsg.): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Zum Verhältnis von sprachlichen Mitteln und Kompetenzentwicklung*. Hohengehren: Schneider, 161–181.
- Vogel, Klaus (2000): „Die Fehlerbewertung und die Krise des Faches Französisch in Deutschland“. In: Düwell, Henning/Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 349–372.

Claudia Schlaak (Mainz)

Fehlertoleranz bei und von Fremdsprachenlernern im ersten Lernjahr

Abstract Learners are inevitably making mistakes when learning a new language. How should teachers deal with these mistakes? Corrections can weaken the motivation of learners or even lead to negative feelings towards the language. This article analyzes the role of mistakes in foreign language teaching and the perceptions of teachers and learners.

1. Einleitung

Fehler sind beim Erlernen einer neuen Fremdsprache unausweichlich. Doch stellt sich im Fremdsprachenunterricht die Frage, wie die Lehrkraft mit Fehlern bzw. sprachlichen Abweichungen umgehen soll, wenn sie eine Verletzung der präskriptiven Norm oder der deskriptiven Norm darstellen. Grundsätzlich gilt: Fehler sollten im Fremdsprachenunterricht nicht zu einer negativen Bewertung der Fähigkeiten oder der Kompetenz der Lernenden führen. Klar ist: Äußerungen von Sprechern,¹ die eine Sprache lernen sind in dieser Hinsicht nicht vergleichbar mit jenen von Sprechern mit muttersprachlicher Kompetenz. In einem handlungs- und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht, der heute den Maßstab darstellt, sollten daher Fehler zugelassen werden, damit die Lernenden sich trauen, die Fremdsprache anzuwenden, und sich nicht scheuen – aufgrund der Angst, Fehler zu machen –, im Unterricht und natürlich auch darüber hinaus zu kommunizieren. Aber wo sind hier die Grenzen? Welche Fehler sind tolerabel, welche nicht? Welche Einstellungen haben hierzu die Lernenden, und wie handhaben das auch verschiedene Fremdsprachenlehrkräfte?

In diesem Beitrag steht entsprechend die zentrale Frage nach dem Umgang mit und der Akzeptanz bzw. Nicht-Akzeptanz von Fehlern im fremdsprachlichen Unterricht durch die Lehrkräfte, aber auch durch die Lernenden selbst im Fokus. Hier soll zunächst – anhand einer empirischen Untersuchung durch eine Fragebogenerhebung – erörtert werden, wie Fremdsprachenlehrkräfte Abweichungen in Grammatik, Orthographie, aber auch im Bereich der Phonetik/Phonologie, als Fehler einstufen und welche Kriterien sie dafür heranziehen.

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text u.a. auch das generische Maskulinum verwendet.

In diesem Kontext soll auch das Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit beachtet werden, um zu erörtern, wie tolerant die Lehrkräfte im jeweiligem Bereich sind und ob unterschiedliche Kriterien herangezogen werden. Auch soll erfasst werden, welche Strategien durch die Lehrkräfte vermittelt werden, damit die Lernenden selbst ihre Fehler erkennen und diese auch korrigieren lernen. Darüber hinaus soll durch eine weitere Befragung von verschiedenen Lerngruppen im ersten Lernjahr der Fremdsprache Französisch in der Sekundarstufe I an einem Gymnasium und einer Integrierten Sekundarschule in Berlin erörtert werden, welche Fehler von den Lernenden selbst als besonders die Norm verletzend wahrgenommen und kategorisiert werden sowie welche Erwartungen von den Schülerinnen und Schülern (SuS) bestehen, wie tolerant ihre Lehrkräfte bei der Einstufung von Fehlern sein sollten.

2. Fehler in einem handlungs- und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht

2.1 Spracherwerb und Fehleranalyse

Der Fremdspracherwerb in der Schule ist durch eine Vielzahl von äußeren und inneren Umständen durch das ‚System Schule‘ mit den dazugehörigen politischen, gesellschaftlichen und erzieherischen Vorgaben geprägt. Bei Mayr 1985 heißt es:

Dabei sind [...] schon wesentliche Umstände vom Gesetzgeber, der Schulbehörde, der Administration etc. vorgegeben, so etwa Lernziele [...], sprachliche Beschreibungsmodelle [...], die Art und Weise der Steuerung von Lernprozessen [...], aber auch Individualvariablen der Lerner (etwa durch Aufnahmebedingungen von Schülern) und Lehrer etc. (Mayr 1985: 89)

Diese Einflussfaktoren bestehen bis heute, auch wenn sich der Ansatz des Fremdsprachenlernens gewandelt hat. Hierbei kann auch dem Fehler eine neue Rolle zugeschrieben werden, da heutzutage in einem handlungs-, kompetenz- und outputorientierten Fremdsprachenunterricht wesentlich mehr zugelassen und seitens der Lehrkraft deutlich weniger korrigiert werden soll, als es noch vor Jahrzehnten der Fall war.

Fehler gaben schon immer und geben natürlich auch heute noch „Aufschlüsse über Erwerbsprozesse“ und sie sind damit „notwendiger Bestandteil von Lernaltersprachen“ (Decke-Cornill/Küster³2015: 37). Kohn (1990: 135) führt an, dass „Fehler, die wir beim Gebrauch einer Fremdsprache machen, [...] so manches erkennen [lassen]; in erster Linie aber weisen sie uns als Sprecher einer bestimmten Muttersprache aus.“ Beim Erwerb einer neuen Fremdsprache wird

auf Sprachen, die der Lernende bereits beherrscht – vor allem die Muttersprache, aber auch zuvor erlernte Fremdsprachen – zurückgegriffen. Dieser Aspekt, also der Rückgriff auf bereits Bekanntes, spielt generell beim Erwerb von neuen Sachverhalten – so eben auch einer neuen Fremdsprache – eine wichtige Rolle. Demnach beeinflussen bereits vorhandene Sprachkenntnisse bzw. beherrschte Sprachen den Erwerbsprozess einer neuen Fremdsprache und dies macht sich in bestimmten Fehlern bemerkbar (vgl. hierzu u.a. *ibid.*).

Der Fehler, die Fehleranalyse und die Fehlerbewertung sind im Spracherwerbsprozess auch von den jeweiligen vorherrschenden Spracherwerbstheorien und den didaktischen Ansätzen abhängig. Seit Ende der 1960er Jahre – spätestens mit der kommunikativen Wende ab den 1970er Jahren – wird dem Fehler eine positive Rolle zugeschrieben (vgl. Kleppin 1998: 51). Dieser Ansatz wird heutzutage weitergeführt, sodass es nicht mehr darum geht, sich akribisch mit jedem einzelnen Fehler auseinanderzusetzen, sondern Lernende vielmehr selbst Strategien kennenlernen sollen, Fehler zu erkennen und diese selbst zu korrigieren. Zudem werden potenzielle Lernschwierigkeiten verstärkt erfasst, die Fehler verursachen können. Dadurch kann man im Fremdsprachenunterricht stärker individuell auf die Lernenden eingehen. Hierzu formulierte Kleppin Ende der 1990er Jahre:

In neuester Zeit geht man in der Sprachlehrforschung immer mehr davon ab, sich ausschließlich mit den tatsächlich auftretenden Fehlern eines Fremdsprachenlernenden zu beschäftigen, vielmehr versucht man, potenzielle Lernschwierigkeiten zu identifizieren, die sich in Fehlern äußern können, aber nicht müssen. (*ibid.*: 52)

Im aktuellen Fremdsprachenunterricht ist im Ergebnis der in aller Kürze beschriebenen Entwicklung eine erhöhte Fehlertoleranz erkennbar. Ziel ist es, durch Verzicht auf eine ständige Fehlerkorrektur keine Ängste oder Stress beim Anwenden der neu gelernten Fremdsprache bei den Lernenden aufzubauen (vgl. u.a. Becker 2008: 7), sondern die Schülerinnen und Schüler darin zu motivieren, die Fremdsprache einfach ‚drauf los‘ zu sprechen, zu schreiben, usw. also zu gebrauchen, auch wenn dabei Fehler auftreten.

2.2 Bedeutung des Fehlers beim Fremdsprachenlernen

Sowohl beim Erwerb der Muttersprache als auch beim Erlernen einer Fremdsprache werden stets Fehler gemacht, sodass diese als etwas Natürliches zu verstehen sind (vgl. Kleppin 1998: 14). Fehler sind notwendig und durchaus auch hilfreich. Sie sollten daher auf Seiten der Fremdsprachenlehrkräfte, aber auch durch die Schülerinnen und Schüler, nicht nur als negativ und schlecht eingestuft, sondern im Rahmen des Erwerbs einer Fremdsprache als ein wichtiger Baustein

betrachtet werden. So bilden Fehler schließlich „einen sinnvollen Anhaltspunkt für die Lernenden, Diskrepanzen zwischen der eigenen Lernersprache und der Zielsprache zu erkennen.“ (Fäcke 2011: 232) Lernenden kann so ermöglicht werden, „intuitive Hypothesen über die Beschaffenheit der Fremdsprache zu bilden, zu testen und zu verbessern.“ (Kohn 1990: 7) „Lehrende haben damit die Aufgabe, Lernenden auf diesem Weg behilflich zu sein und ihren Lernprozess zu begleiten.“ (Fäcke 2011: 232) Es geht auch darum, im Umgang mit Fehlern nicht mehr ausschließlich von einer Negativkorrektur auszugehen, sondern vielmehr von einer Positivkorrektur. Fäcke führt in diesem Kontext die gesellschaftliche Dimension der Frage an, welche Bedeutung und Ausmaße dem Fehler zugeschrieben werden muss. Nach ihrer Ansicht wird die Korrektur von Fehlern noch immer als „unhinterfragte Autorität“ (ibid.: 231) aufgefasst. Diese Orientierung führt dazu, dass diese „[...] nicht nur die Grundlage für die Bewertung der Leistungen [bilden], sondern unter Umständen sogar auch die Grundlage für die Bewertung (und Abwertung) der Menschen.“ (ibid.) Mayr deutete diese Problematik bereits in den 1980er Jahren an: „Die eigentlichen Probleme der Fehlerbewertung sind dagegen nur im Zusammenhang mit der gesellschaftlich bedingten Leistungsfeststellung in der Schule zu sehen [...]“ (Mayr 1985: 76). Der Umgang mit dem Fehler und die daraus abzuleitenden Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler per Notenvergabe, davon ausgehend das Erreichen bestimmter Abschlüsse und damit auch der Weg für den weiteren beruflichen Werdegang, muss als ein hochsensibles Themenfeld in der Fehlerdidaktik verstanden werden. Aktuelle und angehende Fremdsprachenlehrkräfte sollten sich bei der Fehlereinstufung und Fehlerbewertung diese Perspektive stets vor Augen führen und sich bewusst machen, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, Fehler zu klassifizieren, um so etwa auf die verschiedenen Lerngruppen eingehen zu können. In der Didaktik existieren daher unterschiedliche Ansätze und Kriterien für die Einstufung eines Fehlers. So ist es beispielsweise möglich, eine Einteilung in kommunikationsbehindernde und nicht-kommunikationsbehindernde Fehler vorzunehmen (Kleppin 1998: 42). Man kann aber auch umfangreichere Kriterien heranziehen, z.B. beschreibt Kleppin fünf Kriterien: die Korrektheit, Verständlichkeit, Situationsangemessenheit, unterrichtsabhängige Kriterien sowie die Flexibilität und Lernerbezogenheit (vgl. hierzu ausführlicher ibid.: 20–23).

2.3 Korrektur von Fehlern

Korrekturen von Fehlern führen je nach Notensystem und Bewertungsmaßstäben im mündlichen und schriftlichen Ausdruck im heutigen Regelschulsystem

zu bestimmten Zensuren. Die Frage nach Transparenz, Objektivität und Reliabilität im Bewertungssystem stellt daher auch für den Fremdsprachenunterricht ein großes Diskussionsfeld dar, denn bis heute gilt, dass eigentlich „Zensuren [...] nicht über Schülerleistungen sondern über Lehrerurteile [informieren] [...]“ (Krainz 1980: 19). Insbesondere vor dem Hintergrund der Forderung nach einem kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht, in dem allgemeine Kompetenzen, kommunikative Sprachkompetenzen sowie die Handlungs- und Output-Orientierung im Mittelpunkt etc. stehen, muss die Wahrnehmung von Fehlern einen Wandel erfahren.

Ein strenges Beharren auf sprachlicher Richtigkeit führt zwangsweise zu einer starken, d.h. häufigen und intensiven Fehlerkorrektur. Häufig können allerdings Inhalte trotz Fehlern in der Kommunikation durchaus transportiert werden. Kommunikationsprobleme, die in der Tat zu vermeiden wären, treten also bei den meisten Fehlern, die traditionellerweise im Fremdsprachenunterricht korrigiert werden, gar nicht auf. Gleichwohl gibt es natürlich auch Fehler, die zu Missverständnissen führen. Dies ist ein Dilemma, das die Fehlerdidaktik vor große Herausforderungen stellt. In den Diskussionen dazu wird etwa formuliert, dass

[d]ie Schule [...] sich [...] nicht scheuen [dürfte], in größerem Maße Sanktionen gegen inadäquate Sprachverwendung sowohl im Deutschen als auch in den Fremdsprachen vorzunehmen. Die Tendenz einiger Schulen, beispielsweise in Fremdsprachenaufsätzen die Fehler der Schüler nicht mehr zu zählen, sondern nur noch global und nicht mehr über einen Fehlerquotienten mit einer Note zu korrelieren, läuft diesem Vorschlag jedoch in erschreckendem Maße zuwider. (Tinnefeld 1999: 127)

Auch wird angeführt, dass eine Offenheit bzw. Toleranz gegenüber Fehlern zu einer Verfestigung bzw. Etablierung dieser führen könne, denn

[e]ine starke grammatische Ausrichtung des Unterrichts führt und verführt in der Regel [...] zu einer Betonung sprachlicher Richtigkeit und damit zu penibler Fehlerkorrektur. Wer sich dagegen mehr auf die organisierende Kraft eines hohen *comprehensible input* und damit auf Verfahren impliziten Lernens verlässt, ist gegenüber Fehlern toleranter, läuft aber Gefahr, einer Fossilisierung (d.h. einer Verfestigung) von Fehlern Vorschub zu leisten. (Decke-Cornill/Küster 2015: 174)

Aktuelle und auch zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte müssen sich diesem Dilemma stellen. Die Vermittlung von Strategien, ein transparenter Umgang mit den Kriterien bei der Fehlerkorrektur gegenüber den Lernenden, eine angstfreie Lernsituation usw. (vgl. u.a. Vázquez 1991: 193) sind Möglichkeiten, die genutzt werden können. Doch bewahren auch diese die Lehrkraft nicht vor der Aufgabe, sich der großen Problematik der Fehlerkorrektur zu stellen.

3. Empirische Untersuchung

3.1 Das Korpus

In der vorliegenden empirischen Untersuchung zur Fehlertoleranz bei und von Fremdsprachenlernern im Anfangsunterricht, in der durch eine Pilotstudie 2017 erörtert werden sollte, welche aktuellen Einstellungen und Tendenzen hinsichtlich der in Kapitel 2 dargestellten Herausforderungen seitens der Lernenden und der Lehrkräfte bestehen, wurden auf der einen Seite 28 Lehrkräfte, davon 16 am Gymnasium und 12 an einer Integrierten Sekundarschule (ISS) tätige, befragt. Alle Lehrkräfte hatten als gemeinsame Ausgangsbasis, dass sie Französischlehrkräfte sind, und zwar entweder in Kombination mit einer weiteren Fremdsprache (Spanisch, Englisch oder Russisch) oder mit anderen Sachfächern. Von den 28 Lehrkräften konnten 24 Lehrerinnen und Lehrer den Abschluss eines 2. Staatsexamens vorweisen, 4 befanden sich in der Ausbildung (im Referendariat). Auf der anderen Seite wurden 98 Lernende des ersten Lernjahrs Französisch befragt, um auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Umgangs mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht zu analysieren. 58 Lernende besuchten ein Gymnasium, 40 eine Integrierte Sekundarschule in Berlin. Beide Fragebögen beinhalteten sieben Hauptfragen. Vor der Datenerhebung wurden hinsichtlich des Verständnisses der Fragen und auch bei der Angabe der Antworten Pretests durchgeführt.

3.2 Perspektive der Lehrkräfte: Umgang mit und Akzeptanz bzw. Nicht-Akzeptanz von Fehlern im fremdsprachlichen Unterricht

3.2.1 Die Toleranzgrenze bei Fremdsprachenlehrkräften

Hinsichtlich der Akzeptanz von und Toleranz gegenüber Fehlern fällt insgesamt auf, dass die befragten Lehrkräfte vor allem im Anfangsunterricht wesentlich toleranter gegenüber Fehlern im Mündlichen als gegenüber Fehlern im Schriftlichen sind. 71 Prozent der Befragten gaben eine Präferenz für die Toleranz von Fehlern im Mündlichen an. Dieses Ergebnis spiegelt wider, dass im Sinne eines kompetenz- und outputorientierten Ansatzes den Schülerinnen und Schülern vor allem in der mündlichen Verwendung der Fremdsprache Ängste genommen werden sollen. In einzelnen Angaben der Befragten wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler dadurch motiviert werden sollen, selbst wenn sie (viele) Fehler machen:²

2 Die jeweiligen Kursivmarkierungen sind Hervorhebungen der Autorin. Alle Beispiele werden in ihrer ursprünglichen Orthographie wiedergegeben. In Klammern finden

1. „den SuS die *Freude und den Mut* für das Erlernen der FS *nicht nehmen*“ (weiblich, Gymnasium, Französisch, 36–50)
2. „Die Schüler haben *Angst, sich frei zu äußern*. Ich möchte aber, dass sie *kommunikative Situationen im Alltag bewältigen* und sich verständigen können. Realistisch gesehen geht es darum, dass sie z.B. im Urlaub kommunizieren können. Ich arbeite an einer ISS. Hier geht es darum, dass die SuS *kommunizieren*. Ich bin *schon froh, wenn sie* z.B. bei einer Klassenarbeit *überhaupt etwas schreiben*. Deswegen sollte auch der *Inhalt mehr zählen*.“ (weiblich, ISS, Spanisch/Französisch, 22–35)
3. „...*es sind Anfänger und die dürfen Fehler machen*. Wenn wir es 17 mal geübt haben, wird die Toleranz sicher irgendwann weniger aber jeder macht Fehler und das ist auch ok, gerade am Anfang. Sie sollen ja *nicht sofort demotiviert werden*.“ (weiblich, Gymnasium, Französisch, 22–35, Referendarin)
4. „...*in echter Kommunikation versteht man doch oft alles (auch wenn die SuS Fehler machen)*“ (weiblich, ISS, Franz/Englisch/Russisch, 50+)

Es gibt allerdings auch knapp ein Drittel der befragten Fremdsprachenlehrkräfte (29 Prozent), die gegenüber Fehlern im Schriftlichen toleranter sind. Sie führen u.a. folgende Gründe an:

5. „weil bei *falscher Aussprache eine Kommunikation nicht gelingen kann*“ (weiblich, Gymnasium, Französisch, 50+)
6. „da das Schriftbild schon sehr vom gesprochenen F. abweicht, *unterstreiche ich zwar die Fehler, werte die Wörter* aber trotzdem“ (weiblich, ISS, Französisch, 22–35)
7. „weil *Schreiben auch eine wichtige Kompetenz* ist. Die SuS sollen immer nur noch sprechen, sprechen, sprechen.“ (weiblich, Gymnasium, Französisch, 36–50)

Auf die Frage, welche Fehler im Anfangsunterricht von den Lehrkräften eher toleriert werden, wurden von den befragten Lehrkräften vor allem Fehler in der Satzstruktur und Wortschatzfehler benannt. Konjugationsfehler bei Verben werden dagegen nur von wenigen Befragten akzeptiert. Beim Vergleich zwischen den Lehrkräften am Gymnasium und an einer Integrierten Sekundarschule wird deutlich, dass die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer bei Aussprachefehlern weniger tolerant sind als die Lehrkräfte der Integrierten Sekundarschule. Bei der Nachfrage, welche Fehler persönlich als besonders verletzend wahrgenommen werden, geben fast alle Lehrkräfte an, dass diese nicht als verletzend wahrgenommen werden. Lediglich eine Lehrerin an einer Integrierten Sekundarschule formulierte hier kritisch:

sich die Angaben zu Geschlecht, Schulform, Schulfächern und Altersgruppe der Lehrkräfte bzw. zu Geschlecht, Schulform und Alter der Schülerinnen und Schüler.

8. „wenn Sachen wiederholend eingeübt werden, aber so gar nicht gelernt werden und dadurch Fehler gemacht werden. *Es geht weniger um die Fehler, sondern um die Lern-einstellung.*“ (weiblich, ISS, Spanisch/Französisch, 22–35)

3.2.2 *Das Spannungsfeld Mündlichkeit und Schriftlichkeit beim Fremdsprachenerwerb*

Bei der Kontrolle schriftlicher Texte gibt die große Mehrheit der Lehrkräfte – nur 6 von 28 befragten Fremdsprachenlehrkräften verneinen dies – an, dass sie immer alle Fehler in Texten anstreichen. Bei der prozentualen Gewichtung für die Benotung der Texte hinsichtlich Inhalt, Sprache/Grammatik und Stil, gibt es jedoch erhebliche Unterschiede: Die Gymnasiallehrkräfte würden das Kriterium ‚Inhalt‘ persönlich – also unabhängig von den schulinternen Vorgaben – zwischen 25 und 40 Prozent für die Notenberechnung gewichten, ISS-Lehrkräfte hingegen zwischen 50 und 60 Prozent. Die Kategorie ‚Sprache/Grammatik‘ fließt für viele Gymnasiallehrerinnen und -lehrer mit etwa 50 Prozent (manchmal auch 40 Prozent) in die Notenberechnung ein, während diese bei ISS-Lehrkräften mit zwischen 25 und 50 Prozent in die Berechnung der Note einbezogen wird. Bei der Kategorie ‚Stil‘ lassen sich sogar Angaben zwischen 0 und 25 Prozent bei den ISS-Lehrkräften finden, während die Fremdsprachenlehrkräfte am Gymnasium diese Kategorie mindestens mit 10 Prozent (bis maximal 25 Prozent) bei der Notenberechnung berücksichtigen würden. Während also fast alle Lehrkräfte grundsätzlich sämtliche Fehler beim Schreiben von längeren Texten anstreichen, fällt die Gewichtung der verschiedenen Kriterien zur Berechnung der Note doch ganz unterschiedlich aus. Hierfür führten vor allem Lehrkräfte an den Integrierten Sekundarschulen an, dass sie überhaupt froh seien, dass Schülerinnen und Schüler eine zweite Fremdsprache wählen würden und dass sie diese dann nicht demotivieren wollten. Zudem bewerteten sie es schon positiv, wenn die Schülerinnen und Schüler längere Texte schreiben würden.

Dagegen weist das Korrekturverhalten bei Fremdsprachenlehrkräften bei der mündlichen Sprachproduktion kaum Unterschiede zwischen Lehrkräften am Gymnasium und an einer Integrierten Sekundarschule auf. Von 56 Nennungen wurde 28 Mal angekreuzt, dass die Lehrenden vor allem warten, bis sich einige Schülerinnen und Schüler geäußert haben, und erst dann allgemein auf schwerwiegendere Fehler eingehen. Eine dauerhafte Korrektur aller Fehler nimmt keine der befragten Lehrkräfte vor. Zudem wurde 8 Mal angekreuzt, dass nur ausgewählte Fehler korrigiert werden. Der didaktische Ansatz ‚Steuerung durch Visualisierung‘, also die Unterstreichung des Gesagten durch Gesten, Symbole, Bilder usw. – bei der Fehlerkorrektur also etwa bestimmte Fehler mit Symbolen

oder Bildern anzuzeigen –, wird so gut wie kaum aufgegriffen. Nur 8 Mal wurde die Antwort „es gibt bestimmte Symbole, die die Lernenden kennen und ich verwende (z.B. rote Karte für Syntaxfehler, Daumen hoch für Aussprache etc.)“ gewählt. Im Sinne der Einbeziehung der Mitschülerinnen und Mitschüler bei der mündlichen Fehlerkorrektur ist wiederum erkennbar, dass immerhin 12 Lehrkräfte angaben, dass sie die anderen Lernenden fragen, ob sie vielleicht einen Fehler erkannt haben und ob sie diesen konkret benennen könnten.

3.2.2 Fehlerkorrektur in einem handlungs- und kompetenzorientierten FSU

Bei der Frage an die Fremdsprachenlehrkräfte „Wo sehen Sie – in einem handlungs- und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht – die Grenzen bei der Fehlerkorrektur im Anfangsunterricht (erstes bis zweites Lernjahr)?“ sind die Angaben der Lehrkräfte sehr vielseitig. Allerdings wird häufig auf eine bestimmte Problematik hingewiesen: Dass man zwar von dem heutzutage didaktisch proklamierten Ansatz ‚Fehler zulassen‘ wisse, doch widerspreche dies den „starre[n] Korrekturvorgaben“, die den Unterrichtsalltag ebenso bestimmen (siehe die Antworten 9 und 10).

9. „Einerseits sollen Fehler zugelassen werden, andererseits haben wir *starre Korrekturvorgaben in der Schule* selbst und auch durch *die formalen Zwänge*. Das Kriterium der Vergleichbarkeit widerspricht der Handlungsorientierung.“ (weiblich, ISS, Spanisch/Französisch, 22–35)
10. „Einerseits müssen wir *Noten geben*. Andererseits sollen wir nur noch *Kompetenzen vermitteln*.“ (männlich, Gymnasium, Französisch, 50+)

Zudem wird von einigen Lehrkräften kritisch betrachtet (siehe Aussage 11), dass die heutigen modernen, kreativen und individuell abgestimmten Fehlerkorrekturmaßnahmen in der Wertigkeit Überhand zu nehmen scheinen.

11. „[...] *alles Spielerei*... [...] *warum wird der Rotstift nicht mehr anerkannt?*“ (weiblich, Gymnasium, Französisch, 36–50)

Der Rotstift wird in diesem Fall als Synonym dafür gesehen, Fehler markieren zu dürfen. Andererseits wird von verschiedenen Lehrkräften versucht, die Schülerinnen und Schüler bei der Korrektur/Selbstkorrektur (siehe Antwort 14) einzubeziehen, die Vermittlung von Strategien zur Fehlerkorrektur (siehe Antwort 13) zu vermitteln oder eine gezielte Fehlerkorrektur (siehe Antwort 12) anzustreben:

12. „Kompetenz Sprechen: wenn zu viele Fehler korrigiert werden, hemmt das die Schüler, also *nehme ich nur relevante Fehler heraus* und weise alle SuS noch einmal auf die Fehlerquelle hin.“ (weiblich, ISS, Französisch/Englisch/Russisch, 50+)

13. „Wir sollten *immer alles korrigieren*. Das mache ich. Dabei müssen wir den SuS klarmachen, dass es beim Sprechen und Schreiben nicht auf die Anzahl der Fehler ankommt, *sondern auf Strategien, die Fehler zu erkennen, zu vermeiden oder sich selbst zu korrigieren*.“ (weiblich, Gymnasium, Französisch (bilingual), 22–35)
14. „[...] nicht jede schriftliche Schülerleistung kann korrigiert werden; *man müsste die Korrektur durch SuS auch nochmal durchsetzen* – dafür haben wir aber keine Zeit. Die *Selbstkorrektur* wäre aber so wichtig.“ (weiblich, Gymnasium, Französisch, 50+)

Vor allem wenn man bedenkt, wie Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler darin unterstützen können sollten, Fehler selbst zu erkennen und auch zu korrigieren, fällt auf, dass Lehrkräfte – vor allem in ihrer Ausbildung – darin geschult werden müssten, Strategien im Umgang mit Fehlern kennenzulernen und diese später an ihre Lernenden zu vermitteln. In dieser Befragung konnte hierzu festgestellt werden, dass die Lehrkräfte sehr unterschiedliche Ansätze, Konzepte und Methoden verwenden, um ihre Schülerinnen und Schüler für die Vermeidung von Fehlern und für die Korrektur von Fehlern zu sensibilisieren, wie anhand der nachfolgenden Antworten zu sehen ist:

15. „Ich versuche durch *bestimmte Aufgaben/Übungen* dafür zu sensibilisieren. Z.B. Fehler erkennen; Methoden wie die Schreibkonferenz anwenden...aber im Unterricht bleibt dafür eigentlich wenig Zeit.“ (weiblich, ISS, Spanisch/Französisch, 22–35)
16. „*Checklisten* bei der schriftlichen Sprachproduktion, bei denen auf besonders häufige Fehler geachtet werden soll, *Methoden wie Fehlerlupe...*“ (weiblich, Gymnasium, Französisch, 36–49)
17. „Im Mündlichen ist es schwieriger, aber durch gegenseitiges *Schülerfeedback*.“ (weiblich, Gymnasium, Französisch (bilingual), 22–35)
18. „... *gezielte Schreibübungen + anschließende Schreibwerkstatt + Partnerkorrektur ... selbständiges Entwerfen von Tests* und Erstellen eines Lösungsblattes, bzw. korrigieren von anderen Schülertests“ (weiblich, ISS, Französisch, 22–35)
19. „... Wir haben eine *Fehler-Liste* im Hefter und arbeiten immer vor Tests damit. Das *besprechen* wir immer und immer wieder. Alles andere ist unnötig.“ (weiblich, ISS, Französisch/Englisch/Russisch, 50+)
20. „Mimik, Nachfragen, Hinweis auf Übungen u.ä. – *so viele Möglichkeiten kenne ich* aber gar *nicht*; die *neue Didaktik bietet wohl ziemlich viel*. Ich schaffe es aber nicht, mich weiterzubilden.“ (weiblich, Gymnasium, Französisch, 50+)

Insgesamt kann nach der Untersuchung festgehalten werden, dass die hier befragten Fremdsprachenlehrkräfte in einigen Bereichen große Übereinstimmungen in den Beantwortungen aufweisen. Dies betrifft vor allem die Grundtendenzen bzw. Grundansätze bei der Fehlerkorrektur. So ist es etwa nachvollziehbar, dass man im mündlichen Bereich die Lernenden nicht sofort im Anfangsunterricht

demotivieren möchte und den Redefluss der Lernenden nicht ständig unterbricht, um auf einen Fehler hinzuweisen. Auch ist verständlich, dass bei der schriftlichen Korrektur alle Fehler markiert werden, auch wenn diese dann bei der Notenvergabe anders berücksichtigt werden. Gleichwohl zeigen sich auch gravierende Unterschiede, denn zum Beispiel wird die Fehlerkorrektur von den Lehrkräften sehr verschieden gehandhabt; dies ist offenbar u.a. von der Ausbildung und den wahrgenommenen Weiterbildungen, aber auch von der Offenheit gegenüber einem kompetenz- und handlungsorientierten Unterricht abhängig.

3.3 Perspektive der Lernenden: Umgang mit und Akzeptanz bzw. Nicht-Akzeptanz von Fehlern im fremdsprachlichen Unterricht

3.3.1 Eigenwahrnehmung von Fehlern

Von den 98 befragten Schülerinnen und Schülern geben über die Hälfte (56 Probanden) an, dass sie merken, wann sie Fehler im Französischen machen – selbst wenn dies nicht bei jedem Fehler der Fall sein muss. Sie führen ganz verschiedene Gründe an, woran ihnen dies auffällt. Manchmal empfinden sie die Aussprache oder das Schriftbild als „komisch“ (siehe z.B. Antwort 21), manchmal spüren sie es einfach (vgl. z.B. Antwort 23), es kann auch sein, dass sie sich unsicher fühlen (vgl. z.B. Antwort 24) oder dass sie schlichtweg nicht wissen, wie es richtig heißen muss (vgl. z.B. Antwort 22).

21. „Meistens *hört man dass*, weil es sich einfach *komisch anhört* oder weil es *komisch aussieht*“ (weiblich, Gymnasium, 12)
22. „Ich merke es daran das ich einfach *nicht weiß was da hinkommt*“ (männlich, Gymnasium, 12)
23. „Ich *spüre es innerlich* immer, weiß aber nicht, wo der Fehler ist“ (männlich, ISS, 12)
24. „Ich *fühle mich dann unsicher*. Wenn ich es weiß, bin ich meistens sicher“ (weiblich, Gymnasium, 12)
25. „wenn ich *unsicher* bin, dann ist es manchmal falsch oder wenn ich *ein Wort einfach nicht weiß*“ (weiblich, ISS, 12)

Von denjenigen Schülerinnen und Schülern, die Fehler noch nicht selbst wahrnehmen können, wird dagegen häufig formuliert, dass sie entweder Französisch als zu schwer empfinden (u.a. Antwort 26) oder sehr viel Übungszeit benötigen (u.a. Antwort 27), damit sie Fehler erkennen.

26. „Keine Ahnung. *Französisch ist einfach zu schwer*“ (weiblich, ISS, 12)
27. „Wenn wir das *ganz häufig üben*, dann fällt es mir auf. Seit Frau X bei uns Lehrerin ist, verstehe ich Französisch auch besser“ (weiblich, ISS, 13)

Bei der Frage „Wenn du selbst Fehler machst bzw. du das Gefühl hast, irgendetwas stimmt nicht bei deinen französischen Formulierungen, wie fühlst du dich/was machst du?“ ist festzustellen, dass die Lernenden – egal ob am Gymnasium oder an einer Integrierten Sekundarschule – sehr selbstkritisch sind. 52 der 98 Probanden erklärten sogar, dass sie einfach mehr lernen müssten (vorgegebene Antwort: „ich denke: ‚Nächstes Mal muss ich mehr lernen‘“) und 48 der Lernenden ärgern sich über einen Fehler (vorgegebene Antwort: „ich ärgere mich darüber, dass ich das nicht kann“). Ein knappes Drittel jeweils fragt entweder die Mitschüler, ob sie helfen können (30 Mal angekreuzt: „ich frage meinen Nachbarn/meine Mitschüler, ob sie mir helfen können“) oder direkt die jeweilige Fremdsprachenlehrkraft (30 Mal angekreuzt: „ich melde mich und frage meine Lehrerin (im Unterricht), ob sie das nochmal erklären kann“). Nur wenige Probanden kreuzten „ich denke: ‚Französisch ist einfach eine blöde/schwere/nicht logische Sprache‘“ (12 Mal) an. Insgesamt wird aber deutlich, dass die Lernenden überwiegend bemüht sind, Fehler zu vermeiden und dies auch selbstkritisch und ehrlich formulieren, so etwa bei der Antwortmöglichkeit „ich denke ‚Nächstes Mal schreibst du einfachere Sätze‘“ (10 Mal angekreuzt) oder „ich schäme mich dafür“ (6 Mal angekreuzt).

3.3.2 *Umgang mit Fehlern von anderen Mitschülern*

Die Frage „Wenn du andere in deiner Klasse Französisch sprechen hörst oder Texte von deinen Mitschülern zur Korrektur bekommst, kannst du dann Fehler raushören/erkennen?“ wurde sogar von 82 Lernenden bejaht, also noch einmal deutlich mehr als bei der eigenen Fehlererkennung. Nur 16 Schülerinnen und Schüler verneinten dies entsprechend. Auf die Nachfrage, welche Fehler denn von den Lernenden im Anfangsunterricht überhaupt erkannt werden, wird von fast drei Vierteln der Schülerinnen und Schüler angegeben, dass sie vor allem Aussprachefehler identifizieren, danach folgen Wortschatzfehler (knapp über die Hälfte). Nur wenige führten an, dass sie Fehler in der Satzstruktur oder auch Konjugationsfehler erkennen.

In den Antworten auf die Frage, wie Schülerinnen und Schüler auf die Fehler ihrer Mitschüler reagieren, wenn sie einen kategorisieren, steht im Vordergrund, dass über die Hälfte der Lernenden sich darüber freut, dass sie den Fehler erkannt haben und ihn auch korrigieren können oder dass sie diesen erkannt haben, auch wenn sie ihn nicht korrigieren können. Nur wenige Schülerinnen und Schüler (noch nicht einmal 10 Prozent) schmunzeln oder lachen darüber oder äußern sich laut in der ganzen Klasse. Auffällig ist aber, dass ein Drittel von ihnen ein kooperatives Verhalten aufweist, etwa indem sie den Mitschülerinnen

und Mitschülern den Fehler erklären, aber in einem kleineren Rahmen, so etwa in der Pause oder leise im Unterricht.

In Rahmen der Fehlerkorrektur und vor allem im Sinne der Selbstkorrektur haben die Lernenden konkrete Vorstellungen, wie die Fremdsprachenlehrkräfte sie unterschützen können, damit sie Fehler schneller selbstständig erkennen und auch korrigieren können. Sie fordern vermehrt Übungen und Zeit (z.B. Antwort unter 32), Erklärungen (z.B. Antwort unter 28) und sogar Strenge (z.B. Antwort unter 30) ein. Sie geben zum Teil – wenn auch indirekt – an, dass sie den Unterschied zwischen der mündlichen und schriftlichen Fehlerkorrektur wahrnehmen (siehe Antwort unter 31), da ihnen konkret auffällt, dass es im Mündlichen kaum Korrekturen gibt, während bei schriftlichen Texten „immer alles rot“ markiert wurde. Von einigen Lernenden wird auch angesprochen, dass die Lehrkräfte sie gleich korrigieren sollten (siehe Antwort unter 34):

28. „Mir das einfach *nochmal erklären*.“ (weiblich, Gymnasium, 12)
29. „Indem *sie mich korrigiert* und mir hilft meine Aussprache zu verbessern.“ (weiblich ISS, 12)
30. „Herr X muss viel *strenger sein*. In der Klasse ist es immer zu laut.“ (männlich, ISS, 12)
31. „Im *mündlichen* bin ich immer *besser*. Da korrigiert mich Frau X ganz selten. Aber *im schriftlichen* ist immer *alles rot*. Das ist blöd.“ (weiblich, Gymnasium, 12)
32. „*Mehr Zeit* bei Klassenarbeiten weil ich zum Beispiel nicht nochmal drüber lesen konnte. Vllt. war ich auch zu langsam, aber eigentlich kann ich Fehler schon selbst erkennen.“ (weiblich, Gymnasium, 12)
33. „Ich brauche *keine Hilfe*, weil ich das gut kann.“ (weiblich, Gymnasium, 12)
34. „Wenn ich was falsch ausspreche mir *gleich sagen* wie es richtig heißt. Das macht Frau X nur selten.“ (weiblich, Gymnasium, 12)

4. Fazit und Handlungsempfehlungen

Durch die empirische Untersuchung wurde deutlich, dass die Fehlerkorrektur ein wichtiges und vor allem breites Themenfeld im Fremdsprachenunterricht darstellt. Es beschäftigt sowohl die Fremdsprachenlehrkräfte als auch die Lernenden im Anfangsunterricht Französisch stark. Aus den quantitativen und qualitativen Daten ist erkennbar, dass seitens der Lehrkräfte ein großer Spielraum besteht, wie Fehler korrigiert werden können, selbst wenn es schulinterne Vorgaben gibt. Auch wenn auf Lehrkraftseite inzwischen der Ansatz besteht, dass Fehler zugelassen werden sollten, damit Lernende – insbesondere im Anfangsunterricht – nicht gleich demotiviert werden, besteht jedoch bei Fremdsprachenlernenden, die sich noch am Anfang befinden, zum Teil schon der Wunsch, häufiger korrigiert zu werden. Sie möchten zudem Strategien kennenlernen, um

eigene Korrekturen vornehmen zu können. Daher sollte den Lehrkräften die Handlungsempfehlung gegeben werden, Fehler nicht unreflektiert immer zuzulassen und durchaus zu korrigieren, ohne dadurch jedoch die Schüler zu demotivieren oder sogar zu ängstigen, sich in der neu zu lernenden Fremdsprache zu äußern. Dies ist im Grunde nur möglich, wenn sie Kenntnisse darüber haben, welche konkreten didaktischen und methodischen Maßnahmen existieren, um in einem handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht produktiv Fehler zu korrigieren. Hierfür benötigen die Lehrkräfte schlichtweg Fort- und Weiterbildungen. Hierdurch wäre es auch möglich, gemeinsame Ansätze zu finden und zu etablieren, denn bisher scheinen viele Lehrkräfte zu diesem Punkt ganz eigene Vorstellungen zu haben, die kaum abgestimmt werden. Die Fehlerdidaktik kann in diesem Kontext zu mehr Transparenz gelangen, wenn sie verstärkt übergreifende Maßnahmen aufzeigt. In diesem Kontext gilt es für die aktuellen und zukünftigen Lehrkräfte, dass sie die Selbstkorrektur der Schülerinnen und Schüler fördern und hier Strategien vermitteln sollten, wie die Lernenden Fehler vermeiden, selbst erkennen und auch korrigieren können. Auch hier müssen die Lehrkräfte entweder systematisch darin geschult werden, konkrete Maßnahmen umzusetzen, oder im Sinne der Unterrichtsgestaltung mehr Freiräume bekommen, um dies bei den Lernenden zu fördern.

Hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler kann festgestellt werden, dass diese einerseits eine größere Offenheit mitbringen müssen, wenn bekannte Rituale (wie zum Beispiel der Rotstift) nicht mehr ständig genutzt werden. Sie sollten ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten – auch im Sinne der Handlungs- und Kompetenzorientierung – bewusster wahrnehmen, aber auch hierin geschult werden, um eigene Fehler selbst korrigieren zu können oder bei Mitschülerinnen und Mitschülern Korrekturen transparent und tolerant vornehmen zu können.

5. Ausblick

Fehler sind beim Erwerb einer Fremdsprache – ob nun bei L2, L3 oder späteren – unausweichlich und auch für den Lernprozess notwendig. Selbst beim Erwerb der Muttersprache werden Fehler gemacht. Die Bedeutung des Fehlers hat sich zwar in den letzten Jahrzehnten und spätestens seit der Etablierung des handlungs- und kompetenzorientierten Unterrichts als Zielvorstellung geändert, doch ist festzustellen, dass im Sinne der Fehlerdidaktik bzw. des Umgangs mit Fehlern, in der Art und Weise, wie korrigiert wird, ein großer Bedarf an Forschung besteht. Auf der einen Seite ist Fehlerkorrektur notwendig, auf der anderen Seite sollte es nicht zur ständigen Korrektur von Fehlern bei den Lernenden kommen, durch die sich die Lernenden demotiviert fühlen. Das Spannungsfeld,

dass Fehler gemacht werden müssen, um sich auch sprachlich weiterzuentwickeln, aber gleichzeitig, dass mit jedem Fehler auch eine Wertung erfolgt, und zwar in der Weise, dass hieraus von den Lehrkräften Noten abgeleitet werden, die faktisch über das weitere Schul- und Ausbildungsleben entscheiden, ist unter derzeitigen Umständen fast unauflösbar. Eine hohe Sensibilität im Umgang mit dem Thema ist daher jedenfalls seitens der Didaktiker und der Lehrkräfte notwendig. Problematisch und ebenfalls Teil dieses Problems erscheint auch das Dilemma, das darin besteht, dass auf der einen Seite eine Vergleichbarkeit – durch die Vergabe von Noten – gegeben sein soll, doch auf der anderen Seite im Bildungswesen Bestrebungen bestehen, individuell auf die Lerner einzugehen und sie je nach ihren Bedürfnissen bei der Korrektur und auch in der jeweiligen Selbstkorrektur zu unterstützen.

Fort- und Weiterbildungen sind notwendig, damit die Lehrkräfte (weitere) Maßnahmen kennenlernen, die sie in einem handlungs- und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht nutzen können und die die beschriebenen Dilemmata ein wenig auflösen können. In der Didaktik existieren zwar diesbezüglich viele Angebote, doch müssen diese auch von den aktuellen Lehrkräften wahrgenommen und genutzt werden (können).

6. Bibliographie

- Becker, Carmen (2008): „Lieber fehlerhaft sprechen als fehlerlos schweigen: Fehler therapieren“. *At work. Das Englisch-Magazin von Diesterweg* 15, 6–7.
- Caspari, Daniela (2011): „Fehlerquotient oder Kriterienraster? Für eine Neugewichtung grammatischer Korrektheit“. *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch* 8(1), 4–7.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (³2015): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Fäcke, Christiane (2011): *Fachdidaktik Spanisch*. Tübingen: Narr.
- Kielhöfer, Bernd (1975): *Fehlerlinguistik des Fremdspracherwerbs: linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*. Kronberg: Scriptor.
- Kleppin, Karin (2005): „Mit Fehlern umgehen – neue Herausforderungen“. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 11, 16–20.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Kohn, Kurt (1990): *Dimensionen lernersprachlicher Performanz. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr.

- Krainz, Christine (1980): *Soziolinguistische, lernpsychologische und didaktische Problematik von Fehleranalysen. Ein Beitrag für den Französischunterricht*. Tübingen: Narr.
- Lenhard, Stefan (2016): *Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen im Englischunterricht*. Münster u.a.: Waxmann.
- Mayr, Erich (1985): *Spracherwerb und Fehleranalyse. Theorie und Empirie am Beispiel des Französischen*. Bern u.a.: Lang.
- Schneeloch, Annika (2008): *Fehler und ihre Korrektur in Französisch-Leistungskursen – Eine empirische Untersuchung in der Jahrgangsstufe 13.2 im Vorfeld des Zentralabiturs*. Saarbrücken: VDM.
- Tinnefeld, Thomas (1999): *Mängel in der Unterscheidung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache im Deutschen als Fehlerursache beim schriftlichen Fremdsprachengebrauch*. Aachen: Shaker.
- Vázquez, Graciela E. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt a.M.: Lang.

Kathleen Plötner (Potsdam)

Die Kompetenz *Sprechen* aus Sicht der Pragmadidaktik: Eine Untersuchung zur diamesischen Variation in aktuellen Spanischlehrbüchern

Abstract The article aims to analyze linguistic means (as components of language actions) in the new generation of textbooks by Cornelsen (*¡Apúntate! 1*, 2016), Klett (*¡Vamos! ¡Adelante! 1*, 2014) and Diesterweg (*¿Qué pasa? 1*, 2016). On the one hand, we will show how different parts of orality are handled in these textbooks and which linguistic forms were chosen by the authors as examples for various language actions. On the other hand, we will study colloquial language on the basis of oral Spanish corpora and investigate if the linguistic structures in the textbooks correspond to or reflect Spanish language reality.

1. Untersuchungsgegenstand

Ziel des vorliegenden Artikels ist die linguistisch-didaktische Analyse sprachlicher Mittel (als Bestandteile von Sprachhandlungen) in der neuen Lehrwerksgeneration von Cornelsen (*¡Apúntate! 1*, 2016), Klett (*¡Vamos! ¡Adelante! 1*, 2014) und Diesterweg (*¿Qué pasa? 1*, 2016).¹ Es soll zum einen dargestellt werden, wie mit Mündlichkeit in den genannten Lehrwerken² umgegangen wird und welche sprachlichen Formen exemplarisch von den Autorinnen und Autoren für verschiedene Sprachhandlungen ausgewählt wurden. Zum anderen soll mithilfe mündlicher Korpora der spanischen Umgangssprache untersucht werden, ob die sprachlichen Strukturen in den ausgewählten Lehrbüchern der tatsächlichen Sprachrealität entsprechen bzw. inwieweit sie diese widerspiegeln.

1 Die Lehrbücher werden mit AP 2016, VA 2014 und QP 2016 abgekürzt.

2 Im vorliegenden Artikel werden ausschließlich die Lehrbücher der neuen Lehrwerksgeneration analysiert und zusätzliche Materialien wie Beihefte, CDs etc., die ebenfalls zum Gesamtwerk gehören, nicht näher untersucht. Diese Einschränkung wurde getroffen, um festzustellen, wie Schülerinnen und Schüler insbesondere visuell mit Mündlichkeit konfrontiert werden und welche sprachlichen Mittel sowie pragmatischen und soziolinguistischen Hinweise in den Lehrwerken angeboten werden.

2. Mündlichkeit³ im Fremdsprachenunterricht

Im Gegensatz zum natürlichen Erstspracherwerb verlaufen im institutionellen Fremdspracherwerb der Erwerb der Schriftsprache und der mündliche Spracherwerb i.d.R. parallel, d.h. also, dass die Kompetenz Schreiben und die Kompetenz Sprechen nicht isoliert voneinander gelehrt, geübt und folglich erworben werden. Zudem wird Mündlichkeit oftmals über das Schriftbild – insbesondere in Lehrbüchern – vermittelt. Das hier prototypische Beispiel ist die Einführung von Dialogen, die auch in verschrifteter Form vorliegen und von den Schülerinnen und Schülern visuell rezipiert werden (können). Mündlichkeit wird meist über vorgefertigte Texte kreiert, die anschließend vertont werden. In linguistischen Studien spricht man von fingierter Mündlichkeit oder der *voz ficticia* (vgl. Brumme 2012), da es sich um von Autorinnen und Autoren konzipierte Mündlichkeit, also eine Imitation der realen Mündlichkeit, handelt, die in Form von Dialogen im Lehrbuch (oder in literarischen Texten) festgehalten wird.

Die Differenz zwischen schriftlicher Standardsprache und gesprochener Sprache, die Lernende spätestens beim Besuch des Landes bzw. der Länder der Zielsprache erfahren, beschreibt Kramsch – hier für das Deutsche – wie folgt:

Es war klar geworden, dass die stilisierte hochdeutsche Schriftsprache, die man an den Schulen lehrte, nie der Sprachwirklichkeit entsprochen hatte. Ich kann mich noch gut an meine Verblüffung erinnern, als ich 1976, nach Jahren, in denen ich Konversationskurse unterrichtet und anhand von Lehrwerken Deutsch sprechen gelehrt hatte, plötzlich in der Bibliothek das Freiburger Korpus von Texten ‚gesprochener deutscher Standardsprache‘ entdeckte. So sah richtig gesprochene Sprache aus: halbfertige Sätze, Redundanzen, Unterbrechungen, Verzögerungen, eine Menge nichtssagender Füllsel, und sogar – *horribile dictu!* – grammatische Fehler. (Kramsch 1997: 334, zitiert nach Imo 2013: 17)

Mündlichkeit, die im Unterricht gelehrt und in Lehrwerken abgebildet wird, scheint oftmals nicht der Sprachrealität in den Zielsprachenländern zu entsprechen. Da der moderne Fremdsprachenunterricht sich aber den Leitgedanken der kommunikativen Wende verschrieben hat und das Ziel u.a. die Förderung der kommunikativen interkulturellen Kompetenz respektive die Befähigung der Schülerinnen und Schüler (oder Fremdsprachenlernenden) zum Sprachhandeln im fremdsprachlichen interkulturellen Kontext ist, stellen sich in diesem

3 Hier im Sinne von ‚konzeptueller Mündlichkeit‘ (nach Koch/Oesterreicher 1990, 6) gebraucht. Wenn im Weiteren die Bezeichnungen ‚Mündlichkeit‘, ‚Sprechen‘ oder ‚gesprochene Sprache‘ gewählt werden, so beziehe ich mich nicht ausschließlich auf die Realisierung der Sprache (Medium), sondern auch auf deren Konzeption.

Zusammenhang einige fachdidaktische Fragen, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll:

- I) Wie wird Mündlichkeit in Lehrwerken abgebildet?
- II) Welchen Raum nimmt diamesische, d.h. nach dem Medium differenzierende Variation in Lehrbüchern des Anfangsunterrichts ein?
- III) Welche Verfahren nutzen die Autorinnen und Autoren, um Mündlichkeit zu kreieren?
- IV) Welche Gemeinsamkeiten/Differenzen bestehen zwischen ‚authentischer‘ und ‚didaktisierter‘ Mündlichkeit?

3. Sprachhandlungen im Kontext von pragmatischer Kompetenz

3.1 Pragmatik und pragmatische Kompetenz

Der Begriff ‚Pragmatik‘ geht auf Charles William Morris (1938, deutsche Fassung von 1988) zurück, der versuchte, eine Theorie der Zeichen zu erarbeiten. Er unterschied die Bereiche der Semantik, der Syntaktik (respektive Syntax) und der Pragmatik, wobei er unter Pragmatik Forschungen fasste, die die Beziehung zwischen Zeichen und Rezipienten (bzw. „Interpreten“, Morris 1988: 52) untersuchten. Levinson (2000: 6) sieht den Begriff bei Morris noch sehr weit gefasst, denn Morris selbst schreibt zum selbigen:

Da zu den meisten, wenn nicht allen Zeichen lebende Organismen als Interpreten gehören, kann man die Pragmatik hinreichend genau mit den Worten charakterisieren, daß sie sich mit den lebensbezogenen Aspekten der Semiose beschäftigt, d. h. mit allen psychologischen, biologischen und soziologischen Phänomenen, die im Zeichenprozeß auftauchen. (Morris 1988: 52)

Levinson plädiert hingegen für eine eingeschränkte Lesart des Begriffs. Pragmatik ist für ihn „die Erforschung des Sprachgebrauchs.“ (Levinson 2000: 6) Allerdings gibt Levinson gleichzeitig zu bedenken, dass für ihn pragmatische Untersuchungen sowohl „kontextabhängige Aspekte der Sprachstruktur als auch Prinzipien des Sprachgebrauchs und -verstehens, die mit der Sprachstruktur nichts oder nur wenig zu tun haben“ (ebd.: 9), umfassen können. Pragmatiker seien, so Levinson, „besonders an der Wechselbeziehung zwischen Sprachstruktur und den Prinzipien des Sprachgebrauchs interessiert.“ (ebd.: 10) Zu unterscheiden sind die *universale Pragmatik* und die *sprachspezifische Pragmatik* einer einzelnen Sprache, wobei erstere die allgemeine Theorie zur Kodierung und Enkodierung von Kontexten darstellt.

Der (pragmatische) *Kontext* ist im Rahmen der Pragmatik zu einem Schlüsselbegriff avanciert, er ist allerdings bis heute nicht eindeutig definiert worden.

Zum Kontext gehören u.a. Kenntnisse von Rolle und Status, Kenntnisse des Formalitätsgrades, Kenntnisse des Mediums, Kenntnisse der angemessenen Inhalte etc. (vgl. Lyons 1983: 190–207, Abschnitt „Kommunikative Kompetenz“). Des Weiteren ist das *Sprachverstehen* ein zentraler Begriff innerhalb der Pragmatik. Sprachverstehen ist eng an *Inferenz* bzw. den Prozess des Inferierens geknüpft, denn laut Levinson (2000: 23) beruht Sprachverstehen auf „dem Ziehen von *Schlussfolgerungen*, die das Gesagte mit den wechselseitigen Annahmen und dem vorher Gesagten verknüpfen“. Auch soziolinguistische Informationen, zu denen insbesondere diaphasische und diastratische Aspekte gehören, sind als Teilbereiche der Pragmatik anzusehen bzw. betreffen pragmatische Studien, da sie die Bedeutung von Äußerungen beeinflussen können, z.B. wenn ein und derselbe Sprecher von der gleichen Person mit *Du* und *Sie* angesprochen wird (vgl. ebd.: 30–31).

Der Begriff der *pragmatischen Kompetenz* soll im Folgenden im Kontext des Fremdsprachenerwerbs und des modernen Fremdsprachenunterrichts erläutert werden.⁴ Die Notion kommt in fast keiner – und wenn, dann nur sporadisch – der aktuellen fachdidaktischen Einführungen vor. Zudem wird pragmatische Kompetenz nicht als zentrale Kompetenz in den fachdidaktischen Lehrbüchern (vgl. Barquero Pipín 2017: 61–62) oder in den Bildungsplänen der Fremdsprachen angeführt.⁵ Fäcke (2011: 120) zeigt auf, dass im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) pragmatische Kompetenzen zu den funktionalen kommunikativen Kompetenzen gezählt und von linguistischen und soziolinguistischen Kompetenzen unterschieden werden. Pragmatische Kompetenz sei (lediglich) „die Fähigkeit, den sprachlichen Diskurs situationsangemessen und funktional im Sinne der kommunikativen Intentionen zu gestalten.“ (ebd.) Grünewald/Küster (2009: 189) sehen die pragmatische Kompetenz im Bereich

4 Pragmatische Kompetenzen wurden bereits in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts als Teilfertigkeiten der kommunikativen Kompetenz in sprachphilosophischen Studien beschrieben. Eine genaue Analyse der Etablierung des Kompetenzbegriffes und insbesondere des Begriffes der kommunikativen Kompetenz erscheint interessant, kann an dieser Stelle jedoch nicht geleistet werden.

5 Pragmatische Kompetenzen werden lediglich als Teilkompetenzen verstanden, etwa auf der Lehrerfortbildungshomepage für Spanisch des Landes Baden-Württemberg. Unter der Kompetenz Sprechen werden hier bspw. diskursive Kompetenzen, pragmatische Kompetenzen sowie Kommunikation und Interaktion als Teilkompetenzen erfasst. Im Weiteren werden unter diesen Teilkompetenzen Gesprächsstrategien des aktiven Zuhörens, Verstehenssicherung, sich an soziale Regeln halten (Höflichkeitsregeln), der Gebrauch eines adäquaten Registers etc. verstanden (vgl. Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg: Web).

des Hör(seh)verstehens als „Fähigkeit, das Wissen über sprachliche Diskurse, ihre Redemittel und Strukturen vorwegzunehmen oder durch Inferieren zu ergänzen“. Auch in anderen kommunikativen Bereichen, wie bspw. dem Leseverstehen, sprechen die Autoren (ebd.: 195) von „pragmatischen Kenntnissen“, die hier „Textsortenwissen“ und „Kenntnis von Textmustern und Textfunktionen“ umfassen.

Die aber eigentlich doch recht enge Verbindung zwischen kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten und pragmatischen Kompetenzen liegt auf der Hand. Rigotti (2010: 7) spricht im Zusammenhang mit der kommunikativen Wende von der Etablierung eines „pragmadidaktischen Ansatz[es]“, bei dem „Inhalts- und Beziehungsaspekt der Kommunikation“ im Mittelpunkt stehen.

Interaktionelle und subjektive Merkmale der Kommunikation werden in die fachdidaktische Diskussion aufgenommen und didaktisch-methodologische Entwürfe zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht werden ausgearbeitet. Es werden die Erkenntnisse bzgl. der Pragmatik aus der Soziolinguistik und der Sprachphilosophie rezipiert und die illokutive Dimension des sprachlichen Handelns als Bestandteil des Unterrichtsgeschehens anerkannt.

Die Lernenden sollen in der Interaktion im Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung der subjektiven und der objektiven Bedingungen der Kommunikationssituation lernen, ihre kommunikativen Intentionen angemessen zu vermitteln und die der Interaktionspartner zu verstehen. (ebd.: 7)

Die pragmatische Kompetenz bzw. die Entwicklung von pragmatischen Kompetenzen ist Gegenstand der Pragmadidaktik. Diese muss sich als eine Didaktik verstehen, die sich einerseits an authentischen⁶, d.h. muttersprachlichen Sprachhandlungen orientiert und dabei Sprache, Sprechende und situativen Kontext

6 Die Orientierung an authentischen Sprachsituationen wird auch von anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern angeführt, etwa von Rüschoff/Wolff (1999: 61), die im Rahmen ihrer konstruktivistischen Lernprinzipien eine authentische und realitätsnahe Lernumgebung sowie Lerninhalte, die in der Realität gebraucht werden, fordern. Realität kann hier nur bedeuten, dass Sprachhandlungen im Zielsprachenland selbst vollzogen werden und Lernende keine ausschließlich für den Fremdsprachenunterricht konstruierten Lernsituationen durchlaufen. Ich beziehe mich hierbei bspw. auf Sprachhandlungen wie das Schreiben von Rezepten, das in Lehrbüchern oftmals als Aufgabe gestellt wurde, aber in der Realität der Schülerinnen und Schüler kaum – weder in Deutschland noch in Spanien – vorkommt. Es ist anzunehmen, dass das Verfassen von Rezepten nur von besonders am Kochen und Backen interessierten Personen vollzogen wird und die wenigsten Lernenden schon einmal ein Rezept selbst erstellt haben. Mündliche Kochanweisungen und/oder das Rezipieren von Rezepten kommen möglicherweise häufiger vor, allerdings wäre hier bspw. zu untersuchen,

beachtet, und die andererseits muttersprachliche Sprachhandlungen mit den Bedarfen und Bedürfnissen der Lernenden einer Fremdsprache abgleicht. Das beinhaltet u.a. die Untersuchung und das Hinterfragen aktueller Lernangebote sowie ggf. das Formulieren von Vorschlägen zur Optimierung.

Für Barquero Pipín (2017: 38) steht der Begriff der Kompetenz stets mit „Mobilisierung“ und „Aktion“ in Verbindung. In bestimmten pragmatischen Kontexten wählt der Sprachlernende zwischen verschiedenen Schemata das passendste aus, bevor er (sprach)handelt. Kompetenz sei ein Prozess, der in konkreten Situationen zur Lösung eines Problems oder zur Erledigung einer Aufgabe ablaufe (ebd.: 40). Pragmatische Kompetenz(en) umfassen – der allgemeinen Definition von Kompetenz folgend – daher Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Sprachlernende in konkreten Sprachhandlungssituationen zur Interpretation des Gesagten und für das eigene Sprachhandeln anwenden.

La competencia pragmática es indispensable para la comunicación, puesto que se basa en la interpretación de lo dicho. Un desarrollo insuficiente, deficiente o incluso su carencia lleva a la falta de comunicación o a una transmisión de información errónea. (ebd.: 52)

Pragmatische Kompetenzen beinhalten – wie bereits in der Definition von *Pragmatik* im oberen Teil des Abschnittes deutlich geworden ist – sowohl diskursive als auch soziolinguistische und kulturelle Faktoren. Die pragmatische Kompetenz setzt sich also aus einer Reihe von Kompetenzen, wie etwa soziopragmatischen und pragmalinguistischen zusammen (vgl. ebd.: 55), und kann nicht von diesen isoliert gedacht werden.

Die aktuellen Bildungspläne der Bundesländer begreifen die interkulturelle kommunikative Kompetenz als zentrale Kompetenz des Fremdsprachenunterrichts. Im Folgenden soll kurz umrissen werden, warum Lernziele der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ebenfalls Teil der kommunikativ-pragmatischen Kompetenz sind. Die *interkulturelle kommunikative* Kompetenz – im Gegensatz zur *kommunikativen* Kompetenz – nimmt nicht den Muttersprachler als Modell, sondern geht von einer hybriden Kommunikation aus, in der Sprecherinnen und Sprecher unterschiedlicher Kulturen und Sprachen (= interkulturell) aufeinandertreffen. Es geht darum, sich an einem so genannten (kulturell-)hybriden Ort zu verständigen (vgl. ebd.: 59). In jeder sprachlichen Handlung bzw. Sprachhandlung, die wir im folgenden Abschnitt näher definieren werden, sind m.E. kulturelle Komponenten inkludiert – unabhängig davon, ob zwei Sprecherinnen oder Sprecher aufeinandertreffen, die aus

ob – wie oftmals in Lehrbüchern gefordert – der Einsatz des Imperativs erfolgt oder andere sprachliche Strukturen gebraucht werden.

demselben Kulturraum stammen oder nicht. Die Bereiche Sprache und Kultur können somit nicht voneinander getrennt gedacht werden. Betrachtet man beispielsweise die Sprachhandlung *Sich begrüßen*, so kann einerseits festgestellt werden, dass allein der Aspekt der Begrüßung eine kulturelle Handlung darstellt. Möglicherweise gibt es Kulturen, in denen keine Begrüßung stattfindet. Zudem werden Begrüßungen zwischen verschiedenen Personen unterschiedlich ausgeführt – je nach Status und Nähe (Bekanntheitsgrad) der Sprecherinnen und Sprecher. Des Weiteren spielen Tageszeiten, Orte und der Anlass des Begrüßens (ggf. des ersten Kennenlernens) eine bedeutende Rolle in Begrüßungssituationen. Zwei Sprecherinnen oder Sprecher, die sich nicht kennen, sich aber in einem informellen Kontext im Beisein einer ihnen beiden sehr vertrauten Person kennenlernen, werden sich möglicherweise ganz anders begrüßen als zwei Sprecherinnen oder Sprecher, die sich nicht kennen und in einem formalen Kontext aufeinandertreffen. Der Gebrauch einer Sprache darf nicht nur auf sprachliche Mittel reduziert werden: Sprachliche Mittel sind an soziokulturelle Strukturen und pragmatische Regeln geknüpft und müssen stets im Zusammenhang mit den genannten Kategorien gedacht werden. Daher ist m.E. pragmatische Kompetenz (oder kommunikativ-pragmatische Kompetenz) ein zentrales Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts und umfasst noch weitaus mehr als ausschließlich funktionale kommunikative Kompetenzen oder das Wissen über Textsortenmuster etc., die dennoch einen äußerst wichtigen Teilbereich innerhalb der pragmatischen Kompetenz darstellen. Die pragmatische Kompetenz beinhaltet auch Lernzielbereiche der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, da interkulturelle Kenntnisse (*savoir*) und Handlungsmuster (*savoir faire*) ebenso für die Anwendung einer Sprache, d.h. für ein Sprachhandeln, benötigt werden.

3.2 Was sind Sprachhandlungen?

Krause (2005: 4) spricht von „sprachlich-kommunikativen Handlungen“, denen im fremdsprachlichen Unterricht eine tragende Rolle zukommt, darunter fallen u.a. *Anweisen, Bitten, Vorschlagen, Beschreiben, Erzählen, Vergleichen, Verbieten, Begründen etc.* Diese Handlungstypen sind in unterschiedlichen Textsorten an- oder abwesend bzw. treten verstärkt oder nur in geringem Umfang auf. Wüest (2005: 91) weist – im Sinne der grundlegenden Erkenntnisse der Textlinguistik – auf verschiedene Ausdrucksmittel in Textsorten hin, die mit unterschiedlicher Frequenz gebraucht werden. Im Kontext von Mündlichkeit werden wir im Folgenden von *Sprachhandlungstypen* bzw. *Sprachhandlungen*⁷ sprechen, wobei der Bezug zu Krause (2005) und Wüest (2005) beibehalten werden soll.

7 Der Begriff *Sprachhandlung* wird bspw. auch von Bärmann (2010) gebraucht.

Krause (2005: 4–6) diskutiert die Ablösung der Grammatik- und Lexikprogression durch eine Progression von Sprachhandlungstypen, stellt aber gleichzeitig fest, dass eine Systematisierung hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades von Sprachhandlungen noch fehle und dass einige Sprachhandlungstypen, wie bspw. *Schildern* und *Erzählen*, nur schwer voneinander abgrenzbar seien. Er kommt zum Schluss, dass „lexikalische und grammatische Systematik [...] nicht ersetzt werden“ können, aber dass, „wo es sich anbietet, vom ersten Tag an im Fremdsprachenunterricht Aufgaben gestellt werden [sollten], durch die handlungstypische Mittel verlangt und geübt werden.“ (ebd.: 7) Es wäre m.E. sogar zwingend notwendig, grammatisch-lexikalische Progressionen anhand von Sprachhandlungstypen zu etablieren und nicht andersherum.

Wenn Sprachhandlungen Textsorten bestimmen, dann ist es für die Pragmadidaktik von großem Interesse, die für Fremdsprachenlernende essentiellen Sprachhandlungstypen zu bestimmen, zu analysieren und didaktisch aufzuarbeiten, d.h. sie in einen Lernkontext einzubetten und auf bestimmte sprachliche und kulturelle Elemente hinzuweisen respektive diese zu betonen und metasprachlich hervorzuheben sowie eigene Übungen für sie zu schaffen. Da es sich bei der vorliegenden Studie um eine Untersuchung von Lehrbüchern des Anfängerunterrichts handelt (1. Lernjahr Spanisch), wurden drei grundlegende Sprachhandlungstypen ausgewählt, die in allen Lehrbüchern – ohne Ausnahme – zu Beginn thematisiert werden:

- *Sich begrüßen*
- *Sich vorstellen und jemanden vorstellen (Fokus auf dem Namen)*
- *Nach dem Befinden fragen*

Anzunehmen ist, dass diese Sprachhandlungstypen auch für andere Sprachen essentiell sind und in den jeweiligen Lehrbüchern zu Beginn einen entscheidenden Platz einnehmen. Die Sprachhandlungen können sowohl in mündlichen (Face-to-Face-Interaktion, Telefongespräche) als auch in schriftlichen Sprachkontexten (Mailkorrespondenzen, Briefwechsel) auftreten. Der Fokus der Untersuchung liegt auf mündlichen Sprachkontexten. Vor allem die Sprachhandlung *Sich begrüßen* ist im innereuropäischen Sprachraum und darüber hinaus eine fest etablierte Sprachhandlung, die – wenn sie nicht vorhanden ist – als Zeichen fehlenden Respekts, als Unhöflichkeit o.ä. interpretiert werden kann, da Minimalstandards (hier *Sich begrüßen*) nicht eingehalten werden (vgl. Bärman 2010: 112).

Im Folgenden gilt es zunächst, zu bestimmen, welche sprachlichen Konstruktionen und sozialen Dimensionen in den ausgewählten Sprachhandlungstypen in muttersprachlichen Äußerungen auftreten, denn es ist anzunehmen,

dass jeder Sprachhandlungstyp eigene sprachliche Ausdrucksmittel und soziokulturelle Aspekte umfasst. Anschließend werden die Sprachhandlungstypen in den Lehrbüchern untersucht. Dabei sollen die Lehrbücher nicht primär miteinander verglichen werden, sondern es soll darum gehen, die Gestaltung der Sprachhandlungen zu untersuchen und bestimmte didaktische Verfahren aufzuzeigen.

4. Sprachhandlungen im muttersprachlichen Kontext

Vor der Untersuchung der ausgewählten Sprachhandlungen in Lehrbüchern wurden zunächst muttersprachliche Sprachhandlungssituationen mit den genannten Sprachhandlungstypen *Sich begrüßen*, *Sich vorstellen/jemanden vorstellen* und *Nach dem Befinden fragen* analysiert. Hierzu wurden mündliche Dokumente (transkribierte Radio- und Fernsehsendungen) des *Corpus de referencia del español actual* (CREA) sowie stark mündlich konzipierte Filme ausgewählt und transkribiert. Für die vorliegende Studie wurden ausschließlich mündliche Korpora aus Spanien berücksichtigt.

Als besonders effizient hinsichtlich der ausgewählten Sprachhandlungen erwies sich der Film *Isla Bonita* von 2015 (die DVD stammt aus dem Jahr 2017). Es handelt sich hierbei um einen Film über Menorca, in dem der Regisseur Fernando sich selbst spielt und die Schauspieler ihre eigenen Namen beibehalten. Der Film ist in besonderem Maße zur Untersuchung der genannten Sprachhandlungen geeignet, da er zum Großteil improvisiert ist und es nach Angabe des Regisseurs⁸ kein vorgeschriebenes Drehbuch gab. Der Film kann als stark mündlich konzipierter Film, der in vielen Teilen den muttersprachlichen Gebrauch in der mündlichen Kommunikation auf Menorca widerspiegelt, klassifiziert werden.

Im Folgenden werden einige Szenen des Filmes, in denen die zu untersuchenden Sprachhandlungen auftreten, dargestellt und analysiert (die Sprachhandlungen sind in den Transkripten markiert/hervorgehoben). In der kommenden Szene trifft die Hauptdarstellerin Olivia mit ihrem deutschen Freund (*novio*) Tim auf ihren menorquinischen Liebhaber Luis:⁹

8 Die Angaben wurden im Rahmen des *Cinelatino* in Tübingen (2017) gemacht.

9 Die Konversation zwischen Olivia und ihrem menorquinischen Liebhaber Luis findet an einigen wenigen Stellen auf Katalanisch statt, es wurde hier jedoch der Übersichtlichkeit halber durchgehend auf Spanisch transkribiert. Die englische Konversation zwischen Tim und Luis wurde beibehalten.

- Ay! Luís
- ¿Cómo estás?
- ¿Qué haces aquí?
- He comprado cuatro cosas para mi madre.
- Ah, sí. ¿Cómo está tu madre?
- Muy bien.
- ¿Sí?
- ¿Te has cortado el pelo?
- ¿Te gusta?
- Mucho.
- *Este es Tim.*
- *Hola.*
- *Hello.*
- *Encantado.*
- *What's your name?*
- Sorry?
- *Luis. Sorry. Luis – Tim.*
- *Ah Luis.*
- *Tim.*
- Okay.
- Hace dos días que está aquí.
- Perfecto.
- Muy bien, pues que os vaya muy bien.
- Ya nos veremos, ¿vale?
- Cuídate y dile hola a tu madre de mi parte.
- Ya le diré. Vale.
- Bye.
- Byeee.

(*Isla Bonita* 2017: 2:50–3:39)

Die folgende Szene zeigt ein zufälliges Zusammentreffen auf der Straße zwischen Nuria, der Mutter Olivias, mit Miguel, mit dem sie eine freundschaftliche Beziehung verbindet. Dieser wiederum ist in Begleitung seines madrilenischen Freundes Fernando, den es nun vorzustellen gilt.

- *Ey perdona. Que no te... no te he presentado. Mira. Fernando – Nuria. Nuria – Fernando*
- *Encantado.* (se dan dos besitos)
- ¿Tu amigo de Madrid?
- Sí, mi amigo de Madrid.

(*Isla Bonita* 2017: 7:16–7:25)

Und noch eine weitere Szene, in der Miguel seinen Madrider Freund Fernando einem Kollegen, Sixto, und dessen Frau Alicia vorstellt:

- Sixto
- Sixto?
- Sixto. Está ahí Sixto.
- ¡Ah, es verdad! ¡Hola!
- ¡Eh! ¡Hola!
- ¿Qué tal?
- No me apetece nada verle.
- ¿Pero por qué?, si es un tío muy majo.
- [...]
- ¿Qué tal? ¡Qué sorpresa!
- Qué hay, ¡Miguel Ángel!
- Sixto, ¿cómo estás?
- Muy bien. ¿Qué tal?
- Hola Miguel Ángel.
- Hola, Alicia.
- Alicia, mira, te presento. El frotar se va a acabar.
- Fernando.
- Eso es, Fernando, perdona.
- Pues nada, le decía: me acabas de pillar absolutamente infraganti [...]

(*Isla Bonita* 2017: 47:55–49:11)

Bei den hier markierten Sprachhandlungen fällt zunächst auf, dass Personen oftmals über Dritte vorgestellt werden. In zwei von drei Szenen wird der Akt des Vorstellens sogar explizit thematisiert, etwa durch *mira, te presento* und *Ey perdona. Que no te... no te he presentado*. Zudem kann festgestellt werden, dass weder die Frage *¿Cómo te llamas?* noch die Antwort *me llamo X* auftreten. Meist werden keine sprachlichen Konstruktionen des Vorstellens (*me llamo, soy*) gebraucht, sondern lediglich der Name genannt. Als Reaktion auf das Vorstellen tritt *encantado* zweimal in den Szenen auf. Des Weiteren kann eine große Anzahl an Diskursmarkern, u.a. *bueno, mira* und *pues*, verzeichnet werden.

Auch in qualitativen Analysen im Korpus CREA (mündliches Korpus, Gebiet Spanien, ohne Jahresabgabe) fällt auf, dass bspw. die Struktur *me llamo X* in Radio- und Fernsehinterviews selten allein, sondern eher in Kombination mit weiteren sprachlichen Mitteln auftritt, wie bspw. *sí, me llamo/bueno, me llamo/hola, me llamo/pues, (yo) me llamo*.

- [...] y nos va a contar un poco quién es, que haces,
- *Bueno, me llamo Bea y soy de Obras Públicas.*

(CREA, oral)

- [...] y nos va a contar quién es, su nombre, la edad que tiene, por qué cogió la carrera.
- *Pues me llamo Julio, ¿no?, tengo diecinueve años [...]*

(CREA, oral)

Zudem kann nachgewiesen werden, dass, sofern kein Diskursmarker die Struktur begleitet, das Personalpronomen vorhanden ist (*yo me llamo*). Des Weiteren fällt auf, dass der Moderator oftmals explizit nach dem Namen fragt. Die Antwort *yo me llamo* ist also als direkte Antwort auf die Frage nach dem Namen zu sehen und wird kaum gebraucht, wenn dieser nicht explizit erfragt wird.

- [...] vamos a pasar con otro entrevistado. Yo, que tengo prisa. *Tu nombre y. [sic !]*
- *Bueno, sí, me llamo Pedro. Tengo, también veinte años, estoy estudiando Filología Hispánica [...]*

(CREA, oral)

- *¿Cómo me has dicho que te llamas?*
- *Yo me llamo Vicente.*
- *Vicente, perdona.*

(CREA, oral)

In einigen Fällen folgt auf die Frage *¿Cómo te llamas?* ausschließlich die Angabe des Namens. Die Struktur *mi nombre es* tritt nur zweimal im Korpus auf, was insofern überrascht, als sie m.E. in der spanischen und auch in der deutschen Sprache des Öfteren gebraucht wird.¹⁰ Die Struktur *yo soy* kommt im Korpus ebenfalls nicht häufig in Verbindung mit Namensangaben, sondern eher im Zusammenhang mit Herkunft, Beruf oder Charakterbeschreibungen vor. Weit- aus häufiger wird *soy* gebraucht, allerdings fällt auch hier auf, dass diese Struktur oftmals in lexikalischen Verbindungen auftritt, wie etwa *Hola, soy*.

10 Hierzu liegen noch keine systematischen Untersuchungen vor, es konnte aber durch Befragungen von Studierenden die Tendenz ermittelt werden, dass bspw. in Telefongesprächen eher *mein Name ist X* als *ich heiße X* gebraucht wird.

– *Hola, soy Jaime X [...]*

(CREA, oral)

Zudem, und das ist von Bedeutung, wird sie hauptsächlich gebraucht, wenn die Gesprächspartner sich kennen. Daher wird sie bspw. beim *Sich Vorstellen* in einer auf dem Anrufbeantworter hinterlassenen Nachricht verwendet, wie die folgenden Auszüge zeigen:

– *Hola, Pedro, soy Yolanda. Te llamaba para ver qué tal estabas [...]*

(CREA, oral)

– *Oye Pedro, soy Aurora.*

(CREA, oral)

Diese Art des *Sich Vorstellens* zählt im weitesten Sinne auch zur genannten Sprachhandlung, wurde jedoch in den Lehrbüchern nicht untersucht. Allerdings wird das Verb *ser* zum Vorstellen, wie Barquero Pipín (2017) schreibt und was sich auch durch die Korpusdaten belegen lässt, verwendet, wenn der Gesprächspartner sich identifizieren (und sich nicht einem unbekanntem Gegenüber vorstellen) möchte:

Se ha encontrado input que ejemplifica claramente situaciones en las que solo cabe el enunciado *yo soy*, es decir, donde el emisor de la ilocución se identifica y no se presenta. Se trata de situaciones en las que se cree o supone que el interlocutor conoce en mayor o mínimo grado al emisor del enunciado. (Barquero Pipín 2017: 182)

Bei der Sprachhandlung *Nach dem Befinden fragen* können für CREA u.a. folgende Muster nachgewiesen werden:

– *Hola, ¿qué tal estás?*

– *Bien.*

– *Primero, ¿qué tal estás tú?*

– *¿Qué?*

– *Vale, Tere, y ¿qué tal, bien?*

– *Sí, anda, ahora, nosotros tenemos las vacaciones esta semana.*

In den angeführten Beispielen wird deutlich, dass *¿Qué tal?* selten allein formuliert wird: Meist befindet sich ein einleitendes sprachliches Element vor der

Frage. Zudem sind auch hier die Antwortmöglichkeiten verschieden. Wie im ersten Beispiel exemplarisch ersichtlich, ist die Antwort *bien* durchaus geläufig. Es wäre zu untersuchen, wann in der spanischen Sprache Antworten auf die Frage gegeben werden. Auffällig ist, dass in Beispiel 2 und 3 noch ein *estás* oder aber *bien* nachgeschoben werden, was möglicherweise die erwartete Antwort auf die Frage fordert und nicht *qué tal* als Element der Begrüßungsformel erscheinen lässt.¹¹

Begrüßungsfloskeln wie *hola* werden meist in Kombination mit den hier bereits besprochenen Sprachhandlungen *Sich vorstellen/jemanden vorstellen* und *Nach dem Befinden fragen* verknüpft. Sowohl die Kombination *Hola, ¿qué tal?* als auch *Hola, X* sowie *Hola, me llamo X* treten auf. Zudem konnte *Hola, buenos días/buenas noches* im Korpus gefunden werden. Im Film *Isla Bonita* (2017: siehe transkribierter Dialog zwischen Olivia, Tim und Luis) wird die Begrüßungsformel *Hola* im Anfangsdialog allein gebraucht, was gegen die Feststellung Barquero Pipíns spricht, dass *Hola* selten bis gar nicht als alleiniges Begrüßungselement gebraucht werde.

[...] el típico *hola* español no constituye un saludo de por sí, sino que indica una toma de contacto, un reconocimiento inicial del interlocutor y, por tanto, a diferencia del alemán, se presenta en fórmulas compuestas y acompañado por lo general de un vocativo que hace referencia al hablante al que uno se dirige: *Hola, (buenos días, buenas tardes, buenas noches, buenas, ¿qué tal?, nombre propio, vocativo afectivo de cortesía, etc.)*. (Barquero Pipín 2017: 175)

Allerdings wird auch in späteren Teilen des Films zumindest der Name der anzusprechenden Person hinter die Begrüßung gesetzt, was wiederum die Theorie Barquero Pipíns bestätigt. Zudem dient die metasprachliche Äußerung, dass man jetzt jemanden vorstellen werde, als Begrüßung, sodass die Gesprächspartner gar nicht mehr einander direkt begrüßen müssen, sondern lediglich mit Floskeln wie *encantado* auf die Vorstellung des Gegenübers reagieren.

11 Vgl. hierzu die Ausführungen von Barquero Pipín (2017: 176–177): Der Autor begreift *¿Qué tal?* als Teil der Begrüßungsformel und schreibt, dass *¿Cómo estás?* die eigentliche Frage nach dem Befinden sei. In Lehrbüchern werden aber des Öfteren diese beiden Fragen miteinander vertauscht. M.E. wird *qué tal* vor allem in Bezug auf Nachfragen zum Empfinden/Befinden zu Sachverhalten oder Personen genutzt, wie bspw. in – *Sí, bueno, cuéntanos, con tu familia qué tal, te llevas. – Pues bien, bueno lo único [...] und in – ¿Los estudios qué tal?– ¿Estudios? Bien, o sea pero sea ¿de qué? Sí, van bien [...]* (CREA, oral).

5. Sprachhandlungen im fremdsprachlichen Kontext

5.1 Fremdsprachendidaktische Normierung

In diesem Abschnitt soll untersucht werden, wie die zuvor besprochenen Sprachhandlungen in Lehrbüchern umgesetzt werden. Dabei muss beachtet werden, dass hier mündliche Sprache *didaktisch normiert* wird, um sie an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Der Begriff der Normierung wird an dieser Stelle aus der Soziolinguistik entlehnt. Er bedeutet aus linguistischer Sicht, dass sprachliche, meist schriftliche Referenznormen erarbeitet werden mit dem Ziel der Durchsetzung der Sprachnorm(en) und der Erweiterung des Anwendungsbereichs einer Sprache bzw. der Ausweitung der Funktionen einer Sprache (vgl. Tanzmeister 1995: 216).

Normierung im fremdsprachendidaktischen Kontext, also *fremdsprachendidaktische Normierung*, bedeutet, dass bestimmte sprachliche Strukturen und auch situative Kontexte hervorgehoben werden, andere hingegen in den Hintergrund treten respektive aus dem Manuskript gestrichen werden. Dadurch führt didaktische Normierung zu einer prototypisierten Standardsprache für Sprachlernende. Wenn wir uns didaktische Normierungsprozesse der Mündlichkeit anschauen, so können wir folgende Verfahren feststellen:

- I) Füllen syntaktisch-semantischer Leerstellen
- II) Fokussierung auf ausgewählte sprachliche Formen
- III) Reduktion von Zusatzinformationen, Reduktion von pragmatischen Markern
- IV) Redundanzen

Zur Veranschaulichung der Verfahren sollen im Folgenden konkrete Beispiele aus den Lehrbüchern mit authentischen¹², also muttersprachlichen Beispielen verglichen werden.

12 Der Begriff *Authentizität* kann sich durchaus auch auf authentisches Handeln in der Fremdsprache beziehen, wenn nämlich in natürlichen, nicht simulierten Kommunikationssituationen zur Lösung bestimmter Aufgaben die Fremdsprache gebraucht wird. Soziale Kontaktaufnahme, Zurechtfinden in der alltäglichen Lebenspraxis, Bewältigung von Anforderungen des Berufslebens etc. gehören zu diesen natürlichen Kommunikationssituationen oder Kommunikationsereignissen. Auch Unterricht gehöre zur natürlichen Lebenspraxis, allerdings müsse man im Unterricht von *Sprachtätigkeit* sprechen, da Sprache auch zum Gegenstand gemacht werde (vgl. Krause 2010, 44–45). Im vorliegenden Artikel wird *authentisch* ausschließlich mit Bezug auf den muttersprachlichen Gebrauch der Sprache verwendet, auch wenn die hier erwähnte definitorische Dimension von Authentizität durchaus ihre Berechtigung hat.

5.1.1 Das Füllen syntaktisch-semantischer Leerstellen

Während in authentischen Sprachhandlungen oftmals sprachliche Strukturen wegfallen und nur die wesentlichen, meist rhematischen Elemente der Kommunikation genannt werden, werden in didaktisierten Beispielen verbasierte Strukturen eingefügt:

- Mira. Fernando – Nuria. Nuria – Fernando. (*Isla Bonita* 2017, vgl. Kap. 4)
- Mira, *este es* Florian, el chico de Alemania. (VA 2014: 26)

Im authentischen Beispiel werden ausschließlich die beiden Namen der vorzustellenden Personen genannt. Selten bis gar nicht findet man in Lehrbüchern Vorstellungssituationen, die ohne weitere sprachliche Strukturen vollzogen werden, weitaus wahrscheinlicher ist das Einfügen von Strukturen wie *este es/esta es*. Betrachten wir bspw. die Äußerung – *¿Tu amigo de Madrid? – Sí, mi amigo de Madrid* (*Isla Bonita* 2017, vgl. Kapitel 4), so würde diese in Lehrbüchern mit großer Wahrscheinlichkeit wie folgt realisiert werden:

- *¿Este es tu amigo de Madrid?*
- *Sí, este es mi amigo de Madrid.*

5.1.2 Fokussierung auf ausgewählte sprachliche Formen

Ein weiteres Verfahren, das ausfindig gemacht werden konnte, ist die Fokussierung auf ausgewählte sprachliche Formeln und Formen. Für die Sprachhandlung *Sich vorstellen* sind das u.a. die folgenden:

- *me llamo/yo soy*
- *se llama/este/esta es*

In den Anfangsdialogen der Lehrbücher tritt verstärkt *este/esta es* im Kontext der Vorstellung einer dritten Person auf. Zwischen den einzelnen sprachlichen Mitteln (und unterschiedlichen hierarchischen Situationen) wird aber nicht differenziert, d.h. bspw., dass in keinem der Lehrbücher zwischen dem Gebrauch von *me llamo* und *yo soy* unterschieden wird. Durch die Analyse mündlicher Korpora konnte allerdings festgestellt werden, dass die Vorstellungsformeln nicht mit der gleichen Frequenz und zudem in unterschiedlichen pragmatischen Kontexten gebraucht werden. Des Weiteren fiel auf, dass die Struktur *me llamo* im Korpus CREA selten allein belegt ist, sondern eine Vielzahl an Varianten vorliegt, wie z.B. *pues (yo) me llamo* und *bueno (yo) me llamo*. Vor allem in *¡Vamos! ¡Adelante! ¡*

treten Kombinationen wie *hola, X, ¿qué tal?* auf, die auch in authentischen mündlichen Korpora gefunden werden können.

- *Hola, Florian. ¿Qué tal?* (VA 2014: 26)
- *Hola, Raúl, ¿qué tal?* (QP 2016: 59)

Auch mündliche Strukturen wie *¿Qué tal estás?* können vereinzelt, bspw. in *¿Qué pasa? 1* (2016: 72), verzeichnet werden (allerdings hier in einem Blogeintrag und nicht im mündlich konzipierten Gespräch zwischen zwei oder mehreren Personen).

5.1.3 Reduktion von Zusatzinformationen/Reduktion von Diskursmarkern

Die Fokussierung auf ausgewählte sprachliche Formen geht mit einer Reduktion von Zusatzinformationen einher. Im Folgenden werden zwei Beispiele angeführt, die in den Lehrbüchern so (oder in abgewandelter Form) nicht auftreten (würden):

- *Que no te... no te he presentado. (Isla bonita 2017, vgl. Kap. 4)*
- *Bueno, sí, me llamo Pedro. Tengo, también veinte años, [...]. (CREA, oral)*

Metasprachliche Angaben, also die explizite Formulierung, dass man nun jemanden vorstellen möchte, konnten in Lehrbüchern für die genannten Sprachhandlungen nicht gefunden werden. Zusatzinformationen, die das Rhema ergänzen, werden also oftmals in Lehrbüchern gestrichen.

Ein weiteres Verfahren, das in diesem Kontext zu benennen ist, ist die Reduzierung von Diskursmarkern; diese sind für die authentische Mündlichkeit jedoch besonders kennzeichnend:

- *Pues me llamo X (CREA, oral)*
- *Bueno, sí, me llamo Pedro. (CREA, oral)*

Vor allem in den Anfangslektionen, wenn der Fokus direkt auf den Sprachhandlungen *Sich vorstellen* und *Nach dem Befinden fragen* liegt, werden Diskursmarker vermieden. In späteren Lektionen werden sie aber durchaus gebraucht – vor allem in *¡Vamos! ¡Adelante! 1* und *¡Apúntate! 1*. Hierbei werden eine Reihe an sehr frequenten und produktiven Diskursmarkern in den Anfangslehrbüchern abgebildet, u.a. *pues, bueno, oye* und *mira*. Es gibt eine deutliche Diskrepanz zum Lehrbuch von *¿Qué pasa? 1*, in dem weitaus weniger Diskursmarker auftreten.

- *¡Buenos días! ¿Tú quién eres?*
- *Me llamo Florian Krause y creo que esta es mi aula.*

- *Pues Florian, ¡llegas diez minutos tarde!*
(VA 2014: 59)

- Yo soy Antonio, el profesor de Matemáticas y el tutor. *Bueno*, tienes una mesa al lado de Pablo.
(VA 2014: 59)

- Hola, Florian. ¿Qué tal? *Mira*, este es Daniel. Somos amigos de Alba.
(VA 2014: 26)

5.1.4 Redundanzen

Ein weiteres, bereits gut untersuchtes Verfahren (z.B. in Barquero Pipín 2017 und Matte Bon 2004), ist das Reduplizieren von Äußerungen oder Äußerungsteilen. Exemplarisch werden hier zwei Beispiele aus *¿Qué pasa? 1* angeführt, allerdings für die Vorstellungsmuster hinsichtlich der Herkunft und des Alters, da in Begrüßungssituationen untypische Redundanzen nicht festgestellt werden konnten.

- ¿De dónde eres? *¿Eres de Madrid?*
- No, no soy de Madrid. Soy de Cardedeu, un pueblo cerca de Barcelona.
(QP 2016: 22)

- Oye, Omar, ¿cuántos años tienes?
- Tengo doce años. Y vosotros, *¿cuántos años tenéis?*
(QP 2016: 22)

Die Wiederholung der Frage, woher man komme und ob man aus Madrid komme, kann als erste Redundanz begriffen werden. Auch die Antwort auf die Frage, dass man nicht aus Madrid, aber dass man aus Cardedeu komme, beinhaltet eine Redundanz. Ähnlich verhält es sich mit dem zweiten Beispiel, in dem die Frage nach dem Alter, obwohl bereits formuliert, noch einmal neu gestellt wird.

5.2 Fremdsprachendidaktische Normierungen und mögliche Folgen

Bei den vorgestellten Abweichungen zur authentischen mündlichen Sprache könnte berechtigterweise die Frage gestellt werden, ob Lernende überhaupt eine

authentische, d.h. an L1-Sprecherinnen und -Sprecher orientierte Sprachkompetenz erreichen können und ob die Diskussion zum Erwerb von Strukturen wie *yo soy/me llamo* – die aus lexikogrammatisc her Sicht nicht falsch sind – denn überhaupt Relevanz habe, schließlich würden die Lernenden im Zielsprachenland verstanden werden und könnten mit diesen Strukturen auch ohne Beachtung des pragmatischen Kontextes weiterhin das Wesentliche ausdrücken.

Die Kritik ist mit Sicherheit berechtigt. Allerdings können die angeführten didaktischen Verfahren zu einem pragmatischen Defizit führen; die/der Lernende kann demzufolge Sprachhandlungen in konkreten Sprachhandlungssituationen nicht korrekt ausführen oder verstehen/deuten. Dramatisch wird der fehlende pragmatische Bezug aber erst dann, wenn er zu Verständnisschwierigkeiten und/oder zu Verletzungen von Höflichkeitsstandards führt. Zu Verletzungen von Höflichkeitsformen können u.a. inadäquate Fragebildung, fehlende Rückfragen (als Konsequenz von Reduktionen) und unnötige Wiederholungen (Redundanzen) führen. Als Beispiel soll hier die bei Barquero Pipín erwähnte fehlende Thematisierung der Antworten *mal, fatal* auf die Frage *¿Qué tal?* (bzw. eigentlich, wie oben erläutert, *¿Cómo estás?*) dienen: „sin más comentarios puede ser interpretado como gesto grosero o descortés.“ (Barquero Pipín 2017: 179) Fehlende Reaktionen wie *mucho gusto, encantado/a, un placer*, nachdem sich die andere Person (der Gesprächspartner) vorgestellt hat, sie vorgestellt wurde oder aber selbst diese Phrase formuliert hat – auch zur Verabschiedung werden diese Floskeln gebraucht –, können zu Verletzungen von Höflichkeitsstandards führen. Zu diesen Phrasen konnten in den untersuchten Lehrbüchern keine metasprachlichen Angaben gefunden werden. Zudem treten die genannten Formulierungen selten auf.

Ein zielsprachenuntypischer Sprachinput führt zu einem zielsprachenuntypischen Fremdsprachengebrauch, was u.a. für folgendes sprachliches Muster der Sprachhandlung *Nach dem Befinden fragen* festgestellt werden konnte:

- Hola, ¿qué tal?
- *Más o menos.*

(AP 2016: 12)

Más o menos wird von keinem Muttersprachler¹³ der spanischen Sprache als Reaktion auf die Frage *Hola, ¿qué tal estás?* geäußert. Es handelt sich um eine

13 Befragt wurden sieben L1-Sprecherinnen und -Sprecher des Kastilischen (vier aus Spanien, eine aus Kolumbien, einer aus Argentinien und eine aus Chile): Der Argentinier und die Chilenin gaben an, *más o menos* selbst nicht zu gebrauchen, aber selbige

sprachliche Form, die zwar in anderen Kontexten auftritt, nicht aber in der genannten Sprachhandlung gebraucht wird. Die Antwort *más o menos* ist in der neuen Lehrwerksgeneration (im Vergleich zu den Vorläufermodellen) weitaus weniger vorhanden, kann aber in den Lehrwerken von Cornelsen immer noch verzeichnet werden (u.a. in *¡Apúntate! 1*). Diesterweg und Klett legen bereits einen stärkeren Fokus auf *regular* als Antwort mit der Bedeutung, dass es so halbwegs gut gehe. Weitaus geläufiger ist aber bspw. der Gebrauch von *bueno* als Reaktion auf die Frage nach dem Befinden, um auszudrücken, dass nicht alles zur vollsten Zufriedenheit laufe. Lernt man *bueno* nur unter der Bedeutung ‘gut’ kennen, so würde die Antwort auf die Frage

- Hola, ¿qué tal?
- *Bueno*.

fehlintepretiert werden, schließlich ist hier *bueno* im Sinne von ‘mmh, es geht so’ zu interpretieren.

6. Schlussbemerkung

Überraschend ist, dass in keinem Lehrbuch explizit auf verschiedene Arten der Begrüßung zwischen Personen unterschiedlichen Alters und Personen, die in unterschiedlichen hierarchischen Beziehungen zueinanderstehen, Bezug genommen wird. Pragmatische Unterscheidungen oder Einschränkungen zwischen *me llamo* und *soy* sowie *¿Qué tal?* und *¿Cómo estás?* werden nicht vorgenommen. Sprachliche Kombinationen, die besonders häufig im authentischen mündlichen Korpus gefunden werden konnten, wie etwa *pues me llamo* oder *bueno me llamo*, treten nicht auf. Vereinzelt findet man Formeln wie *encantado* oder *mucho gusto* als sprachliche Mittel, ihr Gebrauch und Formalitätsgrad werden allerdings nicht thematisiert.

Demgegenüber stehen das verstärkte Auftreten von Diskursmarkern wie *bueno*, *pues* und *mira* in zwei von drei untersuchten Lehrbüchern und das Beachten von Kombinationen wie *¡Hola!* *¡Buenos días!* *¿Qué tal?* (VA 2014: 10): Die sprachliche Berücksichtigung der genannten Formen spiegelt die Sprachrealität der spanischen Sprache wider und kann als positive Neuerung hinsichtlich der Abbildung mündlicher Umgangssprache in den Lehrbüchern gewertet werden. Es ist m.E. unnötig, in den Schulen eine hypothetische Standardvarietät

Formulierung als Antwort auf die Frage *¿Qué tal estás?* schon einmal unter Spanischsprecherinnen und -sprechern in Hispanoamerika gehört zu haben. Für eine wissenschaftlich fundierte Aussage sind hier weitere Analysen notwendig.

der spanischen Sprache zu lehren. Die authentischen Sprachvarianten – wie im Artikel aufgezeigt – umfassen meist einige zusätzliche sprachliche Details, deren Berücksichtigung keinen allzu großen Aufwand erfordern würde. Das soll nicht heißen, dass nicht bestimmte didaktische Verfahren angewendet werden müssen, um Sprachhandlungen für die Lernenden zu strukturieren und zu reduzieren. Nichtsdestotrotz dürfen pragmatisch-sprachliche Gegebenheiten nicht ignoriert oder gar eigene Sprachstrukturen kreiert werden.

Im Rahmen dieses Artikels konnten einige Hinweise hinsichtlich der untersuchten Sprachhandlungstypen gegeben werden. Zudem wurde das Konzept der pragmatischen Kompetenz diskutiert. Folgende Fragen sehe ich in diesem Untersuchungsrahmen und in Bezug auf zukünftige Forschungen zur Mündlichkeit in Lehrwerken als notwendig und erstrebenswert an:

- Wie und an welchen Stellen muss die Mündlichkeit in den Lehrbüchern überarbeitet/neu erarbeitet werden?
- Sollte noch stärker, und wenn ja wie, zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit unterschieden werden? Und wenn ja, was müssen Lernende aktiv und was rezeptiv beherrschen?
- Wie können pragmatische Studien stärker Berücksichtigung finden?
- Wie und in welchem Umfang sollen regionale Varietäten eingearbeitet werden? (Nur in den Lektionen über Lateinamerika oder gleich von Beginn an? Nur Lexik oder auch grammatische Strukturen?)

Zudem sind kontrastive Studien zu Lehrwerken wünschenswert, hier stellen folgende Fragestellungen aus meiner Sicht Desiderata dar:

- Welche diachronen Entwicklungen von Sprachhandlungen bzw. Sprachhandlungstypen lassen sich in Lehrwerken ausmachen?
- Gibt es Unterschiede in Lehrwerken für die schulische Bildung und für Erwachsenenbildung?
- Existieren Unterschiede in deutschen Lehrwerken und in hispanophonen Lehrwerken für Spanisch als Fremdsprache?

Ein Desiderat stellt weiterhin die Untersuchung der Umsetzung von Sprachhandlungen durch Schülerinnen und Schüler dar, insbesondere auf grammatisch-semantischer und pragmatischer Ebene. Solche Studien könnten Aufschluss darüber geben, wie Schülerinnen und Schüler in konkreten Sprachhandlungssituationen reagieren und welche sprachlichen Mittel sowie Strategien sie auswählen, um die jeweilige Situation (pragmatisch gekonnt) zu meistern.

7. Bibliographie

7.1 Primärliteratur

CREA = Real Academia Española (Web): *Corpus de referencia del español actual* (CREA), retrieved 28.04.2018, from <http://www.rae.es>.

VA 2014 = Arriagada, Melanie (2014): *¡Vamos! ¡Adelante! 1*. Stuttgart: Klett.

AP 2016 = Balsler, Joachim u.a. (2016): *¡Apúntate! Nueva Edición 1*. Berlin: Cornelsen.

Isla Bonita 2017 = Colomo, Fernando (2017): *Isla Bonita*. Spanien: Cine Global, DVD.

QP 2016 = Martos Villa, Pilar u.a. (2016): *¿Qué pasa? 1*. Braunschweig: Diesterweg.

7.2 Sekundärliteratur

Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2010): *Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse*. Tübingen: Gunter Narr.

Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2005): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Gunter Narr.

Barquero Pipín, Antonio (2017): *Lengua, cultura, interculturalidad: el tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Potsdam.

Bärmann, Tobias (2010): „Höflichkeit in der E-Mail-Kommunikation: Zur Realisierung von Sprachhandlungen des Bittens in deutschsprachigen E-Mails durch Muttersprachler und Nichtmuttersprachler“. In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse*. Tübingen: Gunter Narr, 99–117.

Bochmann, Klaus (1993): *Sprachpolitik in der Romania. Zur Geschichte sprachpolitischen Denkens und Handelns von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart*. Berlin/New York: de Gruyter.

Brumme, Jenny (2012): *Traducir la voz ficticia*. Berlin/New York: de Gruyter.

Cichon, Peter/Ille, Karl/Tanzmeister, Robert (Hrsg.) (1995): *Lo gai saber. Zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt. Georg Kremnitz zum 50. Geburtstag*. Wien: Braumüller.

Fäcke, Christiane (2011): *Fachdidaktik Spanisch*. Tübingen: Narr.

Grünewald, Andreas/Küster, Lutz (Hrsg.) (2009): *Fachdidaktik Spanisch. Innovation, Tradition, Praxis*. Stuttgart: Klett.

- Imo, Wolfgang (2013): *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kramsch, Claire (1997): „Wem gehört die deutsche Sprache?“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 329–347.
- Krause, Wolf-Dieter (2005): „Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht“. In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Gunter Narr, 1–29.
- Krause, Wolf-Dieter (2010): „Wesen und Formen fremdsprachiger Kommunikation“. In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse*. Tübingen: Gunter Narr, 33–76.
- Lehrer fortbildung Baden-Württemberg (Web): „Kompetenzorientierter Unterricht: Spanisch, Sekundarstufe I. Teilkompetenzen“, retrieved 30.04.2018, from https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/spanisch/gym/bp2004/fb3/2_teil/.
- Levinson, Stephen C. (2000): *Pragmatik*. Neu übersetzt von Martina Wiese. Tübingen: Niemeyer.
- Lyons, John (1983): *Semantik*. Band 2. München: Beck.
- Matte Bon, Francisco (2004): „Los contenidos funcionales y comunicativos“. In: Sánchez Gargallo, Isabel/Sánchez Lobato, Jesús (Hrsg.): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 811–834.
- Morris, Charles William (1988): *Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik der Zeichentheorie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Rigotti, Erina Teresa (2010): *Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe: Italienisch lernen in Deutschland, Deutsch lernen in Italien. Eine vergleichende Analyse*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, retrieved 22.01.2019, from <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/28>.
- Rüschhoff, Bernd/Wolff, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Sánchez Gargallo, Isabel/Sánchez Lobato, Jesús (Hrsg.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Tanzmeister, Robert (1995): „Normierung und Standard: eine Begriffsdifferenzierung“. In: Cichon, Peter/Ille, Karl/Tanzmeister, Robert (Hrsg.): *Lo gaisaber. Zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt. Georg Kremnitz zum 50. Geburtstag*. Wien: Braumüller, 199–229.

Wüest, Jakob (2005): *„Textarbeit im Fremdsprachenunterricht für Anfänger“*.
In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2005): *Text-Arbeiten.
Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hoch-
schule*. Tübingen: Gunter Narr, 85–96.