



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Arbeit am Sprechrhythmus im DaF-Unterricht“

verfasst von / submitted by
Katarína Opátová

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema, MA

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle indirekt oder direkt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden.

Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, August 2019

Katarína Opálová

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich während der gesamten Studienzeit und bei der Erstellung dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Ganz besonders möchte ich Frau Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema, MA, für die Geduld, die professionelle Betreuung sowie für Korrekturen und viele konstruktive Hinweise bei der Gestaltung der Arbeit, danken.

Mein großer Dank gilt auch meiner guten Freundin Frau Linda Birkner, die mich während der gesamten Studienzeit im Ausland wie ein eigenes Kind in die Familie aufgenommen hat und schließlich auch noch die langen Stunden mit den Korrekturen verbracht hat.

Ein weiteres großes Dankeschön geht an meine Familie, besonders an meine Eltern, die mich im Laufe des gesamten Studiums unterstützt haben und auf diesen Moment geduldig gewartet haben, auch wenn er sie nicht so wie erhofft, erreicht hat.

Ein großes Dankeschön geht auch an meinen Freund Martin, der immer ein offenes Ohr für meine Sorgen hatte.

Zum Schluss möchte ich mich auch noch bei meinen Freunden und Arbeitskollegen für ihre motivierenden Worte bedanken.

Und zu guter Letzt möchte ich aufrichtig dem Schicksal danken, dass es alles so arrangiert hat.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1. Sprache und Musik	11
1.1. Zusammenhang zwischen musikalischer und sprachlicher Eignung	13
1.2. Musik und Fremdsprachenunterricht	16
2. Das Phänomen Rhythmus im Kontext von Sprache und Musik	18
2.1. Allgemeines zum Rhythmus	18
2.2. Der Parameter Rhythmus im Kontext von Musik	19
2.3. Der Parameter Rhythmus im Kontext von Sprache	20
2.3.1. Sprechrhythmus	22
2.3.2. Sprachrhythmus	23
2.4. Rhythmische Typologie von Sprachen	24
2.5. Rhythmische Merkmale genau betrachtet	26
3. Rhythmische Prinzipien im Kontrast am Beispiel des Deutschen und des Slowakischen	28
3.1. Silbe	29
3.2. Wortbetonung (Wortakzent)	30
3.2.1. Wortbetonungsregeln	31
3.2.2. Rhythmische Muster	34
3.3. Satzbetonung (Satzakzent)	36
3.4. Transfer und Interferenzen	38
3.4.1. Transfer und Interferenzen – Begriffserklärung	38
3.4.2. Rhythmische Interferenzen	39
3.5. Hypothesen	42
4. Die Arbeit am Sprechrhythmus im DaF-Unterricht	45
4.1. Zur Wichtigkeit der Sensibilisierung für den Sprachrhythmus	45
4.2. Sprechrhythmus in der didaktischen Fachliteratur	46
4.3. Zugänge zur Arbeit mit Sprechrhythmus	51
4.3.1. Klatschspiele	51
4.3.2. Sprachspiele	52
4.3.3. Literarische Formen	53
4.3.4. Musikstücke	55
5. Konkrete Beispiele in den heutigen DaF-Materialien	59
5.1. Auswahl und Kriterien der Analyse	59
5.2. Rhythmus in DaF-Lehrwerken	60
5.2.1. DaF Leicht (A1)	60

5.2.2. Schritte international neu (A1)	64
5.2.3. Tangram aktuell (A1)	67
5.2.4. Aussichten (A2).....	69
5.2.5. Studio d (A2)	73
5.3. Rhythmus in Phonetiktrainern	75
5.3.1. Phonetiktrainer A1-B1 (Aussichten)	76
5.3.2. 44 Aussprachespiele	80
6. Diskussion	84
7. Schlussbetrachtung und Ausblick.....	89
Verzeichnisse.....	91
Literaturverzeichnis	91
Abbildungsverzeichnis	99
Abkürzungsverzeichnis	99
Anhang	100
Abstract.....	102

Einleitung

Die große Bedeutung einer verständlichen und authentischen Aussprache wird beim Sprachlernprozess immer öfters betont. Auch die Fremdsprachendidaktik weist zunehmend auf deren wichtige Rolle für eine kommunikative Verständlichkeit hin. Trotzdem wird die Aussprache im Fremdsprachenunterricht oft vernachlässigt. Außerdem werden die Ausspracheübungen irrtümlich nur als Übungen zur Artikulation von bestimmten Lauten verstanden und lautübergreifende Prozesse, d.h. die Prosodie, werden demzufolge vergessen (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000: 11). Prosodie spielt jedoch in der mündlichen Kommunikation eine entscheidende Rolle, da sie die mündliche Kommunikation strukturiert und organisiert (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016: 57).

In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich mit der Bedeutsamkeit der Vermittlung prosodischer Regeln der Fremdsprache Deutsch im Unterricht. Meine Masterarbeit befasst sich mit der Vermittlung von authentischer und guter Aussprache, wobei sie den Sprechrhythmus in den Mittelpunkt stellt. Der Sprechrhythmus ist nach Fischer (vgl. 2007b:1) die Basis einer integrierten Ausspracheschulung und wird überwiegend über Musik zugänglich.

Sowohl Sprache als auch Musik haben einen Rhythmus. Deshalb kann angenommen werden, dass die Musik eine positive Auswirkung auf den Erwerb des Rhythmus einer Fremdsprache haben wird. Der vorgegebene Rhythmus in der Musik ist durch den Beat leicht erkennbar. In der Sprache, insbesondere in der Fremdsprache, ist das aber etwas komplizierter. Der Beat in der Musik entspricht etwa der Betonung in der Sprache. Diese ist, analog zum Rhythmus, jeder Sprache eigen. Dazu kommt noch, dass der Fremdsprachenlernende bereits mindestens eine andere Betonung kennt, und zwar die seiner Erstsprache, auch wenn er deren Regeln nicht explizit erläutern können muss. Daraus kann man auf die Vermutung schließen, dass die zuvor gelernte Sprache, hauptsächlich die Muttersprache, einen Einfluss auf den Erwerb des deutschen Akzents und Rhythmus nehmen kann.

Basierend auf diesen Überlegungen ergeben sich für diese Masterarbeit folgende Forschungsfragen:

1. Wie sensibel sind die Unterschiede in der Akzentuierung?
2. Wird die Akzentuierung und der Rhythmus in den heutigen DaF-Unterrichtsmaterialien berücksichtigt? Und wenn ja, wie?

Diese Fragen werden im Laufe dieser Arbeit noch weiter ausgebaut und auf Seite 42 präzisiert. Auch werde ich versuchen, sie im weiteren Verlauf zu beantworten.

Was die inhaltliche Struktur der Arbeit anbelangt, gliedert sie sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Im ersten Kapitel des theoretischen Teils werden zunächst die Sprache und die Musik als Systeme beschrieben und damit der Rahmen der Arbeit gesetzt. Es wird auch ein Zusammenhang zwischen der musikalischen Eignung und dem Erlernen von Fremdsprachen am Beispiel konkreter Forschungen belegt und die Rolle der Musik im Fremdsprachenunterricht beschrieben.

Im zweiten Kapitel wird der Rhythmus sowohl aus der sprachlichen als auch aus der musikalischen Perspektive ausführlich bearbeitet. Es werden die Termini Sprechrhythmus und Sprachrhythmus erklärt, sowie die Rhythmustypologie von Sprachen vorgestellt.

Der theoretische Teil wird mit einer kontrastiven Betrachtung rhythmischer Prinzipien von Sprachen am Beispiel des Deutschen und des Slowakischen und einer Herausarbeitung der Problembereiche in Bezug auf den sprachlichen Rhythmus abgeschlossen. Anhand der beobachteten Erkenntnisse werden auch die Forschungsfragen hier formuliert.

Der eigentliche Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der didaktisch-methodischen Umsetzung. Hier werden zuerst Zugänge zur Arbeit am Sprechrhythmus im DaF-Unterricht aus der didaktischen Sicht beschrieben. Danach erfolgt eine Analyse ausgewählter DaF-Unterrichtsmaterialien.

Die Arbeit wird mit einer Diskussion der gewonnenen Ergebnisse und einer Schlussbetrachtung der Arbeit am Sprechrhythmus im DaF-Unterricht abgeschlossen.

Aus praktischen Gründen werden die Termini „Akzent“ und „Betonung“ in dieser Arbeit synonym verwendet. Eine Ausnahme stellt nur die Bezeichnung „fremder Akzent“ dar, die ausschließlich nur in dieser Form vorkommen wird.

An den Stellen, wo auch eine visuelle Verdeutlichung der Betonungen notwendig ist, werden die betonten Silben entweder durch Vergrößerung der Schrift hervorgehoben, oder in Punkten dargestellt: der größere Punkt für betonte Silben, mittelgroßer Punkt für leichter betonte Silben und kleine Punkte für unbetonte Silben.

1. Sprache und Musik

Wie jeder Sprecher¹ die Sprache nutzt, um zu kommunizieren, so macht es auch der Musiker, der mit einem Musikstück seine Botschaft an das Publikum weitergibt. Deshalb können Sprache und Musik primär als Kommunikationssysteme bezeichnet werden.

In ihrer Gestalt sind sie auch sehr ähnlich: akustisch bestehen beide aus Klängen, visuell aus Zeichen. Im Falle der Sprache sind die Zeichen Wörter, und im Falle der Musik sind das Noten. Musik und Sprache sind deshalb auch Zeichensysteme (vgl. Bossen). Diese zwei Komplexe sind jedoch nicht einfach zu betrachten – sie müssen in kleinere, weniger komplexe Einheiten zerlegt werden, um detailliert analysiert werden zu können (vgl. Besson/Schön 2001: 232).

Schaut man in die Geschichte, kann man eine Überschneidung in der historischen Entwicklung finden. Anfangen kann man mit der Frage *Was war zuerst?*. Nach dem Philosophen Jean-Jacque Rousseau (zit. nach Eckel 2015: 63) müssen die Sprache und die Musik im Ursprung eins gewesen sein, da die erste Sprache nicht gesprochen, sondern gesungen wurde. Darwin (vgl. 1875: 316) behauptete aber, dass die Musik eine Art Vorstufe sei und die Sprache von der Musik hervorgehe. Sicher scheint trotzdem nur die Feststellung zu sein, dass sich die Sprache und die Musik zusammen entwickelten und bereits in den frühen Anfängen einander beeinflussten.

Parallelen findet man auch in den Neurowissenschaften. Es kann behauptet werden, dass die Fähigkeit des Kindes, Sprache wahrnehmen zu können, mit der Fähigkeit einhergeht, Musik entschlüsseln zu können, weil Musik und Sprache auf ähnlichen kognitiven Prozessen basieren (vgl. Hannon/Schellenberg 2008: 131). Kinder nehmen zuerst nur einzelne Klänge wahr. Anhand der Klänge sind sie später in der Lage, auch Morpheme, die kleinsten Bedeutungseinheiten der Sprache, zu verstehen (vgl. Ette 2012: 46). Musik und Sprache übernehmen somit auch kommunikative sowie soziale Funktionen in der frühen Kindheit (vgl. Hannon/Schellenberg 2008: 131).

Wo es Gemeinsamkeiten und Analogien gibt, gibt es aber auch Unterschiede. Je nachdem, welchen Betrachtungspunkt man wählt, kann man Aspekte finden, die Sprache und Musik als zwei selbstständige und klar abgrenzbare Phänomene klassifizieren.

Einen, wohl den einfachsten Unterschied findet man in der Aussage von Grüny (2012:

¹ In der Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form verwendet. Sie bezieht sich auf Personen beiderlei Geschlechts.

16): „man spricht über Musik, aber musiziert nicht über Sprache“. In Bezug auf den Aspekt des "Fremden" ist nach Ette (vgl. 2012: 48) fremde Sprache unverständlicher als eine fremde Musik. Anhand dieser Erkenntnis könnte man zusammenfassen, dass Musik in ihrer Form ein einfacheres, weniger komplexes System sei als Sprache.

An die obere Behauptung kann man auch im Sinne der Pragmatik anknüpfen. Obwohl Sprache als auch Musik als Kommunikationssysteme definiert werden können, kann die Musik die Rolle der Sprache nicht in jeder Hinsicht übernehmen:

„Logisch betrachtet ist sie [Musik] keine Sprache. Sie ist zwar kommunikativ bedeutsam, besitzt aber kein Vokabular. Den Tönen fehlt jede lexikalische Bedeutung. Es gibt keine Denotate, Musik [...] verweist auf sich selbst“ (Wangerin 2006: 14)

Daran schließen sich auch Grüny (vgl. 2012: 7) und Ette (vgl. 2012: 45) an: Musik ist genauso wie Sprache ein Zeichensystem, besitzt aber keine der Alltagssprache ähnliche Variation.

Gewöhnlich werden Sprache und Musik auch als zwei unterschiedliche psychologische Fähigkeiten gesehen und behandelt. Diese Unterscheidung basiert auf den neurowissenschaftlichen Gehirnforschungen, anhand welcher die Sprachfunktionen in der linken und die Musikfunktionen in der rechten Hemisphäre des Gehirns lokalisiert sind (vgl. Jäncke 2012: 1).

Eggebrecht (vgl. 1999: 9ff) hat in seinen Überlegungen zur Sprache und Musik sieben Thesen entwickelt, die folgende Unterschiede zwischen den beiden skizzieren:

1. „Sprache spricht, Musik kann nicht sprechen“ (ebd.). Wenn wir (mithilfe akustischer Signale) auf etwas Konkretes verweisen wollen, machen wir es über die Sprache, weil nur sie konkret sein kann.
2. Musik kann zwar auch mitteilen, aber nur das, was sie selbst ist. Ein Ton hat eine Eigenschaft, ist lang, ist kurz, aber er bezeichnet nicht etwas, wie es wiederum einem Wort inneliegt.
3. Musik ist also in ihrem Prinzip eine Mitteilung ohne Begriff.
4. Sprache kann man übersetzen, die Musik nicht.
5. Nur metaphorisch gesagt ist Musik auch eine Sprache.
6. Musik kann aber zur Sprache gebracht werden, indem sie – genauso wie Sprache und mithilfe sprachlicher Terminologie – beschrieben wird.
7. Sprache wird durch Sprachschrift, Musik durch Tonschrift aufbewahrt. Die beiden

Schriftarten unterscheiden sich wesentlich.

Stellt man also Musik der Sprache gegenüber, können Fragen auftauchen, auf die es keine eindeutige Antwort gibt. Nach Buhl und Cslovjecsek (vgl. 2010: 72) unterscheidet sich die Musik von der Sprache durch den Aspekt des Zwecks, weil Sprache zweckorientiert und Musik wiederum zweckfrei ist. Im Gegensatz dazu behauptet Schlicht (vgl. 2000: 78), dass Musik funktional und kulturell gebunden ist, was bei der Sprache auch definitiv der Fall ist.

1.1. Zusammenhang zwischen musikalischer und sprachlicher Eignung

Dank innovativen Technologien und neuen Untersuchungsansätzen auf dem Gebiet der Gehirnforschung können die neuronalen und psychologischen Grundlagen von Musik und Sprache heutzutage aus einer erweiterten Sicht erforscht werden (vgl. Jäncke 2012: 1). Die neuesten Studien, größtenteils aus dem Bereich der Neurowissenschaften, produzieren allmählich Erkenntnisse darüber, wie man Sprache und Musik mit der Gehirnfunktion in Beziehung setzt und wie sich diese auf die sprachliche und musikalische Organisation des Gehirns auswirken. Die in diesem Kapitel angeführten Erkenntnisse geben einen Einblick in die Mechanismen und Prinzipien, die beim Erwerb einer zweiten Sprache von Nutzen sind. Eine Reihe solcher Erkenntnisse wurden von Milovanov und Tervaniemi (2011) sowie Jäncke (2012) zusammengefasst. Deswegen werde ich mich auf ihre Publikationen in diesem Kapitel öfters berufen.

Musik wird unter Neurologen als einer der stärksten neuronalen Reize betrachtet (vgl. Buhl/Cslovjecsek 2010: 65). Wie es in einer Reihe von Studien nachgewiesen wurde, übt musikalisches Training Effekte auf die Umstrukturierung von Gehirnfunktionen aus, die sich demzufolge auf Änderungen in der Gehirnstruktur auswirken (vgl. Milovanov/Tervaniemi 2011: 1).

Daher wird behauptet, dass solche strukturelle Unterschiede natürlich funktionale Auswirkungen haben müssen (vgl. Magne et al. 2006 zit. nach Milovanov/Tervaniemi 2011: 1). Jedoch mangelt es an Untersuchungen, die die Ursache und den Grund für anatomische Veränderungen explizit erklären würden (vgl. ebd.).

Ob das Alter eine Rolle spielt, ist genauso wenig belegt (vgl. Milovanov/Tervaniemi 2011: 1). Dennoch neigen die Forscher zu der Annahme, dass, je früher man mit dem Spielen

eines Musikinstruments beginnt, umso größer werden die Strukturveränderungen (vgl. ebd.). Somit entsteht eine Parallelle zu dem Fremdsprachenunterricht, in dem das Anfangsalter gleichermaßen ausschlaggebend zu sein scheint.

Erwähnenswert sind hierzu Untersuchungen von Dege und Schwarzer (2011) zur Wirkung vom Musiktraining auf die phonologische Bewusstheit im Vorschulalter. Wie die Ergebnisse zeigten, konnten Kinder bereits dank einem nur 10-minutigen, aber kontinuierlichen Training, einen bemerkbaren Fortschritt hinsichtlich phonologischer Bewusstheit, und zwar in Bezug auf Reimen und Segmentieren, erzielen (vgl. Dege/Schwarzer 2011: 5). Darüber hinaus konnte sich eine Verbindung zwischen Tonhöhe-Sensibilisierung und musikalischer Expertise bestätigen (Dege/Schwarzer 2011 zit. nach Jäncke 2012: 1).

Eine beträchtliche Interaktion zwischen musikalischer Expertise und Sprachfunktion wurde in Bezug auf die prosodische und phonetische Wahrnehmung festgestellt. Für einen elementaren Bezugspunkt wird die Erkenntnis gehalten, dass die suprasegmentalen Eigenschaften der Sprache eher in der rechten Hemisphäre verarbeitet werden, genau wie Musik (vgl. Jentschke/Koelsch 2010: 45). Diese Tatsache leitet dazu an, dass intensiveres Musizieren bzw. musikalische Förderung sich auch auf die Prosodie positiv auswirkt.

Im Zusammenhang mit der Tonhöheverarbeitung stellten Magne et al. (vgl. 2006 zit. nach Milovanov/Tervaniemi 2011: 2) eine Hypothese auf, dass die musikalische Ausbildung die Tonhöhenverarbeitung nicht nur in der Musik, sondern auch in der Sprache erleichtert. Hinsichtlich des Einflusses musikalischer Expertise auf die Tonhöhenwahrnehmung konnten Marques et al. (vgl. 2006 zit. nach Milovanov/Tervaniemi 2011: 2) feststellen, dass erwachsene Musiker Tonhöhen Schwankungen in einer unbekannten Fremdsprache besser wahrnehmen als Nicht-Musiker.

Musik erfordere teilweise dieselben kognitiven Prozesse bei der zeitlichen Verabreitung von Lauten. Demzufolge kann musikalisches Training nach Rautenberg (vgl. 2012: 62) eine wertvolle Anwendung auch in der Dyslexie-Therapie finden. Diesen Gedanken vertritt auch Jäncke (vgl. 2012: 2), denn nach ihm kann musikalische Ausbildung bei der Prävention, Rehabilitation und Behebung eines breiten Spektrums von Sprach-, Hör- und sogar Lernschwächen Geltung finden.

Musik scheint also für viele Sprachfunktionen von Vorteil zu sein. Dies versucht Patel (vgl. 2011: 1f) mittels der so genannten OPERA-Hypothese zu erläutern. Das Akronym

OPERA steht für fünf Voraussetzungen, die Anpassungsprozesse im Gehirn antreiben können:

- Overlap (Überlappung): anatomische Überlappung in den Gehirnstrukturen, die akustische Merkmale verarbeiten, die sowohl in der Musik als auch in der Sprache verwendet werden;
- Präzision (Präzision): Musik stellt höhere Anforderungen an die gemeinsamen Strukturen als Sprache;
- Emotion: Musik kann über diese Strukturen sehr positive Emotionen auslösen
- Repetition (Wiederholung): die musikalischen Aktivitäten, die diese Struktur betreffen, werden häufig wiederholt;
- Attention (Aufmerksamkeit): die musikalischen Aktivitäten die sich an dieser Struktur beteiligen, sind mit fokussierter Aufmerksamkeit verbunden.

Die Auswirkungen musikalischer Kompetenzen können jedoch weit über die Sprache hinausgreifen, und zwar bis hin zu allgemeineren Kompetenzen und Funktionen, wie etwa mathematische oder räumliche Fähigkeiten (vgl. Schellenberg/Peretz 2008 zit. nach. Milovanov/Tervaniemi 2011: 4).

Auf der anderen Seite, setzen sich nur wenige Studien mit den möglichen Einflüssen von Sprachkenntnissen auf die Verbesserung von musikalischen Kompetenzen auseinander (vgl. Milovanov/Tervaniemi 2011: 2). Diese Ergebnisse sind für diese Arbeit allerdings von geringer Bedeutung. Deswegen wird diese Perspektive nicht weiter ausgeführt.

Alle im Kapitel dargestellten Erkenntnisse zeigen einen wertvollen Zusammenhang zwischen musikalischer Eignung und sprachlichen Fähigkeiten. Die Rolle der musikalischen Eignung und des musikalischen Trainings hat evident an Bedeutung gewonnen, denn wie Milovanov und Tervaniemi (vgl. 2011: 2) behaupten, beteiligen sie sich an den individuellen Unterschieden beim Sprachenlernen im Allgemeinen. Gleichermaßen dienen diese Zusammenhänge als Begründung für den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht.

1.2. Musik und Fremdsprachenunterricht

Musik hat im Fremdsprachenunterricht einen festen Platz. Generell wird behauptet, dass Musik eine positive Auswirkung auf den Fremdsprachenerwerb ausübt:

„In der Tat bietet Musik einhergehend mit Rhythmus, Melodie, Instrumenten, Tanz, Takt und Bewegung einen geeigneten, gedächtnisstützenden, erleichternden Zugang zur Sprache, zur Möglichkeit, Sprachen zu lernen, einzuschätzen, zu trainieren und zu erinnern. Musik erlaubt erleichterten Zugang zu fremden Kulturen auf Grund der Ähnlichkeiten zur eigenen Kultur: Dies gilt für alle Altersstufen und alle Lernkontakte, schulische und außerschulische“ (Prinz 2010: 93).

Im Bereich der Lernpsychologie kann man Aspekte finden, die beim Sprachenlernen eine wichtige Rolle spielen. Wesentlich ist die Erkenntnis, dass neue Inhalte besser aufgenommen und gespeichert werden. Auch sind sie länger und einfacher abrufbar, wenn sie als mehrere Codes gleichzeitig vermittelt werden, z.B. durch Bild und Sprache oder Musik mit Bewegung im bestimmten Rhythmus (vgl. Buhl/Cslovjecsek 2010: 68). Speicherung und Strukturierung mittels Rhythmisität fördert den Lernprozess, was ein wichtiger kognitiver Faktor ist (vgl. Perner 2014: 322).

Im Zusammenhang mit der Lernpsychologie unterscheidet Quast (vgl. 1996: 107ff) acht Wirkungsbereiche von Musik, die für den Fremdsprachenlernprozess von Bedeutung sind: physiologische Wirkung, weil Musik Aufmerksamkeit erregt und die Aufnahme und Speicherung weiterer akustischer Reize (wie z.B. gesprochene Sprache) vorstimulieren kann, womit die Behaltungsleistung gefördert wird. Weiters wirkt Musik psychohygienisch, weil sie zur Entspannung, Beruhigung und Aktivierung verwendet werden kann. Musik löst Emotionen und Gefühlsprozesse aus, sie kann Sozialkompetenz stärken (sozialpsychologische Wirkung), kognitive Prozesse fördern (kognitionsfördernde Wirkung) und unbewusstes Lernen bewirken (suggestive Wirkung). Mit Musik ist auch möglich, Kommunikationsprozesse anzuregen und zu verstärken sowie Assoziationen zu erzeugen (assoziationsauslösende Wirkung).

Musik erfordert jedoch eine große Variationsbreite von Aufgaben, wenn die Lehrperson sichergehen möchte, dass durch die Aktivität alle Lernenden angesprochen werden sollen (vgl. Tartellin 1997: 26). Zum Beispiel kann textgebundene Musik eine ziemlich große Herausforderung darstellen, weil zusätzlich das Verstehen des Gehörten erschwert sein kann (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 16).

Im Fremdsprachenunterricht werden neben der textgebundenen Musik auch klassische und instrumentale Stücke eingesetzt, auch wenn nicht mit solcher Häufigkeit wie Textmusik. Auch solche Musik kann hochmotivierend wirken: „Allein durch Klänge kann man Menschen in eine besondere Stimmung versetzen, zu Bewegungsformen anregen oder Verhaltensmuster beeinflussen“ (Franz/Shine zit. nach Wicke 2000: 26). Nach Franz und Shine (vgl. ebd.) kann Musik viel stärker als Sprache motivieren, denn im Vergleich zu sprachlichen Signalen können die akustischen Reize tiefer ins Unterbewusstsein eindringen, wodurch die Lernmotivation steigt.

2. Das Phänomen Rhythmus im Kontext von Sprache und Musik

2.1. Allgemeines zum Rhythmus

Das Wort „Rhythmus“ stammt aus dem Griechischen. Schon die Herkunft des Begriffes zeigt uns, dass bereits der antike Mensch sich mit dem Rhythmus befasste: erwähnenswert ist beispielsweise Platon, der den Rhythmus als einen menschlichen Sinn beschrieb, der für das Ordnungsempfinden verantwortlich ist (vgl. Kurz 1999: 10). Der Rhythmus wurde schon damals und wird auch heutzutage oft als etwas „Musikalisches“ bezeichnet. Es gibt aber auch andere Gebiete, auf denen man mit dem Begriff „Rhythmus“ in Kontakt kommt: Biologie (Chronobiologie: Biorhythmus, Atmen, usw.) Physik (Schwingung) oder Medizin (Herzschlag).

Würde man sich bemühen, eine gemeinsame Definition für all die Rhythmen zu finden, könnte man die von Patel (zit. nach. Jezek 2011: 10) als Beispiel nehmen: Rhythmus ist ein „Muster, welches sich regelmäßig in gewissen Abständen wiederholt“. Das Herz klopft auch eine Zeit lang gleich in einem bestimmten Rhythmus, Flut und Ebbe des Meeres kommen auch mit gewisser Regelmäßigkeit zustande. Stock und Veličkova (2002: 12) erweitern die Definition um die Dimension der Bewegung. Ihrer Ansicht nach wird unter Rhythmus „eine spezifische Ordnung in zeitlichen und Bewegungsabläufen“ verstanden. Auch Kurz (1999: 10) verbindet den Rhythmus mit einer Bewegung und schreibt: „Rhythmus ist, was einer Bewegung [...] Halt gibt“. Nach Kopiez (vgl. 2005: 128) sind Bewegung und Ordnung zwei Hauptaspekte des Rhythmus.

Jezek (vgl. 2011: 10), in Anlehnung an die Definition Patels, ist aber der Meinung, dass keine universelle Definition von Rhythmus zu finden ist. Die These von Nicht-Universalität der Definition von Rhythmus könnte auch die Auffassung von Seidel (zit. nach. Auhagen 2005: 231) unterstützen, der behauptet, dass man vom Rhythmus nur dann spricht, wenn der Mensch diesen wahrnehmen kann und ihn anschließend in Wohlgefallen umwandeln kann.

Trier (vgl. 1949 zit. nach Benkwitz 2004: 35) behauptet wiederum, dass Rhythmus nicht auf einer Regelmäßigkeit, sondern auf einer sich wiederholenden Ähnlichkeit basiert und beschreibt Rhythmus deshalb als eine „Wiederkehr des Vergleichbaren“.

Gegen eine allgemeingültige und einheitliche „Rhythmus-Formel“ ist auch Harding (1976: 1):

„The word rhythm is given such astonishingly wide application that if we could believe it really meant something, and the same thing in different contexts, we could accept it as a master-key for innumerable locks“.

In dieser Masterarbeit wird man sich nur auf den Rhythmus im Kontext von Sprache und Musik fokussieren. Wie der Begriff in diesen zwei Teilgebieten definiert wird, wird in den nächsten Kapiteln erörtert.

2.2. Der Parameter Rhythmus im Kontext von Musik

Wie im vorigen Kapitel erwähnt, begegnet man dem Phänomen Rhythmus auf mehreren Gebieten. Meistens wird der Begriff mit Musik assoziiert, wovon nur ein Schritt zu dem sprachlichen Rhythmus führt. Bereits im antiken Griechenland wurde der Rhythmus als eine musikalische und gleichzeitig als eine sprachliche Erscheinung verstanden: Musik der alten Griechen stand in enger Verbindung mit der Sprache und Dichtkunst, weshalb auch der Versrhythmus oft als eine Einheit der „Musiké“ definiert war (vgl. Wörner 1980: 54).

Auch in der neueren Fachliteratur wird der Rhythmus in der Musik mit dem Rhythmus in der Sprache verbunden bzw. analog erklärt, und zwar als „das für uns Menschen wahrnehmbare Zeitverhältnis zwischen einem Ton (oder einer Silbe) und dem anderen“ (Dittrich 2008: 90).

Fokussiert man aber nur auf den musikalische Rhythmus, kann er als eine „Gliederung des zeitlichen Ablaufs innerhalb eines Klanggeschehens nach dem ordnenden Prinzip >langsam - schnell< (lang - kurz), in enger Verbindung zu Metrum und Takt“ (Korff 2000:179f), verstanden werden. Korff (ebd.: 180) erweitert seine Rhythmusfassung mit Merkmalen, die die Natur eines Rhythmus bedingen: „Die Vielfalt des Rhythmus tritt in abgestuften Tondauern und Akzenten, ferner in wechselnden Klängen, Tempo- und Lautstärkeunterschieden, Artikulation und Phrasierung auf.“

Neben dem Terminus Rhythmus wird der Begriff Metrum oft synonym verwendet. Nach mehreren Musiktheoretikern ist das grundsätzlich nicht genug präzise. Besonders neuere Forschungsansätze plädieren für eine grundsätzliche Unterscheidung, auch wenn diese nicht immer deutlich sein muss (siehe auch die Definition Triers im vorigen Kapitel). Jedoch bereits im 19. Jahrhundert hat Hauptmann (1853: 223) in seiner Definition

dargestellt, dass der Rhythmus dem Metrum unterliegt: „Metrum wollen wir das stetige Maß [sic] nennen, wonach die Zeitmessung geschieht. Rhythmus, die Art der Bewegung in diesem Maße [sic]“. Der Rhythmus sei das, was sich aus dem Metrum ergibt. Anders gesagt, der Rhythmus ist das Besondere und Unvorhersehbare (vgl. Hauptmann zit. nach. Hinrichsen 2005: 143), hingegen das Metrum ist das Allgemeine, das Gesetzmäßige, das Ebenmaß (vgl. Dittrich 2008: 66).

Aus der neueren Literatur ist noch die Auffassung von Kopiez (vgl. 2005: 129) erwähnenswert, der das Metrum als den Ordnungsaspekt des Rhythmus sieht. In der Hierarchie würde sich somit der Rhythmus nicht unter dem Metrum, sondern auf der gleichen Ebene befinden. Das bestätigt auch die Annahme, dass der Rhythmus und das Metrum zwar zwei eigenständige Erscheinungen sind, die aber nicht abgrenzbar sind, weil sie sich überschneiden und ineinander eingreifen.

2.3. Der Parameter Rhythmus im Kontext von Sprache

Wie bereits aufgezeigt werden konnte, können nicht nur Musik und Sprache, sondern auch das Phänomen des Rhythmus in verschiedenen Kontexten und unter Berücksichtigung mehrerer Aspekte definiert werden. Im Kontext der Sprache wird Rhythmus meistens anhand phonetischer Prinzipien behandelt. Man begegnet aber auch hier umstrittenen Sichtweisen.

Tvrdoň (vgl. 2006: 45) definiert den sprachlichen Rhythmus als eine Eigenschaft der Sprache, die manchmal im Vordergrund, aber manchmal auch nicht explizit beobachtbar ist. Zusammen mit anderen suprasegmentalen Beschaffenheiten hilft der Rhythmus die Sprache nicht nur als ein Kommunikationssystem, sondern auch als eine „Melodie- und Intonationsgestalt zu organisieren, die eine Information für den Empfänger überträgt“ (ebd.). Auch Fischer (2007a: 26) erklärt den sprachlichen Rhythmus als ein Charakteristikum des persönlichen Sprechausdrucks: „Lautliche Äußerungen mit den Eigenschaften betont/unbetont, lang/kurz sowie Klangpause treten als Rhythmus zutage“ und erweitert den Begriff um die Dimensionen des Schriftlichen: „Ein Text in rhythmischer Prosa liest sich glatt, ein Text ohne diese Eigenschaft wird als ‚trocken‘ empfunden. Man sagt dann: das liest sich schnell“ (ebd.). Auf den Rhythmus in schriftlicher Sprachproduktion wird aber in dieser Arbeit verzichtet.

Nach Očenáš (vgl. 2003: 35) ergibt sich Rhythmus durch zeitliche Modulation der Sprache. Die Modulierung erfolgt in Form von sich regelmäßig wiederholenden sprachlichen Elementen. Unter diesen Elementen werden Silben verstanden, die Missaglia (2012: 38) auch als „Grundbausteine des Rhythmus“ bezeichnet und den Rhythmus somit als einen „Wechsel starker und schwacher, betonter und unbetonter bzw. schwachbetonter Silben“ (ebd: 38) beschreibt. Silben füllen die gegebene rhythmische Struktur der Sprache, in welcher die Betonung realisiert wird (vgl. Gorozhanina 2007: 3). So eine Struktur besteht aus Silben und Wörtern, die mindestens eine betonte Silbe haben, sog. Akzentgruppe, durch die Prinzipien der Rhythmisierung einer Sprache geprägt werden und die eine semantische Einheit bilden (vgl. ebd.).

Esser (vgl. 1992 zit. nach Benkwitz 2004: 26) versteht den Rhythmus als eine komplexe sprachliche Erscheinung, die aus mehreren Perspektiven erfassbar sei:

- als Wechsel von Silbenkern und Silbenrand
- als geordneter Wechsel von langen und kurzen Silben
- als geordneter Wechsel von betonten und unbetonten Silben
- als eine regelmäßige Zeitspanne zwischen betonten Silben, unabhängig von der Anzahl der unbetonten Silben.

Ähnliches lässt sich auch bei anderen Autoren und Sprachwissenschaftlern feststellen. Je nach der Herangehensweise wird den einzelnen rhythmischen Elementen unterschiedliches Gewicht zugeschrieben, was sich in der Variation der Interpretationen widerspiegelt.

Endt und Hirschfeld (1995: 15) behaupten, dass der sprachliche Rhythmus durch die Akzentuierung und Gliederung definiert wird: „Jede Sprache hat ihren charakteristischen Rhythmus. Er wird geprägt durch Akzentuierung und Gliederung“. Dieling und Hirschfeld (vgl. 2000: 116) setzten den Begriff Rhythmus sogar mit der *Akzentstruktur* gleich.

Wie jedoch auch bei den bereits vorgestellten Definitionen von Rhythmus gezeigt werden konnte, kann der Rhythmus unter Einbeziehung mehrerer Aspekte erörtert werden. Je nachdem, ob man den Rhythmus der Sprache als System in den Mittelpunkt stellt oder ihn als menschliche Fertigkeit sieht, unterscheidet man in der Fachliteratur zwischen dem Sprach- und Sprechrhythmus. Manchmal werden diese zwei Begriffe synonym verwendet, auch wenn sie zweifellos untrennbar voneinander bestimmt werden. Im nächsten Kapitel

werde ich versuchen, die beiden Rhythmusarten allein in ihren eigenen Kontexten noch näher und verständlicher zu beleuchten.

2.3.1. Sprechrhythmus

Der Sprechrhythmus ist ein sprechspezifisches Phänomen und wird oft als Gliederung einer Äußerung in rhythmische Gruppen, die durch Pausen voneinander abgegrenzt werden, definiert (vgl. Fischer 2007a: 50). Dank dieser Fähigkeit des Rhythmus, die gesprochene Sprache zu gliedern und zu organisieren, ist der Hörer in der Lage, anhand von im Redefluss verstreuten Betonungen das Relevante herauszuhören (vgl. Pulzován de Egger 2002: 11).

Der Sprechrhythmus resultiert aus der Abwechslung betonter und unbetonter Silben und hängt mit der Hervorhebung zusammen (vgl. Missaglia 2018: 162). Er organisiert Laute, Silben und Wörter zu Sinneinheiten und sorgt dafür, dass das Wichtige in der Äußerung betont wird (vgl. Reinke 2015: 4). Sprechen mit dem richtigen Sprechrhythmus ist daher generell wichtiger als einzelne Laute richtig zu artikulieren (vgl. ebd.). Das lässt sich anhand des unteren bekannten Beispiels erläutern:

- Beispiel:
1. Paula will, Paul nicht.
 2. Paula will Paul nicht.

Auf den ersten Blick sind die Sätze unterschiedlich durch das Komma, das man sieht. Wird der Satz aber nicht geschrieben und gelesen, sondern gesprochen und gehört, können daraus folgende Situationen resultieren:

1. An der Stelle des Kommas macht der Sprecher eine Pause und betont beispielsweise *will* im ersten Satz, und *nicht* im zweiten Satz. Für den Hörer ist dann relativ einfach zu verstehen, dass Paul und Paula gegenteilige Einstellung zu dem besprochenen Thema haben.
2. Wird die sprechende Person aber das Komma ignorieren, natürlicherweise sollte sie nur das *nicht* betonen. Der Hörer dekodiert solche Aussage so, dass Paula mit Paul, der sie offenichtlich mag, die Gefühle nicht teilt.

Der Satz *Paula will Paul nicht* lässt sich jedoch noch weiter interpretieren, denn der Sprecher kann, je nachdem, wo er die Betonung setzt, vier verschiedene Situationen ausdrücken.

- Beispiel:
- Paula will Paul nicht. → Aber vielleicht eine andere Frau will ihn.
 - Paula will Paul nicht. → Sie wird die Meinung nicht ändern.
 - Paula will Paul nicht. → Paula will einen anderen Mann.
 - Paula will Paul nicht. → Betonung, dass Paula ihn nicht wirklich will.

Diese Interpretation ist jedoch von der Informationsstruktur abhängig, die genauso wie der Rhythmus, von Betonungen ausgeht: auch Betonungen werden dazu verwendet, die informationsstrukturelle Gliederung von Äußerungen zu markieren (vgl. Musan 2010: 55f). An dem Beispiel sieht man, dass der Sprechrhythmus mit der Informationsstruktur zusammenhängt, jedoch dürfen die zwei Phänomene nicht verwechselt werden.

Für das Sprechen sowie das Hören ist der Sprechrhythmus also fundamental. Er übt eine bedeutende Funktion für die Sprachverarbeitung sowie für die menschliche Kognition aus (vgl. Missaglia 2018: 162).

Grundsätzlich zeichnet sich jede sprachliche Äußerung durch bestimmte Rhythmisierung aus. Da wir aber Pausen im Redefluss machen, werden unsere Sprache und das Sprechen unterbrochen. Somit wird sie unregelmäßig rhythmisch, d.h. polyrhythmisch organisiert (vgl. Kurz 1999: 12). Die Pausen kommen nicht nur durch Verstummen oder durch den Wechsel von Kommunikationspartnern zustande, auch Stottern kann die rhythmische Struktur der gesprochenen Sprache zerbrechen. Deshalb soll Stottern nicht als eine Störung in der Sprache, sondern als eine Rhythmusstörung bzw. eine Störung des Sprechrhythmus bezeichnet werden (vgl. ebd: 10).

2.3.2. Sprachrhythmus

Jede Sprache der Welt hat ihren eigenen Rhythmus, der sie von den anderen Sprachen differenziert. Man kann den Sprachrhythmus charakterisieren als „eine sprachspezifische Eigenschaft, welche die intuitive Zuordnung der Sprachen einer bestimmten [...] Sprachgruppe erlaubt“ (Missaglia 2018: 162). Entscheidend ist dabei, aus welcher Perspektive der Rhythmus betrachtet wird. Anhand dieser Betrachtungsweisen werden nämlich auch die Sprachen der Welt in mehrere Klassen bzw. Gruppen eingeteilt.

Die gängigste und soweit auch bekannteste Unterteilung geht von der Sprachtypologie hervor und basiert auf der sog. Isochronie-Hypothese. Anhand rhythmischer

Ähnlichkeiten werden Sprachen der akzentzählenden oder der silbenzählenden Gruppe zugeordnet. Was die Isochronie-Hypothese ist und wie akzent- bzw. silbenzählende Sprachen aufgebaut sind, wird in dem nächsten Kapitel erläutert.

2.4. Rhythmische Typologie von Sprachen

Die bekannteste Methode zur Einteilung von Sprachen anhand von rhythmischen Kriterien stellt die sog. Isochronie-Hypothese dar, die im 20. Jahrhundert von Pike -bzw. Abercrombie entwickelt wurde. Die Isochronie-Hypothese fokussiert auf den Rhythmus bzw. rhythmische Muster jeweiliger Sprachen, anhand dessen alle Sprachen der Welt primär zwei Gruppen – akzentzählend vs. silbenzählend – zugeordnet werden.

In Bussmanns *Lexikon der Sprachwissenschaft* (vgl. 2008: 23) werden akzentzählende Sprachen als jene Sprachen beschrieben, bei denen die Zeitabstände zwischen den betonten Silben quantitativ gleich („isochron“) sind, das heißt, die Akzente sind voneinander in gleichmäßigen zeitlichen Abständen entfernt. Der Hörer bekommt somit den Eindruck, dass sich die betonten Silben regelmäßig wiederholen.

Dagegen sind silbenzählende Sprachen nach Bussmann (vgl. ebd.) jene Sprachen, in denen Abstände zwischen den akzenttragenden Silben nicht konstant sind. Einzelne Silben (egal ob sie betont oder unbetont sind) wechseln sich unregelmäßig ab und kommen uns deshalb gleich lang vor. Die Silbenstruktur in diesen Sprachen ist relativ einheitlich.

Die Isochronie-Hypothese alleine kann eine Einteilung der Sprachen anhand ihrer Rhythmustypologie allerdings nicht gewährleisten, weil ihre Messprinzipien nicht immer objektiv nachweisbar sind (vgl. Pulzován de Egger 2002: 12). Mängel der Hypothese zeigen sich nach Laver (vgl. 1994: 526) auch in der Tatsache, dass es in jeder Sprache Äußerungen gibt, die rhythmischer sind als die anderen, was ihrer „Isochronität“ entgegenspricht. Nach Laver (vgl. ebd.: 528f) wäre deshalb korrekter, die Sprachen als silbenbasierende (syllable-based) und akzentbasierende (stress-based) zu bezeichnen. Ähnlicherweise äußert sich auch Sänger (vgl. 1999 zit. nach Stock/Veličkova 2002: 187) und behauptet, dass Rhythmität sich anders auswirkt beim Vorlesen, spontanem Sprechen oder gebundener Rede.

Da die Objektivität der „Isochronie-Hypothese“ nicht erfassbar sei, wird von den meisten

Phonetikern der sog. phonologische Ansatz vorgezogen. Dieser Ansatz differenziert Sprachen nach ihren phonologischen Eigenschaften auch als akzent- bzw. silbenzählend. Auer und Uhmann (vgl. 1988: 253) haben mithilfe des phonologischen Ansatzes die Merkmale zusammengefasst, die eine prototypische akzent- bzw. silbenzählende Sprache besitzen sollte. Sie lehnen sich an die Begründung, dass für die Bestimmung nicht die Rhythmität im Sprechsignal von Wert ist, sondern die Perzeption des Rhythmus (vgl. ebd.). Die Merkmale sind in der unten angeführten Tabelle aufgelistet.

Tabelle 1: Merkmale der Sprachen nach der Sprachtypologie (vgl. Auer/Uhmann 1988: 253)

prototypische akzentzählende Sprachen	prototypische silbenzählende Sprachen
Verschiedene, komplexe Silbenstruktur (schwere Silben)	Überwiegend Konsonant-Vokal (CV)-Silbenstruktur (leichte Silben)
Betonte Silben sind meistens schwer, unbetonte Silben sind leicht	Keine Unterschiede in der Struktur betonter und unbetonter Silben
Die Kombination von Elementen an jeder silbischen Position können von erheblicher Komplexität sein	Außer der Kombination von C und V sind keine weiteren Cluster möglich
Die Silbenlängen sind nicht einheitlich	Die Silbenlängen sind einheitlich
Jede unbetonte Silbe wird qualitativ und quantitativ reduziert	Reduktion findet nicht statt. Jede Silbe ist sowohl qualitativ als auch quantitativ vollständig vorhanden
Tempoabhängig variable, schlecht definierte Silbengrenzen, die zu einer Abschwächung von ambisilbischen Konsonanten führen können	Konstante, gut definierte Silbengrenzen
Vokalsystem im Nebenakzent reduziert, keine Vokalharmonie möglich	Vokalsystem stabil und Vokalharmonie möglich
Vokalausfall aus akzentuellen Gründen	Vokalausfall zur Optimierung der Silbenstruktur
Komplexe Akzentregeln. Akzent ist grammatisch distinkтив. Phonetisch gesehen ist der Akzent komplex, er kann durch Dauer, Veränderung der Tonhöhe, Lautstärke und Qualität des Vokals ausgedrückt werden	Akzent grammatisch wenig distinkтив. Wortakzent fehlt zum Teil. Phonetisch betrachtet kommt der Akzent hauptsächlich durch Tonhöhenveränderung zum Ausdruck
Es werden eher die ersten Silben des Wortes betont	Es werden eher die letzten Silben des Wortes betont

Wie man auch anhand der Bezeichnung „prototypisch“ vermuten kann, ist es nur schwer vorstellbar, dass eine Sprache alle diese Merkmale besitzt. Dennoch scheinen so eingeordneten Sprachen, viele entsprechende Merkmale aufzuweisen. Völtz (vgl. 1991: 295) schlägt daher vor, die Sprachen nach ihren rhythmischen Merkmalen auf einer Linie anzulagern, deren Endpunkte die prototypischen Sprachen bilden. So könnte man Sprachen je nach akzent- oder silbenzählenden Merkmale einteilen.

Die Merkmale werden im nächsten Kapitel näher in Betracht genommen.

2.5. Rhythmische Merkmale genau betrachtet

Die Basis für die Unterscheidung von akzent- und silbenzählenden Sprachen ist die Silbe, die sich in Bezug auf ihre Länge und Struktur unterschiedlich verhält. Ausschlaggebend sind auch Differenzen in dem Vokalsystem sowie im Akzent. Alle diese Aspekte werden nun beschrieben.

Wohl das deutlichste Merkmal ist die Silbenlänge bzw. Silbendauer und die daraus resultierende Kürzung. In silbenzählenden Sprachen ist die Silbenlänge konstant, die Silben werden unabhängig von der Betonung in gleichem Maße gekürzt (vgl. Missaglia 2018: 162f). Dahingegen beruht die Silbendauer in akzentzählenden Sprachen auf der Anzahl der Silben in der Betonungsgruppe, und die unbetonen Silben werden, mit zunehmender Silbenanzahl, gekürzt (vgl. ebd.). Diese Art Kürzung lässt sich vor allem bei erhöhtem Sprechtempo beobachten und wirkt sich in einer reduzierten Lautartikulation aus (vgl. ebd.).

Die Silbenstruktur als weiteres Merkmal ist in akzentzählenden Sprachen komplexer: Konsonanten und Vokale werden in eine relativ hohe Anzahl von Strukturen kombiniert (vgl. Völtz 1991: 289). Dies ist für die Betonungszuordnung entscheidend, denn der Akzent liegt primär auf den schwereren Silben (vgl. Missaglia 2018: 165f). In akzentzählenden Sprachen ist auch eine Häufung von Konsonanten relativ üblich (vgl. Völtz 191: 291). Daraus resultiert die kompliziertere Bestimmung von Silbengrenzen, weil betonte Silbenkerne angrenzende Konsonanten anziehen (vgl. Missaglia 2018: 165f). Die Silbenstruktur in silbenzählenden Sprachen ist dahingegen einfach, und ist daher für die Akzentposition bedeutungslos sowie für die Silbengrenzen nicht bestimmend (vgl. ebd:).

166).

Eine Dichotomie zeigen silben- und akzentzählenden Sprachen auch in der Akzentrealisierung. Wobei die Betonung in akzentzählenden Sprachen durch eine Kombination mehrerer prosodischer Mittel wie Intensitäts-, Dauer- oder Tonhöhenänderung zum Ausdruck kommt, ist sie in silbenzählenden Sprachen durch die Tonhöhenänderung erkennbar (vgl. Auer/Uhmann 1988: 263). Demzufolge wird zwischen einem dynamischen Akzent (akzentzählende Sprachen) und Tonakzent (silbenzählende Sprachen) unterschieden. Die Position des Akzent variiert diesbezüglich auch. In akzentzählenden Sprachen befindet sich dieser meistens am Wortanfang, in silbenzählenden wiederum eher an seinem Ende (vgl. ebd.).

Bezüglich des Satzakzents wird dieser in akzentzählenden Sprachen durch die gleichen Eigenschaften wie der Wortakzent erreicht. Im Gegensatz dazu wird der Satzakzent in silbenzählenden Sprachen durch die Syntax bedingt (vgl. Missaglia 2018: 166).

Vokalreduktionen finden hauptsächlich in akzentzählenden Sprachen statt und spiegeln sich in vielfältigen Vokalsystemen wider, die wiederum von heterogenen Betonungsstufen abhängen (vgl. Missaglia 2018: ebd.).

3. Rhythmische Prinzipien im Kontrast am Beispiel des Deutschen und des Slowakischen

Anhand der Ausführungen in Kapitel 2 lassen sich Sprachen der Welt mit dem Ziel, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen, gegenüberstellen. Auf diesen kann man anschließend beim Erwerb des Rhythmus der Fremdsprache aufbauen. Allgemeine Überlegungen reichen hier aber nicht aus, denn wie auch die Argumente Völtzs (1991) sowie Auers und Uhmanns (1988) belegen, gibt es keine Sprache in der Welt, die mit einem der Sprachtypen komplett übereinstimmen würde.

Aus diesem Grund muss man sich an konkreten Sprachen orientieren, um auf ihre kontrastive Aspekte hinweisen zu können. So beansprucht auch diese Arbeit keine klare Zuordnung der Sprachen zu einer der Rhythmusgruppen. Sie setzt sich zum Ziel, für Lernende der Fremdsprache Deutsch potentielle Hürden aufzuzeigen. In der Folge wird erarbeitet, wie zwingend und sensibel die Unterschiede zweier Sprachen in der Akzentuierung und Rhythmisierung sind. Als Ausgangssprache wurde Slowakisch (meine Erstsprache) gewählt.

Was die Sprachtypologie des Deutschen und des Slowakischen anbelangt, wird das Deutsche eindeutig als eine akzentzählende Sprache bezeichnet, die einen Staccato-Rhythmus hat (vgl. Reinke 2015: 4). Beim Slowakischen wird die Lage etwas schwieriger: die meisten slawischen Sprachen werden genauso wie das Deutsche als akzentzählend bezeichnet (vgl. Kohler 1995: 117), weshalb auch Slowakisch akzentzählend sein sollte. Nach einzelnen Kriterien der Isochronie-Hypothese erweist sich Slowakisch jedoch als eine silbenzählende Sprache. Neuere Untersuchungen, die nicht nur die Isochronie-Hypothese verfolgen, sondern sich an einer phonologischen Analyse der slowakischen Silbe und des Metrums anlehnen, haben allerdings gezeigt, dass slowakisch eher eine "gemischte" rhythmische Struktur hat (vgl. Beňuš/Šimko 2012: 1).

Nun sollen das Deutsche und das Slowakische im Hinblick auf ihre prosodischen Prinzipien vertieft untersucht werden. Zur besseren Überschaubarkeit werden die beiden Sprachen anhand der Aspekte verglichen, die die einzelnen Rhythmusmerkmale aus der Tabelle 1 enthalten:

1. Silbe: besonders die Silbenstruktur, Silbengrenzen, Silbenlänge, Silbenreduktion
2. Wort: Akzent

3. Satz: Akzent

Lautinventare der beiden Sprachen sind in Bezug auf die Rhythmisierung von geringer Bedeutung. Einzelne Laute werden deshalb nur erwähnt, wenn es für eine vollständige Erörterung der Aspekte notwendig ist.

3.1. Silbe

Die silbische Struktur des Deutschen ist relativ komplex. Die Mehrheit der einfachen Wörter besteht aus einer, zwei oder drei Silben. Diejenige Strukturen, die vorherrschen, sind Konsonant-Vokal-Konsonant (CVC), Konsonant-Konsonant-Vokal-Konsonant (CCV) oder Konsonant-Vokal-Konsonant-Konsonant (CVCC) (vgl. Wellmann 2008: 21). Dies bedeutet, dass die meisten Silben geschlossen sind. Durch die Konjugation oder Deklination werden Silbengrenzen oft verschoben (vgl. Rausch/Rausch 2002: 31f). Auch aus diesem Grund sind die Silbengrenzen im Deutschen schwer erkennbar und definierbar.

Slowakisch zeichnet sich durch eine relativ stabile Silbenstruktur aus. Es überwiegen offene Silben, mehr als zwei Konsonanten im Silben-Auslaut kommen nur selten vor (vgl. Hanulíková 2009: 27). Der üblichste Silbentyp ist Konsonant-Vokal (CV) und Konsonant-Konsonant-Vokal (CCV), jedoch kommt auch die Struktur Konsonant-Konsonant (CC) oder sogar Konsonant-Konsonant-Konsonant (CCC) vor, wenn der zweite Konsonant *R* oder *L* ist (vgl. Pauliny 1978: 195).

Für Slowakisch ist die sog. rhythmische Kürzung charakteristisch, die aus den rhythmischen Prinzipien hervorgeht. Diese Kürzung versteht sich so, dass in einem Wort zwei lange Silben nicht unmittelbar nacheinander folgen dürfen, damit der Rhythmus der slowakischen Sprache beibehalten wird (vgl. Ondrejovič 2008: 13). Sollten zwei lange Silben in einem Wort aufeinander folgen, wird eine von denen gekürzt. Dies kommt vor allem bei Beugung oder Ableitung zustande.

Mit dem rhythmischen Gesetz wird ein ständiger Wechsel der langen und kurzen Silben gewährleistet. Doch kommen aber auch hier Ausnahmen vor:

Beispiel:	<i>Nominativ Singular</i>	báseň [ba:seň]	(dt. das Gedicht)
	<i>Genitiv Pluar</i>	básní [ba:spi:]	(dt. der Gedichte)

Laut Ondrejovič (vgl. 2018: 13) ist dieses Prinzip eher als eine Tendenz zu beschreiben.

Diese Regel kennt die deutsche Sprache nicht.

Auf die Stabilität der Abstände (Isochronie) ist die sog. Silbenreduktion zurückzuführen. Im Deutschen kommt die Silbenreduktion bei unbetonten Silben zustande und kann beim Sprechen im gewöhnlichen Tempo beobachtet werden, wenn der Sprechende einzelne Laute weglässt und Wörter kürzt:

„Zu betonen bedeutet, lauter, langsamer und eben auch deutlicher zu sprechen, nicht zu betonen, bedeutet das Gegenteil, also leiser, schneller und undeutlicher zu sprechen, zu raffen, zu reduzieren, zu elidieren, damit die Abstände zwischen den betonen Silben ausgeglichen werden“ (Dieling/Hirschfeld 2000: 116).

Auch deshalb nehmen Menschen mit anderen Muttersprachen Deutsch oft als eine sehr schnell gesprochene Sprache wahr.

3.2. Wortbetonung (Wortakzent)

Die deutsche Sprache zeichnet sich durch einen festen determinierten, aber von der Position her freien Akzent aus, der sich in der Regel an den Wortstamm bindet (vgl. Stock 1996: 39). Man kann also nicht lediglich abzählen, ob der Akzent auf der ersten, zweiten oder einer anderen Silbe liegt, obwohl in den meisten Wörtern die Stammsilbe zugleich die erste Silbe des Wortes ist (vgl. ebd.: 40). Bei zusammengesetzten Wörtern werden mehrere Silben betont. Neben dem Hauptakzent kann man noch Nebenakzente erkennen.

Der Akzent im Deutschen hat gelegentlich eine bedeutungsunterscheidende Funktion, kann aber dagegen nicht als Signal für Wortgrenzen dienen (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2007: 6). Im Deutschen akzentuiert man deutlicher als in anderen Sprachen, wie beispielsweise im Slowakischen. Der Akzent kommt durch erhöhte Lautstärke, Veränderung der Melodie und des Tempos zum Ausdruck (vgl. Stock 1996: 34; vgl. Hirschfeld/Reinke 2016: 62). Der Akzent im Deutschen wird deshalb auch als „dynamisch“ beschrieben (vgl. Sandhop/Schäfer 2002: 89).

Die Rolle der Wortbetonung im Deutschen ist komplex, dennoch ist der Akzent voraussehbar, da sein Auftreten in Regeln zusammengefasst werden kann (vgl. Russ 2010: 191). Eine bündige Lautung der deutschen Betonungsregeln wird im Kapitel 3.2.1.

dargestellt.

Im Slowakischen ist der Akzent wiederum stets fest an die erste Silbe des Wortes gebunden und ist nicht beweglich (vgl. Kráľ 2016: 164). In Verbindungen der Nomina mit einsilbigen Präpositionen zieht die Präposition die Betonung an, wenn sie einen Vokal enthält, beispielsweise *škola* und *do školy* (dt. *die Schule* und *in die Schule*) (vgl. Hanulíkova/Hamann 2010: 376).

Der Akzent im Slowakischen ist nicht bedeutungsunterscheidend wie im Deutschen, seine Funktion ist es aber, Wortanfänge und -grenzen in Wörtern oder in rhythmsichen Gruppen zu signalisieren (vgl. Kráľ 2016: 164). Zum Ausdruck kommt der Akzent meistens durch Spannung und gestärkte Intensität des Klanges und im Melodieverlauf (vgl. ebd.).

3.2.1. Wortbetonungsregeln

Auch wenn die Wortbetonungsprinzipien der deutschen und der slowakischen Sprache im vorigen Kapitel kurzgefasst wurden, soll der Vollständigkeit halber die Position des Akzents im Wort noch näher veranschaulicht werden.

Im Falle des Slowakischen kann das an dieser Stelle etwas überflüssig und gleichzeitig schwierig scheinen, weil, wie bereits beschrieben, wird der slowakische Akzent immer von der ersten Silbe im Wort getragen. Aus diesem Grunde ist es nicht mehr notwendig, die slowakische Betonung in Bezug auf ihre Position explizit darzustellen.

Im Gegensatz zum Slowakischen ist aber die Position des deutschen Akzents durch die Wort- oder Silbenstruktur sowie durch die Herkunft bedingt (Hirschfeld/Reinke 2016: 63). Alle diese Tatsachen werden deswegen bei der Zusammenstellung der deutschen Betonungsregeln berücksichtigt. In der Auflistung werden in erster Reihe die Regeln aus der Perspektive einfacher und zusammengesetzter Wörter zusammengefasst. Spezialfälle wie Fremd- und Buchstabenwörter werden separat behandelt. Bei der Zusammensetzung der Regeln wurde primär von den Grundregeln nach Hirschfeld/Reinke (2016: 63f) und Sandhop/Schäfer (vgl. 2002: 90-95) ausgegangen.

Das Slowakische wird erwähnt, nur wenn es grundlegende Abweichungen gibt.

A. Einfache Wörter

Den Großteil des deutschen und auch des slowakischen Wortschatzes bilden einfache Wörter. Diese können entweder einheimisch sein oder aus anderen Sprachen stammen. Je nach Abstammung können die deutschen einfachen Wörter hinsichtlich der Betonung weiter kategorisiert werden. Bei den einheimischen Wörtern kann noch eine weitere Differenzierung durch das Kriterium abgeleitet/nicht abgeleitet erfolgen. Im Slowakischen hat die Herkunft des Wortes für die Akzentsetzung kaum Bedeutung.

- **Stammbetont im Deutschen sind:**

- infache Wörter: die Sonne, der Arbeiter, machen
- Wörter mit nicht trennbaren Präfixen *be-*, *ge-*, *ent-*, *emp-*, *er-*, *ver-* und *zer-*:
der Verlust, das Geheimnis, entnehmen
- Verben mit *durch-*, *hinter-*, *über-*, *um-*, *unter-*, *zu-* und *wieder*, wenn sie untrennbar sind: überSetzen (in eine andere Sprache übertragen)
wiederholen (noch einmal sagen/tun)

- **Nicht stammbetont im Deutschen sind:**

- Wörter mit Präfix *miss-* und *außer-*, wenn auf das Präfix gleich das Stammmorphem folgt. Diese Wörter sind Präfixbetont:
missverstehen, das Missverständnis
- Wörter mit *un-* als Präfix, wenn dieses einen Kontrastbedeutung hat. Bei diesen Wörtern liegt betonung auf dem Präfix.
unmöglich (vs. möglich), der Unsinn (vs. der Sinn)
- Wörter mit Präfixen, die bei Verben trennbar sind (z.B. *an-*, *bei-*, *dar-*, *nach-*, usw.): die Ankunft, der Niederschlag, ausgehen, darstellen
- Wörtern mit den Affixen *ur-*, *-ei*, *-ieren* auf dem Affix:
die Ursache, die Bäckerei, studieren
- Verben mit Präfixen *durch-*, *hinter-*, *über-*, *um-*, *unter-*, *zu-*, *wieder-*, wenn sie trennbar sind: wiederholen (zurückholen), Übersezten
(hinüberfahren)

B. Zusammengesetzte Wörter (Komposita)

Auch Komposita unterliegen bestimmten Betonungsprinzipien, die von ihrer Struktur abhängen. An dieser Stelle soll noch darauf hingewiesen werden, dass sowohl deutsche als auch slowakische Komposita grundsätzlich aus zwei Komponenten bestehen: aus einem Bestimmungswort und einem Grundwort. Die Komponenten im Slowakischen werden jedoch anders genannt, auch wenn es sich inhaltlich um gleiche bzw. ähnliche Phänomene handelt.² Deshalb wird die deutsche Bezeichnung auch auf die slowakischen Termini übertragen.

Komposita in beiden Sprachen tragen mehrere Akzente, wobei nur einer der Hauptakzent ist. Die Akzentsetzung in slowakischen Komposita kann allerdings nicht auf die gleichen Akzentprinzipien als die der deutschen Sprachen zurückgeführt werden. Die Position der betonten Silben wird eher von der Eigenschaft slowakischer Wörter, die erste Silbe im Wort zu betonen, determiniert.

Hier sind die grundlegenden Regeln:

- Bei zweigliedrigen Komposita wird immer das erste Wort, d.h. das Bestimmungswort betont.

Deutsch: der **Bahnhof**, der **Wortstamm**

Slowakisch: **autobus**, **drevorubač**

- Bei dreigliedrigen Komposita trägt den Hauptakzent immer das erste Glied (das Bestimmungswort). Die im zweiten Glied (Grundwort) hervorgehobene Silbe besitzt nur einen Nebenakzent .

Deutsch: der **Baustellenschild**, der **Kinderspielplatz**

Slowakisch: **mikrobiológia**

- Bei Namenfolgen trägt der letzte Name den Hauptakzent. Slowakisch kennt diese Art Verbindungen nicht.

² im Slowakischen wird sowohl das Grundwort als auch das Bestimmungswort als „slovotvorný základ“ (= dt. *Wortbildungsbasis*) bezeichnet. In der Hierarchie werden sie nur durch ihre Positionierung unterschieden - die erste Wortbildungsbasis entspricht somit dem Bestimmungswort, die zweite Wortbildungsbasis dem Grundwort.

der Urban-Loritz-Platz, die Max-Planck-Gesellschaft

- In Zusammensetzungen, die dem Muster „Buchstabe-Wort“ nachgehen, wird der Buchstabe betont. Im Slowakischen wird allerdings eine andere Wortfolge bevorzugt, aus der dann beide Wörter einzeln betont werden. Sie werden deshalb als zwei separate Wörter betrachtet.

die S-Bahn, das U-Boot

C. Fremd- und Buchstabenwörter

Die Akzentregelungen bei Buchstabenwörtern sind einfach. Bei den Fremdwörtern liegt der Akzent meistens am Ende (im sog. Ausspruch). Trotzdem lassen sich einheitliche Regeln hierfür nicht eindeutig aufstellen.

- bei Buchstabenwörtern auf dem letzten Teil
USA, AKH
- bei Fremdwörtern häufig auf der letzten langen Silbe
die Fotografie, die Botanik

Das Slowakische akzentuiert Fremdwörter meistens auf der ersten Silbe, genauso wie bei Buchstabenwörtern.

3.2.2. Rhythmische Muster

Im Anschluss an das vorige Kapitel müssen noch an dieser Stelle die sog. rhythmischen Muster (oder auch Rhythmusmuster genannt) der beiden Sprachen angeschlossen werden. Diese Muster können mit den metrischen Versmaßen verglichen werden und dienen der Verdeutlichung rhythmischer Klangphänomene von Sprachen (vgl. Hirschfeld/Reinke/Stock 2007: 173).

Die Betonungsregeln der gesprochenen deutschen Sprache können nach Rug (vgl. 2008: 357-361) in vier grundlegenden rhythmischen Mustern dargestellt werden. Es gibt jedoch mehrere Variationen, die man in der Sprache beobachten kann (vgl. ebd: 357). Rug (vgl.

2007: 5-11) verbindet die Grundmuster mit grammatischen und morphologischen Funktionen und kommt zu folgenden Strukturen:

- **betonter Stamm / kurze und unbetonte Endung**



Rhythmusmuster für:

- nominale Wortbildung: die Sonne, der Löffel
- nominale Pluralbildung: die Kinder
- Verbmorphologie: schaffen
- Artikelwörter, Pronomen: meine
- Komparation von Adjektiven: schöner

- **kurze, unbetonte Vorsilbe / betonter Stamm**



Rhythmusmuster für:

- Partizip II. der schwachen Verben: gemacht, gesucht
- Adjektive und Nomen mit Vorsilben: gerecht, das Gesicht

- **kurze, unbetonte Vorsilbe / betonter Stamm / kurze, unbetonte Endung**



Rhythmusmuster für:

- Verben mit untrennbaren Vorsilben: gefallen, vergessen
- Partizip II der schwachen Verben: genommen

- **betonte, trennbare Vorsilbe / unbetonter Stamm**



Rhythmusmuster für:

- nominale Verben-Ableitung mit trennbaren Vorsilben: die Ankunft
- Wörter mit Wortakzentuierung und Nebenakzent: grundlos, die Freiheit

Das üblichste deutsche Rhythmusmuster entspricht der Reihenfolge von betonter und unbetonter Silbe (vgl. ebd.). Dieses rhythmische Muster ist auch für die slowakische Sprache charakteristisch. Es wird durch Wortbildung oder Flexion nicht beeinflusst, bzw. nur insofern, dass eine weitere unbetonte Silbe hinzugefügt wird:



Flexion: dieťa (Nominativ) → dieťaťa (Genitiv)

(dt. das Kind → des Kindes)

krásny (Positiv) → krajší (Komparativ) → najkraší (Superlativ)

(dt. schön → schöner → am schönsten)

Wortbildung: dieťa (Nomen) → detský (Adjektiv)

(dt. das Kind → Kinder-)

Bei mehrsilbigen slowakischen Wörtern bleiben die weiteren Silben genauso unbetont und die Anzahl der Silben bleibt durch Flexion oder Wortbildung in der Regel unverändert.

3.3. Satzbetonung (Satzakzent)

Wie jedes Wort seinen eigenen Akzent hat, hat es auch der Satz. Im Redefluss werden nämlich nicht die Wörter einzeln artikuliert, sondern die Äußerungen in ihrer Gesamtheit. Das bedeutet, dass auch die ansonsten deutlichen Wortbetonungen auf der Satzebene reduziert werden (vgl. Kaunzner 2009: 7). Nach Lötscher (vgl. 1983: 2) muss jeder

geäußerte Satz einen Satzakzent haben, damit er vom Hörer als eine normale Äußerung akzeptiert werden kann.

Längere Äußerungen werden vom Sprecher in Intonationseinheiten aufgeteilt, die durch Sprechpausen voneinander abgegrenzt sind (vgl. Sandhop/Schäfer 2002: 96). Die Satzbetonung hängt also von der kommunikativen Absicht (Frage, Mitteilung oder Aufforderung) oder dem Kontext ab und ist im Vergleich zur Wortbetonung, die durch Konvention festgelegt ist, beweglich (vgl. Moroni et al. 2010: 25).

Im Deutschen ist die Satzbetonung von relativ wenigen und einfachen Regeln bestimmt (vgl. Lötscher 1983: 6). Grundätzlich liegt der Satzakzent fast immer am Ende des Satzes, konkret auf seinem letzten sinntragenden Wort. Es handelt sich meistens um die neue Information, das sogenannte Rhema (vgl. ebd.: 134ff). In Einzelfällen kann auch das bereits Bekannte, das heißt das Thema, den Satzakzent tragen (vgl. Moroni et al. 2010: 30).³ Falls sich der Hauptakzent vorne im Satz befindet und nicht an seinem Ende, spricht man von besonderer Fokussierung (vgl. ebd.). Die besondere Fokussierung in der deutschen Sprache ist sehr oft nicht durch die Syntax, sondern durch die Prosodie bedingt (vgl. ebd.).

In der sachlich-neutralen Rede werden nur die Silben hervorgehoben, die auch den Wortakzent tragen (vgl. Rausch/Rausch 2002: 125). Falls der Sprecher den Wortakzent auf eine andere Silbe verschiebt, wird dieser kontrastiv wirken (vgl. ebd.). Im Allgemeinen gilt, dass sich der Satzakzent nur an Sinnwörter bindet, d.h. an Substantive, Adjektive, Adverbien oder Verben. Verben tragen den Satzakzent eher seltener. Funktionswörter können keinen Satzakzent tragen (vgl. Russ 2010: 191). Unbetonte Wörter werden meistens in phonetischer Form reduziert: zum Beispiel [unt] auf [un] (vgl. Russ 2010: 198f, vgl. Kohler 1995).

Auch im Slowakischen lässt sich der Kern einer Äußerung durch die Satzbetonung erkennen: sie bindet sich an die betonte Silbe in dem Wort, das für den Satz die wichtigste Information trägt (vgl. Král/Sabol 2016: 170). Die Betonung kann an mehreren Stellen im

³ Im Zusammenhang mit der Position des Akzents im Satz kann man in der Fachliteratur auch eine Beschreibung, die auf der Topik-Fokus Unterscheidung der Prager Schule basiert, finden. Topik, der Gegenstand des Beitrags, und Fokus, das Hervorgehobene, das die Aufmerksamkeit des Hörers anzieht, sind zwei Bezeichnungen für Elemente im Satz, die den Akzent tragen. Im deutschen Satz entspricht der Hauptakzent gewöhnlich dem Fokus, und kann deshalb auch als Fokusakzent genannt werden (vgl. Moroni et al. 2010: 29).

Satz liegen, trotzdem befindet sie sich meistens an seinem Anfang oder Ende (vgl. ebd.).

Man kann also zusammenfassen, dass in Bezug auf den Satzakzent die deutsche und die slowakische Sprache keine wesentlichen Unterschiede aufweisen. Die deutlichste Abweichung ist wohl die Tatsache, dass das letzte Wort des Satzes im Deutschen stärker akzentuiert wird, was im Slowakischen nicht der Fall ist (vgl. Adamcová 2001: 2).

3.4. Transfer und Interferenzen

3.4.1. Transfer und Interferenzen - Begriffserklärung

In Anlehnung an die Kontrastivhypothese und die Kontrastive Analyse von Lado (1967) übernehmen die Lernenden sprachliche Strukturen aus der Muttersprache auch in die Fremdsprache. Ähnliche oder gleiche Regeln werden leichter angeeignet und deshalb als positiver Transfer bezeichnet. Unterschiede werden wiederum schwieriger gelernt und münden oft in Fehlern, die das Erlernen der neuen Sprache erschweren. Solche Übertragung werden als negativer Transfer bzw. Interferenzen bezeichnet (vgl. Lado 1971: 299).

Nach vielen Forschern erweist die Kontrastive Analyse jedoch Mängel: sie sieht die Sprache als Produkt, und lässt die kognitiven Prozesse außer Betrachtung, weshalb sie für die Prognose fremsprachlicher Performanz nicht ausreichend sei (vgl. Kerschhofer-Puhalo 1998: 104). In diesem Zusammenhang führte Selinker (1969) den Begriff „Interlanguage“ ein, welcher bereits auch die kognitiven Prozesse miteinschließt: nach der „Interlanguage-Hypothese“ bilden die Lerner einer Fremdsprache ein spezielles Sprachsystem, das Merkmale der Erst- als auch der Zielsprache enthält. Somit entsteht eine sogenannte Interimsprache (Interlanguage), die sich während des Fremdsprachenerwerbs durch interne Strategien der Lernenden sowie verschiedene kognitive Strategien (wie z.B. Übergeneralisierung oder Simplifizierung) in Richtung der Zielsprache verändert (vgl. ebd.: 104f).

So wird der Begriff „Transfer“ generell als „das Verwenden von Wissen aus der Muttersprache beim Erwerb einer Fremdsprache“ (ebd.: 105) verstanden. Tendenziell werden auch weitere Faktoren mitbetrachtet: aus den externen z.B. die Lehrmethode oder zur Verfügung stehende Inputs, aus den internen besonders Motivation oder schon vorhandene Kenntnisse weiterer Fremdsprachen (vgl. ebd.).

„Interferenzen“ werden im Vergleich zu Transfer als „Vorhandensein von L1-ähnlichen Strukturen in der Performanz der Lernenden“ (Corder 1992 zit. nach Kerschhofer-Puhalo 1998: 106) bezeichnet.

Bei der Übernahme phonetischer und phonologischer Gesetzmäßigkeiten einer Fremdsprache entstehen nach dem gleichen Prinzip phonetisch-phonologische Interferenzen (vgl. Nossok 2008: 21; vgl. Hirschfeld 2007 zit. nach Fischer 2007a: 10), die oft als fremder Akzent wahrgenommen werden. Sie beruhen auf automatisierten muttersprachlichen Sprech- und Hörgewohnheiten und finden meistens unbewusst statt (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016: 154). Die Interferenzen können unterschiedlich ausgeprägt sein, weshalb sie seitens des Hörers auch individuell wahrgenommen werden: einerseits können sie nur als Identifikator des Kommunikationspartners dienen, andererseits können sie jedoch auch ein Grund zum Abbruch der Konversation sein.

Besonders im Bereich der Phonologie muss man daher während des Fremdsprachenerwerbs diese Phänomene berücksichtigen. Fremdsprachenerwerb basiert auf sprachlichem Wissen und kognitiven Strategien aus der Erstsprache und kann ohne sie gar nicht stattfinden (vgl. Kerschhofer-Puhalo 1998: 106).

3.4.2. Rhythmische Interferenzen

Laut Hirschfeld (vgl. 1995: 8) werden Melodie- und Rhythmusmuster in der Regel direkt und umfangreich in die Fremdsprache übertragen. Das Wahrnehmen der Zielsprache ist durch einen muttersprachlich strukturierten Filter erschwert. Einerseits lässt er gewohnte Klangbilder einfach durch, andererseits verhindert er abweichende Strukturen und ersetzt sie mit den bekannten (vgl. Schön 1995: 16).

Die Selektion von Strukturen wird auch bei der Silbenstruktur beobachtet. Auch hier versuchen die Lernenden, ihre muttersprachliche Silbenstruktur zu erhalten. Wenn die Zielsprache Silbenstrukturen benötigt, die in der Muttersprache nicht möglich sind, machen die Lernenden Fehler, indem sie diese Strukturen in diejenigen ändern, die in der Muttersprache erlaubt sind (vgl. Broselow 1987 zit. nach Gass/Selinker 1994: 98).

Abweichungen von Lernenden in Bezug auf die Prosodie können also je nach Erstsprache variieren. Melhorn und Trouvain (vgl. 2007: 4) fassen die wesentlichen Schwierigkeiten von Deutschlernenden mit anderen Erstsprachen am Beispiel des Russischen als

akzentzählende Sprache und des Französischen als silbenzählende Sprache wie folgt zusammen:

- Perzeption von Wortakzent
 - akzentzählende L1 – unproblematisch
 - silbenzählende L1 – problematisch
- Realisierung von Wortakzent
 - akzentzählende L1 – teilweise zu ausdrucksstark
 - silbenzählende L1 – zu wenig kontrastierend
- Positionierung von Wortakzent
 - akzentzählende L1: häufig richtig, in längeren Wörtern tendentiell weiter nach hinten positioniert
 - silbenzählende L1: häufig inkorrekt
- Realisierung unbetonter Silben
 - akzentzählende L1: teilweise zu stark ausgeprägte Reduktion
 - silbenzählende L1: keine Reduktion von Schwa-Silben
- Realisierung Satzakzente
 - akzentzählende L1: teilweise zu stark ausgeprägt
 - silbenzählende L1: zu gering ausgeprägt
- Positionierung Satzakzente
 - akzentzählende L1: teilweise zu viele Akzente im Satz
 - silbenzählende L1: teilweise an nicht akzeptabler Position

Durch die kontrastive Analyse der deutschen und der slowakischen prosodischen Prinzipien lassen sich die folgenden Interferenzen und potentielle Fehler bei slowakischen DaF-Lernenden ermitteln:

- **Vollrealisierung von Silben**

Das Slowakische kennt keine Vokalreduktion. Laute (Vokale) werden immer voll ausgesprochen und das Selbe gilt für die Silben. Unbetonte Silben werden daher zugunsten betonter Silben nicht reduziert. Daraus ergibt sich einer der oft auftretenden Fehler bei der Rhythmisierung.

- **Betonungsunterschiede werden nicht wahrgenommen**

Im Slowakischen sind Betonungsunterschiede nicht so wesentlich wie im Deutschen. Die Sprache kennt keine Paare wie *übersetzen* und *übersetzen* oder *umziehen* und *umziehen*. Eine falsche Zuordnung von Betonungen, vor allem bei der Bildung grammatischer Verbformen mit betonen und unbetonten Präfixen, kann deshalb öfters vorkommen.

- **Wortgrenzen werden falsch identifiziert**

Durch die feste Bindung an die erste Silbe im Wort ist die Identifikation von Wortgrenzen und Wortanfängen im Slowakischen relativ einfach. Im Deutschen signalisiert der Akzent jedoch keine Wortgrenze (vgl. Kap 3.2.), was vor allem beim erhöhten Sprechtempo das Hörverstehen erschweren kann.

Es lassen sich noch weitere relevante Unterschiede finden, diese liegen jedoch bereits im segmentalen Bereich und werden in dieser Untersuchung der Kohärenz halber nicht thematisiert.

All dies bedeutet, dass man sowohl die Spezifika der Muttersprache als auch entwicklungsbezogene Fakten berücksichtigen soll, um zu verstehen, worin die Schwierigkeit der Lernenden im Erwerb der neuen Sprache liegt und warum sie diese Art von interlingualen Regeln schaffen, die ihrer Sprachproduktion zugrunde liegen (vgl. Broselow 1987 zit. nach Gass/Selinker 1994: 98). Erst im Anschluss daran ist der Lehrer in der Lage, die muttersprachlichen Gewohnheiten abzuschwächen, damit neue Strukturen entstehen können (vgl. Fischer 2007a: 14). Dies trägt laut Fischer (vgl. ebd.: 16f) auch die psychologische Entscheidung in sich, wie weit man bereit ist, sich auf eine neue Sprache umzustellen.

Anhand der in den vorigen Kapiteln skizzierten Darstellungen lässt sich zusammenfassen, dass es in Bezug auf prosodische, insbesondere rhythmische Eigenschaften zwischen zwei Sprachen Diskrepanzen gibt, die sich abhängig von der rhythmischen Struktur der Sprachen unterschiedlich ausprägen. Wie auch die kontrastive Analyse bestätigen konnte, lassen sich die größten Abweichungen im Bereich der Akzentuierung finden. Wegen der Interferenzwirkung der Ausgangssprache (Erstsprache) in die Fremdsprache können

muttersprachliche Betonungsmuster übertragen werden, was sich in sprechrhythmischen Normabweichungen in der zu lerndenden Sprache auswirkt.

Für den Fremdsprachenunterricht ist dies von großer Bedeutung, da die Abweichungen nur durch eine gezielte und systematische Arbeit eliminiert werden können. Ein spezifisches Erkenntnisinteresse dieser Studie besteht daher darin, welchen Stellenwert die sprechrhythmischen Aspekte des Deutschen im heutigen DaF-Unterricht haben und inwiefern sie in den heutigen Unterrichtsmaterialien berücksichtigt werden. Insbesondere werden diese Forschungsfragen aufgeworfen:

- *Werden die Akzentuierung und der Sprechrhythmus in den heutigen DaF-Unterrichtsmaterialien berücksichtigt/thematisiert?*
- *Werden in den heutigen DaF-Unterrichtsmaterialien Übungen und Aufgaben angeboten, die den DaF-Lernenden den richtigen deutschen Rhythmus beizubringen helfen?*
- *Sind die Übungen sinnvoll? Inwiefern?*

Der praktische Teil widmet sich diesen Fragen. Durch die Analyse von Übungen zum Rhythmus und Akzentuierung in den ausgewählten DaF-Unterrichtsmaterialien sollen die Fragen beantwortet werden.

3.5. Hypothesen

Auf Basis der geschichteten Literatur und eigener Beobachtung lassen sich noch Hypothesen zu den einzelnen Forschungsfragen formulieren.

Forschungsfrage 1:

Werden die Akzentuierung und der Sprechrhythmus in den heutigen DaF-Unterrichtsmaterialien berücksichtigt/thematisiert?

Alleine durch die Tatsache, dass der Rhythmus sprachspezifisch ist, da jede Sprache ihren eigenen Rhythmus hat (Kap. 2.3.2.), lässt sich voraussetzen, dass der Rhythmus der zu lernenden Sprache bereits zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs thematisiert wird. Diese Hypothese wird durch die Annahme verstärkt, dass Sprechen mit dem richtigen Sprechrhythmus generell wichtiger ist als einzelne Laute zu artikulieren (Kap. 2.3.1.).

Forschungsfrage 2:

Werden in den heutigen DaF-Unterrichtsmaterialien Übungen und Aufgaben angeboten, die den DaF-Lernenden den richtigen deutschen Rhythmus beizubringen helfen?

In Anlehnung an die kontrastive Analyse des Deutschen und des Slowakischen hinsichtlich des Rhythmus im Kapitel 3 und die erläuterten Interferenzen im Kapitel 3.4 lässt sich vermuten, dass es Übungen zum Rhythmus, insbesondere zur Akzentuierung, angeboten werden. Im Zusammenhang mit der vorausgehenden Forschungsfrage 1 und der postulierten Meinung, dass Sprechen mit dem richtigen Sprechrhythmus generell wichtiger sei als einzelne Laute zu artikulieren, wird angenommen, dass Übungen zum Rhythmus bzw. zur Akzentuierung vorherrschen werden im Vergleich zu Übungen zu den einzelnen Lauten .

Forschungsfrage 3:

Sind die Übungen sinnvoll? Inwiefern?

Aus der Liste der Forschungsfragen ist diese die komplizierteste. Der Aspekt des Sinnvollen geht mit der „Zweckmäßigkeit“ einher. Eine sinnvolle Übung sollte daher jene Übung sein, die ihren Zweck gut erfüllt. Außer des Ergebnisses wird hier auch der Prozess von Bedeutung sein, das heißt die Art und Weise, wie man durch die Übung zum dem Ergebniss, und demzufolge zu dem richtigen Rhythmus, gegleitet wird.

Basierend auf den Schwierigkeiten von Deutschlernenden nach Trouvain und Melhorn (vgl. 2007: 4, siehe Kap. 3.4) wird eine sinnvole Übung jene sein, die folgende Gesetzmäßigkeiten verfolgt:

- Perzeption von Wortakzent
- Realisierung von Wortakzente
- Realisierung unbetonter Silben
- Realisierung von Satzakzenten
- Positionierung von Satzakzenten

Daher kann angenommen werden, dass sich in den zu analysierenden Lehrmaterialien Übungen finden lassen, die auf diese Punkte eingehen. Weiters kann erwartet werden, dass rhythmische Muster in den Übungen besonders beachtet werden, da diese ausführlich und direkt übertragen werden (vgl. Hirschfeld in Kap. 3.4.2). Schließlich kann man voraussetzen, dass die Übungen auch vielfältig gestaltet werden, damit sie nicht langweilig wirken und zur konzentrierten Arbeit motivieren. Aus eigener Beobachtung kann ich sagen, dass beispielsweise musikbasierte Aktivitäten sehr gut ankommen. Natürlich müssen die Übungen den methodischen Zugänge folgen. Diese werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

4. Die Arbeit am Sprechrhythmus im DaF-Unterricht

4.1. Zur Wichtigkeit der Sensibilisierung für den Sprachrhythmus

Im Allgemeinen wurde im Fremdsprachenunterricht noch vor ein paar Jahren der segmentale Bereich der Sprache vorgezogen (vgl. Rösler 1994: 46). Das allmählich zunehmende Interesse für die interkulturelle Kommunikation hat jedoch dafür gesorgt, dass die prosodischen Eigenschaften der Sprache an Bedeutung gewonnen haben: „Die Verständlichkeit der gesprochenen Rede hängt im hohen Maße davon ab, inwieweit prosodische Charakteristika der verwendeten Sprache beherrscht werden“ (Adamcová 2013: 164).

Lautliche Erscheinungen der Sprache übernehmen daher wichtige Funktionen im Kommunikationsprozess, denn sie werden in jeder Sprache anders eingesetzt (vgl. Hirschfeld/Reitbrecht 2016: 195). Im Kontext der deutschen gesprochenen Sprache sind für die Strukturierung, Gliederung und Dekodierung einer Äußerung entscheidend vor allem die Akzentuierung, Rhythmisierung und Melodieführung (vgl. Cohrs 2007 zit. nach Adamcová 2010: 29). Demzufolge wird Prosodie sogar für das wichtigste Merkmal der deutschen Sprache gehalten (vgl. Neuber 2002: 51).

Diese Tatsache macht die Prosodie für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache äußerst wichtig. Es wurde auch wissenschaftlich nachgewiesen, dass Segmentfehler für die Beurteilung der Verständlichkeit und der Akzentuierung in der Fremdsprache für die Zuhörer weniger beeinträchtigend sind als prosodische Fehler (z.B. vgl. Munro/Derwing 1995 zit. nach. Rasier/Hiligsmann 2007: 43). Lee (2008: 156) legt in diesem Zusammenhang fest: „man sollte den Lerner darauf hinweisen, dass jede Sprache ihre eigene Rhythmisierung hat, Sprechpausen zur Determinierung des Sprachrhythmus wesentlich beitragen und man mithilfe einer angemessenen Sprachrhythmisierung seine Äußerungen dem Gesprächspartner in viel verständlicherer Form vermitteln kann“.

Die Aufmerksamkeit der Fremdsprachenlernenden soll deshalb gezielt auf prosodische Phänomene wie Intonation und Sprechrhythmus gelenkt werden, da diese, vor allem bei erwachsenen Lernenden, oft vernachlässigt werden. Infolgedessen greifen sie auf die Muttersprache zurück, und transferieren die notwendigen Strukturen aus dieser (vgl. Odlin 1989 zit. nach. Lee 2008: 149). Negativ betroffen werden dabei nicht nur die Produktionen, sondern auch die Perzeption von prosodischen Eigenschaften in der Fremdsprache (vgl. Rasier/Hiligsmann 2007: 44). Oft passiert es sogar, dass sich die

Fremdsprachenlernenden ihrer abweichenden Prosodie in der Zielsprache nicht bewusst sind (vgl. Melhorn, Trouvain 2007: 5).

4.2. Sprechrhythmus in der didaktischen Fachliteratur

In der didaktischen Fachliteratur wird der Sprechrhythmus meistens zusammen mit anderen Suprasegmentalia behandelt und ist generell, ohne explizite Betrachtung, in die Prosodie eingebunden. Das ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass Prosodie als solche ein komplexes Phänomen ist, weshalb prosodische Merkmale vorwiegend nur schlecht isoliert betrachtet werden können, da sie in vielschichtigen Wechselwirkungen zueinander stehen (vgl. Missaglia 2018: 160). Im nächsten Abschnitt werde ich mich daher bemühen zu zeigen, aus welchen Perspektiven sich der Sprechrhythmus direkt handhaben lässt. Weiters versuche ich zu erläutern, wie man den Sprechrhythmus aus jenen Sichtpunkten behandeln kann, wo detaillierte Erklärung über den Sprechrhythmus fehlen.

In der Publikation „Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (2016) widmen sich Hirschfeld und Reinke ausführlich dem Thema Entwicklung phonetischer Kompetenzen im Unterricht. Unter diesem Punkt werden auch der Rhythmus und die rhythmischen Prinzipien aus vielfacher Sicht thematisiert. In der Publikation ist öfters hervorgehoben, dass man Wert auf die rhythmischen Prinzipien der Fremdsprache legen soll, denn sie seien hinsichtlich ihrer linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Funktion für die Sprachkompetenz von enormer Bedeutung (vgl. Hirschfeld/Neuber 2010 zit. nach. Hirschfeld/Reinke 2016: 133).

Der Sprechrhythmus wird hier als einer der relevanten Lehr- und Lernschwerpunkte besprochen. Hirschfeld und Reinke (vgl 2016: 216) halten es für unerlässlich, dass sich die Lernenden mit dem fremden Sprechrhythmus von Anfang an auseinandersetzen. Dies soll dadurch zustande kommen, dass den Lernenden (vgl. ebd.)

- auditive rhythmische Sprachsequenzen bereitgestellt werden
- formale Zusammenhänge wie Akzentuierung erläutert werden
- Mittel zur Verfügung gestellt werden, die ihnen dazu verhelfen, sich in den Rhythmus einzufühlen
- klangliche Unterschiede zwischen der Erstsprache und der neuen Fremdsprache

klar gemacht werden

Bezüglich der konkreten Merkmale des Rhythmus, führen Hirschfeld und Trouvain (vgl. 2007: 181) zwei Aspekte an, die in den Übungen besonders berücksichtigt werden sollten:

- Akzentuierung auf Äußerungsebene
- Wechsel von betonten - unbetonten Silben in rhythmischen Gruppen

Was die Konzeption einer systematischen Arbeit am Sprechrhythmus im Allgemeinen anbelangt, wird in der deutschen Fachliteratur generell nur Ausspracheschulung als solche diskutiert. Hinsichtlich der Ausspracheschulung beruft man sich überwiegend auf die vier Prinzipien von Storch (vgl. 1997: 105f):

1. **Kontrast:** die Ausspracheschwierigkeiten werden meist im Kontrast geübt und korrigiert. Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache werden deutlich gemacht.
2. **Einbettung:** bei dieser Regel übt man die Segmentalia und Suprasegmentalia als Einheiten mithilfe von Wörtern, Syntagmen oder Sätzen.
3. **Imitation:** hier geht es grundsätzlich um die Nachahmung des Aussprachemusters, beispielsweise des Lehrers.
4. **Wiederholung:** nur durch intensive Wiederholung wird die neue Aussprache effektiv eingeübt und eingeprägt.

Die Prinzipien können auch als Stadien verstanden werden, die in dieser Reihenfolge aneinander anknüpfen. Die Prinzipien beziehen sich also auf die Aussprache als Gesamtkomplex, sie lassen sich aber lediglich auf die Rhythmusarbeit als Teilbereich der Ausspracheschulung applizieren.

Hirschfeld und Reinke (2016: 161) sind prägnanter und führen eine ausführliche Übungsschrittfolge an, die sich zur Entwicklung einer phonetisch-phonologischen Kompetenz für den DaF-/DaZ-Unterricht als geeignet erwies:

1. **Einführung in die phonetische Thematik:** Eintauchübung zur Bewusstmachung der entsprechenden phonetischen Besonderheiten (zum Beispiel mit einem Hörtext)
2. **Hörgkontrolle:** Differenzieren und Identifizieren von segmentalen und suprasegmentalen Merkmalen und Unterschieden
3. **Imitationsversuche:** zum Zweck anonymer Probe (zum Beispiel im Chor)
4. **Korrektur von Abweichungen:** mit entsprechenden Mitteln der Bewusstmachung

5. **Hörtraining und erneute Hörkontrolle:** mit weiteren Imitationsversuchen mit Korrekturhilfen
6. **Automatisierung:** durch weitere Übung (zum Beispiel durch Nachsprechen, usw.)
7. **Anwendung:** Übertragung des Gelernten auf neue Inhalte, mittels anspruchsvollerer Aufgaben

Wie Hirschfeld und Reinke (vgl. ebd.: 165) betonen, orientiert sich diese Schrittfolge an den Erfordernissen der sprachlichen Kommunikation, in der sich Hören und Sprechen ständig abwechseln, sowie an methodisch-didaktischen, lernpsychologischen und neurolinguistischen Grundprinzipien.

Besonders wichtig zu beachten ist dabei, dass man die rhythmischen Strukturen nicht isoliert vermittelt. Wie Hirschfeld und Reinke (vgl. ebd.: 133) beschreiben, kann eine phonetische Progression generell nur dann erreicht werden, wenn sich die damit verbundenen Themen und Inhalte auf die bereits bekannten grammatischen und lexikalischen Sprachstrukturen stützen, beziehungsweise mit ihnen gemeinsam eingeleitet und geübt werden. Eine isolierte Behandlung ist nur im Falle von Einführungen vor dem Beginn des Sprachkurses günstig (vgl. ebd.).

Laut Hirschfeld und Reinke (vgl. ebd: 137ff) lässt sich der Rhythmus besonders gut in Verbindung mit Lexik und Morphologie vermitteln. Aus der Perspektive der Lexik, wird jedes Wort mündlich als eine rhythmische Einheit erfasst, weswegen die Lernenden gleichzeitig mit ihm auch seine Laut- und Wortakzentstruktur vermittelt bekommen sollen (vgl. ebd.).

Einen weiteren Zugang stellt die Pragmatik dar, im Rahmen welcher man sich mit der Realisierung diverser Kommunikationsziele auseinandersetzt. Vor allem in Bezug auf die Fähigkeit, andere überzeugen zu können, sehen Hirschfeld und Reinke (vgl. ebd.) einen Raum dafür, wo sich die klare Rhythmusstruktur der Äußerungen vermitteln lässt.

Gleichzeitig sollten die Strukturen ihrer Wichtigkeit nach schrittweise gelehrt werden (vgl. ebd.). Außerdem ist der Schwierigkeitsgrad zu beachten, da dieser einerseits von der Ausgangssprache und andererseits von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden bestimmt wird (vgl. ebd.).

Auch ist es empfehlenswert, sich zuerst auf solche Einheiten zu konzentrieren, die aus der Erstsprache oder vorher erlernt Sprachen bekannt sind, denn es lässt sich voraussetzen, dass diese leichter erlernt werden (vgl. ebd.: 134ff). Stock und Veličkova (vgl. 2002: 231)

weisen in diesem Zusammenhang auf das Bewusstmachen rhythmischer Strukturen in der Muttersprache hin.

In diesem Zusammenhang ist auch die Anschaung von Moroni et al. (vgl. 2010: 32) zu erwähnen. In ihren „Überlegungen zur Prosodie im Bereich DaF“ (2010) plädieren sie für eine konsequente Erörterung von Unterschieden zwischen rhythmischen Strukturen der Fremdsprache und der Zielsprache bereits am Anfang des Sprachenerwerbs. Unterschiede sollen zuerst durch Hören verbunden mit Visualisierung verständlich gemacht und anschließend erlernt werden, beispielsweise durch Klopfen und Klatschen oder mithilfe von Rhythmusinstrumenten wie Reibeholz und Triangel. Erst danach sei der Einsatz von Rhythmusstücken und -übungen wirklich von Bedeutung (vgl. ebd.).

Zu Vorteilen der Verdeutlichungen rhythmischer Prinzipien der Sprache äußern sich auch weitere Phonetiker. Man kann sagen, dass ein Konsens darüber besteht, dass Verdeutlichungen rhythmischer Formen von Wörtern sowie syntaktischen Strukturen im Allgemeinen sehr nützlich sind. Die Verdeutlichung kann auf diverse Art und Weisen erfolgen, die populärsten sind die folgenden (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016: 217):

- Besondere Schrift (Großschreibung oder Fettdruck der Akzentsilben)
Er wacht auf. Er steht auf. Er fährt los.

- Grafische Muster



- Begleitung durch Gestik, Klatschen, Klopfen, Brummen

Eine körpergestützte Begleitung hat einen weiteren Mehrwert. Jeder Sprecher unterstützt seine Rede unbewusst mit Mimik und Gestik, was aus der Sicht des Fremdsprachenunterrichts sogar Verkrampfungen bei der Lautbildung vorbeugt (vgl. Fischer 2007b: 2). Bewegung hilft auch die Müdigkeit zu vertreiben.

Noch sehr wenige Forschungsergebnisse gibt es zur Thematisierung von Fehlerkorrekturen in Bezug auf den Sprechrhythmus. In der Fachliteratur kann man zwar viele Hinweise und Tipps zur Korrektur von Aussprachefehlern vorfinden, jedoch mangelt es an Empfehlungen, die sich expliziter auf Sprechrhythmusstörungen beziehen würden. Aus den verfügbaren Quellen wähle ich wieder Hirschfeld und Reinke (vgl. 2016: 158), die zu folgenden rhythmusspezifischen Korrekturmöglichkeiten anregen:

- Bewusstmachung des Fehlers durch Verdeutlichung des richtigen Rhythmusmusters
- Rhythmisches Mitbewegen für den Sprechrhythmus verwenden (im Rhythmus klatschen, klopfen, usw.)
- Mitsignen, -summen oder -brummen um den Sprechrhythmus zu präzisieren

Vergessen dürfen wir schließlich nicht den wichtigen Aspekt, den der Lehrer einnimmt. Dieling und Hirschfeld (vgl. 2000: 16f) führen in den Fernstudieneinheiten Phonetik lehren und lernen sieben Eigenschaften eines idealen Lehrers in Bezug auf den Phonetikunterricht. Im Kontext des sprachlichen Rhythmus und somit auch im Kontext dieser Arbeit sind zwei Punkte von erheblicher Bedeutung: der ideale Lehrer erkennt die Ausspracheprobleme der Lernenden und kann sie mittels entsprechender Verfahren bewusst machen und korrigieren (Punkt 5), und dazu kann er neben fehlerhaften Lautbildungen auch Abweichungen in Betonung und Melodie korrigieren (Punkt 6) (vgl. ebd.).

Die Lehrkräfte müssen also in der Lage sein, die Problembereiche der Aussprache, insbesondere des Rhythmus zu erkennen, zu erklären und zu korrigieren. Sie sollen mit den Prinzipien der Muttersprache ihrer Lernenden vertraut sein. Letztendlich sollten sie eine Vielfalt von Methoden anwenden, um die sog. „Papageienmethode“ zu vermeiden (vgl. Hirschfeld/Trouvain 2007: 178 und 185).

Cauneau (vgl. 1992: 28) äußert sich jedoch kritisch zu einigen Handlungen der Lehrpersonen, insbesondere zum lauten und langsamen Sprechen, auch wenn diese generell für gut gehalten werden. Ihrer Meinung nach verstärkt lautes Sprechen alle Frequenzen und führt zu diffusem Hörverstehen. Langsames Sprechen stellt wiederum den normalen Sprechrhythmus unrichtig dar. Die Lehrperson kann sogar falsch oder mehr akzentuieren, wodurch anschließend Raum für Aussprachefehler entsteht (vgl. ebd.).

Im nächsten Kapitel wird eine Auswahl von konkreten Zugängen zur Arbeit am Sprechrhythmus vorgestellt.

4.3. Zugänge zur Arbeit mit Sprechrhythmus

Der Sprechrhythmus geht mit dem melodischen Rhythmus einher, weshalb sich melodie- und musikbasierte Mittel für die Vermittlung des Sprechrhythmus besonders anwendbar zu sein scheinen. Zum Beispiel werden Gedichte und Raps für den Zweck des Sprachrhythmustrainings generell gerne eingesetzt. Jedoch können sie aber nur dann nützlich sein, wenn sie systematisch benutzt werden (vgl. Reinke 2015: 5).

Die gängigsten Mitteln zur Arbeit am Sprechrhythmus werden im nächsten Kapitel kurz vorgestellt.

4.3.1. Klatschspiele

Ein Klatschspiel ist ein vielfältiges Zusammenspiel von Musik, Stimme und Bewegung. Man kennt sie bereits seit der eigenen Kindheit, von den Spielen mit Mama und Papa: diese Spiele kann man stundenlang und immer wieder spielen. Klatschspiele machen Kindern Spaß und haben einen positiven Einfluss auf ihre Körpermotorik, die eng mit der Artikulationsmotorik und besonders mit dem Sprechrhythmus verknüpft ist (vgl. Reinke 2015: 8). Außerdem eignet sich das Klatschen auch gut zur Demonstrierung der Intonation (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000: 33). Ihr positiver Einfluss auf die Sprachentwicklung ist auch deshalb nur schwer zu bestreiten. Mit Hilfe von Klatschspielen können Kinder den Rhythmus entdecken, mit ihm experimentieren und ihn am eigenen Körper spüren.

Klatschspiele lassen sich also sehr gut im Sprachunterricht, besonders in dem vorschulischen Bereich einsetzen.

➤ Beispiel: Abzählvers

Eins zwei drei

du bist frei!

Eene meene mu

raus bist du!

Vorschlag zum Einsatz: Die Lernenden sitzen im Kreis und sagen den Abzählvers auf. Sie klatschen die Wörter im Takt. Bei den nichtbetonten Wörtern klatscht man gegen die Oberschenkel, bei den betonten Wörtern (unterstrichen) klatscht man die Hände.

4.3.2. Sprachspiele

Darunter versteht man im Kontext dieser Arbeit einfache, kurze, rhythmisch gesprochene Texte, die vom alltagssprachlichen Sprechrhythmus aussgehen. Zu dieser Gruppe können auch künstlich erfundene Sprechstücke sowie Redewendungen und Zungenbrecher gezählt werden. Diese können zur Bildung von didaktisierten Modelldialogen herangezogen werden. Nach Fischer (vgl. 2007a: 55) sollen sie folgende unterschiedliche didaktische Ziele verfolgen:

- Vermittlung typischer Satzmuster aus der Umgangssprache in einem typischen Sinnumfeld
- Vorgabe der typischen Sprachmodulation, ihres Tempos, ihrer Akzentuierung und ihrer Intonation in rhythmischen Mustern
- Erleichterung der Einprägung der rhythmischen Muster
- Wenn als Gruppendialog konzipiert, wird auch das soziale Lernen (das Wirk-Gefühl) gefördert

Redewendungen und Sprichwörter

Die Basisinstrumenten zur Arbeit am Sprechrhythmus sind Redewendungen und Sprüche, die den sprachtypischen Sprechrhythmus besonders gut sichtbar machen (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016: 142). Sie lassen sich einfach in kleinere Sprechstücke zusammenstellen.

Beispiel: Reden ist **Silber**, Schweigen ist **Gold!**

Vorschlag zum Einsatz: Anhand solcher Beispiele kann der Satzakzent gut veranschaulicht werden. Man kann die Redewendung laut sprechen und die Lernenden die Silben mit dem Zeigefinger gegen den Tisch klopfen lassen. Der Nebenakzent (*Sil*) wird stärker geklopft, der Hauptakzent (*Gold*) kann wiederum mit einem Schlag der ganzen Faust betont werden.

Zungenbrecher

Ähnlich einfache Wortverbindungen zu Redewendungen sind Zungenbrecher.

Beispiel: Fischers Fritz fischt frische Fische. Frische Fische fischt Fischers Fritz.

Vorschlag zum Einsatz: Man kann die Lernenden diese immer schneller sprechen lassen.

Zungenbrecher als solche sind nach Fischer (vgl. 2007a: 60) für eine Rhythmusarbeit nicht geeignet, da sie auch Muttersprachlern Schwierigkeiten machen. Sie können bei den Fremdsprachenlernenden Frustration bewirken.

4.3.3. Literarische Formen

Aus literarischen Formen bzw. Textsorten sind es besonders Gedichte und Märchen, die sich durch besondere rhythmische Eigenschaften auszeichnen.

Gedichte

Die erste grundlegende Textsorte ist das Gedicht. Gedichte werden hauptsächlich für lautes Sprechen bzw. Vorlesen geschrieben. Sie zeichnen sich durch ein vorgegebenes Versmaß und ausgeprägte Rhythmusbetontheit aus, und eignen sich dadurch für die Bewusstmachung und das Üben suprasegmentaler Merkmale, insbesondere der Wort- und Wortgruppenakzents und des Rhythmus (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016: 144f). Darüber hinaus fördern sie die emotionale Wahrnehmung fremdsprachigen Sprechens sowie die Gedächtnisfähigkeiten (vgl. Stock/Veličkova 2002: 199).

Gedichte lassen sich einfach in Lieder oder Raps transferieren.

Der Rhythmus lässt sich einfach anhand des Metrums eines Gedichts veranschaulichen. Metren entstehen durch betonte und unbetonte Silben und sind auch in der Morphologie festgehalten (vgl. Anders 2013: 55):

- Jambus: unbetont – betont
 - z.B. alle zweisilbigen Wörter mit Präfix
- Trochäus: betont – unbetont

- z. B. alle zweisilbigen deutschen Infinitive: fahren (fah / ren)
- Daktylus: betont – unbetont – unbetont
- z. B. dreisilbige Komposita: das Fladenbrot (Fla /den / brot)
- Anapäst: unbetont / unbetont / betont
- z. B. dreisilbige Substantive – der Elefant (E / le / fant)

Das Metrum eines Gedichts ist durch Klopfen gut feststellbar (vgl. ebd.): während man ein Gedicht laut liest, klopft man die betonten Silben auf dem Tisch.

- Beispiel: Auszug aus dem Gedicht „Nur zwei Dinge“ von Gotfried Benn
(vgl. Reinke 2018: 6)

Durch so viele Formen geschritten,

● ● ● ● ● ● ●

durch Ich und Wir und Du

● ● ● ● ● ●

doch alles blieb erlitten

● ● ● ● ● ●

durch die ewige Frage: wozu?

● ● ● ● ● ●

Vorschlag zum Einsatz (vgl. ebd.): Das Gedicht wird gehört, mitgelesen und im Rhythmus geklopft. Die großen Punkte markieren die Betonung, die Lernenden können sie selbst unter jedem Wort markieren. Eventuell kann das Gedicht im nächsten Schritt satzweise gehört und akzentuierte Wörter in jedem Satz markiert werden. Damit sich das Gefühl für Rhythmus einstellt, wird das Gedicht nochmals gehört und mitgelesen.

Märchen

Laut Stock und Veličkova (vgl. 2002: 188) repräsentieren Märchentexte ein wichtiges Material für die Untersuchung des Sprechrhythmus einer Sprache. Durch die mündliche

Überlieferung von einer Generation zur nächsten entwickelte sich die Sprache in Märchen auch rhythmisch, weshalb sich der Rhythmus einer Sprache an Märchen in seinen wesentlichen Zügen betrachten lässt (vgl. ebd.).

Besonders Volksmärchen zeichnen sich durch eine bestimmte Struktur aus: sie haben eine Einleitung, einen Handlungsknoten, eine Kulmination und einen Schluss. Wie Stock und Veličkova (vgl. ebd.: 189 – 198) festgestellt haben, ist jeder dieser Teile anders rhythmisch strukturiert und es lassen sich verschiedene rhythmische Gruppen beobachten:

- Einleitung, die üblicherweise mit „*es war einmal...*“ beginnt, besteht meistens aus vier bis sechs rhythmischen Gruppen, der Akzent liegt häufig am Ende der Gruppe.
- Der Handlungsknoten besteht aus zwei Arten von rhythmischen Gruppen: längere Gruppen sind in der Schilderung der Handlung zu finden, die Handlung wird in kürzeren rhythmischen Gruppen wiedergeben.
- Die Kulmination zeichnet sich auch durch zwei Arten von rhythmischen Gruppen aus: zu Beginn der Kulmination rhythmische Gruppen mit zwei Akzentstellen, zu Ende der Kulmination rhythmische Gruppen mit einer Akzentstelle.
- Der Schluss benutzt oft feste Schlussformeln (z.B. „*sie lebten glücklich bis an ihr Ende*“), weshalb die rhythmischen Gruppen eher länger ausfallen.

Daraus lässt sich schließen, dass konkrete Arbeit am Rhythmus mittels Märchen eher für fortgeschrittene Gruppen geeignet ist.

4.3.4. Musikstücke

Musikstücke zeichnen sich durch vielfältige rhythmisch-melodische Strukturen aus, wodurch sie sich in dem Phonetikunterricht mit Fokus auf die suprasegmentale Ebene einsetzen lassen (vgl. Morgret 2016: 1).

Bei der Auswahl des Musikstückes müssen nach Morgret (vgl. ebd.: 2) folgende Kriterien beachtet werden:

- Das Musikstück muss den Interessen sowie dem Sprachniveau der Zielgruppe entsprechen

- Das Vokabular muss verständlich sein, genauso die Aussprache des Sängers
- Der Text muss im Vordergrund sein und angemessen schnell gesungen werden
- Die musikalische Melodie und der musikalische Rhythmus sollten dem Sprechrhythmus entsprechen
- Soziale und kulturelle Aspekte sind zusätzlich zu berücksichtigen

Dabei ist sehr wichtig, authentische Musikstücke⁴ von didaktischen, das heißt für den Unterrichtszweck erstellten Musikstücken, zu unterscheiden.

Lieder

Lieder gehören zu den beliebtesten Übungsmitteln im Fremdsprachenunterricht. Singen als solches wirkt entspannend und motivierend. In Folge der Refrainbildung kommt es zu Textwiederholungen, was didaktisch genutzt wird (vgl. Christiansen 2009: 16). Strukturen, die im freien Sprechen nur schwer auszusprechen sind, fallen beim Singen nicht so schwer. Dies bestätigen auch Stotterer, die beim Singen wesentlich weniger stottern.

Eine besondere Gruppe bilden Kinderlieder. Sie sind die erste Form von Literatur, auf die das Kind trifft (vgl. Hüsler 2011: 9). Es sind eben der Sprechrhythmus, der Reim, die Sprechmelodie sowie bunte Lautfolgen, die Kinder mehr als der textliche Inhalt anziehen. Der Text ist für Kinder eher zweiträngig. Viele der Kinderlieder sind Nonsense-Lieder und haben keinen logischen Text, dennoch ermöglichen sie alle Einzelheiten der zu lernenden Sprache zu hören (vgl. ebd.: 14). Die Kinder wiederholen die Lieder gerne mehrmals nacheinander. Wenn die Lieder auch mit Bewegung verbunden sind, merken sie sich diese und machen sie nach. Die Kinder werden also für den Rhythmus der Zweitsprache sensibilisiert.

Jedoch passiert oft, dass aus musikalischen, stilistischen oder qualitativen Gründen der gesungene Rhythmus dem natürlichen Rhythmus der gesprochenen Sprache nicht gleichkommt. Aus der Perspektive der Rhythmusarbeit sind solche Lieder im Fremdsprachenunterricht eher zu vermeiden. Die Rhythmusarbeit mit Liedern kann

⁴ Morgret (vgl. 2016: 2f) schlägt drei Lernschrittmodelle zur Aussprachevermittlung mit authentischen Musikstücken vor:

Modell 1: Einführung (integrativ) – Aussprache (explizit) – Singen (implizit)

Modell 2: Lernschritte des L2-Ausspracheerwerbs (implizit – explizit)

Modell 3: Vor dem Hören – während des Hörens – nach dem Hören

Eine detaillierte Beschreibung der Modelle ist zu finden unter: <http://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-55-Morgret.pdf> (letzter Zugriff am 23.7.2019)

wiederum durch Verwendung von Perkussionsinstrumenten gut untermauert werden.

Da es sich mit den Liedern ganz ähnlich wie mit den Gedichten und Raps arbeiten lässt, wird hier kein konkretes Beispiel angeführt.

Raps

Rap und HipHop haben besonders bei Kindern und Jugendlichen als Ausdrucksform ein hohes Prestige und können bei ihnen eine hohe Motivation sichern (vgl. Fischer 2007b: 9). Auch Perner (2014: 322) ist der Meinung, dass Rap und HipHop „den medialen Sozialisierungen junger Menschen entsprechen“, und dadurch ein hohes Motivationspotential in sich tragen. Für Jugendliche seien Rap und HipHop eine angenehme Begleiterscheinung, die weniger Unterrichtsstörungen zur Folge hat (Fischer 2007b: 8).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Sprechgesang, das deutlichste Merkmal von Rap (vgl. Perner 2017). Der Sprechgesang legt den Fokus ganz auf die Sprache: „während Musik oder Gesang zusätzliche musikalische Regeln befolgt, stellt Sprechgesang eine unmittelbare Verbindung von Sprache und Musik dar“ (Perner 2014: 323f). Dank des Rhythmus und des Metrums fokussiert man auf den Rhythmuscharakter und die zeitliche Gliederung einer Äußerung (vgl. ebd.). Auch nach Fischer (vgl. 2007a: 138) lassen sich Melodie, Rhythmus und Akzentuierung als grundlegende Klangmerkmale der deutschen Sprache mit Raps am besten vermitteln, denn die grammatischen Strukturen werden nicht mehr als Lernstoff wahrgenommen.

Rappen bedeutet, einen rhythmisch strukturierten Text in einen Takt-Rahmen zu platzieren. Üblicherweise handelt es sich um einen Viervierteltakt-Rahmen, in welchem sich betonte und unbetonte Silben abwechseln und einen Beat (Grundschlag) teilen (vgl. Schwertberger 2006: 3). Mittels Rap lassen sich auch sprechbegleitende Aspekte gut üben: Stehen, Gehen, Atmen, Pausen aushalten (vgl. Perner 2017). Einen Mehrwert bringt die Fähigkeit von Raps, altmodische *Drill-Übungen* wieder interessant und akzeptabel zu machen (vgl. Schwertberger 2006: 3).

➤ Beispiel: Konjugation von Verben (Swerlowa 2015 zit. nach. Reinke 2018: 21)

Was machst du gern? Was machst du gern?

Was machst du, machst du, machst du gern?

Ich tanze gern, ich tanze gern, ich mache gern Karate.

Ich male gern, ich male gern, ich spiele gern Gitarre.

Reiten, skaten, malen, schwimmen oder tanzen,

das mach ich gern, das mach ich gern!

Ja, ja, ja, das machst du gern.

Und du, und du, und du? Und was machst du?

Vorschlag zum Einsatz: Die Lernenden hören zuerst den Rap und konzentrieren sich auf die betonten Silben, die durch größere Schrift markiert sind. Sie stampfen im Takt. Bei dem nächsten Hören sprechen sie mit und achten auf die Betonung.

Mögliche Variationen zwecks Festigung und Automatisierung (vgl. Reinke 2018: 22):

- Als Gespräch spielen
 - Die Lernenden antworten auf die letzte Frage mit einem passenden Satz im Rhythmus: z.B. ich spiele gern, ich male gern
 - Variation: mit der Frage *Was isst du gern? Was isst du gern?* beginnen und reihum antworten, z.B. *Ich esse gern Bananen. Ich esse gern Hamburger.*
(analog lässt sich auch mit anderen Verben üben, z.B. *Was liest du gern? Was liest du gern?*)

5. Konkrete Beispiele in den heutigen DaF-Lehrmaterialien

5.1. Auswahl und Kriterien der Analyse

Auswahl

Der Überzeugung nach, dass die Aneignung rhythmischer Prinzipien in den frühen Phasen des Fremdsprachenerwerbs am effektivsten ist, werde ich mich an den Lehrmaterialien für den Anfängerunterricht orientieren. Das sind jene des Sprachniveaus A1 bis A2, und ausnahmsweise des Sprachniveaus B1. Darüber hinaus werde ich mich auf Materialien für erwachsene Lernende konzentrieren, und zwar aus zwei Gründen:

- Eigene Lehrerfahrung aus dem Unterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen im Rahmen der Unterrichtspraktika sowie freiwilliger Lehrtätigkeit im In- und Ausland
- Persönliche Empfindung, dass die eigene Aussprache in der Fremdsprache Deutsch, vor allem die Rhythmisierung und Akzentuierung mangelhaft ist, und mein Interesse daran, dieses von der Basis nochmals zu analysieren

Ich werde versuchen, immer das ganze Sprachniveau abzudecken. Aus den Lehrwerken werden für das Sprachniveau A1 „DaF leicht“, „Schritte International neu“ und „Tangram aktuell“ ausgewählt. Für das Sprachniveau A2 werden „Aspekte“ und „Studio d“ analysiert. Im Falle mehrerer Teilbände für ein Sprachniveau werden alle miteinbezogen. Die meisten Lehrwerke sind in den letzten 10 Jahren erschienen, wodurch das Kriterium der Aktualität erfüllt wird. Nur „Tangram aktuell“ geht über dieses Kriterium hinaus. „Tangram aktuell“ wird nach eigener Beobachtung an Deutschinstituten hauptsächlich im Ausland noch immer aktiv im Unterricht benutzt.

Außer den ausgewählten Lehrwerken werden noch zusätzlich Phonetiktrainer „44 Aussprachespiele“ und „Phonetiktrainer A1-B1 (Aussichten)“ analysiert, die die elementare Sprachbeherrschung miteinschließen. Es passiert oft, dass in Lehrwerken, oft aus Platz- und Zeitgründen, keine kreativeren Ideen miteinbezogen werden. Diese Annahme ist ein Grund dafür, warum ich mich entschieden habe, mich auch mit den Phonetiktrainern, jedoch nur im ganz geringen Aussmaß (zwei Materialien), zu befassen.

Kriterien

Basierend auf den Kriterien zur Beherrschung der Aussprache und Intonation im

Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. 2001: 117), auf dem Kriterienkatalog von Dieling/Hirschfeld (vgl. 2000: 83f) und auf den didaktischen Grundlagen erläutert im Kapitel 4.2. erfolgt die Analyse der zu untersuchenden Materialien. Folgende Fragen ergeben sich:

1. Werden Rhythmus und Akzentuierung behandelt?
2. Werden Rhythmus und Akzentuierung in Verbindung mit anderen Lerninhalten vermittelt oder isoliert?
3. Wie sind die Übungen zum Rhythmus und Akzentuierung aufbereitet?
 - a) Gibt es unterschiedliche Aufgabenstellungen?
 - b) Sind die Übungsaufgaben kreativ-produktiv oder gibt es vor allem Aufgaben zum Hören und Nachsprechen?
4. Werden Rhythmus und Akzentuierung durch Bewusstmachungen (Visualisierungen/körpergestützte Handlungen, Erklärungen von Regeln, Termini) vermittelt?
5. Gibt es Kontrollmöglichkeiten?

Anhand dieser Fragen werden Antworten auf die Forschungsfrage „Sind die Übungen zum Sprechrhythmus sinnvoll?“ gesucht und im letzten Kapitel diskutiert.

5.2. Rhythmus in DaF-Lehrwerken

5.2.1. DaF Leicht (A1)

Zum Lehrwerk

Autoren/Hrsg.: Sabine Jentges, Elke Körner, Angelika Lundquist-Mog, Kerstin Reinke, Eveline Schwarz, Kathrin Sokolowski
Erschienen: 2014 im Klett Verlag (1. Auflage)

Beschreibung: Das Lehrwerk richtet sich an erwachsene Lernende im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Es ist in 6 Bänden ab A1 bis B1 erschienen, meine Auswahl ist auf die Bände A1.1 und A1.2 gefallen.

In der Einleitung werden wichtige Schwerpunkte vorgestellt: der Fokus liegt auf Grammatik, aus den phonetischen Themen werden „Rhythmus und Struktur“ hervorgehoben. Weiters werden Strukturen zum Hören und Nachsprechen vorgestellt und es werden Übungen vorgeschlagen, um den Sprechrhythmus spielerisch einzuüben und die Sprechsicherheit aufzubauen. Außerdem behauptet das Lehrwerk Rhythmusstücke anzubieten, die man so lange wiederholen kann, solange es Spaß macht, und man kann diese auch mit Gestik unterstützen.

Das Lehrwerk teilt sich in ein Kurs- und ein Übungsbuch. Jeder Band besteht aus 5 Lektionen. Auf der ersten Seite jeder Lektion werden zu behandelnde Themen vorgestellt. Aus der Phonetik werden manche Segmentalia sowie Suprasegmentalia behandelt. Am Ende jeder Lektion werden die erlernten Redemittel, Strukturen und Aussprachethemen zusammengefasst. Nach dem Kursbuch-Teil folgt eine extra Sektion zur „Landeskunde D-A-CH“ und ein Kapitel „*Grammatik in Überblick*“ mit dem Glossar benutzter Grammatik- und Phonetikbegriffe.

Es gehört eine DVD-ROM mit Hörbeispielen dazu.

Aufgaben und Übungen zum Akzent und Rhythmus

Im Kurs- sowie Übungsbuch werden aus den Suprasegmentalia Wort- und Satzakzent, Rhythmus, Satzmelodie und Intonation zum Gegenstand gestellt. Jede Lektion beinhaltet mindestens drei Übungen zur Akzentuierung bzw. Rhythmisierung. Es herrschen vorwiegend Aufgaben zum Sprechen im Rhythmus vor, Wort- und Satzakzentübungen werden getrennt und weniger öfters erarbeitet. Der Rhythmus wird meistens in Form von Sprechstücken (Modelldialogen) eingeübt.

In jeder Übung zur Akzentuierung und Rhythmisierung hören die Lernenden zuerst ein Hörbeispiel. Im Band A1.1 wird nach dem ersten Hören noch einmal gehört und zugleich mitgebrummt oder mitgeklopft. Im Band A1.2 kommt das initiale Hören mit Lesen zusammen. Zum Schluss jeder Übung hören die Lernenden die Aufnahme wieder und sprechen mit oder nach, ab dem Band A1.2 spielen sie die Dialoge von den gehörten Texten. Bei den Übungen, wo der Rhythmus nur wahrgenommen wird, werden alle Akzentsilben mit besonderer Schrift hervorgehoben:

➤ Beispiel: Lektion 1, Übung 7, Seite 15 (Kursbuch)

7b Track 6

Im Rhythmus: Hören Sie.

A: Hallo! Guten Morgen, wie geht's?
B: Hallo! Danke gut. Wie geht's dir?
A: Ach ja, danke gut. Danke gut.

C: Hallo! Guten Tag, wie geht's?
D: Gut. Danke gut. Wie geht's Ihnen?
C: Ja, ja, danke gut. Danke gut.

Alle: Gute Nacht! Das ist schön! Tschüss!
Auf Wiedersehen!

Abb. 1: Graphische Darstellung von Betonungen (Jentges et. al. 2014a: 15)

Diese visuelle Darstellung hilft den Lernenden die Betonungen besser zu erkennen. Darüber hinaus werden die Termini *Rhythmus*, *Wortakzent*, *Satzakzent* im Glossar (S. 88 im Kursbuch A1.1 sowie A1.2) anhand von einfachen Beispielen erklärt. Eine fachsprachliche Definition liegt nicht vor.

Wort- und Satzakzent

Die Übungen zum Wort- und Satzakzent werden auf zwei Weisen ausgerichtet. In der ersten Version werden die Lernenden für die Betonungen während des Hörens durch Mitbrummen oder Mitklopfen sensibilisiert. Die Lernenden haben den Aufnahmetext mit schriftlich hervorgehobenen betonten Silben vor Augen. An der Akzentuierung wird auch vertiefender gearbeitet, wenn die Lernenden die Betonungen in Wörtern erkennen: zuerst hören sie ein Beispiel und anschließend markieren sie die Betonungen. Solche Übungen kommen im Vergleich zu dem ersten Typ weniger vor und sind hauptsächlich im Übungsbuch platziert.

Komplizierterer Stoff, wie z.B. schwaches E in Endungen und „ge-“ in der Präposition, werden in mehreren Schritten erarbeitet:

➤ Beispiel: Lektion 6, Übung 35, Seite 99 (Übungsbuch)

In dieser Übung hören die Lernenden Beispiele vom Partizip II unregelmäßiger Verben. Das schwache E ist mit grauer Farbe ausgedruckt, was die Unbetontheit auch graphisch

verdeutlicht. In der zweiten Runde hören die Lernende weitere Partizipien II, das Schwache E wird leise mitgesprochen und Wortakzente geklopft. Danach werden die Beispiele nochmals gehört und lange und kurze Vokale markiert. Dann hören die Lernenden die Beispiele noch einmal und sprechen sie nach. Im nächsten Schritt lesen die Lernenden einen Text vor und versuchen dabei schneller zu sprechen. Zum Schluss werden weitere Beispiele gehört und nachgesprochen.

Die Aussprache vom schwachen E wird also durch mehrmaliges Hören wahrgenommen. Durch leises und schnelleres Sprechen sollte die Reduktion in unbetonten Silben deutlicher werden, durch das Klopfen sollte sich die Betonung wiederum besser einprägen.

Rhythmus

Sprechen im Rhythmus zieht sich durch das ganze Lehrwerk hindurch. Auch hier beginnen die Übungen nur mit Hören von Sprechstücken, danach hören die Lernenden das Beispiel wieder und brummen mit. Betonungen werden stärker gebrummt. Nach der Bewusstmachung werden die Beispiele noch einmal im Rhythmus mitgesprochen.

Größtenteils geht es bei den Übungen um Wahrnehmung des Rhythmus durch Hören und Nach- oder Mitsprechen. Der Rhythmus wird öfters isoliert nur im Zusammenhang mit dem Thema dargestellt. Integriert mit anderen Lerninhalten (Segmentalia, andere Suprasegmentalia) wird er nur seltener.

Jede Lektion wird mit einem Rap oder Gedicht abgeschlossen. Die Lernenden können den Text lesen, betonte Silben werden größer geschrieben. Da die Raps und Gedichte in der Lektionszusammenfassung zu finden sind, werden hier keine Aufgaben gestellt.

Fazit

Das Lehrwerk bietet auf der Niveaustufe A1 eine große Anzahl von Übungen zum Rhythmus, der in erster Reihe rezeptiv erarbeitet wird. Der Rhythmus zieht sich als Haupthema durch das ganze Material zum Sprachniveau A1. Wort- und Satzakzent werden separat geübt, wenn das der Lernstoff erfordert. Alle Beispiele in den Übungen werden zuerst gehört, und im ersten Teil (Band A1.1) auch immer (mit)gebrummt oder (mit)geklopft. Kompliziertere Inhalte (z.B. trennbare Verben) werden intensiver, durch mehrfaches Hören geübt. Mit- und Nachsprechen wechseln sich im Laufe des Lernens ab. Zwecks sicherer Bewusstmachung stehen bei allen Wahrnehmungsübungen zum Akzent

und Rhythmus auch visuelle Verdeutlichungen zur Verfügung, indem Akzentsilben größer geschrieben werden. Man findet auch Regeln zum behandelten Wortakzent, welche jeweils am Lektionsende angeführt werden. Bewusstmachungen kommen also in Zahlreich vor. Bei den Übungen zum Akzent findet noch eine zusätzliche Hörkontrolle statt. Aufgabenstellungen sind einfach, verständlich und einheitlich.

Die Übungen sind mit steigender Tendenz anspruchsvoller gestaltet. Raps und Gedichte zum Schluss dienen einerseits Entspannung, andererseits der Festigung des Neuen.

5.1.2. Schritte international neu (A1)

Zum Lehrwerk

Autoren/Hrsg.: Daniela Niebisch, Sylvette Penning-Hiemstra, Franz Specht, Monika Bovermann, Angela Pude, Monika Reimann
Erschienen: 2016 im Hueber Verlag (1. Auflage)

Beschreibung: Das Lehrwerk ist eine neu bearbeitete Version von „Schritte international“. Nach den Beschreibungen im Vorwort ist das Lehrwerk für Lernende ohne Vorkenntnisse auf dem Niveau A1 (verfügbar ist das Lehrwerk aber bis Niveau B1) bestimmt. Es lehnt sich an die Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und dient der Vorbereitung zu vorgegebenen Prüfungen sowie zu Verwendung der Sprache im Alltag und Beruf. In der Einführung wird angegeben, dass sich das Lehrwerk für den Unterricht von heterogenen Lerngruppen eignet.

Das Lehrwerk für das Niveau A1 besteht aus zwei Teilen – einem ersten Teil A1.1 und einem zweiten Teil A1.2. Beide Teile beinhalten ein Kursbuch mit sieben Lektionen und ein dazugehöriges Arbeitsbuch mit verschiedenen Übungen und Aufgaben. Zum Arbeitsbuch steht noch eine CD mit Hörbeispielen zur Verfügung. Lernwortschatz und Grammatikübersicht sind am Ende beider Bände zu finden.

Das Kursbuch ist in weitere Sequenzen aufgeteilt: anleitende Foto-Hörgeschichte, schrittweise Einführung des Stoffes (Lernschritte A-C), Trainieren der vier Fertigkeiten (Lernschritte D-E), Übersichtsseite mit Grammatik und Kommunikation und eine Doppelseite mit fakultativen Ergänzungsaufgaben.

Das Arbeitsbuch ist bietet erweiternde Aufgaben und Übungen zum Kursbuch, Tipps zu Lern- und Arbeitstechniken und Selbsttests am Ende jeder Lektion. Ein systematischen

Phonetik-Training ist in dem Arbeitsbuch zu finden.

Aufgaben und Übungen zum Akzent und Rhythmus

In dem Arbeitsbuch zum Lehrwerk „Schritte international neu 1“ können insgesamt 16 Übungen zur Phonetik gefunden werden. Es überwiegen Übungen und Aufgaben zu Suprasegmentalia, die ungefähr 2/3 des Repertoirs darstellen. Aus den Suprasegmentalia sind Übungen und Aufgaben zum Akzent (in Wort und Satz) am häufigsten vertreten, zur Melodie gibt es drei Übungen, der Rhythmus wird an einer Stelle thematisiert.

Im Arbeitsbuch zu „Schritte international neu 2“ können insgesamt 8 Phonetikübungen gefunden werden, jedoch nur eine widmet sich dem Akzent (Satzakzent). Rhythmus in seiner Gesamtheit wird gar nicht thematisiert. In diesem Teil wird am meisten die Ausprache von Lauten geübt.

Wortakzent:

Bei den Übungen zum Wortakzent wird immer zuerst gehört und anschließend werden Betonungen im Text markiert. Zum Schluss werden die Beispiele nachgesprochen. Wortakzentübungen werden immer mit einem anderen Phänomen verbunden: mit dem Satzakzent, mit langen und kurzen Vokalen und mit Grammatik (trennbare/untrennbare Verben).

➤ Beispiel: *Lektion 6, Übung 31, Seite 71 (Arbeitsbuch)*

In dieser Übung hören die Lernenden zuerst Wörter und anschließend markieren sie die Betonungen. Sie sollten auf die Endung „-en“ achten und ihre Beziehung zur Betonung erkennen. Es wird insgesamt zweimal gehört, und einmal nachgesprochen. In der dritten Teilaufgabe werden Dialoge gelesen und gespielt, wodurch sich die Betonungsregeln einüben und automatisieren.

In der Aufgabe werden stammbetonte und nicht stammbetonten Wörter gemischt:

Regen – Wolken – Regenwolken – bleiben – steigen – fotografieren – grillen – joggen – gefallen – spielen – anfangen

Eine Visualisierung zum Akzent bei Komposita fehlt. Diese soll der Lernende selbst erkennen und markieren. Komposita kommen in der Lektion schon vor, ihre Betonung wird jedoch im Buch nicht expliziert erklärt.

Satzakzent:

Die Satzbetonung ist als erste aus den für diese Arbeit relevanten Phänomene geübt. Die Übungen und Aufgaben sind ähnlich wie die zum Wortakzent konzipiert. In den Übungen sollen die Lernenden zuerst Beispiele hören, auf die Betonung achten und sie anschließend markieren. Dann wird das Gehörte wiederholt und nachgesprochen.

Im Teil A1.1 wird der Satzakzent in einer Übung mit der Satzmelodie und in einer anderen mit der Wortbetonung zusammen geübt. In der letzten Übung in dem ersten Band wird die Satzbetonung anhand einer Aufbauaufgabe zu Ja-/Nein-Fragen geübt und automatisiert.

Im Band A1.2 wird die Satzbetonung zusammen mit Modalverben geübt. Die Lernenden hören zuerst Dialoge, in denen sie anschließend Betonungen markieren. Im letzten Schritt werden die Dialoge in Partnerarbeit gespielt.

Rhythmus:

➤ Beispiel: *Lektion 2, Übung 9, Seite 21 (Arbeitsbuch)*

In dieser Übung wird der Rhythmus als neuer Stoff behandelt. Die Lernenden sollten Sätze hören und anschließend nachsprechen. Der Rhythmus wird geklopft.

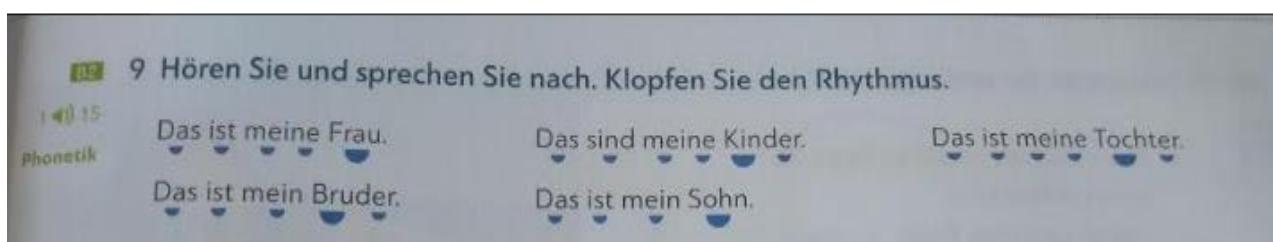


Abb. 2.: Graphische Darstellung des Rhythmus (Niebisch et al. 2016a: 21AB)

Das Klopfen soll das Gefühl des Rhythmus unterstützen, genauso wie die Markierung unter den Sätzen.

Fazit

Im Band A1.1 gibt man den suprasegmentalen Aspekte der Sprache mehr Raum als den Einzellauten. In dem zweiten Band A1.2 tritt die Tendenz etwas zurück. Eine Progression in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad kann in beiden Bänden beobachtet werden – zuerst soll z.B. nur auf den Satzakzent geachtet werden, im späteren Stadium des Erwerbs werden die Übungen anspruchsvoller konzipiert, indem auch Aufbauaufgaben dazu

kommen.

Aufgabenstellung sind einfach. Die Lernenden sollen die Akzente oder den Rhythmus erkennen und nachsprechen. Es bleibt jedoch nicht nur bei dem Nachsprechen, in späteren Lektionen des Buches werden die Aufgaben um produktive Übungen erweitert.

Verdeutlichungen wurden nur einmal – beim Rhythmus – ausgenutzt (Klatschen). Es fehlen jegliche Lerntipps zu Akzent, z.B. zu den Komposita, die teilweise vorkommen, alle Erklärungen sind der Lehrperson überlassen.

5.2.3. Tangram aktuell (A1)

Zum Lehrwerk

Autoren/Hrsg.: Rosa-Maria Dallapiazza, Eduard von Jan, Til Schönherr

erschienen: 2004/2005 im Hueber Verlag (1. Auflage)

Beschreibung: Das Lehrwerk „Tangram aktuell“ ist ein Grundstufenlehrmaterial für Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren und reicht von der Niveaustufe A1 bis auf B1 des GERS. Die Niveaustufen werden in 6 Bände aufgeteilt (je zwei Bände pro Niveau). Jeder Band wird mit einer Vorbereitung für Prüfungen auf diesen Niveaus (Schwerpunkt Goethe-Zertifikate) abgeschlossen.

Das Lehrwerk besteht aus einem Kurs- und einem Arbeitsbuch (zusammen gebunden). Die im Vorwort definierten Hauptanliegen des Kursbuches werden durch authentische Hör- und Lesetexte sowie abwechslungsreiche Übungen, die sich an lebendiger und authentischer Aussprache orientieren, herausarbeitet. Neue Strukturen nach dem Prinzip der gelenkten Selbstendeckung stehen den Lernenden zu Verfügung. Es wird angeregt, phonetische Kompetenz durch eine Kombination imitativer, kognitiver und kommunikativer Mitteln von Anfang an zu entwickeln und schließlich mit Liedern, Raps und Reimen die Aussprache und Intonation kreativ-spielerisch zu üben.

Im Arbeitsbuch werden zahlreiche Wortschatzstrukturen und kommunikativ-kreative Wortschatzübungen für das selbständige Arbeiten zu Hause, Selbsttests zur eigenständigen Lernkontrolle unter Einbezug von „Kann-Beschreibungen“ des GERS und eine Liste mit dem Lernwortschatz zu den einzelnen Lektionen zur Verfügung gestellt.

Zum Lehrwerk gehört eine Audio-CD mit Hörbeispielen.

Übungen und Augfaben zum Rhythmus

Der Band A1.1 bietet ein ziemlich ausgewogenes Verhältnis zwischen Segmentalia und Suprasegmentalia. Aus den prosodischen Elementen wird der Wortakzent am intensivsten geübt, der Satzakzent wird nur einmal geübt, Sprechen im Rhythmus kommt gar nicht vor. In Übungen werden Akzente hervorgehoben, wobei Akzentsilben sowohl beim Wortakzent als auch beim Satzakzent unterstrichen werden. Gelegentlich kommen auch rhythmische Muster in Punktdarstellung vor. Öfters ist die Reihenfolge wie folgt: die Lernenden rezipieren die Betonungen (sie hören oder beobachten Wörter, wo die Betonungen markiert sind), dann markieren sie die Betonung in weiteren Beispielen und vergleichen sie, eventuell sprechen sie die Wörter nach.

Im Band A1.2 werden fast ausschließlich nur Segmentalia geübt, Übungen zum Wort- und Satzakzent treten eher weniger auf. Betonungen werden aber bei dem neuen Wortschatz überall markiert.

Wortakzent

Die Betonungsregeln des Deutschen werden schrittweise erarbeitet (einfache Wörter-Nomen, Abkürzungen, usw.). Die Lernenden bekommen dabei generell auch Lerntipps, wie sich die Betonung besser aneignen lässt, Bewegungen sind öfters miteinbezogen. Die Lerntipps werden im Anschluss an konkrete Übungen eingeführt:

- *Beispiel: Lektion 2, Übung D2, Seiten 22 - 23 (Kursbuch A1.1)*

Die Lernenden müssen zuerst die Wörter nach ihren Betonungsmustern sortieren, dann hören sie und vergleichen sie ihre Lösungen. Sie werden dazu animiert, sich den Unterschied zwischen den Akzenten mittels Gestik vorzustellen, konkrete Gestik wird vorgeschlagen (siehe Abb. 3 im Anhang).

Der Schwierigkeitsgrad der Übungen zum Wortakzent entwickelt sich proportional. Im zweiten Band A1.2 sollen die Lernenden im Anschluss an die Übung die gegebene Regel selbst ableiten und definieren:

- *Beispiel: Lektion 6, Übung C6, Seite 23 (Kursbuch A1.2)*

In dieser Übung sollten die Lernenden Akzente bei trennbaren und untrennbaren Verben erkennen, und danach die Regel für die Akzentsetzung formulieren:

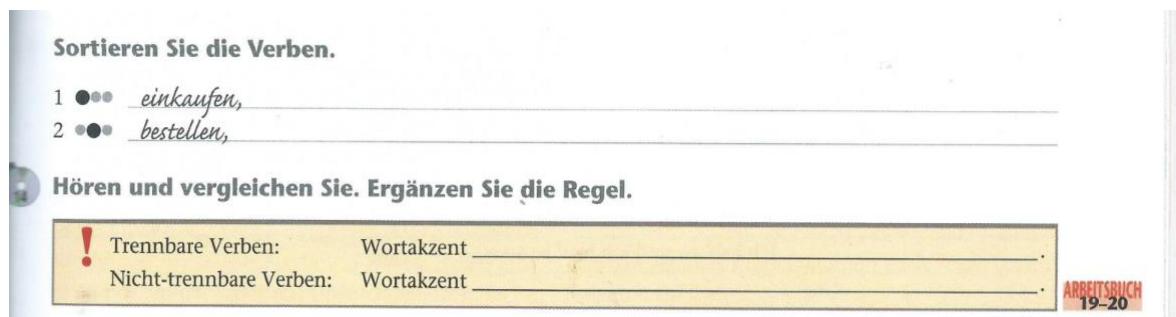


Abb. 4: Übung zum Ableiten von Regeln (Dallapiazza et. al. 2005: 23)

Graphische Darstellungen der beiden Typen von Verben erleichtern die Ableitung. Die Lernenden sollten wissen, dass dieses Thema nicht nur mit grammatischen Regeln, sondern auch mit der Phonetik zusammenhängt, worauf auch diese Übung abzielt.

Fazit

Die Akzentuierung wird intensiv nur in der ersten Hälfte von „Tangram aktuell 1“ behandelt. Im Vergleich zu den Segmentalia ist die Auseinandersetzung damit unzulänglich.

Die übliche Reihenfolge in Bezug auf die Vermittlung ist „erkennen – vergleichen – nachsprechen“. Bewusstmachungen liegen vor, und zwar teilweise auch bei Übungen, wo der Schwerpunkt woanders liegt (z.B. Wortschatz, Grammatik, dialogisches Sprechen). Sie sind hauptsächlich visuell ausgerichtet. Die Aufgabenstellungen sind einfach und einheitlich, jedoch an manchen Stellen etwas oberflächlich und unverständlich: z.B. „Üben Sie zu zweit den Wortakzent in Sprachen“ (Lektion 1, Übung G1, S. 12, Kursbuch) oder „Was passt wo? Sortieren Sie nach Wortakzenten“ und oder „Jetzt hören und vergleichen Sie“ (Lektion 2, Übung D2, S. 22 im Kursbuch). Es werden Mittel zur Selbstkontrolle geliefert, und zwar sowohl in den regulären Übungen als auch in dem dafür vorgesehenen Kapitel.

5.3.4. Aussichten (A2)

Zum Material

Autoren/Hrsg.: Lourdes Ros-El Hosni, Olga Swerlowa, Dr. Sylvia Klötzer, Dr. Sabine Jentges, Kathrin Sokolowski, Dr. Kerstin Reinke, Jørn Precht

Erschienen: 2011 im Klett Verlag (1. Auflage)

Beschreibung: Das Lehrwerk wendet sich an erwachsene Lernende ohne Vorkenntnisse und deckt die Niveaustufen A1 bis B1 ab. Es stützt sich auf den Vorgaben des GERS unter Berücksichtigung des Rahmencurriculums des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Sein Anliegen ist es, die deutsche Sprache lebendig, echt und mit Spaß zu vermitteln, Lernende individuell zu fördern, Strategien zu trainieren und auf die gängigen Prüfungen von A1 bis B1 vorzubereiten. Phonetik wird in der Einführung nicht explizit thematisiert.

Der Band „Aussichten A2“ knüpft an den ersten Band A1 an. Es besteht aus einem Kursbuch und einem Arbeitsbuch. Das Kursbuch beinhaltet 10 Lektionen, die sich in drei thematische Einheiten in den Handlungsfeldern privat-beruflich-öffentliche abspielen. In den Lektionen sind sog. Infoboxen zu jedem wichtigen sprachlichen Phänomen (Wortschatz, Phonetik, Grammatik) verteilt. Am Ende jeder Lektion ist eine „Ausklang“-Doppelseite mit Liedern, Spielen, Projekten und Gedichten zu finden. Nach allen 5 Lektionen folgt ein Strategietraining, in dem alle Fertigkeiten noch einmal erarbeitet werden. Im Anhang befindet sich noch eine Grammatik zum Nachschlagen und eine alphabetische Wortliste.

Im Arbeitsbuch beginnt jede Lektion mit dem Basiswortschatz zum Thema. Es bietet viele Übungen und Infoboxen mit verschiedensten Hinweisen. Nach jeder zweiten Lektion kommt eine „Das kann ich schon!“-Doppelseite mit Aufgaben und Übungen zur Wiederholung und nach jeder fünften Lektion ein Wiederholungsspiel.

Zum Lehrwerk gehören drei CDs mit Tonaufnahmen (zwei CDs zum Kursbuch, eine CD zum Arbeitsbuch) und eine DVD mit Filmporträts realer Personen in den deutschsprachigen Ländern, die im Arbeitsbuch erarbeitet werden.

Übungen und Aufgaben zum Akzent und zum Rhythmus

Das Kursbuch sowie das Arbeitsbuch bieten viele Übungen zur Phonetik. Am Anfang jedes Kapitels wird angeführt, welches Thema aus der Phonetik behandelt wird (z.B: Lektion 12: Satzakzente und Gliederung). Ansonsten sind die Übungen nicht explizit markiert. Die Palette ist breit. In der ersten Hälfte des Kurs- und Arbeitsbuches werden Übungen zur Lauten und Prosodie im ausgewogenen Anteil angeboten. In der zweiten Hälfte wird deutlich mehr an den Suprasegmentalia gearbeitet.

Aus den für uns interessanten Themen kommen sowohl Akzentuierung (Wort, Satz, Vokal) als auch Sprechen im Rhythmus vor.

Wortakzent

Der Wortakzent wird gelenkt erst ab der Mitte des Lehrwerks geübt (die erste Übung zum Wortakzent ist in der Lektion 15). Bei der Mehrheit der Übungen hören die Lernenden die Aufnahmen zuerst und markieren dann die Betonung. Angeknüpft wird entweder direkt mit produktiven Paar-Gesprächen, in welchen die Lernenden das bereits Gehörte kreativ variieren sollen, oder es kommt noch ein Kontroll-Hören zwischen dem ersten Hören und dem Sprechen.

➤ *Beispiel: Lektion 16, Übung 14, Seite 98 (Arbeitsbuch)*

In dieser Übung wird einmal ein Dialog gehört und betonte Silben in ausgewählten Wörtern markiert. Im zweiten Schritt werden Gespräche zum Thema geführt und der Dialog variiert. Bei dieser Übung wird eine Infobox mit Erläuterungen der Regel zur Betonung der Struktur „da(r) + Präpositionen“ bereitgestellt.

➤ *Beispiel: Lektion 19, Übung 7, Seite 144 (Arbeitsbuch)*

In dieser Übung hören die Lernenden Wörter mit „-einander“ und markieren die betonten Silben. Sie sollten evaluieren, ob immer die gleiche Silbe betont wird. In der zweiten Phase hören sie sie noch einmal und sprechen sie nach. Sie hören diese zum dritten Mal, damit die Betonungen bewusstgemacht werden. Zum Schluss wird das Gehörte frei gesprochen und durch Variation des Textes automatisiert. Durch wiederholtes Hören bekommen die Lernenden mehrere Kontrollgelegenheiten.

Satzakzent

Die Erarbeitung des Satzakzentes erscheint im Kurs- und Arbeitsbuch in regelmäßigen Abständen. Am intensivsten wird der Satzakzent in der Lektion 12 behandelt. Die Übungen zur Satzbetonung sind ähnlich wie die zum Wortakzent strukturiert. Es wird zuerst gehört, und betonte Wörter werden im Satz markiert. Dann wird entweder wieder gehört oder nachgesprochen.

➤ *Beispiel: Lektion 23, Gedicht, Seite 73 (Kursbuch)*

In dieser komplexen Übung wird die Satzbetonung mit emotionalem Sprechen verbunden. Die Lernenden sollen anhand von Bildimpulsen ein Gedicht schreiben. Die Lernenden lesen ihre Gedichte dann vor, anschließend markieren sie die Wörter, die sie betonen

wollen, und üben das Vortragen in Stille. Zum Schluss wird ein anderes Gedicht gehört und mitgelesen. Die Übung befindet sich am Ende der Lektion unter „Ausklängen“ und der anspruchsvollere Übungsablauf zeigt auf, dass es sich um eine Vertiefungsübung handelt.

Rhythmus lässt sich gut an Gedichten mit Reimen veranschaulichen (vgl. Kap. 4.4.3). Das hier benutzte Gedicht ist allerdings ein freier Vers, weshalb die Rhythmusbetontheit nicht dermaßen zum Ausdruck kommt. Eine Abbildung des Gedichts ist im Anhang (Abb. 5).

Rhythmus

Der Rhythmus wird an mehreren Stellen sowohl im Kurs- als auch Arbeitsbuch eingeübt. Die Lernenden hören meistens einen Text, den sie danach nachsprechen. In der Mehrheit der Übungen sollen die Lernenden zugleich auch Pausen erkennen und im Text markieren. Anschließend wird nach dem Muster (Hörtext, Kärtchen mit Rhythmusmustern) gesprochen.

➤ Beispiel: Lektion 12, Übung 12, Seite 35 (Kursbuch)

In dieser Übung werden Sätze zum Thema „Wohnung“ gehört und nachgesprochen. Außer dem Zuhören und Nachsprechen werden Kärtchen mit rhythmischen Mustern erstellt:

b | Schreiben Sie Kärtchen, legen Sie Sätze und lesen Sie sie rhythmisch vor. Wer kann es am lustigsten?



Abb. 6: Rhythmisches Muster (Ros-El Hosni et. al. 2011a: 35)

Abbildungen von rhythmischen Mustern helfen den Lernenden, sich besser auf den Rhythmus einzustellen und daher den Text auch rhythmisch richtig zu lesen. Mit Hilfe der Muster kann der Rhythmus besser geübt werden, neue Sätze können erstellt und an ansprechende Muster angepasst werden.

Fazit

Im Lehrwerk „Aussichten A2“ wird die Akzentuierung und Rhythmisierung in vielfächer

Weise berücksichtigt. Sie werden nicht isoliert geübt, sondern knüpfen fließend an den behandelten Stoff an. Die Aufgabenstellungen sind einheitlich und zum Großteil schrittweise erweitert, z.B.: „hören Sie“; „sprechen Sie nach“; „sprechen Sie nachdrücklich nach“; „Spielen Sie die Szenen. Variieren Sie dann“. Rezeptive Aufgaben überwiegen gegenüber produktiven. Es gibt eine breite Palette von Bewusstmachungshilfen, die sich abwechseln: es wird geklopft, Gesten vorgenommen und Regeln in Infoboxen erläutert. Die produktiv ausgerichteten Aufgaben sind hauptsächlich in Paaren zu machen. Bei den meisten Übungen können sich die Lernenden durch zusätzliches Hören kontrollieren.

5.2.5. Studio d (A2)

Zum Material

Autoren/Hrsg.: Hermann Funk, Christina Kuhn, Silke Demme, Carla Christiany, Oliver Bayerlein, Beate Lex, Beate Redecker

Erschienen: 2006 im Cornelsen Verlag (1. Auflage)

Beschreibung: Dieses Lehrwerk entspricht dem Sprachniveau A2 nach dem GERS und ist vor allem für Erwachsene geeignet. Verfügbar ist es bis zum Niveau B1.

Das Lehrwerk erscheint in zwei Ausgaben: in einer dreibändigen und einer fünfbändigen. Gegenstand meiner Analyse sind der dritte und der vierte Band der fünfbändigen Ausgabe, die zum Niveau A2 gehören.

Das Lehrwerk besteht aus einem Kurs- und Übungsbuch (weiter nur als Kursbuch bezeichnet) und einem Arbeitsbuch („Sprachtraining“). Das Kursbuch ist in 12 Einheiten gegliedert. In jeder Einheit werden „Sprachhandlungen“, „Grammatik“, „Aussprache“ und „Lernen lernen“ behandelt. Unmittelbar nach jeder Kursbucheinheit folgt der Übungsteil, der mit einer Überblicksseite „Das kann ich auf Deutsch“ abschließt. Nach allen drei Einheiten folgt ein Kapitel „Stationen“, das zur Wiederholung dient.

Wie noch in den Hinweisen behauptet wird, bietet das Material Aufgaben und Übungen zu allen Fertigkeiten und führt zur praktischen Anwendung der Sprache im Alltag der Menschen in den deutschsprachigen Ländern. Die Erarbeitung grammatischer Strukturen ist an Themen und Sprachhandlungen gebunden, die die kommunikativen Bedürfnissen widerspiegeln. Durch die Struktur soll entdeckendes Lernen gefördert werden, indem

sprachliche Strukturen erkannt, verstanden und angewandt werden. Es werden auch Lerntipps angeführt, die an individuelle Lernstrategien heranführen.

Zum Kursbuch gehört auch eine Audio-CD mit allen Hörmaterialien.

Übungen und Aufgaben zum Akzent und zum Rhythmus

Innerhalb der Übungen repräsentieren Übungen zur Phonetik ungefähr ein Fünftel des Repertoirs. Es werden vor allem Segmentalia, ausschließlich Konsonanten, geübt. Akzentuierung und Rhythmisierung kommen selten vor: es konnten nur 6 Übungen innerhalb von 12 Einheiten gefunden werden. Aus der suprasegmentalen Ebene wird am meisten die Intonation erarbeitet.

Wortakzent

Die Übungen zum Wortakzent sind ähnlich konzipiert. Die Lernenden sollen zuerst Beispiele hören, Betonung markieren und Wörter nachsprechen.

➤ *Beispiel: International Wörter / Einheit 1, Teil 2, Übung 5, Seite 13 (Kursbuch).*

In dieser Übung hören die Lernenden Internationalismen, unter denen sie deutsche Wörter erkennen sollen. In den deutschen Wörtern markieren sie anschließend die Betonung und sprechen die Wörter nach.

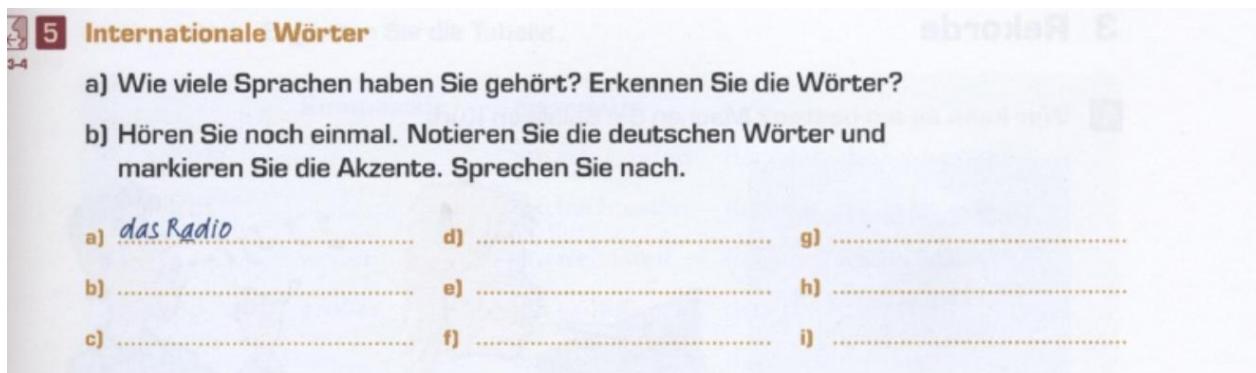


Abb. 7: Markierung von Akzentvokalen (Funk et. al. 2006a: 13)

Im Musterbeispiel wird die Betonung nur als Akzentvokal markiert, das ist die einzige Verdeutlichungshilfe.

Rhythmus

Auf das Sprechen im Rhythmus wird in zwei Übungen fokussiert:

➤ *Beispiel: Zwei Glückwunschlieder/Lektion 2, Teil 4, Übung 6, Seite 30 (Kursbuch)*

In dieser Aufgabe sollen die Lernden zwei Glückwunschlieder hören und mitsingen, und damit den Satzakzent und den Rhythmus trainieren. Der Text steht zur Verfügung. Mit dem Singen können die komplizierteren Strukturen gut eingeübt werden.

➤ *Beispiel: Schokoladenfondue/Lektion 12, Teil 4, Übung 5, Seite 199 (Kursbuch)*

In dieser Übung sollen die Lernenden ein Rezept lesen und zusammenfassen. Danach sollen sie das Rezept nocheinmal lesen und die Wörter „dann“, „danach“ und „zum Schluss“ betonen.

Dieser Übung geht eine Identifikationsübung voraus, in welcher die Wörter „dann“, „danach“ und zum Schluss betont werden. Diese Übung ist eine Automatisierung und zugleich Kontrollübung. Die Lernenden haben die Satzbetonungen in der vorigen Aufgabe erkannt, und hier sollten sie in der Zusammenfassung des gelesenen Text die Strukturwörter selbstständig richtig betonen.

Fazit

Das Lehrwerk bietet kaum Übungen zur Arbeit am Sprechrhythmus an. In den Übungen, die vorhanden sind, wird ausschließlich gehört und nachgesprochen. Es fehlen jegliche Verdeutlichungsmittel oder Lerntipps, die bei der Sensibilisierung helfen könnten. Genauso fehlen Übungen zur Sprechproduktion und Kontrolle.

Die Aufgabenstellungen zu den Akzent- und Rhythmusübungen sind ähnlich konzipiert, aber teilweise unklar, wie z.B. „Hören und singen Sie. Achten Sie auf die Aussprache“ (Lektion 2, Teil 4, Aufgabe 2, Kursbuch). Ganz viel ist in dieser Hinsicht der Lehrperson überlassen, die sich entweder auf die Unterrichtsvorbereitungen stützen muss oder auf die eigene Kreativität.

5.3. Rhythmus in Phonetiktrainern

Von den Phonetiktrainern wird erwartet, dass sie auf die einzelnen Phänomene näher eingehen und sie auch konkret erklären werden. Deshalb wird die Analyse um den Punkt *Akzent und Rhythmus - Begriffserklärung* erweitert.

5.3.1. Phonetiktrainer A1-B1 (Aussichten)

Zum Material

Autoren/Hrsg.: Prof. Dr. Kerstin Reinke
Erschienen: 2012 im Klett Verlag (1. Auflage)

Beschreibung: Der „Phonetiktrainer“ ist eine Publikation, die der Arbeit an der richtigen Aussprache des Deutschen dient. Es wurden 18 Module zu den wichtigsten phonetischen Themen zusammengestellt.

In der Einführung wird die Zielgruppe bestimmt. Dies sind alle am Klang des Deutschen Interessierten. Geeignet ist das Material für den Gruppenunterricht sowie für das eigenständige Lernen. Die Materialien stützen sich auf dem Vokabular für die Niveaustufen A1 und A2, und können ab A1 auch eingesetzt werden. Das Buch ist für Lernende aller Ausgangssprachen geeignet und lässt sich als vollständiger Kurs oder in Auszügen als Ergänzung zu jedem beliebigem DaF-Lehrwerk anwenden. Es wird weiter behauptet, dass der Phonetiktrainer phonetisches Wissen systematisch und leicht anwendbar vermittelt und sich auf bewährten sowie neuen Methoden der Ausspracheschulung stützt, indem er Hören und Sprechen unter Einbezug von rhythmischen und körpersprachlichen Elementen verbindet. Die Übungen sind im kommunikativen Kontext dargestellt und verfolgen eine kreative, humorvolle und emotionale Auseinandersetzung mit der Aussprache.

In den Arbeitsempfehlungen steht, dass die Module sich von 1 bis 18 durcharbeiten lassen, sie können aber auch nur teilweise benutzt werden. Jedes Modul (außer Modul 1) enthält 6 bis 20 Übungen, die in der dort angegebenen Reihenfolge durchgeführt werden sollten. Vom Konzept her ähneln sich die Module: jedes fängt mit Regelnbeschreibung an, es folgt eine Eintauchübung, Tricks zum Üben, Hörübungen zum Erkennen bzw. Unterscheiden, Übungen zur Verbindung mit linguistischen Aspekten (Grammatik, Wortbildung), spielerische Übungen zum Automatisieren, dialogische Übungen, ein Rap, in dem das phonetische Phänomen unter sprechrhythmischem Aspekten geübt wird und Gedicht, das auf ästhetische Aspekte der phonetischen Erscheinung aufzielt.

Es werden auch die allgemeinen Prinzipien der Ausspracheschulung zusammengefasst: Hören und Aussprechen zusammen üben, Ausspracheübungen in kommunikative Sprechhandlungen einbauen, Sprechrhythmus und mimische sowie gestische Elemente gezielt einsetzen. Die Aufgabentypen sind auch unterschiedlich: Übungen zur Fehlervorbeugung/-korrektur, Hör- und Automatisierungsübungen, Übungen zum lauten

Lesen und Vorlesen, Anwendungsübungen. Weiterführende Arbeitshinweise fehlen nicht. Nach dem Modulteil folgen der Lösungsteil sowie ein Glossar mit den gängigsten phonetischen Begriffen. Auf der inneren Seite des Umschlags sind zwei Tabellen mit deutschen Vokalen und Konsonanten zu finden.

Zum Buch gehören zwei CDs mit Hörbeispielen aus den Modulen. Auf der Webseite des Klett-Verlags ist u.a. auch eine Liste mit weiteren Übungen im Lehrwerk Aussichten greifbar.

Akzent und Rhythmus - Begriffserklärung

Unter den phonetischen Begriffen wird der Terminus Rhythmus als „regelmäßige Folge von betonten und unbetonten Silben“ (Reinke 2012: 104) definiert. Ein schriftliches Beispiel sowie eine Beschreibung der Wahrnehmung als „etwas hart (staccato)“ (ebd.) werden beigelegt. Man verweist hier auch auf den Begriff Silbe. Der Wortakzent wird als „stark betonte Silbe im Wort“ (ebd.) und der Satzakzent als „am stärksten betontes Wort in Sätzen, liegt auf dem neuen bzw. wichtigen Wort“ (ebd.) erläutert. Es wird auch der Terminus Akzentvokal erläutert. Die Begriffe werden mit einfachem Wortschatz erklärt.

Aufgaben und Übungen zum Akzent und Rhythmus

Die Akzentuierung sowie der Rhythmus werden in einem jeweils selbständigen Kapitel erörtert. Beide befinden sich ganz am Anfang des Buches. Die Akzentuierung wird innerhalb 10 Übungen auf 6 Seiten, und der Rhythmus ebenfalls mit 10 Übungen auch auf 6 Seiten erarbeitet.

Die Übungen sind nach dem Schwierigkeitsgrad geordnet. Die ersten fünf Übungen vermitteln jeweils den Klang betonter Silben in Beispielen – die Lernenden hören die Beispiele zuerst, achten auf die Betonungen, dann markieren diese im Text und vergleichen sie. Es folgen kompliziertere Übungen spielerischen Charakters, jeweils ein Sprechtheater, ein Rap zum Chorsprechen und zum Abschluss ein Gedicht. An all denen wird die Akzentuierung zusammen mit emotionalem Sprechen geübt. Auch diese basieren auf anfänglichem Hören, dass sich im Laufe der Übung noch mehrmals mit dem Nachsprechen abwechselt.

Wortakzent

Betonte Silben außer konkrete Übungsätze sind fettgedruckt. Als Aufgabe 2 werden

Tricks aufgelistet, die die Lernenden anschließend auch praktisch ausprobieren :

➤ *Beispiel: Modul 1, Tricks für den Wortakzent, Seite 11*

Dank solchen Hinweisen können die Lernenden die betonten Silben besser wahrnehmen, und es wird sich ein Gefühl für die Betonung einstellen.

Die Tricks sind im Anhang (Abb. 8) zu finden.

➤ *Beispiel: Modul 2, Kaufhaus-Rap, Seite 15*

Diese Übung eignet sich zur Erarbeitung des Basiswortschatzes zum Thema Einkaufen sowie bei betonten und unbetonten Verbpräfixen. Die Lernenden lesen den Text zuerst mit, und achten auf die Betonung in schräg gedruckten Wörtern. Die Gestik verstärkt das Gefühl für den Wortakzent. Anschließend sprechen sie im Chor und mit Mimik/Gestik nach. Zum Schluss sprechen sie, was alles sie im Kaufhaus kaufen können.

Es ist noch ein Gedicht vorhanden, in welchem die bereits genutzten Bewusstmachungsmitteln nochmals angewandt werden:

➤ *Beispiel: Modul 1, Ein Liebesgedicht, Seite 15*

Die Bewusstmachungsmittel werden separat voneinander und schrittweise benutzt. Die Lernenden nehmen sie verstärkt wahr. Die Abwechslung soll gewährleisten, dass der Einsatz der Mittel nicht als überflüssig empfunden wird. Dementsprechend ist auch die Rezeption des Gedichts angepasst – einführend wird zweimal gehört, damit die Akzente richtig herausgehört werden, danach, zwecks der Bewusstmachung wird gelesen.

Rhythmus

Analog zur Übung 2 beim Wortakzent werden Hinweise zum richtigen Sprechrhythmus erörtert, die sich die Lernenden aneignen sollen.

➤ *Beispiel: Modul 3, Tricks für den richtigen Sprechrhythmus, Seite 17 (siehe Anhang)*

Auch aus der Perspektive des Sprechrhythmus sind solche Hinweise sehr hilfreich, um sich in den deutschen Rhythmus einzufühlen.

Im Rahmen eines Sprechtheaters wird am Rhythmus im Zusammenhang mit

Wortgruppen- und Satzakzenten sowie Pausen gerarbeitet:

➤ *Beispiel: Modul 3, Sprechtheater, Seite 20*

In dem Sprechtheater hören die Lernenden zuerst einen Satz, welcher auf fünf verschiedene Weisen gelesen werden kann. Sie lesen die Sätze mit und sprechen sie nach. Die Lernenden spielen dann, indem sie in beliebiger Reihenfolge die verschiedenen Akzentmöglichkeiten abwechselnd sprechen. Dadurch sollten sie die Bedeutung der unterschiedlicher Betonungen begreifen.

Im nächsten Schritt hören die Lerndenden einen Sketch, sie markieren Wortgruppenakzente, Satzakzente und Pausen, und versuchen somit die Gespräche in den richtigen Rhythmus einzuordnen. Sie hören den Sketch noch einmal und lesen die Texte mit. Somit kontrollieren sie auch ihre Markierung. Der Sketch kann anschließend eingeübt und gespielt werden, was wiederum auch eine Entspannungsaktivität in sich birgt.

Das komplette Sprechtheater ist im Anhang zu finden (Abb. 9).

Es wird auch ein Rap sowie ein Gedicht präsentiert, die sehr ähnlich aufbreitet sind wie der Rap und das Gedicht zum Wortakzent, weshalb der Zugang nicht mehr beschrieben werden muss.

Fazit

Das Material bietet eine überschaubare Palette von Übungen und Aufgaben in Bezug auf mehrere Ausspracheschwerpunkte. Wortakzent und Rhythmus werden aus mehreren Perspektiven systematisch erarbeitet. Der Schwierigkeitsgrad der Übungen steigert sich nach und nach. Die Basis für jede Aktivität stellt das Hören dar. Zum Hören liegen Texte vor, in welchen Betonungen in vielfältiger Weise veranschaulicht werden. Dazu werden auch Tricks angeführt, die dazu verhelfen, dem Lernenden den deutschen Wortakzent bzw. den Sprechrhythmus näher zu bringen. Das Kriterium der Bewusstmachungshilfen wird berücksichtigt. Die Hörtexte werden oftmals nachgesprochen, es besteht allerdings jedoch auch die Möglichkeit, sie kreativ zu variieren und notwendigerweise anzupassen.

Die Aufgabenstellungen sind besonders bei den einfacheren Übungen sehr präzise formuliert, es bleibt kein Raum für Missverständnisse, z.B: „So klingt der Rhythmus. Hören Sie und lesen Sie leise mit. Achten Sie auf die betonten Silben (fett)“ (Modul 3, Übung 1, S. 16).

5.3.2. 44 Aussprachespiele

Zum Material

Autoren/Hrsg.: Ursula Hirschfeld, Kerstin Reinke

Erschienen: 2014 im Klett Verlag (1. Auflage)

Beschreibung: „44 Aussprachespiele“ ist eine Sammlung spielerischer Unterrichtsmaterialien zur Entwicklung von Aussprachefertigkeiten, die an die früher erschienene Sammlung „33 Aussprachespiele“ angeknüpft ist und sie ergänzt. Wie in der Einführung steht, eignen sich die Spiele für Lerngruppen aller Stufen, da sie von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und thematisch vielfältig konzipiert und variierbar sind. Das Sprachniveau ist mit Sternen markiert (* bis *** Sterne). Die Spiele sind nach phonetischen Themen zusammengestellt, das heißt sie folgen keiner Progression. Die Sammlung ist für Lehrpersonen konzipiert, und ist für das Selbststudium nicht geeignet.

In der Einleitung wird auch der Begriff „Aussprache“ erklärt. Es wird auf die untrennbare Verbindung zwischen segmentaler und suprasegmentaler Ebene der Sprache hingewiesen und Überlegungen zu Schwierigkeiten beim Aussprachelernen werden mit einbezogen.

In der Einführung werden die konkreten Leistungen der angeführten Aussprachespiele präsentiert. Es wird erklärt, dass solche Spiele motivieren und sensibilisieren. Sie bieten eine realitätsorientierte Sprachanwendung sowie kommunikative Kompetenz und fördern die aktive Teilnahme der Lernenden. Behauptet wird, dass die Sprachspiele Sprechhemmungen abbauen, Wiederholung und Festigung gelernter Formen sichern, situationsangemessenen Gebrauch von Aussprache ermöglichen und somit zum Methodenwechsel, der Methodenvielfalt und zum Lernen mit allen Sinnen beitragen. Ein grundlegendes Wissen über phonetische Formen und Muster wird vorausgesetzt.

Jedes Spiel geht mehreren Lernzielen nach, die komplex vermittelt werden. Geübt werden Hören (Identifizieren, Differenzieren), Aussprechen (Anwenden, Automatisieren) sowie Vertiefen von Ausspracheregeln. Bei jedem Spiel sind Hinweise zu Vorbereitung (Material), Varianten und Verlauf angeführt. Es wird hervorgehoben, dass die Spiele als Einführung (am Anfang der Einheit) und als Korrektur nicht geeignet sind. Die Notwendigkeit einer gründlichen Vorbereitung zum Einsatz sowie Überprüfung des Lernziels, die die Lehrenden nicht unterschätzen sollen, wird im Buch genauso ausdrücklich erwähnt. Es wird zum Ausprobieren vor dem Einsatz geraten. Die Spiele sollten regelmäßig benutzt werden, aber jedoch mit bestimmten zeitlichen Abständen zwischen den Stunden. Es sollte auch eine Nachbereitung erfolgen.

Zu dem Arbeitsbuch gehören zwei Audio-CDs mit Hörbeispielen, die jedoch beim Spielen nicht gehört werden, denn sie enthalten auch Lösungen, und dienen der Vor- oder Nachbereitung des Spiels. Die Hörbeispiele können als Hör-, Nachsprechübungen und Diktate verwendet werden. Zu einigen Übungen müssen Kärtchen oder Tafelbilder angefertigt werden.

Akzent und Rhythmus - Begriffserklärung

Die Begriffe „Rhythmus“ und „Akzent“ werden in der Sammlung nicht explizit erklärt. Dies liegt an der von Anfang an betonten Forderung, die Spiele nur an bereits bestehende Kenntnisse über Rhythmus und Akzent anzuknüpfen.

Aufgaben und Übungen zum Akzent und Rhythmus

Im Werk wird bei ungefähr einem Viertel der Rhythmus thematisiert. Daraus wird bei vier Spielen auf den Rhythmus besonders fokussiert. Die Akzentuierung kommt bei einem ähnlichen Anteil vor. Für das elementare Sprachniveau sind vier Rhythmus-Spiele und fünf Akzent-Spiele zur Verwendung vor.

Akzent

Die Lernenden durch Hören der Wörter und anschließendes Nachsprechen in das Thema Akzent spielerisch eingeführt. Danach sollen die Lernenden die Akzente erkennen, die Wörter aussprechen. Dadurch wird die Akzentuierung automatisiert. Die Automatisierung ist unterschiedlich kreativ ausgeprägt. Die Spiele werden entweder durch Mimik, Gestik, Bewegung oder durch Brummen, Summen und Bildung von Nonsensewörtern begleitet.

➤ Beispiel: *Spiel 11: Von 1 bis 100, Seiten 49-50*

In diesem Spiel zählen die Mitspieler von 1 bis 100 und in einminütigen Intervallen ändern sie die emotionale Sprechweise nach Anweisungen des Spielleiters. Dabei achten sie auf die richtige Betonung.

➤ Beispiel: *Spiel 35: Bumbem Bam!, Seiten 139-141*

Bei diesem Spiel werden die vorgegebenen Äußerungen zuerst als Nonsensewörter ausgesprochen, anhand welcher die Lernenden die richtigen Wortverbindungen erkennen sollen. Die Lernenden achten dabei, dass sie in dem Nonsensewort ein entsprechendes Vokal finden und dass auch die Melodie stimmt.

Den Lernenden stehen die Kärtchen mit Ausdrücken zur Verfügungen, rhythmische Muster aber nicht.

Rhythmus

Der Rhythmus wird nur in zwei Spielen isoliert geübt. In den restlichen zwei Spielen wird er mit Segmentalia oder mit anderen Suprasegmentalia zusammengeführt. Die Rhythmus-Spiele werden dahingegen nicht mit Hörübungen eingeführt, visuelle Hilfen stehen aber öfters zur Verfügung.

➤ Beispiel: *Rhythmusmuster*, Seiten 113-116

In dem Spiel sollten die Lernenden den richtigen Rhythmus erkennen. Es werden Kärtchen mit Rhythmusmustern und dazu ausgewählten Redemitteln assoziiert. Nach einer visuellen Überprüfung der Rhythmusmuster sollen die Redemittel laut ausgesprochen werden. Danach wird evaluiert, ob die Zuordnung richtig ist.

In dieser einfachen Übung werden die typischen Rhythmusmuster des Deutschen mittels der Kärtchen verdeutlicht. Sowohl bei richtiger als auch falscher Zuordnung kann im Anschluss daran das Rhythmusmuster geklopft werden. Damit sollte vermieden werden, dass ein falscher Rhythmus erworben wird.

➤ Beispiel: *Spiel 31: Mensch ärgere dich nicht* (Seiten 121-125)

Dieses Spiel ist eine Adaptation des bekannten Brettspiels und hält sich an die gleichen Regeln. Dabei müssen die Lernenden, wenn sie auf ein numeriertes Feld kommen, die dazu gehörige Aufgabe erfüllen, z.B. müssen sie Wörter dem gegebenen Rhythmusmuster zuordnen, Komposita und mehrsiblige Wörter bilden, Wörter bestimmter Wortarten und Akzentisilben nennen. Die Wörter dürfen sich nicht wiederholen. Wer zuerst alle Figuren im Zielbereich hat, hat gewonnen.

Hilfen in Form von Beispielen stehen zur Verfügung, was die Aufgabe erleichtert. Die Lernenden müssen neue Beispiele erfinden und diese richtig aussprechen, wodurch sich die Akzentmuster gut festigen lassen.

Fazit

Aus den 44 Spielen sind ca. 14 für die Arbeit am Rhythmus und Akzent geeignet.

Ungefähr ein Viertel kann im Elementarbereich benutzt werden. Die Spiele knüpfen an das bereits Gelernte an. Ihre Rolle ist also eher auf produktive Weise zu vertiefen und zu automatisieren. Bei den Spielen werden zusätzliche Materialien wie z.B. Kärtchen benötigt, die einerseits die Lerndenen auf das Thema fokussieren und andererseits den Lehrpersonen die komplexeren Phänomene präziser vermitteln helfen.

Die Spiele sind nicht nur einfache Assoziations- und Lösungsübungen, sondern verfügen über die Gewinner-Suche über einen Mehrwert, die sehr motivierend wirken kann. Eine „phonetisch-unerfahrene“ Lehrperson können die Spiele überfordern. Sie muss den Lernenden die Aufgaben verständlich erklären, denn die Aufgabenstellungen werden ihnen im Normalfall nicht schriftlich zur Verfügung gestellt.

6. Diskussion

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, anhand einer didaktischen Analyse von ausgewählten DaF-Unterrichtsmaterialien, einen Einblick in die Tendenzen zur Vermittlung sprechrhythmischer Prinzipien der Fremdsprache Deutsch zu gewinnen. Außerdem sollte festzuhalten werden, welchen Stellenwert die Arbeit am Sprechrhythmus im heutigen DaF-Unterricht hat.

In der Analyse wurden insgesamt 7 Unterrichtsmaterialien - fünf Lehrwerke und zwei Phonetiktrainer – welche für erwachsene Lernende auf dem Sprachniveau A1-A2 geeignet sind, untersucht. Erforscht wurden die Materialien zunächst hinsichtlich des Ausmaßes von Aufgaben und Übungen zu Akzent und Rhythmus, welche sie anbieten. Anschließend hat man ihre Aufbereitung analysiert: ob sie isoliert oder zusammen mit anderen Lerninhalten vermittelt werden, ob die Übungen kreativ-produktiv oder rezeptiv angelegt sind, und ob die Aufgabenstellungen einheitlich oder unterschiedlich sind. Bei den Aufgabenstellungen war zugleich noch ihre Verständlichkeit von Interesse. Bedeutsam für die Analyse war auch die Bereitstellung verdeutlichender Mittel zur Bewusstmachung, wie etwa Abbildungen oder Anleitungen zu körpergestützten Handlungen. Der letzte zu erforschende Aspekt war die Kontrollmöglichkeit in den Übungen.

Bezüglich des ersten Kriteriums konnte festgestellt werden, dass es in den ausgewählten Materialien Übungen zum Akzent und Rhythmus gibt, jedoch von unterschiedlicher Häufigkeit: hier scheint das Lehrwerk „DaF leicht“ ein ideales Mittel zu sein, da es zahlreiche Aufgaben sowohl zum Rhythmus als auch zur Betonung anbietet. Ähnliches lässt sich auch vom „Phonetiktrainer A1-B1“ sagen, welcher jeweils ein vollständiges Modul zum Akzent und zum Rhythmus anbietet. Im Kontrast dazu steht das Lehrwerk „Studio d“, das zwar Übungen zum Akzent und auch zum Rhythmus anbietet, dennoch nur zu einem ganz geringen Anteil.

Verglichen mit anderen phonetischen Inhalten, sind es jedoch Aufgaben zu lautlichen Segmenten der Sprache, die in den Materialien - besonders in den Lehrwerken - häufiger vertreten sind. Außer „DaF leicht“ und der ersten Hälfte des Bandes von „Aussichten A2“ repräsentieren sich dort mehr als die Hälfte der Übungen zu konkreten Lauten. Basierend auf der Beobachtung dieser Analyse, dass neuere Materialien viel mehr Übungen zum Akzent und Rhythmus anbieten als die älteren („Tangram aktuell“, „Studio d“), lässt sich

beobachten, dass der Anteil von Übungen zu suprasegmentalen Eigenschaften der Sprache in den letzten Jahren zugenommen hat.

Die Übungen in den Materialien sind vor allem rezeptiv angelegt: Generell beginnen die Übungen mit dem Hören (eine Ausnahme hier sind nur die „44 Aussprachespiele“), das anschließend mit dem Nachsprechen verbunden ist. Dies ist durch die Niveaustufe bedingt: für die Lernenden auf dem Niveau A1 ist es besonders wichtig, sich eine Hörgewohnheit anzueignen, damit sie in der Lage sind, den richtigen deutschen Sprechrhythmus herauszuhören und ihn später anwenden zu können. Kompliziertere Aspekte des Rhythmus (z.B. Betonung bei trennbaren Verben) werden generell intensiver, durch mehrfaches Hören geübt. Dadurch stellt sich auch die notwendige Hörkontrolle ein.

Im Laufe der Unterrichts nimmt auch der Schwierigkeitsgrad der Übungen zu, in Abhängigkeit von den Lerninhalten, in welche sie eingebunden sind. Die Übungen werden generell um zusätzliche Teilaufgaben erweitert, wodurch zugleich das Kriterium weiterer Kontrollmöglichkeit und Automatisierung erfüllt wird. Auch verschiebt sich ihre rezeptive Aufbereitung in Richtung „kreativ-produktiv“. Beide Phonetiktrainer“ sind bereits kreativ-produktiv angelegt. Dies ist jedoch zu erwarten, da er besonders für den Zweck des Phonetiktrainings erstellt wurden.

Was die Aufgabenstellungen in den Lehrmaterialien betrifft, lautet die häufigste „Hören Sie und sprechen Sie nach“. Dies ist nicht überraschend und ist auf den rezeptiven Charakter der Übungen zurückzuführen. Teilweise unklare Formulierungen konnte ich nur bei „Tangram aktuell“ und „Studio d“ finden.

Interessant war zu beobachten, wie die einzelnen Materialien mit Verdeutlichungen umgehen. In den Materialien werden überwiegend graphische Abbildungen von Betonungsmustern zur Verfügung gestellt, die teilweise durch Regeln ergänzt werden. Bei „Tangram aktuell“ ist eine Regel sogar von den Lernenden selbst abzuleiten. Jedoch finde ich es schade, dass körperbegleitende Handlungen (Klopfen, Gestik, usw.) nicht häufiger in die Übungen eingebaut werden, damit sich das Gefühl des Rhythmus intensiver einstellt.

Zurückgreifend auf die Forschungsfragen und die dazu formulierten Hypothesen konnte die Analyse unterschiedliche Antworten liefern. Was die erste Forschungsfrage anbelangt, lässt sich die Hypothese bestätigen und die Forschungsfrage teilweise positiv beantworten.

Akzent und Rhythmus werden in den Lehrmaterialien für den Anfängerunterricht thematisiert: Akzentmuster werden verdeutlicht, Regeln zur Betonung werden erläutert, gelegentlich kommen auch Beschreibungen der Phänomene vor. Jedoch wird in den Materialien nicht auf die Unterschiede zwischen der Erst- und der Muttersprache eingegangen. Es bietet sich ein Raum zur Thematisierung an, allerdings wird in den Materialien nicht schriftlich festgehalten, dass man sich bei der konkreten Aktivität im Unterricht mit den Unterschieden befassen sollte. Dies ist der Lehrperson überlassen, die die Unterschiede zwischen der Erstsprache und der Fremdsprache Deutsch klar machen muss, entweder auf eigene Initiative hin oder durch Impulse aus der Lehrerhandreichung. Beim Selbststudium zu Hause kann daher passieren, dass der Lernende die Differenzen nicht wahrnehmen wird, da ein Verweis auf die eigene Erstsprache fehlt.

Die zweite Forschungsfrage konnte genauso beantwortet und die Hypothese bestätigt werden: es werden Übungen zur Akzentuierung und Rhythmisierung angeboten. Die Analyse konnte aber nicht die Annahme bestätigen, dass die Übungen zur Akzentuierung und Rhythmisierung häufiger vorkommen als diejenigen zu einzelnen Lauten: generell werden in den Lehrmaterialien häufiger Übungen zur segmentalen Ebene der Sprache angeboten. Der letzte Teilespekt der Frage, und zwar ob die Aufgaben den Lernenden auch den richtigen deutschen Rhythmus beizubringen helfen, wird durch die dritte Forschungsfrage erläutert.

In Bezug auf die Frage, ob die Übungen sinnvoll sind, konnte die Analyse nur teilweise eine positive Antwort geben: da die Übungen nicht in der Praxis erprobt wurden, lässt sich kaum bestätigen, dass diese das angestrebte Resultat, und zwar den Erwerb des richtigen deutschen Akzents und Rhythmus, erbringen. Trotzdem scheint dies wahrscheinlich zu sein, da die Übungen im Anfängerunterricht besonders rezeptiv angelegt sind und auf die Perzeption des deutschen Akzents abzielen. Genauso wird die Realisierung von Wort- und Satzakzenten aufgegriffen. Vermittlung der Realisierung unbetonter Silben und der Positionierung von Satzakzenten wurden durch die Analyse nicht erfasst. In dieser Zusammenfassung kann man eine Begründung dafür in der Behauptung Häussermanns und Piephos (1996: 72) suchen:

„Anders verhält es sich mit der Einführung in den Satzakzent. Zwar könnte man ihn in der Grundstufe flüchtig zeigen und damit spielen lassen, damit die Schüler ahnen, welche Möglichkeiten es überhaupt gibt – vor allem die, zwischen dem syntaktischen

und dem expressiven Akzent zu wählen. Eine regelrechte Einübung des Satzakzents der Grundstufe kann vor allem eins: Verwirrung stiften“.

Die Hypothese zur methodisch-didaktischer Umsetzung kann aber als bestätigt gelten: Sozialformen werden abgewechselt (individuelle Arbeit, Dialoge, Sprechen im Chor), es finden sich Verdeutlichungshilfen (Abbildung rhythmischer Muster, großgeschriebene Akzentsilben, es wird mitgebrummt, mitgeklopft), und auch wenn sie vielleicht an Komplexität mangeln, werden sowohl klassische Übungen, als auch „attraktivere“ Formen wie Raps und Gedichte angeboten. Was die Übungstypologie anbelangt, schaffen Identifikationsübungen die Basis. Dies lässt sich auf das Sprachniveau (A1-A2) zurückführen. Außerdem werden vorwiegend auditive rhythmische Sprechsequenzen angeboten, womit eine der Voraussetzungen einer systematischen Arbeit am Sprechrhythmus in Anlehnung an Hirschfeld und Reinke (vgl. Kap. 5.2., S. 43) gesichert wird.

Die ursprünglich formulierte Forschungsfrage, und zwar wie sensibel sind Unterschiede in der Akzentuierung, konnte teilweise noch am Ende des theoretischen Teils beantwortet werden. Aus der kontrastiven Analyse von rhythmischen Prinzipien zwischen dem Deutschen und Slowakischen konnte geschlossen werden, dass gerade die Akzentuierung einen größeren Problembereich darstellen wird. Daraus lässt sich schließen, dass Unterschiede in der Akzentuierung sensibel sind.

Wie vor allem die Antwort auf die letzte Forschungsfrage bestätigt, ist für eine konstruktive Beurteilung der Rhythmusarbeit in den heutigen DaF-Lehrmaterialien ein Einsatz in der Praxis notwendig: durch eine eigentliche Probe im Unterricht kann am besten erforscht werden, ob die angebotenen Übungen den richtigen deutschen Rhythmus beizubringen helfen oder ob weitere Präzisierung notwendig ist. Als idealer Unterrichtskontext wäre hier meiner Meinung nach eine homogene Lerngruppe, damit auch der Aspekt der Erstsprache gut eingebunden werden kann. Ich vermute, dass dies in heterogenen Klassen eine Herausforderung sein kann. Was das Alter anbelangt, wären hier junge Erwachsene eine ideale Lerngruppe, und zwar aus dem Grunde, dass gerade sie sich durch die zahlreichen Raps, die in den Materialien vorkommen, angesprochen fühlen. Dennoch stellen auch ältere Lernende z.B. im Unterricht mit Schwerpunkt Deutsch im Beruf eine interessante Exemplargruppe dar, da sich hier Raum bietet, um Stereotypen zu verwerfen.

Schließlich, um die Arbeit am Sprechrhythmus noch besser zu erfassen, scheint es günstig zu sein, auch weitere prosodische Themenbereiche zu berücksichtigen, auf jeden Fall die Pausierung und das Sprechtempo. Da wie auch die Definitionen im Kap. 2.3.1. erläuterten, wird die rhythmische Gliderung durch Pausen markiert. In dem Zusammenhang wäre eine zusätzliche Betrachtung in längeren Texten möglich.

7. Schlussbetrachtung und Ausblick

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war, anhand einer Analyse ausgewählter DaF-Unterrichtsmaterialien den aktuellen Stellenwert sprechrhythmischer Aspekte des Deutschen im heutigen DaF-Unterricht zu erfassen und festzuhalten, ob sie in den heutigen Unterrichtsmaterialien Berücksichtigung finden..

Nach den ersten theoretischen Kapiteln zum Rhythmus (vgl. Kap 2.) wurden auch zwei Sprachen – Deutsch und Slowakisch – kontrastiv in Bezug auf ihre rhythmischen Prinzipien verglichen und mögliche Problembereiche der Deutschlernenden am Beispiel der Lernenden mit Erstsprache slowakisch erläutert. Darauf baute der praktische Teil auf und widmete sich der methodisch-didaktischen Umsetzung: zuerst wurden Zugänge zum Rhythmus im Fremdsprachenunterricht vorgestellt und anschließend die Thematisierung und Übungen zur Akzentuierung und zum Rhythmus in den heutigen DaF-Unterrichtsmaterialien analysiert. Daraus lassen sich gewisse Schlussfolgerungen ziehen.

Aus den verfügbaren Ergebnissen lässt sich in erster Linie zusammenfassen, dass nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der angebotenen Übungen eine steigende Tendenz erlebt, auch wenn gewisse Defizite zu finden sind: besonders in den neueren Materialien werden Akzentuierung und Rhythmus thematisiert und erarbeitet. Es überwiegen rezeptiv angelegte Übungen, die die Deutschlernenden für den deutschen Rhythmus sensibilisieren. Auch wird die methodische Vielfalt erweitert: klassische Übungsformen werden durch moderne Raps und Gedichte erweitert, wodurch der „Drill-Charakter“ wegfällt und die Übungen in einer neuen und akzeptablen Form erscheinen. Es könnte jedoch noch weiter an den positiven Erweiterungen in der Vermittlung des Rhythmus gearbeitet werden, damit sich der Eindruck abschwächt, dass die Aussprache einzelner Laute von grösserer Bedeutung ist.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Analyse muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Feststellungen nur eine Tendenz widerspiegeln, die sich nicht generell auf das ganze Inventar heutiger Unterrichtsmaterialien übertragen lässt. Um konkretere Schlüsse hinsichtlich der Systematik und Angemessenheit der Aufgaben und Übungen zum Sprechrhythmus ziehen zu können, wäre ein breiteres Spektrum von Materialien vonnöten. Zusätzlich wäre auch ein Beobachtung bei der konkreten Umsetzung im Unterricht erforderlich.

Darüber hinaus müssten auch dazugehörige Lehrerhandreichungen ausführlich analysiert werden, da sie die methodisch-didaktischen Zugänge zu den konkreten Übungen aus einer breiteren Sicht beleuchten. In diesem Zusammenhang wäre auch ein Eingang auf die Thematisierung des Rhythmus im Rahmen der Lehrerausbildung essenziell. Hier ist die Dimension vor allem um die Lehrerhandlung zu erweitern: Wissen die Lehrer, was sie zu tun haben? Kennen sie die Prinzipien und Zugänge der Arbeit am Sprechrhythmus? Sind sie für den Rhythmus sensibilisiert? Diese Fragen konnte die Arbeit jedoch nicht beantworten.

Einen Raum für Verbesserung sehe ich auf jeden Fall in der Erläuterung formaler Zusammenhänge und dem Einbezug der Erstsprachen. Formale Unterschiede werden zwar abgebildet, doch könnten die Lerntipps häufiger vorkommen. Das Gleiche gilt auch bei den konkreten Termini – die Materialien sollen gleich am Anfang erklären, was z.B. eine Stammsilbe ist, wenn man den Wortakzent erarbeitet. Auf solche Abklärungen können die Lernenden immer zugreifen und nachschlagen, wenn sie sich, z.B. beim Studium zu Hause, unsicher fühlen. Was den Einbezug der Erstsprachen betrifft, behaupten zwar die Materialien, dass sie für Deutschlernende aller Erstsprachen geeignet sind, jedoch erfordern die Materialien nicht direkt, dass die klanglichen Unterschiede zwischen den Sprachen dargestellt werden.

Abschließend kann man sagen, dass zwar eine Basis für die systematische Arbeit am Sprechrhythmus im DaF-Unterricht bereits zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs geschaffen wird, dass jedoch weitere Entwicklung und ein nachhaltiger Zugang notwendig sind

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

ADAMCOVÁ, Lívia (2001): *Phonetik der deutschen Sprache*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.

ADAMCOVÁ, Lívia (2010): *Ausgewählte Forschungsschwerpunkte der germanistischen Linguistik in der Gegenwart*. Bratislava: Sprint dva.

ADAMCOVÁ, Lívia (2013): *Intonation und Prosodie im interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. In: LACHOUT, Martin (Hrsg.): *Quo vadis Fremdsprachendidaktik? Zu den Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

ANDERS, Petra (2013): *Literarische Texte im Deutschunterricht*. Seelze: Kallmeyer.

AUER, Peter; UHMANN, Susanne (1988): *Silben- und akzentzählende Sprachen*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7/2. S. 214–259.

AUHAGEN, Wolfgang (2005): *Rhythmus- und Tempoempfinden*. In: MOTTE-HABER, Helga de la; RÖTTER, Günther: *Musikpsychologie*. Laaber: Laaber. S. 231-235.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

BENKWITZ, Annaliese (2004): *Kontrastive phonetische Untersuchung zum Rhythmus. Britisches Englisch als Ausgangssprache – Deutsch als Zielsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

BUSSMANN, Hadumond (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner. 4. Auflage.

BUHL, Hanna; CSLOVJECSEK, Markus (2010): *Was hat Sprachenlernen mit Musik zu tun? Gedanken zur Begründung einer integrativen Musikpädagogik*. In: BLELL, Gabriele; KUPETZ, Rita (Hrsg.): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 63-82.

CAUNEAU, Ilse (1992): *Hören-Brummen-Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.

CHRISTIANSEN, Christiane (2009): *Spielerische Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Grundsätze, Tipps, Spielideen, Sprachabenteuer, Materialien*. Kiel: Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein.

DARWIN, Charles Robert (1875): *Die Abstammung des Menschen und die geschlechtliche Zuchtwahl*. Übersetzt von J. V. Carus. 3. Auflage. Stuttgart: Schweizerbart. Band 2., S. 315-317.

DIELING, Helga; HIRSCHFELD, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Institut/Langenscheidt.

DITTRICH, Marie-Agnes (2008): *Grundwortschatz Musik. 55 Begriffe, die man kennen sollte*. Kassel: Bärenreiter-Verlag Karl Vötterle.

ENDT, Ernst; HIRSCHFELD, Ursula (1995): *Die Rhythmuslokomotive. Ausspracheübungen für Kinder*. München: Goethe-Institut.

EGGEBRECHT, Hans Heinrich (1999): *Musik und Sprache*. In: RIETHMÜLLER, Albrecht (Hrsg.): *Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung*. Laaber: Laaber-Verlag. S. 9-14.

ETTE, Wolfram (2012): *Thesen zur Sprachähnlichkeit der Musik*. In: GRÜNY, Christian (Hrsg.): *Musik und Sprache. Dimensionen eines schwierigen Verhältnisses*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 43-49.

FISCHER, Andreas (2007a): *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Schubert.

GASS, Susan; SELINKER, Larry (1994): *Second language acquisition: an introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

GRÜNY, Christian (2012): *Einleitung: Die Schwierigkeiten des Geläufigen*. In: GRÜNY, Christian (Hrsg.): *Musik und Sprache. Dimensionen eines schwierigen Verhältnisses*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 7-22.

HANNON, Erin; SCHELLENBERG, Glenn (2008): *Friühe Entwicklung von Musik und Sprache*. In: BRUHN, Herbert; KOPIEZ, Reinhard; LEHMANN, Andreas (Hg.) (2008): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 131-143.

HANULÍKOVÁ, Adriana (2009): *Lexical segmentation in Slovak and German*. Berlin: Akademie.

HANULÍKOVÁ, Adriana; HAMANN, Silke (2010): *Illustration of the IPA*. In: Journal of the International Phonetic Association 40/3, S. 373-378.

HÄUSSERMANN, Ulrich; PIEPHO, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache ; Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicum.

HARDING, Denys Clement Wyatt (1976): *Words into rhythm. English speech rhythm in verse and prose*. Cambridge: Cambridge University Press.

HAUPTMANN, Moritz (1853): *Die Natur der Harmonik und der Metrik. Zur Theorie der Musik*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.

HINRICHSEN, Hans-Joachim (2005): *Musikalische Rhythmustheorien um 1900*. In: NEUMANN, Barbara (Hrsg.): *Rhythmus. Spuren eines Wechselspiels in Künsten und Wissenschaften*. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 141- 156.

HIRSCHFELD, Ursula (1995): *Phonetik um Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Wie der Lehrer, so der Schüler?* In: Fremdsprache Deutsch 12. S. 6-10.

HIRSCHFELD, Ursula; REINKE, Kerstin (2016): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd-*

und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthographie und Phonetik. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

HIRSCHFELD, Ursula; REITBRECHT, Sandra (2016): *Phonetisches Strukturierung gesprochener Sprache.* In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 195-202.

HIRSCHFELD, Ursula; TROUVAIN, Jürgen (2007): *Teaching prosody in German as foreign language.* Trends in Linguistics Studies and Monographs 186, S. 171-187.

HIRSCHFELD, Ursula; REINKE, Kersin; STOCK, Eberhard (Hrsg.) (2007): *Phonotheke intensiv. Aussprachetraining.* Berlin, Leipzig, München: Langenscheidt.

HÜSLER, Silvia (2011): *Verse, Lieder und Reime – traditionelle sprachliche Bildung für die Kleinsten quer durch viele Sprachen.* München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

JENTSCHKE, Sebastian; KOELSCH, Stefan (2010): Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings. In: BLELL, Gabrielle; KUPETZ, Rita (Hrsg.): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 37-55.

JEZEK, Magdalena Maria (2011): *Rhythmus und Sprache. Zusammenhänge und gegenseitige Beeinflussung von musikalischem und sprachlichem Rhythmus.* Wien: Praesens.

KERSCHOFER-PUHALO, Nadja (1998): *Transfer, Interferenz und die Rolle der Muttersprache.* In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 2, 1998, Innsbruck: Studien-Verlag. S. 103-129.

KOHLER, Klaus J. (1995): *Einführung in die Phonetik des Deutschen.* 2. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

KOPIEZ, Reinhard (2005): *Musikalischer Rhythmus und seine wahrnehmungspsychologischen Grundlagen.* In: BRÜSTLE, Christa; GHATTAS, Nadia; RISI, Clemens; SCHOUTEN, Sabine (Hrsg.): *Aus dem Takt. Rhythmus in Kunst, Kultur und Natur.* Bielefeld: Transcript-Verlag. S.127-148.

KORFF, Malte (2000): *Kleines Wörterbuch der Musik.* Stuttgart: Reclam.

KRÁL, Ábel (2009): *Pravidlá slovenskej výslovnosti.* Martin: Matica slovenská.

KRÁL, Ábel; SABOL, Ján (1989): *Fonetika a fonológia.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo.

KURZ, Gerhard (1999): *Macharten. Über Rhythmus, Reim, Stil und Vieldeutigkeit.* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

LADO, Robert (1971): *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage.* 3. Auflage. München: Hueber.

LAVER, John (1994): *Principles of Phonetics.* Cambridge: Cambridge University Press.

LEE, Mi-Young (2008): Nutzung prosodischer Merkmale beim Erwerb von deutschen Wortstellungsregeln - Neue didaktische Perspektiven im DaF-Unterricht. In: CHLOSTA, Christoph; LEDER, Gabriela; KIRSCHER, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis* ; 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Fachverband Deutsch als

- Fremdsprache. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen. S. 141–158.
- LÖTSCHER, Andreas (1983): *Satzakzent und funktionale Satzperspektive im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- MISSAGLIA, Federica (2012): *Sprach- und Sprechrhythmus zwischen Theorie, Empirie und Praxis der gesteuerten Fremdsprachenvermittlung*. In: Dirim, Inci (Hrsg., 2012): *Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1/2012. S. 37-56.
- MISSAGLIA, Federica (2018): *Rhythmus und Pausen in der Fremdsprache Deutsch*. In: *Gesprochene (Fremd-) Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*. Trieste: EUT Edizioni Universitá die Trieste. S. 157-177.
- MORONI, Manuela; GRAFFMANN, Heinrich; VORDERWÜLBECKE, Klaus (2010): *Überlegungen zur Prosodie im Bereich DaF*. In: Info DaF, 37 (1), S. 21-40.
- MUSAN, Renate (2010): *Informationsstruktur*. Heidelberg: Universitätsverlag.
- NEUBER, Baldur (2002): *Prosodische Formen in Funktion: Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und die Bedeutungs(re)konstruktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- NOSSOK, Swetlana (2008): *Kontrastive phonologische und phonetische Analyse Weißrussisch-Deutsch und Analyse interferenzbedingter Ausspracheabweichungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- OČENÁŠ, Ivan (2003): *Fonetika so základmi fonológie a morfológia slovenského jazyka*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- ONDREJOVIČ, Slavomír (2008): *Slovenský jazyk, jazyky na Slovensku*. Bratislava: Úrad vlády Slovenskej republiky.
- PAULINY, Eugen (1978): *Vnútorná väzba slabiky a jej hranica v slovenčine*. In: Slovenská reč 43/3. S. 193-209.
- PERNER, Matthias (2014): *Musik im DaF-Unterricht: Von der Sprache zur Musik – und zurück*. In: BERNSTEIN, Nils; Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 313-334.
- PRINZ, Manfred Friedrich (2010): *Offenes frühes Fremdsprachenlernen*. In: BLELL, Gabriele; KUPETZ, Rita (Hrsg.): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 83-89.
- PULZOVÁN DE EGGER, Silvia (2002): *Fremdsprache und Rhythmus: Eine Untersuchung zum Sprachrhythmus in Deutsch und Spanisch als Fremdsprache*. Marburg: Tectum.
- QUAST, Ulrike (1996): *Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht*. In: BLELL, Gabrielle; HELLWIG, Karhlein (Hrsg.): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a/M: Peter Lang. S. 107-114.
- RAUSCH, Rudolf; RAUSCH, Ilka (2002): *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Leipzig: Langenscheidt.
- RAUTENBERG, Iris (2012): *Musik und Sprache : eine Längsschnittstudie zu Effekten*

musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschülerInnen. Baltmannsweiler-Hohengehren: Schneider.

RÖSLER, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

RUG, Wolfgang (2008): *Der Klang der gesprochenen Sprache Hochdeutsch*. In: CHLOSTA, Christoph; LEDER, Gabriela; KRISCHER, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen. S. 343-371.

RUSS, Charles V.J. (2010): *The Sounds of German*. Cambridge: Cambridge University Press.

SANDHOP, Martin; SCHÄFER, Stefan (2002): *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen*. Olomouc: Univerzita Palackého.

SCHLICHT, Ursel (2000): *Universalsprache Musik – Möglichkeiten interkultureller un non-hierarchischer Kommunikation*. In: ANDRES-MÜLLER, Heide; HEIPCKE, Corinna; WAGNER, Leonie (Hrsg.): *INTERaktionen. Formen und Mittel der Verständigung*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag. S. 76-93.

SCHÖN, Barbara (1995): *Ausspracheübungen mit Schulkindern*. In: *Fremdsprache Deutsch* 12. S. 16-22.

STOCK, Eberhard (1996): *Deutsche Intonation*. Leipzig: Langenscheidt.

STOCK, Eberhard; VELIČKOVA, Ludmila (2002): *Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen*. Frankfurt a/M: Peter Lang.

STORCH, GÜNTHER (1999): *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink..

TARTELLIN, Fred (1997): *Heute mal ohne Lehrbuch! Kunstbilder und Musik im Fremdsprachenunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch* 17: Kunst und Musik im Deutschunterricht. S. 24-26.

TVRDOŇ, Emil (2006): *Slovenský jazyk v súčasnej komunikácii*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. 2. vydanie.

VÖLTZ, Michael (1991): *Das Rhythmusphänomen*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. 10, 2. S. 284-296.

WANGERIN, Wolfgang (2006): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Diskussionsforum Deutsch. Band 21. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

WELLMANN, Hans (2008): *Deutsche Grammatik: Laut, Wort, Satz, Text*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

WICKE, Rainer-Ernst (2000): *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: Iudicium.

WÖRNER, Karl H. (1980): *Geschichte der Musik. Ein Studien- und Nachschlagebuch*. 7. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Internetquellen

BEŇUŠ, Štefan; ŠIMKO, Juraj (2012): *Rhythm and tempo in Slovak*. Shanghai: Proc. 6th International Conference on Speech. S. 1-4.

Online: https://www.researchgate.net/publication/268062953_Rhythm_and_tempo_in_Slovak (letzter Zugriff am 12.4.2018)

BESSON, Mireille; SCHÖN, Daniele (2001): *Comparison between language and music*. In: Annals of the New York Academy of Sciences 930/1, S. 232–258.

Online: https://www.researchgate.net/publication/11882827_Comparison_Between_Language_and_Music (letzter Zugriff am 22.6.2018)

BOSSEN, Anja: *Paralellen zwischen Sprache und Musik*.

Online: <https://www.musik-sprache.de/musik-in-der-sprachfoerderung/parallelen-zwischen-musik-und-sprache.html> (letzter Zugriff 1.8.2019)

DEGÉ, Franziska; SCHWARZER, Gudrun (2011): *The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers*. In: Frontiers in Psychology 2/124. S. 1-7.

Online: https://www.researchgate.net/publication/51472788_The_Effect_of_a_Music_Program_on_Phonological_Awareness_in_Preschoolers (letzter Zugriff am 27.6.2019)

ECKEL, Winfried (2015): *Ut musica poesis. Die Literatur der Moderne aus dem Geist der Musik*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Online: <https://books.google.sk/books?id=GY53DwAAQBAJ&pg=PA63&lpg=PA63&dq=rousseau+erste+sprache+wurde+gesungen+eckel&source=bl&ots=lcbcVzEaWl&sig=ACfU3U3VrywVZn7-SU79w6wSE1o03EZ-cw&hl=sk&sa=X&ved=2ahUKEwiBhe-upNzjAhUPKuwKHYBoB0QQ6AEwAHoECAkQAQ#v=onepage&q=rousseau%20erste%20sprache%20wurde%20gesungen%20eckel&f=false> (letzter Zugriff am 12.6.2019)

FISCHER, Andreas (2007b): *Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12/2, S. 1-25.

Online: https://www.researchgate.net/publication/237751695_Deutsche_Aussprache_-_Lernen_mit_Rhythmus (letzter Zugriff am 14.7.2019)

GERS (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. John Trim, Brian North und Daniel Coste. Berlin: Langenscheid KG.

Online: <http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAAhUKEwiL86Kd89PIAhXEXCwKHcWXC70&url=http%3A%2F%2Fstudent.unifr.ch%2Fpluriling%2Ffassets%2Ffiles%2FReferenzrahmen2001.pdf&usg=AFQjCNF15Ds2mTSU2VhvSGSd33Bv0XiGYg> (letzter Zugriff am 24.7.2019)

GOROZHANINA, Natalia (2007): *Deutsch-russische Interferenzen*. In: Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachenunterricht 12/2, S. 1-12.

Online: https://www.researchgate.net/publication/237512024_Deutschrussische_rhythmisiche_Interferenzen (letzter Zugriff am 22.7.2019)

GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA, Beata (2007): *Probleme beim Rhythmusserwerb. Ausgangssprache Polnisch und Zielsprache Deutsch*. In: Zeitschrift für

Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12/ 2. S. 1-23.

Online: https://www.academia.edu/3132898/Probleme_beim_Rhythmuserwerb_Ausgangssprache_Polnisch_und_Zielsprache_Deutsch_2007 (letzter Zugriff am 22.7.2019)

JÄNCKE, Lutz (2012): *The relationship between music and language*. In: Frontiers in Psychology 3/123. S. 1-2.

Online: https://www.researchgate.net/publication/224899214_The_Relationship_between_Music_and_Language (letzter Zugriff am 27.6.2019)

KAUNZNER, Ulrike (2009): *Prosodie im Sprachvergleich Deutsch-Italienisch. Praktische Relevanz und ausgewählte Problemberiche*. Annali Online di Ferrara – Lettere (2), S. 1-13.

Online: <http://annali.unife.it/lettere/article/view/189/138> (letzter Zugriff am 22.7.2019)

MELHORN, Grit; TROUVAIN, Jürgen (2007): *Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12/ 2. S. 1-25.

Online: https://www.researchgate.net/publication/237318403_Sensibilisierung_von_Lernenden_für_fremdsprachliche_Prosodie (letzter Zugriff am 17.7.2019)

MILOVANOV, Riia; TERVANIEMI, Mari (2011): *The interplay between musical and linguistic aptitudes: a review*. In: Frontiers in Psychology 2/321. S. 1-6.

Online: https://www.researchgate.net/publication/51838422_The_Interplay_between_Musical_and_Linguistic_Aptitudes_A_Review (letzter Zugriff am 27.6.2019)

MORGRET, Stefanie (2016): *Aussprachevermittlung – gewusst wie!*

Online: <http://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-55-Morgret.pdf> (letzter Zugriff am 23.7.2019). S. 1-7.

PATEL, Aniruddh D. (2001): *Why would music training benefit the neutral encoding of speech? The OPERA hypothesis*. In: Frontiers in Psychology 2/142. S. 1-14.

Online: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3128244/> (letzter Zugriff am 28.6.2019)

PERNER, Matthias (2017): *Rappen für die Sprechsicherheit*.

Online: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20942111.html> (letzter Zugriff am 10.6.2019).

RASIER, Laurent; HILIGSMANN, Philippe (2007): *Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues*. In: Nouveaux cahiers de linguistique française 28. S. 41-66.

Online: <https://pdfs.semanticscholar.org/f92e/a79463a2f46d40163aece2d33ff62e2d05cb.pdf> (letzter Zugriff am 18.7.2019)

REINKE, Kerstin (2015): *Rhythmus und Aussprache*. In: Klett Tipps Sprachenservice Erwachsenenbildung. Sonderausgabe. S. 4-8.

Online: https://www.klett-sprachen.de/download/8817/W640636_KLETT_TippsDaF_web.pdf (letzter Zugriff am 12.7.2019).

REINKE, Kerstin (2018): *Rhythmus macht's*.

Online: https://www.uni-kassel.de/fb02/fileadmin/datas/fb02/Institut_fuer_Deutsch_als_Fremd_und_Zweitsprache/Daf_Z/pdf/event/Fokus_Phonetik/Der_Rhythmus_macht_KASSEL_18_Reinke.pdf (letzter Zugriff am 23.7.2019)

RUG, Wolfgang (2007): *Klänge der Grammatik*. In: Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12 (2). Online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/316/306> (letzter Zugriff am 14.7.2019)

SCHWERTBERGER, Gerald (2006): *Rhythmus und Melodie. Versuche für den DaF-Unterricht*. S. 1-20.

Online: http://schwertberger.org/pdf-Dateien/DAF_Sprechen_SingenRED.pdf (letzter Zugriff am 12.4.2019)

Analysierte Lehrmaterialien:

Dallapiazza, R.-M.; Jan, E. v.; Schönherr, T. (2004): *Tangram aktuell 1. Lektion 1-4. Kursbuch + Arbeitsbuch*. 1. Auflage. Ismaning: Hueber.

Dallapiazza, R.-M.; Jan, E. v.; Schönherr, T. (2005): *Tangram aktuell 1. Lektion 5-8. Kursbuch + Arbeitsbuch*. 1. Auflage. Ismaning: Hueber.

Funk, H.; Kuhn, Ch.; Demme, S.; Christiany, C.; Bayerlein, O.; Lex, B.; Redecker, B. (2006a): *Studio d A2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Teilband 1*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Funk, H.; Kuhn, Ch.; Demme, S.; Christiany, C.; Bayerlein, O.; Lex, B.; Redecker, B. (2006b): *Studio d A2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Teilband 2*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Jentges, S.; Körner E.; Lundquist-Mog, A; Rein, K.; Schwarz, E.; Sokolowski, K. (2014a): *DaF leicht A1.1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Kurs- und Übungsbuch mit DVD-ROM*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Jentges, S.; Körner E.; Lundquist-Mog, A; Rein, K.; Schwarz, E.; Sokolowski, K. (2014a). (2012b): *DaF leicht A1.2. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Kurs- und Übungsbuch mit DVD-ROM*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Niebisch, D.; Penning-Hiemstra, S.; Specht, F.; Bovermann, M; Pude, A.; Reimann; M. (2016a): *Schritte international neu 1. Niveau A1/1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs und Arbeitsbuch*. 1. Auflage. München: Hueber.

Niebisch, D.; Penning-Hiemstra, S.; Specht, F.; Bovermann, M; Pude, A.; Reimann; M. (2016b): *Schritte international neu 2. Niveau A1/2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs und Arbeitsbuch*. 1. Auflage. München: Hueber.

Ros-El Hosni, L.; Swerlowa O.; Klötzer, S.; Jentges, S.; Sokolowski, K.; Reinke, K.; Precht, J. (2011a): *Aussichten A2. Kursbuch mit 2 Audio-CDs*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Ros-El Hosni, L.; Swerlowa O.; Klötzer, S.; Jentges, S.; Sokolowski, K.; Reinke, K.; Precht, J. (2011a): *Aussichten A2. Arbeitsbuch mit Audio-CD und DVD*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Reinke, K. (2012): *Phonetiktrainer A1-B1. Aussichten. Kurs- und Selbstmaterial mit 2 Audio-CDs*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Hirschfeld, U.; Reinke, K. (2014): *44 Aussprachespiele. Deutsch als Fremdsprache mit 2 Audio-CDs*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Graphische Darstellung von Betonungen (Jentges et. al. 2014a: 15)

Abb. 2: Graphische Darstellung des Rhythmus (Niebisch et al. 2016a: 21AB)

Abb. 3: Beispiel zur Bewusstmachung mit Gesten (Dallapiazza et. al. 2004: 22)

Abb. 4: Übung zum Ableiten von Regeln (Dallapiazza et. al. 2005: 23)

Abb. 5: Gedicht – freier Vers (Ros-el Hosni et. al. 2011a: 73)

Abb. 6: Rhythmische Muster (Ros-El Hosni et. al. 2011a: 35)

Abb. 7: Markierung von Akzentvokalen (Funk et. al. 2006: 13)

Abb. 8: Beispiel einer Erläuterung von Regeln (Reinke 2012: 11)

Abb. 9: Beispiel eines Sketches (Reinke 2012: 20)

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
DaF	Deutsch als Fremdsprache
dt.	Deutsche Übersetzung
et al.	et alii (lat. und andere)
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
Hrsg.	Herausgeber
Kap.	Kapitel
L1	Erstsprache
zit. nach	zitiert nach

Anhang

Beispiele aus den analysierten Lehrmaterialien (Abbildungen)

D 2 Was passt wo? Sortieren Sie nach Wortakzenten.

→ Bild (n) ♦ Bilder (Plural) ♦ Dialog (m) ♦ Regel (f) ♦ Formular (n) ♦ Rap (m) ♦ Kursliste (f) ♦
Lesetext (m) ♦ Lied (n) ♦ Liste (f) ♦ Tabelle (f) ♦ Zahlen (Plural)

- Bild
- Bilder
-
- Dialog

 24 Jetzt hören und vergleichen Sie.



Lerntipp:

Die meisten Nomen haben den Akzent am Anfang. Ist der Akzent nicht am Anfang, lernen Sie die Betonung „mit Geste“. Im Plural ist der Akzent fast immer wie im Singular.

Abb. 3: Beispiel zur Bewusstmachung mit Gesten (Dallapiazza et al. 2004: 22f)

1 44 c | Hören Sie das Gedicht von Gabriela Hofmann La Torre. Lesen Sie mit.

schmetterlinge und märchen neckereien und küchenrezepte mütterliche ratschläge und das kleine einmaleins wenn ich spanisch spreche	hängematten und tagträume gesellschaftskritik und lange romane begonnene freundschaften und pläne für die zukunft wenn ich portugiesisch spreche
gummistiefel und fernsehen seminare und logisches denken das väterliche vorbild und schleichende anpassung wenn ich deutsch spreche	anklagebänke und fragen zynismus und offene wunden das große niemandland und letzte erschöpfung wenn ich dann sprachlos bin

aus: Karl Esselborn (Hg.): Über Grenzen. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern.

Abb. 5: Gedicht – freier Vers (Ros-el Hosni et al. 2011a: 73)

2 Tricks für den Wortakzent

a | Probieren Sie diese Tricks aus.

- ! Lernen Sie für jedes neue Wort den richtigen Wortakzent dazu. Sehen Sie bei unbekannten Wörtern in einem Wörterbuch nach und beachten Sie die Akzentvokale: lang mit _/kurz mit . (*lesen, sprechen*)
 - ! Summen Sie in Wörtern die betonte Silbe laut, die nicht betonte(n) leise: **HM-hm (seh en)**
 - ! Sprechen Sie die betonte Silbe besonders laut, deutlich und sehr nachdrücklich.
 - ! Klopfen Sie bei der betonten Silbe mit der Faust auf den Tisch oder machen Sie eine deutliche Handbewegung dazu.
- - ● **HM-hm seh en**

b | Lesen Sie die Wörter aus 1b laut. Verwenden Sie einen Trick aus 2a.

Abb. 8: Beispiel einer Erläuterung von Regeln (Reinke 2012: 11)

b | Wählen Sie einen Sketch aus. Hören Sie ein Muster und markieren Sie zuerst in den schräg gedruckten Sätzen Wortgruppenakzente, Satzakzente und Pausen (/).

Im Restaurant 1 25

- A *Guten Tag.* Was darf ich Ihnen bringen?
- B *Zwei Stück Quarktorte, eine Tasse Kaffee und einen Erdbeersaft.*
- A Oh, tut mir leid. Erdbeersaft ist alle.
- B *Dann zwei Kaffee.*
- A Ja, aber nur schwarz.
- B *Was?*
- A Ich meine den Kaffee. *Wir haben keine Milch mehr.*
- B Na gut, dann zwei Kaffee ohne Milch und zwei Stück Quarktorte.
- A Die Quarktorte ist leider alle.
- B *Dann bitte Apfelkuchen.*
- A Apfelkuchen gibt's nur sonntags.
- B *Dann nur Kaffee.*
- A Gut, zwei Tassen Kaffee, schwarz.
- C *(ruft) Kaffee ist alle!*
- A *Tut mir leid! Kaffee ist auch alle!*

Sprichwörter 1 26

- A Ich bin überhaupt nicht zufrieden mit dir. Du machst nichts im Haushalt. Wir müssen reden.
- B *Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.*
- A Du interessierst dich für nichts.
- B Nichts wird so heiß gegessen, wie man es kocht.
- A Du verschläfst den ganzen Tag.
- B *Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.*
- A Du gehst nicht einmal mehr aus dem Haus.
- B *Wenn die Katze aus dem Haus ist, tanzen die Mäuse.*
- B *Hörst du mir überhaupt zu?*
- A Zum einen Ohr hinein, zum anderen Ohr heraus.
- B *Jetzt habe ich aber genug!*
- A Genug ist genug!
- B *Du sagst es. Ich gehe!*

c | Hören Sie noch einmal und sprechen Sie leise mit.

d | Proben Sie gemeinsam und spielen Sie Ihre Version vor. Wer macht es am schönsten? Eine Jury bewertet Originalität und Aussprache (v.a. Rhythmus und Satzakzente).



Abb. 9: Beispiel eines Sketches (Reinke 2012: 20)

ABSTRACT

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Wichtigkeit der Vermittlung rhythmischer Prinzipien der Fremdsprache Deutsch und mit ihrer Berücksichtigung im DaF-Unterricht. Es werden ausgewählte DaF-Unterrichtsmaterialien für den Anfängerunterricht von Erwachsenen in Hinblick auf die Berücksichtigung des Rhythmus und die Zweckmäßigkeit der Übungen untersucht. Der theoretische Teil bildet die Basis für die Untersuchung: er gibt einen Überblick über die Begriffe Rhythmus in der Sprache und in der Musik. Außerdem werden die Phänomene Sprechrhythmus und Sprachrhythmus erläutert sowie die rhythmische Sprachtypologie präsentiert. Anhand einer kontrastiven Analyse prosodischer Prinzipien von Sprachen am Beispiel des Deutschen und des Slowakischen werden Problembereiche in Bezug auf den sprachlichen Rhythmus herausgearbeitet. Im praktischen Teil wird die methodisch-didaktische Umsetzung und diverse Zugänge zur Arbeit am Sprechrhythmus im DaF-Unterricht beschrieben. Danach erfolgt eine Analyse ausgewählter DaF-Unterrichtsmaterialien in Hinblick auf die Berücksichtigung des Rhythmus und die Zweckmäßigkeit der Übungen. Das Ziel der Masterarbeit ist es, die Arbeit am Sprechrhythmus im DaF-Unterricht, mit Schwerpunkt auf den erwachsenen Anfängerunterricht, zu beleuchten.

