

PROSODIE ERMITTELN UND VERMITTELN. EINE GRUNDGRAMMATIK DER DEUTSCHEN PROSODIE FÜR DEN DAF-UNTERRICHT IN ITALIEN

GIANLUCA COSENTINO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CAGLIARI
gianluca.cosentino@unica.it

Received February 2025; Accepted June 2025; Published online April 2026

This paper proposes a view of prosody as a core grammatical component in the teaching of German as a foreign language (DaF), focusing on Italian learners. Although research on language acquisition emphasises the importance of prosodic features such as stress, rhythm and intonation for perception and communication, prosody still remains marginal in DaF pedagogy. Adopting a functional-pragmatic approach, the paper shows that prosody plays a pivotal role in German, particularly in encoding information structure. It also discusses the prosodic difficulties typically encountered by Italian learners, particularly those related to the rhythmic differences between the two languages and to the realization of sentence stress and focus. Finally, the paper outlines didactic implications and suggests practical teaching strategies aimed at improving learners' prosodic competence through perception, visualization and communicative exercises.

Keywords: Prosody, Grammar, German as a Foreign Language (DaF), Information Structure, Pronunciation Teaching

1. Einleitung

Dass Nicht-Muttersprachler/-innen selbst auf fortgeschrittenem Niveau erhebliche Schwierigkeiten haben, sich in der Fremdsprache phonetisch angemessen zu äußern und natürlich zu klingen, ist allgemein bekannt: Akzente werden falsch artikuliert, Intonationsverläufe missachtet, tonale Kontraste weder erkannt noch richtig interpretiert. Diese ungenügende Kompetenz lässt sich auf unterschiedliche Faktoren zurückführen, u.a. auf eine unzureichende Wahrnehmung phonologischer Merkmale, auf mangelnde Übung im Fremdsprachenunterricht sowie auf Interferenzen aus der Muttersprache. Besonders problematisch ist, dass sich diese Schwierigkeiten oft als äußerst resistent gegen Verbesserungen erweisen und besonders anfällig für Fossilisierungen sind. Trotzdem werden suprasegmentale Merkmale wie Akzente, Töne und Tonhöhenverläufe in der Fremdsprachenvermittlung – und insbesondere in der DaF-Unterrichtspraxis – meist nur oberflächlich behandelt und kaum gezielt eingeübt.

Berücksichtigt man Ansätze und Theorien zum natürlichen Erstspracherwerb (Gleitman, Wanner 1982; Morgan, Saffran 1995) sowie empirische Studien zum Fremdspra-

chen- und DaF-Erwerb (Missaglia 1999; Dahmen 2013; Cosentino 2019), erscheint die geringe Aufmerksamkeit, die die Fremdsprachendidaktik dem prosodischen Training bislang gewidmet hat, geradezu erstaunlich. Wenn Erstere auf der Erkenntnis basieren, dass Föten bereits ab dem 6. Schwangerschaftsmonat den Rhythmus der sie umgebenden Sprache wahrzunehmen beginnen, sodass Säuglinge in den ersten Lebensmonaten bereits in der Lage sind, ausgehend von prosodischen Eigenschaften bekannte Sprachlaute zu identifizieren („Identifikation“) und von unbekanntem Klangmustern zu unterscheiden („Diskriminierung“), ist Letzteren auf mesophonetischer Basis der Nachweis gelungen, dass eine systematische Einübung suprasegmentaler Merkmale stärkere positive Effekte sowohl auf die Prosodie als auch auf die Abschaffung von Fehlern auf segmentaler Ebene hat als ein ausschließlich auf Segmente ausgerichtetes Training (vgl. auch Mehlhorn, Trouvain 2007). Darüber hinaus werden die Wechselbeziehungen zwischen Intonation, Akzentuierung und Grammatik seit einigen Jahrzehnten immer häufiger in den Vordergrund des linguistischen Forschungsinteresses gestellt, wobei Prosodie – im Zuge der sogenannten „prosodischen Wende“ (Missaglia 2001) – als integrierender Bestandteil der linguistischen Beschreibung aufgefasst und in Verbindung mit Syntax, Semantik und Informationsstruktur behandelt wird. Das Primat der Prosodie ist somit, zumindest in der linguistischen Fachdiskussion, weitgehend akzeptiert. Nichtsdestotrotz stellen ihre Erfassung und Vermittlung im DaF-Bereich immer noch eine Herausforderung dar.

Von diesen Prämissen ausgehend wird die Prosodie im vorliegenden Beitrag als ein grammatisches Phänomen präsentiert, d.h. als ein System regelmäßig auftretender Funktionen, die grammatischen Status besitzen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf Akzent und Ton bzw. auf deren Funktion bei der Kodierung der Informationsstruktur im Deutschen gerichtet. Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, mit welchen Mitteln sich diese Erkenntnisse in die Praxis des DaF-Unterrichts integrieren lassen und wie eine speziell auf Italophone zugeschnittene Didaktik der Prosodie aussehen sollte.

2. Prosodie als „grammatisches System“ ermitteln

Das Einsatzspektrum der Prosodie ist enorm. Neben den para- und außersprachlichen Funktionen gehören auch zahlreiche grammatisch und linguistisch relevante Funktionen zu ihren Hauptaufgaben (Auer, Selting 2001):

- (i) Als Kohäsionsmittel markiert die Prosodie Satzgrenzen und Phrasenstrukturen und sorgt dafür, dass Äußerungen und Äußerungsteile in inhaltlich zusammengehörige Teiläußerungen integriert, voneinander abgetrennt bzw. disambiguiert werden;
- (ii) Als konstituierendes Element erfüllt die prosodische Gestaltung eine unterscheidende Funktion und ist dafür zuständig, unter identischen lexikalischen und syntaktischen Bedingungen auf ein jeweils unterschiedliches Verständnis von Äußerungen und Äußerungsteilen hinzuweisen;
- (iii) Als Mittel für die Gesprächsorganisation spielen prosodische Merkmale eine ebenso aufschlussreiche Rolle, vor allem als Hinweise auf übergaberelevante Punkte, d.h. auf

Stellen, wo der Rezipient in den Redefluss eingreifen kann, ohne den Gesprächspartner zu unterbrechen;

- (iv) Als informationsstrukturierendes Merkmal dienen prosodische Elemente dazu, je nach kontextueller Einbettung bestimmte Informationen hervorzuheben oder zurückzustellen, um den Informationsgehalt der kommunikativen Minimaleinheit perspektivisch in einen Vordergrund- und einen Hintergrundbereich aufzugliedern.

Aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für die Kommunikation werde ich mich im Folgenden ausschließlich der Funktion (iv) widmen. Im Gegensatz zum Italienischen und anderen Intonationssprachen, die hierfür verstärkt auf morpholexikalische und syntaktische Mittel zurückgreifen, wird die Informationsstruktur im Deutschen vorzugsweise durch suprasegmentale Mittel signalisiert.

3. Die Kodierung der Informationsstruktur im Deutschen

Als Einheit des sprachlichen Handelns muss jede Äußerung eine bestimmte Informationsmenge für den Transfer zum Adressaten strukturieren, die je nach kommunikativen Absichten und gemeinsamer Wissensbasis der Interaktanten abgestimmt werden soll. Hierfür ist es entscheidend, wie die Sprechenden den aktuellen Wissensstand der Adressat/-innen einschätzen, welche Wissensbestandteile ihrer Meinung nach zwischen ihnen und den Adressat/-innen unstrittig sind („Hintergrundinformationen“) und welche sie neu hinzufügen sollten („Vordergrundinformationen“). Die Gliederung von Informationseinheiten in Hintergrund und Vordergrund stellt also den wichtigsten Aspekt der kommunikativen Gewichtung und macht die ‚Informationsstruktur‘ einer Äußerung aus. Darunter wird eine Komponente der Grammatik verstanden, die dafür zuständig ist, Propositionen pragmatisch zu strukturieren und für kommunikative Zwecke zu verwenden (Zifonun, Hoffmann, Strecker 1997, 231–232).

Jede Sprache stellt formale Mittel zur Verfügung, mit denen der informationelle Status von Äußerungsbestandteilen gekennzeichnet wird. Tendenziell geht man von einer informativen Hierarchie aus, nach der die Thematizität mit der Abfolge der Satzglieder abnimmt: Was psychologisch gegeben ist, wird eher links, ohne prosodische Prominenz und/oder als Proform platziert („Hintergrundbereich“); was psychologisch neu ist, erscheint eher rechts, mit prosodischer Markierung und typischerweise als komplexere syntagmatische Form („Vordergrundbereich“) (Koch 1994, 41; Musan 2002, 200). Die informationsstrukturelle Organisation hängt also zunächst von der Wort- und Satzgliedstellung ab: Inhaltlich an das Vorhergehende anknüpfende Informationseinheiten streben nach links; nichtvorerwähnte Glieder, auf welche das Hauptgewicht der Aussage liegt, streben tendenziell nach rechts.

Das wesentliche Merkmal im strukturellen Aufbau des Deutschen liegt allerdings in der Diskontinuität des Verbalkomplexes, das sich wie eine Art ‚Klammer‘ aus einem öffnenden (LK= linke Klammer) und einem schließenden Element (RK= rechte Klammer) zusammensetzt. Dieses Merkmal bildet die Grundlage des für die Grammatikbeschreibung des

Deutschen üblichen topologischen Modells (Wöllstein 2014), durch das sich der Satz in drei Stellungsfelder unterteilen lässt (Vorfeld = VF, Mittelfeld = MF und Nachfeld = NF):

Tabelle 1 - *Das topologische Stellungsfeldmodell*

	LK		RK	
VF	Verb 1	MF	Verb 2	NF

Mithilfe dieses Modells lässt sich die unmarkierte informationsstrukturelle Reihenfolge der Elemente im deutschen Satz besonders gut veranschaulichen, da sich die gesonderten Vordergrund- und Hintergrundbereiche, die bei der Informationsgliederung einer Äußerung ausgewiesen werden, in den einzelnen Stellungsfeldern verorten lassen. Vorfeld und linker Innenrand des Mittelfeldes sind typische Hintergrundbereiche; bei unmarkierter Informationsgliederung finden sich dort die unkontroversen Informationen, die vor allem dem thematischen Anschluss an den Vorgängertext dienen. Der typische Vordergrundbereich umfasst den rechten Innenrand des Mittelfeldes und gegebenenfalls die rechte Satzklammer, in denen sich typischerweise die Elemente mit dem wichtigsten rhematischen Gewicht befinden (Musan 2010, 11). Das Nachfeld kann je nach Art seiner Besetzung für Hintergrund- (z.B. Nachträge) wie auch für Vordergrundinformationen (z.B. ausgeklammerte Komplemente) verwendet werden (vgl. Zifonun, Hoffmann, Strecker 1997, 1668).

Obwohl sich die strukturelle Unterscheidung zwischen Hintergrund- und Vordergrundelementen größtenteils in der Wortstellung niederschlägt, stellt die Syntax nur einen Teil aller möglichen Mittel zur Kodierung der Informationsstruktur dar. Abweichungen von der Grundfolge in der Wortstellung bringen jederzeit Akzentuierung mit sich, sodass mit jeder syntaktischen Bewegung auch eine Verlagerung des primären oder sekundären Äußerungsakzents einhergeht. Das Verhältnis zwischen beiden Kodierungsmitteln ist allerdings nicht reziprok und deren Verteilung auf die einzelnen Sprachen ungleichmäßig (vgl. Zifonun, Hoffmann, Strecker 1997, 219): Wenn in romanischen Sprachen wie dem Italienischen zur Unterscheidung informationsstruktureller Kategorien eher syntaktische Hervorhebungsstrategien verwendet werden, greift das Deutsche auf ein komplexes Zusammenspiel von Syntax und Prosodie zurück, sodass neben der Konstituentenabfolge vor allem prosodische Mittel wie Akzent und Ton zu den Hauptkodierungsmitteln der Informationsstruktur zählen (vgl. Büring 1997; Féry 1993, 30; Jacobs 1984): Akzente markieren im aktuellen kommunikativen Kontext relevante Teile der Äußerung, die aus Alternativenmengen ausgewählt wurden und zu nichtausgewählten Alternativen in Kontrast stehen (Blühdorn 2012, 153); Töne nehmen auf den Diskurskontext Bezug und zeigen Informationen an, die dem gemeinsamen Wissen der Gesprächspartner/-innen hinzugefügt oder nicht hinzugefügt werden sollen. Dieser Erkenntnis gebührt aus DaF-didaktischer Sicht große Aufmerksamkeit, zumal sie für die Interpretation von Informationseinheiten eine wesentliche Rolle spielt.

3.1 Akzente: Informationskategorien und kommunikative Relevanz

Aus intonatorischen Gesichtspunkten lässt sich die Gestaltung einer abgeschlossenen Informationseinheit anhand der sogenannten ‚Intonationsphrase (IP)‘ veranschaulichen. Darunter versteht man die Grundeinheit der Informationsstruktur, d.h. einen – funktional gesehen – in sich geschlossenen Schritt der Informationsübertragung (Blühdorn 2012, 156). Wie jede Informationseinheit besteht eine IP aus einem Hintergrund- und einem Vordergrundbereich. Ihre allgemeine Struktur lässt sich graphisch folgendermaßen darstellen:

Tabelle 2 - Die intonatorische Gestaltung einer Informationseinheit

INTONATIONSPHRASE (IP)			
Pränuklearer Hintergrund (PräH)		Vordergrund	Postnuklearer Hintergrund (PostH)
K-Topik / (sekundärer Akzent)	Non-Topik ____ (kein Akzent)		Fokus /\ - \ (nuklearer/primärer Akzent)

Aufgrund ihrer inneren Form gelten Intonationsphrasen als die präferierte Domäne für das Auftreten von Intonationskonturen. Diese weisen im Deutschen gestalthafte Gemeinsamkeiten auf: Zu Beginn steigt die Tonhöhe auf ein höheres Niveau an (/), am Ende sinkt sie wieder ab (\). Offenbar signalisiert das Ansteigen die Eröffnung, das Absinken die Vervollständigung der Kommunikationseinheit (vgl. Blühdorn 2012, 151; Duden 2022, 320–323). Damit fügt sich die Intonationsphrase konzeptuell in das Modell des „Deutschen als Klammersprache“ (Weinrich 1993) ein und erweitert es um eine prosodische Dimension, die sich – ähnlich wie die Verbal-, Nominal- oder Nebensatzklammer – ebenfalls als eine Art Klammer, eine ‚Intonationsklammer‘, auffassen lässt:

Tabelle 3 - Deutsch als Klammersprache

		LK		RK	
<i>Verbalklammer</i>		Verb 1		Verb 2	
<i>Nominalklammer</i>	VF	Det		Nomen	NF
<i>Nebensatzklammer</i>		Subj	Mittel	Verb	
<i>Intonationsklammer</i>	PräH	Topik (/)		Fokus (\)	PostH
		Hintergrund		Vordergrund	

Der Vordergrund der IP ist am Vorhandensein eines fallenden (\) oder steigend-fallenden (/) Tonhöhenakzents (auch *Nuklearakzent*) kenntlich gemacht. Mit diesem Akzent wird der Äußerungsfokus angezeigt, d.h. jene syntaktische Konstituente, die im aktuellen Kontext zur Erfüllung der Informationserwartung beiträgt. In einer Intonationsgruppe darf nur ein Fokus stehen (Blühdorn 2012, 155; Uhmman 1991, 123). Zur Veranschaulichung betrachte man folgendes Beispiel:

- (1) (Wohin bist du im Dezember geflogen?)
im dezember bin ich *nach OS\lo* geflogen.

Hier liegt der fallende Akzent auf dem Äußerungsteil, der die kontextuelle Informationsfrage (wohin?) beantwortet. Damit wird angekündigt, dass die Informationserwartung erfüllt wird. Würde im zugrundeliegenden Kontext ein anderer Informationsteil fehlen, wie in (2) und (3), dann müsste derselbe Satz an anderer Stelle durch einen Gewichtungsakzent hervorgehoben werden; dies würde die Fokussierung eines anderen Satzteils, und damit eine Bedeutungsänderung bewirken, die unter Umständen zu einer engen Kontrastierung zweier Elemente führen kann – etwa im Falle einer Korrektur wie in (4)–(5):

- (2) (Wann bist du nach Oslo geflogen?)
im deZEM\ber bin ich nach oslo geflogen.
- (3) (Wer ist im Dezember nach Oslo geflogen?)
im dezember bin *ICH* nach oslo geflogen.
- (4) (Bist du im Dezember nach Oslo gefahren?)
im dezember bin ich nach oslo *geFLO\gen* (...*und nicht geFAHren*)
- (5) (Bist du im Dezember nach Stockholm geflogen?)
im dezember bin ich *nach OS\lo* geflogen (...*und nicht nach STOCKholm*)

Dabei ist zu beachten, dass die Kontrastierung durch Akzent nicht immer ganze Konstituenten oder Inhaltswörter betrifft, sondern sich in einigen Fällen auch auf funktionale Wörter oder gebundene Morpheme beschränken kann, die normalerweise nicht betont werden, wie z.B. in (6)–(7):

- (6) (Bist du vor Dezember nach Oslo geflogen?)
IM dezember bin ich nach oslo geflogen (...*und nicht VOR Dezember*)
- (7) (Bist du im Dezember ab Oslo geflogen?)
im dezember bin ich *NACH* oslo geflogen (...*und nicht AB Oslo*)

Alle nichtfokussierten Teile der IP bilden den Hintergrund. Dieser zerfällt in einen pränu-klearen Bereich (links vom Nuklearakzent) und einen postnuklearen Bereich (rechts vom Nuklearakzent). Im pränu-klearen Hintergrundbereich können optional weitere Akzente durch steigende Tonbewegungen (/) hervorgehoben werden. Im Vergleich zu fallenden Akzenten signalisieren sie, dass die fokussierte Informationseinheit für die aktuelle Mitteilung auf einen bestimmten Sachverhalt eingengt werden muss. Konstituenten mit dieser informationsstrukturellen Funktion bezeichnet Büring (1997) als kontrastive Topiks (K-Topiks). Zur Veranschaulichung soll das obige Beispiel (1) mit leicht veränderter Kontextfrage nochmals betrachtet werden:

- (1a) (Wohin bist du im Winter geflogen?)
im de/ZEMber bin ich nach OS\lo geflogen.

Im Unterschied zu (1) ist der prä nukleare Teil in (1a) mit einem steigenden Akzent versehen und damit als K-Topik ausgewiesen. Damit wird zum einen zum Ausdruck gebracht, dass die Gültigkeit der fokalen Aussage („nach Oslo“) auf einen bestimmten Sachverhalt (hier: eine Zeitangabe) beschränkt ist; zum anderen, dass die hervorgehobene Konstituente den in der Kontextfrage formulierten Informationsbedarf (d.h. den Bezug auf den gesamten Winter) nicht vollständig befriedigt und einen Teil der erfragten Information (d.h. den Bezug auf die anderen Wintermonate: „im Januar/Februar“) unbeantwortet lässt. Büring (1997, 50) bezeichnet dieses Ungesagte als *residual topic*.

3.2 Töne: Kontextbezug und Konversationsstruktur

Steigende und fallende Akzente ergeben sich aus einem Übergang von Hoch- zu Tieftönen (H>L) bzw. von Tief- zu Hochtönen (L>H). Bei Tönen handelt es sich um die kleinsten im akustischen f_0 -Verlauf beobachtbaren Einheiten des Intonationsverlaufs, die durch lokale Tonhöhenbewegungen realisiert werden (Niebuhr 2007, 42; Pierrehumbert 1987, 2). Als diskrete und distinktiv funktionale Einheiten sind Töne und tonale Kontraste Träger von Bedeutungen auf der Ebene der Äußerung und somit ebenso an der Informationsstrukturierung beteiligt: Zum einen sind sie dafür zuständig, den Informationsfluss zu organisieren und Äußerungen in den Kommunikations- bzw. Interaktionskontext einzubinden; zum anderen tragen sie zur informativen und kommunikativen Relevanz der akzentuierten Einheit bei und können zu unterschiedlichen Interpretationen der gelieferten Information führen (Pierrehumbert, Hirschberg 1990, 308; Duden 2022, 322).

Der tonale Kontrast zwischen H* und L* in der Position der Akzentsilbe (sogenannte ‚Akzenttöne‘) bezieht sich auf die kommunikative Relevanz der Information, die durch die akzentuierte Einheit vermittelt wird (Peters 2014, 63). Ein H*-Ton signalisiert, dass die Information unabhängig von etwas, was noch folgt oder erschließbar ist, kommunikativ relevant ist; ein L*-Ton signalisiert, dass die Information nicht unabhängig von etwas, was noch folgt oder erschließbar ist, kommunikativ relevant ist. Wird also der steigende bzw. fallende Tonhöhenakzent durch einen Hochton (LH* / H*L) artikuliert, so soll dem zwischen Sprechenden und Hörenden geteilten Wissen etwas Neues oder Kontroverses hinzugefügt werden (‚neues Topik/neuer Fokus‘). Wird der steigende oder fallende Tonhöhenakzent hingegen von einem Tiefton (L*H / HL*) artikuliert, so wird die gelieferte Information aus Alternativen ausgewählt, die im Interaktionskontext beim Rezipienten als bekannt vorausgesetzt werden können; in diesem Fall handelt es sich um unstrittiges Material, das nicht erst zum geteilten Wissen hinzugefügt werden muss, weil die Information eben schon vorhanden ist (‚bekanntes Topik/bekanntes Fokus‘ – vgl. auch Blühdorn 2013, 261). Schauen wir uns (1a) genauer an: Topik und Fokus kodieren jeweils eine Information, die für den Kontext neu ist und dem gemeinsamen Wissen der Gesprächspartner/-innen hinzugefügt werden muss. Aus diesem Grund müssen beide mit einem (steigenden bzw. fallenden) Hochtonakzent realisiert werden:

- (1a₁) (Wohin bist du im Winter geflogen?)
 im de /ZEM ber bin ich nach OS\ lo geflogen. = neues Topik, neuer Fokus
 L H* H* L

Die prosodische Prominenz von topikalenen sowie fokalen Konstituenten hängt also von ihrem gegebenen bzw. neuen Status im Diskurskontext ab. Würde die zugrundeliegende kontextuelle Frage nur leicht variieren, so müsste auch die Akzentuierung der beiden Konstituenten entsprechend verändert werden. Dieser Bedeutungsunterschied wird anhand der folgenden Beispielreihe veranschaulicht, in der die gleiche Wortkette mit nur leicht unterschiedlicher Intonation in unterschiedlichen Kontexten und zur Beantwortung ganz unterschiedlicher Fragen verwendet werden kann:

- (1a₂) (Wohin bist du im Dezember geflogen?)
 im de ZEM/ ber bin ich nach OS\ lo geflogen. = bekanntes Topik, neuer Fokus
 L* H H* L

- (1a₃) (Bist du im Dezember nach Oslo geflogen?)
 im de ZEM/ ber bin ich nach \OS lo geflogen. = bekanntes Topik, bekannter Fokus
 L* H H L*

- (1a₄) (Wann bist du nach Oslo geflogen?)
 im de /ZEM ber bin ich nach \OS lo geflogen. = neues Topik, bekannter Fokus
 L H* H L*

In (1a₂) wird die Zeitangabe („im Dezember“) in der Kontextfrage als bekannt vorausgesetzt; dementsprechend wird sie durch einen steigenden Tieftonakzent (L*H) realisiert, der auf eine Information verweist, die dem gemeinsamen Wissen der Gesprächspartner/-innen nicht hinzugefügt werden soll. Dagegen ist der durch fallenden Hochtonakzent (H*L) kodierte Fokus („Oslo“) als neuer Fokus zu verstehen, da er eine neue Information in den Kontext einbringt, die den kommunikativen Erwartungen entspricht. In (1a₃) ist „im Dezember“ ebenfalls als bekanntes Topik markiert; im Vergleich zu (1a₂) ist hier auch „Oslo“ durch den fallenden Tieftonakzent (HL*) als Information gekennzeichnet, die bereits Teil des gemeinsamen Wissens der Gesprächspartner/-innen ist – also ein bekannter Fokus, der die in der kontextuellen Frage vorhandenen Informationen lediglich bestätigen soll. In (1a₄) ist „Oslo“ ebenfalls ein bekannter Fokus, da die Richtungsangabe durch den äußeren Kontext bereits Teil des gemeinsamen Wissens ist; der Hochtonakzent auf „Dezember“ (LH*) zeigt jedoch an, dass der Zeitpunkt der Reise im Gespräch noch nicht thematisiert wurde und somit als neues Topik fungiert.

Aufgrund ihrer spezifischen Funktionsdomäne und kommunikativen Relevanz sind neben Akzenttönen auch Grenztöne zu nennen, d.h. Töne, die an das Auftreten einer IP gebunden sind und ihre Grenzen signalisieren. In der IP-Struktur lassen sich zwei Grenzton-typen unterscheiden: initiale und finale Grenztöne. Initiale Grenztöne (%L, %H) treten am vorderen Rand der IP auf, finale Grenztöne (H%, L%) am hinteren Rand. Grenztöne bilden das phonologische Korrelat zu Phrasierungsmarkern (Blühdorn 2013, 524; Peters

2014, 73–74). Wichtig für eine gelungene Kommunikation sind vor allem finale Grenz-
töne, da der Kontrast zwischen H%- und L%-Tönen wichtige Hinweise auf die konversa-
tionelle und informatorische Abgeschlossenheit der IP bzw. auf die Sprechereinstellungen
liefern kann (s. auch Duden 2022, 323). Ein hoher finaler Grenzton (H%) steht für den
Zielpunkt einer vom Phrasenton steigenden Tonhöhenbewegung; er signalisiert die Unab-
geschlossenheit des Interaktionsabschnitts und verweist damit auf die Konversationsstruk-
tur: Die gesamte IP ist in Bezug auf etwas, was noch folgt, zu interpretieren. Im Gegensatz
dazu signalisiert ein tiefer finaler Grenzton (L%), der für den Zielpunkt einer vom Phrasen-
ton fallenden Tonhöhenbewegung steht, potenzielle konversationelle und informatorische
Abgeschlossenheit. Zur Verdeutlichung betrachte man folgendes Beispielpaar:

(8a) Im Dezember bin ich nach Oslo geflogen ↘
L%

(8b) Im Dezember bin ich nach Oslo geflogen ↗
H%

Obwohl beide Äußerungen identisch erscheinen, unterscheiden sie sich in einem wesentli-
chen Aspekt: Sie weisen verschiedene Intonationskonturen auf. Nach einer Äußerung wie
in (8a) könnte das Gespräch enden; nach (8b) wäre dies nicht zu erwarten. Im Vergleich zu
(8a), deren Informationseinheit durch den tiefen Grenzton als informatorisch abgeschlos-
sen präsentiert wird, ist die Äußerung in (8b) unvollständig und ergänzungsbedürftig; sie
könnte z.B. als erster Teil einer Mitteilung fungieren, die anschließend vervollständigt
werden muss (hier z.B.: „und erst im Januar nach Deutschland zurückgekommen“). Pi-
errehumberg und Hirschberg (1990, 308) definieren hohe Grenztonen aus diesem Grund
als *forward-looking*.

Schon diese einfachen Beispiele zeigen, warum der Äußerungsintonation neben lexi-
kalischen und syntaktischen Ausdrucksmitteln häufig auch eine satzartunterscheidende
Funktion zugeschrieben wird. In Schulgrammatiken und DaF-Lehrwerken ist z.B. häufig
von intonatorischen Prototypen bzw. von Begriffsbildungen wie „Aussagesatz- und Fra-
gesatzintonation“ in Verbindung mit (i) fallender oder terminaler (typisch für Aussage-,
Aufforderungs-, Ausrufe-, Wunsch- und Ergänzungsfragesätze), (ii) gleichbleibender oder
schwebender (typisch für nichtabgeschlossene Satzteile wie vorangestellte Nebensätze und
Aufzählungen) und (iii) steigender Intonation (typisch für Entscheidungs-, Wiederho-
lungs- und Nachfragen) die Rede. Erst in jüngerer Zeit ist diese Auffassung kritisch hinter-
fragt und angezweifelt worden. Etliche Autoren (z.B. Blühdorn 2013, 262; Duden 2022,
335; Kohler 1995, 196) weisen darauf hin, dass Intonationskonturen weder satzartspezi-
fisch seien noch eine distinktive Funktion bei der Unterscheidung von Satzarten hätten.
Beispielsweise gibt es für Fragesätze überzeugende Argumente dafür, dass der häufig ange-
nommene Intonationsunterschied zwischen Ergänzungs- und Entscheidungsfragesätzen
ausschließlich vom Status der Frage innerhalb der Frageaktivität bzw. von der Einstellung
des fragenden Gesprächspartners abhängig ist (vgl. hierzu v.a. Graffmann, Moroni 2007).
So sind bei Fragen mit fallender Tonhöhenbewegung in der Regel Antworten ausreichend,

die sich auf das unmittelbar Erfragte beschränken, weshalb sie in bestimmten Situationen distanzwahrend und sachbetont wirken können; dagegen ist die Frage bei steigender Intonation auf eine längere Antwort ausgerichtet, wobei sie auch freundlicher, kontaktbezogener und persönlicher erscheint. Besonders anschaulich sind folgende Beispielsätze:

- | | | | |
|------|---------------------------|-------|------------------------------------|
| (9a) | wie HEIßen sie ↘
H* L% | (10a) | wohnen sie in FRANKfurt ↘
H* L% |
| (9b) | wie HEIßen sie ↘
L* L% | (10b) | wohnen sie in FRANKfurt ↘
L* L% |
| (9c) | wie HEIßen sie ↗
H* H% | (10c) | wohnen sie in FRANKfurt ↗
H* H% |
| (9d) | wie HEIßen sie ↗
L* H% | (10d) | wohnen sie in FRANKfurt ↗
L* H% |

In (9/10a-b) wird durch die fallende Tonbewegung signalisiert, dass eine kurze Antwort, die sich auf das direkt Erfragte beschränkt, völlig ausreichend ist; demgegenüber zeigt der hohe Grenzton in (9/10c-d) an, dass eine ausführliche Antwort gewünscht wird, zu der der/die Fragesteller/-in keine vorgefasste Erwartung hat. Würde man hierauf mit einer kurzen Antwort reagieren, dann würde die Äußerung brüsk und unangemessen wirken bzw. zu einer Störung des Gesprächsverlaufs führen, die nicht zuletzt auf eine mangelnde Gesprächsbereitschaft des Gegenübers schließen lässt. Der steigende Tonhöhenverlauf kann außerdem darauf hinweisen, dass die Information in Bezug auf das, was noch folgt, zu interpretieren ist bzw. dass die Handlung des Sprechers/der Sprecherin als Interaktionsabschnitt noch nicht abgeschlossen ist. Somit kann der/die Fragende beispielsweise anzeigen, dass er/sie noch weitere Fragen zu stellen hat (z.B.: „Wo wohnen Sie? / Haben Sie Geschwister?“). Wie auch Blühdorn (2013, 264) anmerkt, kann durch die mehrfache Wiederholung einer Intonationskontur wie in (9/10c) auch ein gelangweilter, desinteressierter Eindruck entstehen, was z.B. bei Behörden oder Beamt/-innen, die wiederholt die gleichen Fragen stellen müssen, gelegentlich der Fall ist. Die richtige Interpretation des Fragestatus hängt auch vom Verhältnis zwischen Akzentton und Grenzton ab. In (9/10d) ist die steigende Endmelodie (H%) mit dem Tiefton der Akzentsilbe (L*) verknüpft; dies verweist zwar auf ein im Gespräch bereits erwähntes Element, der hohe Grenzton signalisiert jedoch das echte Interesse des Fragestellers/der Fragestellerin an der Information – selbst wenn diese im Gesprächsverlauf bereits genannt worden sein könnte. Dieses Intonationsmuster ist daher typisch für Wiederholungs- oder Nachfragen, bei denen vorerwähnte Elemente erneut erfragt werden. Demgegenüber weisen (9/10b) ein Intonationsmuster auf, das den Tieftonakzent (L*) mit einer insgesamt fallenden Melodie (L%) verbindet: Damit wird signalisiert, dass der/die Sprecher/-in diesmal mit einer knappen bzw. bestätigenden Antwort rechnet, weil sich z.B. aus dem Kontext entsprechende Hinweise ergeben. So sind die Gesprächspartner/-innen in (10b) bereits darüber einig, dass der/die Befragte in Frankfurt wohnt; dementsprechend ist hier eine positive Antwort zu erwarten, an die dann z.B. eine Schlussfolgerung anknüpfen

kann (hier: „Da Sie in Frankfurt wohnen, dann müssen Sie sich mit der Buchmesse auch auskennen!“). Die Frage wird zudem als nachdrücklicher und unpersönlicher empfunden, zum Beispiel wenn Distanz ausgedrückt werden soll, was aus pragmatischer Sicht auch erklärt, warum manche Entscheidungsfragen, die eine terminale Grundform aufweisen (z.B. eine Mutter an ihr Kind: „Hast du deine Hausaufgaben gemacht?“) eher als Aufforderungen zu interpretieren sind („Mach deine Hausaufgaben!“).

Wie gezeigt verfügen intonatorische Merkmale über einen unveränderlichen semantischen Gehalt, der über die Satztypen hinweg konstant bleibt und nicht auf drei Satzkonstrukturen reduzierbar ist. Als Träger semantischer Merkmale wirken sich Töne auf die Organisation der Informations- und Konversationsstruktur aus und können zur Klärung der Beziehung zwischen Textproduzent/-innen und -rezipient/-innen sowie zur Herstellung eines Adressatenbezugs dienen. Einige der hier genannten Beispiele sind auch im DaF-Unterricht geläufig; andere, und insbesondere diejenigen, die sich auf die Kodierung informationsstruktureller Kategorien beziehen, werden in didaktischen Lehrwerken eher am Rande oder gar nicht behandelt. Aus diesem Grund haben Fremdsprachenlernende sehr oft große Schwierigkeiten darin, den Mitteilungsschwerpunkt einer fremden Äußerung richtig zu interpretieren sowie in der eigenen Äußerung angemessen zu signalisieren. Diese fehlende Kompetenz kann im Gesprächsverlauf zu Missverständnissen und Verzögerungen in der Informationsverarbeitung führen, da die beabsichtigte Information für den Transfer zu den Adressat/-innen nicht adäquat strukturiert werden kann, wenn die formalen Sprachmittel falsch oder gar nicht verwendet werden. Dies kann die Effizienz und Effektivität der Kommunikation erheblich beeinträchtigen.

4. Prosodie als Unterrichtsgegenstand

Im Laufe der Geschichte wurde der Phonetik im Fremdsprachenunterricht eine immer wieder wechselnde Bedeutung beigemessen.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts basierte der Unterricht moderner Fremdsprachen auf der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM), die den Schwerpunkt auf schriftliche Fertigkeiten legte und wenig Raum für Aussprache oder mündliche Ausdrucksmöglichkeiten ließ. Erst in den 1880er Jahren führten neue Erkenntnisse über den lautsprachlichen Erwerb zur Einführung der Direktmethode (DM), die eine natürlichere Form des Sprachenlernens förderte und die Ausspracheschulung in den Vordergrund stellte. Diese Methode legte den Grundstein für die Audiolinguale Methode (ALM) der 1950er Jahre, die im Kontext des Strukturalismus und behavioristischer Lerntheorien entstand und sich stark auf die Authentizität der Sprachproduktion konzentrierte, sowohl in grammatischer als auch phonologischer Hinsicht. In den 1970er Jahren erlebte die Fremdsprachendidaktik mit der sogenannten kommunikativen Wende einen erneuten Wandel, der sich von behavioristischen Ansätzen und einer starken Grammatikorientierung hin zu einer Betonung der Kommunikation bewegte. In diesem Zusammenhang wurde der Prosodie eine zentrale Rolle beim kommunikativen Erfolg zugeschrieben, jedoch fanden die neuen Anforderungen nur selten Eingang in die Unterrichtspraxis. Ab den 1980er Jahren wurde die

Bedeutung der Lautwahrnehmung im Sprachlernerfolg immer stärker hervorgehoben, was zu neuen Ansätzen in der Phonetik und Phonologie bzw. zu einer „prosodische[n] Wende“ (Missaglia 2001) in der Fremdsprachendidaktik führte.

In den letzten Jahrzehnten hat die linguistische und sprachdidaktische Forschung in diesem Gebiet erhebliche Fortschritte erzielt, doch als eigenständige Disziplin fristet die Prosodie nach wie vor noch ein Schattendasein und nimmt in der Theorie und Praxis der DaF-Didaktik eine Randstellung ein. Zwar finden sich in den Lehrwerken mehr Hör- und Sprechübungen als nach der kommunikativen Wende, und auch in der Lehrerausbildung wird die Phonetik zunehmend berücksichtigt; eine enge Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis steht jedoch noch aus, was sich am geringen Stellenwert von Ausspracheübungen im Vergleich zu Wortschatz- und Grammatikübungen sowie an den unklaren Vorgaben für den Erwerb der deutschen Aussprache in den Lehrplänen zeigt. Diese Situation ist z.T. auch darauf zurückzuführen, dass die Vorgaben und Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GeR) nur vage formuliert waren (Europarat 2001). Erst 2018 wurden im überarbeiteten Begleitband zum GeR (Europarat 2020) detailliertere Skalen für phonologische Kompetenzen eingeführt, die nun auch prosodische Merkmale wie Intonation, Rhythmus und Akzentuierung stärker berücksichtigen, und zwar auf allen Niveaustufen (s. Fettschrift):

Tabelle 4 - GeR 2001 vs. GeR 2018/2020

	GeR 2001	GeR 2018/2020 (Begleitband)
	<i>Beherrschung der Aussprache und Intonation</i>	<i>Qualitative Merkmale gesprochener Sprache (erweitert um Aussprache)</i>
C2	Wie C1	Beherrscht mit hoher Genauigkeit das gesamte Spektrum phonologischer Merkmale der Zielsprache – einschließlich der prosodischen Eigenschaften wie Wort- und Satzbetonung, Rhythmus und Intonation, Merkmale eines Akzents so dass auch feinere Aspekte dessen, was sie/er sagt, klar und präzise werden [...].
C1	Kann die Intonation so variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.	Beherrscht das gesamte Spektrum phonologischer Merkmale der Zielsprache mit ausreichender Sicherheit, [...]; einige Merkmale eines Akzents [...] sind vielleicht bemerkbar, beeinträchtigen die Verständlichkeit aber nicht.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.	Kann in der Regel eine angemessene Intonation verwenden, Betonungen korrekt setzen [...].

	GeR 2001	GeR 2018/2020 (Begleitband)
	<i>Beherrschung der Aussprache und Intonation</i>	<i>Qualitative Merkmale gesprochener Sprache (erweitert um Aussprache)</i>
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.	[...] kann Intonation und Betonung sowohl auf der Äußerungsebene als auch auf der Wortebene einem Standard annähern [...].
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.	[...] Ein starker Einfluss anderer Sprachen des Sprechers/der Sprecherin auf Betonung , Rhythmus und Intonation kann die Verständlichkeit beeinträchtigen [...].
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die an den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.	[...]. Kann ein begrenztes Spektrum an Lauten sowie an einfachen, vertrauten Wörtern und Redewendungen korrekt kopieren und betonen .

Um hier Abhilfe zu schaffen, soll im Beitrag ein Überblick über die erwerbstheoretischen und didaktischen Bedingungen verschafft werden, unter denen Prosodie zur Förderung der kommunikativen Kompetenz italophoner Deutschlernender in die DaF-Unterrichtspraxis integriert werden kann. Besonderes Augenmerk wird dabei auf jene suprasegmentalen Merkmale gelegt, die aufgrund ihrer linguistisch relevanten Funktionen als integraler Bestandteil der Grammatik anzusehen sind.

4.1 Typische Fehlleistungen italophoner Deutschlernender

Die lautsprachliche Ausprägung von Italienisch sprechenden Deutschlernenden wird häufig als „akzentbehaftet“ (Missaglia 2021, 209) bezeichnet: Sowohl auf segmentaler als auch auf inter- und suprasegmentaler Ebene weist sie typische Fehlleistungen auf, die durch Interferenzen verursacht werden. Um die häufigsten Aussprachefehler italienischsprachiger Deutschlernender zu erfassen, ist es daher wichtig, zunächst einen kurzen Vergleich der systematischen Besonderheiten des Deutschen und des Italienischen vorzunehmen.

Auf intersegmentaler Ebene treten fehlerhafte phonetische Leistungen vor allem in Verbindung mit phonotaktischen Restriktionen auf. Diese Abweichungen sind nur in geringem Maße intonationsbedingt und hängen hauptsächlich mit den unterschiedlichen metrischen Strukturen sowie dem Silben- und Segmentaufbau der beiden Sprachen zusammen, wobei als Grundeinheit der Rhythmusbestimmung jeweils die Betonungsgruppe (Σ) im Deutschen und die Silbe (σ) im Italienischen gilt:

Tabelle 5 - *Deutsch als akzentzählende Sprache*

σ	σ	σ	σ	σ	σ
Σ	Σ		Σ		

Tabelle 6 - *Italienisch als silbenzählende Sprache*

σ	σ	σ	σ	σ	σ
Σ	Σ		Σ		

Aufgrund dieser unterschiedlichen rhythmischen Struktur werden Deutsch und Italienisch – einer traditionellen Einteilung zufolge, der sogenannten ‚Isochronie-Hypothese‘ (Auer, Uhmann 1988) – jeweils den akzentzählenden und silbenzählenden Sprachtypen zugeordnet. Grundlage für die Unterscheidung ist die Wiederkehr bestimmter minimaler Einheiten in gleichmäßigen zeitlichen Intervallen: In akzentzählenden Sprachen richtet sich der Rhythmus nach dem phonologischen Fuß und wird durch die zeitliche Äquidistanz der akzentuierten Silben sowie durch die zunehmende Verkürzung der unbetonten Silben bei wachsender Silbenzahl bestimmt; demgegenüber basiert die rhythmische Struktur silbenzählender Sprachen vor allem auf der regelmäßigen Distanz der Silben innerhalb der Rhythmusgruppe, d.h. auf ihrer vergleichbaren Dauer, egal ob akzentuiert oder nicht-akzentuiert (Missaglia 2012, 68ff.)¹.

Die gravierendsten und schwer zu korrigierenden Fehler italophoner Deutschlerner treten hauptsächlich auf suprasegmentaler Ebene auf. Die hohe Artikulationspräzision und Sprechspannung des Italienischen und die daraus resultierende starke Tendenz der Italophonen, den silbenzählenden Rhythmus auf das Deutsche zu übertragen, führen unter anderem dazu, dass unbetonte Silben im Deutschen weder reduziert noch assimiliert werden und dass die Intensität gleichmäßig auf alle Silben verteilt wird. Ein weiteres signifikantes prosodisches Problem besteht darin, dass das Deutsche durch starke Intensitätsschwankungen gekennzeichnet ist, wodurch Lautstärke als primärer Faktor für die Hervorhebung wahrgenommen wird. Im Italienischen hingegen erfolgt die Akzentuierung vor allem durch temporale Änderungen und wird als Verlängerung der Vokalquantität wahrgenommen, die im Deutschen eine untergeordnete Rolle spielt, da sie bereits auf segmentaler Ebene eine wichtige Funktion bei der Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen hat (Missaglia 2012, 91). Diese unterschiedliche Relevanz der Betonung führt dazu, dass viele italophone DaF-Lernende große Schwierigkeiten haben, den deutschen Akzent richtig zu erkennen. Zwar nehmen sie den Vokal-Dauerunterschied im

¹ Die experimentell-phonetische Rhythmusforschung hat jedoch gezeigt, dass sich nicht alle Annahmen der Isochronie-Hypothese als haltbar erweisen. So hat sich z.B. herausgestellt, dass für die Bestimmung des Rhythmus einer Sprache nicht die tatsächliche Rhythmisizität im Sprachsignal entscheidend ist, sondern vielmehr die Wahrnehmung der Daueränderungen und des Rhythmus durch den Hörer (Auer, Uhmann 1988, 220). Das Scheitern einer signalphonetischen Bestätigung führte daher zu einer Verschiebung hin zu einer ‚abgeschwächten‘ Version der Isochronie-Hypothese, die nicht mehr von einer strikten binären Unterscheidung zwischen akzent- und silbenzählenden Rhythmen ausgeht, sondern eine graduelle Abstufung zwischen zwei idealen Extrempunkten annimmt (s. dazu auch Bertinetto 1989; Missaglia 2012, 73–111).

Deutschen wahr, interpretieren diesen aber als Indikator für den Akzent und neigen dazu, betonte Silben im Deutschen wie im Italienischen zu dehnen (Missaglia 2012, 74–111; Cosentino 2019, 109). Darüber hinaus lassen sich zwischen beiden Sprachen Unterschiede in der Akzentzuweisung – nicht nur, aber vor allem – auf Äußerungsebene feststellen, insbesondere im Hinblick auf die Funktion des Akzents bei der Fokusmarkierung. Wie bereits erläutert, wird der Akzent im Deutschen in vielfältiger Weise grammatisch eingesetzt und dient je nach inhaltlicher und kommunikativer Absicht zur Hervorhebung relevanter Äußerungsteile; im Italienischen ist der fallende Tonhöhenakzent hingegen eher konturgebunden und tritt typischerweise am Ende der Wortgruppe oder vor einer syntaktischen Grenze auf (Cosentino 2022a; 2023). Aus diesem Grund haben viele Italophone Schwierigkeiten damit, den Informationsfokus in mehrsilbigen Äußerungen zu erkennen bzw. zu kennzeichnen, da sie – ohne gezieltes Training auf lexikalischer und syntaktischer Ebene – kaum an die für das Deutsche typische Akzenthierarchie gewöhnt sind. Stattdessen neigen sie dazu, den Hauptakzent auf das letzte Element einer syntaktischen Einheit zu setzen, auch wenn es aus funktional-pragmatischer Sicht nicht hervorgehoben werden sollte. Zusätzlich tendieren italienischsprachige Deutschlernende dazu, mehrere Silben im Satz übermäßig zu betonen, was sich für Deutschmuttersprachler nach hoher Informationsdichte anhört. Diese Fehler erscheinen zunächst schwer korrigierbar, wirken unnatürlich und können ohne gezielte Schulung sogar zu einer sozialen Stigmatisierung führen (Grotjahn 1998, 40).

Das Wissen um die phonetischen Regeln der Prosodie und um die typischen Interferenzbereiche im Sprachvergleich Deutsch-Italienisch ist eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung didaktischer Ansätze, die speziell auf italienischsprachige Deutschlernende zugeschnitten sind. Im Folgenden sollen einige didaktisch-methodische Überlegungen vorgestellt werden, die in eine Unterrichtseinheit zur Förderung der prosodischen Kompetenz und zur Korrektur der typischen akzentbelasteten Aussprache italienischer Deutschlernender integriert werden können. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben; vielmehr soll ein praktisches Werkzeug zur Verfügung gestellt werden, das eine Weiterarbeit in diesem Bereich des DaF-Unterrichts ermöglichen soll.

4.2 Förderung der prosodischen Kompetenz im DaF-Unterricht für Italophone

Wie oben bereits erwähnt, ist der unterschiedliche Sprechrhythmus einer der auffälligsten Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Italienischen. Daher sollte dem für das Deutsche typische Wechsel von betonten und unbetonten Silben von Beginn des DaF-Unterrichts an besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Hierzu bieten sich einfache Rhythmus- und Wahrnehmungsspiele an.

Unterschiedliche Rhythmusmuster lassen sich beispielsweise durch Lachübungen (*HA-ha-ha – ha-HA-ha*) oder Brummübungen (*hm-hm-HM – HM-hm-hm*) veranschaulichen. Ebenso kann gemeinsam gehüpft, mit dem Fuß gestampft oder geklatscht werden, wobei betonte Silben mit kräftigeren Schlägen, d.h. mit beiden vollen Händen, und unbetonte Silben mit leichteren Schlägen, d.h. mit nur drei oder vier Fingern realisiert werden. Auch Visualisierungsmethoden wie Hervorhebungen in der Schrift (*akZENTmarkierung*) oder

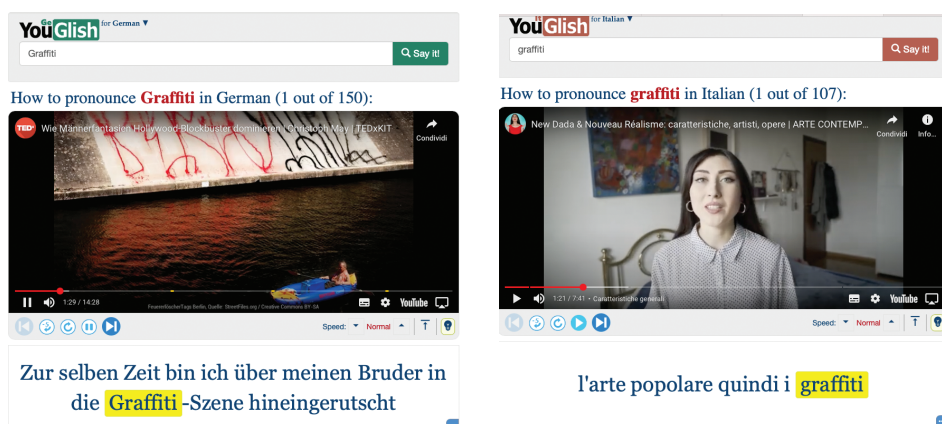
Perlenketten (z.B. •••, •••, •••) können dazu beitragen, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den starken suprasegmentalen Kontrast zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben zu lenken bzw. zu verdeutlichen, welche Stellen im Sprachfluss hervorgehoben werden. Dieser Aspekt kann im Unterricht auch durch *ad hoc* konstruierte „Mikro-Hörübungen“ (Dietz 2021) mit authentischem Hörmaterial aus Korpora gesprochener Sprache erfolgreich eingeübt werden². Dabei sollen die Lernenden dazu angeleitet werden, in einem kurzen Audioausschnitt das rhythmische Muster herauszuhören, es kichernd / lachend / stampfend usw. nachzuahmen und anschließend zu transkribieren. Einige konkrete Vorschläge zur Wahrnehmung rhythmischer Gruppen anhand von Mikro-Hörübungen finden sich in Morf (2024, 211).

Bereits in dieser Anfangsphase sollten die Übungen kontrastiv angelegt und durchgeführt werden, damit die prosodischen Muster bewusst wahrgenommen und korrekt umgesetzt werden können – und zwar zunächst in der Muttersprache der Lernenden. Anschließend sollte der Schwerpunkt besonders auf die Vokale bzw. die Vokalquantität gelegt werden. Wie bereits erwähnt, neigen Italienischsprachige dazu, Längendifferenzen im Deutschen unbewusst als Akzent zu interpretieren, was dazu führt, dass betonte Silben oft übermäßig gedehnt werden. Im Unterricht sollte daher gezielt die Wahrnehmung und Artikulation kurzer Vokale gefördert werden; dabei soll den Lernenden durch einfache kontrastive Ausspracheübungen gezeigt werden, dass im Deutschen die Hervorhebung der Vokale betonter Silben nicht durch Dehnung, sondern vor allem durch erhöhte Lautstärke erfolgt (Bertinetto 1981, 79; Missaglia 2012, 91). Als Übungsmaterial eignen sich lexikalische Paare, die in beiden Sprachen identisch vorkommen, z.B. Eigennamen oder Italianismen aus den Bereichen Musik (*piano*, *forte*, *crescendo*), Kunst (‚Fresko‘, ‚Bastion‘, ‚Zitadelle‘), Essen und Trinken (‚Pasta‘, ‚Pizza‘, ‚Fiasko‘), aber auch Scheinitalianismen (‚paletti‘, ‚picobello‘) und falsche Freunde (wie ‚Rakete‘ - *racchetta*; ‚Konkurs‘ - *concorso*; ‚Nonne‘ - *nonna*). Eine effektive Übungsstrategie besteht also darin, die Lernenden durch kontrastive Hörübungen an die Besonderheiten der Akzentartikulation heranzuführen, um sie zunächst perzeptiv zu sensibilisieren und ihnen das eigenständige Entdecken interlingualer Unterschiede zu ermöglichen (vgl. hierzu Missaglia 1999; 2001; 2021). Für die Gestaltung solcher Übungen stehen den Lehrenden verschiedene, meist nach kostenloser Anmeldung zugängliche Online-Ressourcen sowie Streaming-Plattformen zur Verfügung (s. hier z.B. Damiazzi, Walter 2023), die authentische Beispiele für unterschiedliche ge-

² Besonders günstig sind hierbei speziell für didaktische Zwecke konzipierte Datensammlungen, wie z.B. das Korpus *Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik* (GDA – <<https://daad-gda.sprache-interaktion.de>>, letzter Zugriff 12. Mai 2025) sowie die Plattform *Gesprochenes Deutsch* (PGD – <<https://dafdz.sprache-interaktion.de>>, letzter Zugriff 12. Mai 2025). Anders als die gängigen verfügbaren Korpora gesprochener Sprache (z.B. Die Datenbank für gesprochenes Deutsch des IDS) verstehen sich diese Datenbanken weniger als ein Instrument zur Erforschung gesprochener Sprache, sondern als eine Bereitstellung von brauchbaren Materialien in verschiedenen medialen Formaten (Audio- sowie Videodateien hochwertiger Qualität) authentischer – teils spontaner teils elizierter – muttersprachlicher Interaktionen zu verschiedenen Themenbereichen, die sich dezidiert an die DaF-(Hörverstehens-/Phonetik-)Didaktik richten, um darauf aufbauende (phänomen- sowie exemplarbezogene) Unterrichtseinheiten bzw. gezielte Mikro-Übungen zu spezifischen Aspekten der gesprochenen Sprache zu entwickeln.

sprochensprachliche Phänomene bieten und gezielt an die Bedürfnisse vielfältiger Lernendengruppen angepasst werden können. Wenn es – wie in diesem Fall – darum geht, die phonetischen Besonderheiten der Akzentsetzung im deutsch-italienischen Sprachvergleich herauszuarbeiten, erweist sich z.B. das Online-Tool *YouGlish*³ als nützliches Instrument für den Prosodieunterricht. Diese Ressource indexiert YouTube-Videos und sucht automatisch nach Beispielen, in denen bestimmte Wörter, Wortgruppen oder Sätze vorkommen. Die Suchergebnisse zeigen genau die Stelle im Video an, an der der eingeegebene Ausdruck verwendet wird, sodass die Lernenden die korrekte Aussprache mehrfach und in verschiedenen realen Gesprächssituationen hören können. Die Lernenden können z.B. aufgefordert werden, auf *YouGlish for German* und *YouGlish for Italian* nach einem bestimmten Wortpaar zu suchen, z.B. „Graffiti (dt.) - graffiti (it.)“, mit der Aufgabe, den Akzent zu identifizieren und auf die Unterschiede in der Aussprache zu achten. Dies ermöglicht es ihnen, ihre eigene Aussprache und Sprechweise über die oft de-kontextualisierten und begrenzten Informationen traditioneller Wörterbücher hinaus gezielt zu verbessern⁴:

Abbildung 1 - Erstes Suchergebnis auf *YouGlish for German* und *YouGlish for Italian* für das Wortpaar „Graffiti-graffiti“



Anschließend sollte der Akzent ‚sichtbar‘ gemacht werden: Hierzu könnten die Lernenden mit der Software *Praat: doing phonetics by computer* (Boersma, Weenink 1992–2022) konfrontiert und in deren Einsatzmöglichkeiten eingeführt werden. Dieses Programm ermöglicht es, mit analogen grafischen Darstellungen wie Oszillogrammen und Spektrogrammen zu arbeiten, um phonetisch-akustische Daten zu Grundfrequenz, Intensität und Dauer zu messen – sowohl auf segmentaler als auch auf suprasegmentaler Ebene. Mithilfe

³ <<https://youglish.com>> (letzter Zugriff 16. Februar 2025).

⁴ Dies ist nur eine der vielen Übungsaktivitäten, die sich mit *YouGlish* gestalten lassen. So kann das Tool z.B. auch für Mikro-Hörübungen auf Äußerungsebene eingesetzt werden, etwa zur disambiguierenden Funktion der Prosodie bei Doppel- bzw. Mehrdeutigkeiten oder zur Wahrnehmung der melodischen Kontur in sonst gleich oder ähnlich strukturierten Sätzen (s. z.B. die Sätze in (9) und (10)).

von *Praat* ist es somit möglich, Visualisierungstechniken für prosodische Mittel zu entwickeln und die Lernenden für die akustischen Parameter zu sensibilisieren, die zur Ausbildung sprachspezifischer Phänomene beitragen. Dazu gehört auch die Akzentsetzung im Deutschen (Abb. 2) und im Italienischen (Abb. 3):

Abbildung 2 - Hauptkorrelat des Akzents im Deutschen

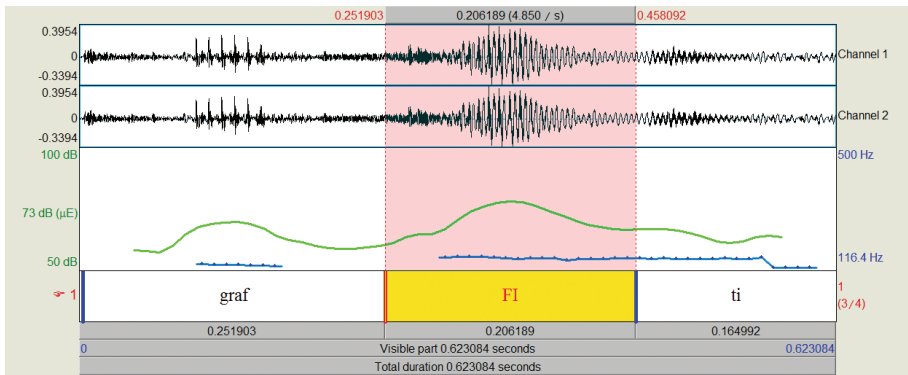
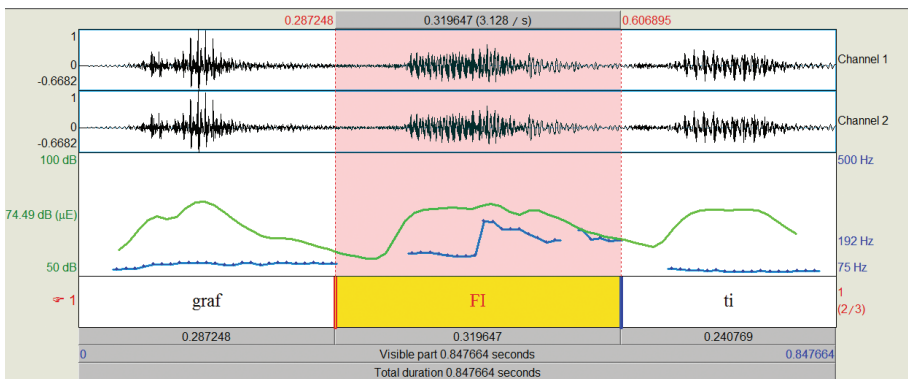


Abbildung 3 - Hauptkorrelat des Akzents im Italienischen



Anhand beider *Praat*-Grafiken lässt sich den Lernenden veranschaulichen, welche akustischen Korrelate in beiden Sprachen mit der Hervorhebung der Akzentsilbe *-fi-* einhergehen. Im Deutschen hat diese Silbe eine Länge von 206 Millisekunden (ms) und wird mit einem Intensitätswert von 73 Dezibel (dB) ausgesprochen, wohingegen ihre Nachbarsilben deutlich leiser (65dB und 64dB) sind. Der Akzent korreliert also primär mit einer Erhöhung der Lautstärke. Im Italienischen wird dieselbe Silbe im Vergleich zu ihren Nachbarsilben deutlich länger ausgesprochen, d.h. mit einer deutlichen Änderung der Vokalquantität (319ms vs. 287ms und 240ms), während ihr Intensitätswert (74,5dB) nur geringfügig von dem der anderen Silben (73,5dB und 74dB) abweicht.

Nachdem die akustischen Korrelate des Akzents in beiden Sprachen ‚gehört‘ bzw. ‚gesehen‘ wurden und die Regeln für die angemessene Akzentproduktion geklärt sind, sind

die Lernenden bereit für Produktionsübungen. Angesichts der zwischensprachlichen Unterschiede müssen Italophone zunächst gezielt üben, den Kontrast ‚akzentuiert vs. nicht-akzentuiert‘ mit den entsprechenden suprasegmentalen Mitteln zu realisieren, ohne den Akzentvokal überproportional zu dehnen. In einer ersten Phase zur Einübung der Akzentartikulation soll am besten noch an isolierten Wörtern gearbeitet werden. Den Lernenden werden weitere Wortpaare vorgelegt, die sie zuerst auf Italienisch, dann auf Deutsch aussprechen sollen. Die Übung kann sich an den folgenden Leitfragen orientieren: „Wie sprichst du diese Wörter aus? Wie würde ein Sprecher mit deutschem Akzent diese Wörter aussprechen?“. Um die Kontraste zwischen betonten und unbetonten Silben, deren Struktur sowie die Silbenzahl und -grenzen besser wahrnehmen zu können, sollte vorzugsweise mit Wörtern gearbeitet werden, die aus drei oder mehr Silben bestehen und hinsichtlich der Akzentsilbenposition unterschiedlich strukturiert sind.

In einer zweiten Übungsphase soll zur Akzentuierung auf Äußerungsebene übergegangen werden, damit die Lernenden ein Verständnis dafür entwickeln, dass die Hervorhebung durch Akzent nicht willkürlich erfolgt, sondern eine Antwort auf eine gestellte Frage darstellt und eine Auswahl aus einer Alternativenmenge signalisiert, zu der die hervorgehobene Einheit in Kontrast steht. Hierfür eignen sich Frage-Antwort-Paare und einfache Dialogübungen wie z.B.:

- (11) Wie heißt du?
anGElika (*und nicht ANgela*)
- (12) Was ist deine Lieblingsstadt?
osnaBRÜCK (*und nicht BIElefeld*)
- (13) Aus welchem Bundesland kommst du?
NIEdersachsen (*und nicht berLIN*)

Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema Äußerungsakzent empfiehlt es sich, in einer weiteren Übungsphase an komplexeren Phrasen bzw. Mehrwortäußerungen zu üben. Dabei ist es wichtig, dass die Lernenden ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass innerhalb einer zusammenhängenden Wortgruppe nur eine Konstituente – bzw. die Wortakzentsilbe ihrer zutiefst eingebetteten lexikalischen Einheit – besonders stark hervorsteicht. Eine erste, bewährte Übungsstrategie (vgl. Blühdorn 2013, 271) besteht darin, den Akzent systematisch durch die Glieder eines ansonsten unbetonten Satzes wandern zu lassen:

- (14) Johannes ist im Dezember nach Oslo geflogen.
 - a. *joHANnes* ist im Dezember nach Oslo geflogen.
 - b. Johannes ist *im deZEMber* nach Oslo geflogen.
 - c. Johannes ist im Dezember *nach OSlo* geflogen.
 - d. Johannes ist im Dezember nach Oslo *geFLOgen*.

Diese Übung dient zunächst als reine Sprech- und Hörübung. Um das Gehörte schriftlich zu objektivieren, kann anschließend das Werkzeug des „Intonationsdiktats“ (Blühdorn 2013, 272) genutzt werden: Dabei liest die Lehrperson den Satz so vor, dass jeweils genau eine Silbe – und damit eine einzige Konstituente – betont und durch eine absinkende Tonhöhe markiert wird. Anschließend werden die Lernenden nacheinander an die Tafel gerufen, um den gehörten Satz aufzuschreiben und die wahrgenommene betonte Silbe durch Großbuchstaben hervorzuheben. Nach jedem Diktat wird gemeinsam besprochen, welche Konstituente durch die betonte Silbe hervorgehoben wurde und ob die von der Lehrperson realisierte Akzentuierung richtig erkannt und notiert wurde. Um die Artikulation des Fokusakzents zu üben, sollten die Lernenden dazu angehalten werden, die Akzentsilbe, die mit einer fallenden Tonhöhenbewegung verbunden ist, während des (Nach-)Sprechens durch gestische oder andere nonverbale Mittel zu unterstützen, z.B. durch eine Kniebeuge oder einen Sprung nach vorne. Abschließend sollen die unterschiedlichen Satzakkzentuierungen auf die jeweils zugrunde liegenden Kontextfragen zurückgeführt werden. Dabei lernen die Teilnehmenden, dass der fallende Äußerungsakzent immer auf dem Teil der Äußerung liegt, der die im Kontext gestellte Frage beantwortet:

- (14‘)
- a. Wer ist im Dezember nach Oslo geflogen?
 - b. Wann ist Johannes nach Oslo geflogen?
 - c. Wohin ist Johannes im Dezember geflogen?
 - d. Ist Johannes im Dezember nach Oslo gefahren?

Demselben Zweck dienen auch andere Übungsformen (s. auch Dahmen 2013, 222): Eine alternative Herangehensweise besteht beispielsweise darin, falsche Behauptungen wie in (15) und (16) aufzustellen, die von den Lernenden korrigiert werden sollen, indem das kontrastierende Element in der Antwort besonders betont wird:

- (15) Hunde haben drei Beine.
Nein, *HOcker* haben drei Beine.
Nein, Hunde haben *VIER* Beine.
- (16) Oslo ist die Hauptstadt Schwedens.
Nein, *STOCKholm* ist die Hauptstadt Schwedens.
Nein, Oslo ist die Hauptstadt *NORwegens*.

In einer anschließenden Übungsphase sollen die Lernenden mit Kontexten konfrontiert werden, in denen auch sonst nicht-betonbare Konstituententeile (z.B. Funktionswörter oder gebundene Morpheme wie Affixe) aus besonderen pragmatischen Gründen – z.B. bei Kontrastierungen oder Korrekturen – den Fokusakzent tragen können (s. obige Beispiele (6)–(7)). Dabei ist es sinnvoll, mit Minimalpaaren zu arbeiten, die sich nur durch das zu fokussierende Merkmal voneinander unterscheiden:

- (17) Den deutschen Studentinnen ist das Experiment gelungen.
- a. Ist den italienischen Studentinnen das Experiment gelungen?
Nein, den *DEutschen* Studentinnen ist das Experiment gelungen.
 - b. Ist den deutschen Studenten das Experiment gelungen?
Nein, den deutschen *studentINnen* ist das Experiment gelungen.
 - c. Ist den deutschen Studentinnen ein Experiment gelungen?
Nein, den deutschen Studentinnen ist *DAS* Experiment gelungen.
 - d. Ist den deutschen Studentinnen das Experiment misslungen?
Nein, den deutschen Studentinnen ist das Experiment *GElungen*.

Im Laufe der Übungen sollte immer wieder darauf hingewiesen werden, dass das fokussierte Element stimmlich durch eine fallende Melodie als Zeichen der Abgeschlossenheit der Information gekennzeichnet wird. So sollten die Lernenden in einer daran anknüpfenden Phase mit steigenden Hervorhebungsformen (Topiks) vertraut gemacht werden. In diesem Zusammenhang sollte auch der funktionale Kontrast zwischen Hoch- und Tieftönen in der Position der Topik- sowie Fokusakzentsilbe thematisiert werden. Zu diesem Zweck bieten sich verschiedene, auch spielerische kontrastive Hörübungen an, die darauf abzielen, steigende und fallende Hervorhebungsformen zunächst phonetisch zu unterscheiden.

Zuerst wird auf Wortebene gearbeitet: Die Lernenden hören verschiedene Wörter, sollen sie nachsprechen und entscheiden, ob sie steigend oder fallend intoniert sind:

- (18) /POMmes – POM\mes
 Kar/TOFfelN – karTOF\felN
 /MITtag – MIT\tag
 ho/TEL – hoTEL\

Um den Lernenden die kommunikativen Funktionen dieser weiteren Hervorhebungsform näherzubringen, könnten kurze Dialoge vorgespielt werden:

- (19) A – Was hast du heute gegessen?
 B – zu /MITtag habe ich POM\mes gegessen.
 zu /Abend habe ich karTOF\felN gegessen.

Die Lernenden sollen auf die zwei hauptbetonten Stellen achten und diese entsprechend markieren; anschließend wird darüber diskutiert, was die steigende Melodie bedeutet und worin sie sich von der fallenden unterscheidet. Dabei wird den Lernenden die Handlungsempfehlung gegeben, dass fallende Tonbewegungen eine Information kodieren, die abgeschlossen ist, während steigende Tonbewegungen, die nur davorstehen dürfen, eine Information zum Ausdruck bringen, die eine reine Verengungsfunktion erfüllt und daher einer Ergänzung bedarf.

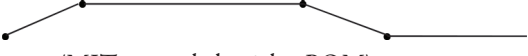
In einer weiteren Phase soll der Fokus auf den tonalen Kontrast zwischen Hoch- und Tieftönen in der Position der Akzentsilbe gelegt werden. Hierzu bieten sich Dialog-Dreier, die auf leicht variierenden Kontextfragen basieren, besonders gut an. Im ersten Dialog kodieren Topik und Fokus jeweils eine dem gemeinsamen Wissen neu hinzuzufügende Information und müssen daher mit einem Hochtonakzent artikuliert werden; im zweiten Dialog kodiert das Topik eine im Kontext bereits bekannte Information; im dritten Dialog müssen bekannte Informationsteile lediglich bestätigt und daher mit einem tiefen Tonverlauf hervorgehoben werden:

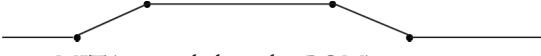
- (20a) A – Was hast du heute gegessen?
 B – zu /MIT tag habe ich POM\ mes gegessen
 L H* H* L


- (20b) A – Was hast du zu Mittag gegessen?
 B – zu MIT/ tag habe ich POM\ mes gegessen
 L* H H* L

- (20c) A – Hast du zu Mittag Pommes gegessen?
 B – zu MIT/ tag habe ich \POM mes gegessen
 L* H H L*

Anschließend soll darüber diskutiert werden, in welchen Merkmalen sich die (a)- von den (b)- und (c)-Dialogen unterscheiden, wie sich der Akzentton verändert und warum. Um die Korrelation zwischen Akzentton und Kontext einzuüben, eignen sich neben begleitenden kinästhetischen Übungen (Hüpfen bei H*-Töne; Kniebeugen bei L*-Tönen usw.) auch visualisierende Mittel ebenso hervorragend – z.B. ‚Perlenkettennotationen‘, die die Lernenden je nach kontextueller Einbettung selbst zu zeichnen versuchen könnten:

- (20a') A – Was hast du heute gegessen?

 B – zu /MIT tag habe ich POM\ mes gegessen
 L H* H* L

- (20b') A – Was hast du zu Mittag gegessen?

 B – zu MIT/ tag habe ich POM\ mes gegessen
 L* H H* L

- (20c') A – Hast du zu Mittag Pommes gegessen?

 B – Zu MIT/ tag habe ich \POM mes gegessen
 L* H H L*

In einer weiteren, darauf aufbauenden Übungsphase sollen die Lernenden selbst Mini-Dialoge spielen. Dazu erhalten sie ein Arbeitsblatt, auf dem ein Satz ohne prosodische Markierung sowie drei Teilfragen stehen. Sie bereiten die Dialoge so vor, dass sie den Tonhöhenverlauf an den jeweiligen Diskurskontext anpassen. Das Plenum achtet darauf, dass die steigend-fallende Kontur deutlich zu hören ist. Anschließend wird diskutiert, welche Akzentsilbe mit welchem Ton verbunden ist und welche Informationsfrage damit beantwortet werden kann. Ein Beispiel:

Marlene hat Schweinebraten bestellt.

Im Juli war ich in den Bergen.

a) *Was bestellt ihr?*

b) *Was bestellt Marlene?*

c) *Hat Marlene Schweinebraten bestellt?*

a) *Wo warst du in den Sommerferien?*

b) *Wo warst du im Juli?*

c) *Warst du im Juli in den Bergen?*

Als abschließende Übung sollte der Fokus von isolierten Sätzen auf einfache Lesetexte verlagert werden, um das sinnerfassende und -erzeugende (Vor-)Lesen zu trainieren. Dabei wird jedem Satz, aus dem sich der Text zusammensetzt, eine *w*-Frage zugeordnet, die den aktuell zu befriedigenden Kontext erläutert. Auf diese Weise wird der Text Satz für Satz so vorgelesen, dass nur die Textteile, die die gestellte Frage beantworten, durch einen steigenden bzw. fallenden Hochton- bzw. Tieftonakzent betont werden müssen. Dabei sind drei Regeln zu beachten:

- (i) Pro Satz darf nur eine einzige Konstituente mit einem fallenden Akzent realisiert werden; weitere fallende Akzente gehören zur nächsten Intonationsphrase und markieren einen zusätzlichen Informationsschritt;
- (ii) Konstituenten, die davorstehen und die Gültigkeit der durch die fokussierte Einheit gelieferten Information einschränken, erhalten einen steigenden Akzent;
- (iii) Alle übrigen Wörter der Intonationsphrase, die nicht akzentuiert sind, müssen bewusst abgeschwächt werden.

An allen Textstellen sollte ausreichend Raum für Wiederholungen und Korrekturen gelassen werden, um über die Kohärenz des Textes zu diskutieren und Verbesserungen vorzunehmen (ausführlicher in Cosentino 2019, 118ff.; 2022b). Trotz der unterschiedlichen Interpretationen, die beim Intonieren möglich sind, entsteht dadurch ein gemeinsames Verständnis und darüber hinaus eine Einsicht in den Stellenwert der Aussage im Kommunikationsverlauf. Damit bietet diese Methode eine wertvolle Grundlage für einen in kommunikative Kontexte eingebetteten Ausspracheunterricht.

5. Ausblick

Angesichts der entscheidenden Rolle, die die Prosodie im deutschen Sprachsystem für die Sinnvermittlung und -strukturierung spielt, sollte jeder DaF-Unterricht um ein gezieltes Prosodietraining erweitert werden. Dies ist insbesondere für Lernende relevant, deren Erstsprachen zwar auch prosodische Mittel zur Kodierung grammatischer Kategorien verwenden, gleichzeitig aber verstärkt auf die Syntax oder eine Kombination beider Ko-

dierungsmittel zurückgreifen, während die prosodischen Mittel eher auf andere grammatische Funktionen festgelegt sind. Ein systematisches Prosodietraining spielt daher für italophone Deutschlernende eine zentrale Rolle, da sie trotz fortgeschrittenen Sprachniveaus häufig durch charakteristische prosodische Fehlleistungen auffallen, die zeitweise zu Kommunikationsstörungen führen können.

In der Unterrichtspraxis zeigen sich jedoch noch große Defizite. Trotz der Fortschritte bei der Integration von Ausspracheübungen in moderne Lehrwerke bleibt Prosodietraining im Vergleich zu anderen Kompetenzbereichen nach wie vor deutlich unterrepräsentiert. Diese unsystematische Behandlung zeigt sich sowohl in der fehlenden Einbindung prosodischer Aspekte in die kommunikative Praxis als auch in der Vernachlässigung von Sprecherziehung und methodisch-didaktischen Schulungen im Rahmen der Lehrkräfte-Ausbildung. Dies führt dazu, dass viele Lernende ihre mangelnde prosodische Kompetenz nicht bewusst reflektieren können: Sie nehmen zwar wahr, dass sie anders klingen als Muttersprachler/-innen, sind aber oft nicht in der Lage, über ihre Defizite eigenständig zu reflektieren, geschweige denn sie zu beheben.

Langfristig erfordert die Verbesserung der Ausspracheschulung eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Empirie/Theorie und Praxis/Anwendung, damit wissenschaftliche Erkenntnisse systematisch in die Unterrichtspraxis einfließen. Dies mag zwar eine Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht darstellen, doch könnte ein Perspektivenwechsel hin zu funktional-pragmatischen Aspekten die Effizienz und Attraktivität des Prosodieunterrichts erheblich steigern. Nur so kann eine authentische und situationsangemessene Sprachkompetenz vermittelt werden, die den realen kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden gerecht wird.

Literatur

- Auer, Peter, Margret Selting. 2001. „Der Beitrag der Prosodie zur Gesprächsorganisation.“ In *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, hrsg. von Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann, Sven F. Sager, 1122–1131. Berlin/New York: De Gruyter.
- Auer, Peter, Susanne Uhmann. 1988. „Silben- und akzentzählende Sprachen: Literaturüberblick und Diskussion.“ *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7 (2): 214–259.
- Bertinetto, Pier Marco. 1981. *Strutture prosodiche dell'italiano*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Bertinetto, Pier Marco. 1989. „Reflections on the Dichotomy ‘Stress- vs. Syllable-Timing.’“ *Revue de Phonétique Appliquée* 91/93: 99–130.
- Blühdorn, Hardarik. 2012. *Negation im Deutschen – Syntax, Informationsstruktur, Semantik*. Göttingen: Narr Verlag.
- Blühdorn, Hardarik. 2013. „Intonation im Deutschen – nur eine Frage des schönen Klangs?“ *Pan-daemonium* 16 (22): 242–278.
- Boersma, Paul, David Weenink. 1992–2022. *Praat: Doing Phonetics by Computer* [Computer Program].
- Büding, Daniel. 1997. *The Meaning of Topic and Focus: The 59th Street Bridge Accent*. London/New York: Routledge.

- Cosentino, Gianluca. 2019. *Grammatik der Prosodie für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt-Verlag.
- Cosentino, Gianluca. 2022a. „Syntaktische Strategien zur Kodierung der Informationsstruktur im Sprachenpaar Deutsch-Italienisch. Eine vergleichende Darstellung mit didaktischem Ausblick.“ In *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive*, hrsg. von Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann, 733–746. Band 10. Bern: Peter Lang.
- Cosentino, Gianluca. 2022b. „Die Integration prosodischen und syntaktischen Wissens bei der Ermittlung der Textkohärenz im schriftlichen Textverstehen.“ *Linguistik Online* 117 (5): 23–47.
- Cosentino, Gianluca. 2023. „La struttura informativa e la sua codifica nel binomio tedesco-italiano.“ *Italianisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 88: 52–73.
- Dahmen, Silvia. 2013. „Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zu Trainingseffekten bei italienischen Deutschlernenden.“ Dissertation, Universität zu Köln.
- Damiazi, Vincenzo, Lisa A. Walter. 2023. „DaFnE e Netflix: apprendere il tedesco con l'ausilio delle piattaforme di streaming.“ In *Approcci integrati plurilingui all'università. Metodi, formazione, esperienze*, a cura di Silvia Gilardoni, Luisa Sartirana, 79–101. Milano: EDUCatt.
- Duden. 2022¹⁰. *Die Grammatik. Struktur und Verwendung der deutschen Sprache. Satz – Wortgruppe – Wort*. Mannheim: Dudenverlag.
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat. 2020. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Féry, Caroline. 1993. *German Intonational Patterns*. Tübingen: Niemeyer.
- Gleitman, Lila R., Eric Wanner. 1982. „The State of the State of the Art.“ In *Language Acquisition: The State of the Art*, edited by Eric Wanner, Lila R. Gleitman, 3–48. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graffmann, Heinrich, Manuela C. Moroni. 2007. „Wie hören Sätze auf? Tonbewegungen am Satzende und ihre Bedeutung für den Sprachunterricht.“ *GFL-Journal* 3: 49–72.
- Grotjahn, Rüdiger. 1998. „Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9 (1): 35–83.
- Jacobs, Joachim. 1984. „Funktionale Satzperspektive und Illokutionssemantik.“ *Linguistische Berichte* 91: 25–58.
- Koch, Peter. 1994. „Valenz und Informationsstruktur im Sprachvergleich Italienisch-Deutsch.“ *Italianisch* 32: 38–58.
- Kohler, J. Klaus. 1995. *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Mehlhorn, Grit, Jürgen Trouvain. 2007. „Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2): 1–25.
- Missaglia, Federica. 1999. *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*. Frankfurt am Main: Hector.
- Missaglia, Federica. 2001. „Neue Kontrastivität: Die prosodische Wende.“ In *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*, hrsg. von Sonja Kuri, Robert Saxer, 75–95. Innsbruck: Studien Verlag.
- Missaglia, Federica. 2012. *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener*. Milano: Vita e Pensiero.
- Missaglia, Federica. 2021. „Kontrastive Phonetik und Prosodie: Deutsch vs. Italienisch.“ In *Deutsch im Vergleich. Theorie, Praxis, Didaktik*, hrsg. von Marina Brambilla, Valentina Crestani, Nicolò Calpestrati, 207–225. Berlin: Peter Lang.

- Morgan, L. James, Jenny R. Saffran. 1995. "Emerging Integration of Sequential and Suprasegmental Information in Preverbal Speech Segmentation." *Child Development* 66: 911–936.
- Morf, Miriam. 2024. *Le competenze di ascolto nel tedesco come lingua straniera. Decodifica prosodica e nuove tecnologie per mediatori linguistici*. Roma: Carocci.
- Musan, Renate. 2002. „Informationsstrukturelle Dimensionen im Deutschen. Zur Variation der Wortstellung im Mittelfeld.“ *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 30: 198–221.
- Musan, Renate. 2010. *Informationsstruktur*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Niebuhr, Oliver. 2007. *Language, Content & Cognition*. Berlin: De Gruyter.
- Peters, Jörg. 2014. *Intonation*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Pierrehumbert, Janet. 1987. *The Phonology and Phonetics of English Intonation*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Pierrehumbert, Janet, Julia Hirschberg. 1990. "The Meaning of Intonational Contours in the Interpretation of Discourse." In *Intentions in Communication*, edited by Philip R. Cohen, Jerry Morgan, Martha Pollach, 271–311. London: MIT Press.
- Uhmann, Susanne. 1991. *Fokusphonologie*. Tübingen: Niemeyer.
- Weinrich, Harald. 1993. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag.
- Wöllstein, Angelika. 2014. *Topologisches Satzmodell*. Heidelberg: Winter.
- Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann, Bruno Strecker. 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: De Gruyter.