

Die vorliegende Publikation wurde aus Mitteln des Forschungsprojekts FRA (Finanziamento di Ricerca dell'Ateneo) 2015 'Comunicare con la voce in un'altra lingua: elementi paraverbali a confronto' finanziert.



Opera sottoposta a peer review secondo il protocollo UPI – University Press Italiane

Impaginazione
Gabiella Clabot

Questo volume è integralmente disponibile online a libero accesso nell'archivio digitale OpenstarTs, al link: <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/21301>

© copyright Edizioni Università di Trieste, Trieste 2018.

Proprietà letteraria riservata.

I diritti di traduzione, memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale e parziale di questa pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm, le fotocopie e altro) sono riservati per tutti i paesi.

ISBN 978-88-8303-962-1 (print)
ISBN 978-88-8303-963-8 (online)

EUT Edizioni Università di Trieste
via Weiss 21 – 34128 Trieste
<http://eut.units.it>
<https://www.facebook.com/EUTEdizioniUniversitaTrieste>



Gesprochene
(Fremd-)Sprache
als Forschungs-
und Lehrgegenstand

herausgegeben von
Barbara Vogt

Inhalt

BARBARA VOGT

- 7 Einleitung

I. GESPROCHENES DEUTSCH IM KONTEXT VON DAF

PETER PASCHKE

- 21 Korpora gesprochener Sprache von/für DaF-LernerInnen
Überblick über mutter- und lernersprachliche Korpora im Kontext von Deutsch als Fremdsprache

PEGGY KATELHÖN

- 53 Ich war da voll am arbeiten
Flexionsmorphologie der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht

IRENE ROGINA

- 83 Sprechen – Unterschätzte Fertigkeit im Grammatikunterricht?
Überlegungen aus Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts an italienischen Universitäten

II. GESPROCHENE LERNERVARIETÄTEN

ANNE-KATHRIN GÄRTIG, GORANKA ROCCO

- 109 Soziophonetisches Projekt Salzburg-Triest (SoPhoProST)
Untersuchungen zur L1- und L2-Phonetik und Phonologie junger italienischer Deutschlerner

ULRIKE A. KAUNZNER

- 139 Das klingt sympathisch!
Selbst- und Fremdbild in der Sprechwirkung des italienischen Akzents

FEDERICA MISSAGLIA

- 157 Rhythmus und Pausen in der Fremdsprache Deutsch

BARBARA VOGT

- 179 Emphatische Akzentuierung in der Fremdsprache
Theoretische und didaktische Überlegungen zu einem möglichen Lerngegenstand am Beispiel des Sprachenpaars Italienisch L1 und Deutsch L2

- 203 Die Autor/innen

Einleitung

Neue, digitale Techniken ermöglichen es seit längerem, gesprochene Sprache ebenso schnell und problemlos zu konservieren, zu übermitteln und zu vervielfältigen wie einen schriftlichen Text. Ein Teil der Kommunikation, der vor einigen Jahrzehnten überwiegend schriftlich erfolgte, spielt sich nun auch mündlich ab, z.B. in Form von Sprachnachrichten über Smartphones, Audio- oder Video-Aufnahmen von Textsorten wie z.B. Rezensionen, Literatur (Hörbücher und -spiele) oder Lexikoneinträgen. Auf der Internet-Seite von *spoken wikipedia*¹ werden einige Vorteile zusammengefasst, die diese Form der Kommunikation und der Informationsübermittlung haben kann: Es werden praktische Erwägungen genannt, wie z.B. die Tatsache, dass Gesprochenes auch von Personen konsultiert werden kann, die eine Sehschwäche haben, oder dass es möglich ist, zeitgleich Tätigkeiten auszuführen, für die keine Konzentration erforderlich ist. Ferner werden aber auch kognitive Vorteile angesprochen, die mündlich übermittelte Informationen haben sollen. So könnten viele Personen diese besser verarbeiten und lernen als schriftlich vermittelte. Hier kehrt die moderne Medienreflexion zu Überlegungen in der Antike zurück, in der ebenfalls das gesprochene Wort als das der Schrift überlegene Kommunikationsmittel angesehen wurde, das tiefere Erkenntnis

¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:WikiProject_Spoken_Wikipedia [22.10.2017]

übermitteln und allein zu wahren Verständnis führen sollte. Erst die Erfindung des Buchdrucks, der die Vervielfältigung des Textes und seine Bewahrung in der Zeit ermöglichte, hat dazu geführt, dass die Schrift (zwischenzeitlich) in vielen Bereichen eine bevorzugte Stellung eingenommen hat.

Gegenwärtig scheint es aber so zu sein, dass das gesprochene Wort dabei ist, diesen Vorsprung der Schrift wieder aufzuholen, wobei die oben erwähnten neuen technischen Möglichkeiten eine wichtige Rolle spielen.² Diese mediale Kehrtwendung führt dazu, dass auf gesellschaftlicher Ebene dem Sprechen und Hören wieder eine höhere Bedeutung zugemessen wird. So wird der mündliche Ausdruck u.a. als wichtige Form der Persönlichkeitsbildung, das Gespräch als primäres Mittel menschlicher Kommunikation und als vorrangige Verständigungsform – auch im interkulturellen Dialog – angesehen.

Zu der Emanzipation gesprochener von geschriebener Sprache gehört auch, dass gesprochene Sprache in Forschung und Lehre in den letzten Jahrzehnten stärker in den Fokus gerückt ist. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass die *Duden-Grammatik* seit ihrer 7. Auflage (2005) ein ausführliches, von Reinhard Fiehler geschriebenes Kapitel über gesprochene Sprache enthält, auch wenn Themen wie z.B. „Laut und Lautstruktur“ sowie „Intonation“ nach wie vor als Teil der Systemgrammatik in anderen Kapiteln behandelt werden. Zuvor bereits hatte Ludger Hoffmann mit dem Kapitel „Zur Grammatik von Text und Diskurs“ in der von Zifonun, Hoffmann und Strecker herausgegebenen „Grammatik der deutschen Sprache“ (1997) der Beschreibung der Grammatik der gesprochenen Sprache den Weg frei gemacht. Mit gesprochener Sprache setzen sich unter anderem auch der von Fiehler et al. (2004) herausgegebene Band „Eigenschaften gesprochener Sprache“ auseinander sowie die Arbeiten von Hennig (2006) und Costa & Foschi Albert (2017). Zu erwähnen ist in dieser Reihe sicher auch einer der Klassiker hinsichtlich der Beschreibung gesprochener Sprache, d.h. der Band „Gesprochenes Deutsch“ von Johannes Schwitalla, 2012 in 4. Auflage erschienen.

Das Anliegen der Gesprochene-Sprache-Forschung liegt nicht nur darin, spezifische Eigenschaften mündlicher Kommunikation und gesprochener Sprache zu beschreiben, vielmehr hat sie auch den Anspruch, diese in einen theoretischen Rahmen zu stellen und Beschreibungs- und Analyseverfahren zu entwickeln. Als Grundeinheiten der Beschreibung dienen der Laut, das Wort, die funktionale Einheit, der Gesprächsbeitrag und das Gespräch (Fiehler 2005: 1175). Ferner erstellen Fiehler et al. einen Katalog von Grundbedingungen mündlicher Kommunikation (Flüchtigkeit, zeitliche Gebundenheit etc.), die es ermöglichen sollen, die spezifischen Eigenschaften gesprochener Sprache herzuleiten (Fiehler et al. 2004: 11 ff.). Bei der Erforschung gesprochener Sprache können eher gramma-

² Vgl. zur Geschichte der Mündlichkeit und im Speziellen zur Geschichte der Stimme: Göttert (1998), Gensini (2002), Stecchina (2012).

tische Kennzeichen gesprochener Sprache (syntaktische Phänomene wie Ellipsen, *weil* mit Verbzweitstellung, so genannte Apokoinukonstruktionen, Herausstellungen oder lexikalische Besonderheiten wie Gesprächspartikeln), aber auch Fragen der Interaktion (z.B. die Rolle von Phonetik oder Phonologie bei der sequentiellen Organisation u.ä.) oder mehr soziolinguistische Fragestellungen (Formen situationsbezogener Kommunikation, mündliche kommunikative Praktiken in verschiedenen institutionellen Situationen etc.) im Vordergrund stehen (Graefen & Liedke 2008: 247ff., Fiehler et al. 2004). Aus verschiedenen Forschungsgruppen³ sind vielversprechende Ansätze entstanden, die es erlauben, von einer Grammatik der gesprochenen Sprache zu sprechen, die aber keine autonome Varietät darstellt, die kategorisch von der geschriebenen zu trennen ist (vgl. Hennig 2006, Schneider 2011). Vielmehr sind die Varietäten als Einheiten auf einem Kontinuum aufzufassen (siehe auch Katelhön in diesem Band), wobei es in letzter Zeit immer schwieriger wird, die medialen Varietäten sprachlich zu trennen, da die Charakteristiken der gesprochenen Sprache immer stärker und in selbstverständlicher Weise in medial schriftliche Texte einfließen, was den Rekurs auf die von Koch und Österreicher (1985) geschaffene Unterscheidung in Sprache der Distanz vs. Sprache der Nähe notwendig macht.

Auch die Situation in der Lehre zeigt, dass gesprochene Sprache fester Bestandteil germanistischer Linguistik ist. An den Universitäten in Deutschland stellt gesprochene Sprache einen wichtigen Lehrinhalt dar, außerdem werden an verschiedenen Universitäten Bachelor- oder Masterstudiengänge in Sprechwissenschaft angeboten (z.B. an den Universitäten Halle/S., in Jena als Ergänzungsfach, in Marburg, Saarbrücken und Regensburg sowie an der Hochschule für Kunst und Darstellende Kunst in Stuttgart).⁴ Diese Studiengänge führen allgemein in die Grundlagen sprechsprachlicher Kommunikation ein und behandeln u.a. auch deren künstlerische Gestaltung, ferner gehören Sprechbildung und -erziehung, Stimm- und Sprachheilkunde sowie mündliche Rhetorik zum Programm. Während Ausbildungen dieser Art in der Vergangenheit bestimmten Berufsgruppen zugeordnet waren (Schauspieler, Journalisten, Pfarrer), spricht diese Lehre gegenwärtig einen größeren Personenkreis an. Stimm-, Sprech- und Kommunikationstraining ist von Interesse auch für sprechintensive Berufe an Universitäten und Fachhochschulen sowie in der beruflichen Aus- und Fortbildung, in der Unternehmenskommunikation und der PR-Branche.

3 Freiburger Projekt: „Grundstrukturen der deutschen Sprache“, vgl. Engel & Vogel 1975; Projektgruppe „Eigenschaften gesprochener Sprache“, Institut für deutsche Sprache, Abteilung „Gesprochene Sprache: Analyse und Dokumentation“ (1995-1999). Siehe auch das Projekt der Uni Münster „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“, Weidner (2012).

4 Quellen: Wikipedia, <https://de.wikipedia.org/wiki/Sprechwissenschaft> [03.12.2017]; <https://dgss.de/fileadmin/Redaktion/Oeffentlich/Newsletter/dgssaktuell2015-3.pdf> [03.12.2017]

Das wachsende Interesse in Forschung und Lehre der Inlands-Germanistik, der gesellschaftlich gewachsene Stellenwert haben dazu geführt, dass auch im Fach Deutsch als Fremdsprache in Italien gesprochene Sprache stärker in den Fokus gerückt ist, was Publikationen, die sich mit der Funktion und der Stellung von gesprochener Sprache im DaF-Unterricht befassen, bezeugen (vgl. u.a. Thurmair 2013, Imo 2009, Richter 2002 sowie die Sammelbände von Imo und Moraldo 2015, Moraldo und Missaglia 2013 und Reeg, Gallo und Moraldo 2012). Im Vordergrund steht dabei die Frage, ob das Beherrschen der mündlichen Alltagssprache im Bereich DaF als Lernziel zu postulieren sei. So plädieren Fiehler 2013, Schwitalla 2010 dafür, die gesprochene Alltagssprache als unverzichtbaren Teil des Unterrichts zu etablieren.

Dieses Postulat steht jedoch in Widerspruch zu dem, was wir über den Unterrichtsalltag in Italien wissen. Nach wie vor sind die Fertigkeiten Sprechen und Hörverstehen im Unterricht im Verhältnis zu den Fertigkeiten Schreiben und Leseverständnis deutlich unterrepräsentiert (vgl. Rogina in diesem Band). Der schriftliche Ausdruck und geschriebene Texte nehmen einen höheren Stellenwert ein als die mündlichen Entsprechungen. Die Bedeutung des Sprechens beim Grammatikerwerb wird weder in den Lehrwerken noch in der Unterrichtspraxis berücksichtigt. Auch die Behandlung oder Thematisierung gesprochener Sprache (z.B. Seminare, die Aspekte gesprochener Sprache wie Intonation oder Diskurspraktiken erörtern) stehen in Italien im Bereich L-LIN/14 (Sprache und Übersetzung – deutsche Sprache) nur sporadisch auf dem Stundenplan. Diese geringere Gewichtung der gesprochenen Sprache findet sich auch in den Lernzielbeschreibungen des Gemeinsamen Referenzrahmens (GeR 2001), der der Komplexität der gesprochenen Sprache nicht gerecht wird. In den verschiedenen Kompetenzskalen werden zwar spezifisch gesprochensprachliche Fertigkeiten erwähnt – wie z.B. die Prosodie (GeR 2001: 117) oder das System des Sprecherwechsels in mündlicher dialogischer Interaktion (GeR 2001: 94) – doch die Kompetenzbeschreibung ist nicht systematisch und wenig differenziert (siehe Katelhön in diesem Band).

Vor allem hinsichtlich der sprachlichen Norm dient die schriftliche Form als Orientierung. Dies bezeugen die meisten Grammatiken, in denen der *written language bias* nicht zu leugnen ist, der teilweise auch bewusst vertreten und verteidigt wird: so verweisen beispielsweise die Autoren der im Ausland häufig eingesetzten „Deutschen Grammatik“ (Helbig und Buscha 2001) darauf, dass sie sich am Standard orientieren, der in der Schriftsprache verortet sei: „Zum Wesen einer Grammatik für den Fremdsprachenunterricht gehört auch, dass sie die Norm der Standardsprache (Schriftsprache) beschreibt [...]“⁵ Außerdem

5 Siehe hierzu eine ähnliche Stellungnahme in Eisenberg (2007). Zu einem Überblick über Traditionen und Tendenzen in der Grammatikschreibung vgl. Hennig 2006, Kap. 1.1.4.

wird an anderer Stelle darauf hingewiesen, dass ein vermehrter Einsatz von gesprochenen Varietäten die Lerner vielleicht überfordern könnte (Breindl/Thurmair 2003, Richter 2002).

Ein weiterer Aspekt, der im Hinblick auf gesprochene Sprache im Kontext DaF wichtig ist, betrifft ihren Erwerb. Hier geht es nicht nur um eine korrekte Aussprache einzelner fremdsprachlicher Phoneme und um eine korrekte Gestaltung des Gesprochenen, was die grammatischen, regelbasierten Aspekte der Prosodie betrifft (Satzakzent, phonologische Prozesse wie Auslautverhärtung, Satzmodus etc.), sondern auch um die prosodische Organisation des Gesprochenen (Pausengestaltung, Einteilung der Rede in Intonationsphrasen, Kennzeichen von *turn-taking* (vgl. hierzu Missaglia in diesem Band) und um paraverbale Aspekte des Gesprochenen.

Prosodische Parameter wie Intonation, Lautstärke oder Dauer können einerseits als sprachliche Zeichen eine stabile Form-Funktion-Relation aufweisen und Teil der Grammatik einer Sprache sein, andererseits aber gleichzeitig einem weiteren semiotischen Code angehören, der graduelle Werte aufweist, die ikonisch interpretiert werden. Für diese paraverbalen prosodischen Merkmale, die in erster Linie eine kontextualisierende und kommunikative Funktion erfüllen, hat die Forschung eine sprachübergreifende Symbolik feststellen können (Ladd 2014). Andererseits zeigen Untersuchungen im Bereich der interkulturellen Kommunikation, dass die symbolische Interpretation prosodischer Parameter zwar universale Züge aufweist, dennoch aber von Kultur zu Kultur (oder von sprachlicher Varietät zu sprachlicher Varietät) unterschiedlich interpretiert wird bzw. unterschiedliche Werte aufweisen kann. So kann eine bestimmte Lautstärke in einer Kultur als „normal“ gelten, in einer anderen Kultur aber als „zu laut“ interpretiert werden und somit Streitbarkeit oder Verärgerung symbolisieren (siehe Hentschel 2000: 261, Heringer 2004, zu den universalen und sprachspezifischen Aspekten von Intonation: Chen 2005). Mit potentiell übereinzelsprachlichen, kontextualisierenden oder kommunikativen prosodischen Merkmalen befasst sich u.a. die interkulturelle Kommunikation, doch ob bzw. wie diese Merkmale in einer Fremdsprache verwendet oder erworben werden, ist noch wenig erforscht (siehe den Beitrag von Vogt).

ZU DIESEM BAND

Vor dem Hintergrund einer Fülle von Themen und Forschungsfragen setzt der vorliegende Band folgende Schwerpunkte: Zum einen werden aktuelle wissenschaftliche Schwerpunkte der Gesprochene-Sprache-Forschung vorgestellt, andererseits soll auch geklärt werden, welche Relevanz die wissenschaftliche Arbeit mit gesprochener Sprache im Unterrichtsalltag des Fachs L-LIN/14

(Sprache und Übersetzung – deutsche Sprache) haben kann. Während die Beiträge sich in einem ersten Teil vor allem mit gesprochener L1-Sprache und ihrer Didaktisierung im Kontext DaF befassen, stehen im zweiten Teil dann die gesprochenen Lerner-Varietäten im Vordergrund, wobei selbstverständlich Überschneidungen vorkommen.

Eine wichtige Rolle bei der Untersuchung und bei der Vermittlung gesprochener Sprache spielen Korpora, die in den letzten Jahrzehnten in großer Vielfalt entstanden sind. *Peter Paschke* stellt in seinem Beitrag Korpora der gesprochenen Sprache Deutsch vor, die im Kontext der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache (DaF) relevant sind und im Internet kostenlos zugänglich sind. Während die Deutsch L1-Korpora u.a. verwendet werden, um Lerninhalte festzulegen und um authentische Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, dienen die Deutsch L2-Korpora in erster Linie der Untersuchung des Zweitspracherwerbs. Der Autor berücksichtigt bei der Analyse der Korpora Aspekte wie Umfang und Repräsentativität, Diskursgattungen, Sprecher und Varietäten, Annotationsweise und Meta-Daten und hebt jeweils die Vor- und Nachteile der besprochenen Korpora hervor. Der Text von *Peggy Katelhön* zeigt dann, wie konkret mit Korpora gearbeitet werden kann. Katelhön befasst sich mit der Flexionsmorphologie und stellt sowohl im verbalen als auch nominalen Bereich Phänomene vor, die für die gesprochene Sprache charakteristisch sind, wie z.B. der *am*-Progressiv, *tun*-Konstruktionen, das Doppelperfekt bzw. -plusquamperfekt in der verbalen Flexionsmorphologie oder die Dativ-Possessivkonstruktion in der nominalen Flexionsmorphologie. Als Tendenz hält sie fest, dass eine Lexikalisierung der Morphologie zu beobachten ist, d.h. für die gesprochene Sprache ist es typisch, dass komplexe morphologische Informationen auf mehrere lexikalische Einheiten verteilt werden. U.a. Fiehler (2013) und Schwitalla (2010) folgend spricht sich die Autorin am Ende ihres Beitrags dafür aus, flexionsmorphologische (aber auch andere) Spezifika gesprochener Sprache systematisch in den DaF-Unterricht einfließen zu lassen, wobei sprachliche Kriterien wie Relevanz, Frequenz und Aspekte der Unterrichtssituation wie übergeordnete Lernziele und Bedürfnisse der Studierenden zu berücksichtigen seien.

Auch *Irene Rogina* hebt die Bedeutung gesprochener Sprache im Fremdsprachen-Unterricht hervor, wobei es ihr um die Fertigkeit „Sprechen“ beim Grammatikerwerb geht. Nach einem Überblick über verschiedene Ausprägungen des Grammatikbegriffs wird festgehalten, dass der mündliche Ausdruck zwar als Lernziel und als Resultat erfolgreicher Grammatikaneignung anerkannt ist, gleichzeitig aber diese produktive Fertigkeit als Instrument für den Grammatikerwerb, als Lernweg zur Grammatik vernachlässigt wird, obwohl – so die Autorin – Sprechen genau die Charakteristika aufweise, die für den Aufbau einer impliziten, verinnerlichten grammatischen Kompetenz unerlässlich sind.

Didaktisch relevant sind auch Untersuchungen, die sich mit Lernervarietäten befassen. So ist die didaktische Nutzbarmachung auch ein Ziel des Projekts SoPhoProST (Sozio-Phonetisches Projekt Salzburg Triest), das sich der Interaktion von gesprochener L1 und gesprochener L2 widmet. Die Autorinnen Anne-Kathrin Gärtig und Goranka Rocco beschreiben die Projektziele folgendermaßen: Zum einen sollen die phonetischen Charakteristika der *italiani regionali* junger Sprecher mit L1 Italienisch (italienische Deutschstudierende der *Sezione di Studi in Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori* an der Universität Triest) unter Berücksichtigung soziolinguistischer Aspekte bestimmt werden. Ferner wird untersucht, wie bzw. ob das jeweilige *italiano regionale* auf die Aussprache in Deutsch L2 Einfluss nimmt. Da die sprachliche Realität in Italien stark durch regionale Unterschiede geprägt ist, wird die Hypothese aufgestellt, dass die jeweilige regional bestimmte L1 unterschiedliche Abweichungen vom gesprochenen Standard der L2 generiert. Als Beispiel nennen die Autorinnen die Konsonantenlänge oder die Realisierung des Sibilanten als [s] oder [z]. In einem dritten Teilbereich des Projekts stehen dann die Bewertungen des L2-Niveaus und Spracheinstellungen im Mittelpunkt, so wird z.B. mit Hilfe von Perzeptionsexperimenten der Frage nachgegangen, ob und inwieweit die jeweilige L1-Varietät bei der Bewertung verschiedener Lerner aussprachen hinsichtlich der Einschätzung der Deutschkompetenz und der Zuschreibung von sozialen Eigenschaften (z.B. Status, Bildung) eine Rolle spielt. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen in didaktische Aussprachehilfen einfließen, die im Unterricht an Schulen und Hochschulen verwendet werden können.

Vorhersagen bezüglich Lernschwierigkeiten trifft auch der Beitrag von Federica Missaglia. Die Autorin stellt die These auf, dass ein Großteil der Schwierigkeiten italienischer DeutschlernerInnen auf segmentaler Ebene und in der Phonotaktik auf die sprachspezifisch unterschiedliche Gestaltung bestimmter prosodischer Phänomene, nämlich Rhythmus und Pausen, zurückzuführen sei. In einem ersten Teil widmet Missaglia sich der Isochronie-Hypothese und der Einteilung der Sprachen in akzentzählende (Äquidistanz der akzentuierten Silben, z.B. Deutsch) und silbenzählende (konstante Silbenlänge, z.B. Italienisch). Sie stellt die neuesten Forschungsergebnisse hierzu vor und bekräftigt die Relevanz dieser Hypothese (in ihrer schwachen Form), insofern sie weniger durch akustische, messphonetische Ergebnisse zu bestätigen sei, dafür aber als Perzeptionsphänomen eine wichtige Rolle spiele. Auch hinsichtlich der Pausensetzung offenbart die kontrastive Perspektive, dass sprachspezifische Unterschiede vorliegen, die interkulturell von Belang sind: Pausen spielen als Gliederungsmerkmale eine wichtige Rolle in gesprochener Sprache und strukturieren die Interaktion zwischen Gesprächspartnern.

Im letzten Beitrag von *Barbara Vogt* geht es dann um potentiell sprachübergreifende Aspekte von Prosodie. Die Autorin interpretiert Formen emphatischer Akzentuierung als Phänomen der Sprachverwendung, das nicht über die Systemgrammatik (Syntax, Phonologie) gesteuert wird, sondern in den übereinzelsprachlichen, ikonisch interpretierten Bereich von Intonation und Akzentuierung fällt. D.h. die Lerner müssen in der Fremdsprache keine neuen grammatischen Regeln lernen bzw. ihre Grammatik umstrukturieren, sondern können auf universale kommunikative Funktionen von Intonation zurückgreifen. Auch wenn positiver Transfer leichter fällt als bei grammatischer Akzentuierung, sollte – so die Autorin – die Nutzung prosodischer Mittel zu kommunikativen Zwecken auch im Fremdsprachen-Unterricht thematisiert werden.⁶

Barbara Vogt

6 Alle Beiträge sind anonym begutachtet worden.

LITERATUR

- Breindl E., M. Thurmair. Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer ‚Grammatik der gesprochenen Sprache‘ (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 40, 2003, 87-93.
- Chen, A. *Universal and language-specific perception of paralinguistic intonational meaning*, Utrecht: LOT, 2005.
- Costa, M. und M. Foschi Albert (Hgg.). *Grammatica del tedesco parlato. Con un saggio introduttivo di Reinhard Fiehler*. Pisa: Pisa University Press, 2017.
- Eisenberg, P. Sollen Grammatiken die gesprochene Sprache beschreiben? Sprachmodalität und Sprachstandard. In: *Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache*, hrsg. v. V. Ágel und M. Hennig. Tübingen: Niemeyer, 2007.
- Engel U. und I. Vogel (Hgg.). *Gesprochene Sprache. Bericht der Forschungsstelle Freiburg*. Tübingen: Narr, 1975.
- Fiehler, R. Gesprochene Sprache. In: *Duden. Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag, 2005, 7. Aufl., 1175-1256.
- Gesprochene Sprache – ein „sperriger“ Gegenstand. In: *Info DaF* 34/5, 2007, 460–471.
- Gesprochene Sprache – gehört sie in den DaF-Unterricht? In: *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstands*, hrsg. v. U. Reeg et al. Münster: Waxmann, 2012, 13-28.
- (2013): Die Besonderheiten gesprochener Sprache – gehören sie in den DaF-Unterricht? In: *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, hrsg. v. S. M. Moraldo und F. Missaglia. Heidelberg: Winter, 2013, 19–38.
- Fiehler, R. et al. *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr, 2004 (Studien zur Deutschen Sprache 30).
- Gensini, S. *Elementi di semiotica*. Roma: Carocci, 2003.
- GeR = Trim, J., North, B. und Coste, D. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. Übersetzt von J. Quetz. Berlin usw.: Langenscheidt, 2001.
- Göttert, K.-H. *Geschichte der Stimme*. München: Fink-Verlag, 1998.
- Graefen, G. und M. Liedke. *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. Tübingen, Basel: A. Francke, 2008.
- Günthner, S., L. Wegner und B. Weidner. Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In: *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen - Ansätze - Praxis*, hrsg. v. S. M. Moraldo und F. Missaglia. Heidelberg: Winter, 2013, 113-150.
- Helbig, G. und J. Buscha. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. München u.a.: Langenscheidt, 2001.
- Hennig M. *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: University Press, 2006.

- Hentschel, E. Cold at heart. Some personal observations on intercultural misunderstandings. In: *The notion of intercultural understanding in the context of German as a foreign language*, hrsg. v. Th. Harden, T. und A. Witte. Bern: Lang, 2000, 255-270. (= German linguistic and cultural studies 7).
- Heringer, H. J.: *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen, Basel: Francke, 2004.
- Hoffmann, L. Zur Grammatik von Text und Diskurs. Abschnitt C. In: *Grammatik der deutschen Sprache*, hrsg. v. C. Zifonun, L. Hoffmann und B. Strecker. Berlin/New York: de Gruyter, 1997, 93-591.
- Imo, W. Welchen Stellenwert sollen und können Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht haben? In: *Mediale Varietäten: Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*, hrsg. v. A. Bachmann-Stein und S. Stein. Landau: Empirische Pädagogik, 2009, 39-61.
- Imo, W. und S. M. Moraldo (Hgg.). *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 2015 (= Reihe Deutschdidaktik 4).
- Koch, P. und W. Oesterreicher. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36. Berlin/New York: de Gruyter, 1985, 15-43.
- Ladd, R. *Simultaneous Structure in Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- Moraldo, S. M. und F. Missaglia (Hgg.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter, 2013.
- Reeg, U., P. Gallo und S. M. Moraldo (Hgg.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster: Waxmann, 2012.
- Reeg, U., C. Ehrhardt und U. Kaunzner (Hgg.). *Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik*. Münster: Waxmann, 2012.
- Richter R. Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 4, 2002, 306-316.
- Schneider, J.G. Hat die gesprochene Sprache eine eigene Grammatik? Grundsätzliche Überlegungen zum Status gesprochensprachlicher Konstruktionen und zur Kategorie „gesprochenes Standarddeutsch“. In *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 39, 2011, 165-187.
- Schwitalla, J. Welches gesprochene Deutsch und welche Eigenschaften eines gesprochenen Deutsch soll man beim Zweitspracherwerb lehren? In: *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation*, hrsg. v. M. Foschi Albert et al. München: Iudicium, 2010, 66-77.
- *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2012.
- Stecchina, G. *Voci e parole fra realtà e mito. Antropologia della comunicazione sonora*. Trieste: EUT, 2012.
- Thurmair, M. Gesprochene Sprache und Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*, hrsg. v. I. Oomen-Welke und B. Ahrenholz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013, 98-107.
- Weidner, B. Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik: Eine Projektvorstellung. In: *Info DaF* 39: 1, 2012, 31-51.

INTERNETQUELLEN

https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:WikiProject__Spoken__Wikipedia
[22.10.2017]

<https://de.wikipedia.org/wiki/Sprechwissenschaft>
[03.12.2017]

<https://dgss.de/fileadmin/Redaktion/Oeffentlich/Newsletter/dgssaktuell2015-3.pdf>
[03.12.2017]

I.

Gesprochenes Deutsch im Kontext von DaF

Korpora gesprochener Sprache von/für DaF-LernerInnen

Überblick über mutter- und lernersprachliche Korpora im Kontext von Deutsch als Fremdsprache

PETER PASCHKE

ABSTRACT

The aim of the present paper is to provide an overview (updated to April 2017) of the corpora of spoken German, which are relevant to the teaching of German as a foreign language and freely available on the Internet. These include, on the one hand, the L1 corpora, which are useful for designing syllabuses, developing authentic teaching materials and for direct application in the classroom, and on the other, L2 corpora for the study of second language acquisition. The following aspects are presented and discussed: scope and representativeness of the corpus; types of discourse, speakers and varieties; transcription, annotation and metadata; available query tools and download options; possible uses in the classroom; and publications. With respect to the L1 corpora, FOLK and the corpus "Gesprochene Sprache für die Auslandsgermanistik" provide a sufficient basis for research and teaching. However, it would be desirable to supplement the conversation-analytic approach with phonetically and prosodically annotated corpora. With regard to the web-based L2 corpora (GeWiss and BeMaTaC) the range of communication types (examination interview, student and expert presentation, map task dialogue) and L1 languages (English, Polish, partly Bulgarian and Italian) is quite limited. Here, it would be desirable to set up further corpora to comprehensively investigate the acquisition of German as a foreign or second language.

KEYWORDS

Language corpora, spoken language, German language, German as a foreign language, web resources

1. EINLEITUNG

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, einen Überblick über Korpora der gesprochenen Sprache Deutsch zu geben (Stand: Frühjahr 2017), die im Kontext der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache (DaF) relevant sind. Ein Interesse an Korpora allgemein ist im Bereich DaF spätestens mit dem korpuslinguistischen Schwerpunktthema der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ (Heft 4/2007 bis 2/2009) nachweisbar. Korpora speziell der gesprochenen Sprache wurden bereits im einführenden Beitrag von Fandrych & Tschirner (2007) gefordert und waren in der Folge Gegenstand mehrerer Einzelbeiträge (Costa 2008, Schneider & Ylönen 2008, Fernández-Villanueva & Strunk 2009).

Fandrych & Tschirner (ebd., 202) unterscheiden muttersprachliche, unterrichtssprachliche und lernersprachliche Korpora. Unterrichtssprachliche Korpora erlauben es, den tatsächlichen sprachlichen Input von Fremdsprachenlernenden zu untersuchen, sind aber meines Wissens für DaF bisher nicht veröffentlicht worden. Die beiden anderen Typen können bestimmten Hauptverwendungszwecken zugeordnet werden (vgl. Fandrych & Tschirner 2007, Gut 2007a, 2007b, Imo 2013):

- Deutsch L1: Korpora mit muttersprachlichen Kommunikationsereignissen dienen der Festlegung von Lerninhalten, der Entwicklung von (authentischen) Unterrichtsmaterialien, dem induktiven Lernen im DaF-Unterricht sowie als Vergleichskorpus für die Untersuchung des Zweitsprachenerwerbs.
- Deutsch L2: Lernersprachliche Korpora dienen vor allem der Untersuchung des Zweitsprachenerwerbs, evtl. auch der Bewusstmachung im Unterricht.

Daneben kann es für vergleichende Studien (oder im Unterricht) sinnvoll sein, auch muttersprachliche mündliche Kommunikationsereignisse von L2-Lernenden zu erfassen bzw. zu analysieren (vgl. z.B. Fernández-Villanueva & Strunk 2009).

Unter „Korpus“ verstehe ich mit Lemnitzer & Zinsmeister (2006: 7) eine „Sammlung schriftlicher oder gesprochener Äußerungen“, die „typischerweise digitalisiert“ vorliegen. Neben den Daten selbst (den Texten) umfassen Korpora möglicherweise Metadaten sowie linguistische Annotationen. In jedem Fall sollten sie repräsentativ sein (ebd., 40f.), etwa für eine bestimmte Varietät oder eine Textsorte/Diskursgattung.

Korpora der gesprochenen Sprache umfassen im Prinzip alle medial mündlichen Gattungen, also spontane, aber auch elizitierte Gespräche sowie vorgelesene Texte (z.B. Wortlisten für Dialektforschung oder phonetische Analysen). Das Hauptinteresse (bei Deutsch L1) gilt aktuell allerdings den Korpora authentischer Gespräche. Deppermann & Schmidt (2014: 4, zit. n. Schmidt 2014: 198) definieren

„Gesprächskorpus“ als „[...] Sammlung von Aufzeichnungen (Audio- und/oder Videoaufnahmen) authentischer Gespräche (i.e. konzeptionell und medial mündlicher, i.d.R. spontaner, Interaktion von zwei oder mehr Teilnehmern), die nach einer wissenschaftlich begründeten und explizit dargelegten Systematik zusammengestellt und über eine Transkription, gegebenenfalls zusätzliche Annotationen und die Dokumentation von Metadaten (zu Gesprächsumständen und beteiligten Sprechern) für eine (sprach-)wissenschaftliche Analyse erschlossen wird.“ Anders als bei Textkorpora mit schriftlichen Texten erfolgt der Zugang über Transkripte, die mit den Primärdaten (Aufnahmen) nicht identisch sind, sondern in einem Abbildverhältnis dazu stehen.¹

Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf Korpora, die im Internet (evtl. nach kostenloser Anmeldung) frei zugänglich sind (Stand Frühjahr 2017)². Umfang, Zugänglichkeit bzw. Möglichkeiten der Abfrage unterscheiden sich jedoch erheblich. Abgeschlossene Projekte verfügen meist nicht über die finanziellen und personellen Mittel, um Webzugang und Abfragetools zu pflegen und an die technologische Entwicklung anzupassen. Da die Zahl online verfügbarer Korpora aber recht beschränkt ist, wurden auch einige ältere Projekte berücksichtigt. Folgende Fragen stehen dabei im Vordergrund:

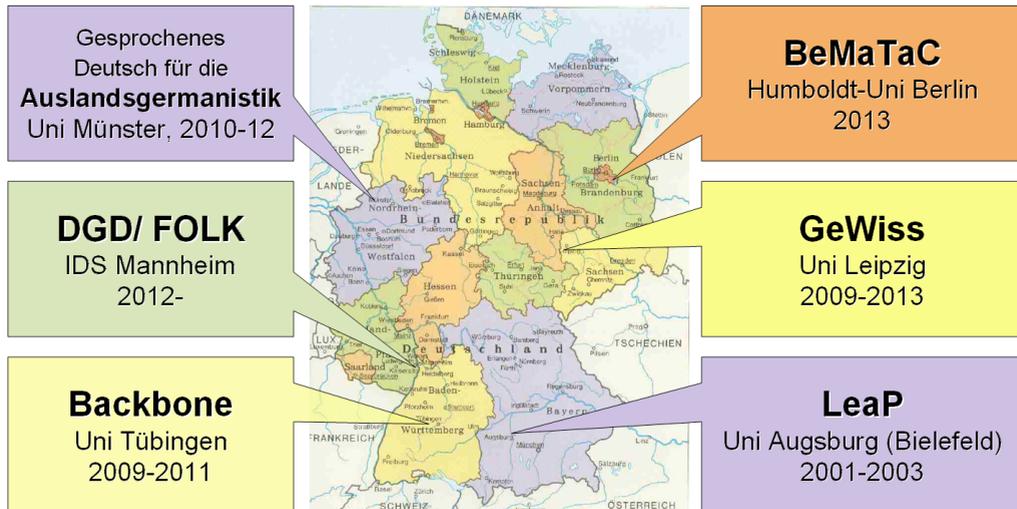
- Welchen Umfang hat das Korpus? Ist es repräsentativ?
- Welche Diskursgattungen sind vertreten? Welche Sprecher und Varietäten?
- Ist das Korpus transkribiert? Welche linguistischen Annotationen und Metadaten gibt es?
- Welche Abfragefunktionen gibt es? Ist das Korpus (sind einzelne Belege) herunterladbar?
- Ist das Korpus im Unterricht einsetzbar? Wie und auf welcher Stufe?
- Welche Veröffentlichungen über/ welche Untersuchungen am Korpus liegen vor?

Abb. 1 gibt eine Übersicht über die vorgestellten Korpora: Die L1-Korpora Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik, DGD/FOLK und Backbone sind Gegenstand von Kapitel 2, die L2-Korpora BeMaTaC, GeWiss und LeaP folgen in Kapitel 3.

1 Zu Korpora gesprochener Sprache vgl. das Themenheft des „International Journal of Corpus Linguistics“ (Kirk & Anderson 2016) sowie Wichmann (2008).

2 Nicht berücksichtigt werden Korpora der gesprochenen Sprache, bei denen keine Audioaufnahmen, sondern nur Transkripte verfügbar sind, wie z.B. „DWDS – gesprochen“ (<http://retro.dwds.de/>), vgl. Káňa (2014: 73).

Abb. 1 – Übersicht über die vorgestellten Korpora: links Deutsch L1, rechts Deutsch L2



2. KORPORA FÜR GESPROCHENES DEUTSCH L1

2.1. Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch (FOLK) in der DGD³

Die Datenbank Gesprochenes Deutsch (DGD) ist die Internet-Plattform, über die das Archiv für Gesprochenes Deutsch (AGD) des Instituts für Deutsche Sprache (IDS) Mannheim Materialien aus 24 Korpora online zur Verfügung stellt, die ab 1960 überwiegend im Kontext variationslinguistischer Untersuchungen entstanden sind (Jugenddeutsch, Emigrantendeutsch, Mundarten usw.) und sich im Allgemeinen „von authentischen gesprächsanalytischen Daten stark unterscheiden“ (Schmidt 2014: 224). Insgesamt stehen 10913 Sprechereignisse, 10962 Audio- und 102 Videoaufnahmen (mit einer Dauer von über 3100 Stunden) sowie 4571 Transkripte zur Verfügung. Im Folgenden wird aus der umfangreichen Sammlung nur das gesprächslinguistisch orientierte „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch“ (FOLK) vorgestellt.

Das seit 2008 in der Abteilung Pragmatik des IDS Mannheim aufgebaute Korpus FOLK umfasst in seiner im Web veröffentlichten Version derzeit (Stand

³ Die Darstellung berücksichtigt Erweiterungen und Verbesserungen der am 6.4.2017 veröffentlichten Version 2.8.

Abb. 2 – Übersicht über die Korpora der DGD (Screenshot, Ausschnitt)

DGD
DATENBANK FÜR
GESPROCHENES
DEUTSCH

ÜBER DIE DGD
BESCHREIBUNG
BESTAND
NUTZUNGSBEDINGUNGEN
VERSIONEN

RECHERCHE DOWNLOAD MEINE DGD HILFE AB

Über die DGD - Bestand

DGD - Bestand

In den folgenden Tabellen finden Sie Informationen über die gegenwärtig in der DGD verfügbaren Daten: Metadaten, Aufnahmen, Transkripte und Zusatzmaterialien aus 24 Korpora.

Korpora

Korpuskennung	Korpusname	Erhebungszeitraum	Beschreibung
AD	Australiendeutsch	1967	Erzählungen und Bildbeschreibungen von 82 vorwiegend älteren Frauen und Männern, deren Familien z.T. schon seit drei Generationen in Südaustralien leben
BB	Deutsche Mundarten: Kreis Böblingen	1965-1970	Erzählungen und Unterhaltungen von und mit Sprechern unterschiedlichen Alters aus dem Kreis Böblingen
BR	Biographische und Reiserzählungen	1985-1990	In der DDR aufgezeichnete Erzählungen und Interviews von und mit jungen Männern und Frauen
BW	Berliner Wendekorpus	1992-1996	Interviews mit 30 Ostberlinern und 26 Westberlinern (Frauen und Männer) im Alter von 19 bis 55 Jahren über die Themen Mauerfall 1989 sowie individuelle, soziale und gesellschaftliche Aspekte des Alltagslebens

6.4.2017) 259 Gesprächsereignisse mit 730 dokumentierten Sprechern, 295 Tonaufnahmen mit einer Gesamtdauer von 202 Stunden, 95 Videoaufnahmen mit über 77 Stunden Laufzeit, 534 Transkripte mit 1.952.159 laufenden Wörtern und ca. 200 Zusatzmaterialien (Informationen über Settings und Verläufe, Maptask-Karten, Wort- und Lemmalisten). Es ist damit das bei Weitem umfangreichste der hier vorgestellten Korpora und wird zudem stetig erweitert.

FOLK dokumentiert Gesprächsdaten aus unterschiedlichsten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens (Arbeit, Freizeit, Bildung, öffentliches Leben, Dienstleistungen usw.) im deutschen Sprachraum. Es handelt sich um authentische, vollständige Gespräche aus „unterschiedlichsten privaten (z.B. Tischgespräche, Gespräche bei Spielinteraktionen), institutionellen (z.B. Schulunterricht, berufliche Kommunikation) und öffentlichen (z.B. Podiumsdiskussionen, Schlichtungsgespräche) Kontexten“⁴. Diese große Variationsbreite, aber auch die Berücksichtigung von Sprechermerkmalen wie regionale Herkunft, Bildungsstand und Alter bei der Erweiterung des Korpus, haben das Ziel, eine

4 http://agd.ids-mannheim.de/FOLK__extern.shtml

Abb. 3 – FOLK-Transkript mit Annotationen: literarische Umschrift nach GAT, orthographische Normalisierung, Lemmatisierung und Part of Speech-Tagging nach dem Stuttgart-Tübingen-Tagset (IDS, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK_E_00217_SE_01_T_02_DF_01 / c523. Zur Bedeutung der Tags (VVINF, APPR etc.) vgl. <http://www.ims.uni-stuttgart.de/forschung/ressourcen/lexika/TagSets/stts-table.html>. Vgl. auch Schiller et al. 1999)

Annotationen für FOLK_E_00217_SE_01_T_02_DF_01 / c523																	
jetz	hatse	des	hingekriegt	mit	ihrm	e	mail	teil	die	grad	angerufen	hat	weil	des	hat	rr	
jetzt	hat sie	das	hingekriegt	mit	Ihrem	E-Mail-Teil	&	&	die	grad	angerufen	hat	weil	das	hat	m	
jetzt	haben sie	die	hingekriegt	mit	Ihrem	E-Mail-Teil	&	&	die	gerade	anrufen	haben	weil	die	haben	ic	
ADV	VAFIN	PPER	PDS	VVFIN	APPR	NN	NN	XY	XY	PRELS	ADV	VVPP	VAFIN	KOUS	PDS	VAFIN	PF

≡	0522	TZ	bis da hab ich erst (.) immer aufpassen dass das nich irgendwas +++ macht
≡	0523	PZ	guck hier ka_man jetzt sehn ob_s deckt (.) weil (.) °h hier man man wird schon wahrscheinlich nachher noch des unterschied zwischen dem weiß also wo vorher weiß war und °h (.) wo vorher gelb war sehn man bin ich echt froh jetzt hatse des hingekriegt mit ihm e mail teil (.) di[e grad an]gerufen hat °h weil des hat mich ja schon echt schwer genervt vorhin

repräsentative Auswahl aus Gesprächen im deutschsprachigen Raum anzubieten und die Bildung ausgewogener Teilkorpora zu ermöglichen (vgl. ebd.). FOLK ist „primär an den Bedürfnissen von Gesprächsforschern ausgerichtet“ und „bietet [...] als stetig wachsendes und systematisch stratifiziertes Korpus [...] zum ersten Mal einen Referenzpunkt, von dem aus sich gesprächsanalytische Einzelfallanalysen über einen Rückgriff auf eine größere Datenbasis bewerten und absichern lassen“ (Schmidt 2014, 199).

Die Aufnahmen sind nach den Konventionen für GAT-Minimaltranskripte⁵ (also ohne Fokusakzente und Grenztöne) in literarischer Umschrift mit dem (frei verfügbaren) Editor FOLKER transkribiert und in Segmenten von maximal 5 Sekunden mit den Transkripten aligniert. Die Abfrage des Korpus wird durch eine zusätzliche orthographische Normalisierung und eine Lemmatisierung erleichtert (vgl. Abb. 3).

Im Screenshot in Abb. 3 ist im unteren Teil das GAT-Minimaltranskript mit Tilgungen (jetz, ihm), Klitisierungen (hatse), Pausen (.) und Atemvorgängen (°h) zu erkennen. Im oberen Teil sind verschiedene Annotationsebenen wiedergegeben: Die erste enthält wiederum die literarische Umschrift (aber ohne Pausen, Einatmen usw.). Die zweite Ebene zeigt die orthographische Normalisierung (jetzt, ihrem, hat sie), die dritte die Lemmatisierung, d.h. die Rückführung auf die im Lexikon verwendete Grundform (z.B. hat → haben). Das in der letzten Zeile sichtbare POS-Tagging (also die Klassifizierung nach Wortarten) wurde erst 2017 allgemein freigeschaltet, da vorher die Fehlerquo-

5 Selting et al. 2009: 359ff.

te mit 20% (Westpfahl & Schmidt 2013: 140, vgl. Blombach 2017) zu hoch lag. Nach einer Anpassung des Stuttgart-Tübingen-Tagsets an Daten aus mündlicher Kommunikation (STTS 2.0, vgl. Westpfahl et al. 2017) konnte die Fehlerquote beim POS-Tagging nach Angaben der Betreiber⁶ auf ca. 5% reduziert werden. Im gezeigten Ausschnitt scheinen die Probleme eher bei der Normalisierung (Ihrem/ihrer?) bzw. Lemmatisierung (hingekriegt/hinkriegen? Ihrem/Ihr?) zu liegen; aber falsch ist auch die (automatische) Klassifizierung von „Ihrem“ als NN (normales Nomen).

FOLK erlaubt verschiedene webbasierte Abfragen: Zunächst einmal kann man sich über die Funktion „Browsing“ einen Überblick über das Korpus, über sämtliche Sprechereignisse, Sprecher, Transkripte, Audio- und Videoaufnahmen sowie die Zusatzmaterialien verschaffen. In den Listen lassen sich alle Dokumente per Mausklick aufrufen. In den Transkripten kann man beliebig scrollen und zu jeder Textstelle per Doppelklick den entsprechenden Ausschnitt der Tonaufnahme anhören.

Möglich ist zweitens eine Volltextsuche in den Metadaten zu Ereignissen (z.B. Suche nach „Prüfung“ findet alle Prüfungsgespräche) und Sprechern (z.B. Suche nach „Berlin“ findet alle Sprecher, die mit Berlin zu tun haben) sowie in den GAT-Transkripten.

Die dritte Möglichkeit ist die sog. Token-Suche: Hier kommen die Annotationsebenen ins Spiel, denn es können sowohl transkribierte als auch normalisierte Wortformen, Lemmata und Wortarten-Tags einzeln oder in Kombination gesucht werden. Mit einer Kombination von „ein“ (transkribiert) und „einen“ (normalisiert) findet man etwa akkusativische Formen des maskulinen unbestimmten Artikels, die monosyllabisch realisiert sind. Mithilfe des Wortartkriteriums lässt sich z.B. „überhaupt“ als Abtönungspartikel (PTKMA, Bsp. wenn überhaupt) von der Gradpartikel (PTKIFG⁷, Bsp. überhaupt nicht/kein) unterscheiden⁸.

Bei der Token-Suche können zudem Kontextelemente (z.B. bei der Suche nach Kollokationen) und achtzehn verschiedene Positionsbeschränkungen (z.B. Stellung direkt nach einer Pause) definiert werden. Außerdem ist es möglich, Metadaten zu Sprechern (z.B. Bildungsgrad) und Sprechereignissen (z.B. Datum und Region) als Filter einzusetzen. Die Ergebnisse einer Token-Suche werden stets als KWIC-Tabelle (keyword in context) angezeigt, in der jede Zeile mit dem vollständigen Transkript und zugehöriger alignierter Aufnahme verlinkt ist. Bei

6 Vgl. E-Mail-Rundbrief an die DGD-Nutzer vom 9.4.2017.

7 PTKMA=Modal- und Abtönungspartikeln, PTKIFG=Intensitäts-, Fokus- und Gradpartikeln.

8 Die Trennschärfe ist aber in diesem konkreten Fall nicht besonders hoch; vor allem viele Gradpartikelvorkommen werden als Abtönungspartikeln klassifiziert.

Abb. 4 – Download-Formate und -Optionen in FOLK



hoher Trefferzahl⁹ sehr nützlich (im Sinne repräsentativer Forschungsergebnisse) ist die Möglichkeit, eine zufällige Stichprobe zu ziehen. Außerdem können virtuelle Korpora definiert werden, die man zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufrufen kann. Sämtliche KWIC-Suchergebnisse sind online speicher- oder in verschiedenen Formaten downloadbar (s. Abb. 4). Einzelne Belege können ebenfalls online gespeichert oder heruntergeladen werden (max. 1 Minute Audio + Transkript). Die Daten können im Rahmen des Zitatrechts (mit Quellenangabe und Dokument-Kennung) veröffentlicht werden. Insgesamt 16 Sprechereignisse unterschiedlicher Interaktionstypen können im vollen Umfang (Audiofile, klickbare Transkripte usw.) heruntergeladen werden.

FOLK wendet sich primär an Forschende und Lehrende aus der Gesprächsforschung, der Korpuslinguistik und verwandten Ansätzen. Die Aufnahmen, vor allem Alltagsgespräche, sind aufgrund hoher Sprechgeschwindigkeit und niedrigen Aufnahmepegels für die Darbietung in DaF-Kursen oftmals nicht geeignet. Am ehesten sind Gespräche vor Publikum oder Verkaufsgespräche, also

⁹ Übrigens wird auch eine Funktion zur automatischen Quantifizierung des Suchergebnisses angeboten.

mit Gesprächsteilnehmern, die einander nicht kennen und wenig gemeinsames Wissen teilen, einsetzbar. Die Arbeit mit den Transkripten ist dagegen durchaus möglich, etwa um die Funktion von Gesprächspartikeln zu illustrieren. In jedem Fall kann das FOLK als Referenzkorpus für die Festlegung von Lerninhalten und ihrer Progression dienen und die Entwicklung authentischer Unterrichtsmaterialien unterstützen.

Die Entwicklung, Struktur und Funktionsweise von FOLK sind umfassend dokumentiert. Eine Literaturliste findet sich auf der Webseite des Archivs für Gesprochenes Deutsch des IDS¹⁰. Besonders hingewiesen sei auf den schon zitierten Aufsatz von Thomas Schmidt, dem Leiter des Programmbereichs „Mündliche Korpora“ der Abteilung Pragmatik, der 2014 in der Online-Zeitschrift „Gesprächsforschung“ erschienen ist. Der Aufsatz stellt FOLK und DGD als Instrumente gesprächsanalytischer Forschung dar und zeigt am Beispiel der Formel „ich sag mal“, wie eine einschlägige Studie mit Hilfe von FOLK durchgeführt werden kann.

2.2. *Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik*

Das Projekt „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“ wurde in den Jahren 2010-2012 unter der Leitung von Susanne Günthner und Wolfgang Imo an der Universität Münster durchgeführt und vom DAAD finanziert. Der Untertitel „Bereitstellung und Beitrag zur Didaktisierung von Materialien gesprochener Sprache in authentischen Kommunikationssituationen“ verdeutlicht, dass sich das Projekt dezidiert an die DaF-Praxis wendet und, anders als DGD/FOLK, kein Instrument für die Forschung sein will (die Nutzung für Forschungszwecke ist sogar explizit ausgeschlossen¹¹). Ausgangspunkt des Projekts ist die Beobachtung, dass DaF-Lehrwerke sich noch immer vorrangig an den Normen der Schriftsprache orientieren und in den Dialogen erheblich vom tatsächlichen Sprachgebrauch der Muttersprachler abweichen. Um dieses Defizit auszugleichen, bietet die Datenbank eine kleine Sammlung von authentischen Kommunikationsereignissen an, die im Unterricht eingesetzt werden können. „Methodologisch ist das Projekt der Interaktionalen Linguistik und der Gesprächsanalyse verpflichtet.“¹²

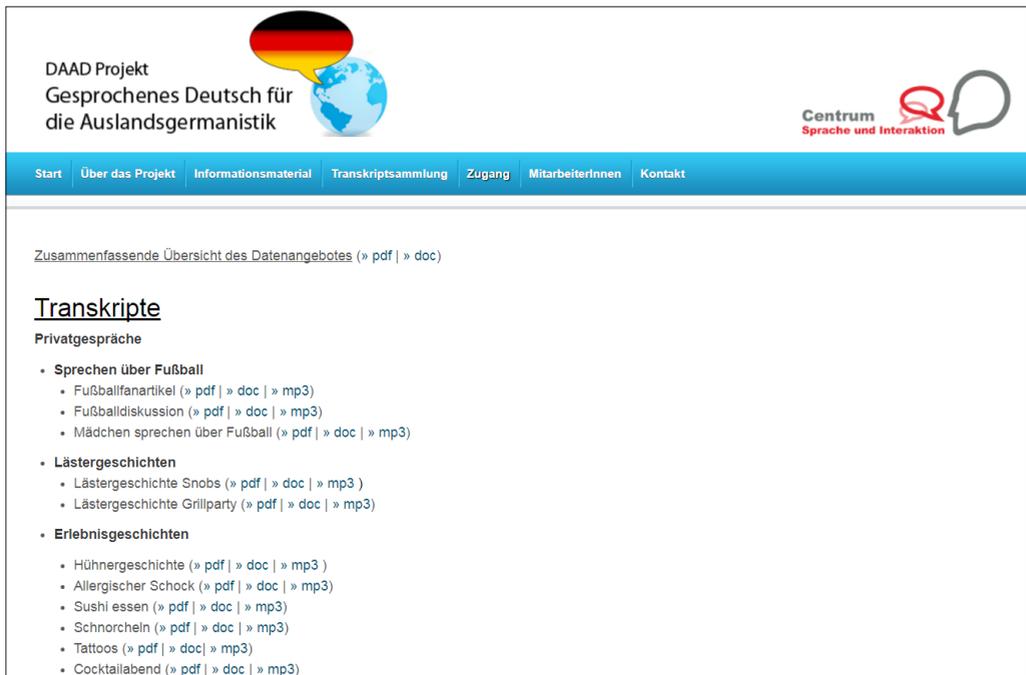
Die Datensammlung umfasst 61 Gespräche, von denen 52 als Audiodateien (mp3) angeboten werden, die übrigen (nur Gespräche an der Hochschule)

10 <http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml>

11 http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page__id=26 (Der Hinweis erfolgt nur bei nicht registrierten Benutzern.)

12 http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page__id=2

Abb. 5 – Übersicht über die Gespräche (Ausschnitt)



The screenshot shows the DAAD Projekt website interface. At the top left, it says 'DAAD Projekt' and 'Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik' next to a logo of a speech bubble with a German flag and a globe. On the top right is the 'Centrum Sprache und Interaktion' logo. A blue navigation bar contains links: 'Start', 'Über das Projekt', 'Informationsmaterial', 'Transkriptsammlung', 'Zugang', 'MitarbeiterInnen', and 'Kontakt'. Below the navigation bar, there is a link: 'Zusammenfassende Übersicht des Datenangebotes (» pdf | » doc)'. The main content area is titled 'Transkripte' and 'Privatgespräche'. It lists three categories of private conversations:

- Sprechen über Fußball**
 - Fußballfanartikel (» pdf | » doc | » mp3)
 - Fußballdiskussion (» pdf | » doc | » mp3)
 - Mädchen sprechen über Fußball (» pdf | » doc | » mp3)
- Lästergeschichten**
 - Lästergeschichte Snobs (» pdf | » doc | » mp3)
 - Lästergeschichte Grillparty (» pdf | » doc | » mp3)
- Erlebnisgeschichten**
 - Hühnergeschichte (» pdf | » doc | » mp3)
 - Allergischer Schock (» pdf | » doc | » mp3)
 - Sushi essen (» pdf | » doc | » mp3)
 - Schnorchelein (» pdf | » doc | » mp3)
 - Tattoos (» pdf | » doc | » mp3)
 - Cocktailabend (» pdf | » doc | » mp3)

als Videoaufnahmen, daneben stehen Transkripte (in den Formaten .doc und .pdf) sowie drei „Informationseinheiten“ zu den Themen „Sprecherwechsel“, „Parsequenzen“ und „Wenn-Sätze“ zur Verfügung.

Die Sammlung erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität, umfasst aber eine recht breit gefächerte Auswahl sowohl von privaten Alltagsgesprächen wie von institutionellen Gesprächen (s. Abb. 5). Die Privatgespräche gliedern sich in: Sprechen über Fußball, Lästergeschichten, Erlebnisgeschichten, Rezepte austauschen/Sprechen über Lebensmittel, Verabredungen am Telefon, Urlaubsplanung, Diskutieren, Erklären, Thema Studium. Die institutionellen und Dienstleistungsgespräche umfassen Gespräche an der Hochschule (u.a. Sprechstunde, Studienberatung, Kurzreferat, Seminardiskussion, Beratungsgespräch), Gespräche im Friseursalon, Verkaufs- und Beratungsgespräche (Bäckerei, Juwelier, Apotheke) sowie Arzt-Patienten-Gespräche. Bei den SprecherInnen handelt es sich überwiegend um junge Leute zwischen 20 und 30 Jahren; die regionale Herkunft der SprecherInnen wird nur selten vermerkt (z.B. Ruhrgebiet, Süddeutschland), dürfte aber vor allem in Norddeutschland liegen.

Das Korpus „Gesprochene Sprache für die Auslandsgermanistik“ umfasst neben den Ton- bzw. Videoaufnahmen zu jedem Gespräch ein Transkript, das

Abb. 6 – Transkript des Gesprächs „Klausurenstress“ (Ausschnitt)

001	C	aber bei mir ist es zum beispiel auch SO?
002		dass ich unter woche auch GAR nich so viel arbeiten könnte dass am wochenende-
003		dass das komplett FREI wäre glaub ich.
004		also ich bin ja bis sechs in der Uni oder so?
005		und dann komm ich WIEder?
006	F	hm-
007	C	dann kann ich noch n paar stunden was MACHen?
008		aber dann ist auch irgendwann GUT [also-]
009	N	[JA] ja.

aber nicht mit den Primärdaten aligniert ist. Die Metadaten zu Sprechern (Name, Alter, manchmal Herkunft), Situation/Thematik und Dauer des Gesprächs sind in sehr knapper Form der Transkription vorangestellt (z. B. zum Gespräch „Klausurenstress“: „Situation: Carina, Nele und Franziska, drei Studentinnen Anfang bzw. Mitte 20, sitzen gemeinsam in der Küche und essen Salat. Im Hintergrund läuft Radiomusik. Es geht um das Zeitmanagement beim Lernen für Klausuren bzw. Schreiben von Hausarbeiten.“). Weitere linguistische Annotationen (orthographische Normalisierung, Lemmatisierung, phonetische Transkription u.Ä.) stehen nicht zur Verfügung. Die Transkription erfolgt nach einem vereinfachten GAT2-System (vgl. Selting et al. 2009), das aber insofern über das sog. Minimaltranskript (in literarischer Umschrift mit Pausen, Überlappungen und para- bzw. außersprachlichen Handlungen) hinausgeht, als eine Gliederung in Intonationsphrasen erfolgt und Hauptakzente sowie finale Tonhöhenbewegungen verzeichnet werden (s. Abb. 6)¹³. Die Transkriptionskonventionen werden am Anfang jedes Transkripts kurz aufgeführt. Insgesamt erscheinen die Transkripte als dem intendierten Verwendungszweck der Materialien vollauf angemessen. Sie sind einerseits (prosodisch) informativer als z.B. die FOLK-Transkripte, andererseits aber dennoch gut lesbar und daher „optimal an die didaktischen Zwecke für den Einsatz an Schule und Hochschule angepasst“¹⁴.

Das Material der Datenbank „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“ ist nicht öffentlich zugänglich, kann aber nach (kostenloser)

¹³ Vgl. http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page_id=22 zu den Transkriptionskonventionen.

¹⁴ ebd., vgl. auch Spiegel 2009.

Abb. 7 – Begriffserklärungen im Transkript „Klausurenstress“ (Ausschnitt)

Begriffserklärungen:

- Z. 002: **unter der Woche**: an Werktagen (umgangssprachlich).
- Z. 013: **„sich vor den Fernseher hauen“**: sich vor den Fernseher setzen (umgangssprachlich).
- Z. 21: **Hausarbeit**: längere, schriftliche Arbeit vom Studierenden (akademisch).
- Z. 022: **„abschalten“**: sich entspannen (umgangssprachlich).

Registrierung als NutzerIn (mittels formloser Anfrage an Wolfgang Imo) genutzt werden. Sämtliche Dokumente (.pdf, .doc) und Aufnahmen lassen sich im Browser öffnen oder auf den eigenen Rechner herunterladen, es gibt aber keinerlei webbasierte Abfragewerkzeuge. Eine gewisse Orientierungshilfe bietet das Dokument „Zusammenfassende Übersicht des Datenangebotes“, in dem für jedes Gespräch Dateiname, Dauer, SprecherInnen und inhaltliche Schwerpunkte angegeben sind.

Die Datensammlung des DAAD-Projekt „Gesprochene Sprache für die Auslandsgermanistik“ wendet sich explizit an die DaF-Praxis im nichtdeutschsprachigen Ausland. Zwar handelt es sich lediglich um Materialien, noch nicht um fertige Unterrichtseinheiten, aber sie erscheinen als gut geeignet für den Unterricht mit fortgeschrittenen Lernenden. Dafür sprechen die akzeptable Tonqualität, die beschränkte Dauer der Gespräche (oftmals 1-3 Min., nur selten mehr als 5 Min.), die gut lesbaren Transkripte, die zusätzlichen „Begriffserklärungen“ (s. Abb. 7). Die bereits erwähnten „Informationseinheiten“ zu Sprecherwechsel, Paarsequenzen und Wenn-Sätzen hingegen bieten eine recht anspruchsvolle gesprächslinguistische Analyse und eignen sich in der Auslandsgermanistik wohl eher für DozentInnen oder fortgeschrittene Studierende. Es handelt sich um Textdokumente mit integrierten Audiobeispielen von 9-21 Seiten Länge.

Eine umfangreiche Literaturliste zur Vermittlung der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht findet sich auf der Internetseite des Projekts¹⁵. Eine knappe Darstellung der Datensammlung gibt Imo (2013: 149ff. mit weiterführenden Literaturhinweisen). Ein Vorschlag von Günthner (2015) zur Behandlung von Diskursmarkern im DaF-Unterricht stützt sich zum Teil auf das hier dargestellte Korpus. Gleiches gilt für einen Vorschlag von Moroni (2015) im selben Band zur Vermittlung der Intonation im DaF-Unterricht.

15 http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page_id=5

2.3. Backbone

Auch Backbone¹⁶ ist ein webbasiertes Korpus mit dezidiert pädagogischer Ausrichtung; es wurde in den Jahren 2009-2011 vom Lifelong Learning Programme (Key Activity: Languages) gefördert und umfasst, neben dem Deutsch L1-Korpus, auf das sich die Darstellung hier beschränkt, Korpora zu Englisch, Polnisch, Spanisch, Türkisch und Englisch als Lingua franca. Koordiniert wurde das Projekt von der Abteilung Applied English Linguistics der Universität Tübingen (Prof. em. Kurt Kohn). Der Untertitel „Pedagogic Corpora for Content & Language Integrated Learning“ lässt an den bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) denken, intendiert ist aber vor allem ein interkulturelles Lernen.

Das deutsche Korpus umfasst 25 Video-Interviews mit deutschen Muttersprachlern von je ca. 5-10 min. Länge, die auch als Audiodateien (.wav) zur Verfügung stehen. Es erhebt keinen expliziten Anspruch auf Repräsentativität, bietet aber einen plausiblen Querschnitt ungezwungener Interviews mit Fachleuten, die ihr Wissen und ihre Erfahrungen einem größeren Publikum mitteilen wollen.

Die Interviews wurden eigens für das Projekt angefertigt; es handelt sich also um elizitierte, aber spontane Gespräche, die in der Regel recht geordnet ablaufen, meist aus kurzen Fragen und längeren erzählenden oder darstellenden Antworten bestehen. Interessanterweise wurden verschiedene diatopische Varietäten bzw. Akzent-Färbungen berücksichtigt, nämlich Bairisch, Schwäbisch, Badisch, Norddeutsch, Rheinisch, Berlinisch, Alemannisch, Wienerisch. Bei der Hälfte der SprecherInnen ist die Varietät als „neutral“ eingestuft. Die SprecherInnen sind in der Mehrzahl männlich (ca. 2/3), üben die verschiedensten, meist gehobenen Berufe aus (Ladeninhaber, Berufsschullehrer, Biologin, Fahrzeugtechnikingenieur, Hochschullehrer, Bodenseefischer, Ärztin, freier Schriftsteller u.a.) und gehören offenbar überwiegend einer mittleren Altersgruppe an.

Das Korpus ist vollständig transkribiert, und zwar in orthographischer Umschrift (vgl. Abb. 9). Verzögerungs- und Rückmeldesignale (ähm, hm) erscheinen nicht. Elisionen werden nur beim unbestimmten Artikel durch literarische Umschrift ('n, 'ne) wiedergegeben, ebenso bei der 1. Person Singular der Verben (ich hab), aber in den meisten anderen Fällen nicht dokumentiert (gesprochenes „nich“ erscheint als „nicht“ usw.). Auch die Interpunktion folgt orthographischen Regeln und nicht der Intonation.

¹⁶ Zugang über <http://projects.ael.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/> → Corpora & Search → Corpus search → (in der Titelleiste) Corpus → BB German

Abb. 8 – Backbone, deutsches Teilkorpus: Übersicht über die Interviews (Ausschnitt)

Info Korpus: BB German Menüsprache Hilfe		
Home Überblick Abschnittssuche Konkordanzsuche Konkordanzsuche Lexikalische Listen Ressourcen		
Preview	Interview	Optionen
	<p>Bayerische Spezialitäten in Berlin</p> <p>Boris ist Inhaber eines bayerischen Feinkostladens in Berlin. Er spricht über sein Sortiment, bayerische Spezialitäten und Biere. Boris spricht Hochdeutsch mit bayerischer Färbung.</p> <p>Akzent oder Varietät: Bayerisch</p>	<p>Video spielen</p> <p>Audio spielen</p> <p>Audiodatei herunterladen</p> <p>Interview zeigen</p> <p>Abschnittsübersicht zeigen</p>
	<p>Das deutsche Schulsystem</p> <p>Sylvia ist Lehrerin an einer kaufmännischen Berufsschule in Baden-Württemberg. Sie spricht über das deutsche Schulsystem, die Besonderheiten ihres Schultyps und ihre Arbeit als Lehrerin. Sylvia spricht mit schwäbischem Einschlag.</p> <p>Akzent oder Varietät: Schwäbisch</p>	<p>Video spielen</p> <p>Audio spielen</p> <p>Audiodatei herunterladen</p> <p>Interview zeigen</p> <p>Abschnittsübersicht zeigen</p>
	<p>Die Arbeit an einer Seehundstation in Schleswig-Holstein</p> <p>Eva Baumgärtner ist Biologin und arbeitet an der Seehundstation in Friedrichskoog an der Nordsee. Sie erzählt von der Informationsarbeit und Heuleraufzucht in der Station sowie über die Bedeutung der Seehundstation als touristische Attraktion in der Region. Eva kommt ursprünglich aus Baden-Württemberg und spricht Hochdeutsch.</p> <p>Akzent oder Varietät: Neutral</p>	<p>Video spielen</p> <p>Audio spielen</p> <p>Audiodatei herunterladen</p> <p>Interview zeigen</p> <p>Abschnittsübersicht zeigen</p>
	<p>Die Entwicklung von Kraftstoffanlagen</p> <p>Michael kommt von der Schwäbischen Alb und arbeitet im Raum Stuttgart in der Automobilindustrie. Er spricht über seinen Beruf, seine Ausbildung, und über die Schwaben. Er hat eine schwäbische Dialektfärbung.</p> <p>Akzent oder Varietät: Schwäbisch</p>	<p>Video spielen</p> <p>Audio spielen</p> <p>Audiodatei herunterladen</p> <p>Interview zeigen</p> <p>Abschnittsübersicht zeigen</p>

Abb. 9 – Backbone – Ausschnitt aus dem Transkript zu „Einblick in eine Arztpraxis“

I: Jetzt mal 'ne andere Sache, wir haben jetzt sozusagen das mehr aus der Patientenperspektive angeschaut, wie ist es jetzt sozusagen aus der Arztperspektive? Also, du hast ja diese Praxis noch nicht so lange. Wie sieht so 'ne Praxisgründung aus?

Ines: Ja, also ich habe diese Praxis jetzt zwei Jahre, nachdem meine Kinder groß sind, hab ich die Möglichkeit gehabt, die Praxis von einem Kollegen zu übernehmen. Das heißt hier in diesen Räumlichkeiten ist schon seit 30 Jahren eine Praxis und die hat in der Zeit zwei- oder dreimal den Arzt gewechselt, sozusagen. Die letzten fast 25, 30 Jahre war es jetzt mein Kollege, von dem ich das übernommen habe. Ja, da gibt es verschiedene Perspektiven, wir wohnen hier in einem Gebiet, wo man sich nicht einfach so niederlassen kann, sondern man gibt die Zulassung sozusagen weiter von Einem zum Andern. Und man muss diese Zulassung de facto abkaufen. De — Na, vor dem Gesetz eigentlich nicht. Das hat keinen rechtlichen Bestand. Und das ist eigentlich ein bisschen schwierig, wie in der Medizin gibt's da 'ne ganze Reihe von Grauzonen, das heißt, der Kollege hat mich angerufen, hat gesagt *ich weiß, du brauchst—du wolltest gerne meine Praxis übernehmen. Bist du da immer noch dran interessiert?* Und dann hab ich lange überlegt und bin halt zur Bank gegangen und hab überlegt, und dann hab ich ihn natürlich als Erstes mal gefragt *Was möchtest du dafür? Wie viel Scheine hast du?*, und so weiter. Und dann hab ich mir überlegt, ob ich das auch bezahlen kann und möchte, und ob sich das letztendlich auf die Dauer rechnet. Da ich jetzt schon bisschen älter bin, ist das natürlich 'ne Überlegung, ich werd so etwa noch zehn Jahre arbeiten, ob sich das in der Zeit amortisiert oder nicht. Aber im Prinzip ist es so, dass wir dann 'n Vertrag gemacht haben, wir haben noch 'n bisschen um den Preis gefeilscht und er hat mir die Praxis dann verkauft.

Die Transkription ist mit den Video- bzw. Audioaufnahmen nicht aligniert, aber die Transkripte sind in längere Abschnitte unterteilt, zu denen die passenden Audioclips abgerufen werden können. Außerdem sind die einzelnen Abschnitte im Hinblick auf Themen, Grammatik, dialektale Färbung, kommunikative Funktionen, Kompetenzstufen des Referenzrahmens sowie Dolmetschherausforderungen annotiert.

Bei der Abfrage (Menüpunkt: Abschnittssuche) können daher aus allen Interviews Abschnitte mit bestimmten Themen (Berufsleben/Arbeitswelt, Bildung, Gesundheitswesen, Kultur, Politik und Soziales, Städte und Regionen, Umwelt), bestimmten Grammatikphänomenen (z.B. Passiv oder Infinitivkonstruktionen), mit spezifischen kommunikativen Funktionen (sich vorstellen, eine Firma/Institution präsentieren, über Pläne sprechen, über die Vergangenheit sprechen, argumentieren, Meinungen äußern, Meinungen begründen), mit bestimmten Kompetenzstufen oder einer spezifischen dialektalen Färbung bzw. mit einer Kombination dieser Merkmale gefunden werden. Zusätzlich gibt es eine Konkordanz- und eine Kookkurenzsuche für das Gesamtkorpus. Sämtliche Transkripte, Audio- und Videodateien können heruntergeladen werden.

Das Korpus eignet sich zweifellos für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht, wurde es doch mit eben diesem Ziel entwickelt. Als Lernstufe kommt etwa B2 (oder darüber) in Betracht, auch wenn einzelne Abschnitte durchaus auf der Grundstufe einsetzbar sind. Die kommunikative Gattung „Experteninterview“ eignet sich als klassische Hörverständnisübung, weil sie abfragbare Informationen zu landeskundlichen Themen bietet. Für eine Bewusstmachung der spezifischen Merkmale konzeptionell und medial gesprochener Sprache hingegen ist Backbone nicht das geeignete Material. Zu den thematischen Bereichen Berufsleben, Umwelt, Politik & Soziales, Städte & Regionen, Bildung, Tradition und Kultur, Gesundheitswesen steht (unter dem Menüpunkt „Ressourcen“) jeweils eine fertig ausgearbeitete Unterrichtsskizze bereit (als PDF-Dokument). Zudem werden (unter demselben Menüpunkt) Online-Lernmodule zu jedem Interview angeboten. Hier finden sich Hör-, Wortschatz- und Grammatikübungen, meist in Form von Lückentexten¹⁷. Eine Einführung in die Konzeption von Backbone bieten Kohn, Hoffstaeder & Widmann (2009).

2.4. Weitere Korpora kurzgefasst

Das kostenpflichtige Korpus „PhonDat2“ des Bayerischen Archivs für Sprachsignale (Institut für Phonetik, Universität München) umfasst orthographisch, segmental und prosodisch annotierte Aufnahmen vorgelesener Äußerungen

¹⁷ Die Videoclips können aufgrund veralteter Software aus den Lernmodulen heraus nicht mehr aufgerufen werden.

zum Thema Zugauskunft und ist gedacht zur Unterstützung der Entwicklung von Systemen der automatischen Spracherkennung. Es steht nur als CD-ROM zur Verfügung¹⁸.

Ebenfalls für phonetische Studien gedacht ist das kostenpflichtige „Kiel Korpus“ des (ehemaligen) „Instituts für Phonetik und digitale Sprachverarbeitung der Universität Kiel“ mit vorgelesener und spontaner Sprache (vgl. Gut 2007b: 4).

Das „Korpus der gesprochenen Sprache des Ruhrgebiets“ (KGS¹⁹) (Leitung: Kerstin Kucharczik, Universität Bochum) umfasst ein „Altkorpus“ von ca. 120 Stunden Gesprächen mit Kleingärtnern aus den 1980er Jahren sowie ein „Neukorpus“ von ca. 15 Stunden, in dem seit 2013 Interviews mit Sprechern verschiedener Bevölkerungsgruppen gesammelt werden.

Im Bereich der medial schriftlichen, aber konzeptionell mündlichen Kommunikation sind das Dortmunder Chat-Korpus (TU Dortmund)²⁰ von Angelika Storrer und Michael Beißwenger sowie die Kurznachrichtendatenbank „Mobile Communication Database (MoCoDa)“²¹ von Wolfgang Imo erwähnenswert.

3. KORPORA FÜR GESPROCHENES DEUTSCH L2 (BZW. L1-L2)

3.1. *Gesprochene Sprache im akademischen Kontext (GeWiss)*

Das GeWiss-Korpus (Gesprochene Sprache im akademischen Kontext)²² ist ein kontrastives Korpus zur gesprochenen Wissenschaftssprache, das am Herder-Institut der Universität Leipzig unter Leitung von Christian Fandrych entstanden ist und in den Jahren 2009-2013 mit Mitteln des EU-Sozialfonds und der Volkswagenstiftung gefördert wurde²³. Die erheblich gestiegene Mobilität von Studierenden und Lehrenden macht vergleichende Untersuchungen der Wissenschaftssprache notwendig, für die das GeWiss-Korpus eine empirische

18 <https://www.phonetik.uni-muenchen.de/Bas/BasPD2deu.html>, vgl. Gut 2007b: 5.

19 <http://www.ruhr-uni-bochum.de/kgstr/>

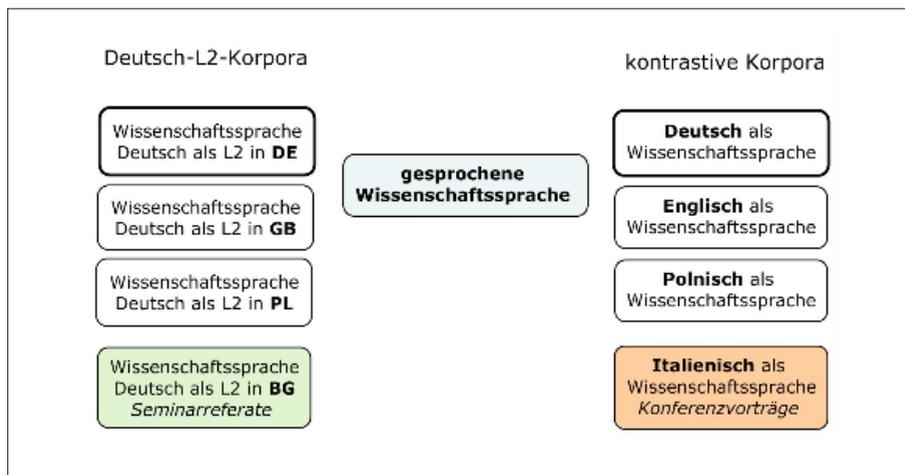
20 <http://www.chatkorpus.tu-dortmund.de/>, vgl. Imo & Moraldo 2015: 1.

21 <http://mocoda.spracheinteraktion.de/>, vgl. ebd.

22 <https://gewiss.uni-leipzig.de/index.php?id=home>; laut Mitteilung des DGD-Teams ist das GeWiss-Korpus ab Version 2.9 (27.11.2017) in DGD integriert. Das GeWiss-Portal bleibe aber bis auf weiteres aktiv. Dort seien die gleichen Daten (teilweise mit zusätzlichen Annotationen) und die nicht-deutschsprachigen Bestandteile des Korpus abrufbar.

23 Vgl. https://gewiss.uni-leipzig.de/index.php?id=about__gewiss zu den Folgeprojekten.

Abb. 10 – GeWiss-Teilkorpora



Grundlage bildet. Das Hauptaugenmerk liegt auf sprachlichen Routinen der mündlichen Wissenschaftskommunikation.

Das (Kern-)Korpus umfasst 371 Audio-Aufnahmen mit 462 Sprechern, einer Gesamtdauer von 126 Stunden und mehr als 1 Million Token. Es gliedert sich (vgl. Abb. 10) in verschiedene Deutsch-L2-Teilkorpora (erhoben in Deutschland, Großbritannien und Polen), denen entsprechende L1-Korpora (Deutsch, Englisch und Polnisch) gegenüberstehen. Hinzu kommen assoziierte Teilkorpora für Deutsch L2 in Bulgarien und Italienisch L1 in Italien.

Das Teilkorpus Deutsch L1 umfasst 30 Stunden, die Teilkorpora für Deutsch L2 insgesamt 58 Stunden. Nach eigenen Angaben wird das Korpus „fortlaufend ausgebaut“. Ein Teil (Prüfungsgespräche Deutsch L1) ist in FOLK (s. Abschnitt 2.1) integriert worden. Das GeWiss-Korpus ist nach kostenloser Registrierung frei zugänglich und kann für Forschung, Lehre und Studium genutzt werden.

Das Korpus umfasst drei Diskursarten: das Prüfungsgespräch, den Experten-vortrag und den studentischen Vortrag. Die Vorträge sind zum Teil vollständig oder teilweise abgelesen oder auswendig gelernt; es handelt sich also nicht in jedem Fall um spontane mündliche Sprache. Die Aufnahmen wurden im Fach Deutsch als Fremdsprache bzw. Germanistik sowie in den Philologien der Partnerländer (Anglistik und Polonistik) vorgenommen. Man darf davon ausgehen, dass für die erhobenen Diskursarten sowie die genannten Ausgangs- und Zielsprachen-Kombinationen Repräsentativität gegeben ist.

Das Korpus ist vollständig nach den Regeln des GAT2-Minimaltranskripts transkribiert (also mit Tilgungen und Klitisierungen, Verzögerungs- und Rezeptionssignalen, Pausen, Atmen, nonverbalen Ereignissen, aber ohne proso-

dische Merkmale, vgl. Selting et al. 2009). Orthographische Normalisierung und Lemmatisierung sind nicht verfügbar. Es gibt jedoch verschiedene Arten von Annotationen: Annotiert wurden zunächst einmal Sprachwechselphänomene, die vor allem in den Deutsch-L2-Daten zu beobachten sind (z.B. als Kommunikationsstrategie oder beim Wechsel auf eine Meta-Ebene). In einer eigenen Kommentarspur werden diese Äußerungsteile sinngemäß übersetzt. Weiterhin wurden (in den Deutsch-L1-Expertenvorträgen) sog. Diskurskommentierungen²⁴ annotiert, also z.B. Passagen, in denen der/die Vortragende auf die Makrostruktur des eigenen Vortrags Bezug nimmt, explizit eigene Sprachhandlungen verbalisiert (performative Elemente) oder sich auf den situativen Rahmen (z.B. die Vorstellung durch den Moderator, die spätere Diskussionsphase usw.) bezieht. Eine dritte Annotationsebene (nur Experten- und studentische Vorträge in Deutsch L1) betrifft Verweise auf bzw. Zitate von wissenschaftlichen Publikationen, Studien und Konzepten²⁵. Das Korpus umfasst auch Metadaten (vgl. Abb. 11) zu den kommunikativen Ereignissen (SprecherInnen und ihre Beziehung zueinander, eingesetzte Medien, Grad der Mündlichkeit usw.) und zu den jeweiligen SprecherInnen (u.a. Informationen zum Bildungsweg und zu sprachlichen Kompetenzen).

Das GeWiss-Korpus bietet eine Vielzahl an webbasierten Abfragemöglichkeiten. Bei der Volltext-Suche kann man, ausgehend von einer Übersicht der einzelnen Teilkorpora (d.h. einer spezifischen Kombination von Zielsprache, sprachlichem Kontext und Diskursart) und der jeweils zugehörigen Kommunikationsereignisse und Sprecher die einzelnen, mit den Audiodateien alignierten Partitur-Transkripte aufrufen und durch Mausklick gezielt bestimmte Segmente anhören (vgl. Abb. 12).

Die Aufnahmen können in voller Länge als MP3-Dateien, die Transkripte als PDF-Dokumente heruntergeladen werden. Die Konkordanzsuche (Abb. 13) gestattet außer einer Suche in der Verbalspur der Transkripte (auch mit regulären Ausdrücken, d.h. Platzhaltern) die Suche auf den oben genannten Annotationsebenen (Sprachwechsel, Diskurskommentierungen, Verweise und Zitate).

Die Suche kann auf mehr oder minder große Teilkorpora eingeschränkt werden. Bei der erweiterten Suche lassen sich zudem die Metadaten der Kommunikationsereignisse und SprecherInnen als Filter verwenden. Bei Suchen in der Verbalspur mag die literarische Umschrift, d.h. die fehlende orthographische Normalisierung, Probleme bereiten; hilfreich ist hier die Liste der verwendeten Reduzierungen und Klitisierungen im Anhang des GeWiss-

24 Vgl. die Dokumentation

https://gewiss.uni-leipzig.de/fileadmin/documents/Annotationsdokumentation__GeWiss.pdf

25 Vgl. die Dokumentation

<https://gewiss.uni-leipzig.de/fileadmin/documents/VZDokumentation.pdf>

Abb. 13 – GeWiss-Konkordanzsuche

Konkordanzen

Weltere Hinweise zu den Diskurskommentierungen und Verweisen/Zitaten

DEU_L2 überhaupt Verbalspur

Suche - Kontext (10) + Kontext (10)
Erweiterte Suche Export

1 - 50 von 220 Gesamttreffern

Kommunikat	Sprecher	Linker Kontext	Treffer	Rechter Kontext
SV_BG_032	IK_0057	(0.7) erpressungsbriefen ^{0h} und (.) n atürlich (.) ahm ü	überhaupt	(mit) ah anonyme (.) ah briefe (0.4) ah das
SV_BG_032	NG_0056	(.) sowie (0.4) strafvollzüge und ah (0.3) (verhörungen) (xxx)	überhaupt	(1.3) ah (.) ((räuspert sich)) die forensik (1.3) ((schmatzt))
SV_BG_033	IT_0054	vorschlagen wenn am ende zeit bleibt [[stotternd] wenn] es	überhaupt	nötig ist (0.3) klären wir noch die anderen begriffe
SV_BG_033	II_0055	und (.) der ist so verschieden dass (.) ah	überhaupt	nicht in diesen merkmalen passt ^{0h} e lgentlich passt aber
SV_BG_034	DG_0058	(2.8) hm (1.1) gibt es stockende spr	überhaupt	keine verbale äußierungsfähigkeit (0.8) ah mangel an sprachliche äußierung

Handbuchs (Gräfe et al. 2015). Schließlich bietet GeWiss mit den „Webservices“ eine Abfragemöglichkeit mittels standardisierter Eingaben in der Adresszeile des Webbrowsers, was eine automatisierte Abfrage und Weiterverarbeitung in anderen Anwendungen gestattet.

GeWiss, insbesondere das Teilkorpus der deutschen L1-Sprecher, kann im Unterricht zur Vermittlung der gesprochenen Wissenschaftssprache Deutsch in Expertenvortrag, studentischem Vortrag und Prüfungsgespräch eingesetzt werden, z.B. in DaF-Kursen für ausländische Studierende an universitären Sprachenzentren in Deutschland oder in der Auslandsgermanistik. Besonders geeignet sind die Vorträge, weil in ihnen wissenschaftssprachliche Routinen annotiert sind. Außerdem ist das Korpus natürlich für den Zweck einsetzbar, für den es speziell entwickelt wurde, also für vergleichende Untersuchungen zur Wissenschaftssprache und zum Erwerb der deutschen Wissenschaftssprache durch nicht muttersprachliche SprecherInnen.

Eine gute Einführung in die Konzeption des GeWiss-Korpus und seinen Einsatz in empirischen Studien zur Wissenschaftssprachkomparatistik bietet der von Fandrych, Meißner & Slavcheva (2014) herausgegebene Sammelband „Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen“.²⁶ Auf der Website des Korpus²⁷ findet sich zudem eine umfangreiche Liste von Fachartikeln sowohl über das Korpus selbst und methodische Aspekte als auch zu einzelnen Phänomenen der mündlichen Wissenschaftssprache.

26 Ein neuerer Sammelband (Fandrych, Meißner, Sadowski & Wallner 2017) befasst sich hingegen mit der Weiterentwicklung von Annotationsverfahren (z.B. Wortarten- und pragmatische Annotation) und digitaler Auswertung.

27 <https://gewiss.uni-leipzig.de/index.php?id=papers>

3.2. Berlin Map Task Corpus (BeMaTaC)

Das Berlin Map Task Corpus (BeMaTaC²⁸), ein tief annotiertes multimodales Map-Task-Korpus gesprochener Lerner- und Muttersprache, ist unter der Leitung von Anke Lüdeling und Simon Sauer an der Humboldt-Universität Berlin entstanden; die aktuelle Version ist von 2013. Im Bereich Korpuslinguistik des Instituts für deutsche Sprache und Linguistik der HU ist eine Vielzahl von weiteren Korpora erstellt worden, darunter das Fehlerannotierte Lernerkorpus des Deutschen als Fremdsprache (Falko²⁹) mit schriftlichen Produktionen von DaF-Lernenden. BeMaTaC umfasst in der Version von 2013 ein L1-Subkorpus mit 12 Dialogen (66 Minuten, 8900 normalisierte Token) sowie ein L2-Subkorpus mit 5 Dialogen (77 Minuten, 9228 normalisierte Token). Es war zunächst als L1-Ergänzung seines Vorläufers HaMaTaC³⁰ gedacht, wurde dann aber doch auf L2 ausgedehnt. Die Map Tasks wurden vom Projekt „Variation des gesprochenen Deutsch“ des IDS Mannheim übernommen. BeMaTaC ist webbasiert und ohne Anmeldung frei zugänglich.

Die Diskursgattung des BeMaTaC ist sehr speziell: „BeMaTaC verwendet ein Map-Task-Design, hierbei instruiert ein/e Sprecher/in (sog. Instructor) eine/n andere/n Sprecher/in (sog. Instructee), eine Route auf einer Karte mit Landmarken zu reproduzieren. Die SprecherInnen können sich nicht gegenseitig sehen und können daher nicht non-verbal kommunizieren. Die Dialoge werden mit zwei separat platzierten Mikrofonen aufgezeichnet, zusätzlich wird ein Video aufgezeichnet³¹, welches die zeichnende Hand des Instructees zeigt.“³² Der Vorteil dieses experimentellen Designs ist, dass „[...] eine spontansprachliche Gesprächssituation erzeugt [wird], welche jedoch thematisch klar abgegrenzt ist, was Vergleichbarkeit und Generalisierungen erleichtert.“ (Sauer et al. 2013: 82). Allerdings ist eine solche Aufgabe in der realen sprachlichen Kommunikation kaum anzutreffen, zumal die verwendete Karte nicht mit normalen Stadtplänen oder Straßenkarten zu vergleichen ist. Das Korpus ist daher nicht als repräsentativ für eine bestimmte Diskursgattung anzusehen. Repräsentativ

28 <http://u.hu-berlin.de/bematac>

29 <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/standardseite>

30 Das Hamburg MapTask Corpus (HaMaTaC, <https://corpora.uni-hamburg.de/hzsk/de/islandora/object/spoken-corpus%3Ahamatac>), entstanden 2009/10 an der Universität Hamburg, ist ein Korpus mit Aufnahmen von 24 fortgeschrittenen Deutsch-L2-LernerInnen, die nach HIAT transkribiert sind. Es gibt kein Web-Interface, aber man kann alle Audio-Dateien und die Transkripte in verschiedenen Formaten herunterladen.

31 Videoaufnahmen sind nur für das L1-Teilkorpus verfügbar.

32 Vgl. <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/bematac>

sind aber möglicherweise Phänomene spontansprachlicher Kommunikation, vor allem im L1-Teilkorpus (das L2-Teilkorpus umfasst nur SprecherInnen mit Englisch als L1).

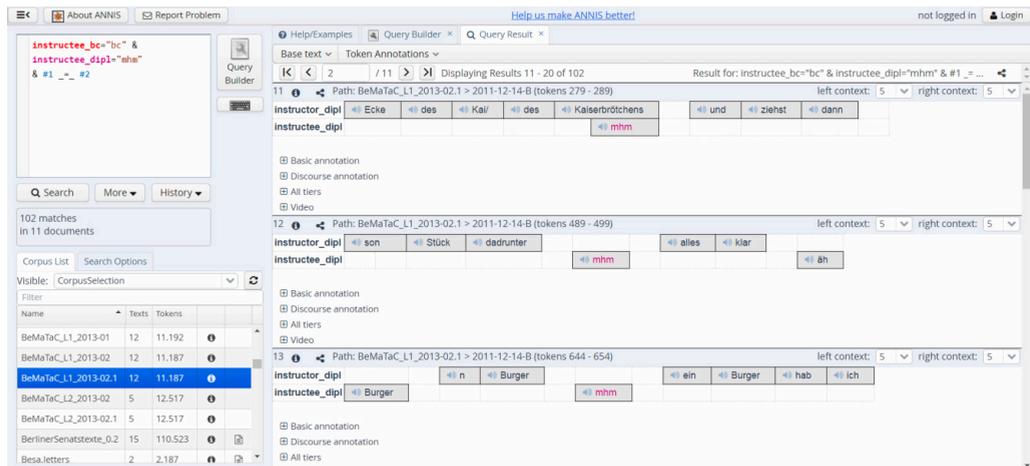
BeMaTaC zeichnet sich durch eine umfangreiche Transkription und Annotation in separaten Layern aus. Die erste Ebene enthält die literarische Umschrift, in der gesprochensprachliche Phänomene (Verzögerungssignale, Wortabbrüche, Elisionen, Verschleifungen) und idiosynkratische Aussprache berücksichtigt werden. Die zweite Ebene bildet die orthographische Normalisierung. Außerdem gehören zur „Basisannotation“ Layer mit automatischer Lemmatisierung und Wortarten-Bestimmung (nach dem Stuttgart-Tübingen-Tagset), die Gliederung in (syntaktisch motivierte) Äußerungen („utt“), nicht linguistische hörbare Ereignisse (wie z.B. Luftholen) sowie ungefüllte Pausen. Weitere Ebenen sind diskurslinguistisch motiviert und betreffen Backchanneling (Hörersignale), Verzögerungssignale („disfluencies“) sowie Reparaturen.³³ Eine phonetische-phonologische Transkription bzw. Annotation ist/war längerfristig geplant, aber liegt bisher nicht vor.

Das Korpus bzw. die einzelnen Kommunikationsereignisse können webbasiert visualisiert und abgefragt werden (s. Abb. 14). Die Suche kann einen oder mehrere Layer gleichzeitig betreffen. Z.B. kann man auf der Backchanneling-Ebene alle Vorkommnisse (verschriftet als „bc“) oder zusätzlich auf der Ebene der literarischen Transkription bestimmte Hörersignale (z.B. „okay“, „mhm“, „ja“) suchen. Bei der Erstellung der Abfrage helfen ein „Query Builder“ und eine Hilfsfunktion. In jedem Suchergebnis können alle Transkriptions- und Annotationsebenen aufgedeckt werden; durch Klicken auf ein Token öffnet sich ein Fenster, in dem ein kurzer Audio- oder Videomitschnitt abgespielt wird. In diesem Mitschnitt kann man beliebig vor- oder zurückspulen und, falls gewünscht, auch die gesamte Aufnahme anhören, wobei die Transkription aber nicht synchron visualisiert wird. Die Audio- (mp3/wave), Video- (QuickTime, WebM) und Annotationsdateien (EXMARaLDA-Partituren) lassen sich auch herunterladen.

Wie schon erwähnt, ist die Diskursgattung Map-Task-Dialog kommunikativ kaum von Interesse für den DaF-Unterricht. Andererseits können die diskurslinguistischen Phänomene, die in BeMaTaC annotiert wurden und die für verschiedenste Formen spontaner gesprochensprachlicher Kommunikation kennzeichnend sind, durchaus auch für DaF relevant sein. Bei den Hörersignalen ist z.B. auffällig, dass L1- und L2-SprecherInnen ganz unterschiedliche Signale benutzen: Unter 290 L2-Signalen gibt es nur 6 Vorkommen von „mhm“ (es dominiert „okay“), während bei den L1-Sprechern jedes dritte von 307

³³ Für weitere detaillierte Informationen vgl. <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/bematac/documentation/discourse>

Abb. 14 – Das Recherche-Interface ANNIS des Korpus BeMaTaC



Hörersignalen als „mhm“ realisiert wird. Die Audio- bzw. Videodateien ermöglichen es den Lernenden, viele dieser authentischen Hörersignale in adäquaten Kontexten und mit der korrekten muttersprachlichen Intonation zu hören. Da die Map-Task-Dialoge sprachlich einfach und inhaltlich vorhersehbar sind, lassen sie sich auch im Grundstufenbereich einsetzen.

Es gibt keine zusammenfassende Darstellung von BeMaTaC, aber einschlägige Poster, die auf der Homepage des Projekts³⁴ verlinkt sind. Sauer & Lüdeling (2016) diskutieren allgemein Anforderungen an flexibel einsetzbare bzw. erweiterbare Korpora gesprochener Sprache, die z.T. anhand von BeMaTaC veranschaulicht werden. Außerdem findet sich auf der Homepage eine Liste der anhand von BeMaTaC durchgeführten Untersuchungen, insbesondere zu Reparaturen, Verzögerungsphänomenen und Hörersignalen (Poster, Abstracts, Präsentationen, Abschlussarbeiten, vgl. auch Belz u.a (2017)).

3.3. *LeaP - Learning the Prosody of a foreign language*

Das LeaP-Korpus ist, dank einer Finanzierung durch das nordrhein-westfälische Wissenschaftsministerium in den Jahren 2001-2003, unter der Leitung von Ulrike Gut an der Universität Bielefeld entstanden. Eine kurze Projektbeschreibung findet sich auf der Website der Universität Augsburg³⁵, wo Ulrike

34 <http://u.hu-berlin.de/bematac>, u.a. Giesel et al. 2013, Sauer & Rasskazova 2014.

35 https://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/anglistik/applied-linguistics/zum_loeschen/Forschung/leap/index.html

Gut mittlerweile lehrt. Das Korpus wurde mit dem Ziel zusammengestellt, die Prosodie im Fremdsprachenerwerb (Deutsch und Englisch) zu untersuchen und unterscheidet sich damit grundsätzlich von den anderen hier vorgestellten Korpora. Es gibt keine webbasierte Abfrage, auch das ursprüngliche Abfrage-Tool³⁶ ist obsolet, die Audio- und Annotationsdateien sind stehen aber noch zum Herunterladen³⁷ zur Verfügung. Das L2-Korpus besteht aus 359 annotierten Aufnahmen von 131 Sprechern mit 32 verschiedenen Ausgangssprachen sowie aus 18 Aufnahmen von Muttersprachlern, mit einer Gesamtlauzeit von mehr als 12 Stunden. Die Zielsprachen Deutsch und Englisch sind gleichgewichtig vertreten (vgl. *LeaP Corpus Manual*, S. 3). Das LeaP-Korpus beansprucht Repräsentativität im Hinblick auf die Prosodie der Lernaltersprache (vgl. Gut 2009).

Aus der prosodischen Zielsetzung erklären sich auch die vertretenen Sprechereignisse: Vorlesen einer Geschichte, Nacherzählung derselben Geschichte, freies Interview und Vorlesen einer Nonsense-Wort-Liste. Das Interesse gilt nicht bestimmten Diskursgattungen, sondern unterschiedlichen Graden von Spontaneität (vorgelesen, vorbereitet, frei gesprochen). Einige L2-SprecherInnen sind weit fortgeschrittene LernerInnen, die von Muttersprachlern fast nicht zu unterscheiden sind („superlearner“), denn es sollte geprüft werden, ob ein perfekter Erwerb der Zielsprachlichen Prosodie möglich ist. Außerdem wurden ProbandInnen vor und nach einem Prosodiekurs getestet, um den Einfluss von gesteuertem Lernen und von bestimmten Unterrichtsmethoden zu untersuchen. Die Rolle des ungesteuerten Erwerbs wurde durch die Erhebung von Daten vor und nach einem Auslandsaufenthalt berücksichtigt. Weitere Versuchspersonen wurden einbezogen, um eine ausgeglichene Verteilung der Ausgangssprachen zu erzielen (vgl. *LeaP Corpus Manual*, S. 3). Als Kontrollgruppe dienten einige deutsche und englische MuttersprachlerInnen.

Das LeaP-Korpus ist (mit Ausnahme der vorgelesenen Wortlisten) auf mehreren Ebenen transkribiert und annotiert, die mit Hilfe von Praat (Boersma & Weenink 2001) auf acht ‚tiers‘ visualisiert werden können (vgl. Abb. 15): orthographische Transkription (words tier, etikettiert als ‚words‘); segmentale phonetische Transkription mit SAMPA (syllable tier, etikettiert als ‚syll‘); Vokale und Konsonanten (segments tier, etikettiert als ‚vowels‘); Intonationsphrasen, Pausen, nicht-sprachliche Ereignisse u.a. (phrase tier, etikettiert als ‚phrase‘); TOBI-Töne (tone tier, etikettiert als ‚tones‘); Melodieverlauf (pitch tier, etikettiert als ‚hertz‘); automatische generierte Wortartenklassifizierung (POS tier); automatisch erzeugte Lemmata (lemma tier). Allerdings sind nicht alle Aufnahmen auf allen acht Ebenen annotiert; insbesondere fehlt bei den meisten

36 TASX-Browser von Jan-Torsten Milde, vgl.

<http://www.annotation.exmaralda.org/index.php/TASX>

37 https://sourceforge.net/projects/leapcorpus/?source=typ__redirect

Monographie sind den Themen Flüssigkeit, Silbengliederung und Konsonan-tenclusterreduktion, Sprechrhythmus und Vokalreduktion, Intonation sowie fremdem Akzent gewidmet.³⁹

3.4. Weitere Korpora kurzgefasst

In der einschlägigen Literatur werden weitere Korpora für Deutsch als gesprochene Zweit-/Fremdsprache erwähnt, die nicht im Internet zugänglich sind. Dazu zählt das an der Universität Barcelona entstandene Korpus Varkom (vgl. Fernández-Villanueva & Strunk 2009). Es umfasst neben mündlichen Produktionen in den Zielsprachen Katalanisch und Spanisch Aufnahmen von 18 SprecherInnen in der Mutter-, Fremd- und Zweitsprache Deutsch. Es sind verschiedene Diskurstypen bzw. thematische Entfaltungen (Interview zur Person, Erzählung, Beschreibung, Argumentation, Erörterung) berücksichtigt worden. „Als Produkt liegt eine CD in Betaversion vor mit Transkriptionen von den Videoaufnahmen mit den Informanten; die Texte können gelesen und durchsucht werden, Videoaufnahmen sind ebenfalls integriert.“⁴⁰

Costa (2008) berichtet von einem Projekt zum Aufbau der Datensammlung „Deutsch als Fremdsprache in berufsbezogenen Kontexten“, das „eine Daten-grundlage für die Beschreibung der Interaktion zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern in berufsbezogenen Situationen und unter Berücksichtigung des Sprachenpaars Italienisch–Deutsch bieten soll“ (ebd., 134). Bisher wurde vor allem die Gattung der Stadtführungen dokumentiert.

4. ZUSAMMENFASSUNG

Unter den vorgestellten L1-Korpora kommt dem FOLK-Korpus eine besondere Stellung zu. Dank eines repräsentativen Querschnitts von privaten, institutionellen und öffentlichen Gesprächen, eines Umfangs von über 200 Stunden und seiner institutionellen Verankerung am IDS Mannheim sowie der damit verbundenen Bestandsgarantie und Erweiterungsmöglichkeit kann es als Referenzkorpus für das gesprochene Deutsch der Gegenwart gelten. FOLK verfügt über ein hoch entwickeltes Online-Abfragesystem, mit dem sich komplexe Fragestellungen, einschließlich quantitativer Aspekte bearbeiten lassen. Das Korpus eignet sich für

³⁹ Zu weiterer Literatur vgl. https://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/anglistik/applied-linguistics/zum_loeschen/Forschung/leap/index.html

⁴⁰ Vgl. http://www.ub.edu/lada/?page_id=14. Information bei Prof. Dr. Fernández (fernandezvillanueva@ub.edu).

Forschung und Lehre in Gesprächsforschung und Korpuslinguistik, aber auch zur Festlegung von Lerninhalten für die mündliche Interaktion in der Fremdsprache Deutsch. Ein direkter Einsatz im DaF-Unterricht ist nicht intendiert, aber sofern für Korpusrecherchen der Lernenden selbst genug Zeit zur Verfügung steht, kann FOLK auch zum induktiven Lernen und zur Sprachbewusstheit beitragen (vgl. Gut 2007a: 146, Ylönen 2012).

Speziell für den Einsatz in Deutsch als Fremdsprache wurde hingegen das Korpus „Gesprochene Sprache für die Auslandsgermanistik“ erstellt, das mit einer Gesamtlaufzeit von ca. 2 Stunden einen vergleichsweise geringen Umfang hat, aber dafür mit einer Auswahl von kurzen privaten und institutionellen Gesprächen direkt im Unterricht einsetzbar ist. Die Transkripte sind gut lesbar und bieten wichtige prosodische Informationen (Satzakzente, Grenztöne). Die Materialien können nicht online abgefragt werden und sind nicht aligniert, lassen sich aber in vollem Umfang herunterladen und somit im Unterricht nutzen, um immer noch bestehende Defizite von DaF-Lehrmaterialien auszugleichen.

Für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht konzipiert ist auch das Backbone-Korpus, das durch seine Interviews mit „Experten“ aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen aber weniger auf bestimmte Gesprächstypen oder spezifische Merkmale gesprochener Sprache abhebt, als auf interkulturelle Information und auf die Schulung des Hör-Seh-Verständnisses (auch mit unterschiedlichen diatopischen Varietäten). Wortschatz- und Grammatikübungen gehören ebenso zu diesem Ansatz. Ein differenziertes Abfragesystem ermöglicht die Suche sowohl nach inhaltlichen wie nach lexikalischen und grammatischen Aspekten. Mit einem Umfang von ca. 3 Stunden für die Zielsprache Deutsch bietet Backbone eine Fülle an didaktisiertem Material etwa ab der Kompetenzstufe B2.

Alle hier vorgestellten Deutsch-L2-Korpora enthalten zwecks Vergleichsmöglichkeiten jeweils auch ein L1-Teilkorpus. Von Umfang (58 Stunden L2, 30 Stunden L1) und Abfragemöglichkeiten her dominiert das kontrastive angelegte GeWiss-Korpus zur gesprochenen Sprache im akademischen Kontext. Der speziellen Zielsetzung entsprechen die Beschränkung auf Prüfungsgespräche, Experten- und studentische Vorträge und die Annotation von Sprachwechselphänomenen, Diskurskommentierungen und Verweisen/Zitaten. Das Korpus eignet sich für vergleichende Untersuchungen zur Wissenschaftssprache und zum Erwerb der deutschen Wissenschaftssprache durch nicht muttersprachliche SprecherInnen, kann aber auch im Unterricht zur Vermittlung der gesprochenen Wissenschaftssprache Deutsch eingesetzt werden, z.B. in DaF-Kursen für ausländische Studierende an universitären Sprachenzentren in Deutschland oder in der Auslandsgermanistik.

Das BeMaTaC-Korpus (Berlin Map Task Corpus) ist ein von Umfang (ca. je 1 Stunde L1 und L2) und Diskurstyp (Map Task) sehr beschränktes und spezifisches

Korpus, das aber mit einer umfangreichen Annotation und einer sehr guten Online-Abfrage aufwartet. Interessant sind die für spontane, interaktionale Sprache insgesamt charakteristischen und in einem komplexen Annotationssystem registrierten Phänomene des Backchanneling (Hörersignale), der Verzögerungssignale („disfluencies“) sowie der Reparaturen. Diese können anhand der authentischen Beispiele von BeMaTaC auch im DaF-Unterricht veranschaulicht werden.

Das LeaP-Korpus (Learning the Prosody of a foreign language) ist das einzige der hier vorgestellten Korpora, das explizit zur Untersuchung von phonetisch-prosodischen Merkmalen von Lerner Sprache konzipiert und realisiert wurde. Bei der Datenerhebung ging es demzufolge weniger um bestimmte kommunikative Gattungen als darum, gesprochene Sprache mit unterschiedlichen Graden von Spontaneität zu erfassen (vom vorgelesenen Text bis zum freien Interview). Das Korpus ist auf mehreren Layern durchgehend segmental und prosodisch annotiert (die L2-Produktionen sind jedoch nur zu einem geringen Teil intonatorisch annotiert). Vom Umfang her (12 Stunden für alle Teilkorpora zusammen: Deutsch/ Englisch, L1/L2) nimmt es eine mittlere Stellung ein. Zwar gibt es für LeaP keine funktionierenden Abfragetools mehr, aber die aus dem Web herunterladbaren Audio- und Praat-Dateien können visualisiert und als Anregung für andere phonetisch und prosodisch orientierte Lerner Sprachkorpora genutzt werden.

Bei den L1-Korpora stehen mit FOLK und dem Korpus „Gesprochene Sprache für die Auslandsgermanistik“ zwei Datensammlungen zur Verfügung, die eine ausreichende Grundlage für Forschung und DaF-Unterricht bieten. Zu wünschen bliebe allenfalls, dass die gesprächsanalytische Orientierung durch phonetisch-prosodisch annotierte Korpora ergänzt würde. Hinsichtlich der L2-Korpora ist anzumerken, dass bei den webbasiert abfragbaren Korpora (GeWiss und BeMaTaC) das Angebot an Kommunikationsgattungen (Prüfungsgespräch, studentischer und Expertenvortrag, Map-Task-Dialog) und Ausgangssprachen (Englisch, Polnisch, z.T. Bulgarisch und Italienisch) recht beschränkt ist. Hier wäre der Aufbau weiterer Korpora wünschenswert, anhand derer der Erwerb des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache umfassend untersucht werden könnte.

LITERATUR

HINWEIS

Sämtliche im Beitrag angegebenen Webadressen sind zuletzt am 7.11.2017 abgefragt worden.

WEBADRESSEN DER VORGESTELLTEN KORPORA

FOLK – Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch:

http://agd.ids-mannheim.de/FOLK_extern.shtml

Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik:

<http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>

Backbone: <http://projects.ael.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/>

Dann in der Menüleiste: Corpora & Search, Corpus search, Corpus: BB German

GeWiss – Gesprochene Sprache im akademischen Kontext

<https://gewiss.uni-leipzig.de/index.php?id=home>

BeMaTaC – Berlin Map Task Corpus:

<http://u.hu-berlin.de/bematac>

LeaP – Learning the Prosody of a foreign language:

https://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/anglistik/applied-linguistics/zum_loeschen/Forschung/leap/index.html

Download: https://sourceforge.net/projects/leapcorpus/?source=typ__redirect

LITERATUR

Belz, M., S. Sauer., A. Lüdeling und C. Mooshammer. Fluently Disfluent. Pauses and Repairs of Advanced Learners and Native Speakers of German. In: *International Journal of Learner Corpus Research* 3 (2017), 118-148.

Blombach, A. *Anleitung zur Benutzung von Korpora zu geschriebenem und gesprochenem Deutsch*. Erlangen: Universität Erlangen-Nürnberg, 2017.

<http://sprachwissenschaft.fau.de/personen/daten/blombach/korpora.pdf>

Boersma, P. und D. Weenink. *Praat: doing phonetics by computer (software tool)*. Amsterdam, 2001.

Costa, M. Datensammlungen zum gesprochenen Deutsch als Lehr- und Lernmittel. In: *Deutsch als Fremdsprache* 45, 2008, 133-139.

Deppermann, A. und T. Schmidt. Gesprächsdatenbanken als methodisches Instrument der Interaktionalen Linguistik - Eine exemplarische Untersuchung auf Basis des Korpus FOLK in der Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD2). In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 1, 2014, 4-17.

Fandrych, C. und E. Tschirner. Korpuslinguistik und DaF. Ein Perspektivenwechsel. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 2007, 195-204.

- Fandrych, C., C. Meißner, S. Sadowski und F. Wallner (Hgg.). *Gesprochene Wissenschaftssprache – digital: Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora*. Tübingen: Stauffenburg, 2017.
- Fandrych, C., C. Meißner und A. Slavcheva (Hgg.). *Gesprochene Wissenschaftssprache: Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*. Heidelberg: Synchron-Verlag, 2014.
- Fernández-Villanueva, M. und O. Strunk. Das Korpus Varkom – Variation und Kommunikation in der gesprochenen Sprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 46, 2009, 67-73.
- Giesel, L., M. Klapi, D. Krüger, I. Nunberger, O. Rasskazova und S. Sauer. Berlin Map Task Corpus: A deeply annotated multimodal map-task corpus of spoken learner and native German. Poster presented at the 35. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft. Potsdam, 2013.
http://korpling.german.hu-berlin.de/bematac/publications/Giesel-et-al__2013__DGFS-CL-2013.pdf
- Gräfe, K. D. Lange, M. Sieradz, C. Meißner, A. Slavcheva und D. Stoppel. *GeWiss Gesprochene Wissenschaftssprache. Handbuch zum Korpus*. Leipzig 2015.
<https://gewiss.uni-leipzig.de/fileadmin/documents/Handbuch.pdf>
- Günthner, S. Diskursmarker in der Interaktion – zum Einbezug alltagssprachlicher Phänomene in den DaF-Unterricht. In: *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, hrsg. von W. Imo und S. Moraldo. Tübingen: Stauffenburg, 2015, 135-164.
- Gut, U. Learner corpora in second language prosody research and teaching. In: *Non-native prosody: phonetic description and teaching practice*, hrsg. von J. Trouvain und U. Gut. Berlin usw.: Mouton de Gruyter, 2007a, 145-167.
- Sprachkorpora im Phonetikunterricht. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12, 2007b, 1-21.
- *Non-native speech: A corpus-based analysis of phonological and phonetic properties of L2 English and German*. Frankfurt/M. usw.: Peter Lang, 2009.
- Imo, W. *Sprache in Interaktion: Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin: De Gruyter, 2013.
- Imo, W. und S. Moraldo (Hgg.). *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 2015.
- Káňa, T. *Sprachkorpora in Unterricht und Forschung DaF/DaZ*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. https://is.muni.cz/repo/1201835/Sprachkorpora__DaF.pdf
- Kirk, J. M. und G. Andersen (Hgg.). *Compilation, transcription, markup and annotation of spoken corpora*. Special issue of *International Journal of Corpus Linguistics* 21(3), 2016.
- Kohn, K., P. Hoffstaedter und J. Widmann. BACKBONE – Pedagogic Corpora for Content & Language Integrated Learning. In: *Proceedings of the EUROCALL Conference, Valencia-Gandia, 9-12 Sept 2009*. Macmillan ELT, 2011.
- LeaP Corpus Manual* (o.J.) http://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/anglistik/applied-linguistics/workshop/pdfs/LeapCorpus__Manual.pdf
- Lemmitzer, L. und H. Zinsmeister. *Korpuslinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2006.
- Moroni, M. Intonation im Gespräch. Zur Vermittlung der Intonation im DaF-Unterricht. In: *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, hrsg. v. W. Imo und S. Moraldo. Tübingen: Stauffenburg, 2015, 67-82.

- Sauer, S. und A. Lüdeling. Flexible Multi-Layer Spoken Dialogue Corpora. In: *International Journal of Corpus Linguistics* 21(3), 2016, 419-438. [Preprint: http://korpling.german.hu-berlin.de/bematac/publications/Sauer-Luedeling_2016_IJCL.pdf]
- Sauer, S. und O. Rasskazova. BeMaTaC: Eine digitale multimodale Ressource für Sprach- und Dialogforschung. Poster presented at the workshop „Grenzen überschreiten – Digitale Geisteswissenschaft heute und morgen“. Berlin, 2014. http://korpling.german.hu-berlin.de/bematac/publications/Sauer-Rasskazova_2014_3WS-DHB.pdf
- Sauer, S., L. Giesel, M. Klapi, D. Krüger, I. Nunberger und O. Rasskazova. Gesprochene Muttersprache vs. Lernaltersprache. Aufbau und Auswertung eines Korpus. In: *Forschendes Lernen an der Humboldt-Universität zu Berlin. Die Q-Tutorien im Wintersemester 2012/2013. Eine Bilanz*. Berlin, 2013, 81-86. http://korpling.german.hu-berlin.de/bematac/publications/Giesel-et-al_2013_FLHU-QT-2012-2013.pdf
- Schiller, A., S. Teufel, C. Stöckert und C. Thielen. *Guidelines für das Tagging deutscher Textcorpora mit STTS (Kleines und großes Tagset)*. Stuttgart, Tübingen, 1999. www.sfs.uni-tuebingen.de/resources/stts-1999.pdf
- Schmidt, T. Gesprächskorpora und Gesprächsdatenbanken am Beispiel von FOLK und DGD. In: *Gesprächsforschung* 15, 2014, 196-233.
- Schneider, B. und S. Ylönen. Plädoyer für ein Korpus zur gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 45, 2008, 139-150.
- Selting, M. et al. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung* 10, 2009, 353-402.
- Spiegel, C. Transkripte als Arbeitsinstrument: Von der Arbeitsgrundlage zur Anschauungshilfe. In: *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*, hrsg. v. K. Birkner und A. Stukenbrock. Verlag für Gesprächsforschung: Mannheim, 2009, 7-15.
- Westpfahl, S., T. Schmidt, J. Jonietz und A. Borlinghaus. *STTS 2.0. Guidelines für die Annotation von POS-Tags für Transkripte gesprochener Sprache in Anlehnung an das Stuttgart Tübingen Tagset (STTS)*. Online-Publikation. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2017. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/6063/file/Westpfahl_Schmidt_Jonietz_Borlinghaus_STTS_2_0_2017.pdf
- Westpfahl, S. und T. Schmidt. POS für(s) FOLK – Part of Speech Tagging des Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch. In: *Journal for Language Technology and Computational Linguistics* 28, 2013, 139-153.
- Wichmann, A. Speech corpora and spoken corpora. In: *Corpus linguistics: an international handbook*, hrsg. v. A. Lüdeling und M. Kytö. Berlin usw.: De Gruyter, 2008, 187–207.
- Ylönen, S. Qualitative und quantitative Methoden datengeleiteten Lernens. In: *German as a foreign language*, 2012 (2-3), 75-113. <http://www.gfl-journal.de/2-2012/Ylonen.pdf>

Ich war da voll am arbeiten

Flexionsmorphologie der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht

PEGGY KATELHÖN

ABSTRACT

This article attempts to investigate to what extent the morphological characteristics of the spoken language should be addressed in the teaching of German L2/L3. Discussions about the phenomena of oral communication in the teaching of a foreign language are certainly not new. However, there has only recently been some agreement about the desirability of addressing the features of spoken language in foreign language teaching. After a short introduction to the grammar of the spoken language and the teaching of German as L2/L3, some of the most important morphological features of spoken German are presented. Subsequently, some suggestions are made as to when and if these phenomena should be a topic in the classroom of German as a foreign language and also as to what criteria this didactic decision should be based on.

KEYWORDS

German, spoken language, morphology, German as a foreign language, didactics

1. EINLEITUNG

Im folgenden Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, ob und inwieweit morphologische Merkmale der gesprochenen Sprache (GS) im DaF-Unterricht thematisiert werden können. Die Diskussion um Phänomene der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht ist nicht neu. Jedoch findet sich erst in jüngster Zeit ein Konsens, dass Merkmale gesprochener Sprache im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden sollten. Nach einer kurzen Einführung in das Thema Grammatik der gesprochenen Sprache und DaF werde ich einige wichtige flexionsmorphologische Merkmale der gesprochenen deutschen Sprache vorstellen. Im Anschluss daran werde ich zeigen, ob und wann diese Phänomene im fremdsprachigen Deutschunterricht Thema sein sollten und von welchen Kriterien diese didaktische Entscheidung abhängig zu machen ist.

2. WELCHE GRAMMATIK DER GS IM DAF?

Seit der so genannten pragmatischen Wende in der Fremdsprachendidaktik und der Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER 2001) ist in den letzten zwanzig Jahren wieder verstärkt eine Diskussion um die Rolle der gesprochenen Sprache und der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht zu beobachten. Wenn zu Beginn der Debatte noch zögerliche Stimmen zu vernehmen waren,¹ ist mittlerweile ein Konsens zu beobachten, dass Phänomene der GS im fremdsprachlichen Deutschunterricht vermittelt werden sollten (Reershemius 1998, Günthner 2000, Breindl & Thurmair 2003, Durell 2006, Vorderwülbecke 2007, Schwitalla 2010c, Günthner & Wegner & Weidner 2013, Fiehler 2013, Schneider 2015 u.v.m.). Doch immer noch herrscht Uneinigkeit darüber, welche Phänomene im Einzelnen und auf welcher Niveaustufe sie behandelt werden können.

Die Frage, ob gesprochene und geschriebene Sprache jeweils eine andere Grammatik aufweisen, ist in der Vergangenheit hinlänglich erörtert worden.² Mittlerweile besteht m.E. die Übereinkunft, dass die diamesischen Varietäten einer Sprache nicht als autonome Varietäten existieren und somit keine eigene Grammatik aufweisen, da wenige sprachliche Phänomene auf nur eine der beiden

1 So u.a. Richter (2002: 311): „Ich bin allerdings der Auffassung, daß die Unterrichtsrelevanz gesprochener (Gebrauchs)Sprache von der Fremdsprachendidaktik unter dem Einfluß des pragmatisch-kommunikativen Ansatzes bisher allzu sehr überschätzt worden ist.“

2 Siehe u.a. Schwitalla (1997), Ágel & Hennig (2006, 2007), Schneider (2011). Zu einer Diskussion und Darstellung der morphologischen und lexikalischen Phänomene der GS vgl. auch Katelhön & Nied Curcio (2017).

Varietäten beschränkt sind.³ So wurden bisher als rein gesprochen sprachliche Phänomene nur das Doppelperfekt, die Operator-Skopos-Struktur und *weil-/obwohl*-Nebensätze mit V2-Stellung identifiziert, als rein geschriebensprachliche Phänomene das *futurum praeteriti*. Alle anderen Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache weisen v.a. unterschiedliche Frequenzen in der einen oder anderen Varietät auf (Schwitalla 2012: 22-24). Aus Platzgründen werde ich daher in diese Diskussion nicht eingreifen.

Auffällig ist jedoch, dass seit den Anfängen der Gesprochenen-Sprache-Forschung (Weiss 1975) überwiegend syntaktische Phänomene im Fokus der Aufmerksamkeit standen und stehen, so sind u.a. von den 21 Kapiteln des 2013 erschienenen Studienbuches zur Vermittlung der Grammatik der GS im DaF-Unterricht von Sieberg (2013) nur drei Kapitel Einzelphänomenen der Flexionsmorphologie (im weitesten Sinne) gewidmet,⁴ Untersuchungen zur Grammatik der gesprochenen Sprache fokussieren überwiegend auf syntaktische Phänomene (u.a. Günthner 2000, Hennig 2006, Fiehler 2013, Schneider et al. 2018 u.v.m.).⁵ Im folgenden Kapitel werde ich zunächst einige (flexions-)morphologische Eigenschaften der gesprochenen Sprache beschreiben, um zum Abschluss der Frage nachgehen zu können, ob und wann sie im fremdsprachlichen Unterricht thematisiert werden sollten.

3. MORPHOLOGIE DER GESPROCHENEN DEUTSCHEN SPRACHE

Bevor ich zu einer kurzen Beschreibung flexionsmorphologischer Eigenschaften der deutschen GS gelangen kann, müssen zunächst einige relevante phonologische Charakteristika geklärt werden, da sie entscheidenden Einfluss auf die Flexionsmorphologie nehmen. Gesprochen sprachliche Allegroformen weisen

3 Ich verweise hier auf die Begriffe der *konzeptionellen Mündlichkeit* oder *Schriftlichkeit*, vgl. Koch/Oesterreicher 1985, 1990; für die deutsche Sprache wurde dagegen lange Zeit der Begriff der *Redekonstellationstypen* verwendet, vgl. Schank & Schoenthal (²1983). Diese Begrifflichkeiten verweisen auf die Tatsache, dass es keine strikte Trennung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache geben kann. *Nähe* und *Distanz* sind Kategorien, die es mit Hilfe verschiedener kommunikativer Parameter und ihrer Kombination untereinander erlauben, die diamesischen Varietäten präziser zu bestimmen und auf einem Kontinuum anzuordnen.

4 Kapitel 16: „Häppchenstil oder: wie du dein Sprechen in verdauliche Portionen aufteilst“; Kapitel 18: „Zum Gebrauch von Perfekt und Imperfekt beim Sprechen über Vergangenes“, Kapitel 19: „Phonische Worte, Formen der Reduktion, Kontraktion und Assimilation“ (Sieberg 2013: 184-192, 209-222, 225-231).

5 Auch in der renommierten Einführung von Schwitalla werden morphologische Phänomene im Kapitel 7: „Syntaktische Kategorien“ behandelt (Schwitalla ⁴2012: 100-149).

prosodische Merkmale auf, die direkt auf Flexionsmerkmale einwirken. Im Einzelnen sind das:⁶

- Die Apokope des unbetonten Schwa-Lautes am Wortende: *ich habe* > [ha:p], *ich meine* > [ma:n], *ich hätte* > [hɛt], > *ich wäre* [ˈvɛ: ɐ], *ich erinnere* > [ʔɛɾʔɪnɐ]
- Die Apokope des [t] nach Frikativ: *nich, is*;
- Die Synkope des unbetonten [ə] vor einem Konsonanten /l/, /m/, /n/ am Wortende: *sie redn, sie warn, sie fingn, sie sind gekommn*
- Verkürzungen und Assimilationen in unbetonten Endsilben: *wir haben* > [ham], *laden* > [la:n], *wegen* > [ve:ŋ]
- Abschwächung der unbetonten, enklitischen Vokale [ʊ] zu [ə] vor allem in der 2. Person Singular: *kriegst du* > *kriegste, hast du* > *haste, willst du* > *willste*.

Diese *phonischen Worte* (Ägel & Hennig 2007: 203) verändern das Flexionsparadigma erheblich, wie wir im nächsten Abschnitt sehen werden.

3.1. Verbale Flexionsmorphologie der GS

Im Folgenden werde ich keine exhaustive Beschreibung der kompletten Flexionsmorphologie der GS liefern können, möchte jedoch einige Eigenheiten aufzeigen.

Die oben teilweise bereits angeführten phonologischen Merkmale wie die Elision und Reduktionserscheinungen, aber auch die Auslautverhärtung, die Spirantisierung der velaren Verschlusslaute und Assimilationen können das Flexionsparadigma erheblich beeinflussen, da sie häufig unbetonte Endsilben, d.h. zugleich auch grammatikalische Endungen betreffen. Ihr Auftreten hängt u.a. von der Sprechgeschwindigkeit, den Koartikulationsphänomenen u.ä. ab.

Nehmen wir als Beispiel die erste Person Präsens Indikativ des Verbs *kriegen*. In (1) finden sich die unterschiedlichen Realisierungsformen:

(1) *ich kriege* [kri:gə] > [kri:g] > [kri:k] > [kri:ç] > [kri:]⁷

Schwitalla (2010c: 67) stellt dazu fest:

Regelmäßige phonetische Wortverkürzungen wie bei *wir haben* von [ha:bən] über [ha:bn] zu [ha:m] sind überall in Deutschland zu hören. Sie sind keine Dialektismen,

⁶ Siehe u.a. Schwitalla (*2012: 37-39), Fiehler (2006: 1208-1209).

⁷ Nicht authentische Beispiele werden mit der Schriftart Times New Roman wiedergegeben, authentische Korpusbelege mit Courier New. Die Transkriptionen folgen den Regeln von GAT2 (Selting et al. 2009).

sondern sprechsprachliche Allegroformen; ebenso die Weglassungen des auslautenden Dentals bei den Wortformen ist, nicht, sind, die Apokopen des auslautenden Schwas (ich sag', mein', wollt').

In Tabelle (1) stelle ich daher in orthographischer Schreibweise die Konjugation Präsens in drei verschiedenen Realisierungsformen der GS dar:

Tab. 1 – Konjugation Indikativ Präsens Aktiv in GS

	langsame Sprechweise	schnelle Sprechweise	schnelle Sprechweise mit Enklise
1. Person Singular	ich sage ich kriege ich habe	ich sag ich krieg ich hab	sachich/sa'ich kriechich/krie'ich hapich
2. Person Singular	du sagst du kriegst du hast	du sachst du kriechst du has'	sachste kriechste/krisse haste/hasse
3. Person Singular*	sie sagt sie kriegt sie hat	sie sacht sie kriecht sie hat	sachtse/sachse kriechtse/krisse hatse/hasse
1. Person Plural	wir sagen wir kriegen wir haben	wir sagn/sachn wir kriegn/kriechn wir ham	sagnwe kriegnwe/krienwe hamwe
2. Person Plural	ihr sagt ihr kriegt ihr habt	ihr sacht ihr kriecht ihr hapt	sachtih kriechtih haptih
3. Person Plural	sie sagen sie kriegen sie haben	sie sagn sie kriegn sie ham	sagnse kriegnse/kriense hamse
* Aus Platzgründen führe ich hier nur die feminine Form auf.			

In (2) finden wir die zweite Person Singular Indikativ Aktiv des Verbs *müssen* in langsamer, kontrollierter Sprechweise, in (3) dagegen die zweite Person Singular Indikativ Aktiv des Verbs *können* in schneller Sprechweise mit Enklise:

(2) Mädchen sprechen über Fußball

110 C weil [also] du *musst* dich ja SELber auch-nmit deiner WAFfe die ganze zeit beschäftigen- und die in und AUSwendig kennen und-

(DGDfA)⁸

⁸ Aus dem Korpus *Datenbank Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik*, ab jetzt DGDfA, zugänglich unter <http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/> [29.10.2017].

(3) Mädchen sprechen über Fußball

112 E ja da gibt's so viele materiAlien-
113 da *kannste* an so vielen sachen RUMtüfteln-
114 das is mehr so ne art RÄTsel find ich.
115 F ((lacht))
(DGDFa)

Die Morphologie der GS tendiert dazu, analytische Formen den synthetischen vorzuziehen. Das Ergebnis dieser Tendenz ist eine höhere Frequenz von zusammengesetzten Tempus- und Modusformen (Kösters Gensini 2002: 215). Morphologisch kompakte Formen wie *er ginge* oder *er hatte gelesen* werden durch analytische Formen ersetzt: *er würde gehen* oder *er hat gelesen gehabt*, in denen die morphologische Information nun nicht mehr in einem einzigen Affix, sondern vielmehr in einem oder mehreren Hilfsverben enthalten ist. Dieses Phänomen kann als Lexikalisierung der Morphologie beschrieben werden. Ähnliche Tendenzen sind auch in der Nominalflexion zu beobachten, in der wir ebenfalls ein *splitting* komplexer morphologischer Informationen auf mehrere lexikalische Einheiten vorfinden.

Das häufigste Tempus ist das Präsens (Schwitalla ³2010: 129). Es kann sich sowohl auf vergangene, gegenwärtige oder zukünftige Ereignisse beziehen. In mündlichen Erzählungen vergangener Episoden werden beispielsweise direkte Reden durch das szenische Präsens markiert (Katelhön 2005, Schwitalla ⁴2012: 135). Auch um sich auf zukünftige Ereignisse zu beziehen, nutzen Sprecherinnen⁹ häufig das Präsens (Di Meola 2006a), die Tempuswahl hängt von folgenden Faktoren ab: der physischen Distanz der Kommunikationsteilnehmerinnen, der emotionalen Distanz der Sprecherinnen, dem (nicht-)öffentlichen Charakter der Kommunikation (Di Meola 2006a: 131-133). Hinsichtlich der Vergangenheits-tempora ist festzustellen, dass in GS das Perfekt wesentlich häufiger als das Präteritum auftritt. Das Perfekt kann das Präteritum immer ersetzen, nicht aber das Präteritum das Perfekt. (Schwitalla 2012: 134, Hennig 2000: 27). Der Präteritumschwund,¹⁰ v.a. im süddeutschen Sprachraum, ist hinlänglich bekannt und auch statistisch nachgewiesen worden. In (4) und (5) finden sich die Verben *sein* und *haben* im Perfekt in einem Kontext, welcher in geschriebener Sprache das Präteritum¹¹ verlangen würde:

9 Aus sprachökonomischen Gründen verwende ich hier ein generisches Femininum. Maskuline Referenten sind stets mitgemeint.

10 Siehe u.a. Rowley (1983), Thieroff & Vogel (2009: 19).

11 In didaktischen Grammatiken für DaF findet sich häufig der Hinweis, dass Hilfs-, Modalverben und die Verben *lassen*, *kennen*, *wissen* in der einfachen Vergangenheit immer im

(4) Fußballfanartikel

091 ich bin als wir in der siebten klasse nach AMrum zur
 klassenfahrt gefahren sind-
092 da *bin* ich mit so ner BAYerntasche unterwegs *gewesen-*
093 so ne REIsetasche.
(DGDfA)

(5) Familientreffen

0392 AJ ham(.)immer nur platt mitnander geredet (.) und(.)
 meine mutter hat (.) acht geschwister (.) die warn
 zuneunt und alle *ham* auch wieder familien *gehabt* (.)
 und wenn dann irgendwie weihnachten geburtstag ostern
 oder so was war °h dann gab_s da n riesentreffen
(Folk 00002)¹²

Dies wirkt sich auch auf die anderen Vergangenheitstempora aus. Da das Perfekt im süddeutschen Raum das Präteritum komplett ersetzt, fehlt nun eine Tempusform. Neben dem Perfekt und dem Plusquamperfekt haben sich zwei neue, analytische Vergangenheitstempora herausgebildet:¹³ das Doppelperfekt und das Doppelplusquamperfekt.¹⁴

Präteritum, auch in ansonsten typischen Kontexten für das *Perfekt* (mündliche Erzählung, kurze Frage usw.), verwendet werden müssen, vgl. z.B. Kars & Häussermann (1989: 20).

12 Die mit Folk gekennzeichneten Beispiele entstammen dem Korpus Forschungs- und Lehrkorpus der Datenbank für gesprochenes Deutsch des Institutes für gesprochene Sprache: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/ragdb.dgd__extern.welcome [28.12.2017].

13 Diese superkomponierten Formen (Zifonun et al. 1997: 1687) sind bereits seit dem 16. Jahrhundert attestiert (Thieroff 1992: 208), so dass Heinold (2015: 99-102) dem ihnen gewidmeten Kapitel ihrer Monographie die Überschrift "Wiederentdeckte Tempora" gibt.

14 Vgl. Thieroff & Vogel (2009: 19): „In der gesprochenen Sprache, vor allem in der südlichen Hälfte des deutschsprachigen Gebietes, schwindet das Präteritum jedoch immer mehr (so genannter „Präteritumschwund“) und wird durch das Perfekt ersetzt. Das Perfekt übernimmt also die Funktion des Präteritums und wird damit zu einem „echten“ absoluten Vergangenheitstempus. [...] Vor allem in der gesprochenen Sprache gibt es auch ein Doppelperfekt und ein Doppelplusquamperfekt. [...] Benutzt werden die Formen zum einen, um ein Ereignis zu beschreiben, das vor einem anderen in der Vergangenheit liegt. [...] Zum anderen dient das Doppelperfekt speziell in den süddeutschen Dialekten als Plusquamperfektersatz, weil dort ja ein Plusquamperfekt nicht mehr möglich ist, da das Präteritum geschwunden ist.“ Vgl. auch Amman (2005, 2007).

Tab. 2 – Superkomponierte Tempusformen des Deutschen

DOPPELPERFEKT	DOPPELPLUSQUAMPERFEKT
Ich habe eingekauft gehabt.	Ich hatte eingekauft gehabt.
Er ist eingeschlafen gewesen.	Er war eingeschlafen gewesen.

In (6) finden wir ein Doppelperfekt, in (7) ein Doppelplusquamperfekt zum Ausdruck einer Vorvergangenheit:

(6) Pin sechs

1213 (0.35)
 1214 LB ham sie plus gesagt
 1215 (1.62)
 1216 LB was hat er *gesagt [gehabt]*
 1217 GF [ha nee minu]s hab ich [gesagt (masse)]
 1218 XM [pin sechs hat] er (gsagt)
 (Folk 0001)

(7) Vorurteile

0399 LK spruch gebracht genau die eine
 0400 (0.74)
 0401 ähm die mit uns auch fachdidaktik hat (aber irgendwas)
 ja °h ähm *hatte* dann irgendwann so *gemeint gehabt* na ja
 0402 (0.95)
 0403 LK ne (.) also so irgendwie so schwule (.) vorurteilen
 ausgepackt (.) ja
 0404 AM wirklich (.)
 (Folk 00042)

Auch für den Verbalmodus Konjunktiv wird für das Gegenwartsdeutsche ein Schwund konstatiert, v.a. seine synthetischen Formen sind betroffen (vgl. Hentschel & Vogel 2010). Das Motiv für diese Tendenz ist im hohen Synkretismus der Formen zu finden; so fallen die Konjunktiv II- Formen der schwachen¹⁵ Verben komplett mit denen des Präteritums zusammen. In Tab. 3 sei dieser Synkretismus dargestellt:

¹⁵ 95,3% aller deutscher Verben sind schwache Verben, vgl. Augst (1975).

Tab. 3 – Synkretismusformen zwischen Konjunktiv und Indikativ

	IND. PRÄS.	KONJ. I	IND. PRÄT.	KONJ. II
ich	<i>mache</i>	<i>mache</i>	<i>machte</i>	<i>machte</i>
du	<i>machst</i>	<i>machest</i>	<i>machtest</i>	<i>machtest</i>
sie	<i>macht</i>	<i>mache</i>	<i>machte</i>	<i>machte</i>
wir	<i>machen</i>	<i>machen</i>	<i>machten</i>	<i>machten</i>
ihr	<i>macht</i>	<i>machtet</i>	<i>machtet</i>	<i>machtet</i>
sie, Sie	<i>machen</i>	<i>machen</i>	<i>machten</i>	<i>machten</i>

Ebenfalls in geschriebener Sprache ist die Periphrase mit *würde* + Inf. in vielen Kontexten akzeptiert (Kotin 2003); in GS tritt die *würde* + Inf.-Konstruktion jedoch häufiger auf, da der Schwa-Laut /ə/ in den Endungen des Konjunktiv I in GS der Elision unterliegt und somit der morphologische Unterschied zwischen Konjunktiv und Indikativ auch in Formen, die in geschriebener Sprache nicht synkretisch sind, komplett verschwindet (Schwitalla 2012: 137):

(8)

du sagest > [du za:kst]
 du bleibest > [du blai:ptst]
 ihr gebet > [i:ɐ ge:pt]

Trotz allem tritt der Konjunktiv in GS ebenso häufig wie in geschriebener Sprache auf: Laut Bausch (1979: 182) entfallen 6,72% aller Verbformen auf den Konjunktiv. Der hauptsächliche Unterschied besteht in der Wahl zwischen Konjunktiv I und Konjunktiv II. Hauptanwendungsbereich des Konjunktiv I sind indirekte Formen der Redewiedergabe (vgl. Katelhön 2005), um die Nichtübernahme der Regresspflicht seitens der aktuellen Sprecherin eindeutig sprachlich zu markieren.¹⁶ In GS wird der Konjunktiv I jedoch aufgrund der Ko-Präsenz anderer Redesignale (z.B. syntaktische Subordination, rededekennzeichnende Verben, Intonation) durch den Konjunktiv II, die *würde*-Periphrase oder durch den Indikativ ersetzt. Die Untersuchung von Bausch (1979) zeigt, dass von den 6,72% der Konjunktivformen in GS 5,99% auf den Konjunktiv II entfallen und

¹⁶ Auch als Referatkonjunktiv (Askedal 1996, 1999, 2000) bzw. reportativer Konjunktiv (Fabricius-Hansen & Solfeld & Pitz 2018) bezeichnet.

nur 0,73% der Formen auf den Konjunktiv I.¹⁷ In (9) finden sich sowohl die *würde* + Inf.-Konstruktion als auch der Konjunktiv II zur Kennzeichnung von indirekter Rede.

(9) Der Betreuer

- 1 B: dann werd ich das Thema noch erweitern / denn der is
ja jetzt ers
2 B: mal weg bis zum 25., er meint, er *würde* hier managerkrank
werden;
3 B: dieser Großbetrieb zu leiten, das *wär* also schon ne
Aufgabe, er
4 B: *wär* froh, daß er das Amt jetzt *abgeben* könnte.

(BA 3:13)¹⁸

Der Konjunktiv übernimmt in GS zusätzlich auch pragmatische Funktionen der Abtönung und Abschwächung illokutiver Sprechakte.

Für die Genusformen der Verben könnte man vermuten, dass die markierte Form – das Passiv – in GS weniger häufig vertreten ist. Empirische Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass dem nicht so ist (Schoenthal 1976). Tatsächlich ist eher der Nähegrad für die Frequenz der einzelnen Genusformen verantwortlich. Eine der Hauptfunktionen des Passivs besteht in der kontextuellen Verankerung eines Argumentes. Eine Äußerungseinheit, die in einer vorhergehenden Textpassage als Rhema fungiert, kann als Subjekt eines Passivsatzes wiederaufgenommen werden. Passivkonstruktionen erlauben es zudem, den Agens nicht zu nennen, um den Patiens in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken¹⁹ wie in (10):

(10) Würfelspiel

- 0047 VK °h und dem eigentümer (.) die übliche miete zahlen
0048 (0.6)
0049 VK °h noch was(.) bei einem pasch werden nur die weißen
würfel gezählt
0050 (1.15)
0051 VK klar ne (.) der grüne (.) k temp der rote tempwürfel
zählt
nich als pasch

(Folk 00011)

17 Vg. auch Schwitalla (2012: 137).

18 Aus dem Korpus authentischer Telefongespräche von Brons-Albert (1984).

19 Vgl. den Begriff der Relevanzhochstufung von Auer (1998).

Zudem tritt v.a. in GS das so genannte Rezipientenpassiv mit *bekommen/kriegen* + Partizip II (vgl. Thieroff & Vogel 2009: 33) auf, wobei die Variante mit *kriegen* gesprochensprachlich markiert ist, wie in (11):

(11) Das Geschenk

0067 EM nimm jetzt [halt noch einen]
 0068 XW [°h]
 0069 (0.25)
 0070 SM hat jo a äh buch *gschenkt kriegt* mit geschäft_e a [für die] gelwe tee shirts awa die vum
 0071 CM [wo]
 0072 XW °h ((schnalzt))
 (Folk 00020)

Die deutsche Sprache weist bekanntlich die morphologische Kategorie des Verbalaspekts nicht auf (Hentschel & Vogel 2010: 40), aber die zwei gesprochensprachlichen Verbalkonstruktionen mit *sein+am+Inf.* und *tun+Inf.* können Aspektualität ausdrücken (Leiss 2002). In (12) finden wir ein Beispiel für die Progressivkonstruktion:²⁰

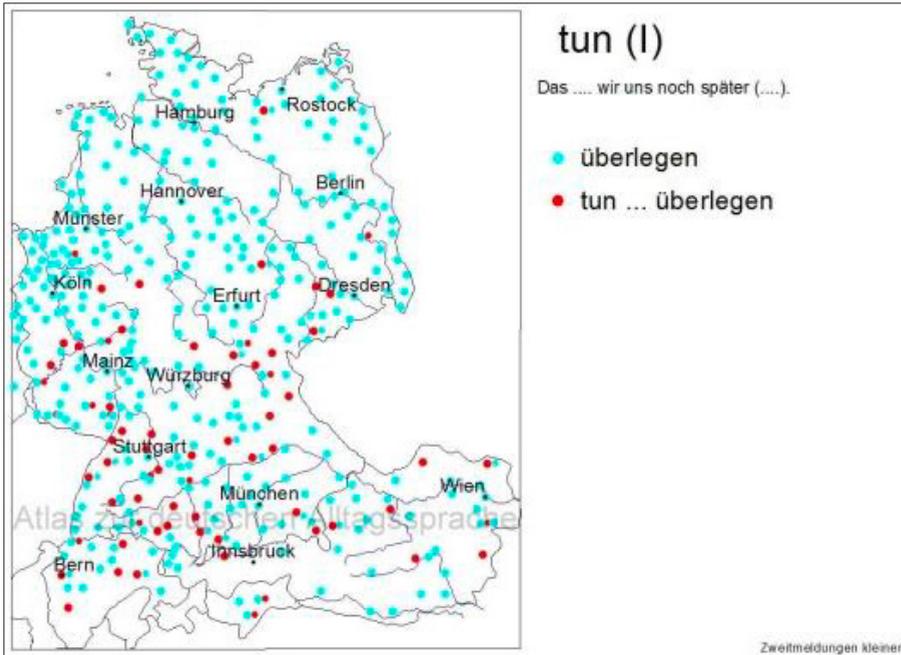
(12) Die Notiz

0657 NI und ich wollt_n mir grad schon bei v[ier drei] aufschreiben
 0658 XM1 [zwei]
 0659 (0.35)
 0660 NI und *als ich gerade schon am schreiben war* fingen die er mal mit vier vier un [dann (.) is das ja hiereskalier]t
 0661 XM1 [((unverständlich, 1.4))]
 (Folk 00021)

Diese Verlaufsform ist im Deutschen noch nicht grammatikalisiert. Nach der Grammatik von Zifonun (1997: 1877-1880) handle es sich um ein rein gesprochensprachliches Phänomen. Günthner (2010: 138-145) beschreibt die pragmatischen Funktionen dieser Konstruktion: Sie beziehe sich zum einen auf imperfektive Ereignisse, könne aber auch gewohnheitsmäßige, oder sich wiederholende Handlungen beschreiben.

²⁰ Vgl. auch Katelhön (2016). Eine weitere gesprochensprachliche Konstruktion wäre der Absentiv mit dem Verb *sein* + Inf., vgl. König (2009).

Abb. 1 – Diatopische Verteilung von *tun* + Inf.



<http://www.atlas-alltagssprache.de/runde-3/f08b-c/> [27.10.2017]

Im Gegensatz zur Progressivkonstruktion ist die Periphrase mit *tun* + Inf. stärker diatopisch markiert. Abb. 1 zeigt, dass sie vor allem im süddeutschen Raum verbreitet ist.

Die *tun*-Konstruktion weist zwei verschiedene syntaktische Muster auf. In (13) finden wir *tun*-Inf. mit dem topikalisierten Verbalinfinitiv im Vorfeld:

(13) Unwissen

- 0608 (0.87)
- 0609 HM ((schmatzt))
- 0610 SZ hhh°
- 0611 HM also *wisse tu i no nix* (.) müss ma sehe
- 0612 (0.22)
- 0613 HM ((schmatzt)) (tja) bin heut abend dort
- 0614 (0.66)
- (Folk 00022)

Durch die Spitzenstellung wird der Infinitiv emphatisiert, laut der Duden-Grammatik (2016: 434) wird diese Form auch im (geschriebenen) Standard akzeptiert. Dem ist nicht so für das zweite syntaktische Muster, in dem *tun* + Infinitiv mit dem nachgestellten Infinitiv auftreten kann, wie in (14):

(14) Die Kündigung

0264 ML m auf ne fortbildung un der s
 0265 (0.35)
 0266 ML sacht ja gut mach ich un (.) *tut_n halbes jahr später*
kündigen °h muss der rückzahlen
 0267 (1.81)
 0268 GS bitte
 (Folk 00004)

Die Nachstellung des Infinitivs des Vollverbs erzeugt hier eine Spannung innerhalb der Äußerung, die Aufmerksamkeit wird dergestalt auf die mit dem Infinitiv verbalisierte Handlung gerichtet. Zudem kann diese Konstruktion mit *tun* im Konjunktiv im süddeutschen Sprachraum auch die würde-Konstruktion ersetzen (Elspaß 2005: 259).

Eine weitere Konstruktion, die in GS auffällig oft vertreten ist, ist die absolute Verwendung der Modalverben, d.h. Modalverben, die ohne Infinitiv auftreten (Kaiser 2017):

(15) Sportverein

0987 SZ kein (.) kein sinn ich ich der brauch eigentlich(.)
 was grad ganz w was anderes ja
 0988 HM hm_hm
 0989 (0.84)
 0990 SZ (.) also des isch doch echt jetzt nich die baustelle dass
 der jetzt irgendwie unbedingt noch *in nen sportverein*
muss und er isch ja auch in diesem minischtrantending
 isch er ja auch noch also der hat einen äh
 0991 HM hm[_hm]
 (Folk 00026)

3.2. Nominale Flexionsmorphologie

Wie für die Verbmorphologie spielen auch für die Nominalmorphologie die oben genannten phonetisch-phonologische Prozesse eine wichtige Rolle, so dass Schwitalla (2012: 38) von einem partiell unterschiedlichen Flexionsparadigma ausgeht:

Betrachtet man Elisionen von der Morphologie her, so muss man wohl ein partiell unterschiedliches System für die gesprochene Sprache annehmen. Während wir Pluralmorpheme, die auf <en> enden, allesamt schreiben, lassen wir sie beim Sprechen oft weg, wenn ihnen ein Nasal vorausgeht [...]. Da wir in der Schriftsprache schon das Nullmorph haben (*Lehrer*) wird diese Möglichkeit eben beim Sprechen ausgenützt [...].“

Vor allem nach einem Nasal wird das Morphem {-en}, eines der Pluralmorpheme für Substantive, häufig nicht realisiert; aus morphologischer Sicht wird es durch ein Nullmorphem ersetzt, das bereits für die Pluralmarkierung existiert, so wie in (16):²¹

(16) Damen und Herren > [da:mundhɛrn]

Die Substantivdeklinaton wird folglich reduziert. Neben dem Nominativ Plural betrifft dies auch den Dativ Plural, die Endungen der schwachen Deklination und den Genitiv. Das nach der schwachen Deklination flektierende Substantiv *der Mensch* findet man häufig in starker Deklination:

(17) *den Menschen (Akk.), dem Menschen (Dat.) > den Mensch, dem Mensch*

Auch andere nominale Wortklassen sind von den phonologisch-phonetischen Elisionen morphologisch betroffen. In (18) kann der Ausfall des Reduktionsvokals [ə] in der Endung des maskulinen Possessivartikels im Dativ bei gleichzeitiger Elision des auslautenden Nasalkonsonanten konstatiert werden *mit seinem Vater > mit seim vadder*:

(18) Essen

383 M Un ich soll dann nachmittags erst kommen weil er geht
halt mitta
mittags mit *seim* vadder essen

384 M hm_hm

(Folk 00001)

Neben dem Konjunktiv- und Präteritumschwund ist im Nominalbereich die Vermeidung des Genitivs zu beobachten. In GS wird er durch die Präposition von + Dat. ersetzt, wie in (19):

(19) *Vaters Haus > das Haus vom Vater*

21 Beispiel aus Schwitalla (2012: 38).

Weitere Erscheinungsformen dieses Aufsplittens komplexer morphologischer Formen auf mehrere lexikalische Einheiten (*splitting*) sind die Dativ-Possessivkonstruktion und die Trennung von Interrogativ-, Relativpronomen und Pronominaladverbien. V.a. die Dativ-Possessiv-Konstruktion (Fiehler 2007: 1224, Zifonun 2003: 1275) stellt eine der exklusiven morphologischen Erscheinungen der GS dar. Folgendes Beispiel mag das verdeutlichen:

(20) Mutters Aufgabe

0034 ((allgemeines Gelächter))
0035 HM Glaab ich schon abber ich denk des is eigentlich *der*
mama ihr uffgab (.) ich bin mir bloß net sicher ob die
des kann

(Folk 00026)

Eigennamen können in GS mit Determinativartikel verwendet werden:

(21) Die Nina

0819 VK [aber die hast ja alle im stall]
0820 VK (.) ach so okay alles klar
0821 (2.65)
0822 SK ah *die nina* könnt sich_s auch kaufen
0823 VK (.) (find du) musst des behalten jetzz is nina dran

(Folk 00010)

Einziges Ausnahme ist der Vokativ. Wenn man sich direkt an eine Person wendet, ist der Gebrauch des Artikels nicht möglich:

(22) *Die Anna, gib mir mal das Brot!

Es gibt einige Adjektive, die nach den Grammatiken des geschriebenen Deutsch nicht dekliniert werden können, u.a. einige nichtnative chromatische Adjektive. In GS können sie durchaus dekliniert werden, ein Beispiel für das Adjektiv *rosa* findet sich in (23):²²

22 Vgl. Thieroff & Vogel (2009: 59): „[...] dass es bestimmte Adjektive gibt, die nicht flektiert werden können. Neben Adjektiven wie *klasse*, *prima*, *super* werden hier immer wieder Farbadjektive fremder Herkunft wie *rosa*, *lila*, *pinke*, *beige*, *orange* und andere genannt. Während es als standardsprachlich nicht korrekt gilt, diese zu flektieren, kommen im Gesprochenen durchaus flektierte Formen vor: *das rosane Haus*, *die lilane Bluse*, *ein pinkes Hemd*, *die orangene Revolution*.“

(23) Blumen

- 051 AV (.) und was sie wunderbar zurückschneiden könn wenn_s
wirklich auch ma zu groß ge[worden is] °h sollte auch
so sonnig bis halbschattig stehn [wenn_s] zu viel
schatten is verliert er die färbung
- 052 KA [ah s]o
- 0053 KA [ja]
- 0054 (0.21)
- 0055 KA Ja
- 0056 AV °h un dann wird das w[eiße un das] rosane so bisschen
verschwinden dann wird es grüner werden [°hh] wie
gesagt könn_se wunderbar zurück[schneiden]
- 0057 KA [hmhm]
- (FOLK_E_00211)

Allerdings kann man auch die entgegengesetzte Tendenz finden. In bestimmten Kontexten können attributive Adjektive auch undekliniert auftreten, wie im folgenden Beispiel das Adjektiv *lecker*:²³

(24) Kuchen

- 0481 EM wolle ma kuche esse
- 0482 HM hhh°
- 0483 (0.41)
- 0484 EM (fei)lecker kuchen
- 0485 (0.2)
- 0486 HM ((lacht))
- 0487 (0.22)
- (FOLK_E_00018)

Für die Steigerungsformen der Adjektive lassen sich in GS Hybridformen zwischen synthetischem und analytischem Komparativ finden, wie in (25):

(25) Eingebildet

- 0420 (1.94)
- 0421 NU anders werden
- 0422 ZY (.) hmhm
- 0423 NU wo er geld hat kann er auch nich mehr das haben und
°h (.) wie gesacht die sin dann *mehr eingebildeter*(.)
die jetzt äh
- 0424 (0.3)
- (Folk 00256)

23 Für eine nähere Analyse dieser Erscheinung verweise ich auf Stoltenburg (2014).

Auch die Funktionswörter sind von den phonetischen Reduktionen betroffen. Der unbestimmte Artikel erfährt in GS den Ausfall seiner Stammsilbe, da die morphologischen Informationen in der unbetonten Endsilbe enthalten sind:

(26) eine > ne, ein > n, einen > nen, n

Die Elision kann aber auch die Endsilbe betreffen, in diesem Fall gehen morphologische Informationen wie beispielsweise der Unterschied zwischen Akkusativ und Nominativ maskuliner Substantive, verloren:

(27) Lästergeschichte Snobs

001 B und n anderer bei IHM am lehrstuhl wohl auch-
002 der wird total die ganze zeit verARSCHT-
003 weil der halt der is so EINzelkind-
004 und total n ARBeitstier-
005 kommt halt auch von ner unterNEHMensberatung-
006 und is irgendwie auch total GUT in allem was er macht-
007 und FLEIßig.
008 aber auch einfach der megaSNOB.
009 der ruft sich n TAXi?
010 von neustadt nach COTTbus?
011 fund ruft dann an ja ich hätt gern ne E klasse.

(DGdFA)

Zudem findet sich in GS ein "neuer" unbestimmter Artikel, der aus der Ligatur von *so* und *ein* entstanden ist. Thüne & Elter & Leonardi (2003: 88) sprechen von einem erweiterten²⁴ Artikel. Lovik (1990) beschreibt diese Form als *hedge* (Heckenausdruck, d.h. als Vagheitsausdruck, der den illokutiven Gehalt einer Äußerung abschwächt). M.E. tritt diese Form in GS mittlerweile sehr systematisch auf, so dass man von einer stattfindenden Grammatikalisierung zu einem neuen, rhematischen Demonstrativartikel sprechen kann:

(28) Kuba

43 S und dann halt poLIEren.
44 und dann wird da irgendwann mal so'n PLASTikbrett draus.
45 ein ZAHNpasta-
46 SURFbrett.
47 [für kuBAner.]
48 B [JA hm.]
49 ich glaub die nehmen einfach eher so ne BAUMplanke.
50 (2.0)

24 Im italienischen Original: „articolo in forma ampliata“.

Die bereits oben angesprochene Tendenz zur Lexikalisierung der Morphologie betrifft in besonderem Maße auch die Nominaldeklination, da (nicht nur in GS) die Tendenz besteht, reine Kasusformen durch Präpositionalsyntaxmen zu ersetzen

(29) Die Verbraucherzentrale hat eine Bilanz über ihre Arbeit gezogen. (anstelle: ihrer Arbeit)²⁵

Im Bereich der Morphophonologie weist die GS sehr viel mehr Verschmelzungsformen von bestimmtem Artikel und Präposition auf, als die geschriebene Sprache. Im geschriebenen Standard sind die folgenden acht Formen akzeptiert:²⁶

(30) zum (< zu dem), zur (< zu der), beim (< bei dem), am (< an dem), ans (< an das), im (< in dem), ins (< in das) und vom (< von dem)

Diese zusammengezogenen Formen können verwendet werden, wenn die Referenz des Substantivs bereits bekannt ist bzw. das Substantiv mit generischer Bedeutung auftritt. Wenn die Sprecherin jedoch die Referenz genauer spezifizieren will, können diese Formen nicht mehr verwendet werden:

(31) Ich gehe zur Post. (Wichtig ist, dass ich beispielsweise einen Brief verschicken will, egal auf welcher Post).

(31') Ich gehe zu der Post am Marktplatz (denn dort will ich mich mit einem Freund treffen).

Bedingt durch phonetische Reduktionen treten diese Verschmelzungsformen in GS sehr viel häufiger auf:

(32) anne (an der), aufm/aum (auf dem), aufs (auf das), ausm (aus dem), durchs (durch das), fürs (für den), fürs (für das), hinterm (hinter dem), inne (in die), inner (in der), mipm/mim (mit dem), nachm (nach dem), übern (über den), übers (über das), vonner/vonne (von der), vors (vor das).

²⁵ Beispiel aus Hinrichs (2004: 351).

²⁶ Vgl. Schiering (2005: 25), Augustin (2018).

Aufgrund des Genitivschwundes verändert sich auch die Rektion von Präpositionen. Präpositionen wie *wegen*, *während*, *trotz*, *anstatt*, die im geschriebenen Standard den Genitiv verlangen, werden in GS mit Dativ verwendet.

In (33) finden wir die Präposition *wegen* mit Dativ:

(33) Vorpremiere

1225 HM (.) gar vorpremiere weil die premiere is am mittwoch
1226 (0.2)
1227 EM Ah ja siehste was die die riesen schau machen wegen
dem film
1228 ((Schlüsselgeklapper im Hintergrund))
1229 EM ha ha ha
(Folk 00001)

Die hier vorgestellte Beschreibung flexionsmorphologischer Eigenschaften der GS ist sicher nicht exhaustiv, mochte aber vielleicht verdeutlichen, dass man in einigen Fällen von erheblichen Divergenzen zwischen der Grammatik der geschriebenen und der Grammatik der gesprochenen Sprache ausgehen kann.

4. WELCHE GRAMMATIK IM DAF-UNTERRICHT?

In diesem letzten Abschnitt möchte ich nun der Frage nachgehen, ob und wann die Flexionsmorphologie der GS Gegenstand des DaF-Unterrichts sein sollte. Schwitalla schreibt dazu:

Nicht so eindeutig ist die Frage zu klären, welche Varietät(en) und welche Eigenschaften des gesprochenen Deutsch in welchem situativen, sozialen, regionalen etc. Ausprägungen gelehrt werden sollen. Wie bei anderen Sprachvarietäten gibt es ja *das* gesprochene Deutsch nirgends in reiner Form. (Schwitalla 2010c: 66)

Als DaF-LehrerIn könnte man die Antwort auf diese Frage in den Kompetenzskalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen suchen. Folgendermaßen wird hier grammatische Kompetenz definiert:

Grammatische Kompetenz kann man definieren als Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden. [...]. Grammatische Kompetenz ist die Fähigkeit, in Übereinstimmung mit diesen Prinzipien wohlgeformte Ausdrücke und Sätze zu produzieren und zu erkennen (im Unterschied zum Auswendiglernen feststehender Formeln). Die Grammatik einer jeden Sprache ist in diesem Sinn hochkomplex und widersetzt sich einer definitiven oder erschöpfenden Beschreibung. (GeR 2001: 112)

Naheliegender wäre es nun, in der Skala zur Grammatikalischen Korrektheit nachzuschlagen:

Tab. 4 – Skala Grammatikalische Korrektheit (GeR 2001: 112-113)

GRAMMATISCHE KORREKTHEIT	
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Mass an grammatikalischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatikalischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/ sie ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatikalischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Leider ist sie wenig hilfreich, da „gute“ oder „korrekte“ Beherrschung der Grammatik, aber auch „Grammatik“ selbst nicht näher spezifiziert werden. Auch die Kategorie „Fehler“ wird nicht näher erläutert.

Unter dem Stichwort „phonologische Kompetenz“ findet man Folgendes:

Phonologische Kompetenz

Sie involviert Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion in Bezug auf:

- die lautlichen Einheiten (Phoneme) der Sprache und ihre Realisierung in bestimmten Kontexten (Allophone);
- die phonetischen Merkmale, die Phoneme voneinander unterscheiden (distinktive Merkmale, z. B. stimmhaft, gerundet, nasal, plosiv);
- die phonetische Zusammensetzung von Wörtern (Silbenstruktur, Phonemfolge, Wortakzent, Wortton); Satzphonetik (Prosodie)
- Satzakzent und Satzrhythmus
- Intonation
- phonetische Reduktion
Vokalabschwächung
starke und schwache Formen
Assimilation
Elision (GeR 2001: 117)

Und unter dem Stichwort „Interaktion“ kann man lesen:

Interaktion

Die an mündlicher Interaktion beteiligten Prozesse unterscheiden sich in verschiedener Hinsicht von einer einfachen Abfolge von Sprechen und Hören:

Produktive und rezeptive Prozesse überschneiden sich. Während die noch unvollendete Äußerung des Gesprächspartners verarbeitet wird, beginnt der Sprachverwendende bereits - auf der Basis einer Hypothese über deren Beschaffenheit, Bedeutung und Interpretation - mit der Planung seiner Erwiderung.

Diskurs ist kumulativ. Im Verlauf einer Interaktion einigen sich die Beteiligten über ihre Interpretationen einer Situation, entwickeln Erwartungen und fokussieren auf relevante Fragen. Diese Prozesse spiegeln sich in der Form der produzierten Äußerungen wider. (GeR 2001: 94)

Hier wird bereits auf die Mechanismen gesprochener Interaktion eingegangen, die für die beschriebenen flexionsmorphologischen Eigenschaften der GS ausschlaggebend sind. Sieht man unter der Skala „Flüssigkeit“ nach, findet man folgende Tabelle:

Tab. 5 – Skala Flüssigkeit (GeR 2001: 128-129)

FLÜSSIGKEIT (MÜNDLICH)	
C2	Kann sich auch in längeren Äußerungen natürlich, mühelos und ohne Zögern fließend ausdrücken. Macht nur Pausen, um einen präzisen Ausdruck für seine/ihre Gedanken zu finden oder ein geeignetes Beispiel oder eine Erklärung.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.

B2	Kann sich spontan verständigen und drückt sich auch in längeren und komplexeren Redebeiträgen oft mit bemerkenswerter Leichtigkeit und Flüssigkeit aus.
	Kann in recht gleichmäßigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, entstehen kaum auffällig lange Pausen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler ohne Belastung für eine der beiden Seiten möglich ist.
B1	Kann sich relativ mühelos ausdrücken und trotz einiger Formulierungsprobleme, die zu Pausen oder in Sackgassen führen, ohne Hilfe erfolgreich weitersprechen.
	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.
A2	Kann sich in kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.
	Kann ohne große Mühe Redewendungen über ein vertrautes Thema zusammenstellen, um kurze Gespräche zu meistern, obwohl er/sie ganz offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen muss.
A1	Kann sehr kurze, isolierte und meist vorgefertigte Äußerungen benutzen, macht dabei aber viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter zu artikulieren und Abbrüche in der Kommunikation zu reparieren.

Unter dem Abschnitt „Registerunterschiede“ kann man im GeR lesen:

Für die ersten Lernjahre (etwa bis zu B1) ist ein relativ neutrales Register angemessen, es sei denn, zwingende Gründe sprechen dagegen. Dies ist das Register, das Muttersprachler im Allgemeinen am ehesten von Ausländern und Fremden erwarten (GeR 2001: 120).

Eine letzte Skala, die wir abschließend daher genauer betrachten wollen, ist die der „Soziolinguistischen Angemessenheit“:

Tab. 6 – Skala „Soziolinguistische Angemessenheit“ (GeR 2001: 120-121)

SOZIOLINGUISTISCHE ANGEMESSENHEIT	
C2	Verfügt über gute Kenntnisse und idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.

	<p>Kann die soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren.</p> <p>Kann als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache und Sprechern aus seiner eigenen Sprachgemeinschaft wirken und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.</p>
C1	<p>Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen; er/sie muss sich aber gelegentlich Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm/ihr nicht vertraut ist. Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt. Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.</p>
B2	<p>Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist.</p> <p>Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird. Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrecht erhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen oder zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern. Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden.</p>
B1	<p>Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale.</p>
A2	<p>Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken.</p> <p>Kann an auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er/sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.</p> <p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt. Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.</p>
A1	<p>Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, bitte und danke sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.</p>

Der GeR ist in der Vergangenheit trotz seiner unbestrittenen Vorzüge mehrfach kritisiert worden. So schreibt Rösler (2016: 140) zum Thema der GS im GeR: „Der GeR kann nicht umhin, manchmal ungenau [...], manchmal unnötig schwammig [zu] sein“.

Tatsächlich konnte auch unsere Analyse zeigen, dass der GeR undifferenziert und pauschal mit dem breit gefächerten Thema der sprachlichen Variation umgeht. Das Thema Mündlichkeit und Gesprochene Sprache ist nicht ausreichend in den Kompetenzskalen verankert. Der GeR trifft zudem keine Unterscheidung von konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit.

Ausgehend von den hier vorgestellten Kompetenzskalen des Referenzrahmens zum Thema „Grammatische Korrektheit“, „Phonetische Kompetenz“, „Interaktion“, „Flüssigkeit“ und „Soziolinguistische Angemessenheit“ möchte ich nun folgende Antworten auf die eingangs gestellten Fragen formulieren:

Mit Schwitalla (2010c: 71) bin ich der Ansicht: „Das zu lehrende Deutsch sollte dem entsprechen, was in öffentlichen und halböffentlichen Situationen gesprochen wird.“ Das bedeutet, dass Relevanz, Häufigkeit und Frequenz die ausschlaggebenden Parameter für eine Vermittlung im DaF-Unterricht sein sollten. Häufigkeiten und Frequenzen können nur durch korpusbasierte, empirische Studien zu den Einzelphänomenen ermittelt werden. Auch bzw. gerade im DaF-Unterricht muss mit authentischen Beispielen, d.h. sprachwissenschaftlich formuliert, mit realen, transkribierten Korpusbelegen gearbeitet werden (Schwitalla 2010c: 74). Diese können je nach Lernziel und Adressatinnengruppe mehr oder weniger spezifische Transkriptionselemente enthalten. Diese Aspekte der Häufigkeit und Relevanz möchte ich nur exemplarisch am Phänomen des *am*-Progressivs illustrieren.

In der Erhebung des Goethe-Institutes²⁷ zu den Deutschlernenden in Europa 2015 sieht man, dass die meisten Deutschlernerinnen aus folgenden Ländern stammen:

Tab. 7 – Länder mit der höchsten Anzahl von Deutschlernenden, Stand: 2015

Gesamt Deutschlernende in Europa	9395401
Polen	2288125
Großbritannien	1547994
Russische Föderation	1546062
Frankreich	1005444
Ukraine	715460
Italien	434881

²⁷ Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Unter: <https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html> [15.01.2018].

Die Herkunftssprachen dieser Deutschlernerinnen sind alle Aspektsprachen, d.h. Polnisch, Englisch, Russisch, Französisch, Ukrainisch und Italienisch verfügen über die morphologische Verbalkategorie des Aspektes. Bisher wird in Lehrwerken DaF der *am*-Progressiv als Verbalkategorie überhaupt nicht behandelt, er erscheint sporadisch unter dem Thema Präpositionen ab einem Sprachniveau B2.²⁸ Aufgrund der vorgestellten Deutschlernerinnenzahlen bin ich mit Imo (2015) und Thiel (2008) jedoch der Ansicht, dass er wegen seiner hohen Relevanz für die meisten Deutschlernerinnen und seiner relativen Häufigkeit in GS ab einem Niveau A1+/A2 als Verbalkategorie vermittelt werden sollte. Die *sein+am+Inf.*-Konstruktion ist zudem syntaktisch weniger komplex als die semantisch analoge Konstruktion mit dem Adverb *gerade*:

(34) Er ist am Lesen.

(35) Er ist gerade dabei zu lesen.

5. AUSBLICK

Noch sind wir von einer systematischen Erfassung der Flexionsmorphologie der GS geschweige denn einer Grammatikographie weit entfernt. Aufgrund empirisch basierter Untersuchungen müssen flexionsmorphologische Eigenschaften gesprochener Sprache systematisch erfasst, beschrieben und in eine Grammatik der gesprochenen deutschen Sprache integriert werden. Denn mit Fiehler (2013: 35) möchte ich:

[...] abschließend dafür plädieren, sich die Andersartigkeit der gesprochenen Sprache in ihrer ganzen Spannweite bewusst zu machen und sich den Schwierigkeiten zu stellen, die sie bei ihrer systematischen Berücksichtigung im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht bereitet [...]. Denn gesprochene Sprache ist meines Erachtens ein unverzichtbarer Bestandteil der Kompetenz in der Fremdsprache.

Die Vermittlung gesprochensprachlicher Elemente im DaF-Unterricht sollte systematisch erfolgen. Ausschlaggebend hierfür müssten die Kriterien der Relevanz und Häufigkeit in Abhängigkeit vom übergeordnetem Lernziel und der Adressatinnengruppe sein.

²⁸ Meine persönliche Lehrwerkanalyse hat gezeigt, dass der Progressiv als Lerngegenstand nur im Lehrwerk „Ziel“ vom Hueber-Verlag im Band B2 vorkommt (Dalla Piazza & Evans 2008).

LITERATUR

- Ágel, V. und M. Hennig. Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzsprechens. In: *Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache*, hrsg.v. V. Ágel und M. Hennig. Tübingen: Niemeyer, 2007, 179-214.
- Theorie des Nähe- und Distanzsprechens. In *Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähetexten 1650-2000*, hrsg.v. V. Ágel und M. Hennig. Tübingen: Niemeyer, 2006, 3-32
- Amman, A. Abbau und Anschwemmung: Doppelte Perfektformen und Grammatikalisierung im deutschen Tempussystem. In: *Grammatikalisierung im Deutschen*, hrsg.v. T. Moertelsmann und T. Leuschner. Berlin: de Gruyter, 2005, 251-275.
- The fate of 'redundant' verbal forms – Double perfect constructions in the languages of Europe. In: *STUF* 60/3, 2007, 186-204.
- Askedal, J.O. Zur Regrammatikalisierung des Konjunktivs in der indirekten Rede im Deutschen. In: *Deutsche Sprache* 24, 1996, 289-304.
- On the grammatical status of the subjunctive in Reported speech in German. In: *Interdigitations. Essays for Irmgard Rauch*, hrsg. v. G.F. Carr, W. Harbert und L. Zhang. New York: Peter Lang, 1999, 311-321.
- Satzartendifferenzierung und Sprecherwechsel in ‚berichteter Rede‘. In: *Studia Neophilologica* 72, 2000, 181-189.
- Auer, P. Zwischen Parataxe und Hypotaxe: ‚abhängige Hauptsätze‘ im gesprochenen und geschriebenen Deutsch. In: *InList* 2, 1998, 1-32.
- Augst, G. Wie stark sind die starken Verben?. In: *Untersuchungen zum Morpheminventar der deutschen Gegenwartssprache. Forschungsbericht des IdS* 25, 1975, 231-281.
- Augustin, H. *Verschmelzung von Präposition und Artikel: eine kontrastive Analyse zum Deutschen und Italienischen*. Berlin: de Gruyter, 2018.
- Bausch, K.-H. *Modalität und Konjunktivgebrauch in der gesprochenen deutschen Standardsprache*. München: Hueber, 1979.
- Breindl, E. und M. Thurmair. Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer „Grammatik der gesprochenen Sprache“ (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 40, 2003, 7-93.
- Brons-Albert, R. *Gesprochenes Standarddeutsch. Telefondialoge*. Tübingen: Narr, 1984.
- Dalla Piazza, R.-M. und S. Evans. *Ziel B2. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 2008.
- Di Meola, C. Präsens versus Futur I: Nähe und Distanz bei der Versprachlichung zukünftigen Geschehens. In: *Muttersprache* 2, 2006a, 122-139.
- Norm and Variation in der Grammatik: das Beispiel der präpositionalen Rektion im Deutschen. In: *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, hrsg. v. Eva Neuland. Frankfurt am Main usw.: Peter Lang, 2006b, 419-430.
- Duden = Dudenredaktion. *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim: Dudenverlag, 2006.
- Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim: Dudenverlag, 2009.
- Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim: Dudenverlag, 2016.

- Durell, M. Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, hrsg. v. E. Neuland. Frankfurt am Main usw.: Peter Lang, 2006, 111-122.
- Elspaß, S. *Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer, 2005.
- Fabricius-Hansen, C., K. Solfeld und A. Pitz. *Der Konjunktiv. Formen und Spielräume*. Tübingen: Stauffenburg, 2018.
- Fiehler, R. „Gesprochene Sprache – ein „sperriger“ Gegenstand“ In: *Info DaF* 34/5, 2007a, 460-471.
- *Gesprochene Sprache*. In: Duden. *Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag, 2007b, 1175-1256.
- *Gesprochene Sprache – gehört sie in den DaF-Unterricht?* In: *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*, hrsg. v. U. Reeg, Frankfurt am Main usw.: Peter Lang, 2012, 13-28.
- *Die Besonderheiten gesprochener Sprache – gehören sie in den DaF-Unterricht?“* In: *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, hrsg. v. S. M. Moraldo und F. Missaglia, Heidelberg: Winter, 2013, 19-38.
- *Grammatikschreibung für gesprochene Sprache*. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik* 25/1, 2015, 3-20.
- GeR = J. Trim, B. North und D. Coste. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. Übersetzt von J. Quetz. Berlin usw.: Langenscheidt, 2001.
- Günthner, S. *Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?*. In *Info DaF* 27/4, 2000, 352-366.
- *Grammatik und Pragmatik - eine gebrauchtorientierte Perspektive auf die Grammatik gesprochener Alltagssprache*. In *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*, hrsg. von M. Habermann, Mannheim: Dudenverlag, 2010, 126-149.
- Günthner, S., L. Wegner und B. Weidner. *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung“*. In: *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, hrsg. v. S. M. Moraldo und F. Missaglia, Heidelberg: Winter, 2013, 113-150.
- Heinold, S. B. *Tempus, Modus und Aspekt im Deutschen. Ein Studienbuch*. Tübingen: Narr, 2015.
- Hennig, M. *Tempus und Temporalität in geschriebenen und gesprochenen Texten*. Tübingen: Narr, 2000.
- *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: Kassel University Press, 2006.
- Hentschel, E. und P. Vogel. *Deutsche Morphologie*. Berlin: de Gruyter, 2010.
- Hinrichs, U. *Gibt es Kreolisierungstendenzen im Deutschen? Einige Bemerkungen*. In: *Muttersprache* 114/4, 2004, 348-357.
- Imo, W. *Aspektrealisierung im gesprochenen Deutsch zwischen Norm und Gebrauch*. In: *Interaktionale Sprache im DaF-Unterricht*, hrsg. v. S.M. Moraldo und W. Imo. Tübingen: Stauffenburg, 2015, 367-393.
- Kaiser, J. *Die „absolute“ Verwendung von Modalverben im gesprochenen Deutsch. Eine interaktionslinguistische Untersuchung*. Heidelberg: Winter, 2017.
- Kars, J. und U. Häussermann. *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1989.

- Katelhön, P. *Das fremde Wort im Gespräch. Rededarstellung und Redewiedergabe in italienischen und deutschen Gesprächen*. Berlin: Weidler, 2005.
- Katelhön, P. Verbale Progressivkonstruktionen. Ein italienisch-deutscher Sprachvergleich. In: *Gesprächsanalyse zwischen Syntax und Pragmatik. Deutsche und italienische Konstruktionen*, hrsg. v.: M. Selig, E. Morlicchio und N. Dittmar. Tübingen: Stauffenburg, 2016, 169-188.
- Katelhön, P. und M. Nied Curcio. Lessico, morfologia e formazione delle parole. In: *Grammatica del tedesco parlato. Con un saggio introduttivo di Reinhard Fiehler*, hrsg. v. M. Costa und M. Foschi Albert. Pisa: Pisa University Press, 2017, 139-169.
- Koch, P. und W. Oesterreicher. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 1985, 15-43.
- *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer, 1990.
- König, S. Alle sind Deutschland...außer Fritz Eckenga – der ist einkaufen: der Absentiv in der deutschen Gegenwartssprache. In: *Opal* 4, 2009.
- Kösters-Gensini, S. E. *Flexionsmorphologie im gesprochenen deutschen Substandard. Untersuchung eines Korpus*. Tübingen: Narr, 2002.
- Kotin, M.L. *Die werden-Perspektive und die werden-Periphrasen im Deutschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003.
- Leiss, E. *Die Verbalkategorien im Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung*, Berlin usw.: de Gruyter, 2002.
- Lovik, T.A. Geben Sie mir so ‚n Streuselapfel: Hedging in Authentic Speech Situations. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 23/2, 1990, 121-128.
- Richter, R. Zur Relevanz der Gesprochenen-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 29/4, 2002, 306-316.
- Reershemius, G. Gesprochene Sprache als Gegenstand des Grammatikunterrichts. In *Info DaF* 25/4, 1998, 399-405.
- Rösler, D. Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 2016, 135-149.
- Rowley, A. Das Präteritum in den heutigen deutschen Dialekten. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 2, 1983, 161-182.
- Schank, G. und G. Schoenthal. *Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden*. Tübingen: Niemeyer, 1983.
- Schiering, R. Flektierte Präpositionen im Deutschen? Neue Evidenz aus dem Ruhrgebiet. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 72, 2005, 52-79.
- Schneider, J. G. Hat die gesprochene Sprache eine eigene Grammatik? Grundsätzliche Überlegungen zum Status gesprochensprachlicher Konstruktionen und zur Kategorie „gesprochenes Standarddeutsch“. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 39, 2011, 165-187.
- *Gesprochenes Standarddeutsch und DaF. Begriffe – Empirie – didaktische Implikationen*. In: *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, hrsg. v. S.M. Moraldo und W. Imo. Tübingen: Stauffenburg, 2015, 45-62.
- Schneider, J.G., J. Butterworth und N. Hahn. *Gesprochener Standard in syntaktischer Perspektive*. Tübingen: Stauffenburg, 2018.

- Schoenthal, G. *Das Passiv in der deutschen Standardsprache: Darstellung in der neueren Grammatiklehre und in Texten gesprochener Sprache*. München: Hueber, 1976.
- Schwitalla, J. *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt, 1997, ³2006, ⁴2012.
- Kommunikative Funktionen von *tun* als Hilfsverb. In: *Konstruktionen in der Interaktion*, hrsg. v. S. Günthner und W. Imo. Berlin: de Gruyter, 2006, 127-152.
- Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H. J. Krumm et al. Berlin New York: Gruyter, 2010a, 425-430.
- Grammatik und gesprochene Sprache. In: *Grammatik wozu?*, hrsg. v. M. Habermann. Mannheim: Dudenverlag, 2010b, 112-124.
- Welches gesprochene Deutsch und welche gesprochenen Eigenschaften eines gesprochen Deutsch soll man beim Zweitsprachenerwerb lehren? In: *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation*, hrsg. v. M. Foschi Albert et al. München: Iudicium, 2010c, 66-77.
- Selting, M. et. al. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 2009, 353-402.
- Sieberg, B. *Sprechen lehren, lernen und verstehen. Grammatik und Übungen zu Ausdrucksweisen und Strukturen mündlicher Kommunikation*. Tübingen: Julius Groos. 2013.
- Stoltenburg, B. „lecka pilsken trinken!“ Deutsche Adjektive in der Umgangssprache – das Ende der Endungen? In: *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*, hrsg. v. M. Denkler et al. Münster: Aschendorff, 2014, 129-152.
- Thiel, B. Das deutsche Progressiv: neue Struktur im alten Kontext. In: *ZiF* 2, 2008, 1-17.
- Thieroff, R. und P.M. Vogel. *Flexion*. Heidelberg: Universitätsverlag, 2009.
- Thieroff, R. *Das finite Verb m Deutschen. Tempus-Modus-Distanz*. Tübingen: Narr, 1992.
- Thüne, E.M., I. Elter und S. Leonardi. *Le lingue tedesche. Per una descrizione sociolinguistica*, Bari: Graphis, 2003.
- Vorderwülbecke, K. Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007, hrsg. v. C. Chlosta, G. Leder und B. Krischer. Göttingen: Universitätsverlag, 2007, 275-292.
- Weiss, A. *Syntax spontaner Gespräche*. Düsseldorf: Schwann, 1975.
- Zifonun, G. et al. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter, 1997.

INTERNETQUELLEN

- Atlas der Alltagssprache <http://www.atlas-alltagssprache.de> [15.01.2018]
- Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015
<https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html> [15.01.2018]
- DGDaf = <http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/> [29.10.2017]
- Folk = Forschungs- und Lehrkorpus.
https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd__extern.welcome [28.12.2017]

Sprechen – Unterschätzte Fertigkeit im Grammatikunterricht?

Überlegungen aus Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts an italienischen Universitäten *

IRENE ROGINA

ABSTRACT

If the goal is to acquire grammatical competence, speaking is rarely used as a learning procedure. Rather, speaking is perceived as the result of learning processes and, moreover, as a particular challenge: the high speed with which knowledge must be available and the limited capacity of working memory create complex conditions for the mental processes of spontaneous oral production. Furthermore, lack of assurance due to limited means of expression, fear of making mistakes and receiving negative assessments lead to the widespread principle "Learn now, use later". The present paper postulates that this is not just a fallacy, but a counterproductive behaviour that has negative repercussions on the development of both grammatical and speaking competence.

Starting from a differentiating view of the concept of grammar, the article first focusses on the mental requirements of language performance and language acquisition. It then outlines a number of principles that provide a general theoretical basis for foreign language grammar learning. What emerges is that the requirements for oral production in L2 correspond exactly to the conditions that characterize the development of grammatical competence. Nevertheless, inclusive proceedings are rarely put into practice, due to a number of factors, which are then summarized. The article concludes with a series of user-oriented examples of practice, which correspond to the principle "use as you learn, learn as you use" and which support the appropriate processing of grammatical knowledge together with speaking competence

KEYWORDS

Speaking skills, acquisition of grammar skills, second language acquisition, second language teaching

* Der vorliegende Beitrag entsteht vor dem Hintergrund meiner Dissertation zum Thema "Berücksichtigung und Bedeutung der Lernperspektive in DaF-Grammatiken", die kurz vor ihrem Abschluss steht. Er nimmt vielfach darauf Bezug, v.a. in den Abschnitten zum Grammatikbegriff, zu Sprachleistungen und Sprachlernleistungen in L1 und L2, wobei L2 hier auf die Fremd- und nicht auf die Zweitsprache fokussiert.

1. EINLEITUNG

Erklären und üben, schreiben, nachdenken, Fehler besprechen und korrigieren sind die Tätigkeiten, die Lehrende und Lernende üblicherweise mit Grammatikunterricht und folglich mit Grammatikerwerb assoziieren.¹ Das Sprechen gilt in Verbindung mit Grammatik selten als Lernweg, es wird vielmehr als das Resultat eines Lernwegs und zudem als besondere Herausforderung wahrgenommen: Die Schnelligkeit, mit der entsprechendes Wissen verfügbar sein muss, und die begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses schaffen komplexe Bedingungen für die mentalen Prozesse spontaner mündlicher Produktion. Unsicherheit aufgrund von begrenzten Ausdrucksmöglichkeiten, Angst vor Fehlern und vor negativer Beurteilung führen zum weit verbreiteten Grundsatz „learn now, use later“ (Butzkamm 2002: 113).

Der vorliegende Beitrag postuliert, dass es sich dabei nicht nur um einen Trugschluss, sondern um ein kontraproduktives Verhalten handelt, das die Entwicklung grammatischer Kompetenz und damit der LernerInnensprache insgesamt nicht unterstützt, im schlimmsten Fall sogar hemmt. Eine verminderte Sprechbereitschaft wirkt sich dann nicht nur auf die Fertigkeit Sprechen, sondern darüber hinaus auf die Ausbildung einer operativen mentalen Grammatik negativ aus. Die bekannte, aber wenig praktizierte Alternative eines „use as you learn, learn as you use“ (Butzkamm 2002: 113) hingegen könnte beide vorantreiben, ihr funktionsgerechtes Zusammenspiel und damit die kommunikative Kompetenz insgesamt fördern. Eine integrative Sicht auf Grammatik sowie eine Anbindung des Grammatikunterrichts an den Sprechunterricht ergeben sich als unterrichtspraktisches Desiderat, das breitere Beachtung verdient.

Ausgehend von einer differenzierten Sicht auf den Grammatikbegriff geht der Beitrag zunächst auf die mentalen Erfordernisse von Sprachleistungen und Spracherwerb ein, um dann einige Prinzipien zu formulieren, die zum heutigen Kenntnisstand eine allgemeine und fundierte theoretische Basis fremdsprachlichen Grammatiklernens bilden. Sichtbar wird dabei, dass die Anforderungen beim Sprechen in L2 genau die Bedingungen erfüllen, die auch den Aufbau grammatischer Kompetenz charakterisieren. Die fehlende Umsetzung eines integrativen Unterrichts in die Praxis ist auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen, die anschließend synthetisch aufgezeigt werden.

1 Die Arbeit geht von erfahrenen, erwachsenen Lernenden aus, im Besonderen von der Situation DaF-Studierender an sprach- und literaturwissenschaftlichen Fakultäten italienischer Universitäten. Es handelt sich erfahrungsgemäß um heterogene Gruppen, da im dreijährigen Grundstudium oft kein Eingangsniveau gefordert wird (wie etwa B1 für Englisch). Studierende können daher zwischen drei und acht Jahren Deutsch an der Schule aufweisen, oder aber Anfänger sein.

Der Beitrag schließt mit einer Reihe anwendungsorientierter didaktischer Verfahrensvorschläge, die einfach zu realisieren sind und denen die Erfordernisse zugrunde liegen, die eine mentale Verarbeitung sprachspezifischen Wissens erleichtern.

2. GRAMMATIK UND WISSEN

Helbig (2001) entwirft ein grundlegendes Grammatikmodell, das, grob formuliert, eine Trias von Grammatik in der Sprache, in metasprachlichen Texten und in den Köpfen der Sprechenden umfasst: Grammatik a) bezeichnet "die in dem Objekt Sprache selbst innewohnenden Regeln, unabhängig von deren Erkenntnis/Beschreibung durch die Linguistik und unabhängig von deren Beherrschung durch Sprecher/Hörer" (Helbig 2001: 175). Grammatik b) bezieht sich auf "die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung der Sprache objektiv innewohnenden Regeln, d.h. auf die Abbildung von a)" (Helbig 2001: 175). Grammatik c) meint "das dem Sprecher/Hörer interiorisierte Regelsystem, das sich im Kopf der Lernenden beim Spracherwerb herausbildet und aufgrund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht (= mentale oder subjektive Grammatik)" (Helbig 2001: 175).

Ausgehend von diesem Modell variiert und differenziert die vorliegende Betrachtung den Grammatikbegriff², um die einzelnen, für die spracherwerbs-theoretische Perspektive relevanten Aspekte herauszuarbeiten: Eine Grammatik 0 versteht sich hier als ideelles Konstrukt, als Regelsystem, das unabhängig von Sprechenden, ihren Texten und unabhängig von seiner Beschreibung in Sprachen wirksam ist. Es stellt den Bezugspunkt und die Origo für alle weiteren Begriffsvarianten dar, die zunächst zwei externe und zwei interne Grammatiken umfassen sowie dann ein wandelbares lernersprachliches System. Die isoliert dargestellten Systeme sind dabei nicht autonom, sie gehen vielfache Verbindungen ein, sie weisen fließende Übergänge und komplexe Wechselwirkungen auf.

Eine externe GE1, Helbig's Grammatik a), manifestiert sich unmittelbar in schriftlichen und mündlichen Texten. Eine externe GE2, Helbig's Grammatik b) nimmt eine distanzierte metasprachliche Perspektive ein: Sie macht GE1 zum Objekt der Beschreibung und verwendet sie zugleich als Mittel der Beschreibung. Eine interne GI1, Helbig's Grammatik c), meint parallel dazu die mentalen Strukturen, die die Voraussetzung für Sprachleistungen bilden, die interne GI2 bezeichnet das metasprachliche Sachwissen. Die externen Grammatiken sind

² Vgl. zum Grammatikbegriff und seinen Varianten auch Edmondson (2002: 53f.) und Ehlich (2003: 33f.).

Tab. 1 Grammatikbegriff

Nullpunkt	G0	Grammatik in Sprache	abstrakt, vorbegrifflich
externe Grammatik	GE1	Grammatik in Texten	(primäre) Sprachprodukt/e
	GE2	metasprachliche Texte	(sekundäre) Sprachprodukt/e, distanzierter Blick
interne Grammatik	GI1	mentale grammatische Repräsentationen, grammatische Kompetenz	Sprachprozess/e, ‚Wissen, wie‘//‚Können‘, implizit, prozedural (-kombiniert)*, operativ, automatisiert, durch ‚Tun‘ beiläufig erlernbar
	GI2	metasprachliches Wissen	Sprachprozess/e, ‚Wissen über‘, explizit, deklarativ, verbalisierbar, durch Instruktion erlernbar
	GL	Grammatik als lernersprachliches System	vorläufig, wandelbar, dynamisch, in Annäherung an die Norm
<p>* Komplexe Fertigkeiten erfordern das Zusammenspiel der Wissensformen: GI1 braucht zur eigenen Umsetzung konzeptuelles, lexikalisches Wissen; eine Kombination deklarativer und prozeduraler Wissensstrukturen ist daher bei Sprachleistungen unerlässlich, Bereichsspezifizität ergibt sich erst aus ihrer Interaktion (vgl. Punkt 3).</p>			

Sprachprodukte, zum einen Texte (GE1), zum anderen metasprachliche Texte (GE2). Die internen Grammatiken sind dynamisch und als mentale Prozesse zu verstehen, die einen als grammatische Kompetenz im Sinne eines alltags-sprachlichen Könnens (GI1), die anderen als Sachwissen über Grammatik (GI2).

Die internen Grammatiken 1 und 2 unterscheiden sich qualitativ: GI2 ist, ebenso wie ihr Produkt GE2, eine „kulturgrammatische Kompetenz“ (Tschirner 2001: 107), die als deklaratives Wissen³ vor allem durch schulische Instruktion

3 Unter deklarativem Wissen wird hier explizites, bewusstes und äußerbares Faktenwissen verstanden, unter prozeduralem hingegen implizites Handlungswissen, das un- oder vorbewusst verfügbar ist: „Es geht dabei immer um zwei qualitativ unterschiedliche Systeme, von denen eines für unter Handlungsdruck entstandene Gewohnheiten und Fertigkeiten, das andere für unter Aufmerksamkeit angesammelte und willentlich abrufbare Kenntnisse zuständig ist.“ (List 2001: 697) Vgl. zu den Wissensformen und ihrem Erwerb auch Renkl (2015), Stern et al. (2016) und Aguado (2017: 3ff.).

Gekoppelt an deklaratives und prozedurales Wissen wird auch das Begriffspaar ‚Lernen‘ und ‚Erwerben‘, das auf Stephen Krashens (1981) ‚Learning‘ und ‚Acquisition‘ zurückgeht und in

entsteht. Eine GI2 bildet daher bewusst vorhandenes Regelwissen, das ein Nachdenken über Sprache voraussetzt. Sie ist veränderlich, da sie durch Lernen auf- und ausgebaut sowie mit anderen Wissensstrukturen vernetzt werden kann. GE2 erfüllt dabei eine Aufgabe als Vermittlungsmedium. Sie bietet bspw. in Lehrwerken, grammatischen Handbüchern oder anderen Unterrichtsmaterialien Sachwissen in Form von linguistischen Regeln, die beschreiben, darstellen und an Beispielen veranschaulichen. Ihr Verstehen und ihre Aneignung hängen von unterschiedlichen Faktoren wie den individuellen Voraussetzungen sowie der Komplexität und der Art der Darstellung ab. Grundsätzlich aber kann G2 erklärt, verstanden und gelernt werden wie jedes deklarative Wissen (vgl. Stern et al. 2016: 114). Ebenso leicht kann sie aber auch in Vergessenheit geraten, wenn sie nicht mehr gebraucht wird. Dies gilt nicht in gleichem Maß für eine GI1, denn sie weist stark prozedurale Züge auf. Sie bildet sich schrittweise und in langen Zeiträumen⁴ aus, sie wehrt sich gegen Steuerung und entwickelt sich oft anders, als Lernende und Lehrende es erwarten. Sie bildet aber auf jedem Niveau einen integrativen Bestandteil der dynamischen und vorläufigen LernerInnensprache. Als adäquat verankertes Wissen ist sie resistent gegen Veränderung und kann daher, einmal funktionstüchtig, kaum in Vergessenheit geraten: Hat man die handlungsleitenden Fähigkeiten wie Autofahren und Klavierspielen einmal ausgebildet, verlernt man sie nur schwer. Man gerät aus der Übung, wenn man sie länger nicht praktiziert, aber sie sind schnell wieder verfügbar.

In L2-Lernprozessen erschweren diese Charakteristika zwar die Ausbildung einer GI2, einmal, weil bereits eine interne L1-Grammatik vorhanden ist, die als möglicher Störfaktor zu Interferenzen führen kann, dann, weil die Ausbildung einer zweiten GI1 in der Fremdsprache nur unter präzisen Voraussetzungen stattfindet und zudem Konstanz und viel Zeit erfordert. Dennoch gilt: Ausgebildetes operatives Wissen im Sinne eines Anwendungswissens ist stabiles Wissen (vgl. Korte & Bonhoeffer 2011: 74f.). GI1 funktioniert im besten Fall ohne Zutun von GI2, weil nur automatisierte Abläufe eine Fokussierung auf die Mitteilung erlauben. Tatsächlich konzentrieren sich L1-Sprechende im Normalfall auf Inhalte und brauchen sich keine Gedanken über die strukturellen Aspekte von Äußerungen zu machen.

Zusammenhang mit dem gesteuerten fremdsprachlichen (L2) Lernen und dem ungesteuerten Erwerb der Erstsprache (L1) steht. Diese Unterscheidung wird hier nicht aufrechterhalten, da eine klare Trennung der Konzepte wissenschaftlich nicht haltbar ist (vgl. Hufeisen 2016: 25; Königs 2016: 283f.). So kommen bspw. auch in unterrichtlichen Lernkontexten Erwerbsmechanismen in Gang (vgl. Edmondson & House 2006: 11; Königs 2010: 758; Aguado 2012: 9), ohne die Input nicht zu Intake verarbeitet wird. 'Erwerb' kann in dieser Auffassung als Folge gelingenden 'Lernens' verstanden werden.

4 Friederici (2011: 117) stellt eine Ausbildungszeit für syntaktisches Wissen vom frühkindlichen bis zum Alter von sieben Jahren fest.

Für die mentalen Prozesse heißt das, dass das in seiner Verarbeitungskapazität limitierte Arbeitsgedächtnis die Ausführung der vielen linguistischen Details eines Sprachhandlungsplans weiterreicht an spezialisierte Verarbeitungsprozeduren, die als Verarbeitungsroutinen im Langzeitgedächtnis etabliert sind.” (Multhaup 2002: 77)

Die stabile Sicherung einer GI1 ist daher mental vorgesehen und bildet zugleich die Grundvoraussetzung für Sprachleistungen, das Gehirn stellt die entsprechenden Strukturen bereit. Die instabilere deklarative GI2 darf fehlen oder ‚vergessen‘ werden, denn sie bildet keine Voraussetzung für den spontanen Sprachgebrauch, sondern erfüllt lediglich Übergangsaufgaben, die v.a. im lernstrategischen Bereich liegen. Tatsächlich gibt es bis heute keine empirische Evidenz für die Übertragbarkeit einer GI2 in eine GI1. Im Gegenteil geht die Wissenschaft von getrennten Arealen und qualitativ ganz unterschiedlichen Systemen aus, die zwar interagieren, aber eine Umwandlung von der einen in die andere Wissensform unwahrscheinlich machen (vgl. Tschirner 2001: 112, Diehl 2002b: 226f., List 2001: 698, Fandrych 2010: 1015, Gnutzmann 2016: 145ff.).

Eine GI1 bildet sich im L1-Erwerb beiläufig und durch sprachliches Handeln als operatives mentales Regelsystem aus, das Sprachleistungen ohne Bewusstseinsbeteiligung steuert. Seine zentralen Merkmale der Schnelligkeit und Un-/Vorbewusstheit bedingen einander. Da die entsprechenden Informationen in Echtzeit verfügbar sein müssen, bleibt dem Arbeitsgedächtnis keine Zeit und keine freie Kapazität, um sich im Detail der formalen Seite von Sprache zu widmen. Grammatik muss beiläufig funktionieren, kein Ich, sondern ein Es lenkt die Abläufe. Als vorbewusstes Wissen kann GI1 ins Bewusstsein gerufen werden, sie kann beachtet und reflektiert werden, aber im Sprachgebrauch liegt ihre eigentliche Aufgabe in der unmittelbaren adäquaten Gestaltung und Decodierung von Äußerungen.⁵

Die Bewusstseinsbeteiligung erfolgt bei Sprachverarbeitungsprozessen graduell, so kann nicht lediglich von unbewussten und bewussten Prozessen ausgegangen werden, sondern vielmehr von zahlreichen Zwischenstufen je nach dem kommunikativen Rahmen, nach individuellen Voraussetzungen und Zielen sowie den ablaufenden Prozeduren: Je prozeduraler und automatisierter, desto weniger rücken die Abläufe ins Bewusstsein. Tatsächlich macht Automatisierung die Bewusstseinsbeteiligung überflüssig, sie schafft Routinen und darin liegt auch ihre Aufgabe. Egal ob beim Autofahren, Klavier spielen oder beim Sprechen, die Funktion automatisch ablaufender Prozesse liegt in der Nicht-Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses, dessen Ressourcen frei bleiben für übergeordnete Prozesse: beim Autofahren zur Konzentration auf die Straße

5 Das soll nicht bedeuten, dass die mentalen operativen Regeln und die linguistischen Regeln einer GE2 identisch sind. Tatsächlich weiß man zum heutigen Kenntnisstand nicht präzise, wie die Regeln einer GI1 im Detail ablaufen.

und die Verkehrssituation, beim Klavierspielen auf die Interpretation eines Stückes und beim Sprechen auf die Inhaltsseite.

Hinzu kommt der zeitliche Aspekt der Sprachverarbeitung:⁶ Die mentale Grammatik G11 verarbeitet eingehende Sprachdaten in Sekundenbruchteilen. Das strukturelle Wissen wird beim Sprachverstehen noch vor dem semantischen abgerufen, denn es hat die Aufgabe, im Sprachfluss vorausgehend eine sinnstiftende Ordnung zu schaffen. Erst dann werden das mentale Lexikon und das Weltwissen aktiviert. Am Ende kommt es zu einem Abgleich unter den verarbeiteten Daten, und, im Falle von Inkongruenzen, zu einem neuerlichen Durchlauf der Prozesse. Sprachverstehen entsteht also nicht in einem Sprachzentrum, sondern vielmehr durch die zeitlich perfekt koordinierte Interaktion verschiedener Areale, durch das Zusammenführen von Form, Funktion und Bedeutung sowie durch die weitere Anknüpfung an subjektiv relevantes Wissen etwa aus dem episodischen Gedächtnis. Sprachproduktion geht dabei den umgekehrten Weg und nimmt beim konzeptuellen Wissen und dem mentalen Lexikon ihren Ausgang, die Inhalte werden dann in Echtzeit in eine entsprechende Form gebracht. Die Abstimmung der Elemente untereinander läuft ebenfalls hochautomatisiert, inkrementell und ohne bewusstes Zutun. Die formale Seite von Sprache wird spontan und unwillkürlich abgerufen und mit der Inhaltsseite in Einklang gebracht.

Die Sprache selbst spiegelt wiederum diese mentalen Voraussetzungen. Die Kategorisierung in Lexik und Grammatik dient der linguistischen Betrachtung, ist aber im Sprachgebrauch nur bedingt relevant. Jedes lexikalische Element trägt formale Merkmale und damit strukturelles, kombinatorisches Potential in sich, umgekehrt werden Formen und Strukturen in der Wechselwirkung mit lexikalischen Elementen sinnvoll. Lexik und Grammatik können zwar getrennt analysiert und kategorisiert werden, in der Anwendung treten sie stets als Einheit auf: *Apfel* ist nicht loslösbar von seinen Merkmalen *Substantiv*, *Maskulinum* und *Singular*, ein Phänomen wie *Deklination* macht nur an *Apfel* und seinen Äquivalenten, Begleitern und Stellvertretern Sinn. Zum einen weisen alle sprachlichen Elemente formale Züge auf, grammatikfreie Elemente existieren nicht, zum anderen tragen Formen und Strukturen vielfach zur Schaffung von Bedeutung bei. Die syntaktischen Rollen von Ergänzungen beispielsweise sind ebenso sinnstiftend wie die Personalendungen am Verb oder die Kasusreaktion bei Wechselpräpositionen. Sprache entsteht daher immer vor dem Hintergrund der Integration von Form und Inhalt, von Strukturen und Bedeutungen. Damit Sprache funktioniert, stellt das Gehirn entsprechende Systeme und Prozeduren bereit, die im variablen Zusammenspiel auf die sprachlichen (und

⁶ Vgl. zu den Sprachleistungen vor allem die Studien von Friederici (1994, 2003, 2004, 2011).

kommunikativen) Erfordernisse eingehen. Die Vernetzung der Areale, die für Lexik und Grammatik zuständig sind, ihre zeitversetzte und zeitgebundene Aktivierung sowie ihr Abgleich untereinander spiegeln die Merkmale von Sprache. Akzeptiert man diese Voraussetzungen von Sprachleistungen, lassen sich daraus wesentliche Erkenntnisse über die Aneignung von Sprache ableiten.

3. GRAMMATIK UND LERNEN

Lernen ist eine Leistung des Gedächtnisses und fällt daher auch unter seine funktionellen Bedingungen. Getrennte Speicherareale, zeitlich präzise abgestimmter Abruf sowie unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Verankerung der Wissensformen charakterisieren seine Aktivitäten. Wie bereits dargelegt, kann deklaratives, bewusstes Sachwissen relativ schnell vom Arbeitsspeicher in das Kurzzeit- und dann in das Langzeitgedächtnis überführt werden, wenn es die entsprechenden Merkmale erfüllt: Das Wissen muss als sinnvoll und nützlich⁷ erachtet und folglich häufig aktiviert, verstärkt und umstrukturiert werden. Ist es dabei noch affektiv-erotiv positiv aufgeladen, wird es bevorzugt an vorhandenes Wissen angebunden und somit in größere Netze eingebunden. Sind keine entsprechenden Bedingungen gegeben, wird es eliminiert, um Platz für neu einlangende Daten zu schaffen.

Die Verarbeitung prozeduralen Wissens erfolgt unter ähnlichen Bedingungen, hat aber physische Züge und andere zeitliche Anforderungen: Seine Verankerung erfolgt langsamer, schrittweise, aufbauend und durch konstante Aktivierung in der Zeit. Eine starke subjektive Relevanz ist notwendig, um die für Lernprozesse dieser Art erforderliche Konstanz aufrechtzuerhalten. Abruf beschränkt sich hier nicht auf einen mentalen Ruf ins bewusste Gedächtnis, sondern impliziert stets ein Tun. Tatsächlich lernt man Tätigkeiten wie Autofahren durch das Zusammenführen der Wissensformen in der Handlungsausführung. Alleiniges deklaratives Wissen darüber, wie Autofahren funktioniert, führt nicht zu Können. Erst die wiederholte Umsetzung in die Tat führt zu einem "bereichsspezifischen" (Stern und Schuhmacher 2004), einem auf die Erfordernisse der Situation zugeschnittenen Wissen, das eine Fertigkeit ausmacht. Tatsächlich ist von einer prinzipiellen "Situiertheit der Kognition" (Stern 2006) auszugehen, die Lernprozesse präzisen Bedingungen unterwirft: Das Lernwissen wird nur dann funktionsgerecht verarbeitet, wenn es bereits in der Aneignung den Zielbedingungen möglichst passgenau entspricht. Mit anderen Worten lernt man Schreiben durch Schreiben, Lesen durch Lesen, Hören durch Hören, Sprechen durch Sprechen, wobei interaktive Tätigkeiten keineswegs ausgeschlossen

7 Vgl. zur Einstufung als 'lernenswert' Multhaup (2002: 82) und List (2001: 699).

werden sollen, bilden sie doch erst gemeinsam die für kommunikative Kompetenz wesentlichen Voraussetzungen. Sprache lernt man in der Anwendung (vgl. Aguado 2017: 3), folglich lernt man eine L2 "nur dann als Kommunikationsmedium benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird." (Butzkamm 2002: 79)

Daraus ergibt sich aber auch, dass sich durch einen Input an deklarativen Regeln nur ebensolche ausbilden, dass durch Einsetzübungen das Einsetzen von Formen in Lücken geschult wird und durch Vokabellernen auf der Basis von Einzelwörtern nur einzelne Wörter ohne ihr formales Potential memoriert werden. Das jeweils erforderliche Zusammenspiel der Wissensformen entsteht erst unter integrativen Bedingungen und entsprechenden wiederholten Lerntätigkeiten. Es lässt sich ebenso ableiten, dass das rein deklarative Wissen einer GE2 nicht unmittelbar in eine GI1 überführbar ist, eine GI1 bildet sich im motivierten Gebrauch als operative Grammatik aus.

Das macht eine GI2 keineswegs überflüssig, denn sie bietet eine nicht zu unterschätzende Hilfestellung, indem sie eine Brückenfunktion erfüllt, die vor allem aus der Perspektive erwachsener Lernender und Studierender wesentlich erscheint (vgl. Fandrych 2010: 1014). Sie beantwortet erfahrungsgemäß Fragen nach dem Sinn der Lerninhalte, sie trägt zum Verstehen bei und ist daher determinierend für die subjektive Relevanz, die den Inhalten zugemessen wird. Sie ist zudem erklärbar, vermittelbar und lernbar, was ein Gefühl der Kontrolle und des bewussten Umgangs mit einer als komplex wahrgenommenen Materie verleiht. Negative Empfindungen können jedoch ebenfalls entstehen, etwa wenn GI2 als schwierig und langweilig, als 'notwendiges Übel' empfunden wird, vor allem aber, wenn sie trotz intensiver Auseinandersetzung nicht zu den erwarteten Lernfortschritten führt. Gefühle des persönlichen Misserfolgs und Frustration können die Folgen dieser Verfahrensweisen sein, die überwiegend auf subjektiven Theorien⁸ und wenig zielführenden Routinen beruhen. Das vorrangige Lernziel⁹ von L2-Ewerbsprozessen bildet nicht GI2, sondern vielmehr die grammatische Kompetenz GI1 als integrativer Bestandteil von

8 Subjektive Theorien sind hier als "internalisierte Normen" (Zimmermann 1990: 42) zu verstehen, die sich im Lauf der Jahre und Erfahrungen als Wertesysteme ausbilden und implizit wirksam sind. Diese tief verinnerlichten Vorstellungen kommen meist unreflektiert zum Ausdruck und prägen Verhaltensweisen wie bspw. das Lernverhalten nachhaltig. Vgl. dazu auch Kallenbach (1996) und Witte & Harden (2010: 1329ff.).

9 Selbstverständlich kann auch eine GI2 ein Lernziel bilden, wenn bspw. in fremdsprachlichen Fakultäten nicht nur die Sprache selbst vermittelt wird, sondern auch das theoretische Wissen über Sprache einen wesentlichen Lerninhalt darstellt. Dies gilt insbesondere für die Ausbildung von L2-LehrerInnen. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf das Sprachenlernen, also auf die Ausbildung von fremdsprachlicher kommunikativer Kompetenz (vgl. auch Aguado 2017: 2f.).

kommunikativer Kompetenz¹⁰ und damit ein hochautomatisiertes, unwillkürlich operatives Regelsystem. Bereichsspezifisches Wissen muss in diesem Zusammenhang mental den Anforderungen der konkreten sprachlichen Umsetzung gerecht werden und sprachliche Regelsysteme spontan verfügbar machen. Welche Aspekte bei der funktionsgerechten Aneignung dieses grammatischen Wissens zum Tragen kommen, wird im nachfolgenden Abschnitt anhand der Schlüsselbegriffe Integration, Wissensbündelung, Sinn und Automatisierung synthetisch dargestellt.

4. GRAMMATIKLERNEN

Die Wahrnehmung ist von Natur aus offen, das Gehirn perzipiert zunächst alle Informationen. Es ist aber auch wählerisch und selektiert zur Weiterverarbeitung nur die Daten, die subjektiv als nützlich, sinnvoll, besonders und interessant eingestuft werden. Aus sprachlicher Sicht erfüllen sie diese Bedingungen, wenn sie einem präzisen Anlass entspringen (vgl. Multhaup 2002: 85ff.), wenn sie Sprechende dazu befähigen, sich ihren eigenen Vorstellungen gemäß auszudrücken und ihre kommunikativen Absichten umzusetzen. Sie werden dann frequent angewandt und entwickeln sich so zu Routinen. Tatsächlich übernimmt das Gehirn dauerhaft nur die Wissensprozeduren, die tatsächlich gebraucht werden (vgl. Korte & Bonhoeffer 2011: 78f.) Seine Effizienz erlaubt es nicht, Prozesse weiter zu verarbeiten und dauerhaft zu sichern, die nicht als besonders, wesentlich und nützlich erachtet werden. Der konstante Abruf in der Zeit kennzeichnet Wissen als bedeutsam und fördert seine stabile Vernetzung.

Die Verankerung automatisierter operativer Systeme entzieht sich dabei der bewussten Kontrolle, kein Ich, sondern ein Es lenkt die Vorgänge. Neues Wissen und neue Wissensprozeduren werden dabei schrittweise in die vorhandenen eingefügt, jeder erneute Abruf führt zu umstrukturierenden Prozessen, zu Verstärkung und zu fortschreitender Anpassung. Vor allem aufgrund der Umstrukturierung, die individuell determiniert und von zahlreichen Faktoren wie etwa der Art des Vorwissens, den gefühlten Rahmenbedingungen, den Emotionen und subjektiven Theorien beeinflussbar ist, verlaufen diese Lernprozesse nicht linear und absehbar, sondern unregelmäßig und sprunghaft (vgl. Diehl & Pistorius 2002b: 227). Ruhephasen bedeuten daher ebenso wenig einen Lernstillstand wie turbulente einen Rückschritt, sondern sie stellen normale entwicklungsspezifische Phänomene der Systemisierungsabläufe

¹⁰ Der hier verwendete Kompetenzbegriff "stellt eine eher holistische, d. h. mehrere Wissensarten umfassende und auf die Funktionalität von Wissen bezogene Konzeption dar." (Renkl 2015: 7)

dar. Kontrolle und Steuerung kommen dabei nur sehr begrenzt zum Tragen, die entsprechende Gestaltung der Rahmenbedingungen und des sprachlichen Inputs im Sinne bereichsspezifischen Wissens bilden aber eine wesentliche Möglichkeit didaktischer Intervention.

Die Integration von Form, Funktion und Bedeutung sowie allgemein die Wissensbündelung spielen eine entscheidende Rolle, erlauben sie es doch, komplexere Informationen der Verarbeitung zuzuführen, ohne das Arbeitsgedächtnis zu überfordern. Bekanntlich liegt die mentale Kapazität bei etwa sieben simultanen Elementen (vgl. Korte & Bonhoeffer 2011: 60). Fasst man aber einzelne Teile zu größeren Einheiten zusammen, kann man diese biologische Grenze ausdehnen. Aus der Spracherwerbssicht bedeuten Integration und Wissensbündelung zunächst, sich nicht nur atomistisch mit Wörtern auseinanderzusetzen, sondern holistisch mit *Chunks*¹¹, festen und vorerst unanalysierten Wendungen, die zum Gebrauch bereit stehen. Ein *Chunk* bildet dabei eine Einheit, in der jedes Wort Bedeutung und Form aufweist und funktionsadäquat eingesetzt wird: *Apfel* wird nicht nur als isoliertes Element angeboten, sondern kontextuell erweitert. *Ich esse jeden Morgen einen Apfel* bietet aus der Bedeutungssicht eine persönlich sinnvolle Aussage (wenn ich tatsächlich jeden Morgen einen Apfel esse). Gleichzeitig kennzeichnet sie *Apfel* als maskulines Substantiv in seiner syntaktischen Funktion als Akkusativergänzung, regiert vom Verb *essen*. Darüber hinaus wird also auch Wissen über die Valenz des Verbs, über die Deklination des Artikels und über die Satzstellung mitvermittelt. Gemeinsam mit *Ich mag Äpfel*, *Äpfel sind gesund* oder *der Apfel schmeckt mir* bilden diese *Chunks* einen Gedankengang, der in der jeweiligen Situation tatsächlich realisiert wird: Jeden Morgen beim Apfelessen.

Erweitert man den Blick über einzelne *Chunks* hinaus, bilden bekanntlich Texte im weitesten Sinn, als Ausgangspunkt und als Ziel, die Basis für anwendungsorientierte Lernverfahren, in denen sprachliches Wissen gebündelt und integriert auftritt (vgl. Fandrych 2010a: 177, 2010b: 1009). Sie haben aus der Lernsicht weitere wesentliche Vorteile gegenüber der atomistischen Sichtweise: Sie sind sinnvoll und erfüllen präzise Aufgaben, Sprechende können damit auch auf einem niedrigen Lernniveau bereits kommunikative Ziele erreichen. Die erfolgreiche konkrete Anwendung wirkt sich motivierend aus und fördert so das Weiterlernen.

Neben diesen positiven Effekten auf die Lernhaltung leisten *Chunks* aber viel mehr: Sie stellen den unerlässlichen Input dar, den das Gehirn braucht, um operative Regeln ableiten zu können (vgl. Fandrych 2010b: 1011f.). Tatsächlich zeigen empirische Studien, dass aus einer verständlichen und sinnvollen Menge

¹¹ Vgl. zur Rolle von *Chunks* im L2-Erwerb Handwerker (2002, 2008, 2010), Fandrych (2010: 1011ff.) und Aguado (2012, 2017).

an Sprachdaten, die im Lauf der Zeit beständig zur Anwendung kommen, die entsprechenden Muster erkannt und abgeleitet, dann mental repräsentiert und schrittweise an die Norm angepasst werden (vgl. Diehl 2002a: 147ff.; Ellis 2008: 1).¹² Diese Lernvorgänge beanspruchen Zeit und konstanten Abruf in einem möglichst situationsadäquaten Rahmen, sie weisen zahlreiche Zwischenstufen auf, in denen sich die Lernaltersprache neu strukturieren muss, aber letztendlich bilden sich mentale Systeme aus, die den Anforderungen grammatischen Sprachwissens gerecht werden: spontane Umsetzung in sprachliches Tun.

Die Bindung der Form an die Funktion und die Bedeutung sowie die Einbettung in kommunikativ sinnvolle Kontexte bilden eine wesentliche Voraussetzung für die mentale Verarbeitung des Inputs im Sinne bereichsspezifischen Wissens (vgl. Multhaup 2002, Fandrych 2010: 1013). Die getrennte Betrachtung im Sinne der Auseinandersetzung mit G2 soll dabei aber keineswegs ausgeschlossen werden, denn sie dient der Erkenntnis, der Transparenz und der Sprachreflexion: Gefühle des Verstehens, wie Sprache funktioniert und wie die inneren Mechanismen ineinandergreifen, Gefühle der Lernbarkeit und der Kontrolle bei der Umsetzung sind wesentliche Aspekte vor allem bei erwachsenen Lernenden (vgl. Fandrych 2010: 1014).

Aus begrifflicher Sicht spielt auch die Benennbarkeit der grammatischen Phänomene eine Rolle, da sie Lernende befähigt, über Grammatik zu sprechen und andere, Lernende und Lehrende, aber auch Korrekturen und Lernmaterialien zu verstehen. Tatsächlich hängt die deklarative Wissensvermittlung vielfach von der Kompetenz des Individuums ab, entsprechende Informationen zu suchen und zu finden, zu erfragen und zu erfassen sowie in das eigene Wissen entsprechend einordnen zu können. Die Kategorien zu kennen und zu unterscheiden sowie ihr Zusammenspiel zu durchschauen ist eine Voraussetzung für grammatisches Lernen im Sinne einer GI2. Diese Aufgaben sind wichtig und ernst zu nehmen, v.a. vor dem Hintergrund von entsprechenden Lernerfahrungen und -traditionen. Sie dürfen aber dennoch nicht zur Illusion führen, dass durch sie und anschließende Übungen der Spracherwerb geleistet und Resultate in Form von normgerechten Sprachprodukten vorzuweisen seien. Vielmehr ist ein Ausgangspunkt geschaffen, der die Basis für die eigentliche Lernleistung darstellt: die mehr oder weniger freie, sinnvolle Anwendung in konkreten Situationen, in denen Form, Funktion und Bedeutung integriert auftreten.

Übungen stellen im Spracherwerb einen kontrollierten und geschützten Raum dar, in dem man das eigene Wissen auf die Probe stellen kann. Doch auch

12 Vgl. dazu für den L1-Erwerb Friederici (2011: 117): „Diese frühen Fähigkeiten des Erkennens von Regularitäten im Input sind die Grundvoraussetzungen für den menschlichen Spracherwerb, für den späteren Erwerb der Syntax.“

AutofahrerInnen müssen das Übungsgelände verlassen und sich auf Autobahnen wagen, bei Nacht und bei Regen fahren und in Steigungen ein- und ausparken. Sonst bleiben ihre Kenntnisse auf die Übungsverhältnisse beschränkt. Zudem weist das grammatische Übungsgelände oft eine einseitige Formorientierung auf, die keine Öffnung hin zur Bedeutungsseite ermöglicht, der Seite, die dem Verstand 'Sinn' signalisiert:

Es wird geübt, aber nicht richtig geübt. Die Übungserfolge sind bloß Scheinleistungen, (1) wenn die Produktivkraft der Sprache nicht angekurbelt, also das generative Prinzip vernachlässigt wird; (2) wenn beim Üben der Anschluss an kommunikative Arbeitsformen verpasst wird. (Butzkamm 2002: 230) [Hervorhebung im Original]

In unverbundenen und kontextfreien Einzelsätzen werden Strukturvarianten durchgespielt, die Fokussierung bleibt auf der formalen Ebene ohne den wesentlichen Schritt zur Wissensintegration. Die Übungen dienen dann tatsächlich der Festigung deklarativen Wissens, das zwar nicht überflüssig, aber auch nicht erschöpfend und in seiner Wirkung auf die Lernaltersprache nicht zu überschätzen ist. Der vertraute Lernbogen *present-practice-produce* muss demnach erweitert werden zum einen durch eine textuelle Sichtweise als Ausgangspunkt und als Ziel der Lernfähigkeit, zum anderen durch einen Schwerpunkt auf kleinschrittige, zunächst kontrollierte, dann immer freiere Anwendung in sinnvollen Kontexten, damit bereichsspezifisches Grammatikwissen so stark und motiviert zum Einsatz kommt, dass innere Ausbildungsmechanismen ausgelöst und in der Zeit aufrechterhalten werden.

Gleichzeitig wird insgesamt deutlich, dass zumindest im produktiven Bereich die frühen Stufen des Spracherwerbs – im DaF- wie im DaZ-Bereich – wesentlich lexikalisch geprägt sind und dass daher die Förderung des Chunk- und Wortschatzerwerbs, das Lernen an Beispielen Voraussetzung für die Beförderung des Grammatikerwerbs ist. (Fandrych 2010: 1012)

Dies passiert partiell bei der Tätigkeit des Schreibens, die neben der Übung den zweiten traditionell vorgesehenen Bereich der Umsetzung grammatischen Wissens darstellt. Sie ist durch die sprachproduktive Notwendigkeit charakterisiert, zuerst konzeptuelles Wissen aus dem inneren Lexikon abzurufen, die passenden Worte zu wählen, um sie dann so zu textuellen Einheiten zusammenzufügen, dass die Regeln des Sprachsystems eingehalten und die entsprechende Inhalte ausgedrückt werden. Die freiere Wahl der Inhalte und Mittel unterscheidet das Schreiben von Grammatikübungen, die üblicherweise stärker lenken, lediglich Ausschnitte des Regelsystems verlangen und damit enger fokussieren. Gleichzeitig steigt beim Schreiben die Komplexität der

Aufgabe, müssen doch bei der Textplanung inhaltliche und formale Aspekte zum Teil simultan im Arbeitsgedächtnis bearbeitet werden. Die Integration von Form, Funktion und Bedeutung ist damit gewährleistet.

Der zeitliche Aspekt der Schreibtätigkeit trägt aber auch einen wesentlichen Entlastungsfaktor in sich, kann doch alles Geschriebene gelesen und korrigiert, umgeschrieben und ergänzt, sogar verworfen und erneut verfasst werden. Das bereichsspezifische Wissen von Schreibprozessen verlangt dem Gedächtnis daher komplexe Prozeduren inhaltlicher und formaler Natur ab, die Prozeduren sind aber wiederholbar, was den Aspekt der Automatisierung grammatischen Wissens relativiert. Schriftliche Texte sind daher selten spontane, sondern vielmehr erarbeitete Sprachprodukte, die eine intensive und konzentrierte Beschäftigung voraussetzen. Schreiben ist so gesehen ein verlangsamtes Denken, das Zeit lässt, die inhaltliche, aber auch die formale Seite von Sprache zu reflektieren. G11 kann, muss aber nicht umfassend spontan verfügbar sein. Schreibende sind einerseits gezwungen, sich festzulegen, Gedanken zu konkretisieren, andererseits können sie experimentieren und haben dennoch eine umfassende Kontrolle über das Geschriebene. Wenn es darüber hinaus einen motivierenden Rahmen, subjektiv interessante Themen und ausreichend Zeit und Ruhe findet, prägt das Schreiben als mentale und physische Tätigkeit die Lernaltersprache nachhaltig und hinterlässt tiefe Gedächtnisspuren.

Das Schreiben ist charakterisiert durch Fixierung von Sprache, durch die Möglichkeit der Revision und der Verlangsamung der Prozesse, das Sprechen hingegen ist zeitgebunden und flüchtig: Im Moment des Entstehens verschwindet Sprache schon wieder. Beim Sprechen kommt daher neben Integration von Form, Funktion und Bedeutung, Sinnhaftigkeit durch das Zusammenspiel von Lexik und Grammatik und Wissensbündelung auch spontane Verfügbarkeit zum Tragen. Dadurch entstehen höchste mentale Anforderungen. Das Sprechen bildet daher die umfassendste und komplexeste sprachliche Fertigkeit für L2-Lernende. Gleichzeitig ist sie aber auch die natürlichste, erlernen Menschen in L1 doch neben dem verstehenden Hören scheinbar mühelos und beiläufig, sich zu äußern und so ihre sozialen und kommunikativen Bedürfnisse zu stillen.

5. SPRECHEN

„Offenbar lernen wir Sprechen wie Schwimmen oder Fahrrad fahren: Es wird schrittweise optimiert, und wenn es einmal ‚sitzt‘, denken wir nicht mehr darüber nach.“ (Friederici 2004: 3) Auch wenn sich L1- und L2-Erwerb in zahlreichen Aspekten unterscheiden¹³ und daher nicht gleichzusetzen sind, kann man davon

¹³ “Kein späterer Spracherwerb ist wie der allererste.” (Butzkamm 2002: 111) Alter und kognitive Reife, sprachliches und metasprachliches Wissen sowie das Bedürfnis nach

ausgehen, dass allgemeine kognitive Grundlagen bestehen bleiben, insbesondere was die Informationsverarbeitung bei Sprachhandlungen, aber auch bei ihrer Aneignung betrifft (vgl. Butzkamm 2002: 112). Wird die Bereichsspezifität des Wissens als eine wesentliche Voraussetzung für die Ausbildung funktionsgerechten operativen Wissens geltend gemacht, stellt sich zunächst die Frage nach den Charakteristika des Sprechens und des Sprechenlernens: Sprechen wird in L1 durch Sprechen erlernt. Gemeinsam mit dem verstehenden Hören, bildet es die erste sprachliche Fertigkeit, die Kinder erwerben. In ihrer Entwicklung stellt sie Ziel, Weg und Voraussetzung in einem dar. Gleichzeitig braucht es nichts darüber hinaus, denn die konstante sprachliche Interaktion genügt, um Sprechen zu lernen. Sprechhandlungen werden dabei unter einer starken sozialen Motivation vollzogen sowie dem Bedürfnis, sich mitzuteilen und so Beziehungen zu bestätigen und zu stärken. Sprechen ist dadurch stets motiviert, mitteilungsbezogen, kontextabhängig, intuitiv, dynamisch und zeitgebunden, um nur einige zentrale Merkmale zu nennen.

Der Faktor Zeit spielt mehrfach eine Rolle: Die Entwicklung der Sprechfähigkeit erfordert Jahre (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 739), Kinder trainieren dafür viele Stunden täglich, die schrittweise Ausbildung einer G11 läuft nebenbei. Das Sprechen selbst geschieht in Echtzeit, erforderlich sind daher von Anfang an spontane mentale Prozesse sowie eine perfekte Koordination unter den einzelnen Arealen und Vorgängen. Sprechen ist dabei flüchtig und hat keinerlei zeitlichen Bestand, was eine hohe Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses nach sich zieht. Tatsächlich äußern sich kleine Kinder in Ein-Wort-Sätzen und holistischen Einheiten, der Aufbau und die Ausdifferenzierung einer G11 erstreckt sich über Jahre – Jahre, in denen Kinder aber stets kommunizieren. Vieles deutet schließlich darauf hin, dass auch Erwachsene beim Sprechen nicht kompositionell, sondern kombinatorisch vorgehen:

Offenbar rekuriert flüssiger und akkurater Sprachgebrauch in viel höherem Maße als bisher angenommen auf der Speicherung und dem situationsgerechten Abrufen von solchen vorgefertigten Einheiten [Chunks], die in sich mehr oder weniger flexibel sein können. (Fandrych 2010a: 177; vgl. auch Handwerker 2010: 248)

Der Fremdsprachenunterricht kann die Bedingungen des L1-Erwerbs nicht nachstellen. Er braucht es auch nicht, da Erwachsene anders lernen als Kinder. Sie verfügen bereits über Sprache sowie über breite Kenntnisse und Fähigkeiten, die im L2-Erwerb nutzbar gemacht werden können. Akzeptiert man jedoch Bereichsspezifität als grundlegende Voraussetzung, so sollten Input, Kontext und Lernaufgabe die Zielerfordernisse möglichst passgenau

bewusster Einsicht, die Rahmenbedingungen und v.a. zeitliche Aspekte sind nur einige Punkte, die den L2- vom L1-Erwerb unterscheiden (vgl. auch Hufeisen & Riemer, 2010: 739).

spiegeln. Sprechen sieht, wie jede Sprachhandlung, die Integration von Form, Funktion und Bedeutung vor, daher sollten auch die Lernverfahren dieses Charakteristikum aufweisen. Ebenso gilt der umgekehrte Schluss aus grammatischer Sicht: Wenn Grammatik im Sinne einer GI1 nur als integrativer Bestandteil im Sprachgebrauch ihrer Aufgabe nachkommen kann, so sollte sie im Sprachunterricht dementsprechend angeboten werden. Sprechen und Grammatik haben so gesehen nicht nur viel gemeinsam, sie bilden eine untrennbare Einheit.¹⁴

Gemeinsam ist ihnen ebenfalls, dass sie unter den Lernenden als wichtige, aber auch als schwierige Lernziele¹⁵ wahrgenommen werden. Obwohl ihre Kombination aus der lernpsychologischen Perspektive ein nicht zu unterschätzendes Potenzial birgt, spielt sie im Sprachunterricht, wenn überhaupt berücksichtigt, nur eine untergeordnete Rolle. Die Gründe dafür sind größtenteils bekannt: Von Seiten der Lehrenden werden v.a. Zeitmangel und große Klassen angeführt, Zeitmangel entsteht vor dem Hintergrund von Lehrplänen, die Vorgaben dazu liefern, wie Sprachlernprozesse idealerweise ablaufen sollen. Einzelne Themenbereiche werden behandelt, bei Prüfungen verlangt und benotet, obwohl dieses Vorgehen nicht mit der Entwicklung der individuellen LernerInnensprache gleichzusetzen ist: Was unterrichtet wird, wird oft nicht so gelernt und gekonnt, dass es den Erwartungen entspricht, Input wird nicht zum Intake, oder aber Input wird zu einem anderen Intake verarbeitet, als erwartet. Die Klassengröße führt zudem zu einer empfundenen Notwendigkeit lehrerzentrierten Vorgehens.¹⁶ Überwiegend sprechen die Lehrenden (86% laut Ricci Garotti 2015), sie erklären, wie Sprache funktioniert, sie stellen Fragen und vermitteln Bedeutung. Die Sprechzeit von Lernenden im Unterricht beschränkt sich auf 5% (Ricci Garotti 2015). Eine kritische Sprachmenge, die es möglich machen würde, dass innere Verarbeitungsmechanismen in Gang kommen, wird so auf keinen Fall erreicht (vgl. Handwerker 2002: 2008).

Von LernerInnenseite ist Sprechen, ebenso wie Grammatik, oft mit negativen Gefühlen besetzt: Die Angst, den kommunikativen Anforderungen nicht gewachsen zu sein, Fehler zu machen und beurteilt zu werden, Gefühle der Unzulänglichkeit im sprachlichen Ausdruck verbunden mit dem überhöhten Anspruch an sich selbst, sofort alles richtig zu machen, Scham vor der Gruppe

14 Vgl. die Zielvorstellungen für die mündliche Kompetenz in Schmidt (2016: 102), die in „der Flüssigkeit (fluency), der Korrektheit des Gebrauchs sprachlicher Regeln (accuracy), der lexikalischen und grammatischen Breite (complexity) und der pragmatischen Angemessenheit (appropriacy)“ liegen.

15 Die Studie von Ricci Garotti (2015) zeigt, dass die Lernenden die mündlichen Fertigkeiten anstreben: 93% geben als erstes Lernziel Sprechen und Hören an.

16 Laut Ricci Garottis Studie laufen 86% des DaF-Unterrichts frontal ab (2015).

sowie die exponierte Position als Sprechende sind nur einige Aspekte, die das Sprechen in L2 zur Herausforderung machen.

Subjektiv empfundene überschneiden sich mit objektiv wahrzunehmenden Mängeln (vgl. Liedke 2010: 985) wie zögerliche Sprechgeschwindigkeit, vermehrte Pausen, Unterbrechungen und Neuanfänge sowie Selbstkorrekturen, die Hinweise darauf geben, dass das Arbeitsgedächtnis von der Komplexität der Aufgabe überfordert ist. Vor allem die gleichzeitige Bearbeitung bzw. Überwachung konzeptueller, lexikalischer und komplexer struktureller Komponenten führen zu diesen Störungen, die den Sprechfluss behindern. Lehrende und Lernende fühlen sich unbehaglich, und Lehrende außerdem zuweilen verpflichtet, helfend oder korrigierend einzugreifen, was zur Folge hat, dass die Aufmerksamkeit konstant zwischen den mitzuteilenden Inhalten und der Form pendelt.

Als Konsequenz ergibt sich eine von beiden Seiten akzeptierte Vermeidungshaltung, die die bereits vorhandenen Probleme allerdings verstärkt und zudem dazu führt, dass das Fremdsprachenwachstum nur partiell vorankommt. Die Entwicklung einer ausgewogenen kommunikativen Kompetenz, die rezeptive und produktive Fertigkeiten in annähernd gleichem Maße sowie eine darin integrierte GI1 ausbildet, kann ohne eine entsprechende Anwendungsorientierung im Unterricht und darüber hinaus nicht zustande kommen. Im anschließenden Abschnitt werden daher Überlegungen zu den didaktischen Optionen angestellt, die sowohl die Förderung der Sprechfertigkeit als auch die Ausbildung einer GI1 charakterisieren. Ziel dabei ist nicht, bestehende Verfahren zu ersetzen, sondern vielmehr sinnvoll zu ergänzen und somit die didaktischen Möglichkeiten zu erweitern. Ausgegangen wird dabei vom dargelegten Standpunkt, dass die durchaus wichtige und notwendige Konfrontation mit Grammatik als deklarativem Wissen und die anschließenden Übungen nicht ausreichen, um die erforderlichen Verarbeitungsprozesse anzustoßen. Im Gegenteil, die eigentliche Lernarbeit im Sinne der Konfrontation mit bereichsspezifischen Wissensformen beginnt danach:

Wenn Lernende also die Gelegenheit erhalten, ihren Output kooperativ zu entwickeln, zu modifizieren und ggf. auch zu korrigieren, wird der Prozess der Fremdsprachenerwerb erfolgreich(er) verlaufen, als wenn diese Möglichkeiten nicht vorhanden sind. (Königs 2010: 760)

6. SPRECHEN UND GRAMMATIK

Lernprozesse kommen zunächst auf der Grundlage von subjektiver Motivation in Gang. Grammatik als deklarative Betrachtung dient der Einsicht, hat aber ebenso wie das übende Sprechen im Fremdsprachenunterricht, das bewusst auf

das Sprachenlernen abzielt, nur einen begrenzten Einfluss auf die Entwicklung fremdsprachlichen Könnens.

Denn Sprache wird nicht in erster Linie durch Darüberreden, noch durch Wiederholen und Umformen eingeschliffen, sondern muss einwurzeln. Das gelingt, wenn wir unsere unbewusste Vernunft mitarbeiten lassen. Sie wird optimal eingesetzt, wenn wir verständliche, lebendige und möglichst vielfältige Spracherfahrungen machen. (Butzkamm 2002: 230)

Sprechen sollte daher im Rahmen des Möglichen einen kommunikativen Anlass aufweisen. Das bedeutet zunächst, dass Lehrende sich die im Unterricht erforderliche Interaktion als Kommunikationsgelegenheit in L2 zunutze machen: Im Unterricht sollte also Deutsch gesprochen werden. Ein Anspruch auf Einsprachigkeit besteht dennoch nicht, immer wieder wird L1 oder eine andere L2 klärend hinzugezogen. Jede/r leistet in L2, wozu sie/er fähig ist. Vorbereitend können Redemittel gesammelt und erarbeitet werden. Das erleichtert den niedrigeren Lernniveaus den Zugang und ermöglicht ihnen, alltägliche Unterrichtssituationen in L2 zu bewältigen. Das so motivierte Sprechen deckt nicht nur reale Sprechabsichten ab, sondern führt dazu, dass das Sprechen in L2 für alle als ‚normal‘ empfunden wird.

Darüber hinaus herrscht „Natürliche Künstlichkeit“ (Butzkamm 2002: 130), was die Gesprächsthemen betrifft. Allen TeilnehmerInnen ist zwar klar, dass man zum Sprachenlernen anwesend ist, dennoch bauen sich zwischenmenschliche Beziehungen auf, die die Möglichkeit von echten Gesprächen eröffnen. Der Vielfalt der Themen ist dabei nur durch die verfügbaren sprachlichen Mittel eine Grenze gesetzt: Sind sie unter Anfängern noch reduziert und formelhaft beschränkt, können sie schnell erweitert werden und schon nach kurzer Zeit alltäglichen Small-Talk ermöglichen. Diese Gesprächsform bringt den Vorteil mit sich, dass sie in weiten Teilen auf eine begrenzte Zahl von Themen und Ausdrücken konventionalisiert ist, die etwa das Wetter, die Befindlichkeit oder aktuelle Ereignisse wie Kinobesuche oder gemeinsame Abendessen betreffen. Auch der Austausch über den universitären Alltag kann relativ schnell bewältigt werden. Der Fokus liegt dann auf den Inhalten und nicht auf der Form oder den Fehlern. Gespräche sollten also von der Formbezogenheit der Übungen zur Mitteilungsbezogenheit von kommunikationsorientierten Aufgaben und konkreten Sprechanschlüssen führen. Auch die Sprache selbst und das Sprachenlernen stehen nicht im Mittelpunkt, sondern der Wunsch, sich auszutauschen.

Die Redemittel passen sich dem Sprachstand der Lernenden an und werden zunehmend freier. Stehen am Beginn noch zahlreiche feste Phrasen, können diese immer mehr auf *Chunks* als variable Versatzstücke reduziert werden. Vereinzelt spontane strukturelle Anpassungen bspw. am Verb können eine freiere

Produktion einleiten. Auch die Erstellung eines „Vorrat[s] an Vorgefertigtem“ (Handwerker 2010: 251) durch die Lernenden, der situationsadäquat eingesetzt wird und eine „Beschleunigung des L2-Redeflusses und die Natürlichkeit des fremdsprachlichen Ausdrucks“ (Handwerker 2010: 251) mit sich bringt, kann einen Übergang zu kreativeren Sprachleistungen bilden. Insgesamt verwenden Lernende aber bereits Strukturen, die sie noch nicht als deklaratives Wissen erarbeitet haben.¹⁷ Eine schrittweise Erweiterung der verfügbaren Redemittel eröffnet den Zugang zu weiteren Themen, aber auch zu komplexeren Strukturen.

Wird der Umgang mit vorgefertigten Redemitteln dabei schon auf dem Anfängerniveau (vgl. Handwerker 2010: 250) bewusst, regelmäßig und möglichst situationsgebunden herbeigeführt, dann können sich nicht nur Gebrauchsroutinen ausbilden, sondern gleichzeitig steht reichhaltiger Input zur Verfügung, der über Aufmerksamkeit im Sinne eines *noticing* wahrgenommen und so zur Weiterverarbeitung prädestiniert ist. Sind die Lernenden gezwungen, ihre Diskurse ausschließlich spontan und selbstständig zu konstruieren, bedeutet dies nicht nur eine große Anstrengung für das Arbeitsgedächtnis, sondern lenkt zudem von der Mitteilungsebene ab. Solange die operativen Prozeduren noch nicht einwandfrei ineinandergreifen, versuchen L2-Lernende durch den bewussten Rückgriff auf G12 Sprachkorrektheit herzustellen. Die Form wird neben inhaltlichen Aspekten monitoriert, deklarative Regeln werden während der Sprechplanung vergegenwärtigt und unterschiedliche Optionen durchgespielt. Aufgrund der erhöhten mentalen Beanspruchung verlangsamen sich die Prozesse, Sprechen gelingt nur kurzzeitig und wird als mühsam wahrgenommen.

Ein Frage-Antwort-Szenario im Unterricht (vgl. Ricci Garotti 2015) reicht bei weitem nicht aus, um entsprechende Gesprächsroutinen auszubilden. Neben der Interaktion unter Lernenden bieten sich daher Formen des *Inneren Monologs* an: Gekoppelt an präzise Situationen können dabei Äußerungen ins Bewusstsein gerufen, nur gedacht oder auch gesprochen, auswendig übernommen oder variiert werden. Zahlreiche alltägliche Tätigkeiten wie Einkaufen, Kochen, die Kleidung auswählen und anziehen, aber auch der Weg zur Uni können von mehr oder weniger vorbereiteten ‘Selbstgesprächen’ begleitet werden. Diese einfache und leicht umsetzbare Strategie führt zu einem konstanten mentalen Abruf, der die funktionsgerechte Verarbeitung des Sprachwissens unterstützt.

Die Interaktion unter Studierenden sollte von Anfang an gefördert werden, denn sie erhöht die individuelle Sprechzeit. Gespräche im Plenum hingegen verkürzen sie, und beidseitige Erwartungen führen zu eingespielten Rollenverteilungen, in denen Lehrende die Initiative übernehmen und einige wenige Lernende das Wort ergreifen, während viele schweigen. Gleichzeitig

17 Dies geschieht bspw. bei der Verwendung des Konjunktivs in *Könnten Sie mir helfen?*

ist diese Gesprächskonstellation keineswegs stressfrei, denn Lernende können jederzeit direkt von Lehrenden angesprochen werden und müssen sich dann *nolens volens* äußern. Neben der hohen mentalen Beanspruchung spielt die eingangs beschriebene emotionale Seite eine wesentliche Rolle: Die exponierte Position, die Sprechende vor dem Plenum einnehmen, der Eigenanspruch auf korrekte Sprachproduktion, die angenommenen Erwartungen der Kommilitonen und der Lehrenden sowie die Aussicht auf korrigierende Eingriffe lösen Stress aus.

Damit soll nicht dafür plädiert werden, Gespräche im Plenum zu vermeiden, sondern vielmehr so zu verändern, dass die belastenden Faktoren reduziert werden. Der Umgang mit Fehlern ist in diesem Zusammenhang bekanntlich ein Angelpunkt, der die Lernenden, aber vor allem die Lehrenden betrifft. Die überzeugte Rücknahme des Anspruchs auf Korrektheit in der mündlichen Sprachproduktion (bei gleichzeitiger Hilfestellung durch die oben genannten Redemittel und -strategien) ist ein grundlegender erster Schritt. Er setzt voraus, dass Lehrende die Interimssprachen der Lernenden als Teilziele akzeptieren und die darin enthaltenen Normverstöße aushalten, ohne zu intervenieren. Gelassenheit im Umgang mit Fehlern, realistische Zeitvorstellungen sowie Vertrauen auf eine sich selbst steuernde Sprachentwicklung, die durch einen anspruchsvollen und motivierenden Fremdsprachenunterricht in jedem Fall vorangetrieben wird, sind Einstellungen, die beidseitigen Stress abbauen.

Die Vermeidung spontaner Korrektur in der mündlichen Produktion Lernender ist dabei ein zentrales Anliegen. Abgesehen vom Druck, den sie erzeugt, verstärkt sie die Doppelbelastung des Gedächtnisses, das ständig zwischen Form- und Mitteilungsebene wechseln muss. Erwiesen ist zudem, dass diese Korrekturen überwiegend ins Leere laufen, da sie in der Situation keine Aussicht auf Weiterverarbeitung haben. Zweckmäßiger erscheint es daher, wichtige Fehler zu notieren und im Anschluss an die Gesprächsphase in einer eigenen *Focus-on-Form*-Einheit unpersönlich nachzubesprechen. Dabei können Normverstöße dann ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken, als *noticing-the-gap* wahrgenommen, aber auch erklärt und verbessert werden.

Die hier angestellten Überlegungen verstehen sich als Optionen in einem kommunikativ orientierten Sprachunterricht. Das Wissen, dass motiviertes und sinnvolles Sprechen die Ausbildung einer Grammatik im Sinne von G11 fördert, ist dabei sicher nicht neu, wird aber oft vergessen, nicht ernst genug genommen und nicht in die unterrichtliche Praxis übertragen. Die explizite Konfrontation mit sprachlichen Strukturen überwiegt, der Effekt von Übungen auf die Umsetzung des Wissens und auf seine Automatisierung wird überschätzt. Die Vorstellung einer Verkürzung des Lernwegs durch die Umwandlung von Wissen zu Können geht insofern nicht auf, als funktionsgerechtes operatives Wissen nur durch die Ausführung des Tuns entstehen kann. Dieses entsteht

im Lauf der Zeit und ist nur schwer komprimierbar. Zeitökonomisch sind daher letztendlich Lernverfahren, die sich holistisches, integratives Lernen und Anwenden zum Prinzip machen, wie 'Memoriere keine Wörter, sondern Sätze und ganze Texte'. Deklaratives Regelwissen wird dabei nicht überflüssig, es bleibt weiterhin ein wesentliches Mittel der Einsicht, aber allein greift es zu kurz. Um bereichsspezifisches Wissen auszubilden, muss der Lernbogen weiter geführt werden in den konkreten, mitteilungsbezogenen Sprachgebrauch. Das Sprechen könnte und sollte in diesem Zusammenhang eine wesentlichere Rolle als bisher spielen.

So kann die Riesenaufgabe des Spracherwerbs nur gemeistert werden, indem man sie in die Zeit hinein streckt und die Schwierigkeiten entzerrt. Die Aufgabe wird systematisch zerlegt und vielfältig vereinfacht, nur auf die eine Weise nicht: **Sprache wird zwar schrittweise erworben, und doch wird von Anfang an mit ihr kommuniziert.** Es ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet. (Butzkamm 2002, 105) [Hervorhebung im Original]

LITERATUR

- Aguado, K. Sprachaufmerksamkeit – Sprachreflexion – Sprachkönnen. Manuskript zum Plenarvortrag auf dem Deutschlehrertag 2017 in Barcelona, 15. September 2017, 1-18. http://karin.aguado.de/publikationen/downloads/aguado_sprachaufmerksamkeit_sprachreflexion_sprachkoennen_vortragsmanuskript_deutschlehrertag_2017_barcelona [letzter Zugriff am 1. März 2018]
- Progression, Erwerbsequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: *AkDaF Rundbrief* 64. 2012, 7-22.
- Butzkamm, W. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke. 2002.
- Diehl, E., H. Pistorius und A. Fayolle Dietl. Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich? In: *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, hrsg. v. W. Börner und K. Vogel. Tübingen: Narr. 2002a, 143-162.
- Diehl, E. und H. Pistorius. Grammatikunterricht am Wendepunkt: Überlegungen zur einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes ‘Grammatik’. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2002b, 226-231.
- Edmondson, W.- J. Wissen, Können, Lernen. Kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, hrsg. v. W. Börner und K. Vogel. Tübingen: Narr. 2002, 51-70.
- Edmondson, W. J. und J. House. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: Francke. ³2006.
- Ehlich, K. Grammatik als Text. Ein Gattungsexkurs. In: *Am Anfang war der Text. 10 Jahr ‚Textgrammatik der deutschen Sprache‘*, hrsg. v. M. Thurmair und E.-M. Willkop. München: Iudicium. 2003, 33-45.
- Fandrych, C. Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010a, 173-188.
- Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010b, 1008-1021.
- Friederici, A. 2011. „Den Bär schubst der Tiger. Wie Sprache im Gehirn entsteht.“ In: *Zukunft Gehirn*, hrsg. v. T. Bonhoeffer und P. Gruss, München: Beck. 2011, 106-120.
- Gehirn und Sprache: Neurobiologische Grundlagen der Sprachverarbeitung. In *Geist-Gehirn-künstliche Intelligenz. Zeitgenössische Modelle des Denkens. Ringvorlesung an der Freien Universität*, hrsg. v. S. Krämer. Berlin/New York: de Gruyter. 1994, 113-130.
- Der Lauscher im Kopf. In: *Gehirn und Geist*. Nr. 2., 2003, 43-45
- *Vorfahrt Grammatik. Neurokognition von Sprache*. Leipzig: Max Planck Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften. 2004. <http://www.cbs.mpg.de/institut/forschung/sprache> [letzter Zugriff am 26.3.2017].

- Gnutzmann, C. Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. v. E. Burwitz-Melzer et al. Tübingen: A. Francke. 2016, 144-149.
- Handwerker, B. Phraseologismen und Kollokationen. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010, 246-255.
- Chunks und Konstruktionen. Zur Integration von lerntheoretischen und grammatischem Ansatz. In: *Estudios Filológicos Alemanes*. 2008, 49-64.
- Chunks, Raster und Regeln. Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung. In: *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, hrsg. v. W. Börner und K. Vogel. Tübingen: Narr. 2002, 207-230.
- Helbig, G. Arten und Typen der Grammatik. In *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. G. Helbig et al. Berlin/New York: de Gruyter. 2001, 175-187.
- Hufeisen, B. Fokus: Lernen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. v. E. Burwitz-Melzer et al. Tübingen: A. Francke. 2016, 25-29.
- Hufeisen, B. und C. Riemer. Spracherwerb und Sprachenlernen. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010, 738-753.
- Kallenbach, C. *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). 1996.
- Königs, F. G. Die Dichotomie Spracherwerb und Sprachenlernen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. v. E. Burwitz-Melzer et al. Tübingen: A. Francke. 2016, 281-285.
- Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010, 754-764.
- Korte, M. und Bonhoeffer, T. Wie wir uns erinnern. Über Lernen und Gedächtnis. In: *Zukunft Gehirn. Neue Erkenntnisse, neue Herausforderungen. Ein Report der Max-Planck-Gesellschaft*, hrsg. v. T. Bonhoeffer und P. Gruss. München: C. H. Beck. 2011, 59-82.
- Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon. 1981.
- Liedke, M. Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010, 983-991.
- List, G. Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess I: Neuropsychologische Ansätze. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. G. Helbig et al. Berlin/New York: de Gruyter. 2001, 693-700.
- Multhaupt, U. Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht. In: *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, hrsg. v. W. Börner und K. Vogel. Tübingen: Narr. 2002, 51-70.
- Renkl, A. Wissenserwerb. In *Pädagogische Psychologie*, Berlin/Heidelberg, Springer. 2015, 3-24.

- Ricci Garotti, F. Deutschunterricht an italienischen Universitäten für Studierende des Deutschen als Fremdsprache. In: *German as a foreign language Journal*, 2015, 78-96.
- Schmidt, C. Kognitivistische / Konstruktivistische / Konnektionistische Ansätze. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010, 807-817.
- Sprechen und Interagieren. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. v. E. Burwitz-Melzer et al. Tübingen: A. Francke. 2016, 102-106.
- Stern, E., L. Schalk und R. Schumacher. Lernen. In: *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht – Lehren und Lernen*, hrsg. v. J. Möller, M. Möller und T. Riecke-Baulecke. Stuttgart: Klett. 2016, 106-120.
- Stern, E. Lernen. Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule? In: *Pädagogik* 58/1. 2006, 45-49.
- Stern, E. und R. Schumacher. Lernziel: Intelligentes Wissen. In: *Universitas. Orientierung in der Wissenswelt* 692/2. 2004, 121-134.
- Tschirner, E. Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse. In: *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*, hrsg. v. H. Funk und F. König. München: Iudicium. 2001, 106-125.
- Witte, A. und T. Harden. Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010, 1324-1340.
- Zimmermann, G. Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, hrsg. v. C. Gnutzmann und F. G. Königs. Tübingen: Narr. 1995, 181-200.
- *Grammatikunterricht im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung: Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. Ismaning: Hueber. 1990

II. Gesprochene Lernervarietäten

Soziophonetisches Projekt Salzburg-Triest (SoPhoProST)

Untersuchungen zur L1- und L2-Phonetik und Phonologie junger italienischer Deutschlerner

ANNE-KATHRIN GÄRTIG, GORANKA ROCCO

ABSTRACT

This paper presents SoPhoProST, an interdisciplinary project carried out by the Universities of Salzburg and Trieste (Heinz / Gärtig / Rocco) set up to explore the impact of the regional phonetic traits of native Italian speakers on German as L2, as well as their effect on language perception. The objectives of the project are 1) to identify and analyse the phonetic properties (segmental, phonotactic and prosodic) characterizing certain regional varieties of Standard Italian, 2) to measure their impact on the pronunciation of German by the respective native speakers, and 3) to measure their effect on the perception of and the attitudes towards phonetic features of German as a foreign language (e.g. features perceived or identified as «typical Italian pronunciation» or «distinctively regional/northern/southern/Venetian/Florentine», the impact of pronunciation on judgements of L2-proficiency in German, etc.). In order to answer the research questions, 24 Italian students of German as L2 were recorded both in Italian and in German. After the presentation of the project as a whole, the article reports the initial findings of a pilot study on the identification of (regional) accents in the L2-German recordings by German and Italian speaking subjects, and concludes with some considerations regarding the possible didactic applications of the data.

KEYWORDS

L2-phonetics, pronunciation, sociophonetics, language attitudes, regional accents

1. EINLEITUNG¹

«Anders als z.B. in England, Frankreich oder Deutschland ist in Italien Akzentfreiheit markiert» (Stammerjohann 1988: 1). Während zu diskutieren ist, ob man in Deutschland tatsächlich von unmarkierter Akzentfreiheit ausgehen kann, so steht sicher außer Frage, dass Italienischsprecher² – professionelle Sprecher einmal ausgenommen – auch in ihrer standardnächsten Varietät deutliche phonologisch-typologische regionale Merkmale aufweisen. Es ist von über 20 unterschiedlichen phonologischen Systemen auszugehen, die sich zum Teil von Ort zu Ort erheblich unterscheiden, sich jedoch vier größeren Aussprachevarietäten, nämlich einer nördlichen (im Süden durch die Isoglosse La Spezia – Rimini begrenzte), einer toskanischen, einer römischen und einer südlichen (nördlich von der Sprachgrenze Roma – Ancona abgesteckten) Varietät zuordnen lassen.³ L1-Sprecher des Italienischen verfügen zudem über eine vergleichsweise gut ausgeprägte Fähigkeit, die regionale Herkunft ihrer Gesprächspartner perzeptiv zu identifizieren (cf. Telmon 1993: 104-105).

Geht man weiters davon aus, dass beim Erwerb einer L2 und ihrer Phonetik und Phonologie Interferenzerscheinungen mit der L1 wirksam werden, bzw., um die bekannte Metapher von Trubetzkoy (1939/1962: 47) zu verwenden, ein «phonologisches Sieb» der Muttersprache über die lautlichen Äußerungen in einer fremden Sprache gestülpt wird, so ist es naheliegend, dass es sich bei diesem um das Sieb der regionalen Varietät eines Sprechers handelt. Entsprechend schreiben Hirschfeld/Reinke über die Grenzen klassischer kontrastiver Analysen in der Aussprachendidaktik, durch sie werde die «sprachliche Ausgangsbasis von Deutschlernenden [...] nur zum Teil erfasst, nicht berücksichtigt werden die von ihnen tatsächlich verwendete (regionale, soziale) Varietät der Ausgangssprache» (2017: 90). Diese Überlegungen werden von dem Eindruck gestützt, den mancher L1-Sprecher des Italienischen beim Hören von Äußerungen eines anderen italienischen L1-Sprechers in einer L2 schon einmal gewonnen hat, etwa während eines gemeinsam besuchten Sprachkurses oder wenn ein bekannter Politiker in EU-Gremien Englisch spricht: Er kann dem Sprecher nicht nur «anhören», dass Italienisch seine L1 ist, sondern teilweise auch seine regionale Herkunft erkennen: «sono ad es. rilevabili differenze [...] nella pronuncia dell'inglese come L2 da parte di un parlante napoletano rispetto ad un parlante milanese» (Marotta 2008: 335).

1 Kap. 1, 2.1 und 2.2, 3.2 und 4 Gärtig, 3.1 und 5 Gärtig/Rocco, 2.3 Rocco.

2 Aus Gründen der Lesbarkeit wird in diesem Beitrag generisches Maskulinum verwendet.

3 Cf. Missaglia 1999: 99; für eine ausführliche Darstellung zur Gliederung der italienischen Dialekträume cf. Grassi & Sobrero & Telmon 1997 und Loporcaro ³2017, zur regional unterschiedlichen Ausprägung des *italiano standard* Galli de' Paratesi 1984 und Bertinetto & Loporcaro 2005.

Einige Studien, die sich mit dem Phänomen der Interferenz beim Erwerb von L2-Phonetik/Phonologie beschäftigen, berücksichtigen die Charakteristika der regionalen Varietät der L1 als Struktur des «Siebs» bereits sehr genau.⁴ Spezielle Untersuchungen wurden den Spuren, die eine regionale Varietät der L1 in einer L2 hinterlässt, und deren Beitrag zur Perzeption und Bewertung der entsprechenden L2-Äußerung bisher allerdings kaum gewidmet. Hier setzt das *Soziophonetische Projekt Salzburg-Triest* (SoPhoProST) an, das den Erwerb der Phonetik und Phonologie der L2 Deutsch durch junge Sprecher der L1 Italienisch betrachtet. In mehreren eigenständigen, aber eng miteinander verzahnten Teilprojekten wertet es ein Korpus von Sprachaufnahmen und Metadaten aus, die im Februar 2017 unter italienischen Deutschstudierenden der *Sezione di Studi in Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori* (SSLMIT, Dipartimento IUSLIT) an der Universität Triest erhoben wurden. Analysiert werden 1) die phonetischen Charakteristika der *italiani regionali* der jungen Sprecher; 2) deren Auswirkung auf die Produktion in der L2 Deutsch (unter Berücksichtigung der individuellen Sprachbiographien, des Erwerbskontexts, der Erwerbsdauer, der Ausspracheschulung sowie von Aufenthalten in den Zielspracheländern; 3) die Perzeption und Identifikation der Produktion in der L2; 4) Bewertungen des L2-Niveaus und Spracheinstellungen, die sich aus den Befragtenantworten ableiten. Auch eine (fremdsprachen)didaktische Nutzung der Daten ist geplant.

Dieser Beitrag stellt nach einem knappen Forschungsüberblick die Datenbasis und die einzelnen Teilprojekte von SoPhoProST näher vor, bevor als Einblick in die ersten Ergebnisse die Resultate einer Pilotstudie zur Perzeption und Identifikation des L2-Akzents präsentiert werden.

2. FORSCHUNGSÜBERBLICK ZU ERWERB, IDENTIFIKATION UND PERZEPTION VON L2-PHONETIK UND PHONOLOGIE

2.1. Grundlagen zum Erwerb von L2-Aussprache und zum Phänomen des fremdsprachigen Akzents

Das Anhören von Stimuli mit einer Dauer von 30 ms genügt, um den Produzenten über seinen Akzent als L2-Sprecher zu identifizieren (cf. Flege 1984), und schon von kleinsten Kindern werden verschiedene Akzente wahrgenommen (cf.

4 Cf. z.B. Missaglia 1999, die für ihre Arbeit zum Phonetikerwerb in der L2 Deutsch norditalienische Lerner fokussiert; Stella 2009, 2010, 2011, der für Studien zum Erwerb von prosodischen Merkmalen im Deutschen italienische L1-Sprecher aus der Region um Lecce untersucht; Busà & Stella 2012, 2013 zum Erwerb der L2 Englisch durch italienische Lerner aus der Region um Padua.

Nazzi/Jusczyk/Johnson 2000). Selbst für fortgeschrittene Lerner definiert der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) als Lernziel nicht Akzentfreiheit, sondern eine gut verständliche (ab Niveau B1), klare und natürliche Aussprache (B2) sowie eine Bedeutungsnuancen explizierende Intonation (ab C1; cf. GERS 2001: 117). Dennoch wird von den Lernenden zunehmend ein möglichst *near native* Erwerb angestrebt.

Ob dieses Ziel erreicht wird, hängt von einer Vielzahl distinkter Faktoren ab, die in Zusammenhang stehen 1) mit der Persönlichkeit des Lerners, 2) mit den Bedingungen des L2-Erwerbs und 3) mit dem Phänomen des Transfers aus der L1 sowie weiteren gelernten Fremdsprachen.

Zuden individuellen Faktoren (1) zählen insbesondere das Alter beim Spracherwerb, «psychische Barrieren» (Dieling 1992: 23), die darauf zurückzuführen sind, «dass die Sprechweise grundsätzlich ein identitätsstiftendes Merkmal der Persönlichkeit darstellt, das nicht ohne weiteres aufgegeben wird» (Hirschfeld & Reinke 2016: 26), Einstellungen zur Zielsprache und persönliche Motivation und individuelle Begabungen, zu denen Hörvermögen, Musikalität, kognitive Leistungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft und Konzentrationsfähigkeit zu rechnen sind (cf. ebd.: 26-28; Derwing & Munro 2015: 29-59) etc.

Von den Konditionen des L2-Erwerbs (2) hängt es ab, ob ein Lerner bestimmte Regelmäßigkeiten der zielsprachlichen Aussprache überhaupt bereits erworben hat. Zu berücksichtigen sind die Dauer des Unterrichts, das erreichte Niveau und die Vertrautheit mit gesprochener Sprache, etwa durch Aufenthalte im Zielsprachenland, Kontakte mit L1-Sprechern oder Nutzung zielsprachlicher Medien sowie bei gesteuertem Spracherwerb das Angebot einer expliziten Ausspracheschulung durch speziell ausgebildete Lehrkräfte, mit Erklärungen zur Realisierung von segmentalen und suprasegmentalen Einheiten, Silbenstrukturen und Phonem-Graphem-Beziehungen, geeigneten Übungsmethoden und Fehlerkorrektur (cf. Hirschfeld & Reinke 2016: 131-160; Derwing & Munro 2015: 77-108).

Alle drei aufgeführten Faktoren spielen zusammen und müssen bei der Bewertung und Analyse von Ausspracheleistungen berücksichtigt werden. Sie alle tragen zu Abweichungen von der zielsprachlichen Aussprachenorm und somit zum Eindruck eines fremdsprachigen Akzents bei. Insbesondere werden hierunter jedoch Abweichungen verstanden, die auf Interferenzen mit der L1 der Sprecher bzw. der/den früher gelernten L2 zurückzuführen sind (3).⁵ Das Phänomen der Interferenz, das in den theoretischen Modellen von Flege 1995, Best

5 «Con l'espressione «accento straniero» intendiamo [...] riferirci alla produzione fonetica deviante, per uno o più tratti, rispetto alla pronuncia non sempre normativa, generalmente accettata per una lingua; tali deviazioni dalla norma rinviano di solito ad altra lingua o ad altro sistema dialettale all'interno di una lingua nazionale» (Marotta 2008: 334).

1995 und Kuhl & Iverson 1995 beschrieben worden ist, stellt den Hauptgrund für Ausspracheprobleme in einer L2 dar; die entsprechenden Fehler «sind i.d.R. unbewusst» und «betreffen sowohl die auditive Wahrnehmungsfähigkeit als auch artikulatorische Fertigkeiten» (Hirschfeld & Reinke 2016: 154). Kontrastive Analysen zwischen Ausgangs- und Zielsprache helfen, interferenzbedingte Abweichungen bestimmter Lernergruppen vorauszusagen und zu vermeiden bzw. in der Fehleranalyse von Abweichungen anderer Art zu unterscheiden. Für italienischsprachige Deutschlerner sind hiernach insbesondere folgende Charakteristika des Deutschen zu beachten: der akzentzählende Rhythmus, die komplexe Silbenstruktur, der Vokalismus mit den Merkmalen ‚lang‘ und ‚gespannt‘ bzw. ‚kurz‘ und ‚ungespannt‘, gerundeten Vorderzungenvokalen sowie Vokalneueinsatz; im Konsonantismus die Aspiration der Fortis-Plosive, die Auslautverhärtung sowie Konsonanten(gruppen) am Wortende, Realisierung von /s/ und /r/, [h], [x] und [ç]; in der Phonem-Graphem-Beziehung insbesondere die nicht als Langkonsonanten zu interpretierende Doppelschreibung von Konsonanten.⁶

2.2. Zur Perzeption und Identifikation von L2-Akzenten

Die Frage, woran L2-Sprecher so rasch als solche erkannt werden und welche Merkmale das Sprecherurteil bezüglich eines starken oder weniger starken Akzents beeinflussen, sind Gegenstand zahlreicher Forschungen. Dabei besteht das Problem, dass die Merkmale nur begrenzt explizit abfragbar sind, da größtenteils unbewusstes Wissen aktiviert wird: «listeners are unable to describe (or remember for long) specific phonetic differences; asking for listener introspections has therefore been problematic» (Magen 1998: 393) – was allerdings keinesfalls bedeutet, dass auf die in mehrfacher Hinsicht (z.B. im Hinblick auf laienlinguistische Repräsentationen) aufschlussreiche explizite Abfrage zu verzichten sei.

Nur wenige phonetische Merkmale scheinen salient (zum Salienzbezug cf. Lenz 2010), und linguistischen Laien stehen zu deren Benennung keine fixen Kategorien zur Verfügung. Daher wird häufig auf experimentelle Methoden anhand von Daten zurückgegriffen, die sich nur in einzelnen Parametern unterscheiden, beispielsweise um zu überprüfen, ob die Perzeption stärker auf segmentale oder prosodische Normabweichungen anspricht. Eine Schwierigkeit bei diesem Verfahren liegt darin, die eingesetzten Stimuli ansonsten konstant zu halten, also Einflüsse der individuellen Sprechweise, L2-Niveau etc. weitestgehend auszuschließen, so dass eine Lösung die Arbeit mit simulierten bzw.

⁶ Cf. die Zusammenfassung der Lernschwerpunkte in Hirschfeld & Reinke 2016: 112-115; für eine ausführlichere Darstellung cf. Auer 2001: 367-369; Ponti & Romani 2004; Missaglia 2012.

bearbeiteten Daten gewählt wird, also beispielsweise mit Stimuli, in denen prosodische Eigenschaften des Signals bzw. einzelne Segmente nachträglich synthetisch modifiziert werden (cf. z.B. Magen 1998; Boula de Mareüil & Marotta & Adda-Decker 2004). Bei vielen solchen Experimenten wissen die Versuchsteilnehmer (Vpn), welches die L1 der gehörten Sprecher – die überwiegend in der Modalität des Lesens aufgenommen werden – ist.

Schwächer vertreten sind dagegen Studien, welche die Identifikation der L1 eines aufgenommenen Sprechers zum Thema haben. Genannt seien die Arbeit von Vieru-Dimulescu & Boula de Mareüil 2006 zur L2 Französisch, in der 25 französischen Vpn gelesene Stimuli von Lernern mit den L1 Arabisch, Deutsch, Englisch, Italienisch, Portugiesisch bzw. Spanisch zur Akzentidentifikation vorgespielt wurden, die Studie von Marotta & Boula de Mareüil 2010 zu deutschem, englischem, französischem und spanischem Akzent in der L2 Italienisch, die mit 127 italienischen Vpn und einem umfangreichen Fragebogen arbeitet und neben einem Lesetext auch semispontane Aufnahmen als Stimuli verwendet, und schließlich, zur L2 Deutsch, die publizierte Abschlussarbeit von Ruß 2012, in der 31 deutschsprachige Vpn anhand von gelesenen Stimuli vier Akzente (spanisch, polnisch, französisch, italienisch) identifizieren sollten. In allen Studien waren die Muttersprachen der aufgenommenen Sprecher als Antwortmöglichkeiten nach dem Vorspielen der Stimuli vorgegeben. Neben der Identifikation des Akzents sollten dessen wahrgenommene Stärke sowie die Merkmale, die zum Erkennen führten, angegeben werden. Im Gegensatz zu der intuitiven Meinung, dass Akzente leicht zu identifizieren seien (cf. Marotta & Boula de Mareüil 2010: 485), ergaben diese Studien mit den Aufnahmen fortgeschrittener L2-Lerner insgesamt eine eher geringe Zahl an korrekten Zuordnungen zu deren L1. In der Studie zur L2 Italienisch wurden v.a. der deutsche und englische Akzent richtig erkannt, in der Studie zur L2 Deutsch der französische Akzent. Für die Stimuli, die der Modalität des Lesens entstammen, wurde häufiger die L1 der Sprecher erkannt als für die, die auf der Basis von semispontanen Äußerungen erstellt wurden (cf. ebd. 2010: 484). Besonders schwer fällt es den Vpn, Parameter für ihre Identifikation eines Akzents anzugeben. Für den italienischen Akzent in der L2 Deutsch werden in der Studie von Ruß lediglich «gerolltes R» und «ä statt e» explizit genannt (2012: 42).

Wie auch Ruß ausführt (cf. ebd.: 6-9.), sind für die Interpretation solcher Ergebnisse zur Bewertung fremdsprachlicher Akzente sowie für die Konzipierung weiterer Studien die Ansätze und Erkenntnisse der perceptiven Dialektologie und Varietätenlinguistik besonders hilfreich (cf. für den deutschen Sprachraum Hundt & Anders & Lasch 2010; für die Romania Krefeld & Pustka 2010)⁷. So

⁷ Zehn Jahre nach der von den beiden Autoren organisierten Sektion *Perceptive Varietätenlinguistik* beim Romanistentag in Wien 2007, welche als Begründung der Disziplin innerhalb

haben etwa Experimente des DFG-Projekts *Der deutsche Sprachraum aus der Sicht linguistischer Laien* gezeigt, dass bestimmte Regionen und ihre Akzente im Gedächtnis von Mitgliedern der Sprachgemeinschaft präsenter sind als andere und dass individuelle Sprachproben unterschiedlich leicht regional zu verorten sind. Personen ohne linguistische Ausbildung fällt es allgemein schwer, die Merkmale, die sie als Index zur Erkennung bestimmter Varietäten heranziehen, zu beschreiben, häufig sind die Beschreibungen repetitiv (cf. Palliwoda 2017: 84-87; Hoffmeister 2017: 223-234).

2.3. Sprachperzeption und Spracheinstellungen

Sprachperzeption kann neben der Sprachproduktion (bzw. der sprachproduktions-beeinflussenden Variablen wie Alter, Geschlecht, soziale und regionale Herkunft, soziales Umfeld, Sprachrepertoire) als ein wichtiges Untersuchungsobjekt der soziophonetischen Forschung bezeichnet werden. Foulkes, Scobbie & Watt stellen in ihrer umfassenden Übersicht über die soziophonetische Forschung, die dem Untersuchungsobjekt Sprachproduktion die zentrale Rolle/Hauptrolle zuweist (2010: 723), zunehmendes Interesse an der Sprachperzeption fest (ibd.).

Wie eng die lautliche Produktion sowie Perzeption mit den zentralen Fragestellungen der Soziolinguistik und der Sozialpsychologie der Sprache (Rocco 2014) verbunden sind, lässt sich exemplarisch an den Realisierungsmöglichkeiten von /r/ illustrieren: Bereits die Pionierarbeiten Labovs zur sprachsozialen Stratifikation in New York zeigen, dass Sprecher in bestimmten Kontexten bewusst prestigeträchtigerer Aussprachevarianten wählen (z.B. die Realisierung gegenüber der nicht-Realisierung des r in «fourth floor» Labov (¹¹1991 (1972): 43-73) und die Angehörigen der aufsteigenden Mittelschicht in der Nachahmung obergesellschaftsspezifischer r-Realisierungen die Tendenz zur Hyperkorrektheit manifestieren (ibd.: 122-142), was den jeweiligen r-Realisierungen den Status sozial signifikanter linguistischer Variablen bescheinigt. Stigmatisierungsanfällig sind allerdings nicht nur sozial niedrig angesehene Varietäten, sondern auch Versuche der Sprecher der jeweiligen – prestigearmen, jedoch als Gruppenkohäsionsmittel empfundenen – Varietäten, sich von diesen zu distanzieren: So wird z.B. laut Tristram (1995) bei Bretonisch-Sprechern die Realisierung des /r/ als uvularer Vibrant als affektiert und

der Romanistik gelten kann, wurde auf einer Folgetagung 2017 in Wien eine erste Bilanz gezogen, cf. <http://www.kit.gwi.uni-muenchen.de/?band=perzeptive-varietaetenlinguistik> [11/01/2018] und auch die Perzeption von fremdsprachlichen Akzenten integriert. Eine Zahl weiterer Arbeiten wie etwa ein Pisaner Dissertationsprojekt von Roberta Combei zur Akzentidentifikation zeigen ein zunehmendes Interesse am Thema.

präventiv empfunden, als würden sich die jeweils bewerteten Sprecher bewusst vom Bretonischen entfernen (308f.). Für das Ruhrgebiet-Deutsche zeigte Harden (1981) einerseits, dass Sprechern, die in den vorgespielten Sequenzen das *r* häufig vokalisiert, von den Probanden häufiger niedriger sozialer Status zugewiesen wurde, andererseits aber auch häufiger die Fähigkeit, «bei einer Schlägerei die Oberhand zu behalten» (1981: 109) – und umgekehrt wurde die prestigereichere konsonantische Realisierung mit höherem sozialen Status und geringeren Chancen bei körperlichen Auseinandersetzungen assoziiert.

Dass z.B. mehrere im italienischen laienlinguistischen Diskurs unter «*r moscia*» subsumierbare Laute (uvularer Vibrant oder Frikativ, labiodentaler Approximant) auch sozial markiert sind, zeigt u.a. die sog. *Nonciclopeda*, die sprachliche, soziale und andere Klischees parodistisch ad absurdum führt: «*La evve moscia è una sindvome contvatta sopvattutto da pevsone come te, pavmigiani, tovinesi e fvancesi, insomma in sostanza i gay*» [07.01.2018].

Bereits diese wenigen, sprach- und landübergreifend ausgewählten Beispiele verweisen auf Spracheinstellungen als Schlüsselkonzept: Diese können laut experimentellen Studien in verschiedenen Kontexten sogar das professionelle Handeln beeinflussen, so dass in Abhängigkeit der sprachlichen Merkmale z.B. im medizinischen Kontext eher psychosomatische oder aber eher rein körperliche Beschwerden diagnostiziert werden (cf. z.B. Fielding & Evered 1980), im juristischen Kontext eher «white collar crimes» bzw. eher «blue collar crimes» (cf. Seggie 1983) angenommen und Schuld/Unschuld-Hypothesen aufgestellt werden (cf. Dixon & Mahoney & Cocks 2002), dass potentielle Arbeitgeber bzw. Entscheidungsträger bei der Einstellung bzw. Besetzung von höheren Positionen tendenziell Sprecher der sozial jeweils höher eingestuften Varietät bevorzugen (cf. z.B. Kalin & Rayko D. 1980, Giles & Wilson & Conway 1981, Harrison 2014) und Lehrer ebenfalls Sprecher standardnaher Varianten intellektuell und sozial höher einschätzen bzw. von ihnen höhere Leistungen erwarteten (cf. Edwards & Giles 1984, Lorenz 2018: 180-182).⁸

Als Untertyp der sozialen Einstellungen teilen Spracheinstellungen mit diesen das Problem der theoretischen sowie empirischen Erfassung: Einstellung (*attitude*), definiert in der vielzitierten sozialpsychologischen Definition Allports als «a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations to which it is related» (1935: 810), ist ein hypothetisches Konstrukt und als solches schwer operationalisierbar. Darüber hinaus sind soziale Einstellungen im Allgemeinen und sprachliche Einstellungen im Besonderen⁹

⁸ Ausführlicher in Kalin (1982), Rocco (2015: 260f).

⁹ Baker definiert Spracheinstellungen als *umbrella term* (1992: 29) für eine Reihe von spezifischen Einstellungen (z.B. gegenüber Dialekten, Minderheitensprachen, Sprach-

äußerst anfällig für Effekte sozialer Erwünschtheit und andere Tendenzen des Befragtenverhaltens (vgl. Hartmann 1989; Rocco 2003: 46-50). Daher empfehlen sich zur Messung von (Sprach-)Einstellungen vor allem nicht reaktive Verfahren, bei denen die Vpn um ihren «Probandenstatus» nicht wissen, oder indirekte Messung von Spracheinstellungen, bei denen die von Lambert (cf. Lambert et al. 1960, Lambert & Anisfeld & Yeni-Komshian 1965) erarbeitete und in zahlreichen nachfolgenden Experimenten weiterentwickelte und verfeinerte Matched-Guise-Technik eine prominente Rolle einnimmt. Die Bewertung erfolgt im Sinne des *Speaker Evaluation Paradigm* (cf. Ryan et al. 1988: 1068), d.h. die Vpn sollen Sprecher verschiedener Varietäten, die sie in vorgespielten Sequenzen gehört haben, im Hinblick auf verschiedene Eigenschaften, sozialen Status und Bildungsgrad einschätzen, ohne also zu offener Stellungnahme bezüglich bestimmter Sprecher- und/oder Sozialgruppen aufgefordert zu werden. Bei der *Matched-Guise* handelt es sich allerdings um jeweils ein- und denselben «getarnten» bilingualen Sprecher, der abwechselnd verschiedene Varietäten verwendet, was eine Reihe von Störvariablen (Stimme, Sprechrate, Lautstärke usw.) ausschaltet.

Auf die indirekte Spracheinstellungsforschung seit ihren Anfängen zurückblickend, lassen sich zahlreiche auf *Speaker Evaluation Paradigm* und *Matched Guise*-Verfahren basierende Studien feststellen, die in diversen Kontexten und mit Sprechern unterschiedlicher Sprachen und Varietäten durchgeführt wurden und jeweils unterschiedliche Zielsetzungen verfolgten. Weniger erforscht scheint jedoch die Frage, ob auch bei L1-Sprechern verschiedener L1-Varietäten L1_a, L1_b, L1_c usw., die die Fremdsprache L2 verwenden, die L1-Varietät, die die Vpn jeweils erkennen oder zu erkennen glauben, deren sprachsoziale Einschätzungen beeinflusst: Die Frage ist also, ob die mit der L1 verbundenen sprachsozialen Stereotype dabei auch auf die L2 projiziert werden; dies herauszufinden gehört zu den Zielen des im Folgenden vorgestellten Projekts (weiter dazu in 3.2).

3. SOPHOPROST – PROJEKTSKIZZE

SoPhoProST ist ein internationales Forschungsprojekt des Fachbereichs Romanistik der Universität Salzburg und der Deutschsektion der SSLMIT der Universität Triest mit dem Ziel, die Charakteristika des Regionalitalienischen bei jungen Sprechern, den durch dieses geprägten Akzent in der L2 Deutsch und die Perzeption dieser L2 Deutsch-Realisierung zu erfassen und zu beschreiben.

gebrauch); diese reflektieren oft indirekt auch Einstellungen gegenüber Sprechergruppen (zur Abgrenzung zwischen Einstellungen gegenüber Sprache und Einstellungen gegenüber Sprechern vgl. Rocco 2003: 57-59).

Mitbetrachtet werden die Korrelationen der Ausspracheleistung mit Faktoren wie der allgemeinen L2-Kompetenz, dem Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern, anderen Zweitsprachen sowie der persönlichen Sprachbiographie. Das im November 2016 initiierte Projekt setzt interdisziplinär an der Schnittstelle zwischen deutscher und italienischer Phonetik und Phonologie, L2-Erwerbsforschung und L2-Didaktik, Perzeptions- und Spracheinstellungsforschung an. Im Folgenden werden die (Teil-)Projektziele und die Sprach- und Metadaten, die für SoPhoProST erhoben wurden, vorgestellt.

3.1 Die Ziele der Teilprojekte

Das gemeinsam konzipierte Projekt (Gärtig, Heinz, Rocco) gliedert sich in drei Teilprojekte, von denen das erste aus der Perspektive der Italianistik angelegt und weitgehend autonom ist (Matthias Heinz), während die anderen stärker germanistisch ausgerichtet und enger verzahnt sind (Anne-Kathrin Gärtig, Goranka Rocco).

1. *Soziolinguistische Perspektive auf die italiani regionali junger Sprecher (Teilprojekt I)*

Das erste Teilprojekt verfolgt das Ziel, Einblicke in die Vitalität des *italiano regionale* und seiner Aussprachevarietäten bei jungen Sprechern zu gewinnen. Gezielt untersucht werden sollen, bei TN, die aus anderen Regionen nach Triest gezogen sind, eventuelle Interferenz- und Transferphänomene mit der lokalen (Kontakt-)Varietät sowie die Unterdrückung regionaler Features durch die Sprecher in der als formell empfundenen Aufnahmesituation.

2. *Transfer aus dem individuellen italiano regionale in die L2 Deutsch (Teilprojekt II)*

Das zweite Teilprojekt arbeitet mit den Deutschdaten der TN und soll dokumentieren, ob neben allgemein italienischen Interferenzen auch typisch regionale Aussprachemerkmale in die L2 Deutsch transferiert werden. Hierbei kommen zwei Herangehensweisen zur Anwendung: Zum einen werden saliente Merkmale des Regionalakzents individueller Sprecher in der L1-Produktion ermittelt, um dann zu prüfen, ob in der Zielsprache Deutsch vergleichbare lautliche Kontexte vorliegen und ob diese entsprechend zur regionalen L1 realisiert werden. Zum anderen wird, ausgehend vom vorgegebenen deutschen Lesetext bzw. über die Transkription der halbspontanen Deutschdaten, direkt die Realisierung lautlicher Kontexte gesucht, die erfahrungsgemäß fehleranfällig für italienische L1-Sprecher sind, in denen jedoch je nach Herkunftsregion der Lerner unterschiedliche Ergebnisse zu erwarten sind. So scheint es z.B. wahrscheinlich,

dass die im Deutschen stets stimmhafte Realisierung des intervokalischen *s* von Sprechern aus dem Norden, wo es im entsprechenden Kontext ebenfalls als [z] realisiert wird (cf. Telmon 1993: 106), häufiger normgerecht ausgesprochen wird. Erste Vortests mit den SoPhoProST-Aufnahmen, die in 3.2 näher beschrieben werden, scheinen dies zu bestätigen. Zudem sind u.a. herkunftsbedingte Unterschiede in der Vokalqualität, bei der (Lese)aussprache Unterschiede in der Aussprache von graphischen Doppelkonsonanten im Deutschen, die von weniger fortgeschrittenen italienischen Lernern als Geminaten interpretiert, also gelängt realisiert werden, und Unterschiede in der Prosodie zu erwarten.

3. Perzeption der L2 Deutsch: Sprachidentifikation und Spracheinstellungen (Teilprojekt III)

Das dritte Teilprojekt schließt Perzeptionsexperimente mit aus den deutschen Aufnahmedaten gewonnenen Stimuli an, die sowohl deutsch- als auch italienischsprachigen Vpn vorgespielt werden, und setzt sich darüber hinaus mit den soziolinguistischen, genauer attitudinalen Implikationen der Antworten auseinander. Das Erkenntnisinteresse dieses Teilprojekts liegt also zum einen in der Identifikation der (regional gefärbten) L1-Varietäten, zu der bereits eine Pilotstudie durchgeführt wurde (cf. Abschnitt 4), und zum anderen in den Bewertungen, ebenfalls seitens der Vpn, der jeweils anders akzentuierten L2 (L2_{L1a}, L2_{L1b}, L2_{L1c}), die als Indikatoren für Spracheinstellungen interpretiert werden können. Dazu gehört u.a. die Frage, ob und inwieweit die Bewertung verschiedener Lerner aussprachen im Sinne der Einschätzung der Deutschkompetenz und der Zuschreibung von sozialen Eigenschaften (z.B. Status, Bildung) von der L1-Varietät beeinflusst wird.

3.2 Die Datenbasis und die Erhebungssituation

Die Auswahl der Sprecher für die Korpuserstellung erfolgte mit dem Ziel, Daten von jungen Italienern aus verschiedenen Regionen mit einer vergleichsweise hohen Kompetenz in der L2 Deutsch zu erheben. Aus diesem Grund wurden für die Sprachaufnahmen Studierende der SSLMIT der Universität Triest rekrutiert: Die hier angebotene Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern ist in Italien einzigartig und zieht daher Studierende aus dem ganzen Land an. Zudem haben Interessenten einen selektiven Aufnahmetest zu bestehen, was ein hohes Niveau in den gewählten Sprachen sowie eine überdurchschnittliche Motivation garantiert.

Die Teilnahme an den Aufnahmen für SoPhoProST war freiwillig. Eingeladen wurden Deutschstudierende des ersten und zweiten Studienjahres. Die Aufnahmen der Probanden, in deutscher und italienischer Sprache, erfolgten

in Einzelterminen mit einer deutschsprachigen Versuchsleiterin (VI); zu jeder Aufnahme wurde außerdem ein Fragebogen ausgefüllt, in dem neben soziodemographischen Daten Angaben zur Dialektkompetenz, zur Fremdsprachenkompetenz und speziell zum Erwerb der L2 Deutsch abgefragt wurden. Erhoben wurden die Erwerbsdauer, der institutionelle Erwerbskontext, längere Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern sowie Informationen zur Schulung der L2 Deutsch-Phonetik im Unterricht sowie im Selbststudium.

Das Sample besteht aus insgesamt 24 Studierenden, davon 18 weiblichen und 6 männlichen, (abgesehen von einem Ausreißer) im Alter von 19 bis 22 Jahren. Die meisten stammen aus norditalienischen Regionen bzw. Regionen, in denen norditalienische Varietäten gesprochen werden: aus der Lombardei (5), dem Veneto (4), Friaul-Julisch Venetien (FVG), dem Piemont, der Emilia Romagna (jeweils 3) und dem nördlichen Teil der Marken¹⁰ sowie aus Trentino-Südtirol und der Valle d'Aosta (jeweils 1). Insgesamt drei Teilnehmer kommen aus den süditalienischen Regionen Apulien (2) und Kampanien (1).¹¹ Für alle Teilnehmer¹² ist Italienisch die Erstsprache, wobei 3 TN zweisprachig (mit Französisch, Slowenisch bzw. Ladinisch) aufgewachsen sind. Auch das Englische als stärkere bzw. dem Deutschen gleich starke L2 (16 Tn) ist bei der Datenauswertung zu berücksichtigen.

Bezüglich des selbsteingeschätzten Deutschniveaus, der Lerndauer und was längere Aufenthalte in einem Zielsprachenland betrifft, ist die Gruppe heterogen. Das Kompetenzniveau reicht von GERS-Stufe A2 bis C1 (Durchschnitt: B2), die Lerndauer von 6 Monaten bis 10 Jahren (Median: 6 Jahre), wobei bis auf eine Ausnahme alle bereits in der Schule Deutsch gelernt hatten. Die Dauer der Aufenthalte in Deutschland, Österreich oder der Schweiz variiert zwischen einer Woche mit überwiegend touristischem Charakter und einem Jahr mit intensivem Kontakt mit L1-Sprechern (Durchschnitt: ein Monat).¹³

10 Dessen Mundarten gehören noch zum nordwestitalienischen Dialektraum am Übergang zum mittelitalienischen Dialektkontinuum (cf. die Dialektkarte auf der Basis von Pellegrini im Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL) Bd. IV, p. XVII, wo sie unter *GALLO-ITALICO, tipo emiliano, IVg marchigiano settentrionale* erscheinen).

11 Dieses Ungleichgewicht lässt sich vermutlich z.T. dadurch erklären, dass Studierende aus den zentralen Regionen Italiens bevorzugt einen ähnlichen Studiengang zur Übersetzerausbildung an der Universität Bologna-Forlì wählen, z.T. evtl. auch durch das Phänomen, dass einige Triester Studierende aus den südlichen Regionen ihren Akzent als stigmatisiert empfinden und Sprachaufnahmen skeptischer gegenüberstehen (cf. hierzu die berichteten Einstellungen in Galli de' Paratesi 1984: 143-205).

12 Die Studierenden, die an den Sprachaufnahmen teilgenommen haben, werden im Folgenden als *Teilnehmer* (Tn) bezeichnet, um sie terminologisch von den *Versuchspersonen* (Vpn) bei den Perzeptionsexperimenten (drittes Teilprojekt) zu unterscheiden.

13 Interessant ist an dieser Stelle ein Blick auf den Charakter der Auslandsaufenthalte, über die Studierende zu Beginn ihrer universitären Ausbildung verfügen, insbesondere im

Von allen Tn wurden Sprachdaten sowohl in der L1 Italienisch als auch in der L2 Deutsch erhoben. Für beide Sprachen wurden die Tn beim Lesen eines Texts sowie in der Modalität des (halb)spontanen Sprechens, nämlich während eines Leitfadeninterviews, aufgenommen. Die Aufnahme beim Lesen eines Texts erfolgte mit dem Ziel, das Erfassen bestimmter lautlicher Kontexte sicherzustellen, die Vergleichbarkeit unter den TN zu gewährleisten und die Konzentration (sowohl der TN als auch, im nächsten Analyseschritt, der Hörer der Aufnahmen) von anderen Faktoren wie Unsicherheiten bei der Lexik sowie auf morphosyntaktischer Ebene abzuziehen. Als Lesetext wurde eine im Deutschen leicht vereinfachte Variante der Fabel *Nordwind und Sonne / La Tramontana e il Sole* gewählt. Sie enthält spezifische lautliche Segmente und Kontexte, außerdem bildet sie die Grundlage einer Reihe weiterer Untersuchungen, sodass diese für einen wertvollen Vergleich herangezogen werden können.¹⁴

Damane jedoch weiß, dass Daten, die rein der Modalität des Lesens entstammen, sich in segmentaler und prosodischer Hinsicht vielfach klar, teils systematisch, von spontanen und halbspontanen Produktionsdaten unterscheiden (cf. Heinz 2006: 55-57) und das freie Sprechen die häufigere und für die meisten Sprecher natürlichere Modalität darstellt, wurden die Tn außerdem während eines Leitfadeninterviews aufgenommen, in dem sie zu Themen wie ihrem ersten Tag in Triest, ersten Erfahrungen am neuen Wohn- und Studienort, Unterschieden zu ihrer Herkunftsregion und Aufenthalt in den deutschsprachigen Ländern befragt wurden. Die Aufnahmesitzung begann mit dem Interview in deutscher Sprache, was den Tn gegenüber der deutschsprachigen V1 natürlich erschien; es folgten der Lesetext auf Deutsch, hierauf der Wechsel ins Italienische mit dem gleichen Text in italienischer Sprache und abschließend die Fortsetzung des gesteuerten Gesprächs auf Italienisch. Aufgenommen wurde mit einem sichtbar auf dem Tisch platzierten Handy Recorder H4next mit internen XY-Stereomikrofonen in 44,1 kHz mit 24 Bit.

Hinblick auf die oben genannte Möglichkeit, hierbei in Kontakt zu Muttersprachlern zu treten. 14 Tn haben an einem Schüleraustausch, elf an einem Sprachkurs teilgenommen; vier konnten bereits erste berufliche Erfahrungen, sei es im Rahmen eines Jobs oder eines Praktikums, sammeln; drei haben als Au-pair in einer Familie gelebt. Neben diesen Aufenthalten mit hoher *exposure* berichten sechs Tn von einem Schulausflug bzw. Urlaubsreisen in deutschsprachige Länder, bei denen der Kontakt mit Sprechern des Deutschen und damit der positive Effekt des Aufenthalts auf den L2-Erwerb eher gering einzuschätzen sind (Sonstige Nennungen: 3; Mehrfachnennungen waren möglich).

14 Genannt sei hier nur Missaglias Arbeit zu norditalienischen Deutschlernern (1999), in der auf Basis des *Nordwind und Sonne*-Texts eine detaillierte Analyse der Vokalqualitäten und der Intonation vorgenommen wird.

4. PILOTSTUDIE ZUR AKZENTIDENTIFIKATION IN DER L2 DEUTSCH

Eine der zentralen Fragestellungen von SoPhoProST, nämlich die, ob die regionale Herkunft eines L1 Italienisch-Sprechers bei der Produktion im Deutschen von italienischen Muttersprachlern erkannt wird (Teilprojekt III), wurde bereits in einer Pilotstudie überprüft. Vorab erfolgte jedoch ein breiter angelegtes Experiment dazu, ob aufgrund der Deutschproduktion überhaupt die L1 Italienisch identifiziert werden konnte. Während für vergleichbare Studien bislang nur mit Sprechern der jeweiligen L2 als Vpn gearbeitet wurde, wurden nun sowohl italienisch- als auch deutschsprachige Vpn getestet.

Hierzu wurden aus Aufnahmen von insgesamt vier italienischen Tn je zwei Aufnahmen während des Lesetexts und zwei Aufnahmen während des Leitfadeninterviews, ca. 15-20-sekündige Stimuli vorbereitet. Für jede Modalität wurde ein Sprecher aus Nord- und ein Sprecher aus Süditalien (Veneto bzw. Apulien) gewählt, wobei für die Paare die Lerndauer, die Aufenthaltsdauer in deutschsprachigen Ländern und das GERS-Niveau (B2 für alle vier Sprecher) konstant gehalten und auch die Ausspracheleistung, nach Beurteilung durch drei Sprachexperten, als vergleichbar eingestuft wurde. Als Distraktoren wurden zusätzlich Stimuli von Sprechern mit den Erstsprachen Spanisch (Argentinien), Französisch (Belgien) und Englisch (USA) vorbereitet, die unter der gleichen Aufgabenstellung – Vorlesen des Texts *Nordwind und Sonne* und Leitfadeninterview – auf Deutsch aufgenommen worden waren. Hierbei handelte es sich um Fremdsprachenlektoren der Universität Salzburg, wobei kritisch anzumerken ist, dass insbesondere für die Englischsprecher das Niveau der mündlichen Produktion aufgrund der langen Aufenthaltsdauer in Österreich über dem der italienischen Studierenden lag und zudem eine deutliche Interferenz mit dem österreichischen Deutsch wahrnehmbar war.

Diese Stimuli, insgesamt also zehn Aufnahmen (fünfmal Lesetext, fünfmal Leitfadeninterview) wurden deutsch- und italienischsprachigen Probanden präsentiert, die gebeten wurden, die hypothetisierte Muttersprache der gehörten Person zu nennen und außerdem die Faktoren, die zu dieser Einschätzung führten sowie, auf einer Skala von 0 (kein Akzent) bis 5 (starker Akzent), die Stärke des wahrgenommenen fremdsprachlichen Akzents anzugeben (cf. hierzu Marotta & Boula de Mareül 2010: 481; 484.). Den italienischen Vpn wurden zudem insgesamt vier deutschsprachige Stimuli (zweimal Lesetext, zweimal Leitfadeninterview) vorgespielt, für die die L1, Italienisch, der Sprecher bekannt war und zu denen sie die Herkunftsregion sowie erneut saliente Merkmale und die perzipierte Akzentstärke angeben sollten. Die vermutete Herkunft der Sprecher sollte so präzise wie möglich genannt, bei Unsicherheiten eine grobe Zuordnung nach Nord-, Mittel- oder Süditalien vorgenommen werden.

An dem Perzeptionsexperiment nahmen als deutschsprachige Vpn zwölf österreichische Italianistikstudierende der Universität Salzburg teil, die zum Zeitpunkt des Tests im 2. bzw. 3. Studienjahr eingeschrieben waren und ein Seminar zur kontrastiven Linguistik besuchten. Die italienischsprachige Gruppe bestand aus siebzehn Studierenden der Universität Triest im ersten Jahr des Studiengangs *Comunicazione interlinguistica applicata* mit Deutsch als einer von drei Fremdsprachen. Die Stimuli wurden für alle Teilnehmer laut in der Aula vorgespielt und konnten zweimal angehört werden. Im Anschluss war ein Fragebogen auszufüllen, in dem Alter, Geschlecht, Wohn- und Herkunftsort, L2-Kenntnisse und die Vertrautheit mit fremdsprachlich akzentuierter Sprache abgefragt wurden. Die italienischen Teilnehmer wurden zudem nach ihrer Dialektkompetenz und regelmäßigen Kontakten mit italienischen Sprechern anderer Regionen gefragt.

Um die Antworten dieser linguistisch speziell geschulten Probandengruppen einordnen zu können, wurden auch Personen ohne linguistische Ausbildung, die die betreffenden Fremdsprachen nicht regelmäßig gebrauchen, getestet. Diesen 5 deutsch- und 9 italienischsprachigen Testpersonen wurden in ihrem privaten Umfeld dieselben Stimuli ebenfalls zweimal vorgespielt und der gleiche Fragebogen vorgelegt. Selbstverständlich diente das Experiment mit dieser stark heterogenen und kleinen Kontrollgruppe nur der Pilotierung.

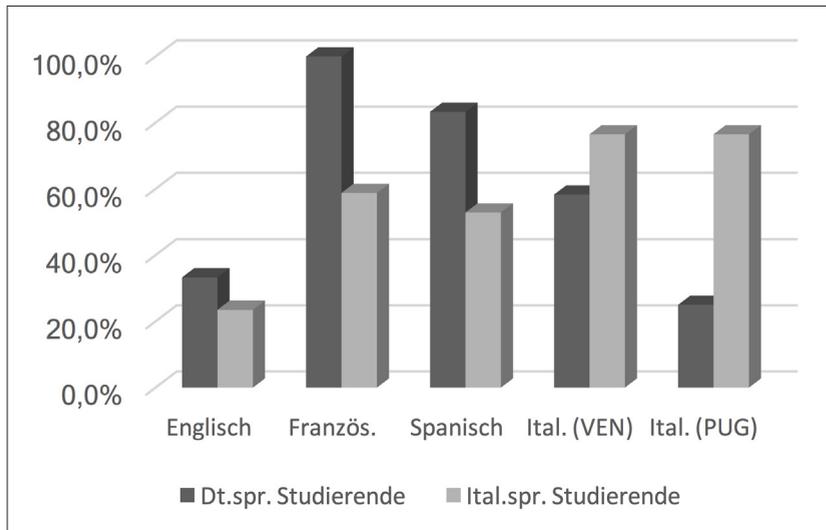
Untenstehend werden zunächst die Ergebnisse zur Identifikation der L1 (durch deutsch- und italienischsprachige Vpn) und dann die der regionalen Herkunft durch die italienischen Vpn präsentiert.

4.1. Akzentidentifikation durch deutsche und italienische Muttersprachler

Das folgende Schaubild zeigt die Zahl der korrekten Zuordnungen der Sprecherherkunft für die einzelnen Stimuli der halbspontanen Daten durch Studierende in Österreich und Italien.

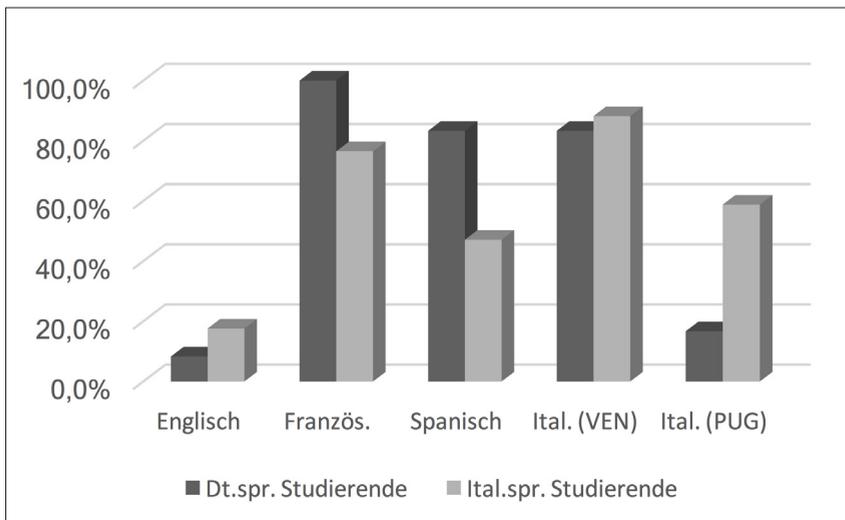
Als erster Befund kann festgehalten werden, dass auch in dieser Studie der Anteil korrekter Zuweisungen gering ist (cf. Marotta & Boula de Mareüil 2010: 485; Ruß 2012: 31-35). Als zweiter Befund fällt auf, dass die italienischen Vpn den italienischen Akzent deutlich häufiger erkennen als die deutschsprachigen, wobei die Raten für die Identifikation der Sprecher aus dem Veneto und aus Apulien gleich sind. Alle anderen Akzente werden von den österreichischen Studierenden häufiger korrekt identifiziert, was sich dadurch erklären lässt, dass diese sicherlich mehr Berührungspunkte etwa mit spanisch akzentuiertem Deutsch haben als ihre italienischen Kommilitonen. Zudem scheinen andere Merkmale zur Identifikation zur Verfügung zu stehen und aktiviert zu werden. Besonders deutlich wird dies beim französischen Akzent: Dieser wird von den

Abb. 1 – Anteil korrekter Zuordnungen der Stimuli nach L1 der Sprecher durch deutsch- und italienischsprachige Studierende [Leitfadeninterview]



deutschen Studierenden zu 100% (und auch von den linguistischen Laien durch vier von fünf Teilnehmern) korrekt identifiziert, während ihn weniger als 60% der italienischen Studierenden erkennen. Ein Grund hierfür dürfte sein, dass als salientes Merkmal durch italienische L1-Sprecher zur Diskriminierung hier v.a. die «r moscia» angegeben wird – während die deutschen Vpn v.a. die Nasalvokale, die Realisierung von [ç] als [ʃ] und das Fehlen von initialem [h] nennen –, die zugleich als typisches Merkmal des Deutschen gilt und so als normgerecht («il più simile al tedesco») wahrgenommen wird. Die niedrigeren Werte der L1 Deutsch-Sprecher in der Identifikation des Italienischen lassen sich wohl ebenfalls aufgrund eines am stärksten als salient wahrgenommenen Merkmals erklären: Der alveolare Vibrant [r], der besonders häufig genannt wird, wird gleichsam als Indiz für einen spanischen oder slawischen Akzent herangezogen, sodass viele Antworten für die italienischen Stimuli auf diese Sprachen fallen (zur Identifikation des italienischen als polnischen Akzent cf. auch Ruß 2012: 31-32, die allerdings keine Verwechslungen desselben mit dem spanischen Akzent feststellen konnte). Ein weiterer Grund für Fehleinschätzungen könnte sein, dass die Vpn, anders als die italienischen Studierenden, wenig daran gewöhnt sind, das Deutsche von italienischen *high proficiency*-Sprechern zu hören. Vielmehr dürfte das von Italienern gesprochene Deutsch mit dem

Abb. 2 – Anteil korrekter Zuordnungen der Stimuli nach L1 der Sprecher durch deutsch- und italienischsprachige Studierende [Lesetext]



Eindruck des *Einwandererdeutsch* oder dem aus den Medien und der Werbung bekannten Stereotypen eines starken Akzents verbunden sein.¹⁵

Etwas anders sehen die Ergebnisse für die korrekte Identifizierung des Akzents bei den Stimuli aus dem Lesetext aus. Insgesamt ist hier – mit Ausnahme des englischen Akzents¹⁶ – die Zahl der korrekten Zuweisungen höher und der perzipierte Akzent stärker, wie auch Marotta & Boula de Mareüil (2010: 482-483; 488-489) in ihrer Untersuchung belegen konnten. Abweichend von ihrer Interpretation, dass v.a. der Faktor der Stimulusdauer hierbei eine Rolle spielt, scheint es uns, dass die Modalität des Lesens selbst den Hörern zusätzliche Anhaltspunkte liefert. So geben zwei italienische Vpn explizit an, sie hätten italienische Sprecher an ihrem Lesestil erkannt («si capisce dal modo in cui legge»). Lautes Vorlesen ist für die meisten Menschen eine seltene, als unnatürlich und mit besonderem Druck, keine Fehler zu machen, behaftete Aktivität, bei der kognitive Kapazitäten auf die korrekte Identifikation des

15 erinnert sei beispielhaft nur an eine Kaffeewerbung aus den Neunzigerjahren, in der der charmante italienische Nachbar sich mit «Isch abe gar kein Auto, signorina» verabschiedet.

16 Die Zuordnung des betreffenden Sprechers wurde dadurch erschwert, dass in der deutschen Aussprache des seit 13 Jahren in Österreich lebenden US-Amerikaners Merkmale der österreichischen Varietät solche des L1-Akzents teilweise überlagern.

geschriebenen Worts gerichtet und so von anderen Teilaktivitäten der lautlichen Produktion abgezogen werden – auch oder gerade weil das Lautliche beim Lesen stärker fokussiert wird. Auch individuelle Lesestile spielen eine Rolle. Vor allem aber entstehen einige Normabweichungen erst durch das Lesen und werden in der Perzeption sofort geahndet. So realisiert in den präsentierten Stimuli eine Sprecherin aus dem Veneto *fester* mit dem Nexus [ft], was sofort zu ihrer Identifikation und zu einer schlechteren Bewertung einer zielsprachennahen Aussprache führt.

In allen Versuchsgruppen (italienisch- und deutschsprachige Studierende sowie auch linguistische Laien) wird der fremdsprachliche Akzent in den Ausschnitten aus dem Lesetext als stärker wahrgenommen als in denen aus dem Leitfadeninterview (cf. das gleiche Ergebnis in Marotta & Boula de Mareüil 2010: 482-484). Abb. 3 stellt hierzu die Mittelwerte der angegebenen Akzentstärke zusammen.

Abb. 3 – Einschätzung der Stärke des fremdsprachlichen Akzents durch deutsch- und italienischsprachige Versuchsteilnehmer

	LEITFADENINTERVIEW		LESETEXT	
	VPN MIT L1 DT.	VPN MIT L1 ITAL.	VPN MIT L1 DT.	VPN MIT L1 ITAL.
Englisch	1,3	1,4	1,9	2
Franz.	2,1	1,6	2,7	2,6
Spanisch	2,3	2,9	3,1	3,3
Ital. (VEN)	1,3	1,6	2,8	3
Ital. (PUG)	2,5	2,8	2,4	2,5
MITTEL	1,9	2	2,6	2,7

Ein Vergleich der Einschätzung durch die unterschiedlichen Gruppen zeigt, dass die italienischen Vpn bei der Einschätzung des Akzents deutlich «strenger» sind als die deutschsprachigen und ihn stärker empfinden, insbesondere was den eigenen italienischen Akzent betrifft. Eine Ausnahme bildet die Einschätzung des französischen Akzents, der von den italienischen Vpn als näher am deutschen wahrgenommen wird. Aufschlussreich für die Einschätzung von Akzentstärke ist das oben genannte Beispiel der Realisierung von *fester*: Hierbei liegt ein Normverstoß vor, der nicht auf eine Interferenz mit der L1, sondern auf die Missinterpretation einer erworbenen Regel («Der Nexus *st* ist im Deutschen als

[ft] zu realisieren»), einen Hyperkorrektismus bzw. eine beim Lesen einmalig aufgetretene Abweichung zurückzuführen ist. Dies wird, insbesondere von den italienischen Studierenden, die für ebendiese Realisierung vermutlich selbst schon kritisiert worden sind, sofort als Fehler wahrgenommen und mit höherem Akzentwert sanktioniert.

Die deutlich abweichenden Ergebnisse für die Akzenteinschätzung und -identifikation in den Modalitäten des Lesens und des (halb)spontanen Sprechens zeigen, wie wichtig für Studien zur L2-Phonetik und Phonologie die Arbeit mit (semi)spontanen und nicht ausschließlich mit der Lesemodalität entstammenden Aufnahmedaten ist.

Wie bereits die oben zitierten Studien ergeben haben, ist es für die Vpn schwierig, die Frage nach den Merkmalen zu beantworten, die sie zur Identifikation eines Akzents geführt haben. Häufig wurde auf diese Frage keine Antwort gegeben. Was das Erkennen eines italienischen Akzents betrifft, wurden von den deutschsprachigen Vpn nur die /r/-Realisierung sowie vage Angaben wie *Melodie*, *Intonation* genannt. Den Salzburger Studierenden fielen außerdem Wortdehnungen, Pausen, abweichende Vokalqualitäten und -quantitäten, die fehlende Realisierung von prävokalem [h] und von [ç] auf.

Das gleiche Phänomen zeigte sich unter den italienischen Teilnehmern, insbesondere den linguistischen Laien. Neben Intonationsmerkmalen, Pausen und offenen und gedehnten Vokalen war auch hier die r-Realisierung das am häufigsten genannte Merkmal. Dieses Merkmal wird also als salient empfunden und sofort identifiziert: Die Sprecherin aus dem Veneto etwa, deren Aufnahme als Beispiel für die halbspontane Produktion verwendet wurde, weist eine der zielsprachlichen Norm extrem nahe Aussprache auf, produziert auch fast durchgehend das r als uvularen Frikativ, doch das einzige r, das sie als alveolaren Vibranten realisiert, wird von vielen italienischen Vpn wahrgenommen und als Indiz der Identifikation genannt.

4.2. Identifikation von L1-Regionalakzenten durch italienische Muttersprachler

Den italienischen Vpn wurde schließlich auch ein Set von Deutschaufnahmen von ausschließlich italienischen L1-Sprechern vorgespielt, deren regionale Herkunft sie angeben sollten. Dabei handelte es sich um zwei Ausschnitte aus Leitfadeninterviews von je einem Sprecher aus der Provinz Sondrio (SO, Lombardei; Deutschniveau B2) und einem aus der Provinz Pesaro-Urbino in den nördlichen Marken (PU; B2) sowie einer Sprecherin aus der Provinz Salerno (SA, Kampanien; A2) und einem Sprecher aus der Provinz Pordenone (PN, FVG; B1), wobei beide nach der Einschätzung von drei Experten eine vergleichbare, eher niedrige *proficiency* in der Leseaussprache aufwiesen.

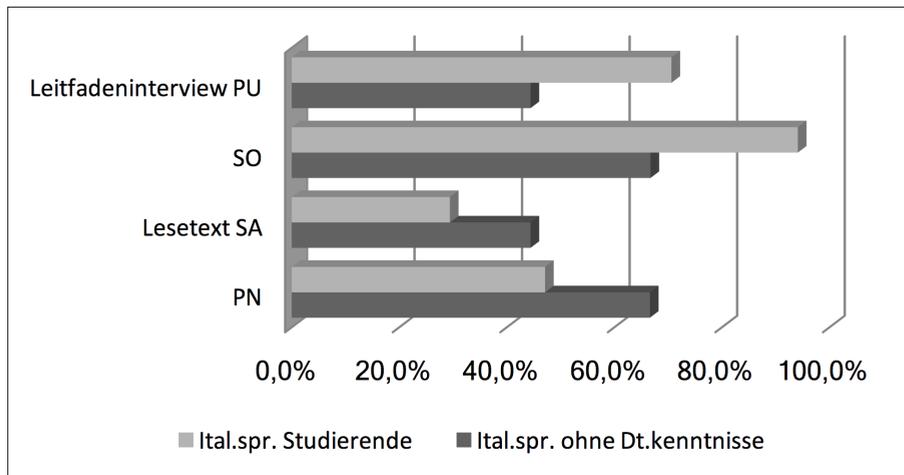
Wie auch für die oben genannte Identifikation der Muttersprache von L2-Sprechern ist zu beachten, dass eine korrekte Zuordnung der Herkunft von mehreren Faktoren beeinflusst wird, die in einem Experiment mit natürlichen Sprachdaten nicht vollständig steuerbar sind. Neben der Kompetenz in der L2 sind bezüglich der Sprecher persönliche Sprechstile und innerhalb der Ausgangsvarietät unterschiedliche Grade von Regionalität zu berücksichtigen. Seitens der Hörer muss man davon ausgehen, dass es innerhalb des Italienischen allgemein, etwa durch Gebrauch in den Medien, in Film und Theater oder durch bekannte Persönlichkeiten, vertrautere und weniger vertraute Varietäten gibt (cf. die Ergebnisse für den deutschen Sprachraum von Palliwoda 2017). Zudem sind für jeden Hörer individuell Regionalakzente anzunehmen, die aufgrund der eigenen Herkunft und der eigenen aktiven Kompetenz, aber auch durch den Kontakt mit entsprechenden Sprechern bekannter sind als andere.

Die dem Experiment zur Identifikation des italienischen Regionalakzents in der L2 Deutsch zugrundeliegenden Hypothesen waren, dass eine grobe Zuordnung der Sprecherherkunft nach Gebieten, in denen nord-, mittel- und süditalienischen Varietäten gesprochen werden, den meisten Vpn möglich sein sollte, dass eine korrekte und möglicherweise auch eine genauere Zuordnung leichter fallen würde, wenn der Sprecher aus der eigenen Herkunftsregion bzw. einer Region stammte, mit deren Sprechern der Hörer Kontakt hätte, und dass die Zuordnung der Sprecherin aus Pesaro-Urbino besonders schwer fallen würde, da deren Akzent allgemein wenig bekannt ist und da der Herkunftsort der Sprecherin sich an der unmittelbaren Grenze der norditalienischen zu den zentralen Varietäten befindet.

Abb. 4 zeigt den Anteil der korrekten Zuordnungen der Hörproben nach Sprecherherkunft aus Nord-, Mittel- und Süditalien. Mit großer Vorsicht lässt sich hier sagen, dass das regionale «phonologische Sieb» in der semispontanen Sprache gröber ist; hier wird die ungefähre Herkunft der Sprecher häufiger erkannt.

Allerdings ist anzumerken, dass für die Aufnahme einer Lernerin aus der Provinz Salerno zwar im Schnitt nur 29,4% der Studierenden und 44,4% der linguistischen Laien eine Provenienz aus dem Süden vermuteten, jedoch häufig Mittelitalien bzw. Latium genannt wurden, so dass 64,8% beider Gruppen von Vpn korrekt eine centro-meridionale Herkunft vermuteten. Für die Lernerin aus der Provinz Pesaro-Urbino nahmen zudem 15,4% aller Vpn eine Herkunft aus Mittelitalien an. Für beide Sprecherinnen konnte niemand eine genauere Herkunftsregion angeben. Dagegen konnten für den Lerner aus Sondrio 17,6% der Studierenden korrekt die lombardische Herkunft identifizieren, für den Sprecher aus Pordenone nannten insgesamt 34,6% das Veneto, dem Pordenone sprachlich zuzuordnen ist, bzw. FVG, zu dem es administrativ zählt. Leider ist das Sample der Vpn für die durchgeführte Pilotstudie zu gering, um nach

Abb. 4 – Anteil korrekter Zuordnungen der Stimuli nach regionaler Herkunft der Sprecher (Nord – Centro – Sud) durch italienischsprachige Studierende und italienischsprachige Versuchsteilnehmer ohne Deutschkenntnisse



verlässlichen Korrelationen der korrekten Antworten mit den oben genannten Variablen der Herkunft sowie der Dialektkompetenzen der Hörer zu suchen. Es lässt sich lediglich als Tendenz ablesen, dass Vpn, die den größten Teil ihres Lebens in Veneto oder FVG verbracht haben bzw. Kompetenz in deren Dialekten berichten, besonders häufig (zu 62,5% bzw. 83,3%) den Regionalakzent eines Sprechers präzise identifizieren können, selbst wenn dieser eine L2 spricht.

Bei der Einschätzung der Akzentstärke muss kritisch hinterfragt werden, ob die Vpn sich in ihren Antworten auf die Stärke des fremdsprachlichen Akzents im Deutschen oder die Stärke spezifisch regionaler Merkmale beziehen. Es zeigen sich Unterschiede zwischen Vpn ohne Deutschkenntnisse, die die Ausspracheleistung insgesamt positiver bewerten als die Studierenden mit Deutschkenntnissen. Erneut wird die Leseaussprache als stärker akzentuiert empfunden als die der semispontanen Interaktion; zu beachten ist, dass die beiden Sprecher des Lesetexts über ein niedrigeres Deutschniveau verfügen.

Der geringste Wert für Akzentstärke wird der Sprecherin aus der Provinz PU bescheinigt («Mi sembra che la ragazza parli in modo «solito» senza un particolare accento»), deren Realisierung sehr fließend ist und wenige regionale Merkmale, jedoch für einen erfahrenen L1-Sprecher des Deutschen eine besonders starke Schwa-Epithese aufweist, die anscheinend in der Perzeption der Italienischsprecher wenig ins Gewicht fällt. Dagegen wird der Akzent des Sprechers aus SO, dessen Sprechtempo geringer ist und der einmal das [s] in *fester*

nicht normgerecht als [ʃ] realisiert, als stärker bewertet. Aufschlussreich könnte auch der Vergleich der Sprecher des Lesetextes sein: Der Akzent der Studentin aus SA, der nach Expertenurteil stärkere Normabweichungen auf segmentaler Ebene aufweist, wird als schwächer empfunden als der des Studierenden aus PN, der auf segmentaler Ebene korrekter, jedoch von einer L1-näheren Prosodie gekennzeichnet ist.

Abb. 5 – Einschätzung der Stärke des Akzents in der L2 Deutsch durch italienischsprachige Studierende und italienischsprachige Versuchsteilnehmer ohne Deutschkenntnisse

		Studierende mit L1 Ital.	Linguistische Laien mit L1 Ital.	Vpn mit L1 Ital. GESAMT
Leitfadeninterview	PU	2,2	1,6	2
	SO	2,5	1,7	2,4
Lesetext	SA	2,2	2,0	2,2
	PN	2,9	2,2	2,7

Die Angabe von Merkmalen, die zur Identifikation der Herkunftsregion eines Sprechers führten, fiel den Vpn, zumal den Versuchsteilnehmern ohne linguistische Ausbildung, besonders schwer, wie das häufige Fehlen von Antworten in der untenstehenden Tabelle zeigt. Noch stärker als für die Erkennung eines fremdsprachlichen Akzents sind die Kriterien hier unbewusst. Eine der angewendeten Identifikationsstrategien bestand im Vergleich der Sprachprobe mit einer bekannten anderen Varietät (cf. Antworten wie «La parola <atmosfera> [sic!] mi ricorda un'amica di Verona» oder «le bilabiali non sono marcate come la pronuncia del Sud»). Diese Strategie weist auch Ruß (2012: 38-39) in ihren Daten für Akzente, die im Tn-Bewusstsein weniger präsent sind, nach. Die expliziten Nennungen von Merkmalen lassen sich wie in Abb. 6 dargestellt gruppieren.

Saliente Merkmale für die Zuordnung sind also v.a. die Vokale («<o> molto aperte»), die Realisierung der alveolaren Sibilanten (Opposition stimmhaft – stimmlos/einfach oder geminiert, z.B. «s non troppo marcate») und der Varianten von r («Pronuncia forte della lettera R») sowie die Intonation («<intonazione>; «modo di <cantilenare>»). Die verwendeten Begrifflichkeiten variieren dabei je nach Vertrautheit mit linguistischen Konzepten; häufig wird auf die konkrete Realisierung einzelner Lexeme in den Stimuli verwiesen.

Abb. 6 – Saliente Merkmale, mithilfe derer die italienischsprachigen Versuchsteilnehmer die regionale Herkunft der Sprecher identifizieren

	PU (Leitfadeninterview)	SO (Leitfadeninterview)	SA (Lesetext)	PN (Lesetext)
k.A.	15	13	16	17
Realisierung der Vokale	3	6	1	3
/s/-Realisierung	2	1	1	4
/r/-Realisierung			3	
Intonation	3	4	2	2
Sonstige	3	2		2
Nennungen Merkmale GESAMT	11	13	7	11

5. AUSBLICK

Vor dem Hintergrund der ersten, hier vorgestellten Ergebnisse bleibt noch abschließend zu betonen, dass das Projekt SoPhoProST über die angeführten Forschungsziele hinaus, den Einfluss des *italiano regionale* auf die L2 Deutsch systematisch zu untersuchen und die Wirkung der so akzentuierten L2 Deutsch zu analysieren, auch in die Praxis der Lehre einfließen soll: in die Fremdsprachdidaktik an Schulen und Hochschulen, aber auch in die methodisch-didaktische Reflexion im Bereich der sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen in der universitären Lehrerbildung.

Sowohl die durch den Fragebogen erhobenen lernbiographischen Selbstberichte als auch die L2-Aufnahmen lassen für den anvisierten Lehr- und Lernkontext (institutionell gesteuerter Spracherwerb in Italien) darauf schließen, dass die Sensibilisierung für phonetisch-phonologische und prosodische Eigenschaften der L2 nach wie vor ein didaktisches Desiderat darstellt. Beide erwähnten Datenquellen bilden einen Ist-Zustand der Aussprachdidaktik und des Aussprachetrainings im selbstorganisierten Lernen ab und zeigen, wo Nachholbedarf besteht. So antworteten z.B. auf die Frage, ob in den bisher besuchten Deutschkursen ein besonderes Gewicht auf die Aussprachschulung gelegt wurde, 42% (10) der Befragten mit *nein* (cf. zu vergleichbaren Tendenzen

Derwing & Munro 2015: 78-80), und auch die Antworten auf die anschließende Bitte, die Art der Schulung zu spezifizieren, zeigen, dass in den Kursen kaum auf Suprasegmentalia und Prosodie eingegangen wird. Nur 29% (7) der TN berichten explizit von speziell auf Lernende mit L1 Italienisch zugeschnittenen Übungen. Zwei Drittel (16) der Befragten geben hingegen an, im Selbststudium zu Hause gezielt auf ihre Aussprache zu achten, wobei diese als erwünscht antizipierte Antwort vermutlich mit Vorsicht zu betrachten ist. Die Interpretation der sicherlich sehr offen formulierten Frage («Lei stessa, durante lo studio del tedesco a casa, ha fatto particolari esercizi / ascolti per migliorare la pronuncia? Se sì, specificare») als Frage nach der Art der Übungen – nur eine TN beantwortet sie mit der Angabe der Phänomene, an denen sie selbst arbeitet – könnte ein Zeichen für ein geringes explizites Bewusstsein für lautliche Phänomene sein, welche die Gefahr von Interferenzen bergen.

Die möglichen Erklärungen für das angesprochene didaktische Desiderat, das neben dem schulischen Erwerb auch andere Kontexte der institutionellen Lehre betrifft, sind vielfältig und stehen z. T. in einem komplexen Ursache-Folge-Verhältnis zueinander. Erwähnt seien, unter den anzunehmenden Faktoren, eine grundlegende Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer- oder allgemeiner in der Sprachexperten-Ausbildung, eine (im Hinblick auf Lehrziele, erwartete Resultate, investierte Zeit und/oder verwendete Lehrmaterialien) teilweise marginalisierte Stellung der muttersprachlich bedingten Interferenzerscheinungen auf lautlicher Ebene, etwa im Vergleich zu den i.d.R. stark fokussierten morphosyntaktischen Aspekten und, damit verbunden, die Einstellung der Lernenden: Diese können – auch als Folge fehlender phonetisch-phonologischer und prosodischer Sensibilisierung – Ausspracheübungen als wenig interessant und zielführend empfinden, was wiederum als potenzieller Input für die Lehrenden fungiert, die etwa, sei es aus persönlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen oder vor dem Hintergrund der zunehmenden, i.d.R. Bewertungsdruck-steigenden Klientelisierung und Prekarisierung der universitären Lehre, bemüht sein werden, den Unterricht nach den Präferenzen der Lernenden zu gestalten.

Mit Blick auf die skizzierte Problematik versteht sich SoPhoProST nicht nur als ein methodentheoretischer Beitrag, der die Wichtigkeit der lautlichen Aspekte der DaF-Lehre unterstreichen soll, sondern auch als potenzielle Datenquelle: Die erhobenen Daten stellen ein Lernerkorpus dar, das die wichtigsten Fehlerquellen erfasst, auf die im Phonetikunterricht für italienische Deutschlernende speziell eingegangen werden kann. Über bisher eingesetzte Materialien hinaus sollen sie aufzuzeigen helfen, welche Interferenzen für Lernende bestimmter Regionen zu erwarten sind und ebenso, welche Aspekte der Aussprache für welche Gruppen weniger problematisch sind, was neue, lernerzentrierte Ansätze ermöglicht.

Ein weiteres Anwendungsgebiet für die Daten des Projekts ist die sprachwissenschaftliche Lehre an Universitäten, und das nicht nur im Bereich von DaF und in der «Auslandsgermanistik», sondern auch für die Ausbildung von Italianisten in den deutschsprachigen Ländern. Dort können die italienischen Daten für die Schulung der Kompetenz in der Perzeption und Identifikation italienischer Regionalakzente eingesetzt werden. Bereits erprobt wurde der Einsatz der Deutschdaten der italienischen Sprecher in einem kontrastiv ausgerichteten Seminar zur deutsch-italienischen Linguistik. Aufgabe der deutschsprachigen Studierenden war es hier, die «Fehler» der italienischen Lerner auf Interferenzen mit dem Italienischen zurückzuführen, so selbstentdeckend phonetische und phonologische Regeln des Italienischen zu erkunden und diese im letzten Schritt in erneuter Umkehr für die eigene mündliche Produktion in der L2 Italienisch anzuwenden.

Der gleiche Ansatz soll auch im Schulunterricht erprobt werden. Dazu hat im Februar 2018 die praktische Phase eines im Rahmen des Programms *Forschungsbasierte Fortbildung für Sprachlehrpersonen – Kooperationen mit Schulen* der Salzburger *School of Education* durchgeführten Kooperationsprojekts¹⁷ mit der Bundeshandelsakademie/Bundeshandelsschule Hallein (Salzburger Land) begonnen.

Ein Nebeneffekt ist die Sensibilisierung der Schüler, von denen viele mit einer weiteren L1 neben dem Deutschen aufwachsen, dafür, einen fremdsprachigen Akzent im Deutschen nicht als persönliche Schwäche, sondern als ein erklärbares Phänomen zu begreifen und akzentuiertem Sprechen bei anderen offener zu begegnen (cf. Rakić & Stößel 2013: 15-17).

17 Das Projekt wird vom österreichischen BMB gefördert, Ansprechpersonen an der Universität Salzburg sind Matthias Heinz und Anne-Kathrin Gärtig, an der HAK Hallein Matthias Sageder und an der Partneruniversität Triest Goranka Rocco.

LITERATUR

- Allport, G. W. Attitudes. In: *A handbook of social psychology*, hrsg. v. C. M. Murchison. Worcester, MA: Clark University Press, 1935, 789-844.
- Auer, P. Kontrastive Analysen Deutsch-Italienisch: eine Übersicht. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (=HSK 19.1), hrsg. v. G. Helbig et al. Berlin/ New York: De Gruyter, 2001, 367-374.
- Baker, C.R. *Attitudes and language*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters, 1992.
- Bertinetto, P. M. und M. Loporcaro. The sound pattern of Standard Italian, as compared with the varieties spoken in Florence, Milan and Rome. In: *Journal of the International Phonetic Association* 35, 2005, 131-151.
- Best, C. T. A direct realist view of cross-language speech perception. In: *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, hrsg. v. W. Strange. Timonium, MD: York Press, 1995, 171-204.
- Boula de Mareüil, P., G. Marotta und M. Adda-Decker. Contribution of prosody to the perception of Spanish/Italian accents. In: *Second International Conference of Speech Prosody Nara* (Japan), 2004, 681-684.
- Busà, M. G. und A. Stella. Intonational variations in focus marking in the English spoken by North-East Italian speakers. In: *Methodological Perspectives on Second Language Prosody*, Papers from ML2P 2012, Padova, hrsg. v. M. G. Busà und A. Stella. Padova: CLEUP, 2012, 31-35.
- Transfer intonativo nell'inglese L2 prodotto da parlanti padovani: il caso delle domande polari. In: *Multimodalità e Multilingualità: La sfida più avanzata della comunicazione orale*, hrsg. v. V. Galatà. Roma: Bulzoni, 2013, 395-410.
- English L2 intonation by native Italian speakers. In: *Academic Exchange Quarterly* 18, 2014, 138-143.
- Derwing, T. M. und M. J. Munro. *Pronunciation Fundamentals. Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2015.
- Dieling, H. *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin et al.: Langenscheidt, 1992.
- Dixon, J. A., B. Mahoney und R. Cocks. Accents of guilt. Effects of Regional Accent, Race, and Crime Type on Attributions of Guilt. In: *Journal of Language and Social Psychology* 21/2, 2002, 162-168.
- Edwards, J. R. und H. Giles. Applications of the social psychology of language, Sociolinguistics and education. In: *Applied sociolinguistics*, hrsg. v. P. Trudgill. London: Academic Press, 1984, 119-158.
- Fielding, G. und C. Evered. The influence of patients' speech upon doctors: The diagnostic interview. In: *The social and psychological contexts of language*, hrsg. v. R. N. St. Clair und H. Giles. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1980, 51-72.
- Flège, J. E. The detection of French accent by American listeners. In: *Journal of the Acoustical Society of America* 76, 1984, 692-707.

- Second language speech learning: Theory, findings and problems. In: *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, hrsg. v. W. Strange. Timonium, MD: York Press, 1995, 233-277.
- Foulkes, P., J. M. Scobbie und D. Watt. Sociophonetics. In: *The Handbook of Phonetic Sciences*, 2.ed., hrsg. v. W. J. Hardcastle, J. Laver und F. E. Gibbon. Oxford: Blackwell, 703-754.
- Galli de' Paratesi, N. *Lingua toscana in bocca ambrosiana. Tendenze verso l'italiano standard: un'inchiesta sociolinguistica*. Bologna: il Mulino, 1984.
- GERS = Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001.
- Giles, H., P. Wilson und A. Conway. Accent and lexical diversity as determinants of impression formation and employment selection. In: *Language sciences* 3, 1981, 92-103.
- Grassi, C., A. Sobrero und T. Telmon. *Fondamenti di dialettologia italiana*. Roma/Bari: Laterza, 1997.
- Harden, Th. *Untersuchungen zur R-Realisation im Ruhrgebiet: Analyse einer diatopisch-diastratischen Variation und ihrer Bewertung*. Wiesbaden: Steiner, 1981.
- Harrison, G. Accent and 'othering' in the workplace. In: *Social Dynamics in Second Language Accent*, hrsg. v. J. M. Levis und A. Moyer. Boston: De Gruyter, 2014, 255-272.
- Hartmann, P. Soziale Erwünschtheit. In: *Wörterbuch der Soziologie*, hrsg. v. G. Endruweit und G. Trommsdorf. Stuttgart: Lucius & Lucius, 1989, 117.
- Heinz, M. *Textsortenprosodie. Eine korpusgestützte Studie zu textsortenspezifischen prosodischen Mustern im Italienischen mit Ausblick auf das Französische*. Tübingen: Niemeyer, 2006.
- Hirschfeld, U. und K. Reinke. *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016.
- Hoffmeister, T. Der Einfluss der regionalen Herkunft auf das Dialektwissen linguistischer Laien. In: *Der deutsche Sprachraum aus der Sicht linguistischer Laien. Ergebnisse des Kieler DFG-Projekts*, hrsg. v. M. Hundt, N. Palliwoda und S. Schröder. Berlin/New York: De Gruyter, 2017, 213-261.
- Hundt, M., C. A. Anders und A. Lasch. Gegenstand und Ergebnisse der Wahrnehmungs-dialektologie (Perceptual Dialectology). In: *Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie*, hrsg. v. M. Hundt, A. Lasch und C. A. Anders. Berlin/New York: De Gruyter, 2010, XI-XXI.
- Jilka, M. *The contribution of intonation to the perception of foreign accent. Identifying intonational deviations by means of F0 generation and resynthesis*. Ph.D. thesis, Universität Stuttgart, 2000.
- Different manifestations and perceptions of foreign accent in intonation. In: *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*, hrsg. v. J. Trouvain und U. Gut. Berlin/New York: De Gruyter, 2007, 77-96.
- Kalin, R. The social significance of speech in medical, legal and occupational settings. In: *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*, hrsg. v. B. Ryan und H. Giles. London: Arnold, 1982, 148-163.
- Kalin R. und Rayko D. The social significance of speech in the job interview. In: *The social and psychological contexts of language*, hrsg. v. R. N. St. Clair und H. Giles. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1980, 39-50.

- Krefeld, T. und E. Pustka. Einleitung: Für eine perzeptive Varietätenlinguistik. In: *Perzeptive Varietätenlinguistik*, hrsg. v. T. Krefeld und E. Pustka. Frankfurt a. M. et al.: Lang, 2010, 9-28.
- Kuhl, P. und P. Iverson. Linguistic experience and the 'Perceptual Magnet Effect'. In: *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, hrsg. v. W. Strange. Timonium, MD: York Press, 1995, 121-154.
- Labov, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, ¹¹1991 (1971).
- Lambert W. et al. Evaluational Reactions to Spoken Languages. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60, 1960, 44-51.
- Lambert, W., M. Anisfeld und G. Yeni-Komshian. Evaluational Reactions of Jewish and Arab adolescents to dialect and language variations. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 2, 1965, 84-90.
- Lenz, A. N. Zum Salienzbe­griff und zum Nachweis salienter Merkmale. In: *Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie*, hrsg. v. M. Hundt, A. Lasch und C. A. Anders. Berlin/New York: De Gruyter, 2010, 89-110.
- Loporcaro, M. *Profilo linguistico dei dialetti italiani*. Roma/Bari: Laterza, ³2017.
- Lorenz, G. *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule: Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS, 2018.
- LRL = *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, hrsg. v. G. Holtus, M. Metzeltin und C. Schmitt, Bd. IV: *Italienisch, Korsisch, Sardisch*. Berlin/New York: De Gruyter, 2011.
- Magen, H. S. The perception of foreign-accented speech. In: *Journal of Phonetics* 26, 1998, 381-400.
- Marotta, G. Sulla percezione dell'accento straniero. In: *Diachronica et synchronica. Studi in onore di Anna Giacalone Ramat*, hrsg. v. R. Lazzeroni et al. Pisa: ETS, 2008, 327-347.
- Marotta, G. und P. Boula de Mareüil. Persistenza dell'accento straniero. Uno studio percettivo sull'italiano L2. In: *La dimensione temporale del parlato*, Atti del 5° Convegno Internazionale AISV (Associazione Italiana di Scienze della Voce), 4-6 febbraio 2009, Zürich, hrsg. v. S. Schmid, M. Schwarzenbach und D. Studer. Torriana: EDK, 2010, 475-494.
- Missaglia, F. *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*. Frankfurt a.M.: Wissenschaftliche Buchhandlung Theo Hector, 1999.
- *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener*. Milano: Vita e Pensiero, 2012.
- Nazzi, T., P. W. Jusczyk und E. K. Johnson. Language discrimination by English-learning 5-month-olds. Effects of rhythm and familiarity. In: *Journal of Memory and Language* 43/1, 2000, 1-19.
- Palliwoda, N. Das Ratespiel. Möglichkeiten und Grenzen der Auswertung. In: *Der deutsche Sprachraum aus der Sicht linguistischer Laien. Ergebnisse des Kieler DFG-Projekts*, hrsg. v. M. Hundt, N. Palliwoda und S. Schröder. Berlin/New York: De Gruyter, 2017, 83-120.
- Ponti, D. und A. Romani. Foni, fonemi e strutture prosodiche. In: *Italiano e tedesco: un confronto*, hrsg. v. S. Bosco Coletso und M. Costa. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2004, 17-31.
- Rakic, T. und K. Stößel. Die Wirkung fremder Akzente. In: *Deutsch als Fremdsprache* 50, 2013, 11-18.

- Rocco, G. *La Réunion: Sprachattitüden franko-kreolophoner Adoleszenten*. Düsseldorf: Düsseldorf elektronische Publikationen, 2002, <https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-2571/571.pdf>.
- Prolegomena zu einer auf multilinguale deutsche Kontexte bezogenen Sozialpsychologie der Sprache. In: *Zielsprache Deutsch* 41/2, 2014, 21-34.
- *Spracheinstellungen: Theoretischer und methodischer Überblick, Perspektiven und Desiderata in der Mehrsprachigkeits-, DaZ- und DaF-Forschung*. In: *SILTA – Studi Italiani di Linguistica Teorica e applicata* 2, 2015, 257-271.
- Ruß, A. *Franzose, Pole, Spanier oder Italiener? Eine perzeptionslinguistische Studie über die Identifizierungssystematiken deutscher Muttersprachler gegenüber fremdsprachlichen Akzenten*. Stuttgart: ibidem, 2012.
- Ryan, E. B., H. Giles und M. Hewstone. The Measurement of Language Attitudes. In: *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, hrsg. v. U. Ammon, N. Dittmar und K. J. Mattheier. Berlin/New York: De Gruyter, 1988, 1068-1081.
- Seggie, I. Attribution of guilt as a function of ethnic attitude and type of crime. In: *Journal of Multicultural and Multilingual Development* 4, 1983, 197-206.
- Stammerjohann, H. Italienisch: Phonetik und Phonemik. *Fonetica e fonematica*. In: *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, hrsg. v. G. Holtus, M. Metzeltin und C. Schmitt, Bd. IV: *Italienisch, Korsisch, Sardisch*. Berlin/New York: De Gruyter, 2011, 1-13.
- Stella, A. Prosodische Fehler in Deutsch als Fremdsprache: erste Beobachtungen von Sprechern aus Lecce (Süditalien). In: *Perspektiven Drei. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien, 14-16 febbraio 2008*, hrsg. v. C. Di Meola et al. Roma: Frankfurt a. M. et al.: Lang, 2009, 55-66.
- L'influenza della L1 sull'intonazione della L2: l'allineamento tonale nelle produzioni di parlanti di area leccese con differenti livelli di competenza del tedesco L2. In: *Parlare con le persone, parlare alle macchine: la dimensione interazionale della comunicazione verbale. Atti del 6° Convegno Nazionale AISV (Associazione Italiana di Scienze della Voce)*, 3-5 febbraio 2010, Napoli, hrsg. v. F. Cutugno et al. Torriana: EDK, 2010, 359-377.
- Analisi articolatoria dell'allineamento tonale nel tedesco L2 in parlanti di area leccese. In: *Contesto comunicativo e variabilità nella produzione e percezione della lingua. Atti del 7° Convegno Nazionale AISV (Associazione Italiana di Scienze della Voce)*, 26-28 gennaio 2011, Lecce, hrsg. v. B. Gili Fivela. Roma: Bulzoni, 2011, 272-283.
- Telmon, T. Varietà regionali. In: *Introduzione all'italiano contemporaneo*, hrsg. v. A. Sobrero, Bd. 1: *La variazione e gli usi*, Roma: Laterza, 1993, 93-149.
- Tristram, H. L. C. Linguistic contacts across the English Channel: The case of the Breton retroflex <r>. In: *Linguistic Change Under Contact Conditions*, hrsg. v. J. Fisiak. Berlin/New York: De Gruyter, 1995, 291-313.
- Trubetzkoy, N. S. *Grundzüge der Phonologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1939/1962.
- Vieru-Dimulescu, B. und P. Boula de Mareüil. Perceptual identification and phonetic analysis of 6 foreign accents in French. In: *INTERSPEECH 2006 and 9th International Conference on Spoken Language Processing*, Proceedings of a meeting held 17-21 September 2006, Pittsburgh, 2006. Bd. 1, 441-444.

Das klingt sympathisch!

Selbst- und Fremdbild in der Sprechwirkung des italienischen Akzents

ULRIKE A. KAUNZNER

ABSTRACT

The fact that Italians and their accent are often perceived as "likeable", cheerful, friendly and warm-hearted is an old cliché that is still widespread today. In this paper, the effect of phonetic interference with regard to likability, comprehensibility and competence on different listener profiles is investigated, in particular whether and to what extent the results of the Italian L1 listeners, who hear their own accent, differ from the other two groups of listeners (German and Polish L1 test subjects). The overall result of the data evaluation allows three statements to be made:

- 1. According to German and Polish listeners, the likability score suffers least from foreign language interference in pronunciation. A slight Italian accent (in this case: in reading a German text) is regarded as likeable and this seems to be fairly independent from the other two criteria (comprehensibility and allocation of competence).*
- 2. Italians perceive their own accent clearly when there is interference at a segmental level, and less when there is prosodic interference.*
- 3. For the Italians, as well as for the Poles, the comprehensibility correlates more with errors on the segmental level. This is in contrast to the results of the German group. Here, comprehensibility is most affected by prosodic interference.*

KEYWORDS

Speech effect, foreign accent, self-perception and external perception, phonetic interference, comprehensibility, prosody, spoken language, oral language, German language, Italian accent, listening comprehension

1. EINLEITUNG

Dass ein italienischer Akzent „sympathisch“ klingt und Italiener gemeinhin oft als fröhlich, freundlich und warmherzig bezeichnet werden, ist ein altes Klischee, welches auch heute noch weit verbreitet ist.¹ Die hier vorgestellte Studie wird unter anderem zeigen, dass in Bezug auf die untersuchte Sprechwirkung von Sprechern mit italienischem Akzent der Sympathiewert am wenigsten unter fremdsprachlichen Interferenzen bei der Aussprache leidet, um nicht zu sagen, dass gerade ein leichter italienischer Akzent im Deutschen als sympathisch angesehen wird. Weiter wird der Frage nach der Wirkung phonetischer Interferenzen im Hinblick auf Verständlichkeit und Kompetenzwirkung bei unterschiedlichen Hörergruppen nachgegangen, wobei speziell untersucht wird, ob und inwieweit die Ergebnisse der italienischsprachigen Hörer sich von den anderen (deutschen und polnischen Probanden) unterscheiden.

Nach einem kurzen Überblick über die Sprechwirkungsforschung im Kontext der Sprechwissenschaft (Abschnitt 1) wird die Fallstudie zur Sprechwirkung des italienischen Akzents vorgestellt: Fragestellung, Methode und Ergebnisse (Abschnitt 2). Die Diskussion der Ergebnisse bildet, zusammen mit dem Ausblick auf eine mögliche Weiterführung der Untersuchung, den Abschluss (Abschnitt 3).

2. SPRECHWIRKUNGSFORSCHUNG IM SPRECHWISSENSCHAFTLICHEN KONTEXT

Sprache kann in drei Formen vermittelt werden, was nach Geißner (2001) entweder schriftlich (skriptural), mündlich (oral) oder gebärdlich (gestural) erfolgt. Die Inhalte und Forschungsbereiche der Sprechwissenschaft, die beiden letzten Formen betreffend, kann man in zwei Bereiche unterteilen, nämlich das Miteinander-Sprechen (Gespräch) und das Zueinander-Reden (Rede), wobei ein dritter Bereich, die Sprechwirkungsforschung, den wissenschaftlichen Rahmen dafür absteckt, wie und auf welche Weise eine Wirkung beim Rezipienten eintritt. Stock (1991, S. 23) formuliert das Gebiet der empirischen Untersuchungen der Sprechwirkungsforschung wie folgt: „Für die Festlegung ihres Gegenstandes ist [...] die Gliederung des im Hörer zur Wirkung führenden kompliziert strukturierten Prozesses der *Rezeption* in die *Perzeption* und die *Reaktion*, d.h. in die Aufnahme und in die Bewertung aller kommunikativ

1 Die Frage nach Selbst- und Fremdbild der Italiener wird in Brütting (2017) und Mazza Moneta (2000) ausführlich behandelt. Mazza Moneta stellt heraus, dass sowohl bei den Deutschen als auch bei den Italienern ein gewisser Konsens über das jeweilige Selbstbild und das Bild des anderen zu verzeichnen sei, unter anderem wird hier herausgehoben, dass Italiener gern als freundlich und sympathisch bezeichnet würden. Brütting gibt außerdem einen historischen Überblick über die Entwicklung und Veränderungen der jeweiligen Stereotype.

relevanten Erscheinungen, ausschlaggebend.“ Bei diesem Prozess sind neben der sprechsprachlichen Kommunikation auch alle anderen Kommunikationskanäle beteiligt (z.B. visuelle Stimuli), die allerdings in der im folgenden Abschnitt beschriebenen Studie ausgeschlossen wurden. Hier geht es um die phonetische Wirkung, genauer gesagt, um die Wirkung der sprechstimmlischen Parameter, die den „fremden Akzent“ verursachen.²

Die empirisch zu untersuchende Perzeption des Gesprochenen (Gelesenen) als Voraussetzung für eine Reaktion beinhaltet wiederum eine Reihe von überprüfbaren Phasen, die auf Seiten des Hörers zum einen die „Analyse des Schallereignisses und [...] Identifizierung der kommunikativ relevanten Merkmale des Gesprochenen“ bedingen. Weiter ist hiermit eine „Bedeutungs- und Funktionszuschreibung“ verbunden und schließlich die „Interpretation der Äußerung vor dem Hintergrund situativer Gegebenheiten auf ihren kommunikativen Sinn hin“, was die Grundlage für die Reaktion beim Hörer darstellt. (Stock 1991, S. 24)

3. FALLSTUDIE: DIE SPRECHWIRKUNG DES ITALIENISCHEN AKZENTS

Die vorliegende Studie ist die Fortführung zweier aufeinander aufbauenden Vorstudien (Kaunzner 2014, 2015), bei denen es um die Sprechwirkung eines fremden (italienischen) Akzents auf deutsche und polnische Hörer ging. Die Sprechwirkung, wie sie hier untersucht wurde, ist rein mündlich, (d.h. ohne visuellen Kontakt) in Bezug auf subjektiv empfundene Verständlichkeit, den Sympathiewert und die Kompetenzzuweisung. Gegenstand waren die Audioaufnahmen deutschsprachiger Kurznachrichten, von Italophonen Studierenden vorgelesen. Sie wurden zwei unterschiedlichen Rezipientengruppen zur spontanen Beurteilung vorgespielt. Es handelte sich um deutsche (muttersprachliche) Studierende und polnische DaF-Studierende. Die Auswertung der Fragebögen ließ damals eine Reihe an Aussagen in Bezug auf die Antworten zu, von denen drei herausgestellt seien:

1. Phonetische Interferenzen (italienisch) haben keine oder sogar eine positive Auswirkung auf den Sympathiewert, selbst wenn eine starke Verständlichkeitsbeeinträchtigung vorliegt. Bei der Kompetenzzuschreibung ist jedoch der gegenteilige Effekt zu verzeichnen. Diese nimmt mit der Stärke des Akzents ab.
2. Die subjektiv empfundene Verständlichkeit bzw. Nicht-Verständlichkeit wird bei muttersprachlichen (hier deutschsprachigen) Rezipienten eher an

² Zur Wirkung der Sprechstimme siehe u.a. Neuber 2006, 2002; Boersma 2011; Cohrs 2007; Kranich 2015, 2002; Vaissière 2005.

suprasegmentalen als an Fehlern auf der Lautebene festgemacht. Bei nicht nativen Rezipienten (Polen) trifft dies nicht zu.

3. Nicht native Hörer (Polen) setzen einen strengeren Maßstab in ihrer Bewertung an als muttersprachliche Hörer, besonders in der Kompetenz-zuschreibung.

In der im Folgenden besprochenen Ausweitung der Studie wird eine dritte Bewertergruppe herangezogen und in ihren Aussagen mit den anderen beiden verglichen: italoophone DaF-Studierende (n=58 Probanden). Die Vergleichsgruppen bleiben dieselben wie in den Vorstudien: deutsche Studierende (Muttersprachler, n=72 Probanden) und polnische DaF-Studierende (n=60 Probanden).³ Das dort ausführlich besprochene Studienszenario (Kaunzner 2015) wird demnach um die neue Probandengruppe der Italiener ergänzt.

3.1 Untersuchungsgegenstand und Fragestellung

Untersuchungsgegenstand sind, wie in den Vorstudien, drei Kurznachrichten in deutscher Sprache (aus den Online-Versionen der bundesdeutschen Tageszeitungen *Süddeutsche Zeitung* und *Die Zeit*).⁴ Die drei deutschsprachigen Nachrichtentexte, von drei italoophonen DaF-Studierenden vorgelesen, unterscheiden sich in der Ausprägung der phonetischen Interferenzen⁵ wie folgt: Text 1 (Sprecherin 1) viele Prosodie-Fehler⁶ bei wenigen Fehlern auf der Lautebene, Text 2 (Sprecherin 2) segmental und suprasegmental insgesamt weitgehend fehlerfrei gelesen, Text 3 (Sprecherin 3) viele Interferenzen auf der Lautebene bei wenigen Prosodie-Fehlern.⁷

3 Studierende folgender Institutionen: Universität di Ferrara, Liceo Ariosto Ferrara (Italien); Universität Regensburg (Deutschland); Universität Warschau, Maria-Curie-Skłodowska-Universität Lublin, Katholische Universität Lublin, Linguistische Hochschule Warschau (Polen).

4 Hier war entschieden worden, unterschiedliche Texte heranzuziehen, da beim selben Text aufgrund eines Lerneffekts (der Erhöhung des Erinnerungsfaktors) die Verständlichkeit beeinflusst gewesen wäre.

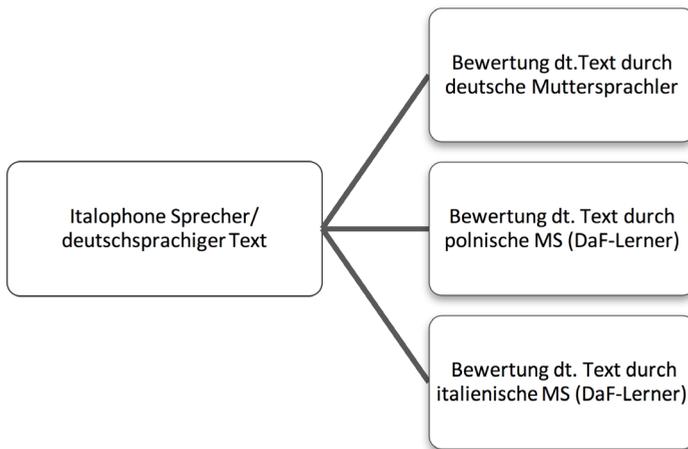
5 Fremdsprachige Akzente betreffen nicht nur die Artikulation bestimmter, in der Muttersprache nicht vorhandener Laute und Lautverbindungen. Ebenso werden rhythmische, melodische und andere suprasegmentale Erscheinungen durch die Muttersprache geprägt. (Hirschfeld/Neuber 2011, S. 15)

6 Als Prosodie-Fehler werden hier in erster Linie sinnwidrige Betonungsmuster (Wortakzent, Satzakzent) bezeichnet.

7 Die Verteilung der Interferenzen auf die drei Texte (Kaunzner 2015, S. 68)

	Sprecherin 1 (Text 1)	Sprecherin 2 (Text 2)	Sprecherin 3 (Text 3)
Fehler (Lautebene)	13	2	27
Fehler (Prosodie)	17	3	6
Fehler TOTAL	30	5	32

Abb. 1 – Sprechwirkung italo-phoner Sprecher eines vorgelesenen deutschsprachigen Textes: Bewerterprofile



Die Kommunikationsform der hier verwendeten Textgattung (Nachrichtentext) zählt zu den „informierenden Sprechhandlungen“ (Geißner 1988, S. 45), deren sprachliche Realisierung als konzeptionell schriftlich und medial mündlich bezeichnet werden kann (Koch/Oesterreicher 2007). Das Testmaterial hat einen Umfang von jeweils 102-109 Silben und eine Dauer von je 33-41 Sekunden.

Neben der Ausweitung der oben angeführten Ergebnisse aus den Vorstudien drängt sich die Frage nach dem Selbstbild in Bezug zum Fremdbild auf und damit generell die Frage, inwieweit der eigene Akzent in der Fremdsprache Deutsch (hier: der italienische) wahrgenommen wird. Weiter wird der Einfluss der unterschiedlichen Bewerterprofile (Abb. 1) auf die Untersuchungsergebnisse untersucht.

Für die Bewertergruppe aus Italien dürfte der italienische Akzent im Deutschen als „eigener Akzent“ vertraut sein, daher ist die erste Hypothese, dass der Verständlichkeitswert im Vergleich zur polnischen Probandengruppe höher ist. Als zweite Hypothese wurde angenommen, dass sich auch bei italienischen Hörern, ähnlich wie bei den Polen, die Fehler auf der Lautebene stärker auf die Verständlichkeit auswirken und hier ein Unterschied zu den muttersprachlichen Hörern vorliegt. Die dritte Hypothese lautet, dass die Aussagen in Bezug auf die Sympathiewirkung des italienischen Akzents bei Italienern differenzierter ausfällt, da der eigene Akzent nicht dieselbe emotionale Wirkung haben dürfte.⁸

⁸ Das lässt sich an den Fragebögen anhand der freien Äußerungen ablesen, wenn bei den deutschen und polnischen Versuchspersonen (Vpn) häufiger Erklärungen zu lesen sind, die eine emotionale Reaktion betreffen, z.B. „klingt irgendwie sympathisch“, „irgendwie nett“.

3.2 Methode

Die Vorbereitung der Studie (Erstellung des Testmaterials und der Fragebögen) kann im Detail in Kaunzner (2015) nachgelesen werden. Im Folgenden werden das Profil der Vpn skizziert und die zentralen Punkte des Fragebogens erläutert. Die Fragebogenerhebung erfolgte freiwillig und anonym. Neben den Angaben zur Person (Alter, Geschlecht, Studiengang, Sprachkenntnisse, Fachwissen) gab es jeweils eine geschlossene Frage⁹ mit vier anzukreuzenden Antwortmöglichkeiten (ja / eher ja / eher nein / nein) in Bezug auf Verständlichkeit, Sympathieeindruck und Kompetenzzuweisung/ Sprechsicherheit:¹⁰

1. Wurde der Text verständlich vorgelesen?
2. Wirkte die Sprecherin auf Sie sympathisch?
3. Wirkte die Sprecherin auf Sie kompetent?

Weiter bestand die Möglichkeit, für jeden der 3 Aspekte eine Note nach dem Notensystem¹¹ 1-6 zu vergeben und eine Begründung für die jeweilige Bewertung in Form einer Einstellungsfrage frei zu formulieren.¹² Im Gegensatz zu den Vorstudien wurde schließlich in dieser Ausweitung der Studie ein weiterer Aspekt eingefügt, die Akzentwahrnehmung betreffend. Das geschah in Form von zwei weiteren geschlossenen Fragen:

- Hat die Sprecherin einen italienischen Akzent?
 sehr stark deutlich leicht kaum hörbar
- Wenn ja: Wie stark ist der Akzent?
 sehr stark deutlich leicht kaum hörbar

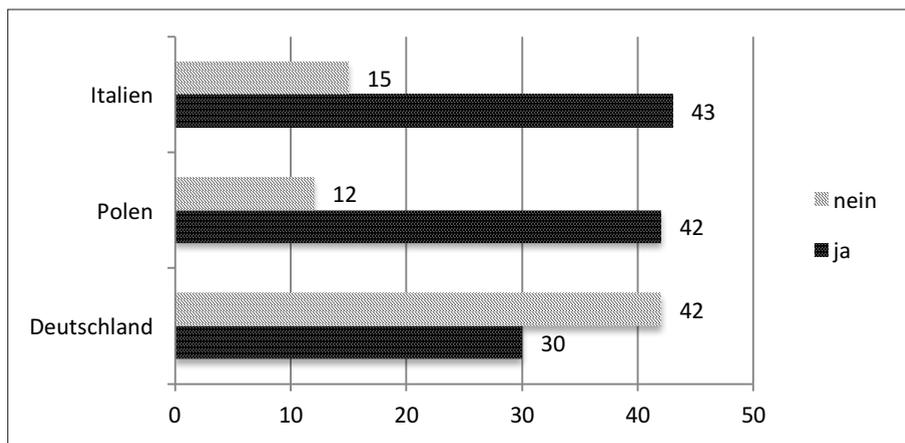
⁹ Alle geschlossenen Fragen waren so konzipiert, dass es jeweils zwei positive und zwei negative Antwortmöglichkeiten gab, damit die Befragten sich gleich auf eine Tendenz festlegen mussten.

¹⁰ Die Wirkung der Stimme als Messgröße bzw. Ausgabewert bei Verständlichkeit, Sympathie- und Kompetenzwirkung konnte nicht abgedeckt werden, wenn es sich um unterschiedliche Sprecherinnen handelt. Da alle Bewertergruppen jedoch denselben Audiotext bewerteten, ist eine Aussage dennoch gerechtfertigt.

¹¹ Bei den polnischen und italienischen Vpn wurde zusätzlich das Notensystem des jeweiligen Landes verwendet.

¹² Zur Vertiefung der Methodik der Fragebogenerhebung siehe Schlobinski (1996) oder Rothstein/Stark (2016).

Abb. 2 – Bewertergruppen: Vorkenntnisse in Phonetik, DaF etc.



3.3 Probandenprofil

Die Vpn waren bis auf wenige Ausnahmen zwischen 18 und 25 Jahre alt und sprachen alle weitere Fremdsprachen.¹³ Die drei Bewertergruppen unterschieden sich in ihren Vorkenntnissen (Phonetik, Sprecherziehung, Stimmbildung, Gesang, DaF) insofern, als dass sowohl die Italiener als auch die Polen weit häufiger angaben, über linguistische Vorkenntnisse zu verfügen. Das liegt offensichtlich daran, dass diese Personengruppen DaF studierten, während dies bei den deutschen Muttersprachlern weniger häufig der Fall war (Abb. 2).¹⁴

¹³ Anzahl der gesprochenen Fremdsprachen (Frage: Weitere Sprachen neben der Muttersprache):

Nation	1	2	3	4	5	6
Deutschland	2	18	24	15	7	6
Polen	0	5	36	14	4	1
Italien	0	0	12	41	5	0

¹⁴ Zur Sprachkompetenz der Hörer (italienischsprachige und polnischsprachige Vpn): Mit Sicherheit wirkt sich das Sprachniveau der Hörer auf die Angaben zur Verständlichkeit der Sprecherinnen aus; um diesen Störfaktor gering zu halten, wurde hier versucht, von ähnlichen DaF-Vorkenntnissen auszugehen und bei der Bewertung keine inhaltlichen Fakten abzufragen.

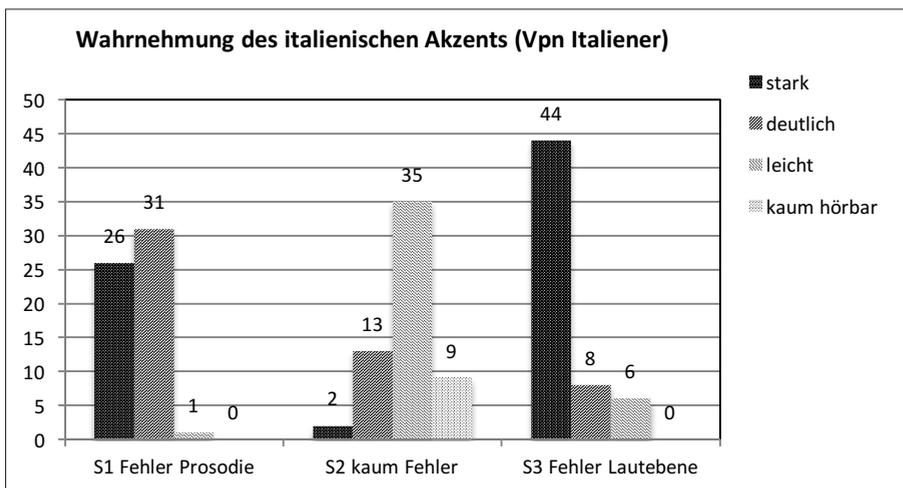
3.4 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Zunächst soll auf die einzelnen Ergebnisse der italienischsprachigen Vpn eingegangen werden, um sie dann mit den Ergebnissen der anderen beiden Bewertergruppen zu vergleichen.

3.4.1 Einzelergebnisse der italienischen Bewertergruppe

Zunächst soll die Zusatzfrage des Fragebogens, die Wahrnehmung des fremden Akzents betreffend (in diesem Fall des eigenen, also italienischen), behandelt werden: Die Analyse gibt einen klaren Hinweis darauf, dass Interferenzen auf der Lautebene von den italienischen Vpn stärker wahrgenommen werden als prosodische Interferenzen: 44 Vpn empfanden die Sprecherin 3 (S3, Interferenzen auf der Lautebene) als prominenter, während nur 26 Vpn bei dieser Frage Sprecherin 1 (S1, prosodische Interferenzen) nannten. Sprecherin 2 (S2, kaum Fehler) schnitt erwartungsgemäß am besten ab (Abb. 3).

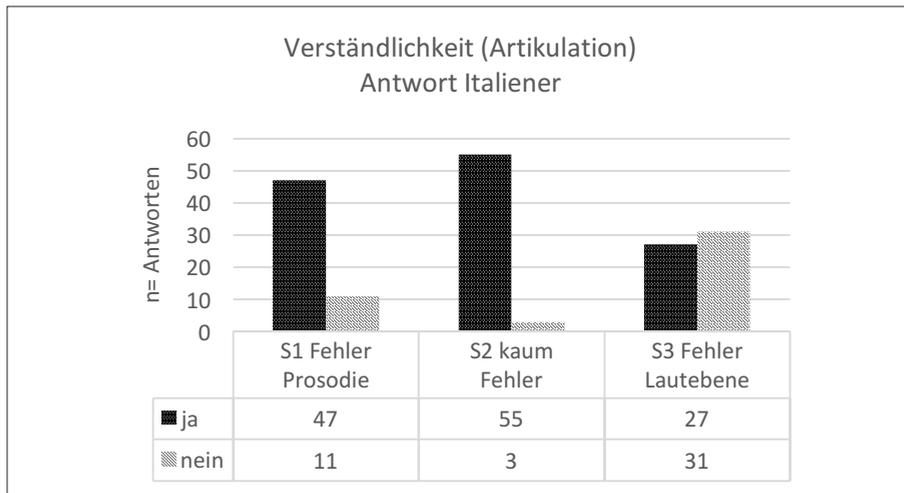
Abb. 3 – Italienische Bewertergruppe: Akzentwahrnehmung



FRAGE 1: Wurde der Text verständlich vorgelesen?

Die Frage nach der subjektiv empfundenen Verständlichkeit (klare Artikulation) ergibt, dass sich Interferenzen auf der Lautebene bei italo-phonem Probanden negativer auf die Verständlichkeit auswirken als prosodische Interferenzen (Abb. 4). Dieses Ergebnis bestätigt die Aussage über die Akzentwahrnehmung, die sich bei den italienischen Vpn auch stärker an segmentalen Interferenzen festmachen lässt.

Abb. 4 – Italienische Bewertergruppe: subjektiv empfundene Verständlichkeit



FRAGE 2: Wirkte die Sprecherin auf Sie sympathisch?

Die italienische Gruppe zeigt eine klare Tendenz, Interferenzen auf der Lautebene mit einer reduzierten Sympathiewirkung in Verbindung zu bringen: S1 und S2 wurden von den italienischen Vpn ähnlich beurteilt, während S3 (Interferenzen Lautebene) entgegengesetzte Bewertungen erhielt, also eher unsympathisch wirkte (Abb. 5). Was hier im Speziellen und auch bei allen anderen Fragen unberücksichtigt bleibt, sind andere Parameter der Stimmbeurteilung, wie Zeit, Rhythmus, Tonhöhenbewegungen, Klangqualität, Intensität etc. die für eine Bedeutungszuschreibung beim Faktor Sympathie sicher wichtig sind. (vgl. Kranich 2015).

FRAGE 3: Wirkte die Sprecherin auf Sie kompetent?

In Bezug auf die Kompetenz ist ein mit der Frage um die Sympathiewirkung ähnliches Profil zu verzeichnen: Sprecherin 3 büßt hier an Wirkung ein; Interferenzen auf der Lautebene reduzieren also bei den italienischen Vpn den Eindruck von Kompetenz, während dies bei den Prosodiefehlern von S1 nicht der Fall ist, sogar eine entgegengesetzte Tendenz aufweist. Sprecherin 2 geht wieder als klare Favoritin hervor, wenn 49 von 58 Probanden die klare Aussage treffen, dass sie kompetent wirke (siehe Abb. 6).

Abb. 5 – Italienische Bewertergruppe: Sympathiewirkung

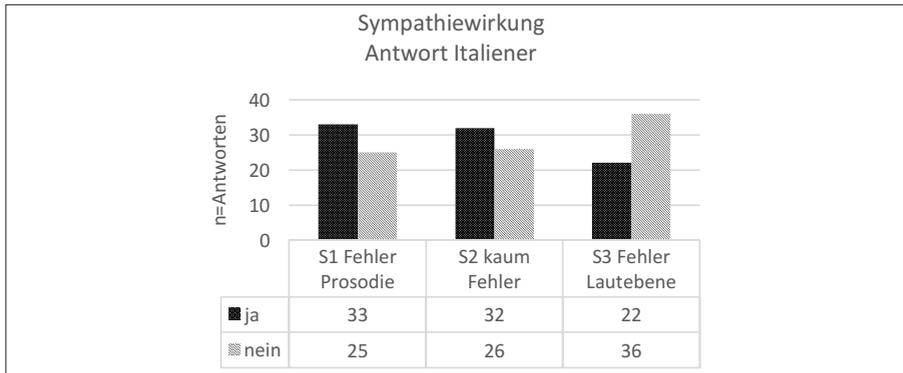
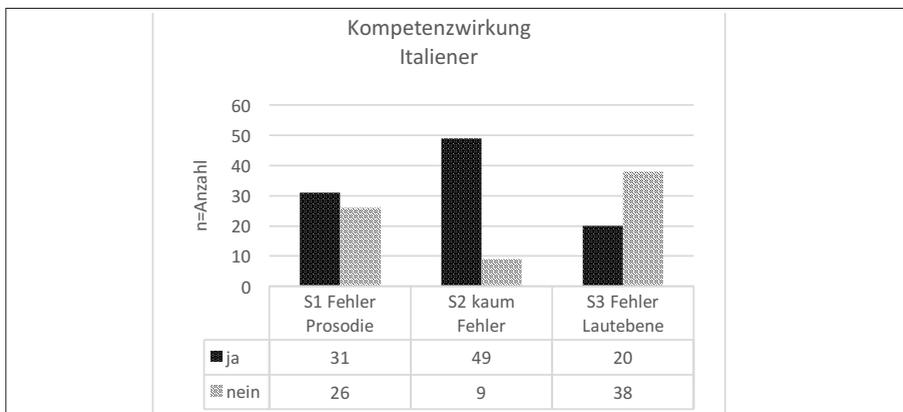


Abb. 6 – Italienische Bewertergruppe: Kompetenzeindruck



3.4.2 Vergleich der drei Probandengruppen: Deutsche – Polen – Italiener

Die Antworten der drei Bewertergruppen (Deutsche, Polen, Italiener) sollen nun in Bezug auf Sympathiewert, Verständlichkeit und Kompetenzeindruck verglichen werden. Hierzu werden die beiden Gruppen der Vorstudien (Deutsche und Polen) und danach die Gruppe der Italiener in ihrem Gesamtergebnis, also in Bezug auf ihre Antworten auf alle drei Fragen, getrennt skizziert. Im Anschluss erfolgt eine vergleichende Zusammenfassung. In den folgenden Abbildungen (Abb. 7, 8, 9) sind jeweils alle drei Parameter wiedergegeben.¹⁵

¹⁵ Eine Anmerkung zur Darstellungsform in Abb. 7, 8, und 9, um keine Verwirrung zu erzeugen: Je niedriger der Balken, desto positiver ist die Bewertung ausgefallen (bei den Antworten auf die Fragen, ob die jeweilige Sprecherin verständlich / sympathisch / kompetent wirke).

Abb. 7 – Mittelwerte deutsche Vpn: Verständlichkeit – Sympathie – Kompetenz
 1 = ja, 2 = eher ja, 3 = eher nein, 4 = nein

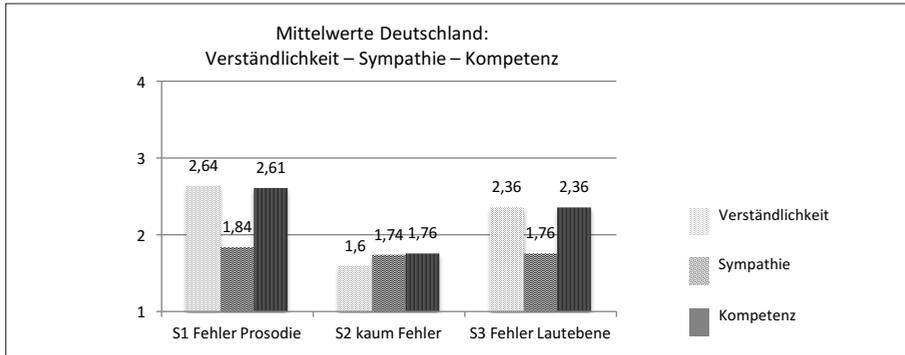


Abb. 8 – Mittelwerte polnische Vpn: Verständlichkeit – Sympathie – Kompetenz
 1 = ja, 2 = eher ja, 3 = eher nein, 4 = nein

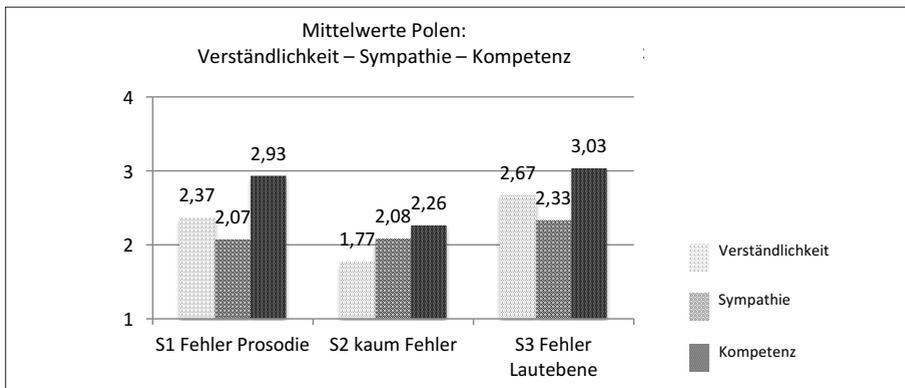
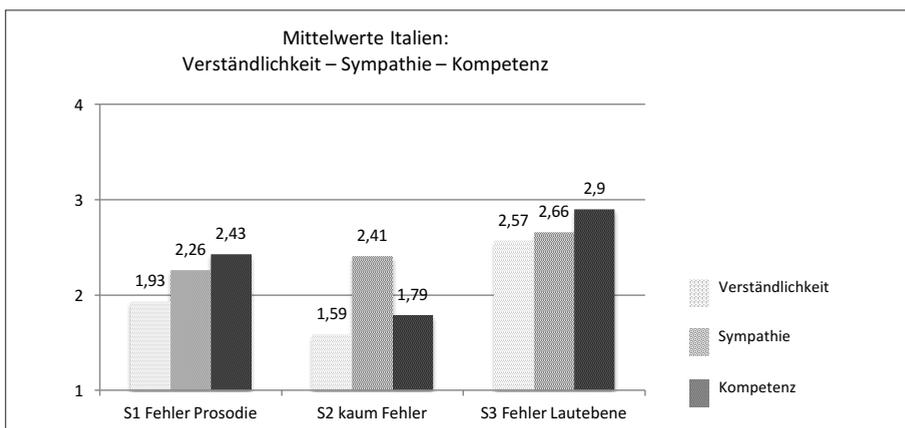


Abb. 9 – Mittelwerte italienische Vpn: Verständlichkeit – Sympathie – Kompetenz
 1 = ja, 2 = eher ja, 3 = eher nein, 4 = nein



Deutschsprachige Bewertergruppe:

Der Sympathiewert bleibt bei S1, S2 und S3 fast konstant und liegt sehr hoch, zwischen „ja“ und „eher ja“. Die Beeinträchtigung der subjektiv empfundenen Verständlichkeit und der Kompetenzeindruck korrelieren stark mit prosodischen Interferenzen, werden also bei S1 am schlechtesten beurteilt (Abb. 7): Je deutlicher die Fehler in der Prosodie in Erscheinung treten, desto weniger verständlich wirkt die Sprecherin und desto weniger kompetent erscheint sie.

Polnischsprachige Bewertergruppe:

Der Sympathiewert ist auch hier (wie bei der deutschen Hörergruppe) am wenigsten von der Art der Interferenzen beeinträchtigt, die Antworten liegen im Schnitt bei „eher ja“. Die subjektiv empfundene Verständlichkeit hingegen ist durch Interferenzen auf der Lautebene stärker eingeschränkt als durch Interferenzen in der Prosodie. Auch der Kompetenzeindruck korreliert stark mit einer korrekten Artikulation, was bedeutet, dass S3 am schlechtesten abschneidet (Abb. 8).

Italienische Bewertergruppe:

Die Beeinträchtigung der Verständlichkeit korreliert stark mit Interferenzen auf der Lautebene, schneidet demnach bei S3 am schlechtesten ab. Hierin ähneln sich die beiden DaF-Bewertergruppen (Polen und Italiener). Der italienische (also eigene) Akzent erzielt bei den Italienern geringere Sympathiewerte als bei den deutschen und polnischen Vpn, selbst bei der Sprecherin mit wenigen Fehlern (S2). Der Kompetenzeindruck bei Interferenzen auf der Lautebene ist am geringsten (S1). Hier wurde am häufigsten „eher nein“ angekreuzt.

Der Vergleich der drei Bewertergruppen lässt eine Reihe an Tendenzen erkennen, die hier kurz zusammengefasst werden sollen: Bei Deutschen und Polen kann man fast konstante Sympathiewerte feststellen, die vom Verständlichkeitsfaktor und vom Kompetenzeindruck kaum beeinträchtigt werden. Für die polnischen Vpn korreliert Kompetenz stark mit einer korrekten Aussprache (sowohl auf Lautebene als auch auf Prosodieebene). Diese Bewertergruppe, selbst DaF-Lerner, legt folglich strengere Maßstäbe an, wenn es um die Aussprache geht. Die deutschen Vpn hatten eine klare Tendenz aufgezeigt, Verständlichkeit an Fehlern auf der Prosodieebene und weniger auf der Lautebene festzumachen. Dieses Ergebnis kann in Bezug auf Polen und Italiener nicht bestätigt werden! Schließlich zeigte sich, dass Italiener prosodische Interferenzen bei der Frage nach Verständlichkeit weniger streng bewerteten.

4. DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK

Das Gesamtergebnis der Datenauswertung der drei Teilstudien lässt drei Aussagen zu:

1. Die Italiener nehmen ihren eigenen Akzent dann deutlich wahr, wenn es sich um Interferenzen auf der Lautebene handelt, weniger, wenn der Akzent bei prosodischen Interferenzen liegt. Hypothese 1 bestätigt sich also teilweise: Die Verständlichkeit bei Sprecherin 1 (prosodische Interferenzen) wurde im Vergleich zu den Polen deutlich positiver bewertet. So haben auch bei den italienischen Hörern Fehler auf der Lautebene eine negativere Auswirkung auf die Sympathie und den Kompetenzeindruck, da die prosodischen Interferenzen offensichtlich weniger wahrgenommen werden.¹⁶
2. Bei den Italienern, wie auch bei den Polen, korreliert die Verständlichkeit eher mit Fehlern auf der Lautebene. Das steht im Gegensatz zu den Ergebnissen der deutschen Hörergruppe. Hier wird die Verständlichkeit am stärksten durch prosodische Interferenzen beeinträchtigt (Bestätigung von Hypothese 2).
3. Schon die Vorstudien hatten gezeigt, dass die Sympathiewirkung bei Deutschen und Polen am wenigsten unter fremdsprachlichen Interferenzen leidet, sie scheint also relativ unabhängig von Verständlichkeit und Kompetenzzuweisung zu sein. Bei den Italienern ist diese Tendenz insgesamt weniger deutlich ausgeprägt und bei den prosodischen Interferenzen am stärksten, was sicher auch damit zu tun hat, dass diese weniger wahrgenommen werden.

4.1 Forschungsdesiderata und weiterführende Gedanken

Die vorliegende Studie hatte ausschließlich weibliche Sprecherinnen, was aus Gründen der Vergleichbarkeit beabsichtigt war. Bei der Hinzunahme männlicher Sprecher könnte der Frage nachgegangen werden, ob es Unterschiede in der Bewertung zwischen Männer- und Frauenstimmen gibt bzw. welche Rolle der Faktor Geschlecht auf Seiten der Bewertergruppen spielt (vgl. Papst-Weinschenk 2006). Ähnlich könnte mit dem Einfluss von Alter und Fremdsprachenkenntnissen umgegangen werden.

In der Studie wurden Begriffe wie „Sympathie“ und „Kompetenz“ verwendet, deren individuelle und vor allem auch kulturelle Implikationen weiterführend

¹⁶ Dieses Ergebnis bestätigt die langjährige Unterrichtserfahrung, dass auch bei einer sehr guten Aussprache auf segmentaler Ebene die Fehler im Bereich Intonation und Akzentsetzung offenbar resistent sind.

vertieft werden könnten.¹⁷ In diesem Zusammenhang bieten sich beispielsweise folgende Fragestellungen an: Entspricht das deutsche Wortkonzept „Sympathie“ dem der Vpn, die einen anderen sprachlichen Hintergrund haben? Es geht im Sprechwirkungsprozess um den Schritt von der Perzeption zu Reaktion, welche sich hier in Form von Bedeutungszuschreibung äußert (siehe Abschnitt 1). Welche Ursachen und welchen Stellenwert haben folglich die Sprechwirkungsergebnisse in Bezug auf nationale Stereotype und Vorurteile?

Die verwendeten Kurznachrichten (als Vorlage für die zu bewertenden Audiotexte) waren ausschließlich deutschsprachige Texte; ein Einbezug und Vergleich mit anderen Ausgangssprachen einerseits und/oder eine Ausweitung auf Probandengruppen mit weiteren Muttersprachen würde die Ergebnisse ausweiten. Dasselbe gilt für einen Einbezug von Spontansprache (vorstellbar wären hier Gesprächsmitschnitte).

4.2 Fazit

Die in der vorliegenden Studie beschriebenen Ergebnisse haben gezeigt, dass die Aussprache – hier der fremde (italienische) Akzent eines vorgelesenen deutschsprachigen Textes – eine wichtige Rolle in der Perzeption der Sprecher und folglich in der Einstellung der Rezipienten spielt. Häufig werden aufgrund von fremdsprachigen Interferenzen vorschnelle Schlüsse auf die Kompetenz und die Sympathie gezogen, die im Alltag soziale Beziehungen und Interaktionen beeinflussen können (vgl. Rakić/Stössel 2013). Die Ausführungen geben daher Anlass, über die Wirkung von fremden Akzenten nachzudenken und im Fremdsprachenunterricht mehr Wert auf die Aussprache und auf mündliche Kompetenzen generell zu legen. Zum anderen wäre es wichtig, Wirkungstendenzen in Bezug auf fremdsprachliche Interferenzen häufiger zu erfassen und die Ergebnisse in didaktische Modelle einfließen zu lassen. Ebenso wichtig ist es, auf eine mögliche negative Bewertung von Sprechern mit Akzent aufmerksam zu machen, bevor sich diese in vorschnellen Urteilen im Gesprächskontakt äußern.¹⁸ Hierin besteht ohne Zweifel Aufklärungs- und Schulungsbedarf.

17 Jede Sprache spiegelt die Realität auf ihre Weise wieder, die Bedeutung von Begriffen entwickelt sich wiederum aus der individuellen Erfahrung und ist mit dieser verknüpft. Die Diskussion um semantische Netzwerke und die Frage, inwieweit Sprache das Wahrnehmen und Denken der Menschen determiniert und die Erfahrung mit der Umwelt strukturiert, drängt sich hier auf. – Zur Frage der sprachlichen Relativität und semantischen Netzwerken siehe stellvertretend Everett 2013; Penn 1972; Maletzke 1996; Spitzer 2003.

18 „Je nach Situation kann aber auch schon ein leichter fremder Akzent zu ungewollten, z.B. emotionalen Wirkungen führen und die Akzeptanz der Sprechenden beeinträchtigen, weil

Schließlich wurde deutlich, dass es offensichtlich kulturspezifische Interpretationsmuster gibt, was anhand von Sympathiewert-Zuschreibungen deutlich wurde. Eine Verallgemeinerung lässt die vorliegende Studie wohl nicht zu, sie kann jedoch zum Anlass genommen werden, auch im Hinblick auf internationale Wirtschaftsbeziehungen und allgemeine Globalisierungstendenzen im Berufsalltag diese Aussagen weiter zu verfolgen. Man denke in diesem Zusammenhang auch an internationale Bewerbungsverfahren, bei denen allein aufgrund der positiven oder negativen Sprechwirkung folgenschwere Schlüsse gezogen werden können. Weiter verweisen die Ergebnisse auf die Bedeutung des fremden Akzents bei interkulturellen Kommunikationssituationen und auf den Einfluss von Stereotypisierungen oder Vorurteilsbildungen.

sie hinsichtlich ihres fremden Akzents auf der Basis von soziokulturell etablierten Erwartungsmustern (Klischees) beurteilt werden, was wiederum die intendierten Sprechwirkungen einschränken oder verändern kann.“ (Hirschfeld/Neuber 2011, S. 15)

LITERATUR

- Boersma, P. *Phonology in Perception*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2011 (= Phonology and Phonetics; 15).
- Brütting, R. *Italien – erlebt, erzählt, erforscht: Von frühen Italienreisen zu Italienischen Kulturstudien*. Berlin: Frank & Timme, 2017.
- Cohrs, S. Wirkung und Akzeptanz prosodischer Interferenzen ungarischer Deutschlehrer auf deutsche Muttersprachler und ungarische Germanistikstudenten. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 1-26.
- Everett, C. *Linguistic Relativity: Evidence Across Languages and Cognitive Domains*. Berlin; Boston: Walter de Gruyter, 2013.
- Geißner, H. *Mündlich : schriftlich. Sprechwissenschaftliche Analysen „freigesprochener“ und „vorgelesener“ Berichte*. Frankfurt/M.: Scriptor, 1988.
- Mündlichkeit. In: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, hrsg. v. G. Ueding. Tübingen: Niemeyer, 2001, 1502-1526.
- Hirschfeld, U. und B. Neuber. Optimierungsmöglichkeiten der Telekommunikation aus Sicht der Sprechwissenschaft – Überblick über Fragestellungen und Untersuchungsansätze. In: *Erforschung und Optimierung der Callcenterkommunikation*, hrsg. v. U. Hirschfeld und B. Neuber. Berlin: Frank und Timme, 2011, 9-27.
- Kaunzner, U. A. Prosodische Interferenzen. Ihre Auswirkung auf interkulturelle Kommunikationssituationen. In: *Bewegte Sprache: Leben mit und für Mehrsprachigkeit*, hrsg. v. A. Nardi, D. Knorr. Frankfurt/M.: Lang, 2014, 113-115.
- Die Verständlichkeit vorgelesener Texte durch nichtdeutsche Sprecher. Zur Sprechwirkung bei muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Rezipienten. In: *Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft: Normen, Werte, Anwendung*, hrsg. v. B. Teuchert (= Sprache und Sprechen). Baltmannsweiler: Schneider, 2015, 65-81.
- Koch, P. und W. Oesterreicher. Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35, 2007, 346-375.
- Kranich, W. *Suprasegmentale Eigenschaften gesprochener Sprache unter besonderer Berücksichtigung emotionaler Ausdrucksqualitäten*. Diss. Univ. Tübingen, 2002.
- *Sprechwissenschaftliche Grundlagen der Prosodieperzeption*. Berlin: Frank & Timme (= Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik). 2015.
- Maletzke, G. *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, 1996.
- Mazza Moneta, E. *Deutsche und Italiener: Der Einfluss von Stereotypen auf interkulturelle Kommunikation. Deutsche und italienische Selbst- und Fremdbilder und ihre Wirkung auf die Wahrnehmung von Italienern in Deutschland (= Angewandte Sprachwissenschaft 2)*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, 2000.
- Neuber, B. *Prosodische Formen in Funktion: Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und die Bedeutungs(re)konstruktion*. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 2002.
- Phonetische und rhetorische Wirkungen sprechstimmlicher Parameter. In: *Deutsch als Fremdsprache* 43, 2006, 151-156.

- Papst-Weinschenk, M. Zur Wirkung von Sprechausdrucksmustern - Erste Ergebnisse einer Befragung an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. In: *Hören - lesen - sprechen*, hrsg. v. R. Wagner, A. Brunner, und S. Voigt-Zimmermann (= Sprache und Sprechen). München: Reinhardt, 2006, 139-1453.
- Penn, J. M. *Linguistic Relativity versus Innate Ideas: The Origins of the Sapir-Whorf Hypothesis in German Thought*. The Hague: Walter de Gruyter, 1972.
- Rakić, T. und K. Stössel. Die Wirkung fremder Akzente. In: *Deutsch als Fremdsprache* 50, 2013, 11-18.
- Rothstein, B. und L. Stark. *Wissenschaftliches Arbeiten für Linguisten*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016.
- Schlobinski, P. *Empirische Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag (= WV Studium). 1996.
- Spitzer, M. Semantische Netzwerke. In: *Interkulturelle Kommunikation: Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln in der Wirtschaft*, hrsg. v. J. Bolten und C. Ehrhardt. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis, 2003, 73-101.
- Stock, E. Grundfragen der Sprechwirkungsforschung. In: *Sprechwirkung: Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung*, hrsg. v. E.-M. Krech et al. Berlin: Akademie Verlag, 1991, 9-27.
- Vaissière, J. Perception of Intonation. In: *The Handbook of Speech Perception*, hrsg. v. D. B. Pisoni und R. E. Remez. Oxford: Blackwell Publishing, 2005, 236-263.

Rhythmus und Pausen in der Fremdsprache Deutsch

FEDERICA MISSAGLIA

ABSTRACT

This paper deals with the prosodic items «rhythm» and «pauses» in relation with the acquisition of German by Italian natives. It discusses universal as well as language-specific phonetic and phonologic aspects. Starting from the assumption that the basic elements that determine rhythm are syllables in syllable-timed languages and stress groups in stress-timed languages, specific phonetic and phonologic aspects of German and Italian are attributed to rhythmic differences. Pauses are analysed by taking into consideration their function in spoken language, i.e. specifically for speech organization. Both the contrastive aspects of German and Italian and the so-called «foreign accent» of Italian learners of German are discussed. Finally, the paper gives some practical hints for phonetic training specifically addressed to Italian learners of German.

KEYWORDS

Contrastive prosody, rhythm, pauses, L2 German acquisition, syllable-timed & stress-timed languages

1. EINLEITUNG

Der vorliegende Beitrag behandelt die prosodischen Aspekte «Rhythmus» und «Pause» unter besonderer Berücksichtigung des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Lerner, wobei sowohl universale als auch sprachspezifische phonetisch-phonologische Eigenschaften dargestellt werden. Bei der Betrachtung des Rhythmus wird davon ausgegangen, dass die grundlegenden Einheiten für die Rhythmusbestimmung in so genannten silbenzählenden Sprachen die Silben, in akzentzählenden Sprachen die Betonungsgruppen sind. Spezifische phonetische und phonologische Charakteristika des Deutschen und Italienischen werden auf rhythmische Unterschiede zurückgeführt. Die Pausen werden im Hinblick auf ihre Relevanz für die Gliederung und Strukturierung der gesprochenen Sprache analysiert. Anschließend werden kontrastive Aspekte des Deutschen und Italienischen diskutiert und der charakteristische so genannte «fremde Akzent» italienischer Deutschlerner beschrieben. Im Ausblick werden schließlich praktische Hinweise für den Phonetikunterricht für italienische Deutschlernende gegeben.

2. PROSODIE: FORMEN UND FUNKTIONEN

Die phonetische Betrachtung von Rhythmus und Pausen sowie anderer prosodischer Eigenschaften der mündlichen Kommunikation erfolgt mit Bezug auf die Lautsprache, wobei der Begriff «Lautsprache» eigentlich irreführend ist. Denn das Nominalkompositum «Lautsprache» bezeichnet mündlich realisierte Sprache, die nicht nur aus Lauten, in phonetischen Worten aus «Segmenten», besteht, sondern aus vielem anderen mehr, nämlich aus einer Fülle von Eigenschaften, die oberhalb («supra») der Segmente wirksam sind, den so genannten «Suprasegmentalia», sowie aus Verbindungen zwischen («inter») den Segmenten; das sind Koordinationsphänomene, die sich auf der so genannten «intersegmentalen» Ebene manifestieren.

Segmente, d.h. Vokale und Konsonanten, Diphthonge und Affrikaten, standen von Anfang an im Zentrum der didaktischen Bemühungen im Zusammenhang mit der fremdsprachlichen Ausspracheschulung¹, während inter- und suprasegmentalen bzw. prosodischen Aspekten im Rahmen der Fremdsprachenerwerbsforschung und in der gesteuerten Fremdsprachenvermittlung erst seit wenigen Jahrzehnten Aufmerksamkeit geschenkt wird. Prosodiezentrierte methodisch-didaktische Ansätze haben seit etwa den 1990er Jahren in Lehr- und Übungsbüchern für den fremdsprachlichen

1 Für einen Überblick bis zu den 1990er Jahren s. Dieling (1992) und (1994).

Ausspracheunterricht einen konkreten Niederschlag gefunden; ihnen gemeinsam ist die Abkehr von der älteren – reduktiven – Betrachtung der Prosodie als Ausdrucksmittel, d.h. ausschließlich mit extra- und paralinguistischen Funktionen versehen, zugunsten einer umfassenden Konzeption der Prosodie, deren linguistische Funktionen nun weitgehend anerkannt sind.

In der älteren sprachwissenschaftlichen und phonetisch-phonologischen Forschung galt Prosodie als marginales Objekt, dem nur dahingehend Aufmerksamkeit geschenkt wurde, als es in Verbindung mit ihren Funktionen auf der para- bzw. extralinguistischen Ebene untersucht wurde, d.h. zur Vermittlung kontingenter sowie stets präsenter individueller persönlicher Eigenschaften (vgl. Eckert/Laver 1994), etwa in paralinguistischer Hinsicht emotionale bzw. akute gesundheitliche Zustände und in extralinguistischer Hinsicht vor allem Alter, Geschlecht, Körpergröße und chronische Krankheiten. Von diesem peripheren Interesse zeugen etwa die Ausführungen Bühlers (1934: 46) in Bezug auf die paralinguistische Ebene zu Ursache und Wirkung der Prosodie:

Das deutsche Wort "es regnet" trifft aus jeder konkreten Situation gesprochen das uns allen bekannte meteorologische Ereignis; trifft es kraft seiner phonematischen Prägung, die musikalische Modulation ist irrelevant. Darum kann der Sprecher im Musikalischen seiner Seele die Zügel schießen lassen, kann den Ärger oder die Freude, wenn es sein muss, Jubel oder Verzweiflung erklingen lassen, ohne den reinen Darstellungssinn des Wortes im mindesten zu tangieren. Und wenn die umsichtige Gattin zum aus dem Haus gehenden Professor sagt "es regnet", dann mag sie jene aufrüttelnde Appell-Melodie hineinlegen, welche das Benehmen des Zerstreuten erfolgreich derart steuert, dass er das sonst vergessene Schutzdach gegen den Regen mitnimmt. C'est le ton qui fait la musique; dies gilt in den indogermanischen Sprachen weitgehend (aber nicht restlos) in dem Sinne, dass der Ton dem Ausdruck und Appell frei steht und irrelevant ist für die Darstellung. Ist ferner die Wortstellung im Satze so frei wie im Lateinischen, dann wird sie Cicero kunstvoll rhetorisch verwerten usw.

Und in seinen weiteren Reflexionen in Bezug auf die extralinguistische Ebene schreibt Bühler (1934: 286) zu den Geschlechtsunterschieden:

Das Phänomen des klingenden Wortes ist ein Kontinuum und kontinuierlicher Nuancierung fähig in unabsehbar vielen Dimensionen. Wir beginnen mit dem Größten durch Erwähnen der **G e s c h l e c h t s u n t e r s c h i e d e** menschlicher Stimmen: Männer-, Frauen- und Kinderstimmen sind verschieden, und jedes Wort klingt anders im Munde eines Mannes und eines Kindes. Das geht so weit, dass die Sprechstimme einiger Dutzende von Menschen um mich herum zu dem gehört, woran ich die Individuen identifiziere. Es sind also *physiognomische* Züge im Klangbild eines Wortes, die wir beachten und im Sprechverkehr ausnützen. Die Sprechstimme ist weiter ein seismographisch fein ausschlagendes Ausdrucksorgan; wir notieren oft an ihr, wir notieren manchmal am Klangbild des einzelnen Wortes, wieviels geschlagen hat im Sender. Das Klangbild ist also *pathognomisch* aufschlussreicher Modulationen fähig.

Die Tatsache, dass Prosodie lange Zeit als Stiefkind der modernen Sprachwissenschaft und der Phonetik betrachtet wurde, lässt sich m.E. darauf zurückführen, dass sie – um bei der Bühlerschen Terminologie zu bleiben – in den Bereich der Ausdrucks- bzw. Appellfunktion verbannt wurde, während ihr ein niedriger Stellenwert in Verbindung mit der Darstellungsfunktion eingeräumt wurde. Ausdrucks- und appellfunktionale Aspekte blieben lange Zeit im Hintergrund phonetisch-phonologischer Forschung und wurden erst im Zuge der kognitiven Wende dank des steigenden Forschungsinteresses für Fragestellungen zu emotional und kognitiv geprägten Sprachverarbeitungsprozessen wieder aufgegriffen.

Während ältere Forschungsarbeiten der Intonation eine sekundäre Stellung in der Gesamtbeschreibung einer Sprache gegenüber der Grammatik zuschreiben, wird in den neueren Arbeiten der ebenbürtige Status von Grammatik und Intonation betont: Mit den Untersuchungen ab den 1980er Jahren zu den Wechselbeziehungen zwischen Prosodie – vor allem Intonation und Akzentuierung – und Grammatik (etwa Selkirk 1984, 2001) wurde die Intonation erstmals als integrierender Bestandteil der Grammatik betrachtet – in Verbindung mit Semantik und Syntax und unter Betonung der kommunikativen Funktion des (Satz)Akzents (zur Informationsstruktur s. Vogt in diesem Band). Die Erkenntnis der Relevanz prosodischer Phänomene für pragmatische Zwecke² führte gleichsam zur Sensibilisierung der phonetisch-phonologischen Forschung und der Ausspracheschulung für die linguistische Funktion der Prosodie. In der Folge wurden neben der semantisch-pragmatischen bzw. der pragmatisch-kommunikativen Funktion der Prosodie mit Hilfe des Fokusakzents weitere linguistische Funktionen der Prosodie untersucht, etwa die integrierende, die gliedernde und die modulierende Funktion³.

Prosodie ist ein komplexes Phänomen, und prosodische Merkmale lassen sich in der Regel nur schlecht isoliert betrachten, zumal sie in komplexen

2 Vgl. dazu die Worte aus den *Confessiones* des Heiligen Augustinus, die schon Wittgenstein (1953: 2) an den Beginn seiner *Philosophischen Untersuchungen* gestellt hat – das Buch, das den Grundstein für die philosophische Pragmatik darstellt:

Nannten die Erwachsenen irgend einen Gegenstand und wandten sich dabei ihm zu, so nahm ich das wahr und ich begriff, dass der Gegenstand durch die Laute, die sie aussprachen, bezeichnet wurde, da sie auf ihn hinweisen wollten. Dies aber entnahm ich aus ihren Gebärden, der natürlichen Sprache aller Völker, der Sprache, die durch Mienen- und Augenspiel, durch die Bewegung der Glieder und den Klang der Stimme die Empfindungen der Seele anzeigt, wenn diese irgendetwas begehrt, oder festhält, oder zurückweist, oder flieht. So lernte ich nach und nach verstehen, welche Dinge die Wörter bezeichneten, die ich wieder und wieder, an ihren bestimmten Stellen in verschiedenen Sätzen, aussprechen hörte. Und ich brachte, als nun mein Mund sich an diese Zeichen gewöhnt hatte, durch sie meine Wünsche zum Ausdruck (Augustinus, *Confessiones*, I, 8).

3 Zum Satzmodus im Deutschen s. Altmann (1988), (1993), (1993b), Altmann et al. (1989).

Wechselwirkungen zueinander stehen; meistens lassen sich prosodische Eigenschaften als multiparametrische Merkmalskomplexe beschreiben und analysieren. Das gilt etwa für Tonhöhe und Lautstärke bei der Akzentuierung wie für die gliedernden Phänomene, die im vorliegenden Beitrag näherer Betrachtung unterzogen werden, etwa für die Pausen, die meistens von der so genannten präpausalen Dehnung begleitet werden oder für den Rhythmus, der das Ergebnis der komplexen Wechselwirkung unterschiedlicher prosodischer Eigenschaften ist. Gliedernde Phänomene, etwa Pausen und weitere Gliederungssignale wie der Akzent und der Rhythmus beruhen auf einer Vielzahl miteinander interagierender prosodischer Eigenschaften.

Die Erkenntnis, dass der Oberbegriff Prosodie, wörtlich «das Hinzugesungene», nicht nur suprasegmentale Eigenschaften der Lautsprache in Verbindung mit der Akzentuierung auf der Wort- und Satzebene umfasst (syntaktische und lexikalische Akzente), etwa Intonation/Tonhöhe, Lautheit/Lautstärke und Quantität bzw. ihre phonetisch-akustischen Korrelate Grundfrequenz (F0), Intensität und Dauer, hat im Zuge der «prosodischen Wende» (Missaglia 1997) in der didaktischen Forschung und Lehre dazu geführt, dass nun auch prosodischen Aspekten wie Sprechtempo, Pausen und Rhythmus Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Die Funktionen der Prosodie auf linguistischer sowie para- und extralinguistischer Ebene und die phonetisch-akustische Manifestation prosodischer Merkmale wie etwa Tonhöhe, Lautheit und Quantität oder Pausen und Rhythmus sind universal, im Sinne von sprachübergreifend bzw. nicht sprachspezifisch. Das Zusammenspiel zwischen den phonetischen Formen und den linguistischen Funktionen der Prosodie sowie die phonologische Relevanz phonetisch-akustischer Manifestationen sind hingegen weitgehend sprachspezifisch. So erklärt sich etwa die unterschiedliche Relevanz der suprasegmentalen Eigenschaften bei der Akzentuierung im Italienischen und Deutschen: Während nämlich im Italienischen die Akzentuierung primär auf der Grundlage dynamischer und temporaler Änderungen erfolgt, beruht die Verarbeitung (Realisierung und Wahrnehmung) der Akzente im Deutschen primär auf dynamischen und melodischen Variationen zumal das Merkmal der Quantität bereits auf segmentaler Ebene phonologische Relevanz zur Unterscheidung langer gespannter und kurzer ungespannter Vokale hat: /i:/-/ɪ/, /y:/-/ʏ/, /e:/-/ɛ/, /ɑ:/-/a/, /ø:/-/œ/, /o:/-/ɔ/, /u:/-/ʊ/. Der Topik- oder Fokusakzent ist im Deutschen immer ein Tonhöhenakzent (vgl. Vogt in diesem Band).

Weitere Differenzen betreffen auf linguistischer Ebene die Regeln zur Bestimmung der Akzentposition im Satz, sowie die grammatisch-syntaktische – sprachspezifische – Relevanz der Suprasegmentalia etwa bei der Fokussierung (durch prosodische Mittel im Deutschen, durch prosodische *und* syntaktische Mittel im Italienischen, s. dazu Catalani 1993, Rabanus 2001, Missaglia 2013).

Auf phonetischer Ebene zeigen sich auch Unterschiede bei der akustischen Manifestation von Intonation und Akzent, die in den Einzelsprachen u.a. zu erheblichen Unterschieden bei der Akzentrealisierung und -perzeption führen und bei den Mitteln zur rhythmischen Gestaltung von Sprache.

2.1 Der Rhythmus

Rhythmus ist eine zeitgliedernde Erscheinung, die viele menschliche Aktivitäten charakterisiert (etwa Herzschlag, Lallen, Tanz), in der Lautsprache bezieht sich der Terminus «Rhythmus» auf die regelmäßige Abfolge von Elementen. Der Sprechrhythmus ergibt sich aus dem Wechsel starker und schwacher, betonter und unbetonter bzw. schwachbetonter Silben und hängt stark mit der Hervorhebung zusammen. Die rhythmische Strukturierung von Lautsprache in Form von regelmäßigen Abfolgen von hervorgehobenen und nicht hervorgehobenen Elementen hat eine zentrale Funktion für die Sprachverarbeitung und für die menschliche Kognition.

Der Sprachrhythmus ist hingegen eine sprachspezifische Eigenschaft, welche die intuitive Zuordnung der Sprachen einer bestimmten – germanischen, romanischen, slawischen – Sprachgruppe erlaubt; die Einteilung in akzent- und silbenzählende Sprachen verbindet sich mit dem Bestreben, rhythmische Kriterien zur Beschreibung und Unterscheidung der Einzelsprachen zu finden (für einen Forschungsüberblick s. Auer/Uhmann 1988).

Bereits 1940 hat Lloyd James zwei divergierende Rhythmustypen gegenübergestellt: Maschinengewehrrhythmus (*machine-gun-rhythm*) vs. Morse-Kode-Rhythmus (*morse-code-rhythm*). Die erste systematische Behandlung rhythmischer Differenzen wird jedoch auf Pike (1945) zurückgeführt, der die Einteilung der Sprachen in zwei divergierende Rhythmustypen («*syllable-timed*») vs. «*stress-timed*») in die phonetische Forschung einführt. Die Basis für die Unterscheidung ist die Wiederkehr von gewissen minimalen Einheiten in gleichmäßigen zeitlichen Intervallen: In *stress-timed languages* werde der Rhythmus durch die zeitliche Äquidistanz der akzentuierten Silben und durch die zunehmende Verkürzung der unbetonten Silben bei wachsender Silbenzahl bestimmt, in *syllable-timed languages* werde er hingegen durch die regelmäßige Wiederkehr der Silben determiniert, mit der Folge, dass alle Silben durch eine vergleichbare Dauer gekennzeichnet seien. Die rhythmischen Eigenschaften sind nach Pike für die unterschiedlichen Dauerverhältnisse der Silben in akzent- und silbenzählenden Sprachen verantwortlich: In akzentzählenden Sprachen hängt die durchschnittliche Silbendauer von der Anzahl der Silben in der Betonungsgruppe ab. Die Silben neigen dazu, nach Bedarf komprimiert oder gedehnt zu werden, im Gegensatz zu den silbenzählenden Sprachen, in denen

die Tendenz besteht, nicht die Dauer der Betonungsgruppen, sondern die Dauer der Silben konstant zu halten.

Pikes Einteilung in *stress-* vs. *syllable-timed languages* wurde später von Abercrombie (1967) übernommen, der grundsätzlich von der Annahme ausgeht, alle Sprachen seien entweder akzentzählend (wie etwa die germanischen Sprachen Deutsch, Englisch, Niederländisch sowie brasilianisches Portugiesisch und Thai) oder silbenzählend (wie z.B. die romanischen Sprachen Französisch, Italienisch, Spanisch sowie Hindi und Tamil). Mit der traditionellen Dichotomie Pikes verbindet sich das Konzept der Isochronie, wobei die minimale isochrone, d.h. zeitgleiche Einheit der rhythmischen Organisation von Lautsprache die Silbe in silbenzählenden und die Betonungsgruppe in akzentzählenden Sprachen ist.

Mit der Begründung der so genannten Isochronie-Hypothese wurde der Anspruch erhoben, dass alle Sprachen eine rhythmisch-isochrone Struktur haben, deren primäre Steuerungseinheit entweder die Betonungsgruppe oder die Silbe ist und dass die Isochronie dieser Einheiten variable Silbendauer und starke Komprimierungseffekte in akzentzählenden oder akzentisochronen Sprachen vs. unregelmäßige zeitliche Strukturierung der Akzentabfolgen und konstante Silbendauer in silbenzählenden oder silbenisochronen Sprachen zur Folge hat.

Während in silbenzählenden Sprachen die Silbenlänge konstant ist, bleibt in akzentzählenden Sprachen der Zeitabstand zwischen den betonten Silben gleich, unabhängig von der Anzahl der unbetonten Silben in der Betonungsgruppe: alle Betonungsgruppen sind tendentiell gleich lang. Mit zunehmender Silbenanzahl innerhalb der Betonungsgruppe tendieren die Sprecher akzentzählender Sprachen dazu, die unbetonten Silben zu komprimieren. Bei erhöhter Sprechgeschwindigkeit verhalten sich die Sprecher akzent- und silbenzählender Sprachen in unterschiedlicher Weise: In silbenzählenden Sprachen werden alle –betonte und unbetonte – Silben der Sprechkette in gleichem Maße bis zu einem bestimmten Punkt gekürzt. In akzentzählenden Sprachen erfolgt die Kürzung der Silben allein auf Kosten der unbetonten Silben, die komprimiert werden: Dabei kommt es zur Verwischung der Vokalqualität und zur Verkürzung der unbetonten Silben bis zum Silbenausfall. Die Kürzung der unbetonten Silben bei erhöhtem Sprechtempo wirkt sich auf Konsonanten wie auf Vokale aus, und sie ist das wesentliche Merkmal akzentzählender Sprachen.

Bertinetto (1981) stellt die Hypothese auf, dass die Tendenz zur Komprimierung unbetonter Silben in akzentzählenden Sprachen mit einer Neigung zur artikulatorischen Kompensation verbunden ist. Akzentzählende Sprachen seien durch starke Koartikulationen gekennzeichnet: Die Sprecher könnten Einzellaute besser miteinander verbinden, indem jeder Laut die Aussprache des folgenden Lautes antizipiere und gleichzeitig Spuren des vorhergehenden Lautes trage. Silbenzählende Sprachen weisen hingegen eine kontextunabhängige

Lautartikulation auf: Alle Laute werden mit vergleichbarer artikulatorischer Präzision ausgesprochen. Aufgrund der starken artikulatorischen Spannung bei der Realisierung aller Silben, werden diese in silbenzählenden Sprachen als grundlegende Einheiten für die rhythmische Strukturierung betrachtet, während in akzentzählenden Sprachen die betonten Silben die einzigen Punkte der Sprechkette seien, die Sprecher und Hörer artikulatorisch genau fixieren könnten. Daraus ergebe sich der Impuls, Äußerungen ausgehend von einer ideell isochronen Wiederkehr der Betonungsgruppen zu konstruieren bzw. zu perzipieren.

Die Isochronie-Hypothese wurde zum Gegenstand empirischer Forschung; das Ziel war, eine akustische Basis für die Unterscheidung zu finden und die Hypothese aus einer impressionistischen Ebene herauszuheben. Die experimentalphonetische Rhythmusforschung hat jedoch die Isochronie-Hypothese in ihrer starken Version widerlegt: Es ist vielmehr eine universelle Tendenz zur Akzentisochronie festgestellt worden. Messphonetische Untersuchungen haben gezeigt, dass es weder eine perfekte Isochronie der Betonungsgruppen in akzentzählenden Sprachen noch der Silben in silbenzählenden Sprachen gibt.

Instrumentelle Untersuchungen haben gezeigt, dass die Tendenz zur Akzentisochronie, die als wesentliches Merkmal akzentzählender Sprachen gilt, auch in silbenzählenden Sprachen vorliegt. Diese Evidenz hat zur Formulierung der Hypothese veranlasst, die Tendenz zur Akzentisochronie sei eine universale Eigenschaft bei der zeitlichen Organisation von Lautsprache.

Die Isochronie-Hypothese hat sich auf experimenteller Basis als nicht haltbar erwiesen: Die Annahme, dass sich alle Sprachen entweder durch gleichmäßige Abstände zwischen den Akzentsilben oder durch perfekte Isochronie der Silben auszeichnen, hat in den signalphonetischen Untersuchungen keine Bestätigung gefunden (vgl. Auer/Uhmann 1988: 220ff).

Die messphonetischen Befunde, welche die Isochronie-Hypothese zu entkräften scheinen, wurden auch durch Zweifel am implizierten linearen Verhältnis zwischen punktuellen akustischen Aspekten – etwa die zeitlichen Ereignisse – und der entsprechenden auditiven Wahrnehmung relativiert. Auer/Uhmann (1988) argumentieren, dass für die Bestimmung des akzent- bzw. silbenzählenden Charakters einer Sprache weniger die tatsächliche Rhythmicität im Sprachsignal von Bedeutung ist, als vielmehr die Perzeption des Rhythmus. Es hat sich zudem gezeigt, dass Sprecher einer akzentzählenden Sprache eine silbenzählende Sprache deutlicher als silbenzählend wahrnehmen als deren Muttersprachler und umgekehrt, dass Sprecher einer silbenzählenden Sprache eine akzentzählende Sprache deutlicher als akzentzählend perzipieren.

Der Kern der Isochronie-Hypothese – isochrone Betonungsgruppen vs. isochrone Silben – ist zudem allein deshalb nicht zu bestätigen, weil die Dauerverhältnisse der Silben artikulatorischen Zwängen unterworfen sind, die eine

absolute Isochronie verhindern. Die Silbendauer hängt unter anderem von phonologischen und syntaktischen Faktoren ab, etwa von der Silbenstruktur – komplexe Silbenstrukturen (phonemreichere Silben) sind länger als einfache – und von den Akzentverhältnissen – akzentuierte Silben sind in der Regel aufgrund des quantitativen Korrelats des Akzents länger. Zuletzt muss noch auf die Silbenposition hingewiesen werden, die mit dem Phänomen der präpausalen Dehnung verbunden ist, ein universales Phänomen, das in der natürlichen Rede in allen Sprachen spontan realisiert wird und das Ende der Intonationsphrase markiert (vgl. Nespor *et al.* 1996: 6). Die Dehnung finaler Silben dient sowohl in akzent- als auch in silbenzählenden Sprachen zur Markierung der Phrasengrenzen. Die Ursache für die finale Längung am Ende der Phrase – artikulatorische bzw. perzeptive Zwänge zur Segmentierung der Satzkonstituenten – ist bislang noch nicht bestimmt worden. Insbesondere ist nicht geklärt, ob Sprecher Segmente an den Phrasengrenzen verlängern, um dem Hörer bei der Dekodierung zu helfen oder ob es eine natürliche Tendenz zur Verlangsamung am Ende der Einheiten gibt.

Der Misserfolg bei der Suche nach einer signalphonetischen Bestätigung der Isochronie-Hypothese hat zur Ablehnung ihrer starken Version zugunsten einer abgeschwächten Version geführt, in der davon ausgegangen wird, dass der Einteilung in akzent- und silbenzählende Sprachen keine binäre Distinktion im Sinne einer kategorialen typologischen Unterscheidung zugrunde liegt, sondern dass es sich um ein Kontinuum zwischen zwei idealen Extrempunkten handelt.

Mit dem Übergang von der starken Isochronie-Hypothese zu einer abgeschwächten Version zeichnet sich die Tendenz neuerer Forschungsrichtungen ab, von der produktiven zur perzeptiven Ebene überzugehen. Der Interessenschwerpunkt verschiebt sich von der Suche nach einer zeitlichen Strukturierung der Sprechkette in Richtung von Wahrnehmungsforschungen. Nicht akustische Werte im Sprachsignal – etwa die Silbendauer oder die Isochronie der Betonungsgruppen – sind für die Unterscheidung zwischen akzent- und silbenzählenden Sprachen relevant, sondern wahrnehmungspsychologische Aspekte, der auditive Eindruck durch die Hörer.

Der subjektive Eindruck von Akzentisochronie wird durch phonologische Faktoren bewirkt, etwa durch den wahrnehmbaren Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben. Die Wahrnehmung dieses Kontrasts kann auf den kombinierten Einfluss mehrerer phonologischer Faktoren auf die Dauer zurückgeführt werden: die Silbenstruktur, das Silbengewicht, die Silbenposition sowie die Akzentposition, die akustischen Korrelate des Akzents und die Reduktions- bzw. Kürzungsprozesse.

Die Silbenstruktur korreliert mit dem Silbengewicht, das in akzentzählenden Sprachen bei der Bestimmung der Akzentposition relevant ist. Betonte

Silbenkerne ziehen benachbarte Konsonanten an, somit verkomplizieren sich die Silbenstrukturen und die Silbengrenzen werden schwer determinierbar. Die Silbenstruktur ist in akzentzählenden Sprachen nicht nur komplexer als in silbenzählenden Sprachen, sondern sie ist bei der Betonungszuschreibung determinierend: Der Akzent fällt bevorzugt auf schwere Silben. Leichte (C) V-Silben sind in der Regel unbetont, was zur verstärkten Wahrnehmung des Unterschieds zwischen betonten und unbetonten Silben führt. Silbenzählende Sprachen sind hingegen durch eine statistisch überwiegende Anzahl an einfachen CV-Silben gekennzeichnet; diese einfache Silbenstruktur ist für die Bestimmung der Akzentposition irrelevant und die Silbengrenzen sind in der Regel leicht determinierbar. Während akzentzählende Sprachen auch ambisilbische Konsonanten vorsehen, resilibifizieren silbenzählende Sprachen über die Wortgrenzen hinaus, um somit die CV-Struktur sicherzustellen. Hier liegen kaum ambisilbische Konsonanten vor und die Tendenz, Silbengrenzen intakt zu lassen, begünstigt die Erhaltung geminierten Konsonanten. Der mangelnde Unterschied zwischen betonten und unbetonten Silben und der in etwa ähnliche segmentale Bestand aller Silben bewirken hier wiederum den perzeptiven Eindruck zeitlich gleichmäßig wiederkehrender Silben.

Die Wahrnehmung eines Unterschieds zwischen betonten und unbetonten Silben in akzentzählenden Sprachen kann weiterhin auf Differenzen bei der Akzentrealisierung zurückgeführt werden. Der Akzent wird zwar mittels Intensitäts-, Tonhöhen- und Daueränderungen realisiert, doch spielen in akzentzählenden Sprachen wie dem Deutschen Tonhöhenänderungen eine zentrale Rolle (s. Fry 1955; Dauer 1983; Auer/Uhmann 1988), während in silbenzählenden Sprachen die Dauer das wichtigste akustische Korrelat des Akzents ist. Ferner herrscht eine schwache Korrelation zwischen dem Rhythmustyp und der Akzentposition im isoliert ausgesprochenen Wort: Akzentzählende Sprachen sind meist durch Initialakzent gekennzeichnet, silbenzählende hingegen durch Endbetonung (Auer/Uhmann 1988: 249-250 in Anlehnung an Wenk/Wioland 1982).

Außerdem lassen sich Unterschiede bei der Satzakkentuierung im Hinblick auf die Funktion des Akzents bei der Fokusmarkierung feststellen, da silbenzählende Sprachen Fokussierung und kontrastive Hervorhebung bevorzugt über syntaktische Konstruktionen markieren, während akzentzählende Sprachen analoge Effekte mit prosodischen Mitteln erreichen. Ferner lassen sich die Unterschiede zwischen betonten und unbetonten Silben in akzentzählenden Sprachen auf ihren segmentalen Bestand zurückführen: Einerseits auf das phonologische Gewicht (s.o.) – akzentuierte Silben sind in der Regel schwerer als nicht akzentuierte – andererseits auf die Vokalreduktion vorwiegend in nicht akzentuierten Silben, während akzentuierte Vokale ihre Qualität und Quantität bewahren. In akzentzählenden Sprachen besteht bei erhöhtem Sprechtempo die

Tendenz, unbetonte Silben zu komprimieren, indem Vokale reduziert bzw. elidiert und Konsonanten koartikuliert und assimiliert werden.

Die Vokalreduktionsprozesse sind ein typisches Merkmal akzentzählender Sprachen und führen zu verschiedengliedrigen Vokalsystemen in Abhängigkeit von den unterschiedlichen Betonungsstufen. Hier lassen sich in der Regel drei verschiedene Quantitätsgrade der Vokale feststellen: die starke Form in betonter Position, die schwache Form in nebenbetonter Position und die reduzierte Form bis zum Vokalschwund in unbetonter Position (Meinhold 1967). Vokalreduktionen, Koartikulationen und Konsonantenassimilationen – kurz die Spannung zwischen phonetischer Flexibilität und phonetischer Stabilität – spielen bei der Perzeption der Unterschiede zwischen akzent- und silbenzählenden Sprachen eine wichtige Rolle.

Die Abwendung von der Suche nach Rhythmus im phonetischen Signal zugunsten der experimentellen Erforschung der Grundlagen für Rhythmuskategorien, die auf Impressionen beruhen, hat zur Phonologisierung des Konzepts geführt. Hervorgehoben wird die Tatsache, dass es keine phonetisch-akustische Isochronie gibt, sondern eine Tendenz zur Isochronie, die sich auf wahrnehmungspsychologischer Basis offenbart. Phonologisch ausgerichtete Rettungsversuche der Isochronie-Hypothese im Rahmen der Natürlichen Phonologie (Auer 1990) versuchen, die Rolle des Rhythmus für die Phonologie einer Sprache zu bestimmen. Hierbei werden *stress-* vs. *syllable-timing* als grundlegende Prinzipien der rhythmischen Organisation natürlicher Sprache betrachtet. Isochronie wird auf perzeptiver Grundlage als zeitlich regelmäßige Wiederkehr bestimmter prosodischer Einheiten definiert, wobei die natürliche Tendenz zur Isochronie eines der wichtigsten phonologischen Prinzipien darstellt und sich auch auf die Segmente auswirkt.

Silbenisochrone Sprachen gelten als stärker phonologisch orientiert, da die Isochronie unterhalb der semantischen Ebene realisiert werde, akzentisochrone Sprachenseitenhingegen stärker grammatikalisch orientiert: Hier habe der Akzent eine grammatikalische und distinktive Funktion, nämlich zur morphologischen und syntaktischen Unterscheidung der Wortarten (im Deutschen etwa bei den trennbaren und untrennbaren Verben). Grammatikalische Faktoren – Wortstellung, Position der Affixe im Wort, Kasusmarker – spielen eine wesentliche Rolle bei der typologischen Unterscheidung zwischen akzent- und silbenzählenden Sprachen (Donegan/Stampe 1983).

Auch im phonologischen Bereich ist keine eindeutige Antwort auf die Frage nach einer Begründung der Isochronie-Hypothese und der damit verbundenen Möglichkeit einer Klassifizierung aller Sprachen als akzent- bzw. silbenzählend gegeben worden. Als Nachweis für die Gültigkeit einer rhythmischen Klassifizierung der Sprachen weist Bertinetto (1977, 1989) auf die entsprechenden adäquaten metrischen Systeme in der Dichtung hin: Romanische Sprachen

verfügen über silbische metrische Systeme, während germanische Sprachen akzentuelle (tonisch-silbische) metrische Systeme haben (vgl. auch Kohler 2003: 9-10).

Obwohl die Isochronie-Hypothese in ihrer starken Version auf experimentalphonetischer Basis keine allgemeine Gültigkeit beanspruchen kann, lässt sich ihre phonologische Relevanz im Rahmen kontrastiver Vergleiche und im Fremdsprachenunterricht nicht bestreiten. Festzuhalten bleibt, dass die Einteilung in zwei Rhythmisierungsmuster nach dem perzeptiven Eindruck erfolgt. Dabei ist es unerheblich, ob die regelmäßige Wiederkehr der Silben bzw. der betonten Silben objektiv (akustisch) nachvollziehbar ist oder ob es nur eine Tendenz zur Isochronie gibt. Es bietet sich an, die idealen Rhythmustypen als entgegengesetzte polarisierende Extrempunkte entlang eines Kontinuums zu betrachten: Je deutlicher die Realisierungen der Merkmale in Richtung des jeweiligen Idealtyps gehen, desto ausgeprägter ist der silben- oder akzentzählende Rhythmus.

Bei sprachvergleichenden Beschreibungen ist es empfehlenswert, auf die Klassifizierung in akzent- und silbenzählende Sprachen zurückzugreifen. Dabei handelt es sich um einen rhythmusbezogenen sprachtypologischen Unterschied, der weniger dazu dient, die Sprachen ausgehend von ihrem Rhythmus zu klassifizieren, als vielmehr eine Darstellung der Wechselwirkungen zwischen Rhythmus und phonetischen Manifestationen sowie der phonologischen Regelmäßigkeiten auf segmentaler Ebene zu ermöglichen. Es stellt sich dabei die Frage nach den Wechselwirkungen zwischen der prosodischen und der segmentalen Ebene und ob die phonetischen Eigenschaften und die phonologischen Prozesse auf segmentaler Ebene für die Ausprägung eines bestimmten Rhythmus verantwortlich sind (Nespor 1993) oder umgekehrt, ob der Rhythmus das phonologische System beeinflusst (Auer 1990).

Der akzentzählende Charakter des Deutschen zeigt sich vor allem an seiner komplexen Phonotaktik: Es lassen sich bis zu 15 verschiedene Silbenstrukturen nachweisen (Delattre 1965). Außerdem zeichnet sich das Deutsche durch starke Kürzungsprozesse und Verschleifungen, sowie durch Dauerkompressionen und -kompensationen aus. Kohler (1982, 1983, 1986) hat Sprechgeschwindigkeit und Rhythmus im Deutschen untersucht und ein Modell der zeitlichen Steuerung bis zu den Segmenten ausgearbeitet: Bei normalem Sprechtempo werden unbetonte Silben an den Wortgrenzen – vor allem in Funktionswörtern – stark komprimiert, wobei Konsonanten koartikuliert, assimiliert, im Extremfall elidiert werden (Kohler 1995, Rues 1993), während Vokale reduziert werden. Es lassen sich so genannte schwache Formen in Abhängigkeit von den verschiedenen Betonungsstufen nachweisen. Unbetonte Vokale werden entspannt bzw. zentralisiert, e-Laute neigen zum /ə/ und finales -er wird zu /e/ abgeschwächt. Im Extremfall kommt es zum Schwund des Schwa-Lautes:

Sonoranten werden dann zu Silbenträgern und an den vorhergehenden Konsonanten assimiliert ([zi:bm], [kna:bm]). Unbetonte Endungen wie *-en* und *-el* unterliegen starken Reduktionen, bei denen es zum Vokalausfall und zur Assimilation des Nasals bzw. der Liquida an den auslautenden Konsonanten der vorausgehenden Silbe kommt (vgl. [ha:bm], *geben* [ge:bm]). Alle schwachen Formen – etwa Funktionswörter, Klitika und Partikeln – verändern sich in akzentloser Stellung (vgl. die Verschmelzungsformen *zum*, *ins*, *am*, *beim* in Dedenbach 1987; Schaub 1979; Wiese 1996: 177ff.). Die Kürzung und der Abfall der Artikulationsspannung können zur Monophthongierung der Diphthonge bis zu /ə/ führen (*ein* > [an] > [ən]). Durch die Vokalreduktionsprozesse ergeben sich unterschiedlich große Vokalinventare in betonter vs. unbetonter Stellung (15 vs. 7 + 2). Das Deutsche ist durch eine unterschiedliche Nutzung des phonetischen Raumes in Abhängigkeit von der Position des Vokals gekennzeichnet: Während hauptbetonte Vokale ihre volle Form beibehalten, nutzen zentralisierte nebenbetonte Vokale den Raum weniger, und die phonologischen Oppositionen im System werden verringert.

2.2 Die Pausen

Prosodie trägt in entscheidendem Maße zur Strukturierung und Gliederung gesprochener Sprache bei, wobei neben Lautheit, Dauer, Sprechgeschwindigkeit, Sprechspannung und Stimmqualität (vgl. Hirschfeld/Neuber 2010: 11f.) insbesondere Akzente, Rhythmus, Melodie und Pausen als Strukturierungsmerkmale und Gliederungssignale wirksam sind (s. Missaglia 2013). Pausen nehmen dabei eine Sonderstellung ein, sie «sind das wichtigste und auffälligste Gliederungs- und Strukturierungsmerkmal» (Hirschfeld/Reitbrecht 2016: 196), denn Pausen, die als relevantes Mittel zur Phrasierung dienen⁴, spiegeln die Sprechintention wider. Sie gelten als äußeres – nämlich deutlich hörbares – Indiz der Sprechplanung und sind ein wesentliches Hilfsmittel für die Sprachverarbeitung, sowohl bei der Realisierung durch den Sender als auch bei der Wahrnehmung durch den Empfänger. Diese wesentliche Funktion fällt insbesondere bei Fehlleistungen d.h. bei falsch gesetzten Pausen negativ auf, vor allem wenn Pausen von Verzögerungen, phonetischen Häsitationspartikeln (gefüllte Pausen: äh, *mmmh* usw.) und Füllwörtern (*eben*, im Italienischen *ciòè*, neulich *tipo*) begleitet sind. Adäquate Pausensetzung, die sich mittels korrekt gesetzter Pausen manifestiert, ist hingegen ein relevantes Gestaltungsmittel:

4 Isacenko/Schädlich (1966) behaupten, dass Phrasengrenzen fakultativ durch Pausen markiert werden können. Zur Phrasierung genügen Akzente, und Textsegmente können auch ohne Pausen – lediglich mit der F₀ – phrasiert werden.

Sie unterstützt das Hörverstehen, steuert die Aufmerksamkeit und dient – zusammen mit Akzenten und Sprechmelodie: Pausen kommen nie allein! – der Bedeutungsunterscheidung zumal etwa Staupausen eine Hervorhebungsfunktion ausüben.

Als Beispiel führen Hirschfeld/Reitbrecht (2016) den Satz «heute nicht morgen» an, der dank unterschiedlicher Akzentuierungen und Pausensetzungen Anlass zu unterschiedlichen Interpretationen geben kann: *heute* PAUSE nicht *morgen* vs. *heute nicht* PAUSE *morgen*.

Die meisten Forscher sind sich darüber einig, dass Pausen primär als Grenzsignale und Gliederungsphänomene fungieren, welche die Äußerung in separate Sprechakte – artikulatorisch in Atemgruppen, auditiv in Intonations- oder Tongruppen – gliedern (vgl. Cruttenden 1986: 35-39). Dabei ist zwischen syntaktischen und physiologischen Pausen zu unterscheiden: Während erstere, so genannte «Sprechpausen», eine primär gliedernde Funktion ausüben, zumal sie an grammatikalischen Junktoren gesetzt werden und nicht von psychosozialen Bedingungen abhängig sind, werden letztere, die in der Regel länger sind, als «Atempausen» bezeichnet. Auch ihnen kommt für die Gliederung besondere Bedeutung zu, da sie vor allem an Äußerungsgrenzen auftreten und damit als Grenzsignale aufgefasst werden können.

Slembek (1997) hebt hervor, dass bei den Germanophonen Pausen nach terminalem und progredientem Tonhöhenverlauf überwiegend Atempausen sind (S. 217). Bei den Fällen, die sie in ihrer interkulturell ausgerichteten Arbeit untersucht hat, korreliert die Länge der Atempausen mit dem Tonhöhenverlauf vor der Pause: So ist der terminale Tonhöhenverlauf als Signal für das Ende der Teilinformation im Deutschen mit einer längeren Pause verbunden, die sich sowohl für das Einatmen als auch für die Steigerung der Spannung für den anschließenden Teilgedanken anbietet. Aus Slembeks Vergleich der Pausierungsgewohnheiten germanophoner und frankophoner Sprecher in der standardisierten Sprechsituation «Nachrichten im Hörfunk» geht hervor, dass die Pausen Frankophoner erheblich kürzer sind als die der Germanophonen. In der Tatsache, dass die Länge der Pause Germanophoner diejenige der Frankophonen in starkem Maße übersteigt – die Germanophonen bevorzugen die längere Pause als Atempause – liege der Grund, weshalb Deutsche und germanophone Schweizer in Frankreich als langsam und schwerfällig empfunden werden.

Darüber hinaus nehmen Pausen eine steuernde Funktion ein, zumal sie für die Bestimmung des Turnus und der Turnusübernahme ausschlaggebend sind. Auch hier lassen sich erhebliche interkulturelle Unterschiede nachweisen, die etwa für die von deutschen Sprechern wahrgenommene typische Tendenz zur Unterbrechung seitens italienischer Sprecher verantwortlich sind. Denn

erst fallende Registerverschiebung, die präpausale Dehnung⁵, reduzierte Lautstärke *zusammen* mit einer längeren Pause kennzeichnen das Ende der Intonationsgruppe, d.h. deren Abschluss (Magno Caldognetto *et al.* 1983; Farnetani 1989; Avesani 1991) und nicht die (stille) Pause allein – eine Tatsache, die zu verstehen und zu respektieren italienischen Sprechern schwer fällt...

3.1 ITALIENISCH (L1) UND DEUTSCH (L2) IM KONTRAST...

Die Ausführungen zu Rhythmus (2.1) und Pausen (2.2) zeigen, dass das Italienische und das Deutsche auf divergierenden phonologischen Systeme beruhen, wobei die meisten segmentalen sowie inter- und suprasegmentalen Unterschiede mit gegensätzlichen Tendenzen bei der Rhythmusbestimmung verbunden sind. Folgt man der schwachen – phonologisch orientierten und auf Wahrnehmung beruhenden – Version der Isochronie-Hypothese, so kann man stark vereinfachend behaupten, dass entlang eines imaginären Kontinuums sich das Deutsche in Richtung des akzentzählenden Pols, das Italienische hingegen mehr in Richtung des silbenzählenden Pols situiert. Damit verbinden sich weitere in 2.1 angeführte Tendenzen im Bereich des Vokalismus und des Konsonantismus und der Silbenstruktur, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

	IT	DT
Rhythmus: akzentzählend	-	+
Wortakzent distinktiv	+	+ (aber unterschiedliche Position u. akustische Eigenschaften)
Silbenstruktur komplex -	+	
System: vokalreich	- (7)	+ (15)
Vokallänge distinktiv	-	+
System: konsonantenreich	+ (38)	+ (21)
Auslautverhärtung	-	+
progress. Stimmassimilation	-	+ (in Anlehnung an Hirschfeld/ Reinke 2016)

Hinzu kommen weitere gegensätzliche Tendenzen im Bereich der intersegmentalen Koordinationsphänomene: So neigt das Italienische zu hoher Sprech-

5 Pausen wirken auf die vorhergehenden Silben verlangsamernd und reduktionshemmend – ein Phänomen, das als «präpausale Dehnung» bezeichnet wird. Da Pausen die Sprechgeschwindigkeit verzögern, zeigt sich, dass Lautschwächungen vor durch Pausen markierten Phrasengrenzen seltener vorkommen als in anderen unbetonten Teilen der Phrase.

spannung aller Silben, unabhängig von den Betonungsverhältnissen, und zu Elaborationen, während im Deutschen besonders unbetonte Silben von starken Reduktionsphänomenen (u.a. Vokalreduktionen und Konsonanten-assimilationen bzw. -koartikulationen) betroffen sind, wobei sich in Abhängigkeit von unterschiedlichen Betonungsstufen starke und schwache Formen nachweisen lassen. Auch was die Akzentuierungs- und vor allem die Deakzentuierungsprozesse betrifft, verhalten sich das Italienische und Deutsche anders, zumal Deakzentuierungen dem Italienischen – im Gegensatz zum Deutschen – fremd sind; hier zeigen sich – wie in den meisten romanischen (silbenzählenden) Sprachen – des Öfteren Reakzentuierungen (vgl. Cruttenden 2006). Akzentuierungs- und Deakzentuierungsprozesse haben hier kaum Auswirkungen auf die Einzellaute und auf die Silbenstrukturen, was wiederum in starkem Gegensatz zum Deutschen und zu den germanischen (akzentzählenden) Sprachen steht.

3.2 ... UND IM KONTAKT: DER «FREMDE» AKZENT

Sprachkontaktsituationen, wie sie etwa den Fremdsprachenerwerb charakterisieren, zeichnen sich durch Interimssprachen aus, die besondere charakteristische phonetisch-phonologische Züge aufweisen. Von der orthoepischen Norm abweichende phonetische Realisierungen durch Fremdsprachenlernende werden nicht selten – einer puristischen Grundhaltung folgend – abwertend als Fehlleistungen («Fehler») stigmatisiert, während die charakteristische fremd klingende Lerner aussprache als «akzentbeladen»⁶ bezeichnet wird.

Der «fremde Akzent» italienischer Deutschlernender manifestiert sich auf allen phonetischen Ebenen, nämlich in Form fremd klingender Segmente, unüblicher Tendenzen im Zusammenhang mit den intersegmentalen Koordinationsphänomenen und fremd klingender Prosodie.

Zu den Abweichungen von der orthoepischen Norm auf der segmentalen Ebene («fremde Segmente») zählen etwa Lautsubstitutionen (*[ij]/*[ik] für ich *[miʃ]/*[mik] für mich), Schwierigkeiten und Verwechslung bei den Spannungsverhältnissen, etwa die Missachtung der Opposition zwischen gespannten und ungespannten Vokalen (z. B. *Miete-Mitte*, *Hüte-Hütte*, *Höhle-Hölle*), Probleme bei der Vokalqualität in betonter vs. unbetonter Position, wobei unbetonte Vokale (vor allem die e-Laute) kaum reduziert werden, «merkwürdige» phonetische

6 Die Tatsache, dass fremd klingende Lerner aussprache als «fremder Akzent» bezeichnet wird, d. h. mit einem Begriff aus dem Bereich der Suprasegmentalia, ist ein Indiz dafür, dass bei der Beurteilung der Fremdartigkeit der Lerner aussprache der Prosodie eine relevantere Rolle zugesprochen wird als den Segmenten! (S. hierzu auch den Beitrag von Ulrike Kaunzner zur Sprechwirkung in diesem Band).

Vokal- und Konsonantenrealisierungen (z.B. *Cl[au]dia statt Cl[ao]dia, *Me[ŋ]le statt Me[ŋ]e und *Zu[ŋ]e statt Zu[ŋ]e), während sich im Allgemeinen im Bereich der intersegmentalen Koordinationsphänomene eine verstärkte Tendenz zu Elaborationen statt zu den erwarteten Reduktionen zeigt: Die Aussprache italienischer Deutschlerner zeichnet sich durch stark elaborierende Sprechweise sowie durch sehr präzise Artikulation und starke Artikulationsspannung aus, sowohl der betonten als der unbetonten Silben, wie es im Italienischen – einer silbenzählenden Sprache – üblich ist. Hinzu kommen Tilgungen (etwa *Eisschokolade* statt *heiße Schokolade*) und Epenthesen sowohl im konsonantischen als auch im vokalischen Bereich (etwa *heiße Schokolade* statt *Eisschokolade*). Besonders gravierend sind in diesem Zusammenhang die Sprossvokale, vor allem die Hinzufügung des Schwa-Lauts bei geschlossenen Silben, was u.a. mit der Tendenz zur Realisierung offener Silben in Verbindung steht. Hier zeigt sich die enge Beziehung zwischen phonetischem und grammatischem Fehler, wenn etwa die Formen des Singulars und Plurals (Brot[ə] für *Brot*) oder des Präsens und des Präteritums (hatt[ə] für *hat*) miteinander verwechselt werden. Charakteristisch ist auch die fehlende Auslautverhärtung (etwa in Hun[d], Ta[g], a[b]) vor allem in Verbindung mit der Silbenstruktur, wobei seitens italienischer Lerner die Tendenz besteht, Wörter – wie im Italienischen – nach phonetischen und nicht ausgehend von morphologischen Kriterien – wie im Deutschen – zu silbifizieren (z. B. *Schu-blade, *tä-glich, *mün-dlich).

Im Bereich der Prosodie sind die Azentrealisierungen besonders auffallend: Nicht normgerechte Wortakzente etwa in mehrsilbigen Wörtern, vor allem in Ableitungen, in Nominalkomposita und in Nominalphrasen und «merkwürdige», weil zu viele, Satzakzente machen die Aussprache italienischer Deutschlernender sofort als solche erkennbar und für deutsche Muttersprachler nicht selten auch schwer verständlich. Hinzu kommt die ebenfalls charakteristische Intonation, nämlich die singende Melodie und der fremd klingende Rhythmus.

4. AUSBLICK

Aus der kontrastiven Darstellung prosodischer Eigenschaften des Deutschen und des Italienischen unter besonderer Berücksichtigung von Rhythmus und Pausen geht ihre Relevanz für die effiziente Gestaltung der gesprochenen Sprache hervor, vor allem in Verbindung mit pragmatisch-kommunikativen, gliedernden und strukturierenden Aspekten. Rhythmische Eigenheiten wirken sich nicht nur auf die prosodische (suprasegmentale) sondern auch auf die intersegmentale und segmentale Ebene aus, und – so die Hypothese – sie sind für die meisten phonetisch-phonologischen Schwierigkeiten italienischer

Deutschlerner verantwortlich. Unterschiedliche Tendenzen deutscher und italienischer Muttersprachler, die man stark vereinfachend als Tendenz zur Reduktion (und zur Flexibilität) vs. Tendenz zur Elaboration (und zur Stabilität) bezeichnen kann, führen dazu, dass italienische Sprecher die deutsche Sprache mit ihrem so charakteristischen fremden Akzent realisieren: Viele und zu starke Wort- und Satzakzente, singende Melodie, falsch gesetzte Pausen und zu viele starke Silben kennzeichnen typischerweise ihre phonetische Realisierung des Deutschen.

Werden – wie es in der Aussprache italienischer Deutschlernender üblich ist – zu viele volle Silben und zu viele hyperartikulierte Laute realisiert, zu viele Akzente und zu wenige Pausen gesetzt, so wird die notwendige Differenzierung zwischen betont (hervorgehoben) und unbetont (nicht hervorgehoben) kaum realisiert.

Dem Verhalten italienischer Deutschlerner im Zusammenhang mit der Akzentuierung und mit der Pausensetzung – sowohl auf produktiver als auch auf rezeptiver Ebene – sollte in der gesteuerten Fremdsprachenvermittlung und im Bereich der Ausspracheschulung verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt werden; im DaF-Unterricht sind italienische Muttersprachler darauf aufmerksam zu machen, wie wichtig es ist, ihre Interimsprache von selbst geschaffenen Erschwernissen der Aussprache zu entlasten: unbetonte Silben zu reduzieren, weniger Akzente und mehr (stille!) Pausen zu setzen. Dies ist für Sprecher einer silbenzählenden Sprache besonders schwer, denn sie werden durch die Gewohnheiten der Muttersprache spontan dazu geführt, betonte wie unbetonte Silben stark und präzise zu artikulieren, Tonhöhenbewegungen nicht primär mit der Hervorhebung, sondern mit der emotional geprägten Gestaltung gesprochener Sprache in Verbindung zu setzen. Aus diesem Grund sind Reduktionen, Deakzentuierungen und Pausen für italienische Deutschlernende besonders schwer zu realisieren, dennoch für gut verständliche Aussprache unabdingbar.

LITERATUR

- Abercrombie, D. *Elements of General Phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1967.
- Altmann, H. (Hg.). *Intonationsforschungen*. Tübingen: Niemeyer, 1988.
- Satzmodus. In: *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*, hrsg. v. J. Jacobs et al. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1993a, 1006-1029.
- Fokus-Hintergrund-Gliederung und Satzmodus. In: *Wortstellung und Informationsstruktur*, hrsg. v. M. Reis. Tübingen: Niemeyer, 1993b, 1-37.
- Altmann et al. (Hgg.). *Zur Intonation von Modus und Fokus im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer, 1989.
- Auer, P. A Note on Prosody in Natural Phonology. In: *Naturalists at Krems. Papers from the Workshop on Natural Phonology and Natural Morphology (Krems 1-7 July 1988)*, hrsg. v. J. Méndez Dosuna und C. Pensado. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1990, 11-82.
- Auer, P. und S. Uhmann. Silben- und akzentzählende Sprachen. Literaturüberblick und Diskussion. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7/2, 1988, 214-259.
- Avesani, C. Indici prosodici e segmentazione del segnale vocale nel riconoscimento del parlato continuo. In: *Fondazione U. Bordini (a c. di): Elaborazione del segnale vocale* 16: 1991, 31-42.
- Bertinetto, P.M. «Syllabic Blood» ovvero l'italiano come lingua ad isocronismo sillabico. In: *Studi di Grammatica Italiana* 6, 1977, 69-96.
- *Strutture prosodiche dell'italiano. Accento, Quantità, Sillaba, Giuntura, Fondamenti metrici*. Firenze: presso l'Accademia della Crusca, 1981.
- Reflections on the Dichotomy 'Stress' vs. 'Syllable-Timing'. In: *Revue de Phonétique Appliquée* 91-93, 1989, 99-130.
- Bühler, K. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart/New York: Fischer, 1934.
- Catalani, L. *Die Stellung der Satzelemente im Deutschen und im Italienischen*. Frankfurt a.M./Berlin/New York/Paris/Wien: Lang, 1993.
- Dauer, R.M. Stress-Timing and Syllable-Timing Reanalyzed. In: *Journal of Phonetics* 11, 1983, 51-62.
- Cruttenden, A. *Intonation*. Cambridge: CUP, 1986.
- The De-accenting of Given Information: A Cognitive Universal. In: *Pragmatic Organization of Discourse in the Languages of Europe*, hrsg. v. G. Bernini und M.L. Schwartz. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, 311-355.
- Dedenbach, B. *Reduktions- und Verschmelzungsformen im Deutschen. Schwache Formen bei Artikeln und Pronomina*. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Lang, 1987.
- Delattre, P. *Comparing the Phonetic Features of English, German, Spanish and French*. London: Harrap/Heidelberg: Groos, 1965.

- Dieling, H. *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin/München/Wien/Zürich/ New York: Langenscheidt, 1992.
- *Phonetik in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache von 1980 bis 1992 – Eine Analyse*. In: *Phonetik – Intonation – Kommunikation*, hrsg. v. H. Breitung. München: Goethe Institut, 1994, 13-20.
- Donegan, P. und D. Stampe. *Rhythm and the Holistic Organization of Language Structure*. In: *CLS 19 Papers from the Parasession on the Interplay of Phonology, Morphology and Syntax*. Chicago Linguistics Society, 1983, 337-353.
- Eckert, H. und J. Laver *Menschen und ihre Stimmen: Aspekte der vokalen Kommunikation*. Weinheim: Psychologie VerlagsUnion, 1994.
- Farnetani, E. *Acoustic Correlates of Linguistic Boundaries in Italian: A Study on Duration and Fundamental Frequency*. In: *Eurospeech '89, Conference on Speech Communication and Technology*. Paris, 9/2, 1989, 332-335.
- Fry, D.B. *Duration and Intensity as Physical Correlates of Linguistic Stress*. In: *JASA* 27, 1955, 765-768.
- Hirschfeld, U. und B. Neuber. *Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen*. In: *DaF* 1, 2010, 10-16.
- Hirschfeld, U. und K. Reinke. *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Schmidt, 2016.
- Hirschfeld, U. und S. Reitbrecht. *Phonetische Strukturierung gesprochener Sprache*. In: *DaF* 4, 2016, 195-202.
- Isacenko, A.V. und H.-J. Schädlich. *Untersuchungen über die deutsche Satzintonation*. In: *Studia Grammatica*, 7. *Untersuchungen über Akzent und Intonation im Deutschen*, Berlin: Akademie, 1966, 7-67.
- Kohler, K.J. *Rhythmus im Deutschen*. In: *AIPUK* 19, 1982, 89-105.
- *Stress-Timing and Speech Rate in German: A Production Model*. In: *AIPUK* 20, 1983, 5-53.
- *Invariance and Variability in Speech Timing from Utterance to Segment in German*. In: *Invariance and Variability in Speech Processes*, hrsg. v. J.S. Perkell und D.H. Klatt. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986, 268-299.
- *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: Schmidt. 1995².
- *Domains of Temporal Control in Speech and Language. From Utterance to Segment*. In: *Proceedings of the XV ICPHS, Barcelona*, hrsg. v. M.J. Solé. Adelaide, S. Aust.: Casual Productions, 2003, 7-10.
- *Rhythm in Speech and Language. A New Research Paradigm*. In: *Phonetica* 66/1-2, 2009, 29-45.
- Lloyd James, A. *Speech Signals in Telephony*. London: Pitman & Sons, 1940.
- Magno Caldognetto et al. *Indici acustici della struttura sintattica: Un contributo sperimentale*. In: *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, hrsg. v. P. Benincà. Pisa: Pacini II, 1983, 1127-1156.
- Meinhold, G. *Geschwächte Lautformen ('weak forms') in der deutschen Standardausssprache*. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe* 16/5, 1967, 609-612.
- Missaglia, F. *Studi sul bilinguismo scolastico italo-tedesco*. Brescia: La Scuola, 1997.

- Public Speaking. *Deutsche Reden in Theorie und Praxis*. Milano, 2013.
- Nespor, M., M.T. Guasti und A. Christophe. Selecting Word Order: The Rhythmic Activation Principle. In: *Interfaces in Phonology*, hrsg. v. U. Kleinhenz. Berlin: Akademie, 1996, 1-26.
- Nespor, M. *Le strutture del linguaggio. Fonologia*. Bologna: il Mulino, 1993.
- Pike, K.L. *Intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- Rabanus, S. *Intonatorische Verfahren im Deutschen und Italienischen: Gesprächsanalyse und autosegmentale Phonologie*. Tübingen: Niemeyer, 2001
- Rues, B. *Lautung im Gespräch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Hamburg: Buske, 1993.
- Schaub, S. Verschmelzungsformen von Präpositionen und Formen des bestimmten Artikels. In: *Phonologische Probleme des Deutschen*, hrsg. v. H. Vater. Tübingen: Narr, 1979, 63-96.
- Selkirk, E.O. *Phonology and Syntax: The Relation between Sound and Structure*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1984.
- The Syntax-Phonology Interface. In: *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, hrsg. v. N.J. Smelser und P.B. Baltes. Oxford: Pergamon, 2001, 15407-15412.
- Slembek, E. *Mündliche Kommunikation – interkulturell*. Sprechen und Verstehen Bd. 11. St. Ingbert: Röhrig, 1997.
- Wenk, B.J. und F. Wioland. Is French really syllable-timed? In: *Journal of Phonetics* 10, 1982, 193-216.
- Wiese, R. *The Phonology of German*. Oxford: Clarendon, 1996.
- Wittgenstein, L. *Philosophische Untersuchungen. Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell, 1953.

Emphatische Akzentuierung in der Fremdsprache

Theoretische und didaktische Überlegungen
zu einem möglichen Lerngegenstand am Beispiel
des Sprachenpaars Italienisch L1 und Deutsch L2

BARBARA VOGT

ABSTRACT

The paper deals with emphatic accentuation in spoken language. First, the term emphatic is discussed. What are the functional and formal properties connected with emphasis or emphatic in linguistic literature? With regard to German, three main functions are described (together with their formal realizations): expressive emphasis, emphasis for contrast and emphasis for intensity. In the second part, predictions are made regarding the acquisition of emphatic accentuation in a second language (in this case Italian): communicative or paralinguistic uses of intonation and accentuation are said to be similar across languages and thus easy to acquire. This is tested by investigating a corpus with German L2 / Italian L1- speakers at B2 level. Although the corpus was not designed in order to elicit emphatic speech, emphatic use of accentuation can be largely detected. This speaks in favour of the hypothesis that emphatic use of accentuation is a similar cross-linguistic, paralinguistic feature allowing for positive transfer.

KEYWORDS

Spoken language, prosody, emphasis, accentuation, German language, German as a foreign language

1. EINLEITUNG

Gesprochene Sprache stellt viele Ausdrucksmittel bereit, um Teile des Diskurses als „emphatisch“ zu kennzeichnen wie z.B. Pausen, Sprechgeschwindigkeit, Stimmqualität etc. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Teilbereich sprachlicher Emphase, der mit Hilfe von Akzenten erzeugt wird. Im zweiten Kapitel geht es um eine Begriffsklärung. Es soll aufgezeigt werden, wodurch sich ein emphatischer bzw. emphatisch realisierter Akzent akustisch-prosodisch auszeichnet und welche semantisch-pragmatischen Funktionen damit in der sprachwissenschaftlichen Literatur verbunden werden (Kap. 3). Ein Ziel dieses Beitrags ist es, die verschiedenen Inhalte, die mit emphatischer Akzentuierung im Deutschen in Verbindung gebracht werden, zu systematisieren. Im Anschluss daran wird darauf eingegangen, ob und eventuell wie emphatische Akzentuierung bisher in der Fremdsprachenforschung behandelt wurde. Die Hypothese ist, dass es sich bei emphatischer Akzentuierung in erster Linie um eine kommunikative Bedeutung oder Funktion handelt, die sprachübergreifende Züge aufweist und daher auch in der Fremdsprache zur Verfügung stehen sollte. In Kapitel 5 wird daher ein Lerner-Korpus (Italienisch L1 / Deutsch L2) im Hinblick auf emphatische Akzentuierung untersucht. Mit Hilfe einiger nach GAT 2 transkribierter Beispiele soll beschrieben werden, wie Formen emphatischer Akzentuierung von den Lernenden auf diesem Sprach-Niveau (B2) eingesetzt werden. Als Resultat dieser Auswertung wird festgehalten, dass positiver Transfer möglich zu sein scheint.

2. AKUSTISCH-PROSODISCHE MERKMALE EMPHATISCH REALISierter AKZENTE IM DEUTSCHEN UND IM ITALIENISCHEN

Wie bei anderen sprachlichen Phänomenen (z.B. der Fokussierung) ist es bei der Beschreibung von Emphase¹ in Intonationssprachen wie dem Deutschen und dem Italienischen wichtig, den Formaspekt, d.h. die akustisch-prosodische Realisierung, von der Funktion (Emphase als semantisch-pragmatische Kennzeichnung) zu trennen. Hinsichtlich der Realisierung werden in der Literatur eine Vielzahl phonetischer Mittel erwähnt, die verwendet werden können, um akustische Prominenz, die als emphatisch bezeichnet wird, zu erzeugen. An erster Stelle ist die markierte Verwendung einzelner phonetischer Parameter von Tonhöhenakzenten zu erwähnen (Selting 1994). Tonhöhenakzente (*pitch accents*) werden in gesprochener Sprache vor allem zur Markierung der

¹ Das aus dem Altgriechischen stammende Wort Emphase (ἐμφάσις; *empháinō*) hat ursprünglich die Bedeutung: 'zeigen'; 'an den Tag legen'.

Informationsstruktur eingesetzt, bei der die Elemente des Diskurses in Fokus und Hintergrundinformation eingeteilt werden. Fokussierte Informationen werden durch einen Tonhöhenakzent, den sogenannten Fokusakzent, gekennzeichnet. Ein solcher Akzent kann auch emphatisch realisiert werden, d.h. er weist dann im Vergleich zu syntagmatisch benachbarten Fokusakzenten eine besonders hohe Intensität, einen besonders großen Tonhöhenumfang und eine besonders lange Dauer auf.

Eine zusätzliche, emphatisch wirkende Prominenz auf Akzenten, die der Strukturierung der Information dienen, kann auch durch *Alignment*, d.h. durch eine bestimmte Ausrichtung phonetischer Parameter in der Akzentsilbe erreicht werden. So hat Kohler (1987) in Perzeptionstests festgestellt, dass – im Deutschen – eine Verschiebung des Tonhöhengipfels von einer mittleren zu einer späteren Position (ein sogenannter später Gipfel) von den Hörern in zunehmendem Maße als emphatisch wahrgenommen wird, d.h. je später der Gipfel liegt, umso stärker ist der Eindruck von Prominenz, was Kohler (1987) so interpretiert, dass auf diese Weise die hervorgehobene Informationseinheit (zusätzlich) als überraschend, unerwartet markiert wird.

Emphase kann jedoch auch auf Silben realisiert werden, die keinen syntaktischen² oder lexikalischen Akzent tragen, die also nicht – zum Zweck der Markierung der Informationsstruktur durch Tonhöhenakzente – bereits hervorgehoben sind (Fuhrhop & Peters 2013). So stellt beispielsweise Ladd (1996: 129) fest, dass ein zusätzlicher fallender („emphatischer“) Akzent auf einer äußerungsfinalen, lexikalisch unbetonten Silbe (-le in folgendem Beispielsatz) Emphase oder eine spezielle emotionale Sprecherbeteiligung ausdrücken kann: „*Mi fai male!*“ ‚Du tust mir weh‘. In diesem Fall liegt kein emphatisch realisierter Fokusakzent, sondern ein „emphatischer“ Akzent vor, der auf den Sprecher verweist. Als in diesem Sinne emphatische Akzente können auch nicht-fokussierende Akzente auf normalerweise unbetonten Funktionswörtern oder Pronomina bezeichnet werden, die in sogenannten Ausrufesätzen verwendet werden. (Vgl. z.B.: *was DER alles kann!* Oder: *was DER nicht alles kann!*, zur Funktion siehe unten.)

Ein weiteres akustisch-prosodisches Mittel zur Realisierung von Emphase sind im Deutschen sogenannte Druckakzente (Kohler 2006, Niebuhr 2010, Sievers 1901). Druckakzente weisen keine oder nur eine geringe Tonhöhenbewegung auf, werden aber dennoch als sehr prominent, d.h. als emphatisch wahrgenommen. Nach Kohler (2006) und Niebuhr (2010) resultiert die wahrgenommene Prominenz aus dem größeren aufgewendeten Druck (*force*)

2 „Syntaktischer Akzent“ bedeutet Fuhrhop & Peters (2013: 139) folgend, dass Wortakzentsilben unter Bezug auf die syntaktische Struktur dafür ausgezeichnet werden, einen phonologischen Tonhöhenakzent zu tragen.

beim Sprechen, der vor allem die nicht-sonoren Merkmale verstärkt (z.B. starke Aspiration, lange Verschlussphase bei Plosiven, kürzere Vokaldauer etc.).

Unter dem Formaspekt lassen sich also verschiedene Unterscheidungen treffen. Mit Emphase in Verbindung gebracht werden im Deutschen folgende Akzenttypen:

- Tonhöhenakzente, d.h. Akzente, die sich durch Tonhöhenbewegungen auszeichnen;
- Druckakzente, die wenig bzw. keine Tonhöhenbewegungen aufweisen.

Eine weitere Unterscheidung betrifft die Realisierung von Emphase in unterschiedlichen Positionen: Einerseits kann Emphase vorliegen, wenn auf syntaktisch akzentuierten Silben (bei Vorliegen eines engen oder weiten Fokus) eine zusätzliche, besondere Prominenz realisiert wird (besondere Intensität, später Gipfel etc.), andererseits ist auch von Emphase die Rede, wenn Silben prominent realisiert werden in Positionen, in denen sie – mit Bezug auf die syntaktische Oberflächenstruktur – weder lexikalisch noch syntaktisch zu akzentuieren sind. Erstere werden im Folgenden in diesem Beitrag als *emphatisch realisierte syntaktische Akzente (ESA)*, letztere als *Emphaseakzente (EA)* bezeichnet.

3. SEMANTISCH-PRAGMATISCHE FUNKTIONEN

Die in Kapitel 2 genannten Mittel zur Erzeugung von akustisch-prosodischer Emphase werden mit drei semantisch-pragmatischen Funktionen in Verbindung gebracht. Folgende 3 Untertypen können unterschieden werden: i. expressive, ii. kontrastive und iii. intensivierende emphatische Akzentuierung. In den Beispielen unten zeigen die Äußerungen in a. Emphase, die (zusätzlich) auf einem Fokusakzent realisiert wird (*emphatisch realisierte syntaktische Akzente, ESA*), bei den Beispielen in b. handelt es sich dagegen um Äußerungen, in denen normalerweise nicht-akzentuierte Elemente prominent sind (*Emphaseakzente, EA*):

- expressive emphatische Akzentuierung: eine Akzentuierung, die eine emotionale Beteiligung des Sprechers zu einem bestimmten Sachverhalt, der von seinen Erwartungen abweicht, zum Ausdruck bringt (z.B. Überraschung, Irritation);
 - obama hat den no!BEL!preis bekommen!*³
 - was !DU! nicht alles liest!*⁴

3 Beispiel aus: Gutzmann (2013: 19).

4 Beispiel aus: Roguska (2007: 49).

ii. kontrastive emphatische Akzentuierung: Hier handelt es sich um eine Form von Akzentuierung, die der Strukturierung von Information zu kommunikativen Zwecken dient;

a. *ich will kein !AU!to kaufen, ich will einen fer!RA!ri haben!*

b. *!WIR! räumen hier nicht auf, macht !IHR! das doch!*⁵

iii. intensivierende emphatische Akzentuierung: Es wird die lexikalische Bedeutung des Ausdrucks, auf dem der Akzent liegt, in positivem oder negativem Sinn verstärkt.

a. *kannst du dich nicht wie ein !MANN! benehmen!*

b. *er hat Stefanie die treppe runterge!KICKT!*⁶

Häufig können diese Funktionen zwar konzeptuell unterschieden werden, praktisch sind sie aber schwer voneinander zu unterscheiden und können sich auch überlagern.

So drückt die emphatische Akzentuierung in Beispiel (1) einerseits eine besondere Beteiligung des Sprechers aus. Es handelt sich um einen emphatisch realisierten Fokusakzent; gleichzeitig liegt aber auch eine Intensivierung vor, denn durch den Akzent wird die lexikalische Bedeutung des Wortes (im negativen Sinne) verstärkt (Beispiel aus GAT2, Selting et al. 2009: 396):

(1) [...]

<<t> das war aber ein pene>↑`TRANter: ^`!W:I!derling.=also °hhh

Auch in Beispielen wie (2a) und (2b):

(2) a. *das war ein !WICH!tiger schritt!*

b. *ich krieg die ver!DAMM!te büchse nicht auf!*⁷

überlagern sich positive/negative Verstärkung der lexikalischen Bedeutung und Expressivität, bei der die prosodische Prominenz auf den Sprecher verweist. Im Folgenden werden die drei Verwendungen näher erläutert.

5 Vgl. Altmann (1988: 11).

6 Vgl. Niebuhr (2010:170).

7 Diese Eigenschaftswörter werden von Potts (2005: 18) als expressive attributive Adjektive bezeichnet, zit. Gutzmann 2013.

3.1. Expressive emphatische Akzentuierung

In einem Satz möchte der Sprecher normalerweise eine Informationseinheit (rhematisch, topikalisch, kontrastiv) hervorheben, folglich wird sie prosodisch mit Hilfe eines Tonhöhenakzents gekennzeichnet. Weisen solche Akzente im Vergleich zu anderen Fokus- oder Topikakzenten (also auf syntagmatischer Ebene) markierte phonetische Parameter auf (besonders hohe Intensität, besonders großer Tonhöhenumfang, besonders lange Dauer oder ein später Gipfel, siehe Kapitel 2), so bringen sie eine besondere Sprecherbeteiligung zum Ausdruck (*more-than-normal involvement*, vgl. Selting 1994: 375). In einem adäquaten Kontext und im Zusammenspiel mit lexikalischen und syntaktischen Mitteln wird diese Sprecherbeteiligung als Emphase gedeutet.

Dass ein solcher emphatischer Sprechstil in der gesprochenen Interaktion häufig vorkommt, zeigt sich u.a. auch daran, dass im Feintranskript GAT 2 verschiedene Konventionen verwendet werden können, um einen syntaktischen Akzent als „extra stark“ oder emphatisch zu kennzeichnen, z. B. mit Hilfe von Ausrufezeichen: ak!ZENT!. Auch der von Kohler (1987) nachgewiesene späte Gipfel, der einen graduellen Anstieg von Emphase signalisiert, kann in GAT 2 (mit Hilfe von „<“) notiert werden, vgl. folgende Beispiele aus Selting et al. (2009: 397, 385):

(3) a. [...]

musste das ver ↑!KAU!fen ɡlaub ich, °hhh

b. [...]

{sie ist eine HEF delbergerin.}

%L <H*L L%

Bei emphatisch realisierten Tonhöhenakzenten wird also – zusätzlich zu der informationsstrukturellen, grammatischen Hervorhebung – eine besondere Sprecherbeteiligung signalisiert. Auf syntagmatischer Ebene sind diese Akzente im Vergleich zu anderen Tonhöhenakzenten durch eine besondere Prominenz hervorgehoben. Eine solche Form emphatischer Akzentuierung kann auch als deklarativer Ausrufesatz bezeichnet werden. Im Schriftbild wird sie üblicherweise durch ein Ausrufezeichen signalisiert.

Siehe auch folgendes Beispiel aus Gutzmann (2013: 19), der die Bezeichnung deklarativer Aussagesatz verwendet:

(4) obama hat den no!BEL!preis bekommen!⁸

8 Dem Beispiel wurden die Akzentkennzeichnung und das Ausrufezeichen hinzugefügt.

Eine besondere Prominenz ist auch in sogenannten Exklamativ-Akzenten zu finden. Altmann (1987) und Zifonun et al. (1997) folgend zeichnet sich der Exklamativ-Modus durch bestimmte Formelemente (Partikeln wie *vielleicht*, *aber*) und semantisch durch eine Erwartungsabweichung aus, wobei der Sprecher sich darüber wundern kann, dass etwas der Fall ist (Fakt-Exklamativ) oder darüber, wie sehr etwas der Fall ist (Grad-Exklamativ, ebd.).⁹ Außerdem weisen laut Altmann (1987) Ausrufesätze obligatorisch einen Exklamativakzent bzw. einen nichtfokussierenden, emphatischen Akzent auf, der auf Demonstrativa/Pronomina, auf das Verb oder auf wertende Adjektive gesetzt werden kann.

- (5) a. hat DER vielleicht HINGelangt!
 b. DER hat vielleicht HINGelangt!
 c. wie HÜBSCH tanzt sie doch!
 d. wie HÜBSCH sie doch TANZT!¹⁰

Siehe auch folgendes Beispiel aus GAT 2 (Selting et al. 2009: 394; Akzent auf einem Steigerungsausdruck):

- (6) 01 S1: [...]

02 =das __s: !WA:HN!sinnig viele die sich da ham [SCHEI]den

[...]

Sowohl nichtfokussierende, emphatische Akzente in Fakt- oder Grad-Exklamativen als auch emphatisch realisierte syntaktische Akzente in deklarativen Ausrufesätzen (siehe Beispiele i. a. und i. b.) verweisen auf den Sprecher, der Teile des Diskurses als überraschend, irritierend kennzeichnet, oder eine besondere emotionale Beteiligung signalisiert. Im Folgenden werden deshalb hier beide

⁹ In manchen Arbeiten wird der emphatische Akzent in diesen Kontexten als Ausdruck eines „impliziten Kontrasts“ interpretiert. Vgl. folgende Beispiele ii) und iv), die Emphase und impliziten Kontrast ausdrücken sollen:

- i) Marco ha preso il corRIEre, non la gaZETta. 'Er hat den Corriere genommen, nicht die Gazzetta.'
 ii) Marco ha preso il corRIEre! 'Er hat den Corriere genommen!' (Romano 2008: 77)
 iii) Ich will sie nicht UMfahren sondern umFAHren!
 iv) Ich will sie doch nicht UMfahren! (Möbius 1993)

Diese Fälle können jedoch auch als Erwartungsabweichung, die auf den Sprecher verweist, gedeutet werden: Der Sprecher wundert sich darüber, dass etwas der Fall ist, in dem Beispiel ii., dass er den *Corriere* genommen hat. Ein „impliziter“ Kontrast ist dann eine Abweichung von der Einschätzung des Sprechers oder ein deutlich zum Ausdruck gebrachter Kontrast zu Erwartungen/Unterstellungen des Gesprächspartners, die Sprecherbeteiligung zum Ausdruck bringt.

¹⁰ Beispiele aus Altmann (1988: 5).

Formen emphatischer Akzentuierung der expressiven Sprachverwendung zugerechnet, wobei die Expressivität durch Prominenz auf syntaktisch nicht-akzentuierten Silben (EA) oder durch zusätzliche Prominenz auf syntaktisch akzentuierten Silben (ESA) erreicht wird. Ein emphatischer Akzent auf informationell nicht-hervorgehobenen Elementen ist Teil des grammatischen Systems. Er zeigt obligatorisch den Satzmodus an.¹¹ Die emphatische Realisierung von Fokusakzenten bei deklarativen Aussagesätzen dagegen ist eine zusätzliche Prominenz, die auf der Ebene der Sprachverwendung zu der systemgrammatischen syntaktischen Akzentuierung hinzukommen kann.

3.2. *Emphatische Akzentuierung in kontrastiven Kontexten*

Wie zu Beginn des Kapitels erwähnt, unterteilt der Sprecher seine Äußerung für den Gesprächspartner (vor dem Hintergrund eines gemeinsamen *common ground*, vgl. Stalnaker 1974) in mehr oder weniger wichtige Informationseinheiten.¹² Wichtige, fokussierte Einheiten werden unter anderem prosodisch mit Hilfe (phonologischer) Tonhöhenakzente gekennzeichnet. Der letzte Tonhöhenakzent in einer Intonationsphrase wird als Nuklearakzent (oder traditionell als Satzakzent) bezeichnet. Er wird als der prominenteste Akzent wahrgenommen und signalisiert den Fokus der Äußerung.

In den Beispielen unten verweist die Informationseinheit mit weitem, *all-new* (7a.) bzw. engem, informationsstrukturellem Fokus (7b.) auf eine nicht beschränkte Anzahl von Alternativen. In 7c. dagegen ist die Auswahl aus Alternativen eingeschränkt, wobei der Sprecher dem Zuhörer mitteilt, dass es genau das fokussierte Element ist, das aus den Alternativen ausgewählt worden ist. Dieser Fokus wird als kontrastiv bezeichnet.¹³ In 7d. wiederum wird eine

11 Dies ist zumindest bei Fakt-Exklamativen und Grad-Exklamativen der Fall, die auch eine besondere Wortstellung aufweisen: Ein Satz wie: **wie groß Michael ist* ohne besondere Prominenz auf dem Adjektiv ist nicht akzeptabel, vgl. Gutzmann (2013: 18). Vgl. zu der Frage, ob Exklamative als Satzmodus einzustufen sind, Altmann 1993.

12 Zur Informationsstruktur gehört nicht nur die Dichotomie *Fokus vs. Hintergrund* (background), sondern auch die Unterscheidung in Topik und Kommentar sowie in Thema und Rhema (gegebene Information und neue Information). Während *neu* und *gegeben* die Diskursreferenten als für den Zuhörer neu, gegeben oder zugänglich (accessible) qualifizieren, zeigt der Fokus an, welches Element im gegebenen Diskurs die im Hinblick auf den *common ground* wichtige Information enthält (cf. Baumann et al. 2015, Chafe 1976).

13 Zu einer weiteren Unterteilung von Kontrast siehe Dik (1997), der folgende Untergruppen anführt: korrektiv (erweiternd, ersetzend und einschränkend), selektiv und parallel. Féry (2011) dagegen wählt als übergeordnete Bezeichnung „paralleler“ Fokus, die kontrastiven, korrektiven und selektiven Fokus umfasst.

kurz zuvor im Kontext erwähnte Alternative zurückgewiesen. Dieser Fokus wird als kontrastiv-korrektiv bezeichnet.

- | | | |
|--------|---|---|
| (7) a. | <i>was ist los?</i> | [<i>paul kauft baNAnen</i>] _F |
| b. | <i>was kauft paul?</i> | <i>paul kauft</i> [<i>baNAnen</i>] _F . |
| c. | <i>kauft paul äpfel, bananen oder birnen?</i> | <i>er kauft</i> [<i>ba!NA!nen</i>] _F . |
| d. | <i>kauft er birnen?</i> | <i>nein, er kauft</i> [<i>ba!NA!nen</i>] _F . |

Laut Féry (2011) kann man Foki auf einer Skala einteilen, je stärker der Fokus, desto mehr grammatische Korrelate sind vorhanden. Während ein weiter Fokus (7a.) der unmarkierteste ist, erhöht sich die Markiertheit von engem Fokus (7b.) über Verum/Falsum-Fokus bis zu kontrastivem und korrektivem Fokus (7c. und 7d.).

Höhere Markiertheit in kontrastiven/korrektiven Kontexten scheint auf höhere Prominenz und Emphase hinzudeuten. So heißt es beispielsweise im Oxford Concise Dictionary of Linguistics (Matthews 2007): “Emphasis and contrast can in principle be distinguished, but, since their realizations tend to be the same, contrastive especially is often used for both” (S. 121).¹⁴ Tatsächlich haben akustische Studien im Deutschen in kontrastiven/korrektiven Kontexten (Beispiel 7c. und 7d.) eine Zunahme verschiedener *prominence lending parameters* (phonetischer Parameter, die den Eindruck zusätzlicher Prominenz erhöhen) festgestellt. Allerdings scheint die Beziehung zwischen Kontrast und zusätzlicher Prominenz instabil zu sein, denn in Produktionsexperimenten zeigt sich sowohl bei einzelnen wie auch zwischen verschiedenen Testpersonen eine hohe Variabilität.¹⁵

Auch ein eigener phonologischer Kontrast-Akzent ist im Deutschen nicht eindeutig nachgewiesen (in normaler linearer Wortstellung). So können in Perceptionsexperimenten Kontrastakzente nicht gut von anderen informationsstrukturellen Akzenten (enger oder weiter Fokus) unterschieden werden (Batliner 1988).¹⁶ Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Kontrast-Bedeutung (im

14 Auch bei Bertinetto (1981: 43) wird (in Bezug auf das Italienische) die Meinung vertreten: „L’accento contrastivo [...] si realizza in certi tipi di insistenza enfatica“ („Der kontrastive Akzent [...] wird bei bestimmten Formen emphatischen Insistierens realisiert“, Übersetzung B.V.).

15 Baumann et al. 2015, Baumann et al. 2007, Baumann et al. 2006, Féry und Kügler 2008, Steube und Sudhoff 2010.

16 In einigen akustischen Studien wird von einem phonologischen Kontrastakzent ausgegangen, wobei diesbezüglich jedoch unterschiedliche Ergebnisse vorliegen. Steube und Späth (2002) nehmen einen steigenden Kontrast-Akzent LH* oder L*H an (im Gegensatz zu dem fallenden Default-Satzakzent H*L, S. 242), für Baumann et al. (2006) ist der Kontrastakzent ein

Vergleich zu einem engen Fokus) in erster Linie durch den Kontext entsteht.¹⁷ Aufgrund der fehlenden oder unklaren Evidenz (instabile phonetische Realisierung, unklarer phonologischer Status, Nicht-Nachweisbarkeit in Perzeptionsexperimenten) wird im Folgenden die eventuell vorhandene Emphase (also eine zusätzliche „emphatische“ Prominenz auf syntaktischen Akzenten, ESA) wie in 3.1. (expressive emphatische Akzentuierung) als Phänomen der Sprachverwendung angesehen, das als rhetorisches Mittel (Kommunikationsstrategie, Disambiguierung) und auch als Sprecherbezug (Überraschung, Erwartungsabweichung) gedeutet werden kann.

Auch in kontrastiven Kontexten kommt es – wie in expressiven Kontexten – häufig vor, dass ein Emphaseakzent vorliegt, d.h. der Akzent liegt auf Wörtern oder Wortteilen, die weder lexikalisch noch syntaktisch für eine Akzentuierung vorgesehen sind. Diese EA überschreiben die Akzente, die auf der Ebene des Sprachsystems – mit Bezug auf die syntaktische Oberflächenstruktur – zu erwarten wären, d.h. die nicht kontrastierenden Satzteile werden deakzentuiert.

In 8a. handelt es sich um eine fakultative „emphatische“ Realisierung von syntaktischen Akzenten. Die zusätzliche Prominenz kann hier wieder als Sprecherbeteiligung oder als rhetorisches Mittel (Disambiguierung) angesehen werden, während die Kontrastbedeutung vermutlich durch den Kontext entsteht (siehe oben). In den Beispielen 8b. und 8c. dagegen wird ein Akzent auf Silben realisiert, die aufgrund der Syntax nicht dafür ausgezeichnet sind, einen Akzent zu tragen. Der Eindruck von Emphase entsteht aufgrund der nicht regelbasierten Position des Akzents:¹⁸

(8) a. *ich will kein !AU!to kaufen, ich will einen fer!RA!ri haben!*

b. *!WIR! haben eis gekauft, !IHR! könnt den wein besorgen!*

c. *Ich will ihr keine lektion er!TEI!len, ich will ihr eine lektion er!KLÄ!ren!*

Beide Formen von Emphase weisen in erster Linie eine kommunikative Bedeutung in der sprachlichen Interaktion auf.

Hochton (H*). Dieser Hochton unterscheidet sich kategorial von engen/weiten Fokusakzenten, da er keinen downstep aufweist.

17 Siehe auch Hartmann (2008) zum Unterschied zwischen informierendem Fokus und kontrastivem Fokus: „Whether this pragmatic distinction [contrastive vs. non-contrastive foci] reflects distinct focus categories is still controversially discussed in literature. [...] the status of this difference is unclear: It may either be an expression of two distinct linguistic categories (the *Asymmetry Approach*) or it may be reduced to paralinguistic notions such as emphasis (the *Uniformity Approach*).“

18 Regelbasierte Akzentverteilung umfasst auch diskursabhängige Phänomene wie die Deakzentuierung gegebener Information mit folgender Akzent-Verschiebung.

3.3. Intensivierende emphatische Akzentuierung: Positive oder negative Verstärkung der lexikalischen Bedeutung

Bei der dritten Form von Akzentuierung, die mit Emphase in Verbindung gebracht wird, steht eine Intensivierung der lexikalischen Bedeutung des Wortes, das Träger des Akzents ist, im Vordergrund, wobei zwischen positiver und negativer Verstärkung unterschieden werden kann. Diese Verwendung von Emphase als „rhetorischer Schmuck“ hat eine lange Tradition. Im *Historischen Wörterbuch der Rhetorik* (1994) wird unter Berufung auf verschiedene antike Rhetoriker festgehalten, dass *emphatisch sprechen* bedeute „dem Zuhörer unausgesprochen ein bestimmtes Verständnis der Wörter nahelegen“, S. 1121.¹⁹ Lausberg (1967) bestimmt Emphase in dieser Bedeutung als eine Sonderform der Synekdoche, bei der eine Charakteristik definiert werde mit Hilfe eines Konzepts, das diese Charakteristik nur implizit beinhalte. Als Beispiel wird häufig der Aufruf: *Sei ein Mann!* verwendet, in dem das Wort *Mann* nicht auf das natürliche Geschlecht verweise, sondern auf implizite Bedeutungsaspekte, die mit dem Ausdruck in Verbindung gebracht werden (*zuverlässig, aufrecht, mutig*). Da die Gefahr besteht, dass semantische Emphase missverstanden oder nicht erkannt wird, sei man dazu übergegangen, im Ausdruck (in der *pronuntiatio*) eine deutliche Kennzeichnung mit Hilfe von Intonation, Lautstärke und Gestik/Mimik zu realisieren. In der modernen Verwendung des Begriffs *Emphase* ist dann die prosodische/gestische Realisierung von Emphase in den Vordergrund getreten, so dass der Begriff *Emphase* heute sowohl auf der Ebene der *pronuntiatio* als auch der *elocutio* im Sinn einer bedeutungsvollen Rede verwendet wird (Lausberg 1967).

In der phonetischen Literatur ist heute in diesen Kontexten die Rede von *emphasis for intensity* (Kohler 2006, Niebuhr 2010). In dieser Funktion dienen bestimmte Formen akustisch-prosodischer Emphase dem Zweck, Bedeutungsaspekte entweder positiv oder negativ zu intensivieren. So werden bei positiver oder negativer Verstärkung Akzente eingesetzt, deren akustische Werte die Maxima, die bei unmarkierter Akzentuierung verwendet werden, übersteigen. Bei negativer Intensivierung werden vor allem die nicht-sonoren Merkmale verstärkt (z.B. starke Aspiration, lange Verschlussphase bei Plosiven, kürzere Vokaldauer, Intensitätsmaxima auf Konsonanten etc.). Bei positiver Verstärkung hingegen werden die sonoren Merkmale intensiviert (längere Vokaldauer, kürzere Onsetkonsonanten, Intensitätsmaxima auf Vokalen). Laut Kohler (2006) werden Äußerungen mit positiver Konnotation wie: *wie das*

19 So heißt es bei Cicero, dass Emphase „*maior quam oratio*“ (umfassender als das Wort) sei, weshalb er die Emphase zusammen mit der Kürze zu den *virtutes dicendi* (Stilqualitäten) rechnet, siehe *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (1994: 1121).

!RIECHT!! im Gegensatz zu Äußerungen mit negativer Konnotation wie: *wie das !STINKT!!* prosodisch auf unterschiedliche Weise realisiert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass „emphatisch“ auf Kontexte angewendet wird, in denen ein informationsstruktureller (auf grammatischen Regeln basierender) Akzent zu kommunikativen Zwecken überschrieben wird, entweder weil der Sprecher i. eine besondere (emotionale) Beteiligung ausdrücken will; ii. in kontrastiven Kontexten eine Erwartungsabweichung signalisiert werden soll oder iii. die lexikalische Bedeutung positiv oder negativ verstärkt wird. Das Überschreiben der syntaktisch/lexikalischen Prominenz erzeugt eine deutliche akustische Prominenz (Emphase) und kodiert zusammen mit anderen Faktoren diese Funktionen. Die Bezeichnung „emphatisch“ wird in der Literatur dann auch auf Kontexte ausgedehnt, in denen dieselben Funktionen (Expressivität, Kontrast, lexikalische Verstärkung) vorliegen, ohne dass der Satzakzent überschrieben wird. Hier kann dann Emphase als zusätzliche Prominenz in Form eines bestimmten Sprachstils realisiert sein. Den Verwendungen ist gemeinsam, dass die Bestimmung des Satzakzents unabhängig von Lexik und Syntax/Phonologie erfolgt, d.h. die „emphatische“ Akzentverteilung oder die spezifische „emphatische“ Akzentrealisierung beruhen nicht auf Regeln der Systemgrammatik.²⁰

4. EMPHASE IM FREMDSPRACHENERWERB

Während die phonologische Verwendung von Intonation (z.B. Intonationskonturen) sprachspezifisch ist, werden kommunikative Bedeutungen oder Funktionen oft als sprach- und kulturübergreifend angesehen,²¹ weil zwischen der sprachlichen Form (Intonation) und deren Funktion ein Zusammenhang angenommen wird, dass nämlich die Form bereits einen Hinweis darauf liefert, welche Funktion vorliegt, während beim sprachlichen Zeichen die Zuordnung von Form zu Funktion arbiträr ist. In diesem Zusammenhang spricht Gussenhoven (2004) von drei biologisch determinierten codes (*frequency*, *production* und *effort code*), die mit den physiologischen Grundvoraussetzungen beim Sprechen zusammenhängen. Bei dem sogenannten *effort code*, der im Folgenden in erster Linie wichtig ist, geht man davon aus, dass ein Mehr an Anstrengung oder Kraft (*effort*) ein Mehr an Nachdrücklichkeit, Wichtigkeit

20 Eine Ausnahme bildet vielleicht der Exklamativ-Akzent. Siehe Fußnote 11.

21 Chen et al. (2004: 312): “it is generally accepted that paralinguistic uses of intonation are remarkably similar across languages. That is, while languages can and do differ widely in how discrete pitch categories are used to contrast lexical or phrasal meanings, all languages seem to use gradient variations in pitch properties to signal different degrees of a certain set of meanings.”

zum Ausdruck bringt. Eine physische Emphase (Anstrengung) beim Sprechen wird ikonisch als inhaltliche Emphase (Nachdrücklichkeit) interpretiert. Da bei allen Menschen die physiologischen Grundvoraussetzungen gleich sind, ist anzunehmen, dass diese *codes* in allen Sprachen zum Tragen kommen, dass also positiver Transfer möglich ist.²²

Allerdings liegen in der Forschungsliteratur bislang wenige Studien zu emphatischer Sprechweise in der Fremdsprache im Allgemeinen und emphatischer Akzentuierung im Speziellen vor. Zwar heißt es im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), dass auch „Mittel der Intonation und nichtsprachliche Mittel offenbar mühelos registriert und verwendet“ werden (ab Niveau C2),²³ aber es existiert hierzu – zumindest was das Deutsche und Italienische betrifft – nur wenig Literatur.

Die meisten Studien beschäftigen sich mit grammatischen intonatorischen Phänomenen in der L2 (Gut 2009, Rasier & Hiligsmann 2007) bzw. mit Erwerbsschwierigkeiten im Hinblick auf nicht-muttersprachliche Prosodie (Hirschfeld 2001); in der Psycholinguistik dagegen gibt es Studien zur Dekodierung sogenannter emotionaler Prosodie (vgl. u.a. Huttar 1968, Scherer et al. 2001, Banse und Scherer 1996, zu universalen Aspekten von Intonation siehe Chen et al. 2004, Chen 2005), ohne dass die Frage des Erwerbs erforscht würde. Auch Didaktisierungsvorschläge beziehen sich meist auf die sprachsystematische/grammatische Funktion von Intonationsphänomenen und nicht auf deren zusätzliche kommunikative Potenziale.

5. EMPHATISCHE AKZENTUIERUNG IN LERNERVARIETÄTEN

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob L2-Lerner tatsächlich in der Lage sind, sich sprachübergreifende Ähnlichkeiten kommunikativer Mittel zu Nutze zu machen, um intonatorisch „Emphase“ zu realisieren.

Zu diesem Zweck wurde ein Lernerkorpus untersucht (insges. 2:02:26; 10-15 Min. pro Person), das bereits zuvor hinsichtlich der Verteilung von Fokusakzenten analysiert worden ist (cf. Paschke & Vogt, in Vorb.). Es handelt sich um Mitschnitte von mündlichen Deutschprüfungen im 2. Studienjahr an der Universi-

22 Laut Bolinger (1978) ist Intonation in dreierlei Hinsicht universell: eine höhere f_0 wird für den Fragemodus verwendet, eine große f_0 -Bewegung hebt Wörter hervor, während eine hohe f_0 zu Beginn der Phrase und eine f_0 -Senkung am Phrasenende Anfang und Ende signalisieren. Allerdings heben einige Studien hervor, dass auch die emotionale Prosodie sprach- und kulturspezifische Aspekte aufweist, vgl. z.B. Chen et al. (2004), Chen (2005).

23 <http://www.europaescher-referenzrahmen.de/sprachkenntnisse.php>, [29.11.2017]. Das Zitat bezieht sich auf die qualitativen Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs – Interaktion.

tät Ca' Foscari Venedig (Bachelor-Studiengang in Fremdsprachen, 2015), bei der die Studierenden (1 Mann und 9 Frauen) im Alter von ca. 21-24 Jahren nach einer kurzen Vorbereitungszeit frei über ein bestimmtes Thema sprechen sollten (Karriere, Umwelt etc.). Alle Teilnehmer gaben zu Protokoll, Italienisch als einzige Muttersprache zu sprechen. Zum Zeitpunkt des Experiments befanden sich die Teilnehmer auf dem Niveau B2 (GER).

Wie aus vorhergehenden Analysen (Avesani et al. 2015, Paschke & Vogt 2015, Paschke & Vogt in Vorb.) hervorgeht, haben italienische Deutschlernende große Schwierigkeiten einen nicht-finalen Satzakzent zu realisieren – sowohl bei nicht-finalen Akzenten mit Fokus auf einem nicht-finalen Argument (weiter Informationsfokus) als auch bei Akzenten, die aus semantisch-pragmatischen Motiven nicht-final realisiert werden (vgl. Paschke & Vogt 2015). Die folgende Auswertung des oben erwähnten Korpus untersucht genauer die Äußerungen mit nicht-finalen Satzakzenten,²⁴ die im weiteren Sinn als semantisch-pragmatisch bestimmt einzustufen sind. Es handelt sich hierbei einerseits um Informationsfoki mit engem Fokus und phrasenfinaler Deakzentuierung oder um andere Formen nicht-finaler Akzentuierung, wobei letztere sich auf die drei Formen emphatischer Akzentuierung bezieht, die in Kapitel 3 vorgestellt wurden (Kontrast, Expressivität und Verstärkung der lexikalischen Bedeutung). Gemeinsames Merkmal dieser drei Akzentformen ist, dass sie den informationsstrukturellen, auf grammatischen Regeln beruhenden Satzakzent zu kommunikativen Zwecken überschreiben können. Die Auswertung dient in erster Linie dem Zweck, anhand einiger Beispiele auf deskriptive Weise einen Eindruck zu vermitteln, wie Formen emphatischer Akzentuierung von den Lernenden auf diesem Sprach-Niveau eingesetzt werden, ohne dass eine quantitative Analyse vorgenommen wird. Die Daten sind mit Hilfe von Folker 1.2 (Archiv für gesprochenes Deutsch, IDS) transkribiert worden. Hinsichtlich der Transkriptions-Konventionen wurde auf das Basistranskript von GAT 2 (Selting et al. 2009) zurückgegriffen.

5.1. Expressive Kontexte

Expressiva machen dem Hörer die inneren Zustände zugänglich, d.h. im Vordergrund stehen nicht der Sachbezug und die Wahrheitsbedingungen, sondern die Kommunikation von Emotionen und Sprechereinstellungen.²⁵ Zu

²⁴ Zu Methodik und Vorgehensweise siehe Paschke & Vogt, in Vorb. Insgesamt wurden 225 Äußerungen transkribiert, die unterteilt wurden in syntaktisch vs. pragmatisch bestimmte nicht-finale Akzente.

²⁵ Siehe z.B. Jakobson (1960: 89): „Die sogenannte emotive oder ›expressive‹ Funktion, die sich an den Sender richtet, bringt die Haltung des Sprechers zum Gesprochenen unmittelbar

den Expressiva gehören beispielsweise Interjektionen, bestimmte lexikalische Ausdrücke (Adjektive oder Adverbien) oder Ausrufe (Exklamative).

Wie in Kap. 3.1. ausgeführt, weisen laut Altman (1987) expressive Aussagesätze obligatorisch einen Exklamativakzent bzw. einen nichtfokussierenden, emphatischen Akzent auf, der auf Demonstrativa/Pronomina, auf das Verb oder auf wertende Adjektive/Adverbien gesetzt werden kann. Auch in dem Korpus finden sich Beispiele, bei denen die Sprecher ein wertendes Adjektiv oder Adverb akzentuieren, das den syntaktisch/phonologisch bestimmten Fokusakzent überschreibt.

So liegt in folgendem Beispielsatz final auf der Verbform *ausgebeutet* eine Tonhöhenbewegung vor, die den Fokus anzeigt; ein starker Akzent ist aber auch auf dem Kommentaradverb *wirklich* wahrzunehmen. Der Sprecher verleiht hier also seiner Äußerung Nachdruck, und betont, dass er – der Sprecher – keinen Zweifel an der Wahrheit der Äußerung hat.

(9) VP04{08:28}

praktikanten werden !WIRK!lich ausgebeutet²⁶

Auch die Intensitätspartikel *sehr* vor Adjektiven/Adverbien kann (emphatisch) akzentuiert sein, um die subjektive Sprechereinstellung hervorzuheben: In den Beispielen (10a.) und (11) intensiviert die Akzentuierung von *sehr* die Bedeutung des Adjektivs *wichtig* aus der Sicht des Sprechers. Bei Akzentuierung des Adjektivs scheint dagegen ein höherer Objektivitätsgrad vorzuliegen, vgl. das konstruierte Beispiel (10b.): Hier liegt eine geringere Expressivität vor, dafür erfährt die lexikalische Bedeutung des wertenden Adjektivs eine positive Intensivierung und könnte unter Intensitätsempfase eingeordnet werden:

(10) VP08 {06:56}

a. ↑ ↑ auch muSIK spielt eine !SEHR! wichtige rOlle in der schule.

b. auch musik spielt eine sehr !WICH!tige rolle in der schule.

(11) VP08 {10:05}

verstand spielt eine !SEHR! wichtige rOllen.

zum Ausdruck. Sie sucht einen Eindruck über eine bestimmte Emotion, ob wirklich oder fingiert, zu erwecken.“

26 Im Folgenden werden die Transkriptionsregeln von GAT 2 verwendet. ESA und EA sind wieder durch das doppelte Ausrufezeichen gekennzeichnet.

5. 2. Kontrastive Kontexte

In dem Korpus sind viele Äußerungen zu finden, in denen ein Kontrast vorliegt, was mit der Prüfungssituation zusammenhängt. Wie bereits oben erwähnt, sollten die Teilnehmer aus drei Fotos (d.h. aus einer beschränkten Anzahl situativ gegebener Alternativen) eines auswählen. In diesem Kontext gelingt es den Testpersonen fast immer, den Fokusakzent auf das richtige Element (das Zahlwort) zu setzen, auch wenn es sich in nicht-finaler Position befindet.

(12) VP01:{05:21}

WÄHrend (.) in::- (---) in dem !DRIT!ten (.) bild-

(13) VP07 {00:47}

isch hAbe öh:: das bild nummer !ZWEI! gewÄhlt-

Dies ist erstaunlich, denn normalerweise fällt es den Lernern schwer, den im Italienischen stereotypen phrasen-finalen Fokusakzent zu überwinden und z.B. gegebene Information in phrasenfinaler Position zu deakzentuieren (vgl. Paschke & Vogt 2015).

Als mögliche Erklärung für die hohe Zahl richtiger Akzent-Platzierungen bietet sich an, dass Akzentuierung in kontrastiven Kontexten nicht über die Systemgrammatik (und auch nicht über diskursbasierte „Regeln“ zur Deakzentuierung gegebener Information) erfolgt, sondern als meta-grammatisches Phänomen eingestuft werden kann (siehe Kap. 3.2.). D.h. die Lerner müssen in der Fremdsprache keine neuen grammatischen Regeln lernen bzw. ihre Grammatik umstrukturieren, sondern können auf universale kommunikative Funktionen von Intonation zurückgreifen. In beiden Sprachen erfolgt die Verteilung von Kontrast-Akzenten unabhängig von Lexik und Syntax/Phonologie und erlaubt positiven Transfer. In den oben angeführten Beispielen in (12) geht es außerdem darum, mit Hilfe der Intonation auf das aus den drei Alternativen ausgewählte Bild prosodisch zu „zeigen“. Diese Form von Deixis erleichtert es offenbar den Lernenden, den im Italienischen vorherrschenden phrasenfinalen Akzent zu überschreiben.

Auch zu den kontrastiven Kontexten gerechnet werden Korrekturen, die in einem Lernerkorpus naturgemäß häufig auftreten. Der emphatische Akzent liegt auf dem *corrigens*, auf dem korrigierenden Ausdruck, der den vorherigen ersetzt:

(14) VP06{02:42}

genfood (-) IST- äh:: (--)!MÜS!ste eine lösung sEin,

In einem Lerner-Korpus sind vor allem meta-linguistische Korrekturen häufig, d.h. die Sprecher verbessern sich und wählen einen anderen lexikalischen Ausdruck oder eine neue, ihrer Meinung nach richtige grammatische Form aus:

(15) VP07{01:44}

von familie TRENnen- !SICH! trennen-

Besonders häufig sind auch korrigierende Erweiterungen, d.h. die Lerner fügen etwas ihrer Rede hinzu, ohne das vorher Gesagte zu ersetzen.

(16) VP06, {2:30}

viele LEUte, viele !AR!meLEute,

(17) VP01 {06:19}

man sollte immer °h SPREchen- und ähm (---) zu!ERST! sprechen-

Wie in Kapitel 4 erläutert, sehen sowohl kontrastive als auch korrektive Kontexte in beiden Sprachen eine absolut freie Position vor, die nicht durch grammatische Regeln zur Bestimmung des Fokus-Exponenten eingeschränkt wird. Dies scheint positiven Transfer möglich zu machen, während es den italienischen Sprechern in anderen Kontexten (enger oder weiter Informationsfokus) schwerfällt, in der Fremdsprache Deutsch einen nicht-finalen Nuklearakzent zu realisieren (Avesani et al. 2015, Paschke & Vogt 2015).

Auch Verum/Falsum-Foki werden von den Studierenden auf dieser Erwerbsstufe bewältigt:

(18) VP07{13:49}

es !GIBT! das probleme-

(19) VP07 {11:38}

äh ich w ich will !NICHT! diese sache sagen-

Nach Höhle (1992) liegen in diesem Kontext binäre Entscheidungskontexte vor, in denen Alternativen zwischen einem positiven und einem negativen Wert verhandelt werden. Soll in einem solchen Kontext hervorgehoben werden, dass der positive Wert ausgewählt wird, so wird typischerweise das Finitum durch einen Fokusakzent gekennzeichnet, der die Wahrheit der Aussage emphatisch hervorhebt (vgl. auch: Blühdorn 2012, Turco 2013). Soll hervorgehoben werden, dass der negative Wert ausgewählt wird, so wird typischerweise der Negationsausdruck fokussiert. Die emphatische Hervorhebung der Proposition

scheint von den italienischen Lernern gut bewältigt zu werden, was erstaunlich ist, da das Italienische (wie auch das Spanische oder Englische) es häufig vorziehen, eine lexikalische Einheit (z.B. *si* bzw. *do*, siehe die Beispiele unten) einzufügen (vgl. Turco et al. 2014, Turco 2013).

- (20) Ich kaufe keinen Billigwein.
(doch), du KAUFST billigwein
Sì che compri il vino economico
you DO buy cheap wine²⁷

5.3. Intensitätsempphase

Wie in Kap. 3.3. ausgeführt, wird bei intensivierender emphatischer Akzentuierung die lexikalische Bedeutung des Ausdrucks, auf dem der Akzent liegt, in positivem oder negativem Sinn verstärkt. In dem Korpus finden sich auch hierfür Beispiele, die darauf hindeuten, dass die positive oder negative Verstärkung eines lexikalischen Ausdrucks mit Hilfe prosodischer Mittel auf dieser Erwerbsstufe bewältigt werden kann.

In den Beispielen (21) und (22) gelingen der Sprecherin nicht-finale Satzakkente, was italienischen Deutsch-Lernern normalerweise schwer fällt, wenn es sich um Fokusakzente handelt (siehe oben). In den Beispielen (21) und (22) handelt es sich jedoch um Akzentuierungen, mit denen die lexikalische Bedeutung der Verben *lieben* und *kennen* intensiviert werden soll. Dem Hörer soll klar gemacht werden, dass es sich nicht um einfaches *kennen* bzw. *lieben* handelt, sondern um profundes, tiefes *kennen* und *lieben*. Um diese Funktion zu realisieren, muss der Akzent nicht-final realisiert werden.

- (21) VP10 {07:38}
WEIL-äh, ich !LIE!be kunst- oKAY;

- (22) VP10 {07:49}
WEIL-äh ich-äh !KEN!ne die dinge;

Die Tatsache, dass in diesen Beispielen der für italienische Deutsch-Lernende stereotype finale Satzakkent überwunden wird, ist ein Hinweis darauf, dass diese Funktion von Akzentuierung (Intensivierung der lexikalischen Bedeutung) auf dieser Erwerbsstufe bewältigt werden kann.

²⁷ Beispiel leicht verändert aus Bernini (1995: 184), zit. Turco et al. (2013); die deutsche Version wurde hinzugefügt.

6. ZUSAMMENFASSUNG

Folgende drei Funktionen sind im Zusammenhang mit „Emphase“ festgestellt worden:

- Sprecherbeteiligung
- Kontrast
- Verstärkung der lexikalische Bedeutung

Allen drei Funktionen ist gemeinsam, dass sie den über systemgrammatische Regeln zu verteilenden Satzakzent überschreiben können und dann aufgrund der Position eine deutliche akustische Prominenz (Emphase) realisieren. Wird eine der oben genannten pragmatischen Funktionen auf dem Element realisiert, das auch einen regelbasierten Satzakzent trägt, entsteht Emphase nicht aufgrund der Position, sondern wird als zusätzliche Prominenz mit kommunikativer Funktion realisiert. Alle drei Funktionen (Expressivität, Kontrast, lexikalische Verstärkung) kommen im Ansatz auch in dem untersuchten Lernerkorpus vor. In diesen Fällen gelingt es den Lernern, den stereotypen finalen Satzakzent zu überwinden, der für diese Lernervarietät (Italienisch L1 / Deutsch L2) typisch ist, was dafür spricht, dass die kommunikative Bedeutung oder Funktion von emphatischer Akzentuierung ein sprach- und kulturübergreifendes Phänomen ist, das positiven Transfer erlaubt. Die relativ hohe Anzahl richtiger Akzentuierungen in diesen Kontexten legt die Annahme nahe, dass diese Form von Akzentuierung tendenziell leichter zu erwerben ist als grammatische Akzentuierung.

Bei emphatischer Akzentuierung handelt es sich um ein Phänomen der Sprachverwendung, das nicht über die Systemgrammatik (Syntax, Phonologie) gesteuert wird, dennoch sind Formen emphatischer Akzentuierung in der gesprochenen Sprache wichtig. EA, die den Satzakzent überschreiben, sind für die Realisierung bestimmter Sprechakte (Ausrufe) oder pragmatischer Funktionen notwendig, nicht-obligatorische ESA helfen dabei, den Redebeitrag stilistisch an die Kommunikationssituation anzupassen und erhöhen die kommunikative Effizienz für den Hörer. Auch wenn den italienischen Lernern des Deutschen emphatische Akzentuierung offenbar weniger Probleme bereitet als die sprachsystematische, grammatische Akzentuierung (enger, weiter Fokus, Topik), wäre es daher wünschenswert, auch diese Aspekte von Akzentuierung in den Unterricht einfließen zu lassen.

LITERATUR

- Altmann, H. Zur Problematik der Konstitution von Satzmodi als Formtypen. In: *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik*, hrsg.v. J. Meibauer. Tübingen: Niemeyer, 1987, 22-56.
- Satzmodus und Intonation. In: *Studien zum Satzmodus. Papers from the round table sentence and modularity at the XIVth International Congress of Linguists, Berlin 1987*, Bd. 2, hrsg.v. W. Bahner et al. Berlin: Akad. der Wiss. der DDR, 1988, 1-17.
- 59. Satzmodus. In: *Syntax*. Bd. 1, hrsg.v. J. Jacobs und A. von Stechow. Berlin: de Gruyter, 1993, 1006-1029.
- Avesani, C. et al. Prosody and Information Status in Italian and German L2 Intonation. In: *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici / [Italian] L2 spoken discourse: pragmatic and prosodic aspects*, hrsg.v. M. Chini. Milano, FrancoAngeli, 2015, 93-116.
- Banse, R. und K. Scherer. Acoustic Profiles in Vocal Emotion Expression. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, 614-636.
- Batliner, A. und W. Oppenrieder. *Intonationsforschungen*. Tübingen: Niemeyer, 1988.
- Baumann, S., M. Grice und S. Steindamm. Prosodic Marking of Focus Domains - Categorical or Gradient? In: *Proceedings of Speech Prosody 2006 Dresden*, 2006, 301-304.
- Baumann, S. et al. Tonal and articulatory marking of focus in German. In: *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS XVI), Saarbrücken 6-10 August 2007*, hrsg.v. J. Trouvain und W.J. Barry. Saarbrücken: Universität des Saarlandes, 2007, 1029-1032.
- Baumann, S., Ch.T. Röhr und M. Grice. Prosodische (De-)Kodierung des Informationsstatus im Deutschen. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 34 (1), 2015, 1-42.
- Bernini, G. Le profrasi. In: *Grande grammatica italiana di consultazione: Tipi di frasi, deissi, formazione delle parole*, hrsg.v. L. Renzi, G. Salvi und A. Cardinaletti. Bd. 3. Bologna: Il Mulino, 1995, 175-222.
- Bertinetto, P.M. *Strutture prosodiche dell'italiano. Accento, quantità, sillaba, giuntura, fondamenti metrici*. Firenze: Accademia della Crusca, 1981.
- Blühdorn, H. Faktizität, Wahrheit, Erwünschtheit: Negation, Negationsfokus und „Verum“-Fokus im Deutschen. In: *Wahrheit – Fokus – Negation*, hrsg.v. H. Blühdorn und H. Lohnstein (=Linguistische Berichte Sonderheft 8). Hamburg: Buske, 2012, 137-166.
- Bolinger, D. Intonation across languages. In: *Universals of Human Language 2*, hrsg.v. J. Greenberg. Palo Alto: Stanford University Press, 1978, 471-524.
- Chafe, W.L. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view. In: *Subject and Topic*, hrsg.v. C.N. Li. New York: Academic Press, 1976, 27-55.
- Chen, A. *Universal and language-specific perception of paralinguistic intonational meaning*. Utrecht: LOT, 2005.
- Chen, A., C. Gussenhoven und T. Rietveld. Language-Specificity in the Perception of Paralinguistic Intonational Meaning. In: *Language and Speech* 47(4), 2004, 311-349.

- Dik, S.C. *The Theory of functional grammar. Part 1: the structure of the clause*, hrsg.v. K. Hengeveld. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- Féry, C. Informationsstruktur: Begriffe und grammatische Korrelate. In: *Mapping zwischen Syntax, Prosodie und Informationsstruktur. Akten des 37. Linguistenseminars, Kyoto 2009*, hrsg. v. der Japanischen Gesellschaft für Germanistik. München: Iudicium, 2011, 9-29.
- Féry, C. und F. Kügler. Pitch accent scaling on given, new and focused constituents in German. In: *Journal of Phonetics* 36, 2008, 680-703.
- Fuhrhop, N. und J. Peters. *Einführung in die Phonologie und Graphematik*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2013.
- Gussenhoven, C. *The Phonology of Tone and Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Gut, U. *Non-native speech: A corpus-based analysis of phonological and phonetic properties of L2 English and German*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 2009.
- Gutzmann, D. Expressives and beyond. An introduction into varieties of use-conditional meaning. In: *Beyond Expressives. Explorations in Use-conditional Meaning. Current Studies in the Semantics/Pragmatics Interface*, hrsg. v. D. Gutzmann und H.-M. Gärtner. Leiden: Brill, 2013, 1-58.
- Hartmann, K. Focus and Emphasis in Tone and Intonational languages. In: *The Discourse Potential of Underspecified Structures*, hrsg. v. A. Steube. Berlin, New York: de Gruyter, 2008, 389-411.
- Hirschfeld, U. Der „fremde Akzent“ in der interkulturellen Kommunikation. In: *Gesprochene Sprache – transdisziplinär. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gottfried Meinhold*, hrsg. v. M. Bräunlich, B. Neuber, B. Rues. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 2001, 83-91.
- Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, hrsg. v. G. Ueding, mitbegr. v. W. Jens. Bd. 2: Bie-Eul. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1994.
- Höhle, T.N. Über Verum-Fokus im Deutschen. In: *Informationsstruktur und Grammatik*, hrsg.v. J. Jacobs (=Linguistische Berichte, Sonderband 4). Opladen: Westdeutscher Verlag, 1992, 112-141.
- Huttar, G.L. Relations between Prosodic Variables and Emotions in Normal American English Utterances. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 1968 (11), 481-487.
- Jakobson, R. *Closing statements: Linguistics and Poetics. Style in language*. New York: T.A. Sebeok. 1960.
- Kohler, K.J. Categorical pitch perception. In: *Proc. 11th Int. Congress of Phonetic Sciences*, Tallinn, 5, 1987, 331-333.
- What is emphasis and how is it coded? In: *Proceedings of the 3rd International Conference on Speech Prosody, Dresden, 2006*, 748-751.
- Kohler, K.J. und O.Niebuhr. The phonetics of Emphasis. In: *Proceedings of the 16th ICPHS, Saarbrücken, 2007*, 2145-2148
- Ladd, R.D. *Intonational Phonology*. Oxford: Oxford University Press, 2008 [1996].
- Lausberg, H. *Elemente der literarischen Rhetorik*. München: Max Hueber Verlag, 1967 [1949].
- Matthews, P.H. *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 2007.

- Möbius, B. *Ein quantitatives Modell der deutschen Intonation. Analyse und Synthese von Grundfrequenzverläufen* (= Linguistische Arbeiten 305). Tübingen: Niemeyer, 1993.
- Niebuhr, O. On the phonetics of intensifying emphasis in German. In: *Phonetica* 67, 2010, 170-198.
- Paschke, P. und B. Vogt. Non-final focus accents in the speech of advanced Italian learners of German. In: *Linguistik online* 72, 2015, 89-110.
- Paschke, P. und B. Vogt. Does pragmatics beat syntax? Evidence from focus accent placement in the semi-spontaneous speech of Italian learners of German. In: *Vorb.*
- Peters, J. Intonation. In *Duden Bd. 4: Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag, 2006, 95-128.
- Potts, C. *The logic of conventional implicatures*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Rasier, L. und P. Hiligsmann. Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues. In: *Nouveaux cahiers de linguistique française* 28, 2007, 41-66.
- Roguska, M. Exclamation und Negation. Ph.D. Diss., Johannes-Gutenberg Universität Mainz, 2007.
- Romano, A. *Inventari sonori delle lingue: elementi descrittivi di sistemi e processi di variazione segmentali e sovrasegmentali*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2008.
- Scherer, K., R. Banse und H.G. Wallbott. Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32, 2001, 76-92.
- Selting, M. Emphatic speech style: with special focus on the prosodic signalling of heightened emotive involvement in conversation. In: *Journal of pragmatics* 22 (3/4), 1994, 375-408.
- Selting, M. et al. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung* 10, 2009, 353-402.
- Sievers, E. *Grundzüge der Phonetik zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen*. Bibliothek indogermanischer Grammatiken 1. Leipzig: Breitkopf & Hartel, 1901.
- Stalnaker, R. Pragmatic presuppositions. In *Semantics and Philosophy*, hrsg. v. M. Munitz und P. Unger. New York: NYU Press, 1974, 197-213.
- Common ground. *Linguistics and Philosophy* 25(5), 2002, 701-721.
- Steube, A. und S. Sudhoff. *Kontrast als eigenständige grammatische Kategorie des Deutschen*. Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Stuttgart, Leipzig: Hirzel Verlag, 2010.
- Steube, A. und A. Späth. Semantik, Informationsstruktur und grammatische Modularität. In: *Sprachtheoretische Grundlagen der Kognitionswissenschaft: sprachliches und nichtsprachliches Wissen*. *Linguistische Arbeitsberichte* 79, hrsg. v. A. Steube. Leipzig, 2002, 235-254.
- Turco, G., B. Braun und C. Dimroth. When contrasting polarity, the Dutch use particles, Germans intonation. In: *Journal of Pragmatics* 62, 2014, 94-106.
- Turco, G. *Contrasting opposite polarity in Germanic and Romance languages. Verum focus and affirmative particles in native speakers and advanced L2 learners*, Ph.D. Diss., Nijmegen, Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, 2013.

Zifonun, G., L. Hoffmann und B. Strecker. *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bde. Berlin/
New York: de Gruyter (=Schriften des Instituts für deutsche Sprache 7), 1997.

INTERNETQUELLE

<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachkenntnisse.php>, [29.11.2017]

Die Autor/innen

ANNE-KATHRIN GÄRTIG

Anne-Kathrin Gärtig ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Romanistik der Universität Salzburg. Sie studierte Germanistik, Italianistik und DaF in Heidelberg, Bonn und Florenz und war als wissenschaftliche Hilfskraft am IDS Mannheim, als DAAD-Lektorin an der Universität Cagliari und als Lehrbeauftragte für italienisch-deutsche Übersetzung an der Universität Heidelberg tätig; daneben mehrjährige DaF-Lehrtätigkeit in Deutschland, Italien und Österreich sowie ÖSD-Prüferin. 2015 Promotion in Salzburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Spracheinstellungen (*Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken*, mit A. Plewnia und A. Rothe, IDS 2010), der deutsch-italienischen Lexikographie (*Deutsch-italienische Lexikographie vor 1900*, de Gruyter 2016) und Lexikologie, der Übersetzung und der DaF-Didaktik für Lerner mit L1 Italienisch.

ANNE-KATHRIN GÄRTIG
Fachbereich Romanistik
Unipark Nonntal
Erzabt-Klotzstr. 1, Raum 3.313
A-5020 Salzburg
anne-kathrin.gaertig@sbg.ac.at

PEGGY KATELHÖN

Professorin für Deutsche Sprache und Übersetzung an der Universität Mailand. 1997 wurde sie mit dem „Luigi Cotteri“-Preis der Akademie deutsch-italienischer Studien in Meran ausgezeichnet. 2004 promovierte sie mit einer kontrastiven Arbeit zur Rededarstellung in gesprochener italienischer und deutscher Sprache an der Universität Potsdam. Bis 2016 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin für Deutsche Sprache und Übersetzung an der Universität Turin, verschiedene Lehraufträge für Germanistische und Romanistische Linguistik an den Universitäten Potsdam, Bergamo, Bozen und Mailand. 2014 Habilitation für Deutsche Sprache und Übersetzung (ASN). Ihre Forschungsschwerpunkte sind neben der gesprochenen Sprache und der Interaktionalen Linguistik, die Kontrastive Linguistik, die Konstruktionsgrammatik, die Didaktik des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache und die Sprachmittlung.

PEGGY KATELHÖN

Università degli Studi di Milano

Dipartimento di Lingue e letterature straniere – Sezione di Germanistica e Scandinavistica
Piazza Sant’Alessandro 1

I - 20123 Milano

peggy.katelhoen@unimi.it

FEDERICA MISSAGLIA

Federica Missaglia ist Professorin für Deutsche Sprache an der *Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere* der Katholischen Universität in Mailand. Sie promovierte 1999 am Fachbereich Kommunikations- und Geschichtswissenschaften der Technischen Universität Berlin. Die Schwerpunkte ihrer Forschung und Lehre liegen in den Bereichen Mündliche Kommunikation, Phonetik und Phonologie, Deutsche Sprache und vergleichende Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachkontakt. Seit 2005 leitet sie den *Master universitario di primo livello* „Deutsch für die internationale Wirtschaftskommunikation“ an der Katholischen Universität.

FEDERICA MISSAGLIA

Ordinario di Lingua, Traduzione e Linguistica Tedesca

Dipartimento di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere

Università Cattolica del Sacro Cuore

Largo A. Gemelli 1

20123 Milano

PETER PASCHKE

Studienabschlüsse in Sozialwissenschaften (Universität Göttingen) und Germanistik (UCD, Dublin), Zusatzausbildung in Deutsch als Fremdsprache. Langjährige Tätigkeit als Deutschlektor an italienischen Universitäten, seit 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter (ricercatore) und Dozent für Deutsche Sprache und germanistische Linguistik an der Universität Ca' Foscari Venedig sowie Tätigkeit in der Ausbildung von DeutschlehrerInnen (TFA, PAS), Autor von Lehrwerken. Forschungsschwerpunkte: Hörverstehen, Testen und Prüfen, Lesekurse DaF im akademischen Kontext, Prosodie im Zweitspracherwerb Deutsch, pragmatische Aspekte der Redewiedergabe.

PETER PASCHKE

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati
Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro, 1405
30123 Venezia

GORANKA ROCCO

2003 Promotion in Romanistik und Germanistik an der Universität Düsseldorf, danach wissenschaftliche Mitarbeiterin in Düsseldorf, DSH-Dozentin an der Universität Duisburg-Essen, DAAD-Lektorin an der Universität Bologna, Dozentin für Deutsche Sprache und Übersetzung an der Universität Triest. Seit 2012 ricercatrice an der SSLMIT (Dipartimento IUSLIT) der Universität Triest und seit 2017 Leiterin des Centro Linguistico d'Ateneo der Universität Triest. 2017 Habilitation für Deutsche Sprache und Übersetzung (ASN, II fascia).

Forschungsschwerpunkte: Diskurslinguistik, Kontrastive Textologie, Wirtschaftskommunikation, Fachübersetzung, Spracheinstellungen und internationale Stellung des Deutschen; Autorin und Koautorin von mehreren DaF-Lehrwerken.

GORANKA ROCCO

Sezione di Studi in lingue moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT)
Dipartimento di Scienze Giuridiche del Linguaggio, dell'Interpretazione
e della Traduzione (IUSLIT)
Università Triest Via Filzi, 14
I-34132 Trieste
grocco@units.it

ULRIKE A. KAUNZNER

Professorin für Deutsche Sprache und Sprachwissenschaft an der Università degli Studi di Ferrara. 2014 Gastprofessorin an der Universität Regensburg, seit 2011 Dozentin und Mitglied der Prüfungskommission des Weiterbildungs-Masters Speech Communication and Rhetoric. 2004/05 Vertragsprofessorin am Übersetzer-und Dolmetscher-Institut SSML Mailand. 1991 bis 2004 Lektorin bzw. CEL am Übersetzer-/Dolmetscher-Institut SSLMiT der Università degli Studi di Bologna (Forlì).

Koordinatorin des Master-Doppelstudiengangs Ferrara-Regensburg (Lingue e Letterature Straniere – Internationale Europa-Studien), seit 1990 Fort- und Weiterbildung im Bereich Rhetorik und Kommunikation. Studium in Deutschland und den USA, Promotion an der Universität-GH Duisburg. Mitherausgeberin der Reihe Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik. Arbeitsschwerpunkte: Sprechwirkungsforschung, Phonetik und Phonologie des Deutschen, Interkulturelle Kommunikation, Werbesprache, Audiovisuelle Übersetzung, Sprecherziehung und mündliche Kommunikation.

ULRIKE A. KAUNZNER

Università di Ferrara

Dipartimento di Studi Umanistici

Via Paradiso, 12

I-44121 FERRARA

ulrike.kaunzner@unife.it

IRENE ROGINA

Irene Rogina ist Lektorin und Lehrbeauftragte für Deutsche Sprache am Dipartimento degli Studi Umanistici der Universität Triest und Doktorandin in Fach Fremdsprachendidaktik an der Universität Klagenfurt. Ihre Forschungsgebiete liegen im Bereich der DaF-Didaktik mit den Schwerpunkten Grammatik und Text.

IRENE ROGINA

Università degli Studi di Trieste

Dipartimento di Studi Umanistici (DISU)

Androna Campo Marzio 10

I - 34123 TS

irogina@units.it

BARBARA VOGT

Barbara Vogt arbeitet seit 2012 als wissenschaftliche Mitarbeiterin (ricercatrice confermata) an der Universität Triest im Fachbereich Deutsche Sprache und Übersetzung. 2009 Dissertation in Linguistik an der Universität Verona mit einer Arbeit zur Phonologie in Kunstsprachen, anschließend Postdoc-Tätigkeit an den Universitäten in Verona und Tromsø. 2017 Habilitation für Deutsche Sprache und Übersetzung (ASN, II fascia). Langjährige Unterrichtserfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache und in deutscher Sprachwissenschaft.

Forschungsinteressen: Phonetik und Phonologie des Deutschen, Akzentuierung und Informationstruktur, Interaktion von Morphologie und Phonologie.

BARBARA VOGT

Università degli Studi di Trieste

Dipartimento di Studi Umanistici (DISU)

Androna Campo Marzio 10

I - 34123 TS

bvogt@units.it

Finito di stampare nel mese di maggio 2018
EUT Edizioni Università di Trieste