ISSN 1122 - 1917

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

1

ANNO XXXIV 2026

EDUCATT - UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

L'ANALISI
LINGUISTICA E LETTERARIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE LINGUISTICHE
E LETTERATURE STRANIERE

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

1

ANNO XXXIV 2026

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA
Dipartimento di Scienze Linguistiche e Letterature straniere
Università Cattolica del Sacro Cuore
Anno XXXIV - 1/2026
ISSN 1122-1917
ISBN 979-12-5535-547-2

Direttore: Anna Paola Bonola

Comitato Editoriale
Stefano Apostolo
Laura Balbiani
Elisa Bolchi
Valentina Noseda
Valentina Piunno
Raffaella Vassena

Redazione
Benedetta Burgio
Giulia Ferrari Bedini
Giulia Grata
Chiara Piccinini

Comitato Scientifico
Elena Agazzi, Università degli Studi di Bergamo
Stefano Arduini, Link Campus University
Thomas Austenfeld, Université de Fribourg
György Domokos, Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Jacques Dürrenmatt, Sorbonne Université
Françoise Gaillard, Université de Paris VII
Artur Gałkowski, Uniwersytet Łódzki
Philippe Gilles, Unil-Chamberonne
Peter Platt, Barnard College, Columbia University, NY, USA
Andrea Rocci, Università della Svizzera italiana
Nikola Rossbach, Universität Kassel
Michael Rossington, Newcastle University, UK
William Sharpe, Barnard College, Columbia University, NY, USA
Thomas Travisano, Hartwick College, NY, USA

L'editore è disponibile ad assolvere agli obblighi di copyright per i materiali eventualmente utilizzati all'interno della pubblicazione per i quali non sia stato possibile rintracciare i beneficiari.

I contributi di questa pubblicazione sono stati sottoposti alla valutazione di due Peer Reviewers *in forma rigorosamente anonima.*

Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons CC BY-SA 4.0.

© 2026 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)
web: libri.educatt.online

Redazione della Rivista: redazione.all@unicatt.it | *web*: www.analisilinguisticaeletteraria.eu

Questo volume è stato stampato nel mese di aprile 2026
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)
su carta Fedrigoni Arcoset usomano certificata FSC®, di pura cellulosa ecologica E.C.F.
utilizzando il carattere Garamond Premier Pro.

Indice

Kontrastive Prosodie Deutsch-Italienisch. Theoretische Grundlagen, methodisch-didaktische Implikationen und Erkenntnisse aus der Unterrichtspraxis im Fach Deutsch als Fremdsprache 5
Vincenzo Damiazzi, Federica Missaglia

DaF-Phonetik und kontrastive Prosodie Deutsch-Italienisch. Historische und methodisch-didaktische Perspektiven 13
Federica Missaglia

Development of Studies on German Prosody (1970s–2010s) 29
Natalia Kuznetsova

Prosodievermittlung im hochschulischen DaF-Unterricht in Italien. Eine Analyse der Lehrwerke nach der prosodischen Wende 47
Vincenzo Damiazzi

Prosodie ermitteln und vermitteln. Eine Grundgrammatik der deutschen Prosodie für den DaF-Unterricht in Italien 73
Gianluca Cosentino

Der Einsatz von Erklärvideos im DaF-Unterricht zur Vermittlung der deutschen Prosodie 99
Miriam Morf

Erfolge und Grenzen des DaF-Prosodietrainings für Deutschlernende mit romanischen Muttersprachen 121
Simona Sbranna

Polaritätskontrast als Kategorie der Modalität im Deutschen und im deutsch-italienischen Vergleich 143
Manuela Caterina Moroni

The Prosody-Morphology Interface in German and Italian from a Contrastive Perspective 167
Valentina Schettino

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA XXXIV (2026) 5–12
ISSN: 1122-1917

Kontrastive Prosodie Deutsch-Italienisch. Theoretische Grundlagen, methodisch-didaktische Implikationen und Erkenntnisse aus der Unterrichtspraxis im Fach Deutsch als Fremdsprache

Vincenzo Damiazzi, Federica Missaglia
Università Cattolica del Sacro Cuore
vincenzo.damiazzi@unicatt.it, federica.missaglia@unicatt.it

Die germanistische Sprachwissenschaft hat sich in Italien vergleichsweise spät als eigenständige Disziplin etabliert, nämlich im Zuge des Bologna-Prozesses[1], als sie sich institutionell von der germanistischen Literaturwissenschaft emanzipierte (Carobbio, Roncoroni 2024, 779). Seitdem ist sie im italienischen Hochschulkontext durch eine enge Verschränkung wissenschaftlicher Forschung und sprachdidaktischer Zielsetzungen gekennzeichnet (780), wobei der kontrastive Ansatz eine zentrale Rolle einnimmt. Dies gilt auch für die Erforschung gesprochener Sprache und die Vermittlung phonetischer Inhalte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) (vgl. Nied Curcio 2008; Katelhön, Brambilla, Muco 2021).

Innerhalb des sprachdidaktischen Diskurses zur gesprochenen Sprache liegt der Schwerpunkt der aktuellen Forschung auf dem Erwerb kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprache. In diesem Zusammenhang wird zunehmend gefordert, prosodische Aspekte neben Morphologie, Syntax und Lexik von Beginn an systematisch in den Unterricht zu integrieren, insbesondere in bi- und multilingualen Lernkontexten.

Trotz des intensivierten wissenschaftlichen Interesses an prosodischen Phänomenen und der methodisch-didaktischen Bemühungen, der Prosodie einen gleichwertigen Stellenwert innerhalb der sprachlichen Kompetenzbereiche zuzuerkennen, zeigt sich in der Unterrichtspraxis weiterhin eine deutliche Marginalisierung der phonetischen und phonologischen Dimension. Die „Beherrschung der Phonologie“[2] (Europarat 2020, 159) wird

[1] Der 1999 eingeführte Bologna-Prozess hat die europäische Hochschulbildung mit der Einführung eines gestuften Studiensystems (Bachelor/Master) wie auch der Maßnahmen zur Qualitätssicherung und zur Förderung der Mobilität nachhaltig geprägt. Vgl. dazu Ballarino, Perotti 2012 und https://education.ec.europa.eu/de/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process (letzter Zugriff 07.06.2025).

[2] Im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen werden in der Skala zur Beherrschung der Phonologie drei Schwerpunkte unterschieden: Beherrschung der Phonologie allgemein, Aussprache einzelner Laute und Realisierung prosodischer Merkmale.

DOI: 10.69117/ALL.2026.1.01

im Vergleich zu Lexik und Morphologie häufig als sekundär behandelt. Entsprechend ist die Vermittlung prosodischer Kompetenz bislang weder hinreichend etabliert noch systematisch ausgearbeitet. Innerhalb unterschiedlicher didaktischer Ansätze variiert die Gewichtung prosodischer Inhalte erheblich und ist vielfach abhängig von individuellen Einstellungen sowie vom Ausbildungsstand der Lehrenden im Bereich der Aussprachevermittlung (vgl. Tomanová 2024, 26).

Diese Problematik zeigte sich bereits in der Erstfassung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (Europarat 2001), in dem der zugrunde liegende begriffliche Apparat zur Aussprache nur rudimentär ausgearbeitet war. Die dort vorgeschlagene Skala zur Aussprache und Intonation wurde im Begleitband zum GER rückblickend als „die am wenigsten erfolgreiche unter den Skalen" bewertet (Europarat 2020, 157). Die anhaltenden Unsicherheiten im Umgang mit prosodischen Phänomenen wirken sich sowohl auf die Unterrichtspraxis als auch auf die Ausbildung von Lehrkräften aus und tragen dazu bei, dass Prosodie häufig auf eine randständige Rolle innerhalb der Entwicklung mündlicher Sprachfertigkeiten reduziert wird.

Demgegenüber belegen mehr als ein Jahrhundert phonetisch-phonologischer und prosodischer Forschung – aus experimenteller wie aus didaktischer Perspektive –, dass Prosodie eine zentrale Dimension menschlicher Kommunikation darstellt. Sie durchdringt alle Funktionen sprachlichen Handelns im Sinne des Bühlerschen Organon-Modells (1934), wie Drumbl prägnant formuliert:

> Prosodie ist aber keineswegs, wie man meinen könnte, eine unverbindliche, stilistische Nuancierung der Sprache, die aus dem Unterricht ausgeklammert bleiben kann. Prosodie ist der Grund allen Sprechens. Sie verbindet die nicht verbale Sphäre – Mimik, Gestik und Körpersprache – mit den emotionalen Faktoren und kommunikativen Intentionen des Sprechers und kann demnach mit vollem Recht als Interface zwischen Innen- und Außenwelt beim Sprechen betrachtet werden [...]. (Drumbl 2009, 24)

Angesichts dieser zentralen Bedeutung erscheint es problematisch, dass prosodische Phänomene im DaF-Unterricht häufig impressionistisch und prototypisch behandelt werden. Lange Zeit wurden sie primär mit dem Ausdruck emotionaler Zustände assoziiert. Zwar erfüllt Prosodie zweifellos expressive Funktionen (vgl. Köhler 1977; Eckert, Laver 1994), doch greift eine ausschließlich emotionale Perspektivierung zu kurz. Prosodie übernimmt neben para- und extralinguistischen Funktionen auch zentrale linguistische Funktionen, etwa bei der Strukturierung von Äußerungen, der Organisation – Gliederung und Modulierung – von Sprechakten sowie der pragmatischen Gewichtung innerhalb der Informationsstruktur.

Die didaktische Umsetzung prosodischer Inhalte ist folglich von erheblicher Heterogenität geprägt. Dies trägt zur Wahrnehmung der Prosodie als schwer fassbarer, fragmentarischer und stark variationsabhängiger Gegenstandsbereich bei, der sich einer systematischen didaktischen Modellierung zu entziehen scheint.

Viele der bestehenden phonetischen und prosodischen Schwierigkeiten lassen sich jedoch durch vergleichende Betrachtungen gesprochensprachlicher Eigenheiten der Erst-

und Ziel- bzw. Fremdsprache der Lernenden systematisch erfassen[3]. Kontrastive Ansätze, die charakteristische Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache herausarbeiten, bilden eine tragfähige Grundlage für die didaktische Vorentlastung, die gezielte Schulung perzeptiver und produktiver Fertigkeiten sowie die Erklärung typischer Interferenzerscheinungen. Die Identifikation wiederkehrender phonetischer Fehlrealisierungen erlaubt es, spezifische Ausspracheschwierigkeiten zu diagnostizieren und zu erklären. Auf der Basis strukturell-kontrastiver Analysen der beteiligten Sprachsysteme (Weinreich 1953/1976) können Lernschwierigkeiten antizipiert, Fehlerprofile erstellt und darauf aufbauend methodisch-didaktische Maßnahmen sowie geeignete Übungstypologien entwickelt werden (vgl. Adamcová 2016, 14).

Vor diesem wissenschaftlichen und sprachdidaktischen Hintergrund werden seit 2022 an der Università Cattolica del Sacro Cuore in Mailand jährlich Workshops zur deutschen Prosodie für italienische Lernende durchgeführt. Diese sind in die Vorlesungsreihe „Deutsche Phonetik und Phonologie" im ersten Studienjahr des Bachelorstudiengangs *Scienze Linguistiche e Letterature Straniere* eingebettet. Ziel der Workshops ist es, aktuelle Tendenzen der germanistischen Prosodieforschung mit der didaktischen Praxis im DaF-Unterricht zu verknüpfen und einen institutionellen Rahmen für den interdisziplinären Austausch zwischen Phonetik, Linguistik und Fremdsprachendidaktik zu schaffen.

Die Università Cattolica verfügt über eine lange Tradition in den linguistischen und phonetischen Wissenschaften. Bereits 1929 richtete ihr Gründer Padre Agostino Gemelli im ersten experimentellen psychologischen Labor Italiens eine eigenständige phonetische Sektion ein, die rasch internationale Bedeutung erlangte[4]. Die dort betriebene Forschung zeichnete sich durch methodologische Strenge, technologische Innovationen und einen ausgeprägt interdisziplinären Ansatz aus, der Psychologie, Medizin, Psychoakustik und Phonetik miteinander verband. Diese wissenschaftliche Tradition bildet das Fundament für einen forschungsgeleiteten Zugang zur Phonetik, der sich bis heute in der Prosodiedidaktik, in Workshops und Publikationen wie dem vorliegenden Sammelband widerspiegelt.

Die thematische Entwicklung der Workshops in den Jahren 2022 bis 2025 dokumentiert exemplarisch die stärkere systematische Verknüpfung von phonetischer Forschung und didaktischer Praxis. Während der erste Workshop *Prosodia tedesca: Ricerca e applicazioni didattiche I* (2022) grundlegende Fragen der Integration prosodischer Elemente in den DaF-Unterricht behandelte, rückte 2023 im Workshop *Prosodia tedesca: Ricerca e applicazioni didattiche II* die prosodische Struktur politischer Diskurse und authentischer Sprachverwendung in den Mittelpunkt. 2024 widmete sich der Workshop *Prosodia tedesca: Tendenze della fonetica e della didattica DaF in Italia* didaktisch-methodischen Ansätzen, die prosodisches Lernen mit digitalen Formaten verbinden, und war in das

[3] Es sei hier u. a. verwiesen auf Drumbl, Missaglia 1997; Missaglia 1999; Drumbl 2001; Moroni 2013; Hirschfeld, Reinke 2016.

[4] Für eine ausführliche Beschreibung der Geschichte des Labors für experimentelle Psychologie und der phonetischen Forschung an der *Università Cattolica* vgl. Ciceri 2009, 251–262; Galazzi 2019, 297–312 und https://www.youtube.com/watch?v=xgtzbuXYg00 (letzter Zugriff 07.06.2025).

PRIN[5]-Projekt „LITI – Deutsche Sprache in Italien: Wo stehen wir und wohin wollen wir gehen?“ (Prot. 2022XZPWME – CUP J53D23019460008) eingebettet. Der Workshop verfolgte die primären Ziele des Projekts: eine flächendeckende Bestandsaufnahme des Status der Germanistik in Italien und die Erforschung von Lehrwerken und Strategien zur Förderung des Erwerbs und der Vermittlung der deutschen Sprache in Italien. Im Workshop *Prosodia tedesca: Aspetti di fonetica contrastiva italo-tedesca nella didattica DaF* standen 2025 schließlich kontrastive Aspekte der deutschen und italienischen Phonetik und Phonologie sowie deren didaktisches Potenzial im Fokus. Die systematisch konzipierte Workshop-Reihe hat somit einen kontinuierlichen Diskurs geschaffen, der empirische Forschungsergebnisse mit innovativen didaktischen Modellen verbindet.

Der vorliegende Sammelband dokumentiert diese Entwicklung aus der Perspektive der beteiligten Referentinnen und Referenten und versteht sich als Beitrag zur Professionalisierung der prosodischen Didaktik im DaF-Unterricht an den italienischen Hochschulen.

Der Band eröffnet mit einer historisch und methodisch ausgerichteten Überblicksdarstellung zur Vermittlung phonetischer und prosodischer Inhalte in der kontrastiven DaF-Didaktik. In *DaF-Phonetik und kontrastive Prosodie: Historische und methodisch-didaktische Perspektiven* zeichnet Federica Missaglia die Entwicklung der Disziplin vom 20. Jahrhundert bis in die Gegenwart nach. Im Zentrum steht die Frage, wie prosodische Merkmale im Ausspracheunterricht für italienische Deutschlernende integriert wurden. Der Beitrag diskutiert zentrale didaktische Ansätze, technologische Entwicklungen sowie deren Einfluss auf die Aussprachevermittlung und unterstreicht die Notwendigkeit einer systematischen Berücksichtigung prosodischer Aspekte im DaF-Unterricht.

Einen weiteren historisch-methodologischen Überblick bietet Natalia Kuznetsova in ihrem Beitrag *Development of Studies on German Prosody (1970s-2010s)*. Auf der Grundlage einer Datenbank von nahezu 1000 einschlägigen Publikationen analysiert sie die Entwicklung der deutschen Prosodieforschung von den 1970er bis zu den 2010er Jahren. Es werden zentrale Forschungsmodelle, relevante Korpora und Annotationssysteme vorgestellt und eine deutliche Verschiebung von phonologisch orientierten Ansätzen hin zu empirischen, korpusbasierten und interdisziplinären Forschungsdesigns aufgezeigt.

Die hochschulische Unterrichtspraxis in Italien steht im Mittelpunkt der Studie *Prosodievermittlung im hochschulischen DaF-Unterricht in Italien* von Vincenzo Damiazzi. Anhand der Analyse von 28 DaF-Lehrwerken untersucht der Autor, inwieweit diese die Erkenntnisse der sogenannten ‚prosodischen Wende‘ berücksichtigen. Analysiert werden unter anderem die terminologische Präzision, die Systematisierung prosodischer Inhalte, die Rolle des Perzeptionstrainings sowie die Vielfalt der Übungstypologien. Der Beitrag identifiziert bestehende Defizite und formuliert konkrete Vorschläge zur Weiterentwick-

[5] PRIN steht für *Progetti di Rilevante Interesse Nazionale* [Forschungsprojekte von relevantem nationalem Interesse], ein Finanzierungsprogramm des italienischen Ministeriums für Universität und Forschung (MUR – Ministero dell’Università e della Ricerca).

lung der Lehrmaterialien, insbesondere unter Einbeziehung von Lernformaten zum computergestützten Sprachenlernen[6].

Gianluca Cosentino konzipiert in *Prosodie ermitteln und vermitteln* die Prosodie als grammatisches Phänomen und entwickelt eine grundlegende Beschreibung der deutschen Prosodie für den DaF-Unterricht in Italien. Ausgehend von typischen Interferenzerscheinungen italienischer Deutschlernender werden didaktische Übungsformate vorgestellt, unter anderem unter Nutzung des Online-Tools YouGlish. Ein besonderer Fokus liegt auf Akzentuierung und Intonation als zentralen Trägern grammatischer und informationsstruktureller Bedeutungen.

Der Einsatz digitaler Medien wird im Beitrag von Miriam Morf, *Der Einsatz von Erklärvideos im DaF-Unterricht zur Vermittlung der deutschen Prosodie*, aus didaktischer Perspektive reflektiert. Diskutiert werden Potenziale und Grenzen von Erklärvideos zur Vermittlung von Rezeptions- und Produktionskompetenzen. Anhand der Analyse zweier YouTube-Videos sowie eines Unterrichtsbeispiels mit selbst produzierten Videos wird gezeigt, wie authentische prosodische Muster erfolgreich vermittelt werden können.

Empirisch ausgerichtet ist die Arbeit von Simona Sbranna *Erfolge und Grenzen des DaF-Prosodietrainings für Deutschlernende mit romanischen Muttersprachen*. Auf der Grundlage einer Vergleichsstudie zweier Gruppen von Lernenden untersucht sie die Auswirkungen gezielten Prosodietrainings auf die Markierung des Informationsstatus im Deutschen. Die Ergebnisse verdeutlichen sowohl die Wirksamkeit entsprechender Trainingsformate als auch den Bedarf an weiterführender Forschung zur Überwindung fossilisierter prosodischer Muster.

Eine kontrastive Perspektive auf Modalität eröffnet Manuela Caterina Moroni in ihrem Beitrag *Polaritätskontrast als Kategorie der Modalität im Deutschen und im deutsch-italienischen Vergleich*. Auf der Basis von Map-Task-Dialogen zeigt die Autorin, dass das Deutsche prosodisch integrierte Strategien zur Markierung von Polarität bevorzugt, während das Italienische stärker auf lexikalische und syntaktisch periphere Mittel zurückgreift. Die Analyse bestätigt eine strukturelle Asymmetrie zwischen germanischen und romanischen Sprachen.

Den Abschluss bildet der Aufsatz von Valentina Schettino *The Prosody-Morphology Interface in German and Italian from a Contrastive Perspective*, der die Schnittstelle zwischen Prosodie und Morphologie aus kontrastiver Perspektive untersucht. Im Fokus stehen Transferphänomene bei deutschsprachigen Lernenden des Italienischen, etwa im Zusammenhang mit Auslautverhärtung, Fugenelementen, Vokalepenthese und syntaktischer Verdopplung. Der Beitrag leistet damit einen Beitrag zur Beschreibung prosodisch-morphologischer Interdependenzen im Zweitspracherwerb.

Der vorliegende Sammelband verdankt sein Entstehen der engagierten Zusammenarbeit zahlreicher Kolleginnen und Kollegen. Den Autorinnen und Autoren gilt besonderer

[6] Diese Bezeichnung wurde aus dem Englischen übersetzt, nämlich *Computer-Assisted Language Learning* („CALL"). CALL bezeichnet den Einsatz digitaler Technologien zur Unterstützung des Fremdsprachenlernens und -lehrens. Es umfasst vielfältige Anwendungen wie interaktive Sprachlernprogramme, automatisiertes *Feedback*, Lernplattformen oder KI-gestützte Systeme (vgl. Chapelle 2001; Beatty 2010; Zhu, Wang 2025).

Dank für ihre fundierten Beiträge, die unterschiedliche Perspektiven auf die kontrastive Erforschung und Vermittlung der deutsch-italienischen Prosodie eröffnen.

Unser Dank gilt ebenso der Redaktion von *L'Analisi Linguistica e Letteraria* für die Aufnahme des Bandes in ihre Schriftenreihe sowie für die sorgfältige und konstruktive Begleitung des gesamten Publikationsprozesses. Den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern danken wir für ihre differenzierten und weiterführenden Rückmeldungen, die maßgeblich zur Qualität der Beiträge beigetragen haben.

Nicht zuletzt versteht sich dieser Sammelband als Beitrag zur Weiterentwicklung einer sprachdidaktisch orientierten Auslandsgermanistik, die den Erwerb prosodischer Kompetenz als zentrales, interdisziplinär anschlussfähiges Forschungsfeld begreift.

Literaturverzeichnis

Adamcová, Lívia. 2016. "Die prosodische Wende im Deutschen: Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven." *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 8 (1): 13–22.

Ballarino, Gabriele, Loris Perotti. 2012. "The Bologna process in Italy." *European Journal of Education* 47 (3): 348–363.

Beatty, Ken. 2010. *Teaching & researching: Computer-assisted language learning*. London: Routledge.

Bühler, Karl. 1934. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.

Carobbio, Gabriella, Tiziana Roncoroni. 2024. "Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Italien." In *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung*, hrsg. von Michael Szurawitzk, Patrick Wolf-Farré, 779–794. Berlin/Boston: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110690279-047

Chapelle, Carol A. 2001. *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ciceri, Maria Rita. 2009. "Dal laboratorio di Fonetica alla psicologia della voce e della comunicazione. Continuità di metodo e nuove tecnologie." In *Storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Agostino Gemelli e il suo tempo* (Vol.VI), a cura di Maria Bocci, 251–262. Milano: Vita&Pensiero.

Drumbl, Hans. 2001. "Ein konstruktivistisches Lernmodell für Deutsch als Fremdsprache. Erfahrungen in Italien 1975–2000." In *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*, hrsg. von Johanna Meixner, Klaus Müller, 125–144. Neuwied-Berlin: Luchterhand.

Drumbl, Hans. 2009. "Die Prosodie im Sprachunterricht." In *Sprachen, Kulturen, Grenzen. Teilhabe an der Sprachgemeinschaft: ein Schlüssel zur Zweitsprache*, hrsg. von Elisabetta Bolla, Hans Drumbl, 26–30. Meran: Alpha&Beta.

Drumbl, Hans, Federica Missaglia. 1997. "Prosodie und Inferenz in zweisprachiger Lernumgebung. Neue Ansätze für Deutsch als Fremdsprache in Italien." *L'Analisi linguistica e letteraria* 5: 391–418.

Eckert, Hartwig, John Laver. 1994. *Menschen und ihre Stimmen: Aspekte der vokalen Kommunikation*. Weinheim: Psychologie VerlagsUnion.

Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Online aufrufbar unter: https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm

Europarat. 2020. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – Begleitband*. Stuttgart: Klett.

Galazzi, Enrica. 2019. "Agostino Gemelli e le scienze fonetiche in Europa nella prima metà del Novecento." In *La Cultura linguistica italiana in confronto con le culture linguistiche di altri paesi*

dall'Ottocento in poi, a cura di Federica Da Milano, Andrea Scala, Massimo Vai, Rita Zama, 297–312. Roma: Bulzoni.

Hirschfeld, Ursula, Kerstin Reinke. 2016. *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Berlin: Erich Schmidt.

Katelhön, Peggy, Marina M. Brambilla, Albana Muco. 2021. "Deutsch im Vergleich. Sprachliche Strukturen im Kontrast zum Italienischen: Einführung in das Themenheft." *Linguistik Online* 111 (6): 3–10.

Köhler, Klaus J. 1977. *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.

Missaglia, Federica. 1999. "Contrastive Prosody in SLA: An Empirical Study with Italian Learners of German." *Proceedings of the XIV ICPhS, San Francisco*, 551–554. Berkeley: University of California.

Moroni, Manuela Caterina. 2013. "La prosodia dell'italiano e del tedesco a confronto." *Italienisch* 2: 80–93.

Nied Curcio, Martina L., Hrsg. 2008. *Ausgewählte Phänomene zur kontrastiven Linguistik Italienisch-Deutsch: ein Studien- und Übungsbuch für italienische DaF-Studierende*. Milano: Franco Angeli.

Tomanová, Magdaléna. 2024. *Ausspracheschulung in DaF-Lehrwerken: Eine Vergleichsstudie. Diplomarbeit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Weinreich, Uriel. 1953/1976. *Languages in Contact: Findings and Problems.* New York: Publications of the Linguistic Circle of New York, No. 1. *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung.* Mit einem Vorwort von A. Martinet. München: Beck.

Zhu, Meina, Chaoran Wang. 2025. "A systematic review of AI in language education: Current status and future implications." *Language Learning & Technology* 29 (1): 1–29.

L'analisi linguistica e letteraria XXXIV (2026) 13–28
ISSN: 1122-1917

DaF-Phonetik und kontrastive Prosodie Deutsch-Italienisch. Historische und methodisch-didaktische Perspektiven

Federica Missaglia
Università Cattolica del Sacro Cuore
federica.missaglia@unicatt.it

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

This paper examines the development of German phonetics and contrastive German-Italian prosody within the context of German as a Foreign Language (GFL) instruction. It offers an overview of the historical evolution of research and teaching practices in German phonetics throughout the 20th and early 21st centuries, with particular attention to the extent to which prosodic features and contrastive aspects have been incorporated into pronunciation teaching in Italy. The paper also analyses the methodological approaches adopted in this context. The findings provide insights into prosody-oriented pronunciation training in GFL and highlight the significance of contrastive phonetics and prosody in foreign language education.

Keywords: German Prosody, Contrastive Prosody, German Phonetics, German as a Foreign Language, Pronunciation Training

1. *Einleitung*

Die Vermittlung der Phonetik im Fremdsprachenunterricht weist eine lange und wechselvolle Geschichte auf, die durch die enge Wechselbeziehung zwischen Phonetik und Sprachdidaktik geprägt ist. Bereits die Entstehung der modernen Phonetik wurde maßgeblich durch sprachdidaktische Fragestellungen beeinflusst – exemplarisch zeigt sich dies an der Rolle der Phonetic Teachers' Association. Dieser 1886 gegründete Lehrerverband, Vorläufer der International Phonetic Association, setzte sich die Förderung der korrekten Aussprache im Fremdsprachenunterricht zum Ziel. Die von der britischen phonetischen Schule geprägten theoretischen Überlegungen und die praxisorientierten Bestrebungen des Verbands führten schließlich zur Entwicklung der Weltlautschrift – des *International Phonetic Alphabet* (IPA 1949; 1995). Dieses universelle Transkriptionssystem ermöglicht die schriftliche Wiedergabe der Sprachlaute aller Sprachen der Welt unabhängig von orthographischen Konventionen und Schriftsystemen. Damit wurde ein Instrument für die Beschreibung der Lautsprache und die Vermittlung der Aussprache geschaffen, das bis heute eine zentrale Rolle sowohl in der theoriegeleiteten Erforschung der gesprochenen Sprache als auch in der Praxis der gesteuerten Fremdsprachenvermittlung einnimmt.

DOI: 10.69117/ALL.2026.1.02

Die enge Verbindung zwischen Phonetik und Fremdsprachendidaktik spiegelt sich auch in der Entwicklung methodisch-didaktischer Ansätze zur Aussprachevermittlung wider. Diese stehen im Spannungsfeld zwischen den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Phonetik und den Erfordernissen der Sprachdidaktik[1]. Lehrwerke und didaktische Konzepte reflektieren dabei nicht nur die jeweils dominierenden lern- und erwerbstheoretischen Ansätze und sprachwissenschaftlichen Paradigmen, sondern auch die technologischen Fortschritte. Diese haben die Geschichte der Phonetik in Forschung und Lehre – von der Ohren- und Symbolphonetik bis hin zur analogen und digitalen Instrumentalphonetik – in entscheidendem Maße beeinflusst, was sich beispielhaft an den phonetischen Darstellungsmitteln und akustischen Analyseinstrumenten ablesen lässt.

Das Grammophon und die Schallplatte waren für die Verbreitung von Jones' Kardinalvokalsystem (1918) ausschlaggebend, während Palatogramme und Sagittalschnitte wichtige visuelle Hilfsmittel zur Darstellung artikulatorischer Prozesse darstellten und damit für die frühe Vermittlung artikulatorischer Aspekte bei der Vokal- und Konsonantenrealisierung eine relevante Rolle spielten. In späteren Jahrzehnten boten Oszillo- und Spektrogramme eine instrumentelle Grundlage für die Analyse und Darstellung akustisch-phonetischer Sachverhalte der lautsprachlichen Realisierung. Ab den 1950er Jahren fand das Aussprachetraining verstärkt im Sprachlabor statt, gestützt auf die technischen Möglichkeiten des Tonbandgeräts.

Die technologischen Entwicklungen veränderten die Lehr- und Lernpraxis grundlegend – von kollektiven Unterrichtsformen im Klassenraum bzw. Hörsaal über die individuelle Arbeit im Sprachlabor bis hin zum autonomen Lernen am Computer. In jüngster Zeit eröffnen digitale Technologien und soziale Medien neue Perspektiven für eine flexible, kontextsensitive und nutzerorientierte Ausspracheschulung (vgl. Missaglia, im Druck).

Die Relevanz der Ausspracheschulung für den Fremdsprachenerwerb wird besonders deutlich in der Geschichte der Phonetikvermittlung im DaF-Unterricht. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts vollzog sich hier ein Wandel von einer zunächst marginalisierten Rolle der Aussprache hin zu einer verstärkten Berücksichtigung phonetisch-phonologischer und prosodischer Phänomene. Mit dem Aufkommen audiolingualer und audiovisueller sprachdidaktischer Methoden in den 1950er und 1960er Jahren gewann die Ausspracheförderung an Bedeutung. Dabei entstanden methodisch-didaktische Ansätze, die im Rahmen der audiolingualen Methode vermehrt auf Übungen mit Minimalpaaren und Substitutionsübungen setzten und für die individuelle Arbeit im damals neu entwickelten Sprachlabor konzipiert waren. Erste Ansätze zur Prosodie fanden Eingang in die Lehrwerke – häufig in Form von Nachsprech- und Diktatübungen. Die explizite Vermittlung prosodischer Phänomene wie Intonation, Akzentuierung und Rhythmus blieb jedoch eine Randerscheinung.

Mit der sogenannten ‚kommunikativen Wende' in der Sprachdidaktik rückte in den 1970er Jahren die Verständlichkeit als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts in den Fokus. In der Folge orientierte sich auch die Vermittlung der Aussprache zunehmend an authentischer mündlicher Kommunikation. Die zuvor dominierenden Einzellautwieder-

[1] Vgl. Celce-Murcia, Brinton, Goodwin (1996) für den Stellenwert des Ausspracheunterrichts in verschiedenen Sprachlehrmethoden.

holungen und die Übungen mit Minimalpaaren, beispielsweise in Form von Identifikations- und Diskriminationsübungen der nach behavioristischen und strukturalistischen Prinzipien gestalteten Strukturmusterübungen, wurden durch handlungsorientierte Übungen ersetzt, die auf praktische Anwendung, Authentizität und kommunikative Effizienz abzielten.

Trotz der kommunikativ orientierten Schwerpunktsetzung bleibt die Integration der Phonetik in den DaF-Unterricht bis heute vielfach unzureichend. Dies zeigt sich insbesondere in der Vermittlung prosodischer Merkmale, die für die Verständlichkeit und die kommunikative Kompetenz der Lernenden eine zentrale Rolle spielen. Lehrwerkanalysen, die sich systematisch und kriteriengeleitet mit phonetischen Inhalten auseinandersetzen, sind in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung. Da Lehrwerke den fachdidaktischen Diskurs widerspiegeln und zugleich prägen, ermöglicht eine reflektierte Auseinandersetzung mit Lehrwerken und didaktischen Materialien wertvolle Einblicke in die Praxis der gesteuerten Fremdsprachenvermittlung (vgl. Damiazzi, in diesem Band; s. auch Di Meola, Gerdes, Tonelli 2017 und Di Meola, Puato 2021)[2].

Im Bereich der DaF-Phonetik zeigen Lehrwerkanalysen, dass phonetische und insbesondere prosodische Aspekte nach wie vor unterrepräsentiert sind und in vielen Materialien quantitativ wie qualitativ hinter den Anforderungen eines effektiven Aussprachetrainings zurückbleiben. Dies gilt nicht zuletzt für Lehrwerke, die in Italien oder speziell für italienischsprachige Lernende entwickelt wurden. Aufgrund der prosodischen Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Italienischen – etwa im Bereich der Wort- und Satzakzentuierung, der Intonation oder der Rhythmusstruktur (vgl. Missaglia 1999; 2012) – ergeben sich spezifische Herausforderungen, die eine gezielte didaktische Aufarbeitung erfordern.

Vor diesem Hintergrund nimmt der Beitrag die historische Entwicklung der Phonetik- und Prosodievermittlung im DaF-Unterricht in den Blick und legt dabei einen besonderen Schwerpunkt auf den italienischen Kontext. Untersucht wird, wie sich die Rolle der Aussprache im Spannungsfeld zwischen segmentalen und prosodischen Aspekten verändert hat und in welchem Maße DaF-Lehrwerke sowie didaktische Konzepte prosodische Phänomene berücksichtigen. Ziel ist es, sowohl die wissenschaftshistorischen Linien als auch die methodisch-didaktischen Entwicklungen nachzuzeichnen und auf dieser Grundlage die besonderen Herausforderungen für italienischsprachige Deutschlernende zu beleuchten.

2. *Die deutsche Phonetik in der italienischen Forschung und DaF-Lehre*

Das Interesse an phonetischen Aspekten des Deutschen setzte in Italien vergleichsweise spät ein. Der Fremdsprachenunterricht war lange Zeit im Zuge der sogenannten Grammatik-Übersetzungs-Methode stark grammatikalisch geprägt – mit Schwerpunkt auf Morphologie, Lexik und Syntax, während die Phonetik eine marginale Rolle spielte. Bis etwa zur Mitte des 20. Jahrhunderts dominierte eine stark schriftbasierte Unterrichtsmetho-

[2] Die Lehrwerkforschung ist als eigenständiger Bereich innerhalb der Fremdsprachendidaktik etabliert; zur Lehrwerkforschung im wissenschaftlichen Fachdiskurs s. etwa Seyfarth (2023).

dik den Fremdsprachenunterricht. Ausspracheübungen waren in den frühen Lehrwerken kaum vertreten, und wenn sie vorkamen, dann beschränkten sie sich auf einzelne Lautwerte oder Übungen zur Konsonanten- und Vokalartikulation. Methodische Ansätze aus der Muttersprachendidaktik wurden oft unkritisch auf den Fremdsprachenerwerb übertragen und prosodische Phänomene wie Intonation, Betonung oder Rhythmus wurden weitgehend vernachlässigt.

Auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der deutschen Phonetik war begrenzt. Italienische ForscherInnen sowie an Phonetik interessierte DaF-Lehrpersonen konnten dabei auf Aussprachewörterbücher (Siebs 1969 [1898]; Viëtor 1912; Krech et al. 1969; Duden 1974) sowie auf allgemeine Publikationen zurückgreifen, in denen phonetische Themen ein Randgebiet darstellten (etwa Albano Leoni, Morlicchio 1988), oder auf Phonetikhandbücher (Viëtor 1884; Wängler 1960; Kohler 1995 [1977]; Hakkarainen 1995; Pompino-Marschall 1995; zur Intonation: v. Essen 1964; Isačenko, Schädlich 1970; Stock 1998 [1996]) und Lehrwerke aus dem deutschsprachigen Raum[3].

Die in Italien verwendeten Lehrwerke zur deutschen Phonetik stammten meist aus dem Ausland und richteten sich an ein undifferenziertes Publikum, d. h. allgemein an Deutschlernende, ohne deren Erst- oder Muttersprache zu berücksichtigen. Diese „Ausgangssprachenneutralität" der Lehrwerke (Grzeszczakowska-Pawlikowska, Rauch 2013, 6) bis hinein in die 1990er Jahre (vgl. etwa Rausch, Rausch 1991), führte dazu, dass spezifische interferenzbedingte Ausspracheschwierigkeiten italienischer Deutschlernender kaum berücksichtigt wurden. Stattdessen lag der Fokus auf häufig auftretenden Fehlern im segmentalen Bereich und auf als ‚typisch deutsch' empfundene Laute oder Konsonantenverbindungen, wie beispielsweise die /r/-Realisierung, Laute wie /ç/ und /χ/ oder Affrikate (/pf/) und Cluster wie /ʃt/ und /ʃp/. Dass in der mündlichen Realisierung italienischer Deutschlernender spezifische Fehler und Interferenzerscheinungen auftreten, die mit den phonetischen und phonologischen Eigenheiten der Muttersprache zu erklären sind, wurde in den frühen Lehrwerken weder thematisiert noch berücksichtigt. Erst empirisch fundierte Fehleranalysen und kontrastive Analysen[4] sollten die Grundlage für didaktische Vorschläge bieten, die beide Sprachen im Kontakt berücksichtigen und Übungen für italienische Deutschlernende vorsehen, die gezielt auf die spezifischen Interferenzphänomene italienischer Deutschlernender eingehen. In den 1980er und 1990er Jahren führten empirische Studien zum deutsch-italienischen Sprachkontakt zu einer vertieften wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den phonetischen Spezifika dieser Sprachkontaktsituation (vgl. Missaglia 1997).

Die frühere phonetische Forschung war zudem im Allgemeinen segmental ausgerichtet. Handbücher und Lehrwerke konzentrierten sich auf Einzellaute, Lautinventare und IPA-Transkriptionen. Die Phonologie analysierte vorrangig funktionale Merkmale von Vokalen, Diphthongen, Konsonanten und Affrikaten (vgl. Pernwerth de Bärnstein 1970), und die Phonetik beschäftigte sich insbesondere mit den artikulatorischen Eigenschaften der Sprachlaute. Zwar entstanden in jenen Jahren auch relevante Forschungen zur Into-

[3] Für die Lehrwerke mit Ausführungen zur deutschen Phonetik, die 1898–1978 im deutschen Sprachraum veröffentlicht wurden, vgl. Slembek (1983). Für den Zeitraum 1980–1992 s. etwa Dieling (1994).

[4] S. dazu Figge, De Matteis (1982); Milan, Sünkel (1990); Gras Ferraresi, Tomelleri Kromberg (1994).

nation des Deutschen (vgl. etwa v. Essen 1964; Isačenko, Schädlich 1970), doch wurden sie in der phonetisch ausgerichteten Sprachdidaktik kaum rezipiert. Suprasegmentale und prosodische Phänomene blieben im DaF-Unterricht weitgehend unbeachtet oder wurden ausschließlich mit emotionalen Sprechakten assoziiert.

Die Dominanz der segmentalen Phonetik spiegelte sich auch in den frühen DaF-Lehrwerken zu Phonetik und Aussprache in Italien wider. Dabei wurden im Rahmen der Kontrastiven Analyse-Hypothese vergleichende Studien zum Lautinventar des Deutschen und Italienischen bzw. ihrer Varietäten durchgeführt (vgl. Mioni 1973; 1976; Zuanelli Sonino 1975; Lichem 1978; Canepari 1979; Hurch 1983; Tonelli 1984; Grassegger 1986; De Dominicis 1997), während die Prosodie ausgeklammert blieb. Erst am Ende des 20. Jahrhunderts, im Zuge relevanter Paradigmenwechsel in der Sprachwissenschaft und der Psychologie, sollte sich der Fokus auf inter- und suprasegmentale Aspekte der Lautsprache verlagern und sollten Rhythmus, Akzent und Intonation zum Gegenstand sprachwissenschaftlicher und didaktischer Aufmerksamkeit werden. Aus- und InlandsgermanistInnen und PhonetikerInnen begannen sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie Prosodie und Suprasegmentalia im DaF-Unterricht zu vermitteln seien (vgl. Dieling 1989; 1992; Hirschfeld 2002; s. dazu auch Anderson 2004).

3. *Von den Segmenten zur Prosodie*

Im Zusammenhang mit einer verstärkten Auseinandersetzung mit prosodischen Aspekten im DaF-Unterricht waren die technologischen Entwicklungen ausschlaggebend. Die älteren, artikulatorisch orientierten Ansätze stellten bildhafte Darstellungen, beispielsweise Vokaltrapeze, Sagittalschnitte, Palatogramme, und IPA-Transkriptionen in den Vordergrund. Ziel war die Beschreibung der Artikulationsmechanismen zur Verbesserung der Aussprache, unabhängig von der Erstsprache der Lernenden. Während sich segmentale Phänomene vergleichsweise gut visualisieren ließen, wurde die Prosodie lange Zeit primär auditiv erfasst und mit impressionistischen Kriterien beschrieben. Notationssysteme wie die Liniennotation der britischen Schule oder die Stufennotation, die im amerikanischen Strukturalismus prägend war, basierten auf subjektiven Höreindrücken und boten keine objektive Grundlage für systematische, verallgemeinerbare Forschung und für die sprachdidaktische Praxis (vgl. Niebuhr et al. 2017). Dies änderte sich erst durch die Entwicklung instrumenteller Verfahren, die es ermöglichten, prosodische Merkmale akustisch zu messen, zu visualisieren, zu analysieren und schließlich zu beschreiben.

Parallel dazu zeichnete sich im Fremdsprachenunterricht ein grundlegender Paradigmenwechsel ab: In den 1970er-Jahren verlagerte die sogenannte kommunikative Wende den Fokus von formalen Sprachstrukturen hin zu kommunikativer Angemessenheit und Verständlichkeit. Die Zielvorstellung einer möglichst perfekten Nachahmung muttersprachlicher Lautmuster (*native-like pronunciation*) trat in den Hintergrund. Die didaktische Praxis konzentrierte sich nun auf Aspekte, die für eine erfolgreiche Kommunikation entscheidend sind. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass prosodische Fehler häufiger als segmentale Fehler zu Missverständnissen führen (vgl. Anderson-Hsieh, John-

son, Koehler 1992; Hirschfeld 1994; 1995). Damit erhielt die Prosodie eine stärkere Stellung im Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse von 51 DaF-Lehrwerken aus den Jahren 1980 bis 1992 (Dieling 1994) zeigt, dass zwar sowohl suprasegmentale als auch segmentale Phänomene thematisiert wurden, die segmentalen Aspekte jedoch weiterhin dominierten.

Gleichzeitig zur kommunikativen Wende in der Sprachdidaktik fand in der Psychologie eine kognitive Wende statt, die das Interesse auf die kognitiven Prozesse der Sprachverarbeitung – Produktion und Wahrnehmung – lenkte. Forschungen zur Prosodie zeigten, dass rhythmische, intonatorische und akzentuelle Strukturen maßgeblich zur mentalen Organisation sprachlicher Information beitragen. Prosodische Muster unterstützen das *Parsing*, die Bedeutungszuweisung und die Strukturierung des *Inputs* – sowohl im Erst- als auch im Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerb. Diese kognitive Perspektive trug entscheidend dazu bei, Prosodie nicht mehr nur als Ausdruck emotionaler oder stilistischer Nuancen, sondern als grundlegenden Bestandteil sprachlicher Kompetenz zu begreifen.

Auch aus didaktischer Sicht wurde deutlich: Authentizität, Variation und kommunikative Natürlichkeit lassen sich ohne die Berücksichtigung prosodischer Merkmale nicht vermitteln. Prosodie ist kein bloßer Zusatz, sondern ein integraler Bestandteil sprachlicher Verständlichkeit und authentischer Kommunikation. In diesem Zusammenhang entstand das Projekt, in der Ausspracheschulung neue Prioritäten zu setzen, die Prosodie in den Vordergrund zu stellen und gleichsam eine prosodische Wende im DaF-Unterricht zu fordern (Missaglia 2001).

4. *Die Phonetik im gegenwärtigen DaF-Unterricht*

Um die Jahrtausendwende veränderte sich mit der Standardisierung von Sprachniveaus durch den GER – Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001) auch die Didaktik der Aussprachevermittlung (vgl. Hirschfeld, Reinke 2012; Glaboniat et al. 2005). Der GER legte erstmals detaillierte Beschreibungen für die mündliche Sprachkompetenz fest, die prosodische Merkmale explizit einbezogen. Radtke (2004) stellt fest, dass viele DaF-Lehrwerke aus den Jahren 1993 bis 2003 Prosodie stärker berücksichtigten als ältere Werke, jedoch oft mit methodischen Defiziten. In ihrer Untersuchung von 96 DaF-Lehrwerken aus dem Zeitraum 1984–2006 registriert Panušová (2007), dass produktive Übungen zur Aussprache weiterhin selten blieben.

Seit den 2010er-Jahren hat sich die Bedeutung der Prosodie in der DaF-Didaktik weiter gefestigt. In neueren Lehrwerken sind sowohl segmentale als auch suprasegmentale Phänomene enthalten. Dennoch sind produktive Übungen nach wie vor selten und viele Lehrwerke beschränken sich auf perzeptive Schulung, wobei keine Möglichkeit der Wahrnehmungskontrolle gegeben ist.

Die Lehrwerkanalysen von Grzeszczakowska-Pawlikowska und Rauch (2013)[5] belegen, dass in zahlreichen DaF-Lehrwerken ein unzureichendes methodisches Konzept für

[5] Diese zielen ausschließlich auf die Phonetikvermittlung im DaF-Unterricht in ausgewählten, nach 2004 erschienenen Lehrwerken ab und stützen sich auch auf die Beiträge von Dieling, Hirschfeld, Schmidt (1994), Dieling (1994), Radtke (2004), Panušová (2007) und Hunold (2007).

die Vermittlung der Aussprache vorliegt. Besonders deutlich treten dabei mehrere Defizite hervor, die sowohl die inhaltliche Gestaltung als auch die didaktische Umsetzung betreffen. Positiv hervorzuheben ist, dass alle untersuchten Lehrwerke sowohl segmentale als auch suprasegmentale Phänomene des Deutschen thematisieren. In der Gewichtung überwiegen jedoch nach wie vor deutlich die segmentalen Aspekte, wobei der Fokus in vielen Fällen schwerpunktmäßig auf den Konsonanten liegt. Dies steht im Widerspruch zu aktuellen didaktischen Empfehlungen, die eine stärkere Berücksichtigung prosodischer Merkmale – wie Intonation, Akzentuierung und Rhythmus – fordern, und zu den Ergebnissen der Forschung zur Verständlichkeit (vgl. Hirschfeld 1995), die gerade der Prosodie eine zentrale Rolle für die kommunikative Kompetenz beim Zweitspracherwerb zuschreibt. Darüber hinaus mangelt es in vielen Fällen an produktiven Übungen, die Lernende dazu anregen, prosodische Muster aktiv anzuwenden. Stattdessen beschränken sich zahlreiche Lehrwerke auf perzeptive Übungen, etwa in Form von Nachsprechaufgaben, ohne die Produktion eigenständiger Sprechakte systematisch zu fördern. Wenn sie überhaupt vorgesehen sind, werden Hörverstehensübungen oft nicht methodisch integriert oder es fehlen Möglichkeiten zur systematischen Kontrolle des Perzipierten. Selbst zu den vorhandenen Hörübungen fehlen häufig geeignete Kontrollmechanismen zur Überprüfung des Lernerfolgs. Dies reduziert den didaktischen Mehrwert entsprechender Aufgabenformate erheblich.

Ein weiteres häufig zu beobachtendes Problem ist das Fehlen phonetischer Transkriptionen. Dadurch entstehen fachliche Ungenauigkeiten, da lautliche Phänomene nicht präzise beschrieben werden. In einigen der analysierten Lehrwerke werden die Laut-Buchstaben-Zuordnungen der deutschen Sprache überhaupt nicht thematisiert, was insbesondere für Lernende mit stark abweichendem Schriftsystem problematisch ist.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Methoden der Ausspracheschulung in zahlreichen DaF-Lehrwerken nach wie vor stark auf das Prinzip des Hörens und Nachsprechens reduziert sind. Außerdem werden prosodische Aspekte in den meisten Lehrwerken lediglich am Rande behandelt, während segmentale Phänomene – insbesondere die Artikulation der Konsonanten – weiterhin im Mittelpunkt stehen.

Die Erkenntnisse aus verschiedenen Lehrwerkanalysen belegen, dass die Prosodie in der DaF-Didaktik zwar zunehmend Beachtung findet, dass jedoch methodische Schwächen bestehen bleiben. Besonders problematisch ist die mangelnde Berücksichtigung interferenzbedingter Schwierigkeiten bei Lernenden mit unterschiedlichen Erstspracheinflüssen. So betonen Hirschfeld (1995b) und Hunold (2007), dass Lehrende stärker auf individuelle Hör- und Ausspracheprobleme eingehen müssen, um die Effektivität der Aussprachevermittlung zu verbessern.

Trotz der festgestellten didaktischen Defizite blieb die Aussprachedidaktik der letzten Jahrzehnte nicht statisch. Parallel zur kritischen Auseinandersetzung mit methodischen Schwächen wurde die Entwicklung der Phonetik – und daran anschließend der Ausspracheschulung – entscheidend durch den technologischen Fortschritt vorangetrieben.

Die technologische Entwicklung revolutionierte die Phonetik grundlegend. Mit digitalen Messinstrumenten und computergestützten Analyseverfahren konnten akustisch-phonetische Eigenschaften erstmals objektiv erfasst, visualisiert und in der Lehre nutzbar

gemacht werden. Dies schuf eine neue, messtechnisch fundierte Grundlage für Forschung und Didaktik gleichermaßen – und markierte einen entscheidenden Schritt zur Integration von Technologie, Kognition und Didaktik in den Bereich der Phonetik.

Heutzutage können frei zugängliche Softwares zur Sprachsignalanalyse und zur akustischen Sprachverarbeitung und -synthese wie etwa *Praat*[6] aus dem Internet heruntergeladen und in den DaF-Phonetikunterricht bzw. in die Ausspracheschulung integriert sowie für den autonomen Erwerb der deutschen Aussprache und das phonetische Training verwendet werden (s. Missaglia, im Druck).

Zusammenfassend prägen drei Entwicklungslinien die Geschichte der deutschen Phonetik in Italien:

1. In der Forschung weitete sich die Perspektive von der segmentalen Analyse hin zu prosodischen und satzphonetischen Phänomenen. Dabei wurde deutlich, dass prosodische Strukturen maßgeblich zur semantischen und pragmatischen Organisation der Sätze beitragen.
2. Im Bereich der Sprachdidaktik und der Psychologie führten die kommunikative und die kognitive Wende zu einer Neuorientierung der Aussprachevermittlung. Prosodie wurde als zentral für Verständlichkeit, Authentizität und Variabilität erkannt und gezielt in den Unterricht integriert.
3. Auf dem Gebiet der Technologie ermöglichte die Verfügbarkeit digitaler Analyseinstrumente eine objektive, akustisch fundierte Auseinandersetzung mit Prosodie. Damit wurde erstmals eine empirische Grundlage für die Integration prosodischer Merkmale in Lehre und Forschung geschaffen.

Diese drei Linien – wissenschaftlich, didaktisch und technologisch – bilden die Basis für einen neuen, integrativen Ansatz in der DaF-Phonetik. Die daraus resultierende ‚prosodische Wende' (Missaglia, 2001) kennzeichnet nicht nur einen methodischen Wandel, sondern auch eine neue epistemologische Orientierung in der Erforschung und Vermittlung des gesprochenen Deutschen.

Die historische Entwicklung der Phonetik- und Prosodievermittlung in DaF-Lehrwerken zeigt einen deutlichen Wandel von der Vernachlässigung hin zur stärkeren Integration prosodischer Phänomene. Während frühe Lehrwerke die Prosodie weitgehend ignorierten, kam es im Zuge der kommunikativen Wende auch in Italien zu einer schrittweisen Einbeziehung suprasegmentaler Merkmale. In den letzten Jahrzehnten wurde die Prosodie zunehmend in die DaF-Lehrwerke integriert, jedoch oft mit methodischen Defiziten. So zeigt etwa die Untersuchung von 20 neueren Lehrwerken aus den Jahren 1990 bis 2010 von Moroni, Graffmann und Vorderwülbecke (2010), dass die Phonetik in den Lehrwerken zunehmend Berücksichtigung findet, der Anteil von Prosodie und Suprasegmentalia allerdings nach wie vor gering bleibt; außerdem sei die Phonetik quantitativ (1/4 oder gar 1/5 Seite pro Lektion) und qualitativ im Hinblick auf Darstellung und Übungsformen „nicht zufriedenstellend" (23). Zukünftige Lehrwerke sollten verstärkt produktive Übungen zur Prosodie einbinden und stärker auf die Interferenzprobleme unterschiedlicher

[6] Paul Boersma, David Weenink, *Praat: doing phonetics by computer*, verfügbar unter: https://www.fon.hum.uva.nl/praat/ (letzter Zugriff 2. Juni 2025).

Erstsprachen eingehen (s. dazu auch Hirschfeld, Reinke 2007; 2018), um eine effektivere Aussprachevermittlung zu gewährleisten.

5. *Deutsch und Italienisch im Kontrast*

Für italienischsprachige Lernende stehen derzeit mehrere Handbücher zur Verfügung, die einen kontrastiven deutsch-italienischen Ansatz vertreten und gezielte Übungsvorschläge enthalten (etwa Weerning 2008; Barberis, Sarnow 2015; Albano Leoni, Maturi 2018). Prosodische Aspekte werden dabei zwar thematisiert – insbesondere im Hinblick auf Wort- und Satzakzent, Intonationsmuster und Rhythmus (vgl. Canepari 2012) –, jedoch nimmt im Allgemeinen die Prosodie im Vergleich zu den segmentalen Phänomenen weiterhin eine untergeordnete Rolle ein.

Die Unterrichtspraxis zeigt indes, dass besonders zahlreiche Fehler und Interferenzen im Bereich der prosodischen Realisierung auftreten. Diese manifestieren sich in Form von fehlerhaften Wort- und Satzakzenten, einer ‚singenden' Satzmelodie, inadäquaten Intonationsverläufen sowie inkorrekter Pausensetzung (vgl. Drumbl, Zanin 2018). Im segmentalen Bereich beziehen sich die meisten Fehlrealisierungen nicht primär auf die Konsonanten, sondern auf die Vokale, die als Träger prosodischer Prozesse fungieren: Schwierigkeiten im Zusammenhang mit den Quantitäts- und Spannungsrelationen im Vokalbereich führen häufig zur Missachtung der Opposition zwischen langen, gespannten und kurzen, ungespannten Vokalen. Zudem treten Probleme bei der Realisierung von Diphthongen sowie von unbetonten reduzierten Vokalen auf. Italienischsprachige Lernende tendieren dazu, alle Vokale – unabhängig von ihrer Betonung – qualitativ gleich zu artikulieren, wie es der phonologischen Struktur ihrer Erstsprache entspricht.

Häufig wird eine präzise Artikulation einzelner Laute der korrekten prosodischen Gestaltung von Silben und Wörtern sowie der Vokalartikulation in Abhängigkeit von Akzentstrukturen vorgezogen. Diese Abweichungen führen nicht selten zu Verstößen gegen die rhythmische Struktur des Deutschen und können die Verständlichkeit erheblich beeinträchtigen.

Die Fehler in der lautsprachlichen Realisierung des Deutschen durch italienische Lernende lassen sich größtenteils auf prosodische Differenzen zwischen dem Deutschen und dem Italienischen zurückführen. Sie können mit den divergierenden Tendenzen in der rhythmischen Sprachorganisation (Missaglia 2018) sowie mit der Interaktion zwischen Rhythmus und phonologischen Regularitäten bzw. deren phonetischer Manifestation auf supra-, inter- und segmentaler Ebene erklärt werden. Die phonologischen Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Italienischen führen zu typischen Schwierigkeiten sowohl im prosodischen als auch im segmentalen und intersegmentalen Bereich[7]. Dabei ist zu berücksichtigen, dass prosodische Phänomene die Vokalrealisierung betreffen: Vokalqualität und -quantität korrelieren im Deutschen mit den Betonungsverhältnissen. Schon

[7] Für eine detaillierte kontrastiv angelegte Darstellung des Deutschen und Italienischen im Hinblick auf segmentale, inter- und suprasegmentale Phänomene vgl. Missaglia (2021).

allein deshalb sollte im Ausspracheunterricht dem Vokalbereich größere Aufmerksamkeit zukommen als dem Konsonantenbereich.

Folgt man der schwachen, phonologisch orientierten Version der Isochronie-Hypothese[8], so stellt das Deutsche – aufgrund seiner komplexen Phonotaktik, charakteristischen Reduktionsphänomene und unterschiedlichen Betonungsstufen – ein Beispiel für eine akzentzählende Sprache dar. Demgegenüber gilt das Italienische – mit seinen einfachen Silbenstrukturen, dem Fehlen von Konsonantenclustern in der Silbenkoda, geringen Reduktionsprozessen und einem relativ stabilen Vokalsystem – als typischer Vertreter silbenzählender Sprachen. Hinzu kommen Unterschiede in der Akzentuierung und Deakzentuierung sowie in den artikulatorischen und akustischen Mitteln der Akzentrealisierung: Während im Deutschen primär Tonhöhenverlauf (F0) und Intensität entscheidend sind, dominiert im Italienischen die Dauer (Quantität) als prosodisches Merkmal der Prominenz.

Weitere Unterschiede betreffen die Silbifizierung, die satzphonetischen Phänomene oder „intersegmentalen Koordinationsprozesse" (vgl. Laver 1994, 339–390), insbesondere in unbetonter Position: Während im akzentzählenden Deutschen eine starke Tendenz zur Reduktion zu beobachten ist, neigt das silbenzählende Italienische zur Elaboration.

In diesem Zusammenhang ist die Relevanz der Silbe hervorzuheben: Sie fungiert nicht nur als grundlegende prosodische Einheit für die rhythmische Strukturierung, sondern auch als zentrale Einheit im Spracherwerb sowie in der Sprachverarbeitung (Perzeption und Produktion). Die Silbe trägt akustisch saliente prosodische Informationen hinsichtlich der Prominenz, die über Variationen der Tonhöhe, Dauer und/oder Intensität im (vokalischen!) Silbenkern vermittelt werden.

Die Unterschiede in den Silbenstrukturen und phonotaktischen Restriktionen verweisen auf rhythmusbedingte Differenzen: Während das Deutsche bis zu 15 unterschiedliche Silbenstrukturen mit teils komplexen Konsonantenclustern aufweist, dominiert im Italienischen die offene Silbe mit einfacher KV-Struktur. Weitere Unterschiede bestehen u. a. in der Distribution von /st/ (im Deutschen zumeist silbenauslautend, im Italienischen nur silbenanlautend), im Auftreten von /h/ (im Italienischen absent) sowie im Phonemstatus von /ŋ/ (im Deutschen eigenständig, im Italienischen ein Allophon von /n/ vor velaren Konsonanten). Im Deutschen können zudem Sonoranten in unbetonten Silben zu Silbenträgern werden, im Italienischen hingegen gilt der Vokal als obligatorischer Silbenkern. Ein weiteres spezifisches Merkmal des Deutschen ist die Auslautverhärtung, also der Verlust der Stimmhaftigkeit bei auslautenden Obstruenten.

In der kontrastiven Betrachtung der Segmente offenbaren sich im Vokalbereich deutlich mehr und relevantere Unterschiede als im Konsonantensystem – ein Umstand, der wiederum mit den divergierenden rhythmischen Strukturen in Zusammenhang steht. So stehen im Deutschen 15 betonte Vokalphoneme sieben italienischen Vokalphonemen gegenüber. Hinzu kommen im Deutschen sieben unbetonte Vokale sowie zwei Reduktionsvokale (/ə/

[8] Zur Isochronie-Hypothese in ihrer starken und schwachen Version s. Auer, Uhmann (1988).

und /ɐ/), während das Italienische über lediglich fünf unbetonte Vokale verfügt. Diese unterschiedlichen Inventargrößen bedingen eine höhere Vokaldichte im Deutschen.

Die interlingualen Unterschiede betreffen sowohl Anzahl als auch Qualität der Vokalphoneme. In unbetonter Position sind die sogenannten E- und O-Laute im Deutschen ungespannt und halboffen (/ɛ/, /ɔ/), im Italienischen hingegen gespannt und halbgeschlossen (/e/, /o/). Hinzu kommt die charakteristische Merkmalkorrelation deutscher Vokale in betonter Position: Mit Ausnahme von /ɛː/ und /aː~ɑ/ sind betonte Vokale entweder lang, gespannt, geschlossen und nicht zentralisiert, oder kurz, ungespannt, offen und zentralisiert.

Aufgrund dieser Unterschiede, die letztlich auf divergierende prosodische Tendenzen in der Rhythmusgestaltung zurückzuführen sind, erscheint es sinnvoll, die Aussprachevermittlung nicht bei den Segmenten, sondern auf der suprasegmentalen Ebene – bei Rhythmus, Akzentuierung und Intonation – anzusetzen und somit einem *Top-down*-Ansatz zu folgen. Vergleichende empirische Studien zu prosodie- *vs*. segmentzentriertem Aussprachetraining (Missaglia 2007) zeigen, dass ein kontrastiv-prosodisch basiertes Training bei erwachsenen italienischen Lernenden zu einer raschen und nachhaltigen Verbesserung sowohl der segmentalen als auch der prosodischen Realisierung des Deutschen führt. Korrekte Prosodie führt nicht nur zu korrekter lautsprachlicher Realisierung im segmentalen sowie inter- und suprasegmentalen Bereich, sondern auch zu besserer Verständlichkeit und erfolgreicher Kommunikation.

6. *Fazit*

Im Deutschen als Fremdsprache nimmt die Prosodie eine Schlüsselrolle für Verständlichkeit, Authentizität und kommunikative Kompetenz ein. Ihre historische Vernachlässigung im italienischen DaF-Unterricht wurde in den letzten Jahrzehnten zwar durch eine stärkere Beachtung prosodischer Aspekte abgelöst, doch bleibt ihre didaktische Umsetzung vielfach unzureichend. Nach wie vor dominieren segmentale Schwerpunkte und Nachsprechübungen, während Verfahren zur aktiven Aneignung prosodischer Muster nur punktuell eingesetzt werden.

Für die zukünftige Entwicklung des DaF-Phonetikunterrichts in Italien ist die Berücksichtigung prosodischer Aspekte unabdingbar. Ein Unterricht, der von prosodischen Aspekten ausgeht und kontrastiv auf die typischen Interferenzphänomene italienischer Lernender eingeht, kann nicht nur die prosodische Gestaltung, sondern zugleich auch die segmentale Lautrealisierung nachhaltig verbessern.

Digitale Analyse- und Trainingsinstrumente eröffnen hierbei neue methodische Möglichkeiten, die durch eine gezielte Integration in den Unterricht und durch eine vertiefte Ausbildung von Lehrkräften im Bereich der Prosodiedidaktik ergänzt werden müssen. Nur wenn Prosodie nicht mehr als Zusatz, sondern als integraler Bestandteil des Lautsprachenerwerbs verstanden und vermittelt wird, kann der DaF-Unterricht in Italien den Anforderungen einer wirksamen Sprachdidaktik gerecht werden.

Literaturverzeichnis

Albano Leoni, Federico, Elda Morlicchio. 1988. *Introduzione allo studio della lingua tedesca*. Bologna: il Mulino.

Albano Leoni, Federico, Pietro Maturi. 2018[3]. *Manuale di fonetica*. Roma: Carocci.

Anderson, Keith O. 2004. „Can German intonation be taught?" In *Deutsch als Herausforderung: Fremdsprachenunterricht und Literatur in Forschung und Lehre*, hrsg. von Rolf Annas, 89–95. Stellenbosch: Sun. https://scholar.sun.ac.za/server/api/core/bitstreams/45f6caf4-e9eb-479c-a72f-1b52b35612a6/content (letzter Zugriff 2. Juni 2025).

Anderson-Hsieh, Janet, Ruth Johnson, Kenneth Koehler. 1992. „The relationship between native speaker judgements of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure." *Language Learning* 42: 529–555.

Auer, Peter, Susanne Uhmann. 1988. „Silben- und akzentzählende Sprachen. Literaturüberblick und Diskussion." *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7 (2): 214–259.

Barberis, Paola, Annemargret Sarnow. 2015. *Introduzione alla fonetica del tedesco. Con esercizi mirati per parlanti italiani. Con File audio online*. Torino: CELID.

Canepari, Luciano. 1979. *Introduzione alla fonetica*. Torino: Einaudi.

Canepari, Luciano. 2012. *Pronuncia tedesca per italiani.* Roma: Aracne.

Celce-Murcia, Marianne, Donna Brinton, Janet M. Goodwin. 1996. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages.* Cambridge: CUP.

Damiazzi, Vincenzo. 2026. „Phonetik- und Prosodievermittlung im hochschulischen DaF-Unterricht in Italien. Eine Analyse der Lehrwerke nach der prosodischen Wende." *L'Analisi linguistica e letteraria* 34 (1): 47–72.

De Dominicis, Amedeo. 1997. *Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne.* Bologna: CLUEB.

Dieling, Helga. 1989. „Neue Akzente im Phonetikunterricht – Überlegungen zur Arbeit an der Intonation." *DaF* 1: 50–54.

Dieling, Helga. 1992. *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin et al.: Langenscheidt.

Dieling, Helga. 1994. "Phonetik in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache von 1980 bis 1992 – Eine Analyse." In *Phonetik – Intonation – Kommunikation,* hrsg. von Horst Breitung, 13–20. München: Goethe Institut.

Dieling, Helga, Ursula Hirschfeld, Lothar Schmidt. 1994. „Analyse der Phonetik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache." In *Phonetik – Intonation – Kommunikation. Standpunkte zur gesprochenen Sprache 2*, hrsg. von Horst Breitung, 186–203. München: Goethe Institut.

Di Meola, Claudio, Joachim Gerdes, Livia Tonelli, Hrsg. 2017. *Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht: Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken.* Berlin: Frank & Timme.

Di Meola, Claudio, Daniela Puato, Hrsg. 2021. *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus.* Berlin u.a.: Peter Lang.

Drumbl, Hans, Renata Zanin. 2018. „Prosodie im Unterricht: hören, lernen, üben." *Leseräume* 5 (5): 41–58.

Duden. 1974. *DUDEN Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache.* Bd. 6. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Europarat. 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Essen, Otto von. 1964. *Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation*. Ratingen: Henn.

Figge, Udo L., Mario De Matteis. 1982. *Sprachvergleich Italienisch-Deutsch.* München: Oldenbourg.
Glaboniat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz, Lukas Wertenschlag. 2005. *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen – Kannbeschreibungen – Kommunikative Mittel – Niveau A1–A2•B1–B2•C1–C2*. Berlin et al.: Klett.
Gras Ferraresi, Brigitte, Luciana Tomelleri Kromberg. 1994. *Confronti Vergleiche. Aspetti contrastivi del tedesco rispetto all'italiano. Regole Tabelle Esercizi*. Bologna: Zanichelli.
Grassegger, Anneliese. 1986. *Auditive Ähnlichkeits- und Kontrastbeziehungen zwischen dem deutschen und dem italienischen Konsonanteninventar.* Hamburg: Buske.
Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata, Charlotte Rauch. 2013. „Phonetik im Lehrwerk – eine Bestandsaufnahme." *DaF* 1: 3–10.
Hakkarainen, Heikki J. 1995. *Phonetik des Deutschen*. München: Fink (UTB für Wissenschaft, 1835).
Hirschfeld, Ursula. 1994. *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. Frankfurt a.M.: Hector.
Hirschfeld, Ursula. 1995. „Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer." *DaF* 3: 177–183.
Hirschfeld, Ursula, Hrsg. 1995b. *Aussprache*. Stuttgart: Klett Edition Deutsch / Munchen: Goethe-Institut (Fremdsprache Deutsch, 12).
Hirschfeld, Ursula. 2002. „Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte – Perspektiven." *Deutsch als Fremdsprache* 2: 82–87.
Hirschfeld, Ursula, Kerstin Reinke. 2007. „Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis – Einführung in das Themenheft." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2). https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2557/ (letzter Zugriff 2. Juni 2025).
Hirschfeld, Ursula, Kerstin Reinke. 2012. „Integriertes Aussprachetraining in DaF/DaZ und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen." *DaF* 3: 131–138.
Hirschfeld, Ursula, Kerstin Reinke. 2018. *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Schmidt.
Hunold, Cordula. 2007. „Rezension zu Eintauchen wie ein Delfin? Oder lieber in kleinen Schritten ins Meer der deutschen Sprache? Oder gar neue Dimensionen bei der Aussprache erreichen? – Zur Phonetik in ausgewählten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2): 1–6. https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2593/ (letzter Zugriff 2. Juni 2025).
Hurch, Bernhard. 1983. "H. Eine Studie zur kontrastiven Phonetik und Phonologie." In: *Parallela – Akten des 2. österreichisch-italienischen Linguistentreffens,* hrsg. von Maurizio Dardano, Wolfgang U. Dressler, 271–281. Tübingen: Narr.
IPA. 1949. *The Principles of the International Phonetic Association*. London: University College.
IPA. 1995. "Handbook of the IPA: A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet." *Journal of the IPA* 25 (1): 3–47.
Isačenko, Alexander, Hans-Joachim Schädlich. 1970. *A Model of Standard German Intonation*. The Hague: Mouton.
Jones, Daniel. 1918. *An Outline of English Phonetics.* Cambridge: Heffer.
Kohler, Klaus J. 1995[2] [1977]. *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: Schmidt.
Krech, Hans et al., Hrsg. 1969. *Wörterbuch der deutschen Aussprache.* Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
Laver, John. 1994. *Principles of Phonetics*. Cambridge: CUP.
Lichem, Klaus. 1978. "Kontrastive Darstellung eines italienischen und österreichischen Laut- und Phonemsystems." *Italienische Studien* 1: 81–94.

Milan, Carlo, Rudolf Sünkel. 1990. *Falsche Freunde auf der Lauer. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra tedesco e italiano.* Bologna: Zanichelli.

Mioni, Alberto M. 1973. *Fonematica contrastiva. Note ed esercizi. Italiano, Francese, Spagnolo, Tedesco, Inglese, Russo, Portoghese, Rumeno, Neerlandese, altre lingue*. Bologna: Pàtron.

Mioni, Alberto M. 1976. *Fonematica delle lingue germaniche. Inglese, tedesco e neerlandese in contrasto con l'italiano*. Bologna: Pàtron.

Missaglia, Federica. 1997. *Studi sul bilinguismo scolastico italo-tedesco.* Brescia: La Scuola.

Missaglia, Federica. 1999. *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler.* Frankfurt a.M.: Hector.

Missaglia, Federica. 2001. "Neue Kontrastivität: Die prosodische Wende." In *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*, hrsg. von Sonja Kuri, Robert Saxer, 75–95. Innsbruck et al.: Studien Verlag.

Missaglia, Federica. 2007. "Prosodic Training for Adult Italian Learners of German: The Contrastive Prosody Method." In *Non-Native Prosody: Phonetic Descriptions and Teaching Practice*, hrsg. von Jürgen Trouvain, Ulrike Gut, 237–258. Berlin/New York: de Gruyter.

Missaglia, Federica. 2012. *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener. Eine Einführung*. Milano: Vita e Pensiero.

Missaglia, Federica. 2018. „Rhythmus und Pausen in der Fremdsprache Deutsch." In *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*, hrsg. von Barbara Vogt, 157–177. Triest: EUT.

Missaglia, Federica. 2021. „Kontrastive Phonetik und Prosodie: Deutsch vs. Italienisch." In *Deutsch im Vergleich. Theorie, Praxis, Didaktik*, hrsg. von Marina Brambilla, Valentina Crestani, Nicolo Calpestrati, 207–225. Berlin: Peter Lang (Deutsche Sprachwissenschaft International, 32).

Missaglia, Federica. 2025. „Kontrastive Prosodie und DaF-Aussprachetraining im digitalen Zeitalter." In: *Deutsch als Fremdsprache in Italien. Gegenwärtige Tendenzen und Zukunftsperspektiven,* hrsg. von Federica Missaglia, Federica Ricci Garotti, 195–210. Wien: Praesens.

Missaglia, Federica. Im Druck. „Digitaler Wandel im DaF/DaZ-Phonetikunterricht." In: *Herausforderungen und Perspektiven des DaF-/DaZ-Unterrichts im Rahmen der Lehrerausbildung*, hrsg. von Sandro M. Moraldo, Paola Paumgardhen, Federica Ricci Garotti, Eriberto Russo. *Kritik. Rivista di letteratura e critica culturale* 2.

Moroni, Manuela, Heinrich Graffmann, Klaus Vorderwülbecke. 2010. „Überlegungen zur Prosodie im Bereich DaF." *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 37 (1): 21–40.

Niebuhr, Oliver, Maria Alm, Nathalie Schümchen, Kerstin Fischer. 2017. „Comparing Visualization Techniques for Learning Second Language Prosody – First Results." *International Journal of Learner Corpus Research* 3: 252–279.

Panušova, Marta. 2007. „Phonetik in DaF-Lehrwerken". In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2): 1–222. https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2578/ (letzter Zugriff 2. Juni 2025).

Pernwerth De Bärnstein, Philipp. 1970. *La struttura fonematica della lingua tedesca.* Roma: Silva.

Pompino-Marschall, Bernd. 1995. *Einführung in die Phonetik*. Berlin/New York: de Gruyter.

Radtke, Angela. 2004. Phonetik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache (1993–2003) – eine Analyse von Lehrwerken für erwachsene Lernende im Anfängerunterricht. Halle: Diplomarbeit.

Rausch, Rudolf, Ilka Rausch. 1991. *Deutsche Phonetik für Ausländer.* Berlin: Langenscheidt.

Seyfarth, Michael. 2023. „Lehrwerkforschung zwischen Werkanalyse, Rezeption und Unterrichtspraxis: Ein empirisches Plädoyer für eine neue Reflexionskultur." In *Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache*, hrsg. von Silvia Demmig et al., 105–120. Berlin: Schmidt.

Siebs, Theodor. 1969[19] [1898]. *SIEBS Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch*, hrsg. von Helmut De Boor, Hugo Moser, Christian Winkler. Berlin: de Gruyter.

Slembek, Edith. 1983. *Phonetik im Deutschunterricht untersucht an deutschen Sprachbüchern: 1898–1978.* Hamburg: Buske.

Stock, Eberhard. 1998[2] [1996]. *Deutsche Intonation*. Leipzig: Langenscheidt.

Tonelli, Livia. 1984. *Überlegungen zur natürlichen Phonologie: Kontrastive Analyse des Boznerischen und des Südtiroler Italienischen*. Trieste: Università degli Studi di Trieste.

Viëtor, Wilhelm. 1884. *Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen, mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrpraxis.* Heilbronn: Henninger.

Viëtor, Wilhelm. 1912[5]. *Deutsches Aussprachewörterbuch.* Leipzig: Reisland.

Wängler, Hans-Heinrich. 1960. *Grundriß einer Phonetik des Deutschen*. Marburg: Elwert.

Weerning, Marion. 2008. *Pronunciare bene. Fonetica italiana e tedesca a confronto*. Roma: Carocci.

Zuanelli Sonino, Elisabetta. 1975. *Italiano – Tedesco – Inglese. Analisi contrastiva a livello fonico*. Bergamo: Minerva Italica.

l'analisi linguistica e letteraria xxxiv (2026) 29–46
issn: 1122-1917

Development of Studies on German Prosody (1970s–2010s)

Natalia Kuznetsova
Università Cattolica del Sacro Cuore
natalia.kuznetsova@unicatt.it

Received July 2025; Accepted November 2025; Published online April 2026

This study examines the development of research on German prosody, based on a database of 960 sources. First, it highlights the main research focus areas and methodological approaches, including models of prosody, corpora, and annotation schemes. Second, it discusses key research centres and prominent figures across three periods: (a) 1970s–1980s; (b) 1990s; (c) 2000s–2010s. Driven initially by British studies and by collaboration between academia and industry, German prosodic research has consistently been among the most advanced worldwide. Its major qualitative shift occurred in the 1990s, when some early research centres declined but many new ones emerged, leading to a more diverse field. There has been a transition of focus from the phonology to the phonetics of prosody, subsequently to its functions, and later to an intrinsic and variable interaction between functions and forms, along with insights into perception, cognitive processing, and acquisition of prosody.

Keywords: German, Prosody, Development of Instrumental Research, History of Linguistics

1. *Introduction*

Current research on the prosody of German (comprising both the standard language and regional varieties) is a broad and vibrant field, among the largest and most advanced in the world. Studies on German prosody began early in comparison with those on most other languages and have evolved significantly over time, shifting from theoretical and descriptive work to detailed, empirically driven, corpus-based, and cross-linguistic research incorporating advanced instrumental and computational methods. In this sense, the development may be called exemplary for the evolution of prosodic and, more broadly, phonetic and phonological studies, and it has been following closely the general development of technology. Various research centres across Germany and internationally, as well as specific key individuals, have contributed to this development.

The aim of this overview is to describe the main steps and characteristics of the evolution of studies on German prosody over four decades (1970s–2010s), during which instrumental research emerged, grew, and radically transformed speech sciences. The study is based on a database of sources collected by the author within the project "Struttura informativa e accento sintattico in tedesco e in italiano: Aspetti teorici e contrastivi, applicazioni didattiche" (Information structure and sentence stress in German and in Italian:

doi: 10.69117/ALL.2026.1.03

Theoretical and contrastive aspects, didactic implementation; 2019–2022) under the supervision of Federica Missaglia, Professor of German Language at the University of Sacred Heart in Milan. The sources span a period from the late 1960s to the early 2020s. The database contains 960 entries in Zotero, with the earliest sources dating back to 1966 and the most recent ones to 2021. Over 90% of the entries are accompanied by full texts.

The sources were collected using three distinct methods that complement each other to obtain a maximally comprehensive view of the topic:

(1) a literature-based snowball approach: starting from recent articles, books, and conference presentations at major international phonetic gatherings (such as *ICPhS*, *Speech Prosody*, and *Interspeech*) and checking their references to earlier work;
(2) a figure-based approach, by examining individual web pages of researchers (especially key figures in the field) which list their publications;
(3) an institution-based approach, by reviewing the web pages of institutes involved in research programmes on German prosody.

Section 2 surveys main research topics and approaches to German prosody over the past four decades, including models, corpora, and annotation schemes, as well as principal research fields. Section 3 traces the evolution of prosodic studies on German over three periods: (a) 1970s–1980s; (b) 1990s; (c) 2000–2010s, with a qualitative shift in the 1990s. For each of these periods, I discuss leading research centres (highlighting the shifts in their relative significance), key figures, and main research topics. Section 4 concludes the study.

2. *Main research fields and approaches to German prosody in the 1970s–2010s*

Prosody is generally understood in this study, following Ladd (2008 [1966], 4–5), as the "use of suprasegmental phonetic features to convey 'postlexical' or sentence-level pragmatic meanings in a linguistically structured way". However, studies on lexical prosody are also included, since they form a significant part of prosodic research on German. Additionally, some studies in the database cover features which are 'suprasegmental' but 'sublexical', such as local co-articulations (e.g. Kohler, Niebuhr [2011] on palatality spread) or influences of a prosodic context on sounds (e.g. Kohler [1990] on *r*-vocalisations or Niebuhr et al. [2011] on the effect of intonation on the acoustic properties of segments). The studies of this kind fall outside the main scope of this work and are not discussed below.

In general, across the sources, 'prosody' functions as an umbrella term covering diverse phenomena, including metrical stress, paralinguistic emphasis, and lexical, syntactic, semantic, or pragmatic salience. The sources frequently examine the interaction of prosody with information structure, cognitive processing, and articulatory control. Considerable research is dedicated to understanding variation within German and its dialects, as well as the challenges encountered by L2 learners. Methodologically, the field has increasingly incorporated experimental research, corpus-based analysis, computational modelling, and speech technology applications. The approaches and topics that appeared most prominent throughout the database are summarised in Sections 2.1–2.3.

2.1 Models of prosody

As the database shows, the main models applied to prosodic phenomena include both specific phonological models (KIM, AM phonology, Fujisaki's model, PaIntE, Articulatory Phonology) and general models of human cognition and information processing (exemplar theory, dynamic systems, optimisation-based models). A salient general overview of the particular intonation models used for German can be found in Reichel (2010).

a. Kiel Intonation Model (KIM) is an early, yet largely impressionistic model, designed by Klaus Kohler in the 1980s–1990s specifically for German intonation (e.g. Kohler 1991a; Niebuhr 2005). It lists three holistic intonational contours (with early, middle, and late peaks) and seeks to establish their pragmatic meanings in the language.
b. Autosegmental-Metrical (AM) phonology has largely replaced KIM by now. It is currently the most frequently used framework for analysing and transcribing German intonation and underlies the GToBI annotation scheme (see below). AM represents a tonal structure separately from the segmental string and assumes it consisting of a linear sequence of local events (lexical or postlexical tones) that associate with prosodic units or align with their edges (e.g. Peters 2008). Like KIM, AM models also eventually aim to capture distinctive intonation contours, but these contours are composed of smaller pitch events of different types. Some works discuss controversial issues related to AM models, such as whether pitch accents should be represented with leading tones or not, how many levels of phrasing are required, and what the status and distribution of phrase accents are (Grice et al. 2005). A simplified AM model of German intonation, used in GToBI(S) (the Stuttgart system), combines the ToBI labelling conventions and the analysis of German intonation from the late 1980s by Féry (1993).
c. Fujisaki's model of intonation was developed in the late 1970s and 1980s (e.g. Fujisaki 1983). This is an early quantitative compositional model of intonation, inspired by Öhman's model for Swedish intonation from the 1960s. It represents the F0 contour as composed of several hierarchical levels: (a) F0 basic value, (b) phrase component, which models slow global utterance-level F0 changes, and (c) accent component, which models rapid local changes of F0 on stressed syllables. This model has been applied to German at least since the 1990s (e.g. Möbius et al. 1993; Reichel 2010; Leemann et al. 2014; Mixdorff et al. 2014).
d. The Parameterised Intonation Events (PaIntE) model is one of the latest additions to the models of German prosody. This model assumes that only the F0 contour near so-called intonation events contributes to the intonational meaning of an utterance, while the stretches in between these events arise from interpolation (Schweitzer et al. 2022). The model was initially developed for F0 modelling in text-to-speech (TTS) synthesis (Möhler, Conkie 1998). Unlike the AM phonology, it uses continuous parameters to represent intonational events.
e. Exemplar theory was put forward by Janet Pierrehumbert (e.g. 2001). Applied to the prosodic domain, the theory suggests that prominence categories (like pitch-accented and unaccented syllables) correspond to clusters of similar exemplars in a perceptual space. Exemplar-based models have been applied to intonation at the University of

Stuttgart, as seen in the Context Sequence model of how phonetic knowledge guides speech production (Wade et al. 2010) and the Multi-Level Exemplar model, which links phenomena across phonetic and syntactic strata (Walsh et al. 2010). In particular, clustering in phonetic space is used to infer phonological categories, to model acquisition (Schweitzer 2019), and to examine pitch-accent variability (Walsh et al. 2008) and phonetic adaptation (Lewandowski et al. 2014).

f. Articulatory Phonology / Task Dynamics (AP/TD) sees speech activity as a sequence of coordinated (coupled) articulatory gestures which gradually activate and deactivate (e.g. Byrd, Saltzman 2003; Saltzman et al. 2008). The model was initially developed to account for relatively local prosodic events, up to the level of syllables (Iskarous, Pouplier 2022), but is now being expanded in application to higher prosodic domains. In studies on German, prosody is viewed as a sequence of 'opening-closing' gestures (Kohler, Niebuhr 2011), including modifications in both the laryngeal and supra-laryngeal domains (Roessig, Mücke 2019).

g. The dynamic systems approach is viewed in some works on German prosody not only from a narrow articulatory perspective, as in (f), but also from a general perspective of human cognition (in the spirit of Port 2006). For example, a dynamic model that relies on the modulation of an attractor landscape aims to capture the typically observed non-biunique correspondence between intonational contours and pragmatic meanings (Roessig et al. 2018; Roessig 2021).

h. Optimisation-based models are rooted in the well-known economy principle (Zipf 1949; Martinet 1955): a balance between two opposed forces in human communication. On one side, humans aim to minimise the effort involved in language production; on the other side, sufficient intelligibility must be ensured for successful communication, which, in turn, requires effort. For example, some timing patterns (lengthening and reduction) in German are explained using the economy principle models (Windmann 2016).

2.2 Methodology (including corpora and annotation schemes)

Many prosodic studies on German employ well-established methods of phonetic and other experimental research. They examine production, including traditional acoustic analysis of various prosodic parameters (F0, duration, intensity, and spectrum) and, in more recent works, also articulatory analysis (e.g. EMA, EPG, and lip data, as seen in Roessig, Mücke 2019). Recent years have seen a significant rise in perception studies, including subjective ratings, discrimination, identification, rhythm visualisation, as well as eye-tracking (e.g. Braun et al. 2005; Zahner 2019) and brain imaging techniques (e.g. EEG and fMRI in Liem 2013). The integration of different prosodic channels, the interplay between categorical and continuous aspects, and the interaction between linguistic and paralinguistic cues, such as gestures ('multimodality'; e.g. Wagner et al. 2014), are now frequent research themes.

Modern research also utilises speech technology applications, such as text-to-speech (TTS) synthesis, including prosody generation (e.g. Windmann et al. 2011) and the synthesis of disfluencies (e.g. Kohler 2008; Trouvain, Möbius 2018). Tools for automat-

ic speech recognition (ASR) and for automatic prominence detection and annotation are also being developed (cf. p. 34), as well as computer-assisted pronunciation training (CAPT; e.g. Jenne et al. 2019).

Large speech databases are nowadays essential for studying phonetic and phonological regularities in languages and dialects, as well as across different speaking styles. In particular, German standard and dialectal speech corpora often mentioned in the database include:

a. Kiel Corpus of Read and Spontaneous Speech: a large early corpus of German read and (relatively controlled) spontaneous speech, orthographically, segmentally, and prosodically annotated, which was compiled by Klaus Kohler in the 1990s based on PhonDat90/PhonDat92 and *Verbmobil* databases (e.g. Kohler et al. 1995; Peters 2005);
b. Kiel Corpora of "Speech & Emotion": relatively recent Kiel corpora of more realistic everyday speech, which include emphatic and expressive speech (KIESEL), emotional speech (KASPAR), turn-taking behaviour in dialogues (Linden-straße corpus), and speech in adverse conditions/noise (SPID) (Niebuhr et al. 2015);
c. BonnTempo: a corpus for exploring speech rhythm and rate, which comprises Czech, English, French, German, and Italian (Dellwo et al. 2004; Dellwo 2010);
d. Temporal Voice Idiosyncrasy (TEVOID-Corpus): a similar project aimed to study how the temporal features of human speech contribute to speaker individuality (Dellwo et al. 2012);
e. Active Listening Corpus (ALICO): a multimodal dataset of spontaneous dyadic conversations in German with diverse speech and gestural annotations of both dialogue partners (Buschmeier et al. 2014; Malisz et al. 2016);
f. German Conversations (GECO): a database of spontaneous dialogues designed for investigating phonetic convergence and other aspects of interlocutors' behaviour in German (Schweitzer et al. 2014);
g. German Radio Interviews (GRAIN): an annotated corpus of radio interviews (Schweitzer et al. 2018);
h. KIDS Corpus: a corpus of prosodically annotated infant-directed German speech (Zahner et al. 2016);
i. GRASS (Graz corpus of Read and Spontaneous Speech): a database of Austrian German with both read and conversational speech (Schuppler et al. 2017).

Single sources mention more specialised types of speech databases, including learner corpora and corpora of endangered German varieties, for example:

j. Learning Prosody corpus (LeaP): a bilingual English and German phonetic learner corpus (mutual L2 speech) (Gut 2007);
k. French-German bilingual phonetic learner corpus (IFCASL): a bilingual French and German corpus containing both L2 and L1 data on each language, built within a project on individualised feedback in computer-assisted spoken language learning (Trouvain et al. 2016);
l. Corpus for spoken Lower Sorbian (GENIE): a corpus of recordings which document threatened Lower Sorbian varieties (Barry et al. 2009).

Annotation schemes are essential for rendering prosodic data retrievable and analysable. They are often based on a specific phonological model of intonation (see Section 2.1), although some schemes, for example DIMA, aim to be as 'universal' and 'phonetic' (i.e. agnostic of the prosodic phonology of a language) as possible. Annotation systems can be divided into 'perceptual' (impressionistic) and automatic. In particular, the following 'perceptual' labelling schemes used in the transcription of German prosody are attested in the data:

a. PROLAB (Prosodic Labelling): an early annotation system developed by Kohler on the basis of the KIM model (Kohler et al. 1997);
b. GToBI (German Tones and Break Indices, as used in Cologne) / GToBI(S) (a simplified system, as used in Stuttgart): currently a consensus transcription system for Standard German intonation based on AM phonological models (Mayer 1995a; Baumann et al. 2001);
c. GAT and GAT 2 (*Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem*): a multilayer interactional speech annotation system developed by German conversation analysts in 1998, which also includes an adaptation of Jefferson-style transcription (used in conversational analysis) to represent prosody in talk-in-interaction (Selting et al. 2009);
d. RefLex (REFerential and LEXical givenness): a two-dimensional annotation scheme for coding information status, which distinguishes referential and lexical levels (Baumann, Riester 2012);
e. DIMA (*Deutsche Intonation: Modellierung und Annotation*): the latest of the 'perceptual' labelling systems for German intonation and more surface-oriented than GToBI, which makes it more suitable for uncanonical variants of German speech, such as dialects or L2 speech. This system recognises the compositional nature of intonation, representing it as three distinct layers: phrase boundaries, tones, and prominences (Kügler et al. 2019).

Alongside the 'perceptual' systems surveyed above, there is also considerable interest in automatic annotation and detection tools aimed at reducing the time and cost of manual labelling. The two main approaches evident from the database are described below.

a. The first approach, previously applied to English and Italian, develops an algorithm for automatic prosody detection based on acoustic information only (its result is then further compared with impressionistic prosodic labelling). The algorithm relies on Kohler's model of German intonation, represents prominence as a continuous rather than a categorical variable, and is based on acoustic parameters such as syllable nucleus duration, spectral emphasis, pitch movements, and intensity (Tamburini, Wagner 2007). Further studies on prosody generation for speech synthesis data use this algorithm for automatic syllable prominence annotation (Windmann et al. 2010). Newer similar work on prominence annotation employs more features (see 96 F0, intensity, and durational cues analysed with random forests in Linke et al. 2020). Some other studies use acoustic information (F0 reset, duration of a pause after a word, of syllable nucleus, and of onset-nucleus-to-onset-nucleus) also for prosodic boundary detection (Schuppler, Ludusan 2020).

b. The second approach involves machine prediction of manually labelled pitch accents with the use of different parameters, including the F0 contour parametrised with the PaIntE model of intonation, durations, (labelled) lexical stress, word boundaries, pauses, orthographic information, and part of speech and the derived parameters (Schweitzer, Möbius 2009). This speech representation system originates from the University of Edinburgh speech synthesis project "Festival", and the machine learning classifiers are part of the WEKA software (developed in the USA). An automatic prosodic alignment tool has also been developed based on similar principles (Braunschweiler 2003). This approach differs from the previous one in that it requires a corpus of manually annotated prosodic information for machine learning.

2.3 Specific prosodic phenomena as objects of study

This section summarises the prosodic phenomena most frequently mentioned in the database, along with some key findings about them. The main objects of study include core prosodic features (stress and prominence, intonation, rhythm and timing), their interaction with information structure, regional prosodic variation. Given the specific focus of this project, my database also contains a lot of information on L2 speech – especially on the German-Italian pair.

a. Stress and prominence are two frequently discussed concepts, which partially overlap (see Ladd, Arvaniti 2023). In research on German prosody, the more traditional notion of 'stress' is frequently applied in more structure-oriented studies, especially when discussing lexical stress (e.g. Wagner 2002; Alber 2020). Conversely, the term 'prominence' often encompasses several levels of the prosodic hierarchy, including post-lexical prosody (e.g. Wagner et al. 2015; Cangemi, Baumann 2020), and tends to be more perceptually oriented (Arnold et al. 2011). Overall, the term 'prominence' is now used more frequently than 'stress' in the studies on German prosody. Research on prominence investigates both production and perception, covering both phonetic and phonological aspects. Notably, some perceptual studies support both quantity-sensitive and quantity-insensitive approaches to German lexical stress (Riedl et al. 2014). Additionally, word prominence ratings show stronger correlations with acoustic measures than syllable prominence ratings do (Arnold et al. 2012). F0 and duration are commonly cited as primary cues of prominence in German, but F0 may be more influential than duration in determining prominence perception in German (Niebuhr, Winkler 2017). Some studies, however, conclude that no general hierarchy with a fixed ranking of these cues exists, as the specific prosodic context influences their relative importance (e.g. Niebuhr 2008; Kohler 2012). The impact of lexical, morphological, syntactic, and semantic factors on German prominence is also examined (Samlowski et al. 2012). Generally, the overall level of prominence reflects the overall degree of pragmatic emphasis, while relative differences in prominence can distinguish types of structural intonational accents (Wagner, Portele 1999).
b. Rhythm and timing are objects of vast research exploring the temporal organisation of speech (e.g. Wagner 2008), in particular the alternation between more and less prom-

inent fragments rendering more and less important information (see also Section 2.1 (h) on optimisation-based models). Many works focus on acoustic measurements of the durational characteristics of segments and intervals, and this research area partially overlaps with studies on stress and prominence (e.g. Windmann 2016). Research on rhythm and timing, however, also encompasses studies on boundary phenomena, speech rate, disfluencies, and connected speech phenomena (e.g. Peters et al. 2005; Dellwo, Wagner 2003; Betz et al. 2015; Kohler 2001a). Two German corpora, Bonn-Tempo and TEVOID, have been specifically designed to study rhythm and timing (see Section 2.2).

c. Intonation is also a large area in German prosodic research. Studies examine intonation patterns in both standard and dialectal varieties of German. This includes analysing pitch events, such as pitch accent shape and height, and their synchronisation with segmental strings (timing). The pitch events include those observed in the nuclei (pitch accents marking prominence) and at the boundaries of prosodic domains (boundary tones marking phrasing). Nowadays, intonation is often studied not only in affirmative sentences but also in other types of utterances, particularly in questions. Studies investigate how different intonational accent types mark different information states, pragmatic and attitudinal functions, turn-taking, and emotional states. There is a general link between focus/new information and accentuation, as well as between background/given information and de-accentuation, but the relationship is complex and involves gradient distinctions (Röhr 2009). Additionally, rising accents are perceived as more prominent, while falling accents as less so (Baumann, Röhr 2015).

d. Regional variation has become an expanding area of research in German prosody. There are both single-variety and comparative studies. Examples in the database include works on Swiss German dialects (e.g. Barker 2002; Leemann et al. 2012), Austrian German (e.g. Moosmüller et al. 2017), Swabian and Upper Saxon (e.g. Kügler 2005), comparisons between different regional varieties (Auer et al. 2000; Ulbrich 2005; Mücke et al. 2009; Baumann, Rathcke 2013). Additionally, a significant body of studies is dedicated to non-standard High German varieties (e.g. tonal Franconian dialects; Gussenhoven, Peters 2004; 2019; Kehrein 2017) and Low German varieties (e.g. North Low Saxon with rare ternary length; Prehn 2012). Some works with a broader focus position Standard German within an array of different Germanic varieties (Alber 2020; Köhnlein 2020).

e. L2 speech studies in the database focus on the German–Italian pair, due to the specific nature of the project (see also the contributions by Missaglia and Damiazzi in this issue), but also include examples of other pairs. German-Italian contrastive prosodic research systematically started from around the 2000s (e.g. Missaglia 2005; Marotta 2008). The sources primarily include studies on rhythm (e.g. Russo, Barry 2008; Schmid, Dellwo 2012; Missaglia 2018) and intonation (e.g. D'Imperio et al. 2010; Gabriel, Lleó 2011; Niemann et al. 2011; Pellegrino et al. 2017; Dehé et al. 2022). Other languages of prosodic comparison with German mentioned in the database include French, Spanish, Romanian, English, Dutch, Bulgarian, Russian, Czech, Polish, Slovenian, Hungarian, Hindi, Chinese, Japanese, and Vietnamese.

3. *Main periods in the studies on German prosody*[1]

Research on German prosody has undergone several major evolutionary stages. Sections 3.1–3.3 summarise the main phases of this development observed in the data: the 1970s–1980s, the 1990s, and the 2000s–2010s.

3.1 1970–1980s: the beginning of instrumental research on German prosody

The database contains only a few sources on German prosody dating before the 1970s. These works mostly represent rule-based impressionistic approaches to German intonation (Bierwisch 1966; Kiparsky 1966; Isačenko, Schädlich 1970). A comprehensive early work by the Russian linguist Solomon Kacnel'son tackles the comparative accentology of Germanic languages (Kacnel'son 1966). A body of similar descriptive studies from the 1970s and 1980s is dedicated to the phonology of lexical stress in German (Wurzel 1970; 1980; Benware 1980; Giegerich 1985) and to intonation (e.g. Lieb 1980).

Studies on regional High and Low German varieties with different prosodic systems, as compared to Standard German, also mention observations on these varieties from older works (late 19th – early 20th century). For example, Kohler (2001b), who analyses overlength in Low German, cites Otto Bremer (1927), August Leskien and Karl Brugmann (1882), Theodor Rabeler (1911), Rudolf Ferdinand Willy Stammerjohann (1913), and Gesinus Gerhardus Kloeke (1913). Kügler (2005), who discusses differences between Southern and Northern German intonation, mentions the "Deutsche Phonetik" (1893) by Otto Bremer and works by Eduard Sievers (1912) (see full references to these older sources in the works by Kohler and Kügler cited).

Systematic experimental studies of German postlexical prosody began in the 1970s and were primarily linked to the figure of Klaus J. Kohler. Kohler earned his PhD in phonetics in 1964 from the University of Edinburgh and worked at the Institute of Communication Research and Phonetics at the University of Bonn. He was appointed in 1971 to lead the Institute of Phonetics and Digital Speech Processing at the University of Kiel (IDPS Kiel; cf. "A Brief History of the IPDS"). In 1973, Kohler established the AIPUK series (Arbeitsberichte des Instituts für Phonetik und digitale Sprachverarbeitung der Universität Kiel; active until 2005), in which numerous early prosodic studies on German were published. The main topics of prosodic research at that time included intonation and its pragmatic functions, speech rate, and lexical stress. In particular, Kohler and his group developed the intonation model KIM and the labelling system PROLAB to annotate prosodic data (see Section 2.2). KIM was also implemented in the first TTS system for German speech synthesis RULSYS/INFOVOX, created in contact with Stockholm partners (Kohler 1991b).

Early phonetic research on German prosody in another centre, the Institute of Phonetics and Communication Research at the University of Bonn, comprised works on pitch determination (Hess 1983) and micro-prosody (Möbius et al. 1987). Bernd Möbius, a no-

[1] Section 3 is based on both the sources from my database and the project pages and CVs of researchers found on the websites of the institutions they have been affiliated with, as well as in some other sources.

table figure in the field of German prosodic studies from early on, obtained both his MA (in 1985) and his PhD (in 1992, on a quantitative model of German intonation) in Bonn.

3.2 1990s: the outburst of prosodic studies on German

This decade marked a qualitative and quantitative breakthrough in prosodic studies on German, including the diversification of research groups, topics, and methodologies. The Kiel Spontaneous Speech Corpus (see Section 2.2) was published in the 1990s[2].

At that time, around 30 academic and industrial partners participated in the *Verbmobil* project for the development of automatic translation for German-English business dialogues (1993–2000). This collaboration involved the analysis and synthesis of spontaneous speech prosody (Wahlster 1993; Kohler et al. 1995). IDPS Kiel was also part of the EU project "Phrase Level Phonology" (1994–1996), which compared several European languages (see "A Brief History of the IPDS").

The GToBI and GToBI(S) annotation schemes for intonation (see Section 2.1) were developed during that period, and the interaction of prosody with syntax and information structure became a key theme. The first comprehensive prosodic comparison between regional varieties of German was also carried out at that time (Auer et al. 2000).

IDPS at Kiel, in general, and Kohler in particular, remained very active in prosodic studies throughout the entire 1990s. Among the students who pursued MA degrees in Kiel in the late 1990s and early 2000s[3], the following currently productive researchers in the prosody of German and other languages can be identified: Oliver Niebuhr (from 2015, an associate professor at the University of Southern Denmark in Sønderborg), Tamara Rathcke (formerly Khromovskikh; from 2020, a professor in Konstanz), Gilbert Ambrazaitis (currently a lecturer at Linnaeus University in Sweden).

The Institute for Phonetics and Speech Communication (IMS) at Ludwig Maximilian University of Munich (LMU Munich) also began researching prosody as early as the 1990s. In particular, Florian Schiel, who obtained his doctoral degree from the Technical University of Munich in 1993 on automatic speaker adaptation in ASR, was mainly affiliated with IMS Munich from 1993, taking leading roles in large speech technology projects, including *Verbmobil*. Hartmut R. Pfitzinger, the last director of IDPS Kiel (see Section 3.3), completed his undergraduate studies in Kiel (1989–1992) and in Munich (1992–1995), and earned his PhD also from Munich (2001).

Other centres studying German prosody also started gaining prominence in the 1990s. One of these was Saarland University in Saarbrücken. William J. Barry, an Irish scholar educated by Kohler in Kiel, chaired phonetics in Saarbrücken from 1992 to 2008, and a Dutch scholar, Jaques Koreman, was a lecturer in phonetics there between 1993 and 2006 (later moving to Norway). Barry was also the editor-in-chief of *Phonus* (Research Reports of the Institute of Phonetics at Saarland University; from 1995), where many reports on

[2] Some other annotated spontaneous speech corpora also appeared in the 1990s, most notably the Bavarian Archive for Speech Signals at LMU Munich. However the Kiel corpus was apparently the only one specifically targeting the annotation of prosody.

[3] See https://www.ipds.uni-kiel.de/forschung/magister.en.html (last accessed March 30, 2026).

prosody were published, including the first outlines of GToBI (e.g. Grice, Benzmüller 1995). Prosodic research at Saarland University covered, most notably, topics related to intonation (prosody of information structure, dialogue prosody, L2 prosody), rhythm, automatic speech analysis and synthesis.

Researchers in German prosody affiliated with or having graduated from Saarland University at different times include a range of prominent figures, such as Jürgen Trouvain and Bistra Andreeva (both associated with Saarland throughout their whole academic career, starting from the 1990s–2000s), Bernd Möbius (joined in 2010), Martine Grice (earned her PhD in London in 1992 and her habilitation at Saarland between 1999 and 2003 before moving to Cologne in 2004), Stefan Baumann (received his PhD on the intonation of givenness in 2006 from Saarland and also moved to Cologne in 2004), and Bettina Braun (completed her MA in 2001 and her PhD in 2004 at Saarland before moving to the University of Konstanz in 2009).

Among other prominent early centres of prosodic research on German was the University of Bielefeld. It had the UK phonetician Dafydd Gibbon, who had studied phonetics at the King's College of the University of London, initially as a guest professor (1978–1979) and later as a full professor (1981–2009). He specialised in computational linguistics and applied phonetics, with a particular focus on intonation and rhythm. Among other roles, Gibbon was one of the two MA supervisors of Petra Wagner, the current professor of phonetics in Bielefeld and an eminent figure in German prosody research, especially in rhythm and multimodal prosody. While in Bielefeld, after completing her MA, Wagner also contributed to work on intonation as part of *Verbmobil* from 1998 to 2001 (e.g. Wolters, Wagner 1998; Wagner 1999).

Margret Selting, known for her early studies on intonation (e.g. Couper-Kuhlen, Selting 1996; Auer et al. 2000), also earned her MA and, in 1985, her PhD from Bielefeld. She worked as a professor at the University of Oldenburg (1985–1994) and later has been a professor at the University of Potsdam. Peter Eisenberg, the author of early structuralist works on syllabic structure and lexical stress in German (e.g. Ramers, Wiese 1991; Eisenberg et al. 1992; Eisenberg, Butt 1996), was also a professor in Potsdam from 1993 to 2005.

Under the supervision of Selting in Potsdam (alongside Peter Auer), Jörg Peters participated in the comparative project on the intonation of regional German varieties (e.g. Peters 1999; Auer et al. 2000), and later became an expert in this field (see also Section 3.3). Within the same project, under the supervision of Peter Auer, Peter Gilles, who obtained a PhD from Heidelberg University in 1998, was a postdoctoral researcher specialising in regional German intonation at the University of Freiburg (e.g. Gilles, Peters 2004). Since 2006, Gilles has been affiliated with the University of Luxembourg.

A particular centre is the University of Konstanz, where early prosodic research was associated with the figure of Arnim von Stechow, a specialist in semantics and syntax. He was a professor at Konstanz (1972–1992) and at the University of Tübingen (1992–1997). Under his supervision, Susanne Uhmann, who studied the phonology and phonetics of focus, earned a PhD in 1988 at Konstanz (e.g. von Stechow, Uhmann 1984; Uhmann 1991). Since 1995, she has been a professor at the University of Wuppertal.

Uhmann, among many others, was one of the authors of the GAT 2 annotation system for conversational analysis (Selting et al. 2009). Between 1984 and 1988, both Uhmann and Caroline Féry were part of the 'Konstanz Intonation Project' led by von Stechow. Féry's PhD on German intonation was defended in Konstanz in 1989 as part of this project (Féry 1993, vii). Later, she worked alongside von Stechow in Tübingen (1990–1999), where she also defended a habilitation thesis on the syllable and metrical structure of German (Féry 1995). Féry then continued her work in Potsdam and Frankfurt (see Section 3.3).

Importantly, Féry's (1993) analysis of intonation, linked with the ToBI labelling principles by Jörg Mayer (1995), laid a basis for the GToBI(S) transcription system used in Stuttgart (see Section 2.1). Mayer was a research associate at the Institute for Natural Language Processing (IMS), University of Stuttgart, from 1994 to 2003, and returned there later (see Section 3.3). The chair of experimental phonetics at IMS Stuttgart between 1993 and 2017 was held by Polish linguist Grzegorz Dogil, who earned his habilitation from the University of Bielefeld in 1985 (also see Section 3.3).

In addition to the above, at least four more figures who conducted (mainly phonological) research on German prosody in the late 1980s and 1990s can be mentioned. The first is Theo Venneman, a professor at the University of Munich from 1974 to 2005. He primarily worked in the field of historical linguistics, but, having earned a PhD in German phonology from UC Los Angeles in 1968, produced early descriptions of syllable structure and stress in German (most notably, Vennemann 1992 on stress rules).

Second, Richard Wiese, who was involved in early research on German lexical prosody (e.g. Ramers, Wiese 1991; Kehrein, Wiese 1998), obtained his PhD from Bielefeld in 1983, served as an acting professor of phonetics at IMS Stuttgart during 1989–1990, and was a professor at the University of Marburg from 1996.

Third, outside Germany, Birgit Alber defended her PhD thesis on the metrical system of loanwords in German at the University of Padova in 1997 (Alber 1997; see also 1998). Alber is a professor at the Free University of Bozen-Bolzano in Italy and remains active in prosodic research on German and other Germanic languages (e.g. Alber 2020).

Fourth, Esther Grabe defended a PhD thesis on the comparative intonational phonology of English and German in 1998 at the Max Planck Institute for Psycholinguistics in Nijmegen, the Netherlands, under the supervision of Carlos Gussenhoven and Anne Cutler (see Grabe 1998).

For the 1990s, we observe a simultaneous increase in prosodic studies across various centres in Germany and some abroad, as well as initial collaborations between these centres. In particular, many centres worked together within the *Verbmobil* consortium. For example, the summary of GToBI for *Verbmobil* (Reyelt et al. 1996) was co-authored by Matthias Reyelt (Braunschweig University of Technology), Martine Grice, Ralf Benzmüller (University of Saarland), Jörg Mayer (University of Stuttgart), and Anton Batliner (LMU Munich).

Comparative research on intonation applied to multilingual TTS synthesis (including German, Italian, English, French, Spanish, Russian, Romanian, and Japanese) was represented in that decade by the joint Bell Labs project hosted in Murray Hill, USA (e.g. Möbi-

us et al. 1997; Sproat 1998). Only a few studies specifically comparing German and Italian prosody are documented in the database for the 1990s (Grice et al. 1995; Missaglia 1999).

3.3 2000s–2010s: further spread and diversification of German prosodic studies

Research on German prosody from the 2000s saw a significant expansion and diversification of topics, nevertheless following the general trends initiated in the 1990s. Research became highly specialised and interdisciplinary, with collaborations increasingly strengthened. Developments in speech technology, especially automatic speech recognition and synthesis, annotation, machine learning, and statistical tools have progressed further. More cognitive and neurophysiological methods (e.g. eye-tracking, EEG, fMRI) have been applied to understand prosody processing. The acquisition of prosody by children also emerged as a topic of interest.

Prosody, including intonation and rhythm, has been increasingly studied as a multidimensional phenomenon: compositional, gradual, dynamic, with inherent variability (individual, social, dialectal), interacting with other linguistic levels and with paralinguistic features. Information structure (focus/new versus topic/givenness) has become a key theme, with extensive research linking prosody to pragmatic meanings. Prominence has emerged as an overarching concept, examined from multiple perspectives (functional, physical, cognitive) and across different signal domains (acoustic, articulatory, gestural). The complexity of speech timing and rhythm has been addressed using optimisation-based and AP/TD models (cf. Section 2.1).

The early 2000s witnessed another large consortium between academia and industry, SmartKom (1999–2003; 12 partners), with the goal of developing a speech synthesis module that produces naturally sounding German speech (Wahlster 2006). *SmartKom* was led by Wolfgang Wahlster, the Director of the German Research Centre for Artificial Intelligence (DFKI GmbH), who had previously been one of the leaders of *Verbmobil*. The universities involved in *SmartKom* included LMU Munich, IMS Stuttgart, and Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU Nürnberg), and the development of the prosody module was a specific task for IMS Stuttgart (see below).

With an increase in speech corpora since the previous period, research has delved deeper into spontaneous speech and dialogue dynamics (turn-taking, laughter, hesitation and other disfluencies, speaker-listener convergence) and language acquisition. In addition to traditional prosodic cues (F0, duration, intensity), voice quality has also begun to be studied (e.g. hoarseness in certain types of speech). Alongside conventional acoustic methods, there has also been a rise in articulatory research. An increasing variety of speech genres have been addressed: infant-directed speech, charismatic and hate speech, political and health discourse. The regional diversity of German varieties under prosodic investigation has expanded further, including studies on Swabian German, Upper Saxon German, Tyrolean German, North Frisian, Lower Sorbian, Austrian German, and Swiss German. Additionally, there has been notable growth in L2 and other contrastive prosody research on German.

Starting from the 2000s, the centre of gravity has partially shifted among research centres. Some researchers from the earlier period remained active and have become prominent

team leaders in their respective centres. Those include, for example, Bernd Möbius (who was affiliated with IMS Stuttgart from 1999 to 2011 and with Saarland University from 2010), Oliver Niebuhr (initially at IDPS Kiel, then at the University of Southern Denmark from 2015), Bettina Braun (first at Saarland University, then at the University of Konstanz from 2009), and Petra Wagner (at the University of Bielefeld).

Möbius continued to be active in the field of text-to-speech synthesis (TTS). Niebuhr's work on German prosody further developed around the production and perception of intonational pitch accents, the prosody of various social and communicative functions (e.g. charisma, hate speech, attitudes), and articulatory research. Braun investigated information structure and pitch accents, as well as prosody perception by adults and infants (including the use of eye-tracking and ERP). Notably, the KIDS Corpus of infant-directed speech (see Section 2.2) was created by Braun's group. Braun and Niebuhr co-supervised a PhD thesis by Jana Neitsch on the prosody of rhetorical questions in German at the University of Konstanz (Neitsch 2019). Also, Katharina Zahner obtained her PhD on the perception of pitch accent types by German infants and adults at the University of Konstanz under the supervision of Braun (Zahner 2019). Since 2021, she has been a junior professor of phonetics at the University of Trier.

Petra Wagner and her group focused on multimodal prosody, speech rhythm, and speech synthesis. Wagner supervised Barbara Samlowski's work on coarticulation in syllables (Samlowski 2016) and prosody-gesture links (e.g. Wagner et al. 2019), Andreas Windmann's research on prosody generation and modelling suprasegmental speech timing (Windmann et al. 2010; 2011; Windmann 2016), Simon Betz's studies on hesitations and speech disfluencies (e.g. Betz et al. 2015; PhD 2020), and post-doctoral work by Zofia Malisz (currently at the Royal Institute of Technology in Stockholm) on active listening and rhythm modelling (e.g. Buschmeier et al. 2011; Malisz et al. 2012). Wagner's team also developed the multimodal corpus ALICO (see Section 2.2). Valentina Schettino, now a researcher at the Università degli Studi di Salerno, was part of Wagner's group during 2014–2015, and in 2018 she defended a thesis titled "Prosodic prominence: Rhythmic patterns across German L1 and Italian L2" at the Università degli Studi di Napoli "L'Orientale".

Contrarily, IDPS Kiel lost its prominence when Kohler retired in 2005 and was definitively closed in 2011 due to organisational issues; consequently, some researchers relocated from Kiel to other centres. For instance, Jörg Peters, who studied the prosody of regional German varieties, including the Franconian tonal accents of Cologne (Gussenhoven, Peters 2004), was affiliated with Kiel between 2006 and 2009 but became a professor at the University of Oldenburg in 2007. Similarly, as mentioned, Niebuhr moved from Kiel to Denmark.

The last two directors of IDPS Kiel were Jonathan Harrington, who earned his PhD from the University of Cambridge in 1986 and chaired IDPS from 2002 to 2006, and Hartmut R. Pfitzinger, who held the position between 2007 and 2011. As IDPS Kiel declined, both became affiliated with LMU Munich. Harrington became the chair of the Institute of Phonetics at LMU Munich in 2006, while Pfitzinger later founded the 'Pfitzinger Voice Design' company in Kiel / Lübeck.

While at LMU Munich, both researchers participated in supervising Tamara Rathcke's PhD on the comparative prosody of German and Russian (Rathcke 2009; as mentioned, she was also previously affiliated with IDPS Kiel). They also supervised Uwe Reichel's MA (2002) and PhD (2010) on intonation modelling (see Reichel 2010). Reichel later worked for *audEERING GmbH*, the Hungarian Academy of Sciences, and LMU Munich. Additionally, Harrington and Pfitzinger advised Maria Paola Bissiri, who defended a PhD thesis on computer-assisted learning of German prosody for Italian-speaking learners under joint supervision by Hans G. Tillmann (LMU Munich) and Livia Tonelli (Università di Sassari) (Bissiri 2008). She is now a professor of German at the Università degli Studi dell'Insubria.

IMS Stuttgart, where Grzegorz Dogil was the chair of phonetics until 2017 (see Section 3.2), remained a major research centre for German prosodic studies. Dogil's group participated in the *SmartKom* project (1999–2003; see above) and was specifically responsible for multimodal speech synthesis, including the development of naturally sounding prosody (e.g. Schweitzer et al. 2006). After *SmartKom*, Dogil founded a Collaborative Research Centre CRC 732 "Incremental Specification in Context," funded by DfG (2006–2018).

The projects within CRC 732 responsible for intonation belonged to Area A. Project A3 focused on the incremental specification of speech at the acoustic, phonetic, and prosodic levels. The project involved, among others, Dogil himself and Bernd Möbius, who, before ultimately joining Saarland University, worked during 1999–2011 with Dogil.

Project A4 focused on exemplar-based speech representations including prosody modelling (see Section 2.1). It involved work by Antje Schweitzer, who previously was part of *SmartKom* and earned her PhD on prosody in Stuttgart under Möbius's supervision (Schweitzer 2010). Schweitzer developed exemplar-based models of speech production applied to prosody, perceptually motivated prosodic parameters, and tools for automatic prosodic annotation. She also worked on multimodal speech synthesis and phonetic convergence in spontaneous German conversations, including the creation of the GECO database (see Section 2.2).

Some research within Area A was dedicated to information structure and prosody (A1, A6), leading to frequent collaboration with the CRC in Cologne (especially between Arndt Riester and Stefan Baumann; see below). Researchers in this field contributed to the development of the RefLex annotation scheme for information status (Baumann, Riester 2012) and compiled the GRAIN corpus of radio interviews (K. Schweitzer et al. 2018); see Section 2.2.

Finally, the head of group A7, which dealt with contrastive prosodic research including the German-English pair, was Sabine Zerbian. She is now a professor of English phonology in Stuttgart but also continues research on German prosody (e.g. Schubö, Zerbian 2023).

Additionally, Jörg Mayer, who initiated the Stuttgart version of GToBI (see Sections 3.1 and 3.2), returned to the University of Stuttgart in 2012 after working in Potsdam and Bonn.

A research centre that has become a major hub for prosodic studies on German from the 2000s is the University of Cologne, where Martine Grice and Stefan Baumann moved from the Saarland University in 2004. Grice received several consecutive research grants

from DfG, *Volkswagenstiftung*, and other funding bodies, and most of her projects involved prosodic studies, with German as one of the primary focus languages.

Since 2017, Grice and Baumann have been among the leaders of prosodic studies within the Collaborative Research Centre (CRC 1252) "Prominence in Language". The CRC comprises over 60 researchers analysing prominence from the perspectives of prosody, morphosyntax, and discourse studies. In particular, prosodic research (Area A) tackles the prosodic marking of information status and, more broadly, discourse organisation, prosody in clinical disorders, as well as perceptual and paralinguistic correlates of prosody. Another researcher affiliated with the University of Cologne from the early 2000s, who is now also a leader in Area A, is Doris Mücke. She completed her PhD (2003) and habilitation (2018) in Cologne; her habilitation thesis discusses the dynamic modelling of articulation and prosodic structure (Mücke 2018).

A researcher in German prosody affiliated with CRC 1252 starting from 2025 is Christiane Ulbrich. In 2004, she defended her PhD on a comparison of the prosody of German in Germany, Austria, and Switzerland (Ulbrich 2005) at Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, supervised by Ursula Hirschfeld, an expert in contrastive German-Spanish phonology, and by Kai Alter from Newcastle University in the UK. Before moving to Cologne, Ulbrich received habilitation from Marburg in 2017 and was affiliated with Konstanz from 2020 to 2022.

Younger researchers currently working on German prosody at CRC 1252 include Christine Röhr (see her 2009 thesis on prosody and information structure), Simon Roessig, who is exploring categoriality and continuity in prosodic prominence (PhD in 2020), and Simon Wehrle, studying intonation in autism (PhD in 2022). Most theses on prosody prepared at the CRC 1252 are being published in the series "Studies in laboratory phonology" (Language Science Press), edited by Grice and colleagues.

In addition to Munich, Stuttgart, and Cologne, several other centres have been actively conducting research on German prosody starting from the 2000s and 2010s. The first two represent German universities, while the others are placed outside Germany.

First, Caroline Féry, who was part of the prosodic research teams in Konstanz and Tübingen in the 1990s, moved to Potsdam between 1999 and 2010. From 2010 to 2019, she served as a professor of phonology at the University of Frankfurt. Her student, Frank Kügler, earned a PhD on the intonational patterns of Swabian and Upper Saxon from the University of Potsdam (Kügler 2005). After Féry's retirement, Kügler succeeded her as a professor at the University of Frankfurt and remains actively engaged in prosody research (including that of German, with a focus on contrastive studies and multimodal prosody). He was the leading figure in the development of the DIMA annotation system for German intonation (Kügler et al. 2019; see Section 2.2), which is also intended for non-standard German varieties.

Another new centre is the Graz University of Technology in Austria (TU Graz). In particular, Barbara Schuppler, who defended a PhD thesis on the automatic analysis of acoustic reduction in spontaneous speech at Radboud University Nijmegen (Schuppler 2011), became a junior professor in Graz in 2012. She has been conducting quantitative

research on prosodic variation in conversational speech, with applications in speech technology, education, and healthcare. Her group also created the GRASS corpus of Austrian German speech (see Section 2.2) and has been working towards the automatic annotation of prominence in Austrian German (Linke et al. 2020) and the development of an annotation system for communicative functions in ASR (Schuppler, Kelterer 2021).

In Switzerland, the leading prosodic research centre, headed by Stephan Schmid, is at the University of Zurich. Schmid has held the chair of the phonological laboratory since 1995, primarily conducting research on Italian and Swiss German, including contrastive studies between German and Italian. His individual work primarily focuses on segmental phonetics and phonology, while his prosodic research is usually collaborative, most notably with Volker Dellwo and Adrian Leemann (e.g. Leemann et al. 2012). Dellwo completed his dissertation on compiling a speech tempo corpus of five languages (see BonnTempo corpus in Section 2.2) at the University of Bonn, under Wolfgang Hess's supervision (Dellwo 2010), and became a professor of phonetics in Zurich in 2010. While in Zurich, he compiled the TEVOID-Corpus, dedicated to the study of speech rhythm (see Section 2.2). Adrian Leemann defended his PhD thesis in 2009 at the University of Bern on Swiss German intonation patterns (see Leemann 2012). He received his habilitation in 2017 at Zurich and has been a professor of sociolinguistics at the University of Bern since 2019.

Furthermore, my database includes data on individual researchers of German prosody, particularly of German dialectal varieties, in the USA. Notable figures include Geoffrey Barker, who defended a thesis on the intonational patterns of Tyrolean German (Barker 2002), and Björn Köhlein, now a professor at Ohio State University, who has studied Germanic tonal accent languages, including (Low German) Franconian tones (e.g. Köhnlein 2020).

4. *Conclusion*

Since its inception, research on German prosody has consistently been at the forefront of science. Among the historical main reasons for this is that early experimental studies in German prosody embraced innovative trends in phonetic research from the very start, including:

(a) integration of fundamental science with technology and industry, such as in large consortia involving various stakeholders like *Verbmobil*, *SmartKom*, or collaborations with Bell Labs;
(b) reliance on extensive corpora of natural speech rather than just on laboratory experiments;
(c) studying not only speech production but also listener perception of synthesised data;
(d) examining both structural phonological aspects and detailed phonetic features of prosody;
(e) prioritising the communication function as central to human language.

The final factor contributed to the early development of studies not only on the structure of intonational phonology as an abstract system but also on various pragmatic functions related to intonation, such as speakers' attitudes, phrasing in dialogues, prosodic continuity, and the structure of the preceding context for perceiving messages in real speech situations (Kohler 2003, 5). In addition to production, the perception of prosody has also been studied from a very early stage (e.g. Hoequist, Kohler 1986; Kohler 1987). An influence

of British phonetic research on the initial rise of prosodic studies can be traced, as Kohler earned his PhD from Edinburgh, and Gibbon was a UK phonetician with a degree from the University of London.

Since the 1990s, there has been a noticeable shift and diversification among various research centres and different methodologies. While IPDS Kiel dominated early instrumental research on German prosody in the 1990s, the field diversified considerably across centres from the 2000s onwards, with each centre developing its own expertise. Most centres are based in Germany, but there are individual centres or researchers in Switzerland, Austria, Luxembourg, and in non-German-speaking countries such as Italy, the Netherlands, Denmark, Sweden, and the USA.

Earlier prosodic research centres in Germany, which had been active before the 2000s, include Bonn, Munich, Bielefeld, Saarbrücken, Stuttgart, Konstanz, Potsdam, and to some extent Tübingen, Oldenburg, Freiburg, Wuppertal, Braunschweig, and Marburg. From the 2000s, Kiel and Bonn diminished in importance for the study of German prosody. Some centres remained stable (e.g. Bielefeld, Stuttgart, Saarbrücken, Konstanz, Munich), and new centres emerged. Among the newer centres, the most prominent are Cologne and Frankfurt, along with centres in Zurich (Switzerland), Graz (Austria), and Sønderborg (Denmark). Other recent centres, including the very newest, are Luxembourg, Trier, and Bern.

Collaborations have evolved from mainly institution-specific efforts in the earliest period to wide-ranging national and then international networks in later periods, driven by large-scale projects, shared methodological interests (such as corpus development, prosody annotation, TTS, and the automatisation of analysis), the increasing complexity of research questions, and the growing interdisciplinarity of prosody research, including multimodal prosody and neurophysiological studies.

To summarise, the overall trend over the years has been a shift from describing the major phonological types of prosody (initially lexical, slightly later post-lexical), to their detailed phonetic forms (initially acoustic, later articulatory) and possible functions, and subsequently towards an intrinsic and variable interplay between functions and forms, as well as towards understanding the perception, cognitive processing, and acquisition of prosody. Dialectal prosody, being often perceptually very different from that of Standard German, has intrigued researchers from very early on (at least from the late 19th century), while contrastive prosodic studies emerged only much later (around the 2000s).

In general, the shift in instrumental prosodic studies is clear, moving from basic acoustic measurement to functional explanation, from controlled lab speech to natural interaction, from production to perception, from manual to more automatised annotation and analysis, and from standard varieties to a broader range of dialects and speaking styles. Research on German prosody increasingly relies on larger datasets, more advanced analysis tools, and interdisciplinary approaches, resulting in larger collaborations.

References and other bibliographic materials to this paper are available at: https://doi.org/10.17605/OSF.IO/7YJUZ (last accessed March 30, 2026).

l'analisi linguistica e letteraria xxxiv (2026) 47–72
issn: 1122-1917

Prosodievermittlung im hochschulischen DaF-Unterricht in Italien. Eine Analyse der Lehrwerke nach der prosodischen Wende

Vincenzo Damiazzi
Università Cattolica del Sacro Cuore
vincenzo.damiazzi@unicatt.it

Received April 2025; Accepted September 2025; Published online April 2026

This study analyses the teaching of German phonetics and prosody as a foreign language (DaF) in Italian universities, particularly in the wake of the so-called 'prosodische Wende'. It examines how widely used textbooks address oral skills, evaluating the materials provided for pronunciation practice and phonetic structures. The research highlights pedagogical challenges and deficiencies in textbooks, despite the recognized role of prosody in communicative competence. Criteria for textbook analysis are proposed, and the results of an evaluation conducted on 28 manuals are presented, revealing inconsistencies in the approach and systematicity of phonetic and prosodic content. Finally, the study discusses the implications for DaF teaching in Italy and suggests future directions to enhance the integration of phonetics and prosody in language instruction.

Keywords: German Prosody, German Phonetics, Textbook Analysis, German as a Foreign Language

1. *Einleitung*[1]

In den vergangenen Jahrzehnten hat die Forschung zur gesprochenen Sprache zahlreiche Entwicklungen durchlaufen. Eine zentrale Zäsur stellt in diesem Zusammenhang die kommunikative Wende zu Beginn der 1970er Jahre dar, welche einen grundlegenden Paradigmenwechsel in den Lehrzielen markierte: weg von Ansätzen, die eine Aussprache anstreben, die derjenigen von Muttersprachler/-innen entspricht oder möglichst nahekommt, hin zur Priorisierung kommunikativer Effizienz und interkultureller Verständigung zwischen Muttersprachler/-innen und Nicht-Muttersprachler/-innen. Dieses neue didaktische Paradigma spiegelt sich auch im Begleitband des GER (Europarat 2020) wider, der eine neue Skala für den Bereich ‚Beherrschung der Phonologie' einführt. Demnach wird

[1] Im folgenden Beitrag werden drei Begriffe verwendet, um segmentale und suprasegmentale Aspekte der gesprochenen Sprache zu bezeichnen. ‚Phonetik' bezieht sich auf alle Ebenen der gesprochenen Sprachanalyse aus didaktischer Sicht und entspricht der verbreiteten Verwendung des Begriffs in den Lehrwerken; ‚Prosodie' wird nur in Bezug auf die suprasegmentale Ebene und alle Phänomene verwendet, die oberhalb der einzelnen Segmente operieren (z.B. Wort- und Satzakzent, Rhythmus, Intonationsverlauf usw.). Der Begriff ‚Intonation' wird vereinzelt in seiner weiten Bedeutung verwendet und ist als Synonym für Prosodie zu verstehen.

doi: 10.69117/ALL.2026.1.04

die Entwicklung phonologischer Kompetenz nicht länger primär am korrekten muttersprachlichen Akzent oder dem Erreichen idealtypischer Muster gemessen, sondern an der wechselseitigen Verständlichkeit beim Gebrauch der Zweit- bzw. Drittsprache sowie an der Berücksichtigung kontextueller, soziolinguistischer und lernendenbezogener Aspekte (Europarat 2020, 157).

Obwohl die Prämissen der kommunikativen Wende in didaktischen Überlegungen, wie etwa im GER, prinzipiell verankert wurden, galt die gesprochene Sprache lange Zeit als das „Sorgenkind der (Fremd)Sprachendidaktik" (Moraldo 2023, 15). Tatsächlich orientierte sich die Behandlung der gesprochenen Sprache weiterhin an der Schriftsprache, sodass auch im Fremdsprachenunterricht die Bewertung der gesprochenen Sprache anhand der schriftlichen Norm des Standarddeutschen erfolgte (vgl. Günther 2007). Selbst in der Gegenwart dominiert im DaF-Unterricht ein Ansatz, der sich primär an der Schriftlichkeit orientiert, anstatt an der Mündlichkeit (Moraldo 2023, 17).

Auch die prosodisch ausgerichtete Aussprachevermittlung hat nicht den erhofften didaktischen Fortschritt jenseits traditioneller Prämissen erzielt, sondern wurde infolge der kommunikativen Wende zu einem ergänzenden Element degradiert, das in späteren Lernphasen – nach der Etablierung pragmatischer und handlungsorientierter Kompetenzen – zu vermitteln sei (Missaglia 2023, 49). Dies ist insofern bedenklich, als verschiedene linguodidaktische Studien (vgl. Missaglia 1997; Hirschfeld, Neuber 2010; Anderson-Hsieh et al. 1992) belegen, dass eine grammatisch korrekte, jedoch prosodisch fehlerhafte Realisierung schwieriger zu verstehen ist als eine prosodisch adäquate, aber grammatisch fehlerhafte Realisierung und dass folglich prosodische Merkmale den Erfolg mündlicher Kommunikation maßgeblich beeinflussen (Adamcová 2016, 13).

Die Nichtberücksichtigung dieser Evidenz in der gegenwärtigen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache stellt eine wesentliche Lücke dar, welche die Weiterentwicklung kommunikations- und kompetenzorientierter sowie interkultureller Ansätze behindert (vgl. Moraldo 2023, 18). Dieses Defizit spiegelt sich ebenfalls in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache wider, die die charakteristischen Phänomene der gesprochenen Sprachwirklichkeit häufig unberücksichtigt lassen (vgl. Günthner 2000, 363) und sich weiterhin an schriftsprachlichen Normen orientieren, indem sie beispielsweise keine grammatischen Erklärungen einführen, die durch die Forschungsergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung belegt sind (vgl. Moraldo 2023, 16).

Um ein möglichst vollständiges und fundiertes Bild vom aktuellen Stand der Prosodievermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache im italienischen Hochschulbereich zu erhalten, ist es erforderlich, zu untersuchen, inwieweit die an den italienischen Universitäten verbreitetsten Lehrwerke die Mündlichkeit in den Mittelpunkt stellen und welche Materialien für das Training von Aussprache und prosodischen Strukturen angeboten werden. Zu diesem Zweck wird zunächst der gegenwärtige Stellenwert des Phonetikunterrichts im Kontext der sogenannten prosodischen Wende und in Bezug auf die Richtlinien des GER dargestellt (Kap. 2). Anschließend wird die Rolle der Lehrwerke beim Phonetikerwerb im DaF-Unterricht und ihre Struktur beleuchtet (Kap. 3) und eine Analyse der an den

italienischen Universitäten gängigsten DaF-Lehrwerke vorgenommen (Kap. 4–5). Den Abschluss des Beitrags bilden eine Diskussion und ein Fazit (Kap. 6).

2. *Phonetik im DaF-Unterricht*

2.1 Prosodie oder Segmente?

Die Vermittlung segmentaler und suprasegmentaler Phonetik in der Unterrichtspraxis des Deutschen als Fremdsprache ist das Resultat einer Reihe empirischer Untersuchungen zur gesprochenen Sprache, die in den vergangenen 40 Jahren durchgeführt, jedoch nicht vollständig implementiert wurden und somit weitgehend unbekannt sind (vgl. Moroni et al. 2010, 21). Ein signifikanter Aspekt für die Anerkennung der Relevanz von Phonetik im Fremdsprachenunterricht stellt die sogenannte ‚prosodische Wende' dar (vgl. Missaglia 2000), eine Theorie, die über die traditionellen Ansätze der Didaktik sowie auch über die von der kommunikativen Methode postulierten Ansätze hinausgeht. Zu den maßgeblichen früheren Ansätzen zählen hierbei insbesondere die sogenannte Audiolinguale Methode sowie die Kontrastive Analyse-Hypothese. Bei der ersteren lag der Schwerpunkt auf dem Training der Aussprache auf segmentaler Ebene durch *pattern drills*, d.h. serielle Wiederholungen von Wörtern, um die korrekte Produktion von Lauten in der Fremdsprache zu trainieren, während suprasegmentale Aspekte und die Entwicklung einer korrekten Wahrnehmung unberücksichtigt blieben. Die zweite Methode, die einen kontrastiven Charakter aufweist, wurde seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt. Ihr Fokus liegt auf der Berücksichtigung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der L1 und der L2 sowie der Interferenzanalyse beim L2-Erwerb. Auch bei dieser Methode liegt der Schwerpunkt auf segmentalem Material und Übungen in Form von Imitationen. In der Konsequenz „hat das Aussprachetraining lange Zeit ausschließlich die Vokal- und Konsonantenrealisierung ins Zentrum der sprachdidaktischen Bemühungen gerückt, als bestünde die Lautsprache aus Einzellauten" (Missaglia 2023, 35).

Wie bereits dargelegt, ist das Primat der segmentalen Ebene in der Didaktik problematisch, denn die Prosodie bildet das Fundament für das gesamte phonetische System einer Sprache und dient als dessen Erklärungsgrundlage (vgl. Missaglia 2023, 38). Die Prosodie ist folglich von grundlegender Bedeutung für die Gewährleistung des globalen Verständnisses in der Fremdsprache (vgl. Hirschfeld, Reinke 2016, 74). Darüber hinaus kommt prosodischen Elementen „eine Art Schaltfunktion" (vgl. Paschke 2000, 10) zu, da sie die Rezeption von Informationen über Wortgrenzen, syntaktische Strukturen, Sprecheranahmen und Sprechervoraussetzungen sowie über Sprechereinstellungen ermöglichen.

Die Schwächen dieser auf den segmentalen Aspekten der gesprochenen Sprache basierenden Methoden werden noch deutlicher, wenn man berücksichtigt, dass die Fehlleistungen bei der Realisierung der Laute der Fremdsprache durch die Lernenden nicht auf Produktionsdefizite oder Lernschwierigkeiten zurückzuführen sind, sondern auf eine selektive Wahrnehmung von Lauten und anderen suprasegmentalen Merkmalen der Fremdsprache, die durch die Hörgewohnheiten in der Muttersprache bedingt und beeinflusst sind (vgl. Missaglia 2023, 45). Zudem sind sich die Lernenden bewusst, dass ihre Aussprache anders

ist, sie sind jedoch nicht in der Lage, die Gründe für diese Diskrepanz selbstständig zu entschlüsseln (vgl. Cosentino 2024, 89). Im Kontext des L2/L3-Erwerbs reicht auch die Exposition gegenüber der Fremdsprache für den Phonetikerwerb nicht aus, sondern es ist notwendig, sich auf erwerbsunterstützende methodisch-didaktische Hilfsmittel zu verlassen (vgl. Mehlhorn, Trouvain 2007, 6).

Ein solches Mittel wurde durch die Beobachtung und Untersuchung von Interferenzfällen bei italienischsprachigen Lernenden von Deutsch als Fremdsprache ermittelt[2]. Es wurde deutlich, dass typische Fehlleistungen von Italophonen beim Erlernen des Deutschen kommunikationsstörend sind und zu zahlreichen Missverständnissen führen können (vgl. Hirschfeld 1995). In diesem Zusammenhang entwickelte sich die sogenannte ‚prosodische Wende', die aus didaktischer und methodischer Sicht in der Kontrastiven Prosodie-Methode verwirklicht ist (vgl. Missaglia 1999). Diese Methode, die auf empirischen Erkenntnissen beruht, zielt auf die Entwicklung prosodischer Kompetenz in der Fremdsprache ab und verfolgt einen kontrastiven Ansatz, der die L1 der Lernenden nicht vernachlässigt, sondern sie in den Unterrichtsprozess integriert. Im Rahmen der kontrastiven Prosodie-Methode wird der Schwerpunkt von segmentalen zu suprasegmentalen Aspekten verlagert. Der Fokus liegt hierbei auf Wort- und Satzakzent, Rhythmus und Intonationsmustern der Fremdsprache. Der Ausgangspunkt ist nicht die Wiederholung oder Anerkennung der prosodischen Strukturen der Fremdsprache (auch in Bezug auf die Unterschiede zur L1), sondern die Entwicklung eines prosodischen Bewusstseins zunächst in der eigenen Muttersprache und später auch in der Fremdsprache. Sobald das prosodische Bewusstsein ausreichend entwickelt ist, können prosodische Fertigkeiten auch in der L2 erworben werden (vgl. Missaglia 2023, 50).

Eine weitere Besonderheit der Methode ist die Stellung der Lernenden, die von Anfang an als zweisprachige Subjekte behandelt werden. Die Lernenden bewegen sich also während des Fremdsprachenunterrichts in einer ständigen Kontaktzone zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache (vgl. Missaglia 2023, 32). Dieser Ansatz erlaubt es, Abweichungen in der prosodischen Realisierung in der Fremdsprache nicht als Fehler, sondern als Interferenzerscheinungen zu betrachten, die integraler Bestandteil des Sprachkontakts sind (vgl. Missaglia 1997).

Die Bedeutung der prosodischen Wende für die Prosodievermittlung in den letzten Jahrzehnten spiegelt sich auch im Begleitband des GER wider, der die Notwendigkeit anerkennt, auch dem Prosodie-Erwerb und der Prosodie-Vermittlung Raum zu geben. Im GER-Begleitband werden in der Skala zur Beherrschung der Phonologie (Europarat 2020, 159) drei Kategorien unterschieden, die sowohl segmentale als auch suprasegmentale Aspekte berücksichtigen: Beherrschung der Phonologie allgemein, Aussprache einzelner Laute und prosodische Merkmale. Prosodie und prosodische Merkmale werden also als integraler Bestandteil des Lernprozesses betrachtet und sind im Fremdsprachenunterricht bereits auf dem Niveau A1 präsent. Mit der Einführung des Begleitbandes zum GER scheint die Prosodie jedoch endlich auch auf offizieller und institutioneller Ebene eine gewisse Bedeutung erlangt zu haben, und die Annahme, Prosodie sei nur ein Thema für

[2] Für Fallbeispiele segmentaler und suprasegmentaler Interferenzen zwischen Italienisch und Deutsch vgl. Kaunzner (2009, 4–11); Missaglia (2023, 37–44); Hirschfeld, Reinke (2016, 112–115); Cosentino (2024, 79–84).

Lernende mit fortgeschrittenen Kompetenzen oder eine Ergänzung zum Sprachunterricht (vgl. Morf 2022, 580), scheint sich zu wandeln.

2.2 Herausforderungen in der Unterrichtspraxis

Bei der Vermittlung von Prosodie existieren diverse Herausforderungen, die die Unterrichtspraxis von der anderer Sprachbereiche, wie der Vermittlung von Wortschatz oder Grammatik, unterscheiden. Diese Herausforderungen ergeben sich aus potenziellen Schwierigkeiten, mit denen Lernende konfrontiert sind, und sind auf eine Reihe spezifischer Merkmale der Prosodievermittlung zurückzuführen, darunter: a) Systeminterferenzen; b) Trennung von Aussprache- und Sprachniveau; c) Voraussetzungen, die jeder Lernende mitbringt bzw. Kompetenzen in anderen Fremdsprachen; d) Gruppenspezifik (etwa Lernziele, Alter, Lerntraditionen usw.) (vgl. Hirschfeld 2016, 121–122).

Zudem muss bei der Vermittlung von Prosodie auch eine Reihe von Fragen berücksichtigt werden, die nach wie vor im Mittelpunkt der Debatte über den Einsatz der Gesprochene-Sprache-Forschung im DaF-Unterricht stehen, wie z.B. die Relevanz und Repräsentativität der gesammelten Evidenzen zur gesprochenen Sprache (insbesondere in Bezug auf Experimente mit einer schmalen Datenbasis); die Festlegung der Merkmale gesprochener Sprache, die eine didaktische Relevanz haben können; der Zeitpunkt, die Vorgehensweise und der Umfang, mit dem die typischen Elemente der gesprochenen Sprache in den DaF-Unterricht eingeführt werden sollten (Günthner 2000).

Diese Herausforderungen sind nicht nur theoriebezogen, sondern betreffen auch die praktischen Aspekte des DaF-Unterrichts. Spezifisch manifestieren sie sich a) in der aktuellen Lehrpraxis an Schulen und Universitäten, die die gesprochene Sprache (und folglich die Phonetik) gegenüber den Grammatikregeln in den Hintergrund stellt (Kaunzner 2009a, 11); b) in der unzureichenden Berücksichtigung der Sprechwirklichkeit im DaF-Unterricht (wie z.B. Reduktionsprozesse) durch die Lehrpersonen, da dies den Unterricht unnötig kompliziere und die Lernenden verwirre (Richter 2002, 308); c) in dem mangelhaften phonologischen Bewusstsein vieler Lehrkräfte aufgrund fehlender Schulung in Bezug auf Phonetik und auf die Interferenzen zwischen Deutsch und Italienisch (vgl. Kaunzner 2009b); d) in der eingeschränkten Verfügbarkeit von Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien, in denen phonetische Themen (sowohl segmentale als auch suprasegmentale) verständlich und mit geeigneten Übungen behandelt werden (Blühdorn 2013, 270).

Obwohl sich die Prosodievermittlung einerseits deutlich weiterentwickelt hat und vor allem im Bereich der wissenschaftlichen Veröffentlichungen auf phonetischem Gebiet an Bedeutung gewonnen hat, muss andererseits angemerkt werden, dass „das bisher Erreichte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen darf, dass das Optimum – eine fest in den DaF-Unterricht integrierte Ausspracheschulung – noch längst nicht erreicht ist“ (Reinke 2012, 39). Es sind noch viele Schritte nötig, um dieses Optimum zu erreichen. Was die Ausbildung der Lehrkräfte betrifft, ist die Situation komplex, da sie nicht nur von der Kenntnis- und Fertigkeitsentwicklung in der Weiterbildung von entsprechenden Expertinnen und Experten (vgl. Neuber 2007, 2), sondern auch von einer Reihe institutioneller und normativer Faktoren abhängt, die mit der Planung der Lehramtsstudiengänge zusammenhängen. Im Gegensatz

dazu sind Lehrwerke bereits vergleichsweise weiterentwickelt und werden kontinuierlich aktualisiert. Es gibt jedoch kritische Punkte wie das Fehlen prosodischer Übungen oder deren Verdrängung in randständige Bereiche des Übungsbuches (vgl. Cosentino 2024, 77) sowie die Tatsache, dass „zahlreiche Angaben zur Phonetik in DaF- und DaZ-Lehrwerken auf wissenschaftlichen Halbwahrheiten, intuitiv gewonnenen Erkenntnissen der Autoren und selbstgefertigten Transkriptionssystemen basieren" (Neuber 2007, 3).

3. *Prosodiegehalt in Lehrwerken und -materialien*

Auch nach der Aufnahme der Kategorien ‚Intonation', ‚Mündlichkeit' und ‚gesprochene Sprache' in die aktuellen Grammatiken der deutschen Sprache[3] und die explizite Beschreibung der prosodischen und intonativen Elemente der gesprochenen Sprache in diesen Referenzwerken (vgl. Moroni et al. 2010, 22), wird die Prosodie weiterhin als ein komplexes Element der Sprache dargestellt, was folglich auch ihren Wert aus didaktischer Sicht verringert. Im Duden selbst wird darauf verwiesen, dass „die kommunikative Funktion der prosodischen Gestaltungsmittel in der Regel nicht eindeutig [ist], sondern mehrdeutig und im jeweiligen Kontext erschlossen werden muss" (Fiehler 2005, 1206). Darüber hinaus neigen die Lehrkräfte selbst dazu, den prosodischen Aspekt zu vernachlässigen, da der Eindruck besteht, dass dieser in einem sprechaktiven Unterricht ohnehin ständig mitgeübt wird (vgl. Quetz, Von Der Handt 2002, 138–139). Es ist daher normal, dass angesichts dieser objektiven Schwierigkeiten eine Reihe von Materialien entwickelt wurden, die diesen Lernprozess unterstützen können (vgl. Seyfarth 2022, 105).

In Bezug auf den „Prosodiegehalt" (vgl. Moroni et al. 2010, 23) weisen DaF-Lehrwerke extreme Abweichungen zwischen den einzelnen Texten auf. Diese Abweichungen betreffen sowohl die Systematisierung als auch die Struktur der zu vermittelnden Themen und erschweren das Lehren und Lernen der Prosodie erheblich. Diese Tatsache ist umso besorgniserregender, wenn man bedenkt, dass eine solche Variabilität in anderen sprachlichen Bereichen, wie der Grammatik, nicht erlaubt und auch nicht akzeptiert wird (vgl. Rösler 2012, 164). Andererseits haben frühere Studien (vgl. Moroni et al. 2010) festgestellt, „dass seit etwa 1990 die Phonetik in den Lehrwerken zunehmend Berücksichtigung findet, so dass es eine große Ausnahme ist, wenn heute ein Grundstufen-Lehrwerk diesen Bereich nicht behandelt". Dennoch bestehen nach wie vor Mängel in quantitativer und qualitativer Hinsicht, die es zu adressieren gilt (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska, Rauch 2013). Zu den quantitativen Mängeln zählt, dass die Phonetik in den Lehrwerken eine sehr unter-

[3] In dem Werk *Grammatik der deutschen Sprache* (Zifonun, Hoffmann, Strecker 1997) findet im Kapitel „Diskurs und Mündlichkeit" eine ausführliche Behandlung aller relevanten prosodischen Mittel statt, wie beispielsweise Töne und Tonmuster, Wortakzent und Gewichtungsakzent, sowie Pausen und Grenzsignale. Die siebte Auflage der *Duden-Grammatik* aus dem Jahr 2005 umfasst neben einem Kapitel, das sich mit dem Thema „Phonem und Graphem" auseinandersetzt, ein weiteres Kapitel, das sich mit der „Intonation" (verfasst von Jörg Peters) befasst. Zudem wurde ein neues Kapitel hinzugefügt, das die „gesprochene Sprache" (verfasst von Reinhard Fiehler) behandelt. Ein Kapitel mit dem Titel „Satzprosodie" (verfasst von Jörg Peters) wurde erst 2022 in der zehnten Auflage der *Duden-Grammatik* veröffentlicht.

geordnete Rolle spielt und oft weniger als eine halbe Seite umfasst. Zu den qualitativen Mängeln zählen die eingeschränkten Übungen, die die segmentalen und suprasegmentalen Strukturen isoliert betrachten und den Kontext außer Acht lassen. Auch die Progression, in der die Strukturen präsentiert werden, bleibt problematisch und oft willkürlich.

Um die bestehenden Problematiken zu adressieren, wurden unterschiedliche Ansätze konzipiert. Diese fokussieren sich auf die Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses von Phonetik und finden Niederschlag in der Gestaltung von entsprechenden Lehrwerken. Gemäß den Ausführungen von Storch (1999, 105–106) sollte die Vermittlung von segmentaler und suprasegmentaler Phonetik – in Storchs Fall die Vermittlung der Aussprache – einem progressiven Ansatz folgen, der vier fundamentale Konzepte umfasst:

- Kontrast: Die kontrastive Beobachtung der Unterschiede in der Produktion der gesprochenen Sprache zwischen Muttersprache und Fremdsprache;
- Einbettung: Dem suprasegmentalen Niveau muss von Anfang an Bedeutung beigemessen werden, ohne sich dabei auf isolierte Lautübungen zu beschränken;
- Nachahmung: die prosodischen Modelle der Muttersprache werden nachgeahmt, so wie sie gehört wurden;
- Wiederholung: Die Grundlage des Lernprozesses bildet die intensive Repetition des vorgegebenen Musters, auch um die artikulatorische Anpassung an die Laute der Fremdsprache zu ermöglichen.

Dieses Modell berücksichtigt jedoch zwei grundlegende Aspekte nicht: Einerseits die problematische Rolle der reinen Imitation im Fremdsprachenunterricht (vgl. Rösler 2012, 162), die möglicherweise nicht zu den erhofften Ergebnissen führt und für die Lernenden wenig motivierend ist. Andererseits mangelt es an Hinweisen auf die Wahrnehmungsaspekte. In diesem Zusammenhang stellen Dieling und Hirschfeld (2000, 22–24) – in Anlehnung an Kelz (1976) – die These auf, dass das Erlernen der Aussprache auf der Grundlage von fünf Niveaus der Aussprachekompetenz der Lernenden erfolgen muss:

- keine phonetische Kompetenz;
- Kompetenz im perzeptiven Bereich;
- Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf einfachem Niveau;
- Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf hohem Niveau;
- Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf allerhöchstem Niveau ohne erkennbaren fremdsprachlichen Akzent.

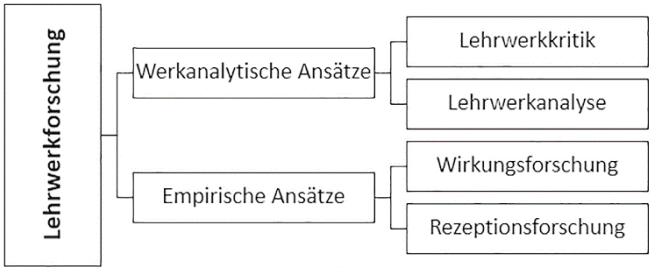
Die Konsequenz ist, dass in den bisher durchgeführten Lehrwerkanalysen die Übungen zur Phonetik hauptsächlich von zwei Arten sind: Hörübungen und Sprechübungen, wobei letztere in vorbereitende und angewandte Übungen unterteilt werden. Die vorbereitenden Übungen sind dazu gedacht, ausschließlich die prosodische Komponente zu trainieren, die angewandten Übungen „bilden dann eine Brücke zu jenen Übungen, bei denen es nicht mehr um die phonetischen Details, sondern um das inhaltliche Verstehen geht" (Tomanová 2024, 30).

In Anbetracht der Prämissen bezüglich des Status der DaF-Didaktik in Italien, der Entwicklungen im Bereich der Vermittlung von Phonetik nach der prosodischen Wende sowie der Rolle der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht wird im Folgenden der Prosodiegehalt in den am häufigsten verwendeten Lehrwerken im italienischen Hochschulbereich analysiert.

4. *Methodologie*

Um den Prosodiegehalt in den für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache an italienischen Universitäten eingesetzten Lehrwerken zu analysieren, ist zunächst die Festlegung eines methodischen Rahmens zur Analyse der Lehrwerke erforderlich. Zudem ist eine Präzisierung der Terminologie notwendig. Die Analyse der Lehrwerkforschung ermöglicht eine Einteilung in zwei Hauptkategorien, wie in Abbildung 1 dargestellt: die werkanalytischen Ansätze und die empirischen Ansätze. Im ersteren Fall werden rein analytische Ansätze verfolgt, bei denen die Verwendung in einem konkreten didaktischen Szenario oder die kritische Sichtweise von Lehrenden und Lernenden auf das Material bei der Analyse unberücksichtigt bleibt (vgl. Seyfarth 2022, 108–109). Im letzteren Fall hingegen werden diese Aspekte berücksichtigt und sind integraler Bestandteil der Analyse. Der vorliegende Beitrag verfolgt einen werkanalytischen Ansatz, bei dem ausschließlich die in den Lehrwerken enthaltenen Materialien analysiert werden, ohne dass Hinweise auf ihre konkrete Anwendung im Unterricht berücksichtigt werden.

Abbildung 1 - *Kategorisierung der Lehrwerkforschung* (Seyfarth 2022, 108)



Die werkanalytischen Ansätze lassen sich in zwei verschiedene Arten von Analysen unterteilen: die Lehrwerkkritik und die Lehrwerkanalyse. Nach Krumm (2010, 1218) ist eine Lehrwerkkritik ein Lehrwerkgutachten, das „auf eine Beurteilung von Lehrwerken im Ganzen zielt", während sich die Lehrwerkanalyse auf die Analyse einzelner Aspekte innerhalb eines Lehrwerks konzentriert. Demgemäß kann in diesem Beitrag von einer Lehrwerkanalyse gesprochen werden.

Im Rahmen der Analyse sind zunächst die zu verwendenden Kriterien festzulegen. Es existieren mehrere Kriterienkataloge, die für die Analyse von Lehrwerken entwickelt wurden. Zu nennen sind an dieser Stelle das *Mannheimer Gutachten* (Engel et al. 1979), der *Stockholmer Kriterienkatalog* (Krumm et al. 1985) sowie der *Brünner Kriterienkatalog* (Jenkins 1997)[4]. Der *Stockholmer Kriterienkatalog* enthält auch spezifische Kriterien für

[4] Das *Mannheimer Gutachten* (1979) legte erstmals systematische Maßstäbe für die Analyse von Lehrwerken fest, wobei es sich stark auf linguistische und didaktische Kriterien stützte. Der *Stockholmer Kriterienkatalog* (1985) erweiterte diesen Ansatz um kommunikationsorientierte Aspekte und eine stärkere Berücksichtigung der Lernendenperspektive. Der *Brünner Kriterienkatalog* (1997) entwickelte diese Kriterien weiter, indem er insbesondere interkulturelle und medienbezogene Aspekte einbezog und den Fokus auf die Pragmatik des

die Analyse der gesprochenen Sprache und berücksichtigt im Allgemeinen folgende Kriterien (vgl. Krumm 1994, 100–105):

a. Aufbau des Lehrwerks
b. Layout
c. Übereinstimmung mit dem Lehrplan
d. Inhalte-Landeskunde
e. Sprache
f. Grammatik
g. Übungen
h. Die Perspektive der Schüler/-innen

Die Elemente zur Analyse der gesprochenen Sprache befinden sich im Kriterium e) (Sprache) und befassen sich mit diesen drei Fragen:

– Werden Fragen der Aussprache und Intonation systematisch behandelt?
– Werden die kontrastiv schwierigen Laute besonders berücksichtigt?
– Werden Intonationshilfen (z.B. Farbe, Fettdruck, Pfeile) gegeben?

Bemerkenswert sind auch die von Neuber (2007, 7–9) vorgeschlagenen Kriterien, die in erster Linie für die Bewertung digitaler Materialien gedacht sind, aber für die Analyse von gedruckten Lehrwerken angepasst werden können. Neuber schlägt folgende Kriterien für die Analyse der phonetischen Fachaspekte vor:

– Fachliche Korrektheit und Aktualität;
– Vermittlung von Regelwissen;
– Erfassung aller relevanten phonetischen Teilgebiete (Segmentalia, Suprasegmentalia, Komplexphänomene), jeweils in ihrer Form- und Funktionsseite;
– Berücksichtigung der Kommunikativität in Lese- und Spontansprache;
– Verwendung der IPA-Transkription;
– Laut-Schrift-Beziehung, Phonem-Graphem-Beziehung;
– Berücksichtigung der kontrastiven Phonologie/Phonetik;
– Angemessenes Hörtraining;
– Übungsvielfalt, Übungsprogression, erweiterbares Übungsangebot;
– Transkribierter Wortschatz, Glossar.

Die phonetischen Fachaspekte von Neuber orientieren sich an Dieling und Hirschfeld, die eine Liste grundlegender Fragen für jede Lehrwerkanalyse vorschlagen, die phonetisches Material berücksichtigen muss (vgl. Dieling, Hirschfeld 2000, 83):

– Sind die Materialien im Lehrwerk integriert oder sind sie separat eingelegt?
– Wird die Ausgangssprache einbezogen?
– Werden das Sprachniveau und das Alter der Lernenden berücksichtigt?
– Ist das Material durch Medien unterstützt (Kassette, CD, Video, Computer)?
– Sind fachdidaktische Hinweise für den Lehrer im Lehrerhandbuch vorhanden?
– Wird Phonetik systematisch oder anhand ausgewählter Schwerpunkte behandelt?

Sprachgebrauchs verstärkte. Alle drei Konzepte spiegeln den Wandel der Sprachdidaktik wider, von einer stark strukturalistischen zu einer kommunikativ und interkulturell geprägten Lehrwerkanalyse.

- Sind Übungen zur Intonation (Akzentuierung, Melodie, Rhythmus, Gliederung) enthalten oder gibt es nur Übungen zu den einzelnen Lauten?
- Sind in Materialien Erklärungen, Regeln, Abbildungen oder Termini zu finden?
- Werden die Laut-Buchstaben-Beziehungen systematisch dargestellt?
- Wird die internationale Transkription (IPA) verwendet?
- Gibt es kontrollierbare Hörübungen oder werden Höraufgaben ohne Kontrollmöglichkeit gestellt?
- Sind die Phonetikübungen mit Grammatik und Lexik verbunden oder beschränken sie sich nur auf Hören und Nachsprechen?
- Sind die Übungen situativ und thematisch angelegt oder handelt es sich vorwiegend um Einzelwörter oder „phonetische Konstruktionen"?
- Werden in den Höraufnahmen phonetische (regionale, situative, emotionale) Varianten einbegriffen oder gibt es nur einen „neutralen Sprechstil"?

Im Rahmen der vorliegenden Lehrwerkanalyse finden die von Neuber entwickelten Kriterien sowie die von Dieling und Hirschfeld für die Analyse von Phonetikmaterial entwickelten Fragen Anwendung. Das Korpus besteht aus 28 Lehrwerken und wurde auf der Grundlage einer Untersuchung im Rahmen des PRIN[5]-Projekts *LITI*[6] zusammengestellt. In seiner zweiten Phase sieht das Projekt die Erstellung einer Datenbank der an italienischen Universitäten am häufigsten verwendeten Lehrwerke sowie die anschließende Analyse der Lehrbücher in Bezug auf verschiedene spezifische linguistische Themen durch verschiedene Forschungsgruppen vor. Die Datenbank wurde auf Basis einer Analyse der Lehrpläne für Deutschkurse aller Niveaus an Universitäten im gesamten Staatsgebiet erstellt, wobei die Kurse sowohl im Rahmen der Studiengänge für Fremdsprachen als auch im Angebot der Sprachenzentren der Universitäten für andere nicht-sprachliche Fakultäten berücksichtigt wurden. Die vollständige Liste der analysierten Lehrwerke sowie die Raster für die Analyse sind im Anhang zu finden.

5. *Ergebnisse der Lehrwerkanalyse*

Es werden nun die im vorherigen Abschnitt definierten Kriterien für die Lehrwerkanalyse in Bezug auf die segmentalen und suprasegmentalen Eigenschaften erläutert. Die Gliederung in diesem Abschnitt erfolgt nicht nach einzelnen Lehrwerken, sondern nach einzelnen Kriterien. Für jedes Kriterium wurde eine Analyse sämtlicher Lehrwerke, die

[5] PRIN steht für *Progetti di Rilevante Interesse Nazionale* (dt. Forschungsprojekte von nationalem Interesse), ein ministerielles Finanzierungsprogramm für die öffentliche wissenschaftliche Forschung des italienischen Bundesministeriums für Universität und Forschung.

[6] Im Rahmen des *National Recovery and Resilience Plan* (PNRR) ist die ‚Mission 4: Bildung und Forschung' eine Schlüsselinitiative zur Stärkung von Bildung und Forschung in Italien. Zu den Projekten, die im Rahmen dieser Mission finanziert werden, gehört das Projekt ‚LITI – Deutsche Sprache in Italien: Wo stehen wir und wohin wollen wir" (Prot. 2022XZPWME – CUP J53D23019460008), welches das Erlernen der deutschen Sprache in Italien messen und fördern soll. Dieses Projekt wird von der Europäischen Union aus Next Generation EU-Fonds finanziert und stellt eine Gelegenheit dar, die Rolle der deutschen Sprache im italienischen Schul- und Universitätskontext neu zu überdenken.

das untersuchte Korpus bilden, durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Analyse werden nun zusammengefasst.

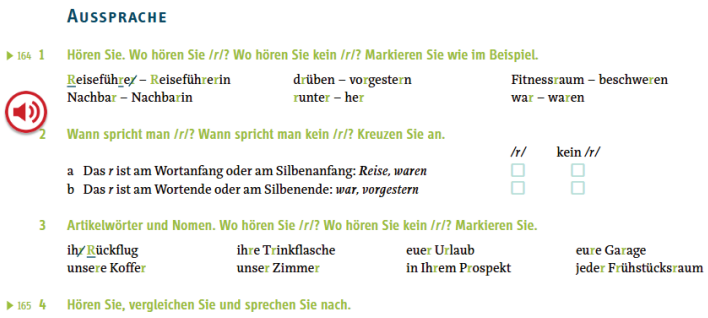
5.1 Integration ins Lehrwerk

Das erste Element, das bei der Lehrwerkanalyse zu berücksichtigen ist, ist die Integration der Phonetik in das Lehrwerk, genauer gesagt, wie diese Aspekte in das Lehrwerk eingebettet sind und folglich die Art und Weise, wie Lehrende und Lernende die Inhalte verwenden können. Es ist zu beachten, dass in DaF-Lehrwerken der Begriff ‚Phonetik' häufig verwendet wird, während jeglicher Bezug zum Begriff ‚Prosodie' fehlt. Noch häufiger wird auf den allgemeinen Begriff ‚Aussprache' verwiesen. Von den 28 analysierten Lehrwerken enthalten 21 Inhalte zur Phonetik. Von diesen 21 integrieren 4 die Phonetikübungen in das Kursbuch, 14 in das Arbeitsbuch, 2 sowohl in das Kurs- als auch in das Arbeitsbuch (*Kurs DaF A1* und *A2*) und eines am Ende des Lehrwerks als Anhang in einer einzigen, nach den Kapiteln des Lehrwerks unterteilten Sektion (*Panorama B1*). In den meisten Lehrwerken ist der Teil, der der Phonetik gewidmet ist, deutlich mit dem Wort ‚Aussprache' (oder seltener ‚Phonetik') gekennzeichnet, aber jedes Lehrwerk unterscheidet sich in der Menge des angebotenen Materials und der damit verbundenen Übungen: In einigen Fällen handelt es sich um ganze Seiten (z.B. *DaF kompakt*, *Sicher*), während es sich in den meisten Fällen um viel kürzere Abschnitte handelt, die bestenfalls eine halbe Seite, häufiger ein Drittel umfassen (z.B. *Netzwerk*, *Vielfalt*, *Spektrum*). Normalerweise umfasst jedes Kapitel des Lehrwerks einen eigenen Abschnitt zur Phonetik.

5.2 Fachliche Korrektheit

Im Allgemeinen findet nur eine marginale Verwendung von Fachterminologie statt, und wenn dies der Fall ist, werden Termini verwendet, die einen breiteren Anwendungsbereich haben (z.B. Rhythmus, Akzent, betonte Silbe, Satzmelodie). Entgegen den Erwartungen geht die Kompetenzsteigerung nicht notwendigerweise mit einer Zunahme der Verwendung von Fachtermini einher. Auf den Niveaus ab B2 findet sich jedoch vermehrt spezifische Terminologie (beispielsweise Silbengrenze, Kontrastakzentuierung, Nebenbetonung, Auslautverhärtung). In einigen Fällen wird eine unspezifische oder eine teilweise fehlerhafte Terminologie bevorzugt, wie ‚schwierige Wörter' anstelle von ‚Komposita' (*Netzwerk A2*), ‚Basiswort' anstelle von ‚Stamm' bei Derivaten (*Vielfalt B1+*), ‚kein r' für den vokalisierten R-Laut (*Motive A2*) (Abb. 2) oder ‚Fremdwort' anstatt ‚Lehnwort' (u.a. *Kontext B1+*).

Abbildung 2 - *Übungen zur Aussprache im Kap. 16 von* Motive A2



AUSSPRACHE

▶ 164 **1** Hören Sie. Wo hören Sie /r/? Wo hören Sie kein /r/? Markieren Sie wie im Beispiel.

Reiseführer – Reiseführerin — drüben – vorgestern — Fitnessraum – beschweren
Nachbar – Nachbarin — runter – her — war – waren

2 Wann spricht man /r/? Wann spricht man kein /r/? Kreuzen Sie an.

	/r/	kein /r/
a Das *r* ist am Wortanfang oder am Silbenanfang: *Reise, waren*	☐	☐
b Das *r* ist am Wortende oder am Silbenende: *war, vorgestern*	☐	☐

3 Artikelwörter und Nomen. Wo hören Sie /r/? Wo hören Sie kein /r/? Markieren Sie.

ihr Rückflug — ihre Trinkflasche — euer Urlaub — eure Garage
unsere Koffer — unser Zimmer — in Ihrem Prospekt — jeder Frühstücksraum

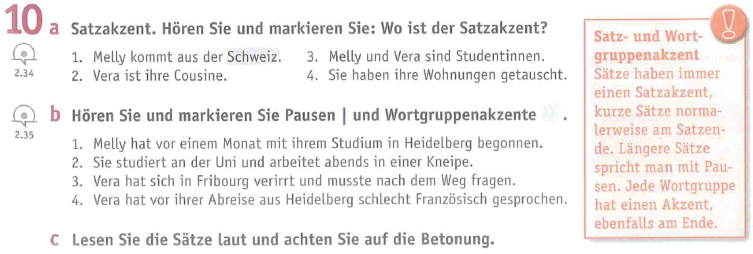
▶ 165 **4** Hören Sie, vergleichen Sie und sprechen Sie nach.

In anderen Fällen wird eine Terminologie verwendet, die irreführend sein könnte (z.B. in *DaF kompakt neu A1*, wo sich der Begriff ‚Rhythmus' auch auf den Wortakzent bezieht und der Begriff ‚Akzent' nur in Bezug auf die betonte Silbe verwendet wird) oder nicht konsequent (z.B. in *Motive A1* wird im Kapitel 3 der Begriff ‚Betonung' verwendet, um die Prominenz auf lexikalischer Ebene zu bezeichnen, und erst später im Kapitel 7 der Begriff ‚Wortakzent').

5.3 Vermittlung von Regelwissen

Im Korpus lassen sich erhebliche Unterschiede in der Vermittlung von Regeln und Regelmäßigkeiten der deutschen Phonetik feststellen. In der überwiegenden Anzahl der Fälle erfolgt die Vermittlung der Regeln auf induktiver Basis, wobei Ergänzungs- und Diskriminationsübungen zum Einsatz kommen. Dies kann beispielsweise durch das Ergänzen einer Phonetikregel (u.a. *DaF kompakt neu A1*), das Sortieren von Wörtern (*Netzwerk A2*) oder das Ankreuzen von Aussagen (u.a. *Panorama B1*) erfolgen. In einigen Lehrwerken (z.B. *Netzwerk A2*, *DaF kompakt neu A2* und *B1*) werden diese Übungen durch Kästchen ergänzt, in denen die Regel hervorgehoben und erklärt wird oder in denen genauere Angaben oder Ausnahmen enthalten sind (Abb. 3).

Abbildung 3 - *Erklärungskästchen im Kap. 9 von* Netzwerk A2



10 a Satzakzent. Hören Sie und markieren Sie: Wo ist der Satzakzent? 2.34

1. Melly kommt aus der Schweiz.
2. Vera ist ihre Cousine.
3. Melly und Vera sind Studentinnen.
4. Sie haben ihre Wohnungen getauscht.

b Hören Sie und markieren Sie Pausen | und Wortgruppenakzente ˈ. 2.35

1. Melly hat vor einem Monat mit ihrem Studium in Heidelberg begonnen.
2. Sie studiert an der Uni und arbeitet abends in einer Kneipe.
3. Vera hat sich in Fribourg verirrt und musste nach dem Weg fragen.
4. Vera hat vor ihrer Abreise aus Heidelberg schlecht Französisch gesprochen.

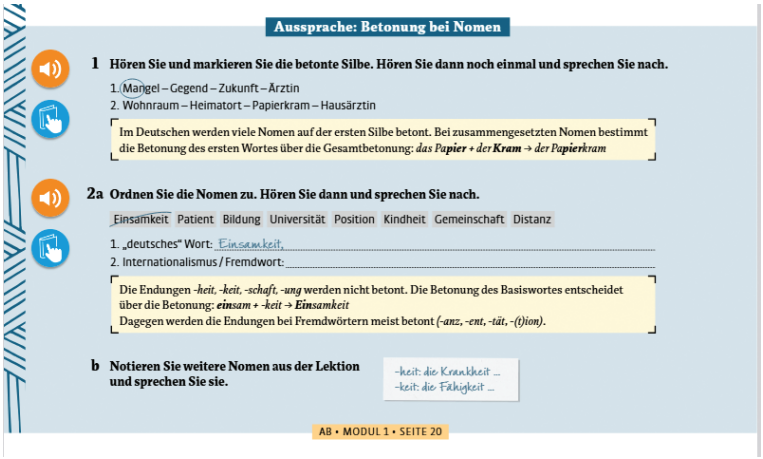
c Lesen Sie die Sätze laut und achten Sie auf die Betonung.

Satz- und Wortgruppenakzent
Sätze haben immer einen Satzakzent, kurze Sätze normalerweise am Satzende. Längere Sätze spricht man mit Pausen. Jede Wortgruppe hat einen Akzent, ebenfalls am Ende.

Des Weiteren fällt die Anzahl der vermittelten Regeln sehr unterschiedlich aus. In einigen Fällen sind die Regeln in jeder Lektion vorhanden, wie zum Beispiel in *Spektrum A2+*, *Vielfalt B1+*, *B2* und *C1*. In anderen Fällen sind sie jedoch auf bestimmte Themen beschränkt, wie zum Beispiel in *Kurs DaF A1*, *Netzwerk A2* und *Sicher C1*.

Es wurde zudem festgestellt, dass die dargestellten Regeln vereinfacht, unvollständig oder irreführend sein können, z.B. wird in *Motive A2* die Auslautverhärtung nur am Wortende thematisiert; in *Vielfalt B1+* wird durch die Verwendung des Begriffs ‚Fremdwort' für Lehnwörter lateinischen oder griechischen Ursprungs auch die Regel vermittelt, dass Fremdwörter endbetont werden (obwohl das nicht der Fall ist)[7] (Abb. 4).

Abbildung 4 - *Übungen zur Aussprache im Kap. 9 von* Vielfalt B1+



5.4 Berücksichtigung der segmentalen Aspekte

Nahezu alle analysierten Lehrwerke befassen sich mit den segmentalen Aspekten. Diese werden sowohl in den niedrigeren als auch auf den höheren Kompetenzniveaus berücksichtigt, wenngleich in unterschiedlichem Maße. Es lässt sich eine Tendenz dahingehend beobachten, dass die Beschäftigung mit den segmentalen Aspekten auf den niedrigeren Kompetenzniveaus erfolgt, während die suprasegmentalen Aspekte oder die Vertiefung beider Aspekte auf den höheren Kompetenzniveaus stattfinden. Im Allgemeinen werden einzelne Laute oder Paare und Tripletts von Lauten behandelt, die Minimalpaare bilden (z.B. lange und kurze Vokale, Ich- und Ach-Laute) (Abb. 5). Alle Vokale (einschließlich Umlaute, Diphthonge und Reduktionsvokale) werden behandelt, während bei den Konsonanten häufiger jene Laute behandelt werden, die in der deutschen Sprache distinktiv sind oder leichter zu Fehlinterpretationen führen können (z.B. r-Laute, w- und f-Laute, sp- und st- am Wortanfang, h-Laut, s- und z-Laute). Auf fortgeschrittenen Niveaus werden zudem Glottisschlag und Auslautverhärtung thematisiert (z.B. *Vielfalt B2* und *C1*). In lediglich zwei Fällen werden die segmentalen Aspekte nicht behandelt, und zwar in *Aspekte*

[7] Fremdwörter behalten im Deutschen den Wortakzent, den sie in der Fremdsprache besitzen. Lehnwörter sind Wörter aus einer anderen Sprache, die ‚eingedeutscht' wurden. Diese folgen entweder der Pänultimaregel (es wird die vorletzte Silbe betont, z.B. Kasse) oder werden endbetont, bes. wenn sie lateinischen, griechischen oder französischen Ursprungs sind (z.B. Philosophie, Qualität) (vgl. Missaglia 2012, 92–98).

B2 (wo nur kurz stimmhafte und stimmlose s-Laute erwähnt werden) und in *Sicher C1* (wo kein Bezug auf die segmentale Ebene genommen wird).

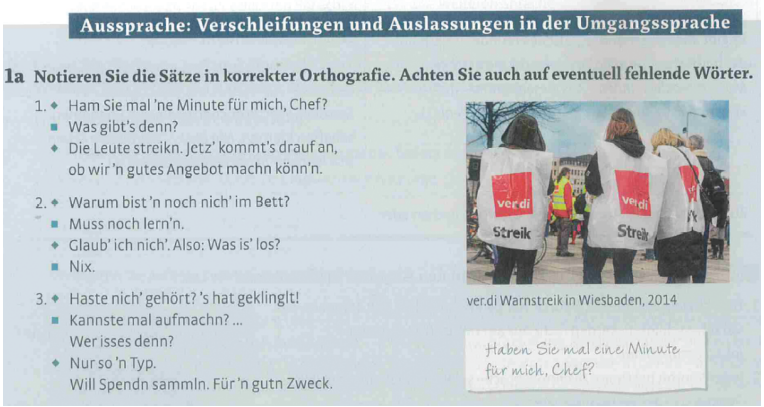
Abbildung 5 - *Übung zur Aussprache von sp- und st- im Kap. 2 von* DaF kompakt neu A1

	Wir schreiben	Beispiele	Wir sprechen
1.	„sch"	Schokolade	sch ⌴ s ⌴
2.	„sp" am Anfang von einem Wort	Speisekarte	sch ⌴ s ⌴
3.	„sp" am Anfang von einer Silbe	Vorspeise	sch ⌴ s ⌴
4.	„sp" an der Wort- und Silbengrenze	Eispackung, Espresso	sch ⌴ s ⌴
5.	„st" am Anfang von einem Wort	Strudel	sch ⌴ s ⌴
6.	„st" am Anfang von einer Silbe	bestellen	sch ⌴ s ⌴
7.	„st" an der Wort- und Silbengrenze	Lieblingstorte, Restaurant	sch ⌴ s ⌴
8.	„st" am Ende von einem Wort oder einer Silbe	Gast, köstlich	sch ⌴ s ⌴

5.5 Berücksichtigung der suprasegmentalen Aspekte

Auch suprasegmentale Aspekte werden in fast allen Lehrwerken des Korpus berücksichtigt. Die einzige Ausnahme bildet *DaF kompakt neu A2*, in dem keine suprasegmentalen Aspekte behandelt werden. Die Aspekte, die am häufigsten vermittelt werden, sind die Satzmelodie (die in verschiedenen Lehrwerken verschiedene Phänomene bezeichnet, darunter die Nuklearkontur oder den Satzakzent in Verbindung mit dem Intonationsverlauf des Satzes) und die emotionale Funktion der Intonation (d.h. die Verwendung der Intonation, um verschiedene Gefühlszustände auszudrücken). Die Grundniveaus befassen sich hauptsächlich mit den prosodischen Regelmäßigkeiten des Deutschen auf lexikalischer Ebene und mit dem Wortakzent (bes. bei Simplizia und Komposita oder bei trennbaren und untrennbaren Verben) und mit einigen Hinweisen zur Satzmelodie (vor allem in Bezug auf Fragen und Aussagen). Ab Niveau A2 werden häufiger Phänomene vorgestellt, die sich auf die syntaktische Ebene beziehen (z.B. Fokus-, Kontrast- und emphatischer Akzent), auf mögliche Abweichungen vom Standard (z.B. Akzentverlagerung bei Präpositionaladverbien) und auf intersegmentale Aspekte (bes. Reduktionsprozesse, darunter Elision und Assimilation) (Abb. 6).

Abbildung 6 - *Übung zur Aussprache im Kap. 3 von* Vielfalt C1



Aussprache: Verschleifungen und Auslassungen in der Umgangssprache

1a Notieren Sie die Sätze in korrekter Orthografie. Achten Sie auch auf eventuell fehlende Wörter.

1. ◆ Ham Sie mal 'ne Minute für mich, Chef?
   ■ Was gibt's denn?
   ◆ Die Leute streikn. Jetz' kommt's drauf an, ob wir 'n gutes Angebot machn könn'n.
2. ◆ Warum bist 'n noch nich' im Bett?
   ■ Muss noch lern'n.
   ◆ Glaub' ich nich'. Also: Was is' los?
   ■ Nix.
3. ◆ Haste nich' gehört? 's hat geklingelt!
   ■ Kannste mal aufmachn? ... Wer isses denn?
   ◆ Nur so 'n Typ. Will Spendn sammln. Für 'n gutn Zweck.

ver.di Warnstreik in Wiesbaden, 2014

Haben Sie mal eine Minute für mich, Chef?

5.6 Verwendung der IPA-Schrift

Die IPA-Schrift wird nur in 4 der analysierten Lehrwerke, nämlich *Kurs DaF A2*, *DaF kompakt neu A2*, *Spektrum A2+* und *DaF kompakt neu B1*, konsequent verwendet (Abb. 7). In anderen Fällen wird sie fragmentarisch verwendet (um Laute mit derselben Schreibweise zu unterscheiden, z.B. r-Laute) oder durch andere Symbole oder grafische Normen ersetzt. Zum Beispiel werden in *Motive A1* keine IPA-Symbole für die Vokaldauer, sondern Pünktchen (für kurz) oder Unterstreichungen (für lang) unter den jeweiligen Vokalen verwendet.

Abbildung 7 - *Übung zu den R-Lauten im Kap. 8 von* DaF kompakt neu A1

b Hören Sie einzelne Wörter noch einmal und achten Sie auf die R-Laute. Wann sprechen wir das „r" konsonantisch [r], wann vokalisch [ɐ]? Kreuzen Sie an. 51

Wo ist das R?	Beispiele	[r]	[ɐ]
am Anfang von einem Wort oder von einer Silbe	Region, Touristen	☐	☐
nach kurzen Vokalen	Bern, Park	☐	☐
nach langen Vokalen am Ende von einer Silbe	Bär, mir	☐	☐
nach Konsonanten	braun, Attraktion	☐	☐
in den unbetonten Vorsilben er-, ver-, zer-	verkaufen	☐	☐
bei -er am Wortende (auch: -ert, -erst, -ern, -ernd)	Besucher, Besuchern	☐	☐

5.7 Vermittlung der Phonem-Graphem-Beziehung

Die Phonem-Graphem-Beziehung wird von einem Großteil der Lehrwerke berücksichtigt (13 von 21; die Zahl erhöht sich auf 17, wenn man auch die Fälle mitzählt, in denen ihre Vermittlung nur teilweise erfolgt). Die Normen, die die Beziehung zwischen Phonem und Graphem bestimmen, werden durch Regeln (z.B. Sie sprechen /ai/, Sie schreiben ei – *Motive A1*) oder induktiv durch Übungen (z.B. Was hören Sie und was schreiben Sie? – *Motive A2*) vermittelt. Zu den am häufigsten behandelten Themen gehören: die Rolle mancher Konsonanten als Marker der Vokaldauer; Grapheme zur Wiedergabe der /f/- und /v/-Phoneme; Dehnungszeichen als Signal für lange Vokale; Aussprache des Graphems ch- in Zusammenhang mit unterschiedlichen Vokalphonemen; Auslautverhärtung. Interessant ist, dass im Lehrwerk *Kontext B1+* dem Abschnitt zur Phonetik oft ein Abschnitt mit dem Titel ‚Richtig schreiben' vorausgeht, in dem auch Hinweise auf die Phonem-Graphem-Beziehung zu finden sind (z.B. im Kap. 8 mit Regeln zur Verwendung von -ss- und -ß-) (Abb. 8).

Abbildung 8 - *Regeln zur Phonem-Graphem-Beziehung bei den S-Lauten im Kap. 8 von* Kontext B1+

a [RICHTIG SCHREIBEN] **s, ss oder ß – Lesen Sie die Regeln. Hören Sie dann die Wörter und schreiben Sie sie in die Tabelle.**

A. stimmhaftes *s* → Man schreibt *s* (wie z.B. in *Hose*)	B. stimmloses *s* → Nach einem kurzen Vokal schreibt man *ss* (wie z.B. in *Kuss*).	C. stimmloses *s* → Nach einem langen Vokal schreibt man *ß* (wie z.B. in *groß*).
die Musik	der Fluss	die Straße

TIPP

Die Rechtschreibung mitlernen
Bei vielen Wörtern kann man nicht hören, wie das Wort geschrieben wird, z.B. *das, dass, Haus*. Am besten lernen Sie die Rechtschreibung immer gleich mit.

5.8 Kontrastiver Ansatz bzw. Einbeziehung der Ausgangssprache

Es lassen sich keine Hinweise auf Problemstellen für Lernende mit verschiedenen Ausgangssprachen feststellen und somit auch kein kontrastiver Ansatz bei der Vermittlung der Phonetikinhalte. In Kapitel 17 von Motive A2 werden Übungen zur Differenzierung der Laute /r/, /l/ und /n/ angeboten. Es ist anzunehmen, dass diese Aufgaben eventuell für Lernende aus dem asiatischen Raum konzipiert Wurden.

5.9 Hörmaterialien

In sämtlichen Lehrwerken sind alle Abschnitte, die sich mit der Phonetik befassen, durch begleitende Hörmaterialien sowie entsprechende Hörübungen ergänzt. In dieser Lehrwerkanalyse wurden die Qualität und die Inhalte und die Ziele der Audiomaterialien nicht eingehend untersucht[8]. Im Rahmen des PRIN-Projekts wird sich die Forschungsgruppe der Universität Macerata mit der Analyse der Authentizität in den Lehrwerken befassen, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf diatopischen, diastratischen und diaphasischen Variationen des Deutschen in den Audiomaterialien liegt.

5.10 Systematisierung der phonetischen Inhalte

Die Phonetik wird vom Anfang an in den Lehrwerken thematisiert, jedoch erfolgt dies nicht in umfassender und systematisch geordneter Weise, sondern vielmehr durch die gezielte Auswahl einzelner Schwerpunkte, die in den jeweiligen Kapiteln behandelt werden. Eine konsequente und durchgängige systematische Aufbereitung der Inhalte bleibt dabei jedoch aus. Eine Ausnahme stellt hierbei das Lehrwerk *Panorama B1* dar, das als einziges eine explizite Systematisierung der Inhalte vornimmt, indem es sich vertieft mit der Vermittlung von Emotionen durch Intonation auseinandersetzt und diesem Aspekt mehrere Kapitel widmet.

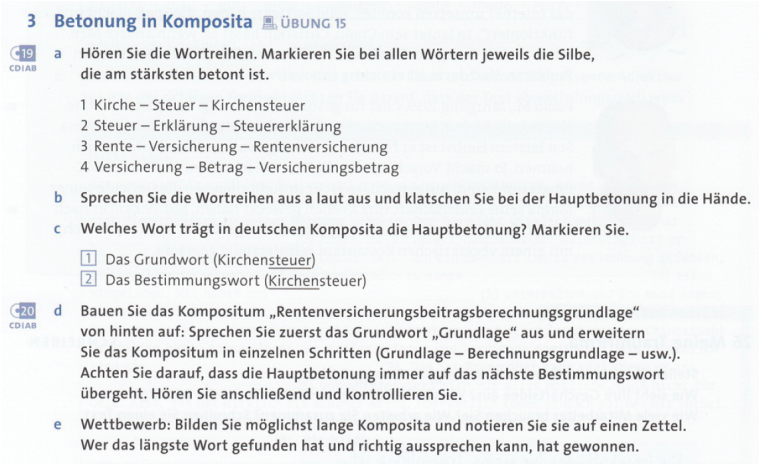
5.11 Übungsprogression bzw. -vielfalt

In den analysierten DaF-Lehrwerken zeigt sich im Bereich der Übungsprogression eine eher thematisch (weniger grammatikalisch) orientierte Struktur, die sich kaum an einer klar definierten Progression ausrichtet. Stattdessen werden segmentale und suprasegmentale Aspekte häufig miteinander vermischt, ohne eine systematische Steigerung des Schwierigkeitsgrades zu gewährleisten. Hinsichtlich der Übungsvielfalt lassen sich zwei Haupttendenzen beobachten: Entweder bieten die Lehrwerke eine gewisse Varianz an Übungstypen, die jedoch in jedem Kapitel weitgehend wiederholt werden – insbesondere selektive Hörübungen mit Nachsprechaufgaben sowie Ergänzungs-, Diskriminations- und Identifikationsübungen – oder es fehlt eine wirkliche Vielfalt, da die meisten Aufgaben auf das bloße Nachahmen von Hörbeispielen abzielen, ohne gezielt die Perzeption zu fördern. In einigen Fällen werden jedoch auch spielerische und schriftliche Aktivitäten integriert, wie beispielsweise in *DaF kompakt neu B1*, *Netzwerk B1*, *Motive B1* oder *Aspekte B2*. Erst

[8] Für einen ausführlicheren Überblick über die Fertigkeit ‚Hören' in DaF-Lehrwerken vgl. Lauenroth (2018).

auf dem C1-Niveau lässt sich eine erweiterte Übungsvielfalt feststellen, die über standardisierte Hör- und Nachsprechübungen hinausgeht. So beinhalten Werke wie *Sicher C1* beispielsweise spielerische Übungen zu Komposita, Lieder und Gedichte, während *Vielfalt C1* Lernende zu Kurzpräsentationen oder Reflexionen über ihre individuellen Ausspracheprobleme anregt.

Abbildung 9 - *Übungen zur Betonung in Komposita im Kap. 4 von* Sicher C1



3 Betonung in Komposita ÜBUNG 15

CD1 AB 19 **a** Hören Sie die Wortreihen. Markieren Sie bei allen Wörtern jeweils die Silbe, die am stärksten betont ist.

1 Kirche – Steuer – Kirchensteuer
2 Steuer – Erklärung – Steuererklärung
3 Rente – Versicherung – Rentenversicherung
4 Versicherung – Betrag – Versicherungsbetrag

b Sprechen Sie die Wortreihen aus a laut aus und klatschen Sie bei der Hauptbetonung in die Hände.

c Welches Wort trägt in deutschen Komposita die Hauptbetonung? Markieren Sie.

1 Das Grundwort (Kirchensteuer)
2 Das Bestimmungswort (Kirchensteuer)

CD1 AB 20 **d** Bauen Sie das Kompositum „Rentenversicherungsbeitragsberechnungsgrundlage" von hinten auf: Sprechen Sie zuerst das Grundwort „Grundlage" aus und erweitern Sie das Kompositum in einzelnen Schritten (Grundlage – Berechnungsgrundlage – usw.). Achten Sie darauf, dass die Hauptbetonung immer auf das nächste Bestimmungswort übergeht. Hören Sie anschließend und kontrollieren Sie.

e Wettbewerb: Bilden Sie möglichst lange Komposita und notieren Sie sie auf einen Zettel. Wer das längste Wort gefunden hat und richtig aussprechen kann, hat gewonnen.

5.12 Perzeptionstraining

Die Mehrheit der Übungen im Bereich Phonetik fokussiert sich auf das Hören und Wiederholen (oder vielmehr Nachahmen, auch in Form von Drillübungen) von gesprochenen Sprachabschnitten, die in den einzelnen Lektionen als Targetstruktur dienen. Demgegenüber wird der Wahrnehmung einzelner Laute oder bestimmter prosodischer Phänomene relativ wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Es soll damit nicht impliziert werden, dass es keine Übungen zur richtigen Perzeption gibt, sondern nur, dass sie nicht immer an erster Stelle der vorgeschlagenen Übungen stehen. Das Perzeptionstraining wird in der Tat bereits ab der Stufe A1 angeboten, wenn auch nie explizit oder systematisch, d.h. nur in einigen Kapiteln der Lehrwerke werden die Übungen zur Perzeption denen zur Produktion vorangestellt. Es existieren jedoch verschiedene Ergänzungs-, Diskriminations- und Identifikationsübungen, wie beispielsweise: Hören Sie die Sätze – was fällt auf? (für fallende bzw. steigende Melodie), Hören Sie und markieren Sie den Akzentvokal, Hören Sie den Rhythmus und klopfen Sie mit (u.a. *DaF kompakt A1*), Welches E hören Sie? (*Netzwerk A1*), Hören Sie und markieren Sie die Satzmelodie (mit Pfeilen) (u.a. *Motive A2*), Ergänzen Sie, wenn Sie eine Pause hören (*Vielfalt B1*).

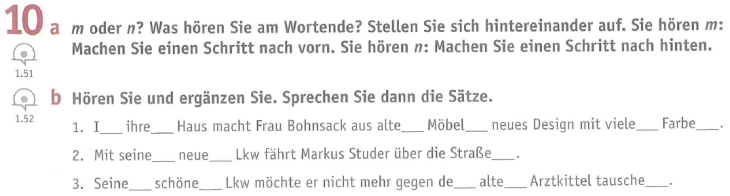
5.13 Verknüpfung mit Grammatik und Lexik

Ein zentrales Merkmal vieler DaF-Lehrwerke ist die Verknüpfung von Ausspracheübungen mit den in der Einheit verwendeten Vokabeln. So wird beispielsweise im Kapitel 4

von *Netzwerk A1* die Aussprache der Umlaute in Zusammenhang mit dem Wortfeld ‚Einkaufen' eingeführt, während im Kapitel 21 von *DaF kompakt neu B1* die Unterscheidung zwischen s- und z-Lauten gemeinsam mit den Zahlen thematisiert wird. Ebenso findet sich im Kapitel 8 von *Vielfalt B2* eine Übung zum vokalisierten r-Laut, das in Verbindung mit lexikalischen Einheiten aus dem Bereich ‚Ernährung' behandelt wird.

Im Gegensatz dazu ist die Verknüpfung der Aussprache mit grammatischen Strukturen weniger systematisch ausgeprägt, wenngleich einige Lehrwerke entsprechende Ansätze verfolgen. So werden im Kapitel 3 von *DaF kompakt neu A1* die e- und i-Laute in Verbindung mit der Singular-Konjugation von Verben wie *lesen*, *sprechen* und *sehen* eingeführt, während im Kapitel 5 von *Netzwerk A2* der Kontrast zwischen m- und n-Lauten in eine Übung zur Adjektivdeklination eingebunden ist (Abb. 10). Allerdings lässt sich aus der Progression des Kompetenzniveaus nicht ableiten, dass eine verstärkte Integration von Aussprache mit Grammatik oder Lexik stattfindet.

Abbildung 10 - *Übungen zu m- und n-Lauten im Kap. 5 von* Netzwerk A2


10 a *m* oder *n*? Was hören Sie am Wortende? Stellen Sie sich hintereinander auf. Sie hören *m*: Machen Sie einen Schritt nach vorn. Sie hören *n*: Machen Sie einen Schritt nach hinten.

1.51

b Hören Sie und ergänzen Sie. Sprechen Sie dann die Sätze.

1.52

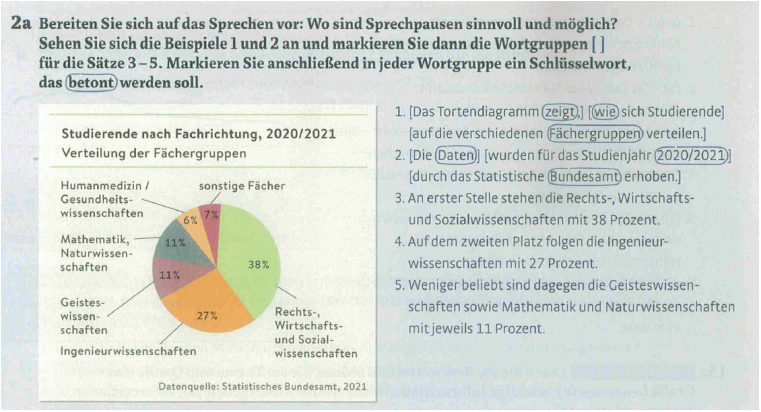
1. I___ ihre___ Haus macht Frau Bohnsack aus alte___ Möbel___ neues Design mit viele___ Farbe___.
2. Mit seine___ neue___ Lkw fährt Markus Studer über die Straße___.
3. Seine___ schöne___ Lkw möchte er nicht mehr gegen de___ alte___ Arztkittel tausche___.

5.14 Vorhandensein von situativen und thematischen Übungen

Innerhalb des untersuchten Korpus zeigt sich hinsichtlich der situativen und thematischen Ausrichtung der Übungen eine deutliche Heterogenität. Thematisch wird die Phonetik in einigen Lehrwerken in Verbindung mit den jeweiligen Modulinhalten behandelt, wodurch eine Verzahnung mit dem Wortschatz erfolgt. Beispiele hierfür sind etwa die Einführung der Satzmelodie im Kontext von Begrüßungen und Vorstellungen sowie die Differenzierung zwischen langen und kurzen Vokalen im thematischen Bereich der Berufe (*DaF kompakt neu A1*). Ebenso lassen sich thematische Bezüge in höheren Niveaustufen finden, etwa im Bereich Technologie (*Aspekte B2*) oder Umwelt (*Vielfalt B2*).

Die situative Einordnung phonetikbezogener Übungen ist hingegen insgesamt weniger stark ausgeprägt und findet sich vorrangig in einzelnen Lehrwerken, beispielsweise in *DaF kompakt neu A2* mit Szenarien wie ‚in der Bank' oder ‚in der Arztpraxis' sowie in *Aspekte B2* mit alltagsrelevanten Gesprächssituationen wie Telefonaten oder Streitgesprächen. Auffällig ist jedoch, dass sich dieser Aspekt insbesondere in Lehrwerken auf dem C1-Niveau verstärkt wiederfindet, wo phonetikbezogene Übungen gezielt auf spezifische kommunikative Kontexte zugeschnitten sind, etwa das Vorlesen literarischer Texte, das überzeugende Präsentieren oder die Beschreibung von Grafiken (*Vielfalt C1*) (Abb. 11) sowie das Vortragen von Gedichten (*Sicher C1*).

Abbildung 11 - *Übung zu Sprechpausen (u.a.) in Zusammenhang mit Grafikbeschreibungen im Kap. 6 von* Vielfalt C1



2a **Bereiten Sie sich auf das Sprechen vor: Wo sind Sprechpausen sinnvoll und möglich? Sehen Sie sich die Beispiele 1 und 2 an und markieren Sie dann die Wortgruppen [ ] für die Sätze 3 – 5. Markieren Sie anschließend in jeder Wortgruppe ein Schlüsselwort, das betont werden soll.**

Studierende nach Fachrichtung, 2020/2021
Verteilung der Fächergruppen

Datenquelle: Statistisches Bundesamt, 2021

1. [Das Tortendiagramm zeigt,] [wie sich Studierende] [auf die verschiedenen Fächergruppen verteilen.]
2. [Die Daten] [wurden für das Studienjahr 2020/2021] [durch das Statistische Bundesamt erhoben.]
3. An erster Stelle stehen die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit 38 Prozent.
4. Auf dem zweiten Platz folgen die Ingenieurwissenschaften mit 27 Prozent.
5. Weniger beliebt sind dagegen die Geisteswissenschaften sowie Mathematik und Naturwissenschaften mit jeweils 11 Prozent.

5.15 Berücksichtigung von authentischer Sprache und Varietäten

Es lässt sich festhalten, dass die zur Verfügung gestellten Hörmaterialien primär die bundesdeutsche Standardvarietät abbilden und somit keine authentische Repräsentation der gesamten deutschsprachigen Varietätenlandschaft gewährleisten. Die Materialien wurden gezielt für den Einsatz in Phonetikübungen konzipiert und aufgenommen, wodurch ihre didaktische Funktion im Vordergrund steht, während eine breitere soziolinguistische Abdeckung ausbleibt.

Eine bemerkenswerte Ausnahme bildet Kapitel 30 des Lehrwerks *DaF kompakt neu B1*, in dem nicht nur Hörmaterialien, sondern auch gezielte Diskriminationsübungen zu den standardsprachlichen Varietäten Österreichs und der Schweiz integriert wurden (Abb. 12). Ein Beispiel hierfür ist die Aufgabe, in der Lernende dazu aufgefordert werden, bestimmte Wörter in den drei Standardvarietäten zu hören und die möglichen Unterschiede in deren Aussprache wahrzunehmen. Im Lehrwerk *Sicher C1* finden sich zwar Hinweise auf mögliche regional gefärbte Aussprachen in der gesprochenen Umgangssprache, jedoch werden diese nur am Rande erwähnt und nicht explizit thematisiert.

Abbildung 12 - *Diskriminationsübung zu den Standard-Aussprachevarietäten des Deutschen im Kap. 30 von* DaF kompakt B1

1 Deutsch ist unterschiedlich

Hören Sie folgende Wörter in den verschiedenen Aussprachevarietäten: D, A, CH. Was fällt auf? Kreuzen Sie an. Vergleichen Sie im Kurs.

Bundesdeutsch	**Österreichisches Deutsch**	**Schweizer Standarddeutsch**
1. beim Abendessen	klingt anders ☐ gleich ☐	klingt anders ☐ gleich ☐
2. reden	klingt anders ☐ gleich ☐	klingt anders ☐ gleich ☐
3. Sonne	klingt anders ☐ gleich ☐	klingt anders ☐ gleich ☐
4. Haus	klingt anders ☐ gleich ☐	klingt anders ☐ gleich ☐
5. Häuser	klingt anders ☐ gleich ☐	klingt anders ☐ gleich ☐
6. bei der Post	klingt anders ☐ gleich ☐	klingt anders ☐ gleich ☐
7. die Katze im Garten	klingt anders ☐ gleich ☐	klingt anders ☐ gleich ☐
8. der Tipp	klingt anders ☐ gleich ☐	klingt anders ☐ gleich ☐
9. richtig	klingt anders ☐ gleich ☐	klingt anders ☐ gleich ☐

6. *Diskussion und Fazit*

Die Analyse der im italienischen Hochschulkontext verwendeten DaF-Lehrwerke zeigt eine beträchtliche Heterogenität in der Behandlung von segmentaler und suprasegmentaler Phonetik. Es lässt sich eine Tendenz beobachten, segmentale Aspekte gegenüber suprasegmentalen Aspekten zu bevorzugen, wobei der korrekten Artikulation von Phonemen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als prosodischen Phänomenen wie Akzente und Sprechrhythmus.

Die Phonetik wird in der Regel in die Lehrbücher integriert, jedoch nicht einheitlich. Sie erscheint hauptsächlich in den Arbeitsbüchern, wobei ihre Präsenz je nach Kursniveau und didaktischer Struktur des Materials variiert. Allerdings ist die Behandlung der Phonetik oft fragmentarisch und auf kurze Abschnitte beschränkt, ohne systematische und kohärente Progression. Die Vermittlung phonetischer Regeln erfolgt hauptsächlich durch einen induktiven Ansatz, der auf Diskriminationsübungen basiert, und nicht durch eine explizite Beschreibung der segmentalen und suprasegmentalen Regelmäßigkeiten des Deutschen. Ein kritischer Aspekt ist die Verwendung von Fachterminologie, die nicht nur sporadisch eingesetzt wird, sondern in einigen Fällen auch vage oder irreführend ist und somit ein klares Verständnis der phonetischen Konzepte beeinträchtigt.

Ein weiterer wichtiger Punkt betrifft die Verwendung des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA), das nur in einer begrenzten Anzahl von Lehrbüchern systematisch verwendet wird. Die geringe Präsenz dieser Notation schränkt die Möglichkeiten der Lernenden ein, sich eine klare visuelle Darstellung der Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen anzueignen. Darüber hinaus ist das fast vollständige Fehlen eines kontrastiven Ansatzes festzustellen, der die spezifischen Ausspracheprobleme im Zusammenhang mit der Muttersprache der Lernenden berücksichtigt.

Was den inhaltlichen Aufbau betrifft, so behandeln alle Lehrbücher die segmentalen Aspekte (wenn auch häufiger in den niedrigeren Sprachniveaus), während die Behandlung der Prosodie weniger ausführlich ist. Wenn sie berücksichtigt wird, konzentriert sich die suprasegmentale Dimension hauptsächlich auf die Satzmelodie, die emotionale Funktion der Intonation und die prosodischen Phänomene auf lexikalischer Ebene. Die Organisation der Übungen folgt jedoch häufiger thematischen als phonologischen Kriterien, wobei Aktivitäten, die auf Hören und Nachsprechen basieren, überwiegen. In vielen Fällen geht das Wahrnehmungs- dem Produktionstraining nicht voraus, was die Möglichkeit der Lernenden einschränkt, ihre Rezeptionsfertigkeiten zu verfeinern, bevor sie sich an die mündliche Produktion wagen.

Die den Lehrbüchern beigefügten Audiomaterialien bieten eine wesentliche Unterstützung für die Aussprachepraxis, obwohl sie auf der bundesdeutschen Standardvarietät basieren, mit wenigen Ausnahmen, bei denen die österreichische und die schweizerische Varietät einbezogen werden.

Die Phonetik wird in den Anfangsphasen der Kurse eingeführt, jedoch oft selektiv und unorganisiert, ohne eine kohärente Integration in den Lernprozess. Darüber hinaus werden Ausspracheübungen häufiger mit dem thematischen Wortschatz der Module in Verbindung gebracht, während ihre Verbindung zu grammatikalischen Strukturen weniger ausgeprägt ist. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die situative Kontextualisierung pho-

netischer Aktivitäten, die mit Ausnahme der fortgeschrittenen Niveaus (C1), in denen der kommunikative Gebrauch der Sprache stärker berücksichtigt wird, tendenziell wenig entwickelt ist.

Die Analyse zeigt daher einen deutlichen Mangel bei der Systematisierung der prosodischen Inhalte. Obwohl die prosodische Wende und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) seit langem die wesentliche Rolle der Prosodie in der Kommunikationskompetenz erkannt haben, bleibt ihre Integration in den DaF-Unterricht noch marginal. In den derzeit verwendeten Lehrbüchern wird die Prosodie nur sporadisch und unsystematisch behandelt und oft auf kurze, isolierte Übungen reduziert, denen ein effektiver didaktischer Aufbau fehlt. Darüber hinaus mangelt es an einer Verknüpfung zwischen den prosodischen und grammatikalischen Aspekten der spontanen Sprache (bes. aus einer diaphasischen Perspektive), was die Entwicklung einer Kommunikationskompetenz beeinträchtigt, die den Sprachgebrauch in authentischen Kontexten angemessen widerspiegelt.

Um diese Lücke zu schließen, ist ein gezielter didaktischer Ansatz erforderlich, der mit der Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten beginnt. Nur durch eine angemessene Perzeption der distinktiven Merkmale der deutschen Aussprache können die Lernenden korrekte prosodische Muster verinnerlichen, die für das Verstehen und die effektive Produktion der Sprache grundlegend sind. Anschließend kann an den produktiven Fertigkeiten gearbeitet werden, damit der Gebrauch der Prosodie spontan und bewusst wird. Dies erfordert jedoch erhebliche Anstrengungen sowohl bei der Ausbildung der Lehrkräfte, damit sie die notwendigen Fertigkeiten erwerben, um die Prosodie systematisch in den Unterricht zu integrieren, als auch bei der Entwicklung innovativer Unterrichtsmaterialien. Diese sollten eine strukturierte und progressive Vorgehensweise bieten, bei der segmentale, suprasegmentale, grammatische und lexikalische Inhalte aus kommunikativer Sicht integriert werden, mit Übungen, die darauf abzielen, den Erwerb der Phonetik in authentischen Kontexten zu fördern.

Literatur

Adamcová, Lívia. 2016. "Die prosodische Wende im Deutschen: Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven." *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 8 (1): 13–22.

Anderson-Hsieh, Janet, Ruth Johnson, Kenneth Koehler. 1992. "The relationship between native speaker judgements of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure." *Language Learning* 42: 529–555.

Blühdorn, Hadarik. 2013. "Intonation im Deutschen – nur eine Frage des schönen Klangs?" *Pandaemonium* 16 (22): 242–278.

Celce-Murcia, Marianne, Donna Brinton, Janet M. Goodwin. 2010. *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.

Cosentino, Gianluca. 2024. "Der Erwerb deutscher Prosodie durch italophone DaF-Lernende." In *Spracherwerb in DaZ und DaF – Forschung, Didaktik, Praxis*, hrsg. von Sabrina Ballestracci, Silvia Introna, 73–91. Berlin: Frank & Timme.

Dieling, Helga, Ursula Hirschfeld. 2000. *Phonetik lehren und lernen*. München: Goethe-Institut.

Engel, Ulrich et al. 1979. *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Europarat. 2020. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – Begleitband*. Stuttgart: Klett.

Fiehler, Reinhard. 2005. "Gesprochene Sprache." In *Die Grammatik*. 7. völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage, hrsg. von der Dudenredaktion, 1175–1256. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata, Charlotte Rauch. 2013. "Phonetik im Lehrwerk – eine Bestandsaufnahme." *Deutsch als Fremdsprache* 1: 3–10.

Günthner, Susanne. 2000. "Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?" *Info DaF* 27 (4): 352–366.

Günthner, Susanne. 2007. "Brauchen wir eine Grammatik der gesprochenen Sprache und wie kann sie aussehen? Ein Plädoyer für eine praxisorientierte Grammatiktheorie." *gidi Arbeitspapiere* 6: 1–22.

Hirschfeld, Ursula. 1994. *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. Frankfurt a.M.: Hector (Forum Phoneticum, 57).

Hirschfeld, Ursula. 1995. "Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer." *DaF* 3: 177–183.

Hirschfeld, Ursula. 2016. "Verfügen über sprachliche Mittel: Phonetik." In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. von Eva Burwitz-Melzer et al. 121–125. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hirschfeld, Ursula, Baldur Neuber. 2010. "Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen." *Deutsch als Fremdsprache* 47 (1): 10–16.

Hirschfeld, Ursula, Kerstin Reinke. 2016. *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt.

Jenkins, Eva-Maria. 1997. "Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien." In *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, hrsg. von Hans-Jürgen Krumm, Paul R. Portmann-Tselikas, 182–193. Innsbruck: STUDIEN Verlag.

Kaunzner, Ulrike. 2009a. "Prosodie im Sprachvergleich Deutsch-Italienisch. Praktische Relevanz und ausgewählte Problembereiche." *Annali Online di Ferrara – Lettere* 2: 1–13.

Kaunzner, Ulrike. 2009b. "Phonetik für italienischsprachige Deutschlerner – zum Umgang mit Ausspracheproblemen im Unterricht." *Scuola e Lingue Moderne* 4/5: 6–15.

Kaunzner, Ulrike. 2018. "Das klingt sympathisch! Selbst- und Fremdbild in der Sprechwirkung des italienischen Akzents." In *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*, hrsg. von Barbara Vogt, 139–155. Trieste: EUT.

Kelz, Heinrich P. 1976. *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Buske.

Krumm, Hans-Jürgen et al. 1985. *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Stockholm: Goethe-Institut.

Krumm, Hang-Jürgen. 1994. "Stockholmer Kriterienkatalog". In *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, hrsg. von Bernd Kast, Gerhard Neuner, 100–105. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Krumm, Hans-Jürgen. 2010. "Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht." In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer, 1215–1227. Berlin u.a.: De Gruyter Mouton.

Lauenroth, Julia. 2018. *Analyse der Fertigkeit Hören in DaF-Lehrwerken. Eine Lehrwerksanalyse*. München: Grin.

Mehlhorn, Grit, Jürgen Trouvain. 2007. "Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2): 1–25.

Missaglia, Federica. 1997. *Studi sul bilinguismo scolastico italo-tedesco*. Brescia: La Scuola.

Missaglia, Federica. 1999. *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*. Frankfurt a.M.: Hector (Forum Phoneticum, 68).

Missaglia Federica. 2000. "Spracherwerb in zweisprachiger Lernumgebung. Die prosodische Wende." In *Pronunciation and the Adult Learner. Limitations and possibilities*, hrsg. von Ulrike Kaunzner, 93–111. Bologna: CLUEB.

Missaglia, Federica. 2012. *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener. Eine Einführung*. Milano: Vita e Pensiero.

Missaglia, Federica. 2018. "Deutsch nach Englisch in Italien: Welches Sieb für den Phonetikerwerb?" In *Educazione plurilingue Ricerca, didattica e politiche linguistiche – Bildung zur Mehrsprachigkeit Forschung, Didaktik und Sprachpolitik – Plurilingual Education Research, Teaching and Language Policies*, hrsg. von Marianne Hepp, Martina Nied Curcio, 181–198. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici.

Missaglia, Federica. 2023. "Deutsche Phonetik und Prosodie im DaF/DaZ-Unterricht für italienische Lernende." In *DaF-/DaZ Unterricht im italienischen Schulsystem. Theorie und Praxis*, hrsg. von Sandro Moraldo, Paola Paumgardhen, Eriberto Russo, 31–56. Sesto San Giovanni: Mimesis.

Moraldo, Sandro. 2023. "Sprachwandelphänomene im Unterricht Deutsch als Fremdsprache." In *DaF-/DaZ Unterricht im italienischen Schulsystem. Theorie und Praxis*, hrsg. von Sandro Moraldo, Paola Paumgardhen, Eriberto Russo, 13–30. Sesto San Giovanni: Mimesis.

Morf, Miriam. 2022. "Phonologische Kompetenz beim auditiven Dekodieren – ein konkretes Beispiel aus dem Bereich der Prosodie." *Info DaF* 49 (6): 575–593.

Moroni, Manuela, Heinrich Graffmann, Klaus Vorderwülbecke. 2010. "Überlegungen zur Prosodie im Bereich DaF." *Info DaF* 37: 21–40.

Neuber, Baldur. 2007. "Überlegungen zur Weiterbildung für Lehrkräfte in der Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2): 1–10.

Paschke, Peter. 2000. *Fremdsprachliches Hörverstehen: Grundlagen, Lernziele und Probleme der Leistungsmessung*. Masterarbeit. Dublin: University College.

Peters, Jörg. 2005. "Intonation." In *Die Grammatik*. 7. völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage, hrsg. von der Dudenredaktion, 95–128. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Peters, Jörg. 2022. "Satzprosodie." In *Die Grammatik*. 10. Auflage, hrsg. von der Dudenredaktion, 316–335. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Quetz, Jürgen, Gerhard Von Der Handt. 2002. *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung: Perspektive Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann.

Reinke, Kerstin. 2012. "Entwicklung der rhetorischen Kompetenz durch Ausspracheschulung im DaF-Unterricht." *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache* 5 (1): 39–50.

Richter, Regina. 2002. "Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht." *Info DaF* 4: 306–316.

Rösler, Dietmar. 2012. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.

Seyfarth, Michael. 2022. "Lehrwerkforschung zwischen Werkanalyse, Rezeption und Unterrichtspraxis: Ein empirisches Plädoyer für eine neue Reflexionskultur." In *IDT 2022 – Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache*, hrsg. von Silvia Demmig, Sandra Reitbrecht, Brigitte Sorger, Hannes Schweiger, 105–120. Berlin: Schmidt.

Storch, Günther. 1999. *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.

Tomanová, Magdaléna. 2024. *Ausspracheschulung in DaF-Lehrwerken: Eine Vergleichsstudie.* Diplomarbeit. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Thurmair, Maria. 2000. "Empirische Forschung in einer Linguistik für Deutsch als Fremdsprache." In *Sprache – Kultur – Politik*, hrsg. von Armin Wolff, Harald Tanzer, 254–270. Regensburg: FaDaF 2000 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 53).

Anhang

Tab. 1 - *Lister der analysierten Lehrwerke*

	Titel	*Verlag*	*Jahr*	*Niveau*
1.	Motive	Hueber	2024	A1
2.	DaF kompakt neu	Klett	2016	A1
3.	Netzwerk	Klett	2013	A1
4.	Kurs DaF	Klett	2023	A1
5.	Netzwerk	Klett	2013	A2
6.	Kurs DaF	Klett	2023	A2
7.	DaF kompakt neu	Klett	2016	A2
8.	Menschen	Hueber	2012	A2
9.	Motive	Hueber	2024	A2
10.	Spektrum	Schubert	2023	A2+
11.	DaF kompakt neu	Klett	2016	B1
12.	Panorama	Cornelsen	2017	B1
13.	Netzwerk	Klett	2013	B1
14.	Motive	Hueber	2024	B1
15.	Vielfalt	Hueber	2023	B1+
16.	Akademie Deutsch	Hueber	2020	B1+
17.	Aspekte neu	Klett	2014	B1+
18.	Kontext	Klett	2021	B1+
19.	Spektrum	Schubert	2023	B1+
20.	Aspekte neu	Klett	2014	B2
21.	Erkundungen	Schubert	2024	B2
22.	Vielfalt	Hueber	2021	B2
23.	Akademie Deutsch	Hueber	2021	B2+
24.	Vielfalt	Hueber	2021	C1
25.	Sicher	Hueber	2015	C1
26.	Erkundungen	Schubert	2023	C1
27.	Menschen im Beruf – Telefontraining	Hueber	2016	B1/B2
28.	Im Beruf neu	Hueber	2022	B2+/C1

Tab. 2 - *Raster mit den Kriterien der Lehrwerkanalyse (✓ vorhanden; X nicht vorhanden; ~ teilweise vorhanden)*

Lehrwerk	KB/AB	Fachliche Korrektheit	Vermittlung von Regelwissen	Segmentale Aspekte	Suprasegmentale Aspekte	IPA-Schrift	Phonem-Graphem-Beziehung	Kontrastiver Ansatz	Hörtraining bzw. -medien	Systematisierung	Übungsprogression und -vielfalt	Perzeptions-training	Verknüpfung mit Grammatik bzw. Lexik	Situative bzw. thematische Übungen	Berücksichtigung von Spontansprache und Varietäten
Motive A1	AB	~	✓	✓	✓	~	✓	X	✓	X	X	✓	~	X	X
DaF kompakt neu A1	AB	~	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	~	✓	✓	~	X
Netzwerk A1	KB	X	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	✓	~	X
Kurs DaF A1	KB+AB	~	~	✓	✓	X	X	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X
Netzwerk A2	KB	X	~	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	✓	~	X
Kurs DaF A2	KB+AB	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X
DaF kompakt neu A2	AB	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	X	~	✓	✓	✓	X
Menschen A2	AB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	~	~	✓	X
Motive A2	AB	~	~	✓	✓	X	✓	~	✓	X	X	✓	~	✓	X
Spektrum A2+	KB	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	~	✓	~	X
DaF kompakt neu B1	AB	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	~	~	✓	✓	✓
Panorama B1	Anhang	✓	~	✓	✓	X	X	X	✓	~	~	~	~	~	X
Netzwerk B1	KB	✓	✓	✓	✓	X	~	X	✓	X	X	✓	X	~	X
Motive B1	AB	~	~	✓	✓	X	✓	X	✓	X	~	✓	✓	✓	X
Vielfalt B1+	AB	~	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	X	X	X
Akademie Deutsch B1+	X														
Aspekte neu B1+	AB	~	✓	✓	✓	~	✓	X	✓	X	~	✓	X	X	X
Kontext B1+	AB	✓	~	✓	✓	X	~	X	✓	X	X	✓	X	X	X
Spektrum B1+	X														
Aspekte neu B2	AB	~	~	~	✓	X	~	X	✓	X	~	✓	X	✓	X
Erkundungen B2	X														
Vielfalt B2	AB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X
Akademie deutsch B2+	X														
Vielfalt C1	AB	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	~
Sicher C1	AB	✓	X	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	~	✓	~	X
Erkundungen C1	X														
Menschen im Beruf B1/B2 - Telefontraining	X														
Im Beruf neu B2+/C1	X														

l'analisi linguistica e letteraria xxxiv (2026) 73–98
issn: 1122-1917

Prosodie ermitteln und vermitteln. Eine Grundgrammatik der deutschen Prosodie für den DaF-Unterricht in Italien

Gianluca Cosentino
Università degli Studi di Cagliari
gianluca.cosentino@unica.it

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

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

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

1. *Einleitung*

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

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

doi: 10.69117/ALL.2026.1.05

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

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

2. *Prosodie als „grammatisches System" ermitteln*

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

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

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

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

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

3. *Die Kodierung der Informationsstruktur im Deutschen*

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

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

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

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

Tabelle 1 - *Das topologische Stellungsfeldmodell*

	LK		**RK**	
VF	Verb 1	MF	Verb 2	NF

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

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

3.1 Akzente: Informationskategorien und kommunikative Relevanz

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

Tabelle 2 - *Die intonatorische Gestaltung einer Informationseinheit*

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

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

Tabelle 3 - *Deutsch als Klammersprache*

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

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

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

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

(2) (Wann bist du nach Oslo geflogen?)
im deZEM\ber bin ich nach oslo geflogen.

(3) (Wer ist im Dezember nach Oslo geflogen?)
im dezember bin *ICH* nach oslo geflogen.

(4) (Bist du im Dezember nach Oslo gefahren?)
im dezember bin ich nach oslo *geFLO\gen* (*...und nicht geFAHren)*

(5) (Bist du im Dezember nach Stockholm geflogen?)
im dezember bin ich *nach OS\lo* geflogen (*...und nicht nach STOCKholm)*

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

(6) (Bist du vor Dezember nach Oslo geflogen?)
IM dezember bin ich nach oslo geflogen (*...und nicht VOR Dezember)*

(7) (Bist du im Dezember ab Oslo geflogen?)
im dezember bin ich *NACH* oslo geflogen (*...und nicht AB Oslo)*

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

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

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

3.2 Töne: Kontextbezug und Konversationsstruktur

Steigende und fallende Akzente ergeben sich aus einem Übergang von Hoch- zu Tieftönen (H>L) bzw. von Tief- zu Hochtönen (L>H). Bei Tönen handelt es sich um die kleinsten im akustischen *f0*-Verlauf beobachtbaren Einheiten des Intonationsverlaufs, die durch lokale Tonhöhenbewegungen realisiert werden (Niebuhr 2007, 42; Pierrehumbert 1987, 2). Als diskrete und distinktiv funktionale Einheiten sind Töne und tonale Kontraste Träger von Bedeutungen auf der Ebene der Äußerung und somit ebenso an der Informationsstrukturierung beteiligt: Zum einen sind sie dafür zuständig, den Informationsfluss zu organisieren und Äußerungen in den Kommunikations- bzw. Interaktionskontext einzubinden; zum anderen tragen sie zur informativen und kommunikativen Relevanz der akzentuierten Einheit bei und können zu unterschiedlichen Interpretationen der gelieferten Information führen (Pierrehumbert, Hirschberg 1990, 308; Duden 2022, 322).

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

(1a$_1$) (Wohin bist du im Winter geflogen?)
im de /ZEM ber bin ich nach OS\ lo geflogen. = neues Topik, neuer Fokus
L H* H* L

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

(1a$_2$) (Wohin bist du im Dezember geflogen?)
im de ZEM/ ber bin ich nach OS\ lo geflogen. = bekanntes Topik, neuer Fokus
L* H H* L

(1a$_3$) (Bist du im Dezember nach Oslo geflogen?)
im de ZEM/ ber bin ich nach \OS lo geflogen. = bekanntes Topik, bekannter Fokus
L* H H L*

(1a$_4$) (Wann bist du nach Oslo geflogen?)
im de /ZEM ber bin ich nach \OS lo geflogen. = neues Topik, bekannter Fokus
L H* H L*

In (1a$_2$) wird die Zeitangabe („im Dezember“) in der Kontextfrage als bekannt vorausgesetzt; dementsprechend wird sie durch einen steigenden Tieftonakzent (L*H) realisiert, der auf eine Information verweist, die dem gemeinsamen Wissen der Gesprächspartner/-innen nicht hinzugefügt werden soll. Dagegen ist der durch fallenden Hochtonakzent (H*L) kodierte Fokus („Oslo“) als neuer Fokus zu verstehen, da er eine neue Information in den Kontext einbringt, die den kommunikativen Erwartungen entspricht. In (1a$_3$) ist „im Dezember“ ebenfalls als bekanntes Topik markiert; im Vergleich zu (1a$_2$) ist hier auch „Oslo“ durch den fallenden Tieftonakzent (HL*) als Information gekennzeichnet, die bereits Teil des gemeinsamen Wissens der Gesprächspartner/-innen ist – also ein bekannter Fokus, der die in der kontextuellen Frage vorhandenen Informationen lediglich bestätigen soll. In (1a$_4$) ist „Oslo“ ebenfalls ein bekannter Fokus, da die Richtungsangabe durch den äußeren Kontext bereits Teil des gemeinsamen Wissens ist; der Hochtonakzent auf „Dezember“ (LH*) zeigt jedoch an, dass der Zeitpunkt der Reise im Gespräch noch nicht thematisiert wurde und somit als neues Topik fungiert.

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

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

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

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

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

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

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

(9a) wie HEIßen sie ↘ (10a) wohnen sie in FRANKfurt ↘
H* L% H* L%

(9b) wie HEIßen sie ↘ (10b) wohnen sie in FRANKfurt ↘
L* L% L* L%

(9c) wie HEIßen sie ↗ (10c) wohnen sie in FRANKfurt ↗
H* H% H* H%

(9d) wie HEIßen sie ↗ (10d) wohnen sie in FRANKfurt ↗
L* H% L* H%

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

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

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

4. *Prosodie als Unterrichtsgegenstand*

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

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

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

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

Tabelle 4 - *GeR 2001 vs. GeR 2018/2020*

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

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

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

4.1 Typische Fehlleistungen italophoner Deutschlernender

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

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

Tabelle 5 - *Deutsch als akzentzählende Sprache*

σ	σ	σ	σ	σ	σ
Σ	Σ		Σ		

Tabelle 6 - *Italienisch als silbenzählende Sprache*

σ	σ	σ	σ	σ	σ
Σ	Σ		Σ		

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

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

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

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

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

4.2 Förderung der prosodischen Kompetenz im DaF-Unterricht für Italophone

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

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

Perlenketten (z.B. •‥, ·•‥, ‥•·) können dazu beitragen, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den starken suprasegmentalen Kontrast zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben zu lenken bzw. zu verdeutlichen, welche Stellen im Sprachfluss hervorgehoben werden. Dieser Aspekt kann im Unterricht auch durch *ad hoc* konstruierte „Mikro-Hörübungen" (Dietz 2021) mit authentischem Hörmaterial aus Korpora gesprochener Sprache erfolgreich eingeübt werden[2]. Dabei sollen die Lernenden dazu angeleitet werden, in einem kurzen Audioausschnitt das rhythmische Muster herauszuhören, es kichernd / lachend / stampfend usw. nachzuahmen und anschließend zu transkribieren. Einige konkrete Vorschläge zur Wahrnehmung rhythmischer Gruppen anhand von Mikro-Hörübungen finden sich in Morf (2024, 211).

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

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

sprochensprachliche Phänomene bieten und gezielt an die Bedürfnisse vielfältiger Lernendengruppen angepasst werden können. Wenn es – wie in diesem Fall – darum geht, die phonetischen Besonderheiten der Akzentsetzung im deutsch-italienischen Sprachvergleich herauszuarbeiten, erweist sich z.B. das Online-Tool *YouGlish*[3] als nützliches Instrument für den Prosodieunterricht. Diese Ressource indexiert YouTube-Videos und sucht automatisch nach Beispielen, in denen bestimmte Wörter, Wortgruppen oder Sätze vorkommen. Die Suchergebnisse zeigen genau die Stelle im Video an, an der der eingegebene Ausdruck verwendet wird, sodass die Lernenden die korrekte Aussprache mehrfach und in verschiedenen realen Gesprächssituationen hören können. Die Lernenden können z.B. aufgefordert werden, auf *YouGlish for German* und *YouGlish for Italian* nach einem bestimmten Wortpaar zu suchen, z.B. „Graffiti (dt.) - graffiti (it.)", mit der Aufgabe, den Akzent zu identifizieren und auf die Unterschiede in der Aussprache zu achten. Dies ermöglicht es ihnen, ihre eigene Aussprache und Sprechweise über die oft de-kontextualisierten und begrenzten Informationen traditioneller Wörterbücher hinaus gezielt zu verbessern[4]:

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



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

[3] <https://youglish.com> (letzter Zugriff 16. Febraur 2025).

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

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

Abbildung 2 - *Hauptkorrelat des Akzents im Deutschen*

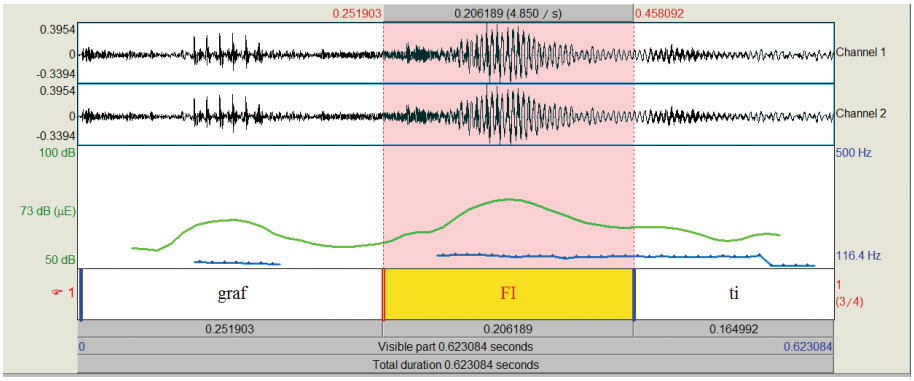
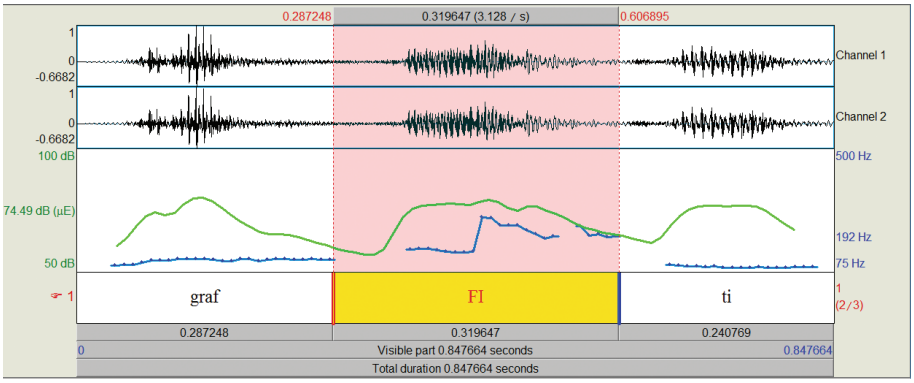


Abbildung 3 - *Hauptkorrelat des Akzents im Italienischen*



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

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

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

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

(11) Wie heißt du?
anGElika (*und nicht ANgela*)

(12) Was ist deine Lieblingsstadt?
osnaBRÜCK (*und nicht BIElefeld*)

(13) Aus welchem Bundesland kommst du?
NIEdersachsen (*und nicht berLIN*)

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

(14) Johannes ist im Dezember nach Oslo geflogen.

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

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

(14')

a. Wer ist im Dezember nach Oslo geflogen?
b. Wann ist Johannes nach Oslo geflogen?
c. Wohin ist Johannes im Dezember geflogen?
d. Ist Johannes im Dezember nach Oslo gefahren?

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

(15) Hunde haben drei Beine.
Nein, *HOcker* haben drei Beine.
Nein, Hunde haben *VIER* Beine.

(16) Oslo ist die Hauptstadt Schwedens.
Nein, *STOCKholm* ist die Hauptstadt Schwedens.
Nein, Oslo ist die Hauptstadt *NORwegens.*

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

(17) Den deutschen Studentinnen ist das Experiment gelungen.

a. Ist den italienischen Studentinnen das Experiment gelungen?
Nein, den *DEUtschen* Studentinnen ist das Experiment gelungen.

b. Ist den deutschen Studenten das Experiment gelungen?
Nein, den deutschen *studentINnen* ist das Experiment gelungen.

c. Ist den deutschen Studentinnen ein Experiment gelungen?
Nein, den deutschen Studentinnen ist *DAS* Experiment gelungen.

d. Ist den deutschen Studentinnen das Experiment misslungen?
Nein, den deutschen Studentinnen ist das Experiment *GElungen.*

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

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

(18)

/POMmes	–	POM\mes
Kar/TOFfeln	–	karTOF\feln
/MITtag	–	MIT\tag
ho/TEL	–	hoTEL\

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

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

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

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

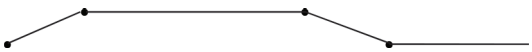
(20a) A – Was hast du heute gegessen?
B – zu /MIT tag habe ich POM\ mes gegessen
L H* H* L

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

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

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

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



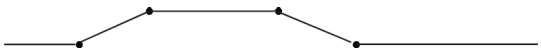
B – zu /MIT tag habe ich POM\ mes gegessen
L H* H* L

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



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

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



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

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

Marlene hat Schweinebraten bestellt.	Im Juli war ich in den Bergen.
a) Was bestellt ihr?	*a) Wo warst du in den Sommerferien?*
b) Was bestellt Marlene?	*b) Wo warst du im Juli?*
c) Hat Marlene Schweinebraten bestellt?	*c) Warst du im Juli in den Bergen?*

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

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

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

5. *Ausblick*

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

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

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

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

Literatur

Auer, Peter, Margret Selting. 2001. „Der Beitrag der Prosodie zur Gesprächsorganisation." In *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, hrsg. von Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann, Sven F. Sager, 1122–1131. Berlin/New York: De Gruyter.

Auer, Peter, Susanne Uhmann. 1988. „Silben- und akzentzählende Sprachen: Literaturüberblick und Diskussion." *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7 (2): 214–259.

Bertinetto, Pier Marco. 1981. *Strutture prosodiche dell'italiano.* Firenze: Accademia della Crusca.

Bertinetto, Pier Marco. 1989. "Reflections on the Dichotomy 'Stress- vs. Syllable-Timing'." *Revue de Phonétique Appliquée* 91/93: 99–130.

Blühdorn, Hardarik. 2012. *Negation im Deutschen – Syntax, Informationsstruktur, Semantik.* Göttingen: Narr Verlag.

Blühdorn, Hardarik. 2013. „Intonation im Deutschen – nur eine Frage des schönen Klangs?" *Pandaemonium* 16 (22): 242–278.

Boersma, Paul, David Weenink. 1992–2022. *Praat: Doing Phonetics by Computer* [Computer Program].

Büring, Daniel. 1997. *The Meaning of Topic and Focus: The 59th Street Bridge Accent*. London/New York: Routledge.

Cosentino, Gianluca. 2019. *Grammatik der Prosodie für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt-Verlag.

Cosentino, Gianluca. 2022a. „Syntaktische Strategien zur Kodierung der Informationsstruktur im Sprachenpaar Deutsch-Italienisch. Eine vergleichende Darstellung mit didaktischem Ausblick." In *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive*, hrsg. von Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann, 733–746. Band 10. Bern: Peter Lang.

Cosentino, Gianluca 2022b. „Die Integration prosodischen und syntaktischen Wissens bei der Ermittlung der Textkohärenz im schriftlichen Textverstehen." *Linguistik Online* 117 (5): 23–47.

Cosentino, Gianluca 2023. "La struttura informativa e la sua codifica nel binomio tedesco-italiano." *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 88: 52–73.

Dahmen, Silvia. 2013. „Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zu Trainingseffekten bei italienischen Deutschlernenden." Dissertation, Universität zu Köln.

Damiazzi, Vincenzo, Lisa A. Walter. 2023. "DaFnE e Netflix: apprendere il tedesco con l'ausilio delle piattaforme di streaming." In *Approcci integrati plurilingui all'università. Metodi, formazione, esperienze*, a cura di Silvia Gilardoni, Luisa Sartirana, 79–101. Milano: EDUCatt.

Duden. 2022[10]. *Die Grammatik. Struktur und Verwendung der deutschen Sprache. Satz – Wortgruppe – Wort*. Mannheim: Dudenverlag.

Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Europarat. 2020. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband.* Stuttgart: Klett.

Féry, Caroline. 1993. *German Intonational Patterns*. Tübingen: Niemeyer.

Gleitman, Lila R., Eric Wanner. 1982. "The State of the State of the Art." In *Language Acquisition: The State of the Art*, edited by Eric Wanner, Lila R. Gleitman, 3–48. Cambridge: Cambridge University Press.

Graffmann, Heinrich, Manuela C. Moroni. 2007. „Wie hören Sätze auf? Tonbewegungen am Satzende und ihre Bedeutung für den Sprachunterricht." *GFL-Journal* 3: 49–72.

Grotjahn, Rüdiger. 1998. „Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen." *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9 (1): 35–83.

Jacobs, Joachim. 1984. „Funktionale Satzperspektive und Illokutionssemantik." *Linguistische Berichte* 91: 25–58.

Koch, Peter. 1994. „Valenz und Informationsstruktur im Sprachvergleich Italienisch-Deutsch." *Italienisch* 32: 38–58.

Kohler, J. Klaus. 1995. *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Mehlhorn, Grit, Jürgen Trouvain. 2007. „Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2): 1–25.

Missaglia, Federica. 1999. *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*. Frankfurt am Main: Hector.

Missaglia, Federica. 2001. „Neue Kontrastivität: Die prosodische Wende." In *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*, hrsg. von Sonja Kuri, Robert Saxer, 75–95. Innsbruck: Studien Verlag.

Missaglia, Federica. 2012. *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener*. Milano: Vita e Pensiero.

Missaglia, Federica. 2021. „Kontrastive Phonetik und Prosodie: Deutsch vs. Italienisch." In *Deutsch im Vergleich. Theorie, Praxis, Didaktik*, hrsg. von Marina Brambilla, Valentina Crestani, Nicolò Calpestrati, 207–225. Berlin: Peter Lang.

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

L'analisi linguistica e letteraria XXXIV (2026) 99–120
ISSN: 1122-1917

Der Einsatz von Erklärvideos im DaF-Unterricht zur Vermittlung der deutschen Prosodie

Miriam Morf
Università di Macerata
m.morf@unimc.it

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

The preponderance of video content in internet traffic, a consequence of increasing digitalisation, has given rise to a significant body of research exploring the use of explanatory videos in the context of foreign language learning. These videos, characterised by their concise and intuitive presentation of complex concepts, employ a variety of multimedia elements to facilitate understanding. Their efficacy in conveying information has led to their widespread adoption in educational settings. The paper focuses on the analysis of explanatory videos on German phonetics, in particular on prosody, and examines their potential receptive and productive application. An initial theoretical part is followed by an analysis of explanatory videos used in the teaching of German prosody in order to highlight their strengths, which will be followed by useful tips to promote their use in the teaching of German as a foreign language.

Keywords: Explanatory Videos, German as a Foreign Language, German Prosody

1. *Einleitung*

Die zunehmende Digitalisierung hat dazu geführt, dass der Trend zu bewegten Bildern in den letzten Jahren exponentiell zugenommen hat. Empirische Belege hierfür finden sich in den Nutzungsstatistiken von Plattformen wie *YouTube* sowie sozialen Medien wie *Instagram* (Arnold, Zech 2019, 7). Die Analyse der Daten zeigt, dass der Großteil des Internetverkehrs auf Videos basiert (Simschek, Kia 2017, 18), wobei ein signifikanter Anteil aus Erklärvideos besteht. Diese zeichnen sich durch ihre kurze Dauer und ihre klare Sprache aus, was sie für eine breite Zielgruppe und insbesondere für die jüngere Generation attraktiver macht. Letztere tritt nicht nur als Konsumentin, sondern auch als Produzentin in Erscheinung (Wolf, Kratzer 2015, 29), was darauf hindeutet, dass Erklärvideos eine wichtige Ressource darstellen, die auch in der Bildung eingesetzt werden kann. Für einige Themenbereiche darf sogar davon ausgegangen werden, dass Online-Erklärvideos häufiger eingesetzt werden als schriftliche Unterrichtsmaterialien (Wolf 2015, 126).

Bereits kurz nach der Erfindung des Films wurde über dessen Einsatz im Bildungswesen nachgedacht. So behauptete Thomas Edison 1913 in einer Rede, Filme würden künftig Lehrbücher und -werke ersetzen, da es möglich sei, jegliches menschliche Wissen mithilfe eines Videos zu vermitteln (Saettler 2004, 98). Diese Hypothese stellte sich als

DOI: 10.69117/ALL.2026.1.06

unzutreffend heraus, denn Lehrbücher dominierten in formalen Bildungskontexten das gesamte 20. Jahrhundert hindurch, wenngleich sie durch Präsentationsmedien wie den Beamer oder das interaktive Whiteboard sowie durch Reproduktionsmedien wie Drucker und Kopierer ergänzt wurden (Wolf 2015, 122). Auch Videos, insbesondere in Form von Lehr- und Dokumentarfilmen, wurden in formalen Bildungskontexten sowie in der Lehrerausbildung und in Weiterbildungskursen eingesetzt (vgl. Krammer, Reusser 2005). Dies gilt jedoch erst seit jüngster Zeit, in der Videos vor allem nach der Corona-Pandemie stark an Bedeutung gewonnen haben (Meller 2024, 1).

Die Gründe dafür, dass eine zunehmende Anzahl an jungen Menschen Videoportale und -plattformen für Bildungszwecke nutzt, sind in der Regel die Erarbeitung von Bildungsinhalten oder deren eigenständige Überprüfung und Überarbeitung (vgl. Wolf 2015; 2018). Diese Schlussfolgerung stützt sich auf eine empirische Untersuchung unter ca. 250 Lernenden im schulischen Bereich, die ergab, dass nahezu zwei Drittel der Befragten die Nutzung von Erklärvideos zur Vorbereitung auf Aufgaben wie Klausuren, Referate und Präsentationen angaben (vgl. Rummler, Wolf 2012; Hackl 2021, 116–117). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die Rezeption von Erklärvideos einen positiven Einfluss auf die Lernleistung ausübt und das prozedurale Wissen von Lernenden, die digitale Technologien nutzen, im Vergleich zu solchen, die Inhalte mit Papierdokumenten bearbeiten, erhöht (vgl. Höffler, Leutner 2007; van der Meij, van der Meij 2014). Zudem wurde ein positiver Einfluss der Rezeption von Erklärvideos auf das deklarative Lernen (vgl. Merkt, Schwan 2016) sowie auf die Aufmerksamkeit und das Engagement der Lernenden festgestellt (Hartsell, Yuen 2006, 33).

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, die Vorzüge des Einsatzes von Erklärvideos für das Erlernen der deutschen Phonetik und insbesondere der Prosodie zu betonen. Zunächst wird ein Überblick über Erklärvideos, ihre verschiedenen Arten und ihren möglichen Einsatz im Unterricht gegeben (vgl. Abschnitt 2). Im Anschluss daran werden zwei *YouTube*-Videos zum Erlernen der deutschen Prosodie analysiert, um die jeweiligen Stärken und Schwächen zu ermitteln (vgl. Abschnitt 3). Es folgt ein konkretes Beispiel für eine Unterrichtseinheit mit Erklärvideos, die von der Lehrkraft im Anschluss an die Analyse bestehender Videos erstellt und mit einer Gruppe von Gymnasiasten im ersten Jahr des DaF-Unterrichts in Italien getestet wurde (vgl. Abschnitt 4). Der Beitrag schließt mit einigen Schlussbetrachtungen und einem entsprechenden Ausblick.

2. *Erklärvideos: ein Überblick*

Als Erklärvideos werden Filme oder Videos bezeichnet, deren Ziel die visuelle Erläuterung und Erklärung abstrakter Themen, Produkte oder Dienstleistungen ist (Simschek, Kia 2017, 23). Diese Definition ist jedoch weit gefasst, sodass Erklärvideos häufig mit anderen Formaten verwechselt werden, die nicht dieselben grundlegenden Merkmale aufweisen. Der entscheidende Unterschied zwischen Erklärvideos und Videos mit erklärendem Charakter wie zum Beispiel Dokumentarfilmen liegt in der Kürze und Didaktisierung der Inhalte. Während Dokumentarfilme tendenziell einen geringen Grad an Didaktisierung

aufweisen, insbesondere wenn sie Informationen und Fakten präsentieren, sind Erklärvideos darauf ausgerichtet, komplexe Konzepte auf prägnante Weise zu vermitteln (Findeisen, Horn, Seifried 2019, 18). Erklärvideos unterscheiden sich in ihrer Funktion auch von professionell produzierten Lehrfilmen, da sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben (vgl. Lübcke, Burchert 2013; Schaarschmidt, Albrecht, Börner 2016, 42).

Erklärvideos sind durch zwei Hauptmerkmale gekennzeichnet: Kürze und Fokussierung. Hinsichtlich der Länge ist festzustellen, dass diese je nach Funktion und Anwendungsbereich variiert. So beträgt die Dauer von Erklärvideos im Marketingbereich maximal 90 Sekunden (Simschek, Kia 2017, 58), während in der Bildung längere Formate von bis zu 30 Minuten Anwendung finden (Uçarat 2022, 199). Im Hinblick auf die Fokussierung ermöglichen Erklärvideos die Behandlung einzelner Abschnitte desselben Themas, wodurch komplexe Inhalte in eine Vielzahl von Einheiten unterteilt werden können. Um ein konkretes Beispiel aus dem Bereich der Prosodie zu nennen: Hier kann zur Behandlung der Themen Akzentuierung oder Intonation jeweils ein Erklärvideo genutzt werden.

Neben den beiden zuvor genannten Hauptmerkmalen existiert ein dritter, in hohem Maße korrelierender Erfolgsfaktor, der Erklärvideos auszeichnet: die Komplexitätsreduktion (Simschek, Kia 2017, 19). Letztere wird in Hochschul- und Lehrkontexten oft auch unbewusst von Lehrenden als Vermittlungsstrategie für Wissen eingesetzt (Arnold, Zech 2019, 21–23), weshalb sich Erklärvideos für den Einsatz in der Didaktik besonders anbieten. Vor der Vorstellung des potenziellen Einsatzes von Erklärvideos im Bildungsbereich ist es jedoch essenziell, auf die vielfältigen Arten solcher Videos hinzuweisen.

2.1 Stile und Formen von Erklärvideos

Erklärvideos drehen sich alle um einen Erklärungsprozess, der durch drei zentrale Merkmale gekennzeichnet ist (Findeisen 2017, 16–18):

1. Die Erklärung findet als Interaktion zwischen einer erklärenden Person und mindestens einer zuhörenden Person statt.
2. Der Erklärende hat einen Wissensvorsprung gegenüber der zuhörenden Person, d.h. es besteht eine Wissensasymmetrie, wobei sich die Erklärung auf Inhalte konzentriert, die den rezipierenden Personen zunächst nicht bekannt oder bewusst sind.
3. Die erklärende Person verfolgt das Ziel, einen bestimmten fachlichen Inhalt für die Zuhörenden so verständlich wie möglich zu machen, und nutzt dazu das Prinzip der Komplexitätsreduktion.

Erklärvideos sollten daher diesen Erklärungsprozess beinhalten, können aber unterschiedliche Stile und Formen aufweisen. Der Stil beschreibt die persönliche Art und Weise der Einführung und Erklärung des Themas, zum Beispiel die Verwendung einer sachlichen Sprache sowie von Gestik und Mimik. Der Stil ist folglich in hohem Maße von der individuellen Persönlichkeit der erklärenden Person abhängig. Dies ist insbesondere für Lehrkräfte relevant, die bei der Anfertigung von Erklärvideos darauf achten sollten, einen möglichst authentischen Eindruck zu vermitteln. Sie sollten dabei nicht den Fehler begehen, vor der Kamera einen Stil anzunehmen, der nicht ihrem natürlichen Auftreten im Klassenzimmer entspricht (Arnold, Zech 2019, 24).

Neben der Authentizität umfasst der Stil eines Erklärvideos auch die Auswahl der Inhalte sowie die Vorgehensweise, die sich oft in der gewählten visuellen Gestaltung widerspiegelt. Es gibt verschiedene Taxonomien für die Kategorisierung unterschiedlicher Arten von Erklärvideos. Im Folgenden werden nur diejenigen aufgeführt, die auch im Bildungsbereich Verwendung finden.

Eine erste grundlegende Unterscheidung sollte zwischen persönlichen und neutralen Videos vorgenommen werden. Während die erklärende Person in persönlichen Videos mit ihrer Körperlichkeit und Mimik in Szene gesetzt wird, ist in neutralen Videos die Anwesenheit des Erzählenden nicht erforderlich. Beide Formen sind häufig mit dem Stil und den thematischen Schwerpunkten verbunden, die in den jeweiligen Videos behandelt werden. In Bezug auf die thematischen Inhalte sei beispielsweise auf Erklärvideos zur Phonetik verwiesen, die die Anwesenheit einer Person erfordern, um die Bewegung der Lippen oder die Stellung der Zunge bei der Artikulation von Lauten zu beobachten.

Die Visualisierung ermöglicht eine Unterscheidung verschiedener Formen von Erklärvideos, die sich wie folgt zusammenfassen lassen (vgl. Arnold, Zech 2019, 26–32):

- Marker
- Legetrick
- Comic
- Screencast
- Green-Screen

Ersteres bezieht sich auf die Erklärvideos, die vor einem weißen Hintergrund gedreht werden und auf denen eine animierte Hand die zu erklärenden Begriffe mit einem schwarzen Stift zeichnet. Im Video werden jedoch nicht sämtliche Objekte dargestellt, sondern lediglich die als signifikant erachteten, die eine Hervorhebung erfahren sollen (Simschek, Kia 2017, 25).

Eine Unterkategorie der Marker-Videos stellen die ebenfalls mit weißem Hintergrund präsentierten Legetricks dar. Dabei werden zuvor erstellte Bildschnipsel, die Objekte oder Konzepte darstellen und integraler Bestandteil der Erklärung sind, mit einer Hand im Video verschoben und von einer sprechenden Stimme aus dem Off kommentiert. Dank neuer Technologien lässt sich die als Legetricktechnik bezeichnete Vorgehensweise nicht nur analog, sondern auch digital durchführen (Arnold, Zech 2019, 27–28).

Im Gegensatz zu den ersten beiden Kategorien sind Comics vollfarbige Erklärvideos mit Hauptpersonen, die wie Comic-Charaktere dargestellt werden. Diese Art von Videos richtet sich jedoch in erster Linie an ein sehr junges Publikum, insbesondere an Kinder, und nicht immer an Jugendliche und Erwachsene.

Eine weitere populäre Methode zur Erstellung von Erklärvideos sind Bildschirmaufnahmen, sogenannte Screencasts. Ein Screencast- oder auch Screen Capture-Erklärvideo bezeichnet eine spezifische Form des Videostils, bei dem die Bildschirmausgabe aufgezeichnet und anschließend nachbearbeitet wird. Die Bandbreite der möglichen Nachbearbeitungen erstreckt sich von einfachen Ergänzungen, wie beispielsweise einer Tonspur sowie einer Intro- und Outro-Sequenz, bis hin zu Animationen des Cursors, dem Hinzufügen von Grafiken, farblichen Akzentuierungen oder gar der kompletten grafischen Ad-

aption der Bildschirmoberfläche in einem individuellen Videostil. Screencasts dokumentieren und kommentieren das, was auf dem Bildschirm angezeigt wird, und finden häufig Anwendung bei der Erstellung von Video-Tutorials. Dabei handelt es sich um Videos, in denen eine beobachtbare Fertigkeit im Sinne einer vollständigen Handlung zwecks Nachahmung durch das Publikum explizit vorgeführt wird. Aus diesem Grund können Tutorials als eine Unterkategorie von Erklärvideos betrachtet werden, die das ‚Wie' erklären, aber nicht auf das ‚Warum' eingehen (Dorgerloh, Wolf 2020, 17).

Eine besondere Herausforderung stellen Green-Screen-Videos dar. Dabei handelt es sich um Vorträge mit animiertem Hintergrund, die sich durch eine besondere Anschaulichkeit auszeichnen und die Realisierung komplexer Übersichten und Darstellungen ermöglichen. Die Erstellung solcher Videos erfordert spezielle Software oder Videobearbeitungsprogramme, die das Erkennen und Entfernen des grünen Hintergrunds in der Aufnahme ermöglichen, um diesen durch einen anderen Hintergrund zu ersetzen. Dieses Verfahren ist jedoch sehr zeit-, material- und kostenaufwändig (Arnold, Zech 2019, 31), weshalb es von Lehrkräften und Lernenden bei der Erstellung von Erklärvideos selten bevorzugt wird. Stattdessen werden sie häufig für Online-Lernprogramme, einschließlich MOOCs[1], verwendet.

2.2 Einsatzmöglichkeiten von Erklärvideos im Unterricht

Wie bereits hervorgehoben, gewinnen Erklärvideos im privaten Umfeld sowie im schulischen und universitären Kontext zunehmend an Bedeutung. Empirische Daten belegen, dass sowohl die Rezeption als auch die Produktion von Erklärvideos positive Auswirkungen auf kognitive Faktoren wie Wissens- und Kompetenzzuwachs und nicht-kognitive Faktoren wie zum Beispiel erhöhte Motivation und Aufmerksamkeit haben (Findeisen, Horn, Seifried 2019, 16).

Ein wesentliches Merkmal von Erklärvideos, das ihre Attraktivität für den Bildungsbereich begründet, ist ihre hohe Flexibilität in Bezug auf ihre Nutzbarkeit. Sie sind leicht zugänglich, können jederzeit abgerufen werden und können sowohl synchron als auch asynchron angesehen werden. Zudem kann das Video mehrmals abgespielt oder angehalten werden, sodass die Rezipierenden ihr eigenes Tempo selbst bestimmen können. Erklärvideos ermöglichen somit den Zugang zu spezifischen Inhalten, die auf die individuellen Bedürfnisse der Nutzenden zugeschnitten sind (vgl. Irawan et al. 2020) und eine gewisse Differenzierung gewährleisten.

[1] Das Akronym MOOCs steht für *Massive Open Online Courses* und wurde erstmals 2008 im Kurs *Connectivism and Connective Knowledge* von George Siemens and Stephen Downes an der Universität von Manitoba verwendet. MOOCs bezeichnen überwiegend in der Hochschul- und Erwachsenenbildung verwendete Onlinekurse, die große Teilnehmerzahlen aufweisen, da sie auf Zugangs- und Zulassungsbeschränkungen verzichten (vgl. McGreal, Kinuthia, Marshall 2013). Die weltweite Verbreitung von MOOC-Kursen begann ab Herbst 2011, als die Stanford University einen kostenlosen Postgraduiertenkurs zum Thema künstliche Intelligenz anbot, der eine Zahl von rund 160.000 Anmeldungen von Studierenden aus 190 Ländern verzeichnete. Eine detaillierte Beschreibung der innovativen Bedeutung von MOOC-Kursen bietet Siemens (2013).

Im Hinblick auf den potenziellen Einsatz von Erklärvideos für Bildungszwecke ist zunächst die Bestimmung der potenziellen Produzierenden und Rezipierenden der Videos erforderlich. In der Regel werden vier mögliche Szenarien identifiziert, die veranschaulichen, in welcher Form Erklärvideos nicht nur als Werkzeug für die Lehrkräfte, sondern auch als Lern- oder Arbeitsinstrument für die Lernenden fungieren können (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1 - *Einsatzmöglichkeiten von Erklärvideos im Unterricht (nach Wolf, Kulgemeyer 2016, 36)*

		Produzierende	
		Lehrkräfte	*Lernende*
Rezipierende	*Lehrkräfte*	Das Ansehen der Erklärvideos anderer Lehrkräfte kann Lehrenden zur persönlichen Weiterbildung dienen.	Erklärvideos von Lernenden können für Lehrkräfte als diagnostisches Instrument fungieren.
	Lernende	Erklärvideos von Lehrkräften können Lernenden zur Einführung in neue Themengebiete sowie zur Vertiefung und Wiederholung dienen.	Die Lernenden lernen einerseits durch die Aufbereitung eines Erklärprozesses für ihre Mitschüler:innen und andererseits durch die Inhalte der Videos anderer.

Die Implementierung und Anwendung von Erklärvideos durch Lehrkräfte sollte jedoch stets im Anschluss an eine didaktische Reflexion der Unterrichtsplanung erfolgen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Form des Videos (vgl. Abschnitt 2.1), die Art und Weise der Verwendung durch die Lehrkraft sowie die Verknüpfung mit dem jeweiligen Fachgebiet signifikante Auswirkungen auf den gesamten Lehr-Lern-Prozess haben (vgl. Gedera, Zalipour 2018).

In der Regel wird empfohlen, Erklärvideos in den lernerzentrierten Phasen zu verwenden, da diese Ressource eine Selbststeuerung des Lernprozesses ermöglicht. Daher eignen sich Erklärvideos für den Einsatz im Unterricht besonders als Hausaufgabe, indem man sie entweder im Rahmen von innovativeren Ansätzen oder im Anschluss an traditionellere Methoden nutzt. Zur ersten Kategorie gehört der *Flipped-Classroom*-Ansatz, bei dem Erklärvideos als Wissensinput eingesetzt werden (Arnold, Zech 2019, 71–72). Diese Methode stellt ein pädagogisches Konzept dar, dessen Ziel die Befähigung der Lernenden zur selbständigen Erarbeitung der theoretischen und praktischen Grundlagen eines neuen Themas außerhalb des Klassenzimmers ist (vgl. Frei et al. 2020). Die Vertiefung des Lernstoffs erfolgt zunächst durch das Ansehen der Videos, das Anfertigen von Notizen sowie die Bearbeitung von Begleitaufgaben, deren Ziel es ist, das Verständnis für die Inhalte sicherzustellen. In der anschließenden Präsenzphase wird der Inhalt des Erklärvideos nicht wiederholt, sondern es werden Verständnisfragen geklärt und Aktivierungsmethoden mit anspruchsvolleren Verarbeitungsaufgaben durchgeführt. Die Lernenden werden dazu angehalten, die Inhalte zu analysieren, zu bewerten und neue Inhalte zu erstellen, wodurch sie komplexe Aufgaben erfüllen (vgl. Sams 2012).

Erklärvideos können aber auch im Rahmen traditionellerer Ansätze eingesetzt werden, etwa in Form von videobetreuten Hausaufgaben (Arnold, Zech 2019, 72–73). In diesem Fall wird eine Aufgabe gestellt, die in den Videos bearbeitet wird, und deren Lösung prä-

sentiert. Diese kann direkt im Anschluss an die Übung vorgestellt werden oder es können interaktive Elemente[2] in das Video integriert werden, die an bestimmten Stellen platziert werden. Dies macht Erklärvideos interaktiver und fördert eine stärkere Lernaktivierung (vgl. Klötzke 2022). Videos dieser Art sollten jedoch immer eine kurze Einführung enthalten, die das für die Durchführung der Aufgabe notwendige Vorwissen aktiviert, sowie eine klare Darstellung des Ablaufs und der Durchführung der Übung. Zudem haben sie den Vorteil, dass die Korrektur der Hausaufgaben nicht mehr im Unterricht erfolgen muss, es sei denn, es gibt spezielle Nachfragen seitens der Lernenden.

Vor dem Hintergrund, dass nicht alle Menschen auf die gleiche Weise lernen, sollte überlegt werden, welche Erklärvideos eingesetzt werden, um die Inhalte allen Lernenden zugänglich zu machen und den Unterricht so inklusiv wie möglich zu gestalten (vgl. Giaconi et al. 2023). Erklärvideos können daher auch als Gedächtnis- und Lernhilfe im Rahmen des Förderunterrichts eingesetzt werden (vgl. Tversky, Morrison, Betrancourt 2002; Pace, Jones 2009) und eignen sich besonders für die Binnendifferenzierung (vgl. Leuders, Loibl 2021). Was letztere betrifft, so werden Erklärvideos häufig in offenen Arbeitsformen oder Workshops wie zum Beispiel beim Stationenlernen verwendet. Dabei können sie mehrere Funktionen erfüllen, beispielsweise Input, Hilfestellung oder Zusatzinformationen geben, Arbeitsanweisungen vermitteln oder Lösungsblätter ersetzen (Arnold, Zech 2019, 74).

Das Ansehen bereits angefertigter Erklärvideos ist nicht das einzige Einsatzszenario im Bildungsbereich (Dorgerloh, Wolf 2020, 87). Nach dem Prinzip ‚Lernen durch Lehren' werden von Lernenden selbst erstellte Erklärvideos in der Didaktik immer beliebter, da sie nicht nur sinnvolles Lernen, sondern auch die Entwicklung digitaler Kompetenzen fördern. Die Erstellung von Erklärvideos durch die Lernenden kann als eine Strategie zur Vertiefung des Lernens angesehen werden, da sie den Lernenden dazu zwingt, den zu vermittelnden Sachinhalt zu verstehen (Wolf, Kulgemeyer 2016, 37). Dies beinhaltet die Überarbeitung und Zusammenfassung des Inhalts in einer für eine breite Zielgruppe verständlichen Form. Die Erstellung von Erklärvideos stellt auch eine geeignete Methode dar, um bei den Lernenden die Entwicklung der audiovisuellen Kompetenz des Erklärens und Präsentierens zu fördern, was im Kontext der Diskussion um neue Medienkompetenz eine zentrale Rolle spielt (Wolf, Kratzer 2015, 30).

Vor der Produktion eigener Erklärvideos durch die Lernenden ist es notwendig, dass diese sich der Struktur eines solchen Videos sowie der zugehörigen Bewertungskriterien bewusst werden. Diese Erkenntnisse können durch die gemeinsame Analyse mehrerer Erklärvideos zu einem bestimmten Thema im Plenum erlangt werden, wobei die Lernenden ein Videoprotokoll anfertigen (vgl. Arnold, Zech 2019, 80–81). Das Protokoll kann in Form einer Punktebewertung oder einer offenen Fragenstruktur erfolgen und sollte sich auf die Merkmale des Videos konzentrieren, d.h. auf Aufbau, Video- und Audioqualität, Inhaltsauswahl, Erklärungsqualität und Präsentationstechniken.

[2] Mithilfe von kostenlosen Tools wie *H5P* oder *Edpuzzle* lassen sich Notizen, weitere Informationen, Fragen und Ähnliches in ein bestehendes Video integrieren. Die beiden Ressourcen sind auf den Seiten https://h5p.org (letzter Zugriff 10. Januar 2025) und https://edpuzzle.com/ (letzter Zugriff 10. Januar 2025) frei verfügbar.

Im Folgenden werden einige auf *YouTube* verfügbare Erklärvideos zur deutschen Phonetik auf ihre Strukturprinzipien hin analysiert.

3. *Analyse bestehender Erklärvideos für den DaF-Phonetikunterricht*

Ausgehend von der Annahme, dass im Prinzip alle Erklärvideos auch für den Phonetikunterricht eingesetzt werden könnten, weil die darin enthaltene Artikulation zum Zweck einer gezielten Fokussierung auf bestimmte Wörter und Satzteile sehr genau ist, werden im Folgenden nur Videos analysiert, die ausschließlich für den phonetischen Bereich konzipiert wurden und in erster Linie im DaF-Unterricht Verwendung finden.

Bei der Auswahl der Erklärvideos wurde darauf geachtet, dass sie die höchsten Aufrufzahlen auf *YouTube* haben und von noch aktiven Kanälen stammen, die sich sowohl mit segmentalen als auch mit suprasegmentalen Merkmalen des Deutschen beschäftigen.

Die zwei ausgewählten Erklärvideos behandeln einen Aspekt der deutschen Prosodie, die Satzmelodie, sind stilistisch persönlich und fallen in die Kategorie Screencast (vgl. Abs. 2.1). Beide sind auch ähnlich lang und können daher gut miteinander verglichen werden.

3.1 Erklärvideo *Melodien und Akzente*

Das erste Video wurde auf dem *YouTube*-Kanal *Fröhlich Deutsch*[3] veröffentlicht, der von der Germanistin und Lehrerin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Michaela Fröhlich, ins Leben gerufen wurde. Der 2012 gegründete Kanal hat mittlerweile 209.000 Abonnenten und enthält 110 Videos, die insgesamt 8.990.305-mal geteilt wurden. Der Fokus des Kanals liegt nicht ausschließlich auf der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache im Allgemeinen, sondern insbesondere auf der Vermittlung der Phonetik als Fachgebiet. Daher werden auch prosodische Elemente erläutert, was in Videos zur Phonetik, die sich in der Regel mehr auf segmentale Merkmale konzentrieren, nicht sehr häufig zu beobachten ist.

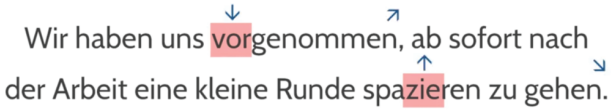
Das Video mit dem Titel *Melodien und Akzente: Über die deutsche Intonation mit einem Beispielsatz*, dessen Länge 10 Minuten und 26 Sekunden beträgt, lässt sich in sechs Abschnitte unterteilen und ist unter https://www.youtube.com/watch?v=-eRTn4VxikM (letzter Zugriff 13. Januar 2025) frei zugänglich. Im ersten Teil wird das Thema durch zwei verschiedene melodische Interpretationen des Satzes ‚Wir haben uns vorgenommen, ab sofort nach der Arbeit eine kleine Runde spazieren zu gehen' eingeführt und die Rezipienten werden gebeten, zwischen den beiden Interpretationen zu wählen und jene zu bewerten, die ihrer Meinung nach natürlicher klingt. Um die Entstehung der Melodie einer Sprache zu veranschaulichen, wird das Konzept des Satzakzentes in Erinnerung gerufen, das in ei-

[3] Der Kanal ist unter der folgenden Internetadresse frei zugänglich: https://www.youtube.com/channel/UCQNR5ZJ8fzyWPvsZGyAVORA (letzter Zugriff 13. Januar 2025). Darüber hinaus enthält er auch Verweise auf die sozialen Medien sowie auf die Website der Gründerin, über die man ihrem Blog und Podcast folgen kann. Der Link dazu lautet: https://www.froehlich-deutsch.de/ (letzter Zugriff 13. Januar 2025).

nem früheren Video besprochen wurde[4]. Die durch Markierung hervorgehobenen Silben ‚vor' und ‚zie' in den Wörtern ‚vorgenommen' und ‚spazieren' dienen der visuellen Veranschaulichung der Betonung. In Bezug auf die Kollokation ‚spazieren gehen' wird zudem explizit darauf hingewiesen, dass der Akzent auf dem Verb ‚spazieren' und nicht auf ‚gehen' liegt, da ersteres in diesem Fall eine höhere semantische Relevanz aufweist.

Anschließend wird das Konzept einer durch einen tiefsten (↓) oder höchsten Ton (↑) betonten Silbe vorgestellt, um das Konzept der Intonationskontur[5] einzuführen und zu veranschaulichen. Die Intonationskontur wird im Video umgangssprachlich als ‚aufsteigende Melodie' und ‚absteigende Melodie' bezeichnet, deren grafische Darstellung durch aufsteigende oder absteigende schräge Pfeile am Ende des Neben- und Hauptsatzes erfolgt (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1 - *Screenshot des Satzes mit markierten prosodischen Elementen*



Es wird darauf hingewiesen, dass die Interpretation des Satzes eine Veränderung erfährt, wenn die beiden Satzteile mit umgekehrten Melodien gelesen werden, was ein interessantes Beobachtungsergebnis darstellt. Der erste Teil könnte mit einer fallenden melodischen Kontur als abgeschlossener Satz interpretiert werden. Der zweite Teil des Satzes hingegen, der mit einer aufsteigenden melodischen Kontur gelesen wird, erweckt den Eindruck, dass der Satz nicht abgeschlossen ist und daher durch weitere Informationen ergänzt werden soll.

Im dritten Teil des Videos wird das Konzept der akzentzählenden Sprachen vorgestellt und mit dem der silbenzählenden Sprachen verglichen[6]. Um die signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachen dieser beiden rhythmischen Klassen zu veranschaulichen, wird der deutsche Beispielsatz nun wie ein Satz aus einer silbenzählenden Sprache vorgetragen, was einen Verfremdungseffekt bewirkt.

Im vierten Teil werden die im ersten Teil des Videos erörterten Faustregeln zusammengefasst und anhand von Visualisierungen präsentiert (vgl. Abb. 2). Dieser Schritt ist von entscheidender Bedeutung, da die Wiederholung von Konzepten in Verbindung mit der Visualisierung eine bessere Systematisierung ermöglicht. Wie aus der Abbildung 2 zu

[4] Der Link zu dem Video mit den Grundlagen des Satzakzents lautet: https://www.youtube.com/watch?v=Ry6tz4bM8go (letzter Zugriff 13. Januar 2025).

[5] In der in Deutschland gesprochenen Standardvarietät werden in der Regel acht Intonationskonturen verwendet, die sich aus der Kombination von Grenztönen (aufsteigende H%, flache 0% oder absteigende L%) und den in der syntaktischen Akzentkombination realisierten Tönen (aufsteigende L*H, hohe H*, absteigende H*L und tiefste L*) ergeben. Für eine detaillierte Erörterung dieses Themas sei an dieser Stelle auf Peters (2014, 47) verwiesen.

[6] Gemäß der einschlägigen Literatur werden alle natürlichen Sprachen hinsichtlich ihrer rhythmischen Struktur in silbenzählende und akzentzählende Sprachen klassifiziert (vgl. Auer, Uhmann 1988, 216–219). Zu der erstgenannten Gruppe zählen die romanischen Sprachen, einschließlich des Italienischen, während die germanischen Sprachen, wie beispielsweise das Deutsche, der zweiten Gruppe zugeordnet werden.

ersehen ist, bestehen die Faustregeln in der Hervorhebung der Hauptinformationen durch die Betonung, d.h. durch die Satzakzente, die je nach Fall tiefer oder höher liegen können und eine aufsteigende oder absteigende melodische Kontur erzeugen. Es wird zudem darauf hingewiesen, dass betonte Silben gut artikuliert werden, während unbetonte Silben weniger präzise ausgesprochen werden, was den Eindruck eines monotonen Musters erweckt. Um das letztgenannte Phänomen besser erklären zu können, wird der Beispielsatz sowohl mit langsamer als auch mit normaler Geschwindigkeit wiederholt, wobei im zweiten Fall Reduktionsphänomene wie die Wiedergabe des unbestimmten Artikels ‚eine' durch ‚ne' auftreten.

Abbildung 2 - *Screenshot des Videos mit der Erklärung der Faustregeln*



Das Video beinhaltet zudem einen praktischen Teil, in dem das Publikum die Möglichkeit hat, den vorgegebenen Satz mit drei verschiedenen Geschwindigkeitsstufen zu wiederholen – von der langsamsten bis zur schnellsten – sowie einen anderen Satz. Im letzteren Fall werden die Rezipierenden dazu angeregt, die Hauptakzente zu identifizieren, den entsprechenden Ton zu ermitteln und das melodische Muster zu analysieren. Die melodische Umsetzung des als Übung vorgegebenen Satzes wird schließlich nicht nur akustisch, sondern auch visuell mit Markierungen und Pfeilen dargestellt. In der Übungsphase wird den Rezipierenden zusätzliche Zeit für die Umsetzung des Satzes eingeräumt, die dem Doppelten der Zeit entspricht, die die erklärende Person benötigt.

Das Video endet mit einer kurzen Erläuterung des Konzepts der Prosodie, das nicht nur Melodie und Betonung, sondern auch Rhythmus, Pausen und Sprechtempo umfasst. Damit wird ein Workshop mit dem Titel *Der Ton macht die Musik* angekündigt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Erklärvideo eine hohe Qualität aufweist, eine klar erkennbare Struktur besitzt und alle Elemente enthält, die für solche Videos typisch sind. Die Moderatorin zeichnet sich durch eine klare und deutlich artikulierte Aussprache aus, wobei sie Fachbegriffe auf einfache Weise erläutert, sofern dies erforderlich ist, und Beispiele anführt. Die hohe Audio- und Videoqualität ist auf die professionelle Ausrüstung, wie das in vielen Teilen des Videos zu sehende professionelle Mikrofon (vgl. Abb. 2), zurückzuführen. Die visuellen Elemente unterstützen das Gesagte, auch wenn weder

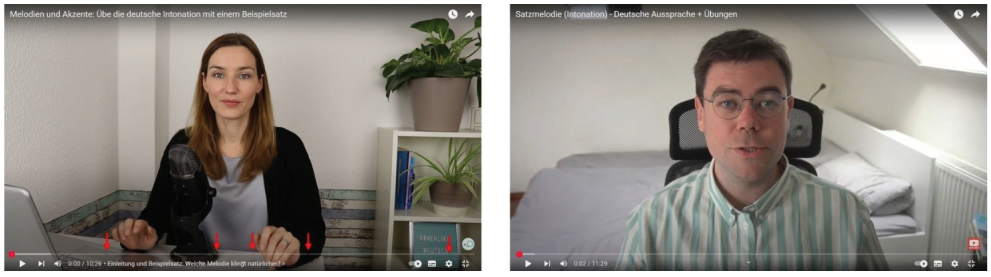
Animationen noch Symbole oder andere grafische Elemente zur Veranschaulichung des Inhalts verwendet werden. Obwohl Textelemente als visuelle Elemente im Vordergrund stehen, werden sie auf das Wesentliche beschränkt. Interessant ist, dass die erklärende Person das Publikum mit der Pluralform ‚ihr' anspricht, als würde sie sich an eine Klasse oder eine Gruppe von Lernenden wenden, was im zweiten Video, das im nächsten Abschnitt analysiert wird, nicht der Fall ist. Hier spricht der Moderator das Publikum mit ‚du' an.

3.2 Erklärvideo *Satzmelodie (Intonation)*

Das zweite analysierte Video stammt von dem 2013 gegründeten YouTube-Kanal *Deutsch mit Benjamin*, der 167.000 Abonnenten, 78 Videos und 2.986.328 Aufrufe aufweist[7]. Der Gründer, Benjamin Rannig, ist ein muttersprachlicher Deutschlehrer und Akzentcoach. Nach Abschluss seines Studiums der Germanischen Linguistik war er im Ausland als Deutschlehrer tätig, bis er im Jahr 2020 seine eigene Online-Akademie unter der Internetadresse https://daf.deutsch-mit-benjamin.com/ (letzter Zugriff 14. Januar 2025) gründete. Sein besonderes fachliches Interesse gilt den Bereichen Phonetik, Phonologie und Prosodie, was sich in dem Video mit dem Titel *Satzmelodie (Intonation) – Deutsche Aussprache + Übungen* widerspiegelt[8].

Auch hier ist es möglich, das 11 Minuten und 29 Sekunden lange Erklärvideo in mehrere Segmente zu unterteilen, wobei diese Unterteilung im Gegensatz zum ersten analysierten Video nicht durch kleine, den Zeitangaben entsprechende Unterbrechungen im Videoticker visuell hervorgehoben wird (vgl. Abb. 3)[9].

Abbildung 3 - *Vergleich der ersten Screenshots der beiden Videos*



Das Video beginnt mit einer kurzen Einführung in das Thema, gefolgt von der Vorstellung des Materials, in dem es um die Aussprache des Satzes ‚Was kann ich für Sie tun?' geht. Interessant ist, dass in dem Video die These aufgestellt wird, dass das Erlernen der Prosodie in einem engen Zusammenhang mit der praktischen Anwendung des Satzes steht. Der

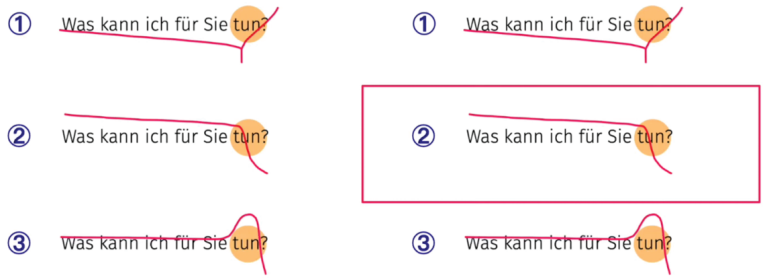
[7] Die aufgeführten Informationen sind auf der Homepage des Kanals verfügbar, die unter https://www.youtube.com/@DeutschMitBenjamin öffentlich zugänglich ist (letzter Zugriff am 14. Januar 2025).

[8] Das Video mit einer Länge von 11.29 Minuten wurde vor etwa acht Monaten hochgeladen und ist unter folgendem Link frei abrufbar: https://www.youtube.com/watch?v=xJlYqdlnmeE (letzter Zugriff 14. Januar 2025).

[9] In der Abbildung sind die kleinen Unterbrechungen im ersten Video (rechts), die auf die Einfügung von Zeitstempeln zurückzuführen sind, zur Verdeutlichung mit roten Pfeilen markiert.

Moderator nennt verschiedene Kontexte, in denen ein solcher Satz fallen könnte, wie zum Beispiel der Kontakt zu Kunden im Einzelhandel oder die Interaktion mit Gästen im Hotel- und Gaststättengewerbe. Obwohl auch in diesem Video die Betrachtenden aufgefordert werden, das melodische Muster eines Satzes zu erraten, wird der ausgewählte Beispielsatz nicht von der erklärenden Person artikuliert, sondern durch die Visualisierung einer Sequenz aus dem Film *Mutter muss weg* dargestellt. Der Beispielsatz wird dann insgesamt achtmal wiederholt, sowohl in normaler als auch in langsamer Geschwindigkeit, sodass die Zuschauenden aus drei vorgegebenen Alternativen das richtige melodische Muster auswählen können (vgl. Abb. 4 links). Die korrekte Antwort wird im Video auf der nächsten Folie durch einen roten Rahmen hervorgehoben (vgl. Abb. 4 rechts).

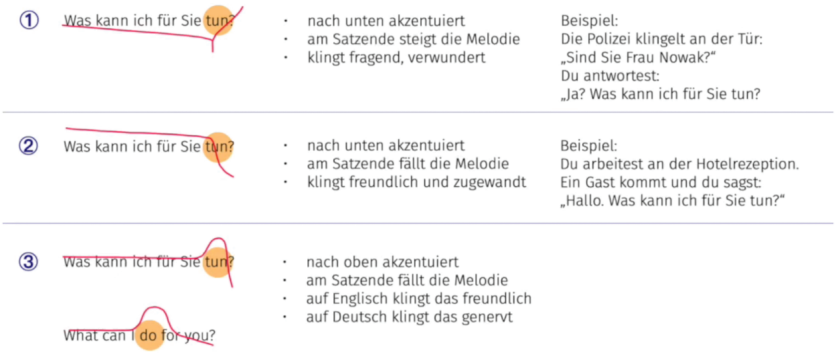
Abbildung 4 - *Darstellung der drei vorgegebenen Alternativen (links) und der Lösung (rechts)*



Die Abbildung 4 zeigt, dass in allen Sätzen das Wort ‚tun', das den Satzakzent trägt, markiert ist.

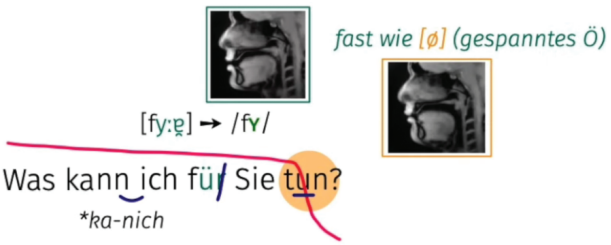
Im dritten Teil des Videos werden alle drei zuvor vorgeschlagenen melodischen Konturen vorgestellt und erläutert. Für diesen Abschnitt wird eine zusätzliche Folie präsentiert (vgl. Abb. 5), auf der die prosodischen Merkmale (zweite Spalte) und Anwendungsbeispiele (dritte Spalte) für jeden Satz vermerkt sind. Bei der dritten Alternative werden keine Verwendungsbeispiele angegeben, da die vorgeschlagene melodische Gestaltung aus dem Englischen stammt und im Deutschen nie verwendet wird.

Abbildung 5 - *Grafische Unterstützung bei der Erklärung verschiedener melodischer Muster*



Nach der Präsentation aller zu Beginn vorgestellten melodischen Muster erfolgt eine erneute Fokussierung auf den Satz ‚Was kann ich für Sie tun?', der nach dem in Satz Nummer 2 angegebenen melodischen Muster ausgesprochen wird (vgl. Abb. 5). An dieser Stelle des Videos erfolgt ein Wechsel der Erklärung von suprasegmentalen zu segmentalen Merkmalen, da die lange und gespannte Artikulation des Vokals -u des akzentuierten Verbs ‚tun' erörtert wird. Des Weiteren werden in diesem Teil intrasegmentale Koordinationsphänomene erläutert, wie beispielsweise der Ausdruck ‚kann ich', der ohne Vokalneueinsatz und wie ein einzelnes Wort wiedergegeben wird. Von besonderem Interesse ist die Erläuterung der Aussprache der Präposition ‚für', die von den Angaben in den Aussprachewörterbüchern abweicht, indem sie nicht mit dem Schwa [ə] ausgesprochen wird und das -ü nicht gespannt [fyːʁ], sondern als ungespannt artikuliert wird, fast wie [ø]. Die Erläuterung der Artikulation segmentaler Phänomene wird durch eine Visualisierung begleitet, die neben der phonetischen Transkription auch zwei Abbildungen des phonatorischen Apparats zeigt (vgl. Abb. 6).

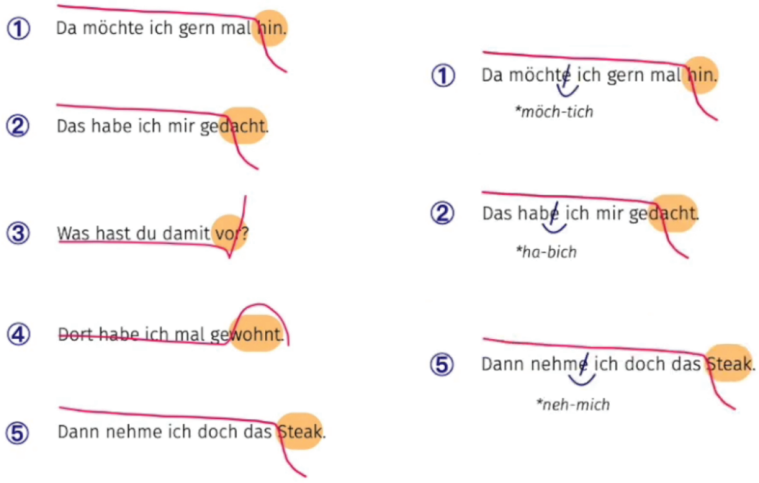
Abbildung 6 - *Screenshot der Folie zur Erklärung der segmentalen und intrasegmentalen Phänomene*



Vor dem praktischen Teil wird dargelegt, dass Prosodie eine äußerst komplexe Angelegenheit ist, deren Aneignung einen erheblichen Übungsaufwand erfordert, um optimale Kompetenzen zu erlangen. Diese Aussage erfolgt im Rahmen der Bewerbung eines sechswöchigen Masterkurses, der aus 12 Treffen besteht und theoretische Kenntnisse zu diesem Thema vermittelt. Die Online-Akademie, in der der Kurs angeboten wird, setzt für die Teilnahme an dem Kurs jedoch ein Sprachniveau von mindestens B2 in der deutschen Sprache voraus.

Der praktische Teil des Videos besteht aus einer Übung zur Erkennung des melodischen Musters von fünf Sätzen, von denen drei das gleiche intonatorische Muster des analysierten Beispielsatzes aufweisen. Die fünf Sätze werden jeweils dreimal wiederholt, nachdem sie das erste Mal nacheinander gelesen wurden. Die Lösung wird mithilfe einer Folie präsentiert, die das melodische Muster durch eine rote Linie und das Wort, das den Satzakzent trägt, durch einen orangefarbenen Punkt visualisiert (vgl. Abb. 7 links). Im Anschluss an die Übung erfolgt eine Vertiefung der prosodischen Phänomene der intersegmentalen Koordination, die sich aus dem Wegfall des unbetonten Vokals der Verbformen in den Sätzen 1, 2 und 5 ergeben (vgl. Abb. 7 rechts).

Abbildung 7 - *Visuelle Darstellungen von den Sätzen in der Übungsphase*



Das Video schließt mit der Empfehlung, den Kanal zu abonnieren, um mehr über die deutsche Prosodie und Aussprache sowie über authentische deutsche Sprache im Allgemeinen zu erfahren.

Auch dieses Erklärvideo entspricht weitgehend den Prinzipien der Gattung und besticht durch eine gute Audioqualität und eine übersichtliche Struktur. Visuell sind einige Folien unschärfer als andere (vgl. Abb. 5 und 7) und auch der Drehort (ein Schlafzimmer) wirkt improvisierter als im ersten Video, das stattdessen einen gepflegten Hintergrund in allen Details zeigt (vgl. Abb. 3). Als Mangel ist das fast völlige Fehlen von Animationen zu vermerken, die bei einigen Folien, wie zum Beispiel der in Abb. 5 gezeigten, die Aufmerksamkeit hätten erhöhen können. Sehr lobenswert ist die Verwendung von authentischem Material, das ein ‚ethnisches Hören' (Tomatis 2003, 18) ermöglicht, das die sprachlichen Besonderheiten der deutschen Sprache hervorheben kann. Ebenso interessant sind die segmentalen Schwerpunkte, die allerdings oft recht langatmig sind und vielleicht eine gesonderte Behandlung verdienen würden, da sie viel Vorwissen, einschließlich des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA), voraussetzen.

Bei beiden analysierten Erklärvideos fällt jedoch auf, dass sie sich an ein Publikum mit einem relativ hohen Deutschniveau richten, was den Eindruck erweckt, dass das Thema nicht von Anfang an im DaF-Unterricht behandelt werden kann. Aus diesem Grund wird im nächsten Abschnitt ein praktisches Beispiel für die Verwendung von Erklärvideos vorgestellt, die von einer Lehrkraft[10] speziell für ihre Lernenden mit Anfangsniveau erstellt wurden, um zu zeigen, wie diese Ressource im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann.

[10] Die betreffende Lehrperson stimmt mit der Verfasserin des Beitrags überein, die zu dieser Zeit in Italien als Gymnasiallehrerin tätig war.

4. *Ein konkretes Beispiel aus der Unterrichtspraxis*

Die Idee, Erklärvideos im DaF-Unterricht einzusetzen, entstand zum einen aus der Beobachtung des Unterrichts und der Herausforderungen, denen sich italienischsprachige Lernende beim Erlernen der deutschen Aussprache gegenübersehen. Zum anderen bestand die Notwendigkeit, die wöchentliche Unterrichtsstunde gemeinsam mit einer muttersprachlichen Lehrkraft[11] für Übungszwecke zu nutzen, was im Einklang mit dem *Flipped-Classroom*-Ansatz steht (vgl. Maglioni, Biscaro 2014). Für die Arbeit mit Erklärvideos wurde eine Klassengruppe im ersten Jahr des Erlernens von Deutsch als dritter Fremdsprache ausgewählt, die aus insgesamt 18 Lernenden im Alter zwischen 14 und 15 Jahren bestand.

Ausgehend von der Annahme, dass das Erlernen der Prosodie dem Erlernen der segmentalen Phonologie vorausgehen und nicht danach erfolgen sollte (vgl. Dieling, Hirschfeld 2000, 32–33; Morf 2022, 580–582)[12], wurde beschlossen, drei kurze Erklärvideos zum Thema Prosodie zu erstellen, die als Hausaufgaben jeweils vor dem Unterricht bei der muttersprachlichen Lehrkraft ausgegeben werden sollten. Die drei Videodateien sind zwar der Erklärung der deutschen Prosodie gewidmet, verzichten jedoch ausdrücklich auf die Erwähnung der Prosodie als solcher, da das Ziel darin bestand, das Thema nicht aus sprachwissenschaftlicher, sondern aus praktischer Sicht zu behandeln. Die Erklärvideos, von denen keines eine Länge von 9,5 Minuten überschreitet, dienen der Beantwortung der Frage, warum die deutsche Sprache für italienischsprachige Lernende so hart klingt. Um diese Frage zu beantworten, wurden in einem ersten Video drei grundlegende Merkmale der deutschen Sprache erörtert: die drei Silbentypen[13], die Auslautverhärtung und der Glottisschlag. Das zweite Video fokussiert sich stattdessen auf die Erklärung von Wort- und Satzakzenten, während das dritte Video den Melodieverlauf in den Mittelpunkt stellt. Hauptziel war es, die Lernenden mit dem Klang der deutschen Sprache vertraut zu machen und diesen mit dem Klang des Italienischen zu vergleichen.

Die Gesamtdauer der Unterrichtseinheit betrug einen Monat und umfasste vier Unterrichtsstunden à 60 Minuten, wodurch der Monatsplan der muttersprachlichen Lehrkraft abgedeckt wurde. Das erste Video wurde eine Woche vor der ersten praktischen Unterrichtsstunde mit der muttersprachlichen Lehrkraft per E-Mail versandt, und die Durchführung der Übungen im Klassenraum wurde auf drei Stunden festgelegt. Eine weitere Stunde war für die Bewertung der Erfahrung durch mündliches Feedback der Lernenden vorgesehen. Für den praktischen Teil der Unterrichtseinheit wurde neben dem von der

[11] Gemäß dem in Italien geltenden Schulsystem werden die Fremdsprachenlehrkräfte am neusprachlichen Gymnasium von einer muttersprachlichen Lehrkraft für eine Stunde pro Woche unterstützt. Der Unterricht dieser muttersprachlichen Lehrkräfte umfasst neben der Behandlung kultureller Themen vor allem in den ersten beiden Jahren auch Vertiefungen in Phonetik und Phonologie.

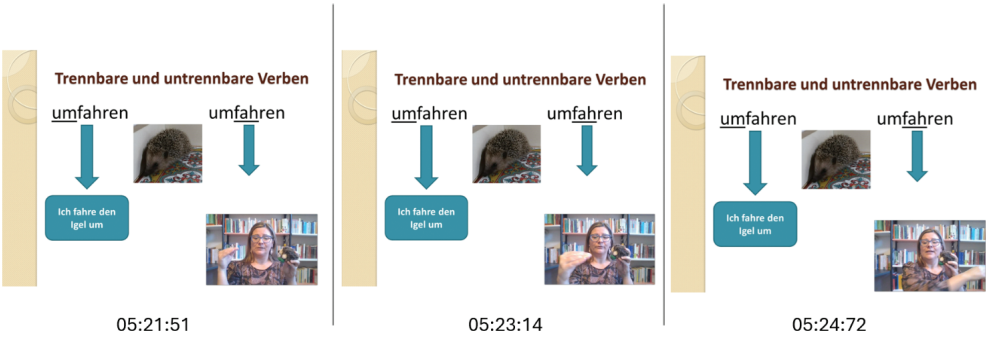
[12] Die vorrangige Behandlung suprasegmentaler Phänomene gegenüber segmentalen Phänomenen ist durch die größere kommunikative Bedeutung der suprasegmentalen Ebene und ihren regulierenden Einfluss auf die segmentale Ebene zu rechtfertigen (vgl. Hirschfeld 1991, 158; Hirschfeld, Reinke 2016, 74), sodass im didaktischen Bereich von einer „prosodischen Wende" gesprochen wird (vgl. Missaglia 2000; 2001).

[13] In Bezug auf die Silbentypologie wurde die Einteilung der Silben in die drei Kategorien einfach, schwer und superschwer (vgl. Penner, Fischer, Krügel 2006, 29–31) verworfen und stattdessen eine Unterscheidung zwischen einfachen und komplexen Silben vorgenommen.

muttersprachlichen Lehrkraft erstellten Material auch Lehrmaterial in Form von Spielen verwendet (vgl. Reinke, Hirschfeld 2014).

Die drei Erklärvideos wurden auf der Grundlage der Elemente erstellt, die sich bei der Analyse der vorhandenen Videos herauskristallisiert haben (vgl. Abs. 3.1 und 3.2) und die teilweise mit den von Hackl (2021, 119–124) formulierten Prinzipien übereinstimmen. Der Grund, aus dem die Lehrkraft die Erklärvideos speziell für die betreffende Klassengruppe erstellt hat, war, dass es zu diesem Zeitpunkt keine Videos gab, die den Bedürfnissen der italienischsprachigen Lernenden entsprachen. Die vorhandenen Erklärvideos wiesen entweder zu viele sprachliche Herausforderungen auf, waren zu lang oder enthielten nur wenige Bilder zur Unterstützung der Erklärungen. Darüber hinaus enthielten viele der auf *YouTube* verfügbaren Videos mehrere wissenschaftliche Erklärungen, oft mit Transkripten unter Verwendung des internationalen phonetischen Alphabets, mit dem Lernende im ersten Jahr der Sekundarstufe nicht immer vertraut sind. Ein weiterer wesentlicher Grund für die Entscheidung zur Eigenproduktion der Erklärvideos lag in der Analyse der vorhandenen Videos. Diese enthielten in zahlreichen Fällen keine Geschichten, die dazu geeignet gewesen wären, das Interesse der Lernenden zu wecken. Im Rahmen der drei selbstproduzierten Videos konnte die Lehrkraft Charaktere verwenden und mit diesen Geschichten erschaffen, die die Erklärungen unterstützen. Ein Beispiel hierfür stellt der Igel dar, den die Lehrerin im Garten fand. Er wurde in einer Geschichte über die Heimkehr und das Überqueren einer Straße verwendet, um die gegensätzlichen Verben ‚UMfahren' [ˈʊmˌfaːrən] und ‚umFAHren' [ʊmˈfaːrən] zu erklären (vgl. Abb. 8).

Abbildung 8 - *Dreibildsequenz mit Erklärung des Verbs umFAHren*



Aus der Abbildung 8 ist auch ersichtlich, dass die erklärende Person im Video immer anwesend ist, auch wenn die Präsentationsfolien gezeigt werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass bei der Erklärung neben den verbalen Aspekten auch die nonverbale Kommunikation[14] verwendet wird. Das zeigen die Gesten bei der Erklärung des Verbs ‚umFAHren',

[14] Nonverbale Kommunikation umfasst das Blickverhalten, Gesten und Mimik, die in der Fachliteratur als Kinesik bezeichnet werden. In Erklärvideos, insbesondere solchen, die sich an ein italienisches Publikum richten, spielt die Kinesik eine entscheidende Rolle. Dies ist dadurch bedingt, dass die italienische Kultur durch eine

für die ein Plüschtier in Form eines Igels verwendet wird und die Hand der Sprecherin den Weg eines Autos nachahmt.

Weitere nonverbale Elemente wie Klatschen oder Summen wurden ebenfalls zur Erklärung des Rhythmus verwendet.

Die Rückmeldungen der Lernenden zu den Erklärvideos zeigten, dass die Videos sehr geschätzt wurden, da sie angenehm anzuschauen, interessant und klar in ihrer Struktur und ihren Erklärungen waren. Hier wurden insbesondere zwei Segmente als besonders wertvoll erachtet: die Erläuterung der Regeln (vgl. Abb. 9) und die Zusammenfassung der behandelten Themen am Ende des Videos. Des Weiteren wurden die Erklärungszeit sowie der Einsatz von Animationen als besonders positiv bewertet. Eine visuelle Darstellung ist in Abbildung 9 (rechts) zu sehen, wo die Elemente in der Reihenfolge ihres Auftretens im Video rot nummeriert sind. Die gesamte Passage, die die Funktionsweise des Satzakzents erläutern soll, dauert insgesamt 2 Minuten, was angesichts der Gesamtdauer des Videos von 9 Minuten 29 einen Eindruck von der Ausführlichkeit vermittelt.

Abbildung 9 - *Screenshots mit den Abschnitten der Erklärungen zu den Regeln*



Die einzige kritische Anmerkung, die von 12 der 18 Lernenden geäußert wurde, betrifft die im Video erkennbare ernste Ausdrucksweise der Lehrkraft im Vergleich zu ihrem alltäglichen Auftreten im Klassenzimmer. Diese Veränderung wird als Einflussfaktor in Bezug auf die Authentizität und den Stil des Erklärvideos gewertet (vgl. Abs. 2.1). Darüber hinaus merkten einige Lernende an, dass in den Videos keine Beispiele für Gruppenmitglieder genannt wurden, deren Namen oder besondere Merkmale häufig bei den Erklärungen im Präsenzunterricht verwendet werden. Dies kann jedoch mit der Absicht der Lehrkraft begründet werden, Videos zu erstellen, die in Zukunft auch in anderen Klassen verwendet werden können.

Hinsichtlich des praktischen Teils kann der Einsatz der Erklärvideos als erfolgreich bezeichnet werden. Eine Wiederholung der Inhalte der Videos war nicht notwendig, da die Lernenden die darin enthaltenen Informationen ausreichend aufgenommen und entsprechend verarbeitet hatten.

---

hohe Gestenfreude gekennzeichnet ist, die für das Erlernen einer Fremdsprache von entscheidender Bedeutung ist (vgl. Colli 2004).

In einer Diskussion unter den Lehrkräften wurde jedoch deutlich, dass die Nutzung von Erklärvideos für die Hausaufgaben zwar einen erhöhten Zeitaufwand für die Durchführung der Übungen im Unterricht bedeutet, die Erstellung der Erklärvideos jedoch mit einem hohen Zeitaufwand verbunden ist. So wurde für die Anfertigung jedes Videos ein Zeitraum von über einem Tag benötigt. Dies ist auf die verschiedenen Arbeitsschritte wie die Erstellung des Drehbuchs, die Auswahl des Materials, die Vorbereitung der Folien, die Dreharbeiten und die Nachbearbeitung zurückzuführen.

5. *Schlussfolgerungen und Ausblick*

Auf der Grundlage der Ausführungen in Abschnitt 4 lässt sich feststellen, dass Erklärvideos auch für Lerngruppen mit geringem Sprachniveau als gewinnbringend in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Der Erfolg der Unterrichtseinheit, der sowohl durch das positive Feedback der Lernenden als auch durch ihre Leistungen in der Klasse während der Übungsphase sichtbar wurde, hatte auch damit zu tun, dass das Thema anregend und neu war und nicht oft in Lehrbüchern behandelt wird. Die vorgeschlagene Arbeit mit den Erklärvideos ist jedoch als Einstieg in eine größere Aufgabe gedacht. Die von der Lehrkraft erstellten Erklärvideos können insbesondere im Bereich der segmentalen Phonetik durch Videos der Lernenden ergänzt werden, wodurch eine Vertiefung des Inhalts ermöglicht wird. Es wäre zum Beispiel interessant, im Anschluss an diese erste Unterrichtseinheit zu den Suprasegmentalia die Lernenden Videos zu bestimmten deutschen Lauten erstellen zu lassen, d.h. zu Segmentalia, die nicht zum italienischen phonematischen Inventar gehören wie beispielsweise [x] und [ç]. Wichtig ist jedoch, dass die Produktion von Erklärvideos durch die Lehrkraft stets der Produktion durch die Lernenden vorausgeht (Arnold, Zech 2019, 33). Die Gründe hierfür sind in der Notwendigkeit begründet, die Aufgabenstellung und potenziellen Herausforderungen im Voraus besser zu definieren, um die Lernenden bei der Umsetzung der Aufgabe zu unterstützen und eine Bewertung des fertigen Produkts vorzunehmen.

Der Erfolg des Unterrichts mit Erklärvideos hängt jedoch von einem weiteren Einflussfaktor ab, nämlich von den individuellen Eigenschaften der Lehrkraft, wie zum Beispiel dem Interesse an dem Medium oder den Fertigkeiten im Umgang damit (Meller 2024, 208). Dies bezieht sich auf das Konzept des Technologieakzeptanzmodells, demzufolge die Benutzerfreundlichkeit und insbesondere die wahrgenommene Nützlichkeit eines Mediums entscheidende Faktoren für die effektive Nutzung durch eine Lehrkraft sind (vgl. Scherer, Teo 2019). Um eine erfolgreiche Integration von Erklärvideos in den Unterricht gewährleisten zu können, ist es jedoch unerlässlich, entsprechende Weiter- und Fortbildungsangebote einzuführen, die darauf abzielen, Lehrkräfte für den didaktisch angemessenen Einsatz verschiedener Unterrichtsmedien zu sensibilisieren. Daraus folgt, dass sich weitere Forschungen auf die Fertigkeiten konzentrieren könnten, die künftige Lehrkräfte im Hinblick auf den effektiven Einsatz von Erklärvideos im Fachunterricht haben sollten.

In der Debatte über den Einsatz von Erklärvideos in der Bildung sollte auch die Schaffung geeigneter, frei zugänglicher und angemessen kuratierter Plattformen bedacht wer-

den, auf denen Lernende auf von Lehrkräften und damit von Fachleuten erstellte Materialien zugreifen können. Existierende, frei zugängliche Plattformen wie *YouTube* sind für solche Zwecke ungeeignet, da sie kommerzielle Werbung vor oder während der Videos zeigen und zahlreiche nicht zum Unterricht passende Angebote enthalten (Meller 2024, 209).

In Bezug auf zukünftige Forschungsperspektiven lässt sich festhalten, dass eine vertiefte Erforschung des Einsatzes von Erklärvideos im Unterricht zur Prosodie des Deutschen als Fremdsprache und deren Wirksamkeit auch durch einen experimentellen Ansatz mit einer Kontrollgruppe unterstützt werden kann. Dies kann mit Parallelklassen oder, falls nicht möglich, mit Aktionsforschung (vgl. Altrichter, Posch, Spann 2018) durchgeführt werden.

Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert, Peter Posch, Harald Spann. 2018[5]. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Tübingen: UTB.

Arnold, Sebastian, Jonas Zech. 2019. *Kleine Didaktik des Erklärvideos – Erklärvideos für und mit Lerngruppen erstellen und nutzen*. Braunschweig: Westermann.

Auer, Peter, Susanne Uhmann. 1988. "Silben- und akzentzählende Sprachen: Literaturüberblick und Diskussion." *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7 (2): 214–259. https://doi.org/10.1515/ZFSW.1988.7.2.214

Colli, Gian Giacomo. 2004. "Il corpo che parla: La gestualità e l'italiano fra tradizione teatrale e didattica della lingua." *Italica* 81 (4): 536–550.

Dieling, Helga, Ursula Hirschfeld. 2000. *Phonetik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt (Fernstudieneinheit, 21).

Dorgerloh, Stephan, Karsten D. Wolf. 2020. *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos.* Weinheim/Basel: Beltz.

Findeisen, Stefanie. 2017. *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer.

Findeisen, Stefanie, Sebastian Horn, Jürgen Seifried. 2019. "Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos." *Medien Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers), 16–36. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.01.X

Frei, Mario, Katharina Asen-Molz, Sven Hilbert, Anita Schilcher, Stefan Krauss. 2020. "Die Wirksamkeit von Erklärvideos im Rahmen der Methode Flipped Classroom." In *Bildung, Schule, Digitalisierung*, hrsg. von Kaspar Kai, Michael Becker-Mrotzek, Sandra Hofhues, Johannes König, Daniela Schmeinck, 284–290. Münster: Waxmann.

Gedera, Dilani, Arezou Zalipour. 2018. "Use of interactive video for teaching and learning." *ASCILITE Publications*, 362–367. https://doi.org/10.14742/apubs.2018.1966

Giaconi, Catia, Noemi Del Bianco, Simone Aparecida Capellini, Aldo Caldarelli, Ilaria d'Angelo. 2023. "Il video come mediatore didattico: Un'indagine esplorativa sulle percezioni dei docenti in formazione." *Education Sciences & Society* 1: 358–378. https://doi.org/10.3280/ess1-2023oa15968

Hackl, Stefan. 2021. "'How to Deutsch'. Zur Problematik von YouTube-Erklärvideos für das Unterrichtsfach Deutsch." In *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung,* Band 23, hrsg. von Stefan Krammer, Matthias Leichtfried, Markus Pissarek, 116–129. Innsbruck/Wien: Studienverlag.

Hartsell, Taralynn, Steve Chi-Yin Yuen. 2006. "Video streaming in online learning." *AACE Journal* 14 (1): 31–43.

Hirschfeld, Ursula. 1991. "Verständlich sprechen." *Deutsch als Fremdsprache* 6: 156–160.

Hirschfeld, Ursula, Kerstin Reinke. 2016. "Phonetik in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache." In *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*, hrsg. von Ines Bose, 69–80. Tübingen: Narr.

Höffler, Tim N., Detlev Leutner. 2007. "Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis." *Learning and Instruction* 17 (6): 722–738. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.013

Irawan, Edi, Ahmadi Ahmadi Prianggono, Agus D. Saputro, Muhammad Shulthon Rachmandhani. 2020. "YouTube Channel Development on Education: Virtual Learning Solutions during the Covid-19 Pandemic." *International Journal of Advanced Science and Technology* 29: 2469–2478.

Klötzke, Ralf von. 2022. "Lerneraktivierung mit interaktiven Videos." In *Interaktion – digital und vernetzt*, hrsg. von Angelika Braun, Petra Klimaszyk. *Zeitschrift Fremdsprache Deutsch* 66: 513–519.

Krammer, Katrin, Peter Reusser. 2005. "Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen." *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (1): 35–50.

Leuders, Timo, Katharina Loibl. 2021. "Strategien der Binnendifferenzierung." *Pädagogik* 1: 39–45. https://doi.org/10.3262/PAED2101039

Lübcke, Eileen, Joanna Burchert. 2013. "Berufliches Lernen unter den Bedingungen Digitaler Medien: Videos von Auszubildenden als User Generated Context." *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 24: 1–15. www.bwpat.de/ausgabe24/luebcke_burchert_bwpat24.pdf

Maglioni, Maurizio, Fabio Biscaro. 2014. *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*. Trento: Erickson.

McGreal, Rory, Wanjira Kinuthia, Stewart Marshall. 2013. *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*. Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University.

Meij, Hans van der, Jan van der Meij. 2014. "A comparison of paper-based and video tutorials for software learning." *Computers & Education* 78: 150–159. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.003

Meller, Stefan. 2024. *Erklärvideos im Sachunterricht. Eine explorative Studie zum Umgang von Lehrkräften mit dem audiovisuellen Medium*. Wiesbaden: Springer VS.

Merkt, Martin, Stephan Schwan. 2016. "Lernen mit digitalen Videos." *Psychologische Rundschau* 67 (2): 94–110. https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000301

Missaglia, Federica. 2000. "Spracherwerb in zweisprachiger Lernumgebung. Die prosodische Wende." In *Pronunciation and the Adult Learner: Limitations and Possibilities*, hrsg. von Ulrike A. Kaunzner, 93–111. Bologna: Clueb.

Missaglia, Federica. 2001. "Neue Kontrastivität. Die prosodische Wende." In *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*, hrsg. von Sonja Kuri, Robert Saxer, 75–95. Innsbruck: Studien.

Morf, Miriam. 2022. "Phonologische Kompetenz beim auditiven Dekodieren – ein konkretes Beispiel aus dem Bereich der Prosodie." *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 49 (6): 575–593. https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0062

Pace, Barbara G., Linda C. Jones. 2009. "Teaching with Web-Based Videos: Helping Students Grasp the Science in Popular Online Resources." *The Science Teacher* 76 (1): 47–50.

Penner, Zvi, Andreas Fischer, Christian Krügel. 2006. *Von der Silbe zum Wort: Rhythmus und Wortbildung in der Sprachförderung.* Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Peters, Jörg. 2014. *Intonation*. Heidelberg: Winter.

Reinke, Kerstin, Ursula Hirschfeld. 2014. *44 Aussprachespiele für Gruppen- und Plenumsarbeit*. Stuttgart: Klett.

Rummler, Klaus, Karsten D. Wolf. 2012. "Lernen mit geteilten Videos: Aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Onlinevideos durch Jugendliche." In *Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens,* hrsg. von Wolfgang Sütz, Felix Stalde, Roland Maier, 253–266. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://doi.org/10.25969/mediarep/2163

Saettler, Paul. 2004. *The Evolution of American Educational Technology*. Greenwich, Connecticut: IAP (Information Age Publishing).

Sams, Aaron. 2012. "Der 'Flipped' Classroom." In *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz,* hrsg. von Jürgen Handke, Alexander Sperl, 13–24. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag. https://doi.org/10.1515/9783486716641-005

Schaarschmidt, Nadine, Claudia Albrecht, Claudia Börner. 2016. "Videoeinsatz in der Lehre. Nutzung und Verbreitung in der Hochschule." In *Teaching Trends 2016. Digitalisierung in der Hochschule: Mehr Vielfalt in der Lehre*, hrsg. von Wolfgang Pfau, Caroline Baetge, Svenja Mareike Bendelier, Carina Cramer, Joachim Stöter, 39–48. Münster/New York: Waxmann.

Scherer, Ronny, Timothy Teo. 2019. "Unpacking teachers' intentions to integrate technology: A meta-analysis." *Educational Research Review* 27: 90–109. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.001

Siemens, George. 2013. "Massive Open Online Courses: Innovation in Education?" In *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*, hrsg. von Rory McGreal, Wanjira Kinuthia, Stewart Marshall, 5–15. Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University.

Simschek, Roman, Sarah Kia. 2017. *Erklärvideos einfach erfolgreich*. Konstanz/München: UVK.

Tomatis, Alfred. 2003. *Siamo tutti nati poliglotti*. Como/Pavia: Ibis.

Tversky, Barbara, Julie B. Morrison, Mireille Betrancourt. 2002. "Animation: Can it facilitate?" *International Journal of Human-Computer Studies* 57 (4): 247–262. https://doi.org/10.1006/ijhc.2002.1017

Uçarat, Yasir Musab. 2022. "Einsatz von Erklärvideos im Sachunterricht." In *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht*, hrsg. von Michael Haider, Daniela Schmeinck, 197–210. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wolf, Karsten D. 2015. "Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung." In *Filmbildung im Wandel*, hrsg. von Anja Hartung, Thomas Ballhausen, Christine Trültzsch-Wijnen, Alessandro Barbieri, Katharina Kaiser-Müller, 121–131. Wien: New Academic Press.

Wolf, Karsten D. 2018. "Video statt Lehrkraft? Erklärvideos als didaktisches Element im Unterricht." *Computer + Unterricht* 109: 4–7.

Wolf, Karsten D., Verena Kratzer. 2015. "Erklärstrukturen in selbsterstellten Erklärvideos von Kindern." In *Jahrbuch Medienpädagogik*, hrsg. von Kai-Uwe Hugger, Angela Tillmann, Stefan Ikse, Johannes Fromme, Petra Grell, Theo Hug, 29–44. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09809-4_3

Wolf, Karsten D., Christoph Kulgemeyer. 2016. "Lernen mit Videos?" *Naturwissenschaften im Unterricht Physik* 27: 36–41.

L'analisi linguistica e letteraria xxxiv (2026) 121–142
ISSN: 1122-1917

Erfolge und Grenzen des DaF-Prosodietrainings für Deutschlernende mit romanischen Muttersprachen

Simona Sbranna
Universität zu Köln
s.sbranna@outlook.com

Received March 2025; Accepted September 2025; Published online April 2026

Although the importance of prosody for oral communication is widely acknowledged, it is often neglected in second language (L2) pedagogy. To address this gap, researchers have developed and tested prosody training programs. In this article, I aim to highlight the successes and limitations of such training measures based on the literature and previous studies I have conducted on the prosodic marking of information structure in German. I compare two corpora that were compiled using the same data collection method: one with 40 Italian learners of German who did not receive prosody training, and another with 12 learners whose first languages are South American varieties of Spanish and who received formal prosody instruction. In this way, differences and similarities in the prosodic marking of information structure between learners with and without prosodic instruction can be identified. The results indicate that certain non-native patterns appear to represent a common phase in L2 language development. While positive effects of prosody training are evident, they are limited, suggesting a need for further research—particularly with regard to the development of more effective curricula.

Keywords: Prosodic Training, Second Language Acquisition, German as a Foreign Language, Prosodic Marking of Information Status, Periodic Energy *Mass*

1. *Einleitung*

Die Fähigkeit zur korrekten Aussprache einer Fremdsprache umfasst sowohl segmentale (Konsonanten und Vokale) als auch prosodische Merkmale (Intonation und Rhythmus) der Zielsprache. Prosodie spielt in der mündlichen Kommunikation eine zentrale Rolle, da sie linguistische und paralinguistische Informationen vermittelt und so die Interpretation der Botschaft durch den Zuhörer steuert. Dazu zählen Informationsstatus (z.B. neu vs. gegeben), Satzmodalität, syntaktische Disambiguierung sowie Hinweise auf Identität und Einstellung des Sprechers.

Prosodie in der Zweitsprache (L2) hat im Zweitspracherwerb (SLA) zunehmend Aufmerksamkeit erhalten, beginnend mit dem Ansatz des *Communicative Language Teaching* (CLT; Savignon [1991]) und der damit verbundenen Forschung (Busà 2008; Lengeris 2012).

Seit dem Aufkommen des CLT belegen zahlreiche Studien die zentrale Rolle der Prosodie für die Bedeutungsvermittlung in sprachübergreifenden Kontexten. Abweichungen von

doi: 10.69117/ALL.2026.1.07

muttersprachlichen Mustern beeinträchtigen die Bewertung von Akzent und Verständlichkeit (Hahn 2004; Jilka 2000; Kang 2010; Kang, Rubin, Pickering 2010; Munro, Derwing 2001; Trofimovich, Baker 2006), teils stärker als segmentale Abweichungen (Derwing, Munro, Wiebe 1998; Munro 1995; Munro, Derwing 1999). Nicht-muttersprachliche Intonation kann sogar zu negativeren Wahrnehmungen sowohl bei Muttersprachigen (Munro 2003) als auch bei Nicht- Muttersprachigen führen (Hendriks, van Meurs 2022).

In der jüngsten Überarbeitung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) wird Prosodie als zentrale Komponente der Sprachkompetenz anerkannt, insbesondere im Hinblick auf die Markierung kontextuell neuer Informationen: „Zu den Schlüsselkonzepten [...] gehört [...] die Fähigkeit, Betonung und Intonation einzusetzen und/oder zu variieren, um eine bestimmte Nachricht hervorzuheben" (Piccardo, Goodier, North 2018, 135). Die prosodische Markierung des Informationsstatus gilt damit als Schlüsselkompetenz für eine effiziente Bedeutungsvermittlung im Zweitspracherwerb.

Dennoch erhalten prosodische und interaktionelle Fähigkeiten in der L2-Pädagogik bislang zu wenig Aufmerksamkeit (Aronsson 2014; Derwing, Munro 2015). Erfahrungsberichte von Lehrkräften deuten darauf hin, dass es häufig an Selbstvertrauen sowie an phonetik- und phonologiespezifischem Wissen fehlt, um Aussprache systematisch zu unterrichten (Macdonald 2002). Zur Schließung dieser Lücke wurden zahlreiche Formen des Prosodietrainings entwickelt, deren Ergebnisse jedoch uneinheitlich sind. Unterschiede in Schwerpunkt, Methodik und Trainingsformen erschweren den Vergleich der Studien, sodass Schlussfolgerungen nur unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Domänenspezifität gezogen werden sollten.

In diesem Beitrag werden zwei Gruppen von Deutschlernenden (L2) mit unterschiedlichem Sprach- und Bildungshintergrund verglichen, deren Daten mit derselben Elizitierungsmethode erhoben wurden. Eine Gruppe erhielt Prosodietraining, die andere nicht, um implizites Lernen im Klassenzimmer zu untersuchen. Trotz dieser Unterschiede zeigt die Analyse unerwartete Gemeinsamkeiten in den Erwerbsmustern, die gegenüber impliziten wie expliziten Lernbedingungen resistent sind und somit wichtige Ansatzpunkte für pädagogische Maßnahmen zur Förderung des Lernerfolgs bieten.

2. *Hintergrund*

2.1 Ein Dynamic-Systems-Ansatz für den Zweitspracherwerb

In diesem Artikel dient die *Dynamic Systems Theory* (DST, angewandt auf L2 in Larsen-Freeman [1997]; Larsen-Freeman, Cameron [2008]; De Bot, Lowie, Verspoor [2007]; Atkinson et al. [2025]) als theoretischer Rahmen, da sie zahlreiche in der SLA-Forschung beobachtete Phänomene zu erfassen vermag.

In diesem Rahmen wird der Zweitspracherwerb als ein komplexer und dynamischer Prozess betrachtet, der durch die Interaktion mit externen Umweltfaktoren und internen Systemkomponenten kontinuierlich und komplex beeinflusst wird. Eine zentrale Rolle im Entwicklungsprozess spielen Input- und Feedbackschleifen zwischen System und Umwelt.

Entscheidend für die Selbstorganisation des Systems ist der Input (Verspoor, Lowie, De Bot 2009). Die Interaktion zwischen externem Input und dem System führt zu selbstorganisierten Gleichgewichtszuständen (Attraktorzuständen), die relativ stabilen Mustern des Sprachgebrauchs entsprechen. Diese Zustände sind bevorzugt, aber nicht vollständig vorhersagbar, und ihre Form sowie Stabilität hängen von den jeweils wirksamen Systembeschränkungen ab. Beschränkungen lassen sich besser mit dem Konzept des sprachlichen Transfers von L1-Merkmalen auf die L2 erklären. In diesem Rahmen wird ‚Transfer' nicht als Eins-zu-eins-Übertragung von Wissen verstanden, sondern als ein Anpassungs- und Problemlösungsprozess, der eine Neukonfiguration von Wissen zur Bewältigung neuer Situationen impliziert (Guevara, Rojas Ospina, van Geert 2020). Attraktorzustände können dabei zu Fossilierung führen, indem sich normabweichende sprachliche Muster verfestigen. Diese kann jedoch durchbrochen werden, wenn ausreichend starker externer Input das System aus seinem aktuellen Attraktorzustand herausführt. So können beispielsweise ein verstärkter Kontakt mit authentischem Sprachgebrauch, soziale Interaktionen, die gewohnte Muster in Frage stellen, sowie die bewusste Fokussierung auf Genauigkeit durch korrigierendes Feedback fossilierte Strukturen destabilisieren und Lernende in eine neue Entwicklungsrichtung lenken. Dieser als Rückkopplungsschleife beschriebene Prozess entsteht aus der Interaktion zwischen Lernenden und ihrer unmittelbaren sprachlichen Umgebung und bildet die Grundlage des Zweitspracherwerbs. Aus der DST-Perspektive treten Veränderungen in einem L2-System auf, wenn sich interne und externe Variablen in einer Weise neu ausrichten, die die Stabilität unterbricht und das System für eine Neuorganisation öffnet. Dies erklärt, warum einige Lernende nach langen Perioden der Stagnation plötzliche Durchbrüche erleben, während andere trotz fortgesetzter Auseinandersetzung ein Plateau erreichen.

Die Individualität des Lernergebnisses wird entsprechend durch die Nichtlinearität und Unvorhersehbarkeit der Systementwicklung erklärt. Lineare Vorstellungen von Spracherwerb werden hingegen durch traditionelle, nach Leistungsniveaus strukturierte Lehrpläne geprägt, die eine feste, schrittweise Progression nahelegen. In realen kommunikativen Kontexten können bereits kleine Eingriffe in das Sprachsystem eines Lernenden (z.B. eine Veränderung der Lernumgebung, eine neue kommunikative Notwendigkeit oder eine erhöhte Motivation) erhebliche Veränderungen auslösen (Schmetterlingseffekt). Dieser beschreibt die „empfindliche Abhängigkeit von Anfangsbedingungen" (De Bot et al. 2007), wonach geringe Unterschiede zu unvorhersehbaren, stark divergierenden Entwicklungsverläufen führen können. Spracherwerb ist daher ein hochgradig individueller Prozess, bei dem selbst kleine Unterschiede in der frühen Exposition, im Input, in der Motivation oder in den kognitiven Ressourcen im Laufe der Zeit zu abweichenden sprachlichen Ergebnissen führen können.

Durch die Berücksichtigung der vernetzten und dynamischen Natur des Zweitspracherwerbs fördert die DST eine individualisierte und flexible Sicht auf das Sprachenlernen und betont die Rolle von Variabilität, Interaktion und kontinuierlicher Anpassung für die Sprachentwicklung.

Vor diesem Hintergrund zielt explizites prosodisches Training darauf ab, die Attraktorlandschaft zu stören und so eine zielgerichtete Restrukturierung des Systems anzustoßen. Es stellt eine Intervention dar, die unerwünschte Effekte impliziten Lernens korrigieren soll, etwa infolge unzureichenden Inputs oder verzerrter Wahrnehmung der Zielsprache.

2.2 Prosodische Markierung des Informationsstatus in romanischen und germanischen Sprachen

Um die Ausgangslage und das Ziel der Lernenden zu verstehen, ist eine Beschreibung der prosodischen Markierung in romanischen und germanischen Sprachen erforderlich. Studien zu westgermanischen Sprachen zeigen eine enge Beziehung zwischen prosodischer Akzentuierung und Informationsstruktur (IS). Fokus und Neuheit werden dabei typischerweise durch das Vorhandensein eines Tonhöhenakzents, meist eines Nuklearakzents, markiert, während Hintergrund und kontextuell gegebene Elemente deakzentuiert sind (Cruttenden 2006; Féry, Samek-Lodovici 2006; Halliday 1967; Ladd 1996; Terken 1984). Die umfangreiche empirische Evidenz für diese Zusammenhänge hat jedoch häufig zu der vereinfachenden Annahme einer binären Unterscheidung zwischen neuen und gegebenen Informationen sowie einer Eins-zu-eins-Beziehung zwischen Akzentuierung und Informationsstatus geführt (Halliday 1967).

Frühere Studien zur Intonation westgermanischer Sprachen prägten maßgeblich die Forschung zu romanischen Sprachen. Ein Beispiel ist die Verwendung des Begriffs ‚Re-Akzentuierung' bestimmter Elemente im Gegensatz zur ‚De-Akzentuierung' in westgermanischen Sprachen (Cruttenden 1993; Swerts, Avesani, Krahmer 1999). Dies legt nahe, dass ein fehlender Akzent in gewissem Sinne der Wegfall eines ansonsten standardmäßig zugeordneten Akzents ist. Cruttenden (1993; 1997) betonte jedoch, dass es sich dabei eher um bevorzugte Muster handelt und Sprachen alternative Mittel zum Ausdruck derselben Funktion nutzen. Gleichwohl gilt das westgermanische Muster häufig als Referenz.

Weitere experimentelle Erkenntnisse zeigten, dass nicht nur neue, sondern auch gegebene Informationen akzentuiert werden können (Bard, Aylett 1999; Riester, Piontek 2015; Schweitzer et al. 2009; Terken, Hirschberg 1994) und dass die Beziehung zwischen pragmatischen Funktionen und Akzentuierung – und verschiedenen Tonhöhenakzentkategorien – komplexer ist (Grice et al. 2017; Krahmer, Swerts 2001; Mücke, Grice 2014). Chodroff und Cole fanden (2019) in einer Studie zum amerikanischen Englisch heraus, dass gegebene Informationen meist unbetont oder durch tiefe Tonhöhenakzente (L*) vermittelt wurden, während kontrastive Informationen meist durch hohe (H*) und ansteigende Akzente (L+H*) markiert wurden. Es wurde jedoch auch das umgekehrte Verhältnis gefunden: Gegebene Elemente wurden mit hohen oder ansteigenden Akzenten und neue und kontrastive Elemente mit einem tiefen oder keinem Akzent realisiert. Ähnliche Befunde in verschiedenen Sprachen führten zur Analyse einer probabilistischen Relation zwischen Form und Funktion (für Englisch: Calhoun 2010; Chodroff et al. 2019; Ito, Speer, Beckman 2004; Yoon 2010; für Deutsch: Baumann, Riester 2013; De Ruiter 2015; Kurumada, Roettger 2022; Röhr, Baumann 2010).

Eine ähnliche Entwicklung von einer starren Kategorisierung hin zu probabilistischen Beschreibungen zeigt sich auch bei den romanischen Sprachen. Die traditionelle Fokus-

typologie klassifizierte sie als ‚nicht-plastisch', mit starren Prominenzmustern und obligatorischen Wortstellungsänderungen zur Markierung von Fokus und Informationsstatus, im Gegensatz zu ‚plastischen' Sprachen wie den westgermanischen (Vallduví 1991). Spätere Studien belegten jedoch die Nutzung beider Strategien (z.B. im Italienischen) und beschrieben sie als Präferenzen, auch wenn weiterhin zwischen Sprachen mit Deakzentuierung und solchen mit primär syntaktischer Markierung unterschieden wurde (Cruttenden 1993; Ladd 1996; 2008). Ein anderer Vorschlag stützte sich auf Belege aus dem Spanischen, Italienischen und Englischen: Face und D'Imperio (2005) zeigten, dass sich die Unterschiede zwischen den westgermanischen und den romanischen Sprachen auf ihre Verteilung beziehen, wobei das Englische im Vergleich zum Spanischen und Italienischen nur selten die Wortstellung verwendet. Darüber hinaus gibt es eine Interaktion zwischen den beiden Strategien: das Spanische verwendet entweder die Wortstellung oder die Intonation, und das Italienische benötigt beides, d.h. Wortstellung und Intonation in der Endposition der Äußerung, aber nur die Intonation in der medialen Position der Äußerung. Dieses komplexe Bild spricht gegen eine binäre Unterscheidung und legt ein typologisches Kontinuum nahe, in dem Syntax und Intonation an entgegengesetzten Polen stehen.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich ein Verteilungsunterschied zwischen romanischen Sprachen wie Spanisch und Italienisch (den Erstsprachen der Lernenden dieser Studie) und dem Deutschen (ihre Zielsprache): Erstere weisen eine schwächere Assoziation zwischen Tonhöhenakzenten und Neuheit auf. Dies kann für L2-Lernende eine Herausforderung darstellen, wie im Folgenden gezeigt.

2.3 Prosodischer Transfer bei der Markierung des Informationsstatus in der Zweitsprache

Wie gezeigt unterscheiden sich Sprachen in der Verwendung prosodischer Mittel zur Markierung von neuem und gegebenem Referentenstatus, was in mehrsprachigen Kontexten zu Fehlkommunikation führen kann. Dies geschieht insbesondere, wenn prosodische Muster aus der Erstsprache übertragen werden oder Lernende mit den prosodischen Regeln der Zielsprache nicht vertraut sind. Trotz ihrer Relevanz wurde die prosodische Markierung von Informationsstatus in der Zweitsprache bislang nur wenig untersucht.

Die meisten Studien, die sich auf Englisch als L2 konzentrieren, zeigen widersprüchliche Ergebnisse hinsichtlich der Auswirkungen auf die Sprachkompetenz. Lernende unterscheiden sich oft phonetisch und phonologisch von englischen Muttersprachler*innen in der Art und Weise, wie sie IS markieren.

In Bezug auf phonetische Markierungen wurden Unterschiede bei der Verwendung der F0 (Grundfrequenz, die der wahrgenommenen Tonhöhe entspricht) festgestellt, besonders im Hinblick auf die Ausrichtung der F0-Spitzen, die F0-Höhe und die F0-Bewegung. So produzierten koreanische Englischlernende verzögerte F0-Spitzen bei neuen Informationen (Trofimovich, Baker 2006), was wahrscheinlich auf die F0-Ausrichtungsmuster im Koreanischen zurückzuführen ist. Bei Mandarinsprecher*innen im Englischerwerb wurden dagegen geringere Unterschiede in der F0-Auslenkung bei neuen und gegebenen Elementen festgestellt als bei englischen Muttersprachler*innen (Wennerstrom 1998). Ähnliche Ergebnisse wurden für spanische Englischlerner*innen berichtet, die einen en-

gen F0-Bereich für fokussierte Konstituenten produzieren und diese nicht klar von benachbarten Silben unterscheiden. Es wurde gezeigt, dass diese Lernenden sowohl bei neuen als auch bei gegebenen Elementen fallende Konturen produzieren, während englische Muttersprachler*innen dazu neigen, den Informationsstatus zu differenzieren, indem sie eine fallende F0-Bewegung bzw. einen niedrigen F0-Anstieg produzieren (Verdugo 2003). In einer anderen Studie zeigten malaiische Englischlernende F0-Aufwärtsbewegungen, die phonetisch denen in ihrer L1 ähneln (Gut, Pillai 2014).

Betrachtet man phonologische Aspekte, so scheinen Nicht-Muttersprachler*innen eine allgemeine Tendenz zur Überakzentuierung zu zeigen, unabhängig von der IS (österreichische Lernende in Grosser [1997]; spanische Lernende in Verdugo [2003]; Lernende mit verschiedenen L1-Hintergründen in Gut [2009]; malaiische Lernende in Gut, Pillai [2014]). Es ist jedoch zu beachten, dass die meisten Studien, die zu dieser Schlussfolgerung gelangen, Englisch als Zielsprache untersuchten, in der die Akzentuierung zentral zur Markierung von Informationsstruktur (IS) eingesetzt wird. In den Erstsprachen der Lernenden kann die Beziehung zwischen Akzentuierung und IS jedoch anders ausgeprägt sein, da dort möglicherweise andere Faktoren (z.B. lexikalische oder stilistische) die Verteilung von Akzenten bestimmen. Dies kann zu atypischen Akzentuierungsmustern in der L2 führen. Ein Beispiel hierfür sind spanische und malaiische Lernende, die bestimmte Elemente in Endposition akzentuieren, wobei ein finaler Akzent dem unmarkierten Standard entspricht, d.h. „dem Muster, das gewählt wird, wenn es keinen zwingenden grammatischen oder kontextuellen Grund gibt, ein anderes zu wählen" (Ladd 2008, 223). Diese Position dient zugleich häufig der Platzierung kontextuell relevanter Informationen, z.B. im Spanischen (Cruttenden 2006).

Abgesehen vom Englischen als Zielsprache zeigte eine sprachübergreifende Studie zum Niederländischen und Französischen (Rasier et al. 2010), dass nicht alle Lernenden zur Überakzentuierung neigen und dass sowohl niederländische Lernende des Französischen als auch französische Lernende des Niederländischen ihre L1-Muster übertragen, indem sie den IS von Nominalphrasen prosodisch markieren. Insbesondere niederländische Lernende zeigten dabei eine Präferenz für den weniger gebräuchlichen französischen ‚Fokusakzent', bei dem nur ein Element der Nominalphrase akzentuiert wird (mit größerer Ähnlichkeit zu ihrer eigenen L1), und vermieden den üblicheren französischen ‚Brückenakzent' völlig, bei dem beide Elemente der Nominalphrase akzentuiert werden. Auch die französischen Lernenden wendeten eine von ihrer eigenen L1 abgeleitete Strategie an, indem sie kontextuell gegebene Informationen in der L2 nicht deakzentuierten. Avesani et al. (2013; 2015) untersuchten L2-Deutsch, das von italienischen Lernenden gesprochen wurde, und L2-Italienisch, das von deutschen Lernenden gesprochen wurde, wobei beide Gruppen dasselbe Kompetenzniveau in ihrer jeweiligen Zweitsprache hatten. Sie stellten fest, dass Deutsche bei der prosodischen Markierung der Informationsstruktur das italienische Akzentuierungsmuster erfolgreich reproduzierten, während Italiener*innen das deutsche Muster nicht umsetzten. In ihrem L2-Deutsch zeigte sich nur eine Spur der Deakzentuierung gegebener postfokaler Elemente (in 17% der Fälle). Die unterschiedlichen Ergebnisse der Lerngruppen lassen sich sowohl mit der *Markedness Differential*

Hypothesis (Eckman 1977) erklären, der zufolge markierte Strukturen (wie die Akzentuierung in pragmatischen Kontexten) schwieriger zu erlernen sind als unmarkierte (wie die Akzentuierung in der Standardbedingung), als auch mit der *Similar Differential Rate Hypothesis* (Major, Kim 1996), wonach markierte Strukturen langsamer erworben werden. Entsprechend zeigen niederländische und deutsche Lernende hier Vorteile gegenüber französischen und italienischen Lernenden. Ähnliche Befunde ergaben sich für deutsche und niederländische Lernende des Italienischen: Deutsche Lernende produzierten häufiger Verum-Fokus-Akzente zur Markierung von Polaritätskontrasten (die im L1-Italienisch nur selten durch Verum-Fokus-Akzente markiert werden) und übertrugen L1-Muster wie die Deakzentuierung postfokaler Konstituenten, während niederländische Lernende eine Präferenz für lexikalische Marker zeigten, die im Niederländischen üblich sind (Major, Kim 1996). Studien zu anderen Zielsprachen als Englisch legten nahe, dass der Einfluss der L1 die in L2-Studien beobachtete Überakzentuierung besser erklärt als die Annahme einer universellen L2-Tendenz (Gut, Pillai 2014; Gut, Pillai, Don 2013).

Es gibt Hinweise darauf, dass eine nicht-muttersprachliche Prosodie zu erwarten ist, wenn die Prosodie während des gesamten Sprachunterrichts nicht explizit behandelt wird. Dies deutet darauf hin, dass das implizite Erlernen der Prosodie (das Lernen ohne formale Anweisungen, bei dem die Lernenden prosodische Regeln durch Exposition und Erfahrung ableiten und verinnerlichen) nicht ausreicht, um prosodische Merkmale angemessen zu modulieren und zwischen markierten und unmarkierten Strukturen zu unterscheiden. Das explizite Erlernen der Prosodie hingegen (regelbasierte Lernaktivitäten, die darauf abzielen, Regeln und Muster zu erkennen und reproduzieren) könnte dazu beitragen, die kommunikativen Fähigkeiten in der L2 zu verbessern.

2.4 Prosodietraining

Zahlreiche Studien untersuchen die Auswirkungen von Training auf die L2-Kompetenz und lassen sich in drei Gruppen einteilen: (i) Vergleiche von prosodischem und segmentalem Training, (ii) Untersuchungen zu prosodischem Training sowie (iii) Evaluationen prosodischer Lehrmethoden.

Studien, die prosodisches und segmentbasiertes Training vergleichen, zeigten einen positiven Effekt prosodieorientierten Trainings auf die L2-Aussprache. In einem kontrastiven Ansatz mit italienischen Deutschlernenden berichtete Missaglia (2007), dass Muttersprachler*innen stärker von suprasegmentaler als von segmentaler Kompetenz beeinflusst wurden und dass prosodieorientiertes Training größere Fortschritte erzielte. Ähnliche Befunde zeigten, dass Prosodie als Rahmen der Ausspracheentwicklung diente (Renard 2002) und suprasegmental ausgerichteter Unterricht positive Effekte hatte (Gordon, Darcy 2016). Dahmen, Grice und Roessig (2023) zeigten, dass prosodieorientiertes Training auch die segmentale Produktion verbesserte, wobei der Effekt vom trainierten prosodischen Bereich abhängte: Training zu Silbenstruktur und Prominenz wirkte stärker als Intonationstraining.

Studien zu ausschließlich prosodieorientiertem Training zeigten positive Effekte für verschiedene Funktionen, z.B. für die Aussprache polarer Fragen (bei irischen Italienischlernenden in Nicora, McLoughlin, Gili Fivela [2018]), für die prosodische Umsetzung von

Sarkasmus (bei niederländischen Englischlernenden in Smorenburg, Rodd, Chen [2015]) oder für die allgemeine Sprachkompetenz, z.B. bei Dolmetscher*innen (Yenkimaleki, van Heuven 2016). Explizites prosodiebasiertes Training verbesserte auch die Zuordnung von Fokus und Prosodie bei indonesischen L2-Englischlernenden (Sasmar Putri et al. 2019). Obwohl Prosodie in indonesischen Sprachvarianten nicht zur Markierung von Fokus verwendet wird, zeigten Lernende nach dem Training Reaktionen auf Inkongruenzen zwischen Prosodie und Fokus, die denen englischer Muttersprachler*innen entsprechen.

Studien zur Effektivität verschiedener Lehrmethoden lieferten uneinheitliche Ergebnisse. Hardison (2004) zeigte, dass computergestütztes Prosodietraining mit auditivem und visuellem Echtzeit-Feedback die Prosodie bei amerikanischen und englischen Französischlernern verbesserte. Niebuhr, Alm, Schümchen und Fischer (2017) untersuchten die Brauchbarkeit von Prosodievisualisierungstechniken bei dänischen Deutschlernern und fanden, dass ikonische Techniken, wie die stilisierte ‚hat pattern'-Visualisierung, besser abschnitten als symbolische Visualisierungstechniken. Bailly, Santiago, Mairano und Prieto (2022) testeten die Verwendung von Handgesten zur Darstellung von Intonationskonturen. Sie fanden in der Leistung von 50 katalanischen Französischlernenden beim spontanen Sprechen keine positiven Auswirkungen von Gesten auf die Prosodie. Die Ergebnisse einer früheren Studie (Bailly, Alazard-Guiu, Prieto 2022) hatten positive Effekte desselben Prosodietrainings in einer Leseaufgabe gezeigt. Dies deutet auf eine begrenzte Übertragbarkeit der Effekte hin.

Obwohl die meisten Studien positive Effekte prosodieorientierten Trainings nahelegen, basieren viele auf Imitations- oder Wiederholungsaufgaben, die die prosodischen Fähigkeiten in natürlicher Kommunikation nur eingeschränkt abbilden. Zudem erschweren Unterschiede in L1, Zielsprache und Methodik die Vergleichbarkeit und die Identifikation effektiver Lehransätze.

Dennoch liefern die Studien vielversprechende Ergebnisse und unterstreichen den Bedarf an weiterer Forschung zu effizienten und praktikablen Methoden der Prosodievermittlung.

Zur Überwindung dieser methodischen Einschränkungen vergleicht dieser Artikel zwei Korpora von Deutschlernenden, die mit derselben Methode erhoben wurden, um die Produktion prosodischer Markierungen des Informationsstatus zu analysieren. Eine Gruppe erhielt Prosodietraining, die andere nicht. Ziel ist es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und die Potenziale sowie Grenzen prosodischen Trainings im Vergleich zu implizitem Lernen zu diskutieren.

3. *Forschungsdesign*

3.1 Korpora

Das erste Korpus wird ausführlich in Möking et al. (2024) beschrieben. Es umfasst Daten von zwölf Deutschlernenden mit spanischer L1 (Süd- und Mittelamerika) auf B1-B2-Niveau (GER)[1]. Die Teilnehmenden wurden in eine Versuchsgruppe mit explizitem Proso-

[1] Zwei Teilnehmende stammten aus Nigeria und gaben neben Englisch auch Igbo und Yoruba als ihre jeweiligen Muttersprachen an. Diese beiden Teilnehmenden waren Teil der Kontrollgruppe und die einzigen beiden Sprecher mit A2-Sprachkenntnissen.

dietraining und eine Kontrollgruppe ohne Training aufgeteilt. Beide Gruppen besuchten regulären Deutschunterricht ohne prosodischen Fokus, sodass prosodische Kompetenz vor dem Training als implizit erworben gelten kann. Die Kontrollgruppe wurde zweimal im Abstand von etwa zwei Wochen aufgenommen (Session 1, Session 2), die Versuchsgruppe dreimal, mit einem Prosodietraining zwischen der ersten und zweiten Aufnahme (Pre-Training [PT], Post-Training [PO], Post-Post-Training [PP]).

Das zweite Korpus wird ausführlich in Sbranna (2025) beschrieben. Es umfasst L1- und L2-Daten von 40 italienischen Muttersprachler*innen (neapolitanische Varietät), die Deutsch als L2 lernten. Die Kompetenzniveaus reichen von A2 bis C1 (GER), basierend auf den besuchten Sprachkursen. In den Kursen erhielten die Lernenden weder prosodisches Training noch Unterricht in deutscher Phonetik und Phonologie.

3.2 Aufbau des Prosodietrainings

Die im Prosodietraining eingesetzten Übungen basieren auf Dahmen (2013) und wurden ursprünglich für italienische Deutschlernende entwickelt. Für die vorliegende Studie wurden sie daher an ein heterogenes Lernpublikum hinsichtlich Sprachhintergrund und Kompetenzniveau angepasst. Da die Lernenden keine Vorkenntnisse in Phonetik besaßen, wurde das Training schrittweise aufgebaut und führte in drei Einheiten an die prosodische Markierung des Informationsstatus heran, die sowohl rhythmische als auch intonatorische Merkmale betrafen: Wortbetonung, Satzakzent (in Standard- und Fokusbedingung) und die prosodische Markierung neuer und gegebener Informationen. Jede Einheit umfasste vier Phasen: Wahrnehmung, Ableitung, Produktion und Verstärkung. In der Wahrnehmungsphase hörten die Teilnehmenden Aufnahmen von Muttersprachler*innen, in der Ableitungsphase formulierten sie phonologische Regeln auf Basis des Inputs. Es folgten Produktionsaufgaben (Vorlesen und Imitation) sowie eine Verstärkungsphase zur Automatisierung durch kontextualisierte Anwendung (z.B. Antworten auf Fragen; vgl. Möking et al. 2024).

3.3 Datenerhebung

Für die Datenerhebung wurde ein Elizitierungsspiel entwickelt, das den Grad der Interaktion erhöht und zugleich die prosodische Markierung des Informationsstatus innerhalb von Nominalphrasen gezielt erfasst (Sbranna et al. 2023; Möking et al. 2024; Sbranna et al. 2025; Sbranna 2025). Es handelt sich um ein semi-spontanes, interaktives Brettspiel, das von zwei Teilnehmenden gleichzeitig gespielt wird. Beide erhalten ein randomisiertes Spielbrett mit 36 nummerierten Feldern, von denen jedes eine Klappe enthält, unter der sich Bilder verschiedener Objekte (Substantive) in unterschiedlichen Farben (Adjektive) befinden.

Die Spielzüge verliefen wie folgt: Spieler*in A deckt ein Bild auf und fragt Spieler*in B unter Nennung von Art und Farbe (z.B. „Hast du eine gelbe Kuh?“). Spieler*in B deckt das entsprechende Feld auf dem eigenen Brett auf und antwortet mit „Ja“, wenn das Bild übereinstimmt, oder mit „Nein“, wenn es sich unterscheidet, jeweils unter Angabe von Art und Farbe (z.B. „Ja, ich habe eine gelbe Kuh“ / „Nein, ich habe eine blaue Kuh“). Dieser Austausch bildet einen Spielzug. Anschließend stellt Spieler*in B die nächste Frage. Die

Frage liefert den pragmatischen Kontext, die Antwort dient als Trägersatz für die Ziel-Nominalphrase (NP).

Alle Ziel-NP bestehen aus einem zweisilbigen Substantiv und einem zweisilbigen Adjektiv, beide mit Betonung auf der vorletzten Silbe, und wurden in zwei Informationsstrukturbedingungen erhoben: neu-neu (NN) und neu-gegeben (NG)[2]. Jede*r Sprecher*in äußerte jedes Zielelement nur einmal.

Zur Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit und Engagement wurde ein kompetitives Spielelement integriert; zur Vermeidung von Gewöhnungseffekten wurden zudem passende Ja-Antworten eingebaut, die jedoch nicht in die Analyse einbezogen wurden.

3.4 Messungen

Um Veränderungen in der Modulation prosodischer Parameter durch die Lernenden über mehrere Aufnahmesitzungen hinweg zu bewerten, verwende ich die *Open-Source-Toolbox ProPer*[3]. Mit den *ProPer-Tools* werden *Periogramme* erstellt, d.h. Darstellungen von F0-Konturen zur verbesserten Abbildung der wahrgenommenen Tonhöhe. Diese ermöglichen die Quantifizierung prosodischer Eigenschaften anhand silbeninterner Messwerte sowie die Analyse von Verteilungen und die statistische Auswertung aggregierter Daten. Dieser Ansatz basiert auf der Interaktion zweier korrespondierender akustischer Zeitreihen: F0 (Grundfrequenz als Maß der wahrgenommenen Tonhöhe) und periodische Energie (als Maß der Stärke tonhöhentragender Signalanteile).

Für die Analyse werden zwei von *ProPer* berechnete Maße zur Beschreibung der F0-Form verwendet: *Synchrony* und *Mass*. *Synchrony* erfasst den Verlauf der F0 innerhalb einer Silbe: Positive Werte zeigen eine ansteigende, negative eine abfallende Kontur, während ein Wert von null auf eine symmetrische bzw. flache Kontur (Plateau) hinweist.

Mass (periodische Energiemasse) erfasst die prosodische Stärke silbenbezogener Energieschwankungen. Sie wird als Integral aus Dauer und Stärke durch Summierung berechnet. Die *Mass*-Werte werden in Bezug auf andere Silben in der Äußerung berechnet, sodass Werte über 1 als stark (hohe prosodische Energie) und Werte unter 1 als schwach (geringe prosodische Energie) in Relation zur Gesamtäußerung zu betrachten sind.

4. *Ergebnisse*

Zunächst werden Daten von italienischen Deutschlernenden präsentiert, um Referenzwerte für die spanischsprachige Kontroll- und Versuchsgruppe zu schaffen.

[2] Diese Studie befasst sich mit der Ebene kognitiver Zustände (neu und gegeben, wobei alle Elemente gleichermaßen zugänglich sind, da sie in den Anweisungen aufgeführt sind). In diesem Kontext der Elizitierung überschneidet sich diese Ebene jedoch mit den pragmatischen Funktionen, d.h. NN mit breitem Fokus und NG mit kontrastivem Fokus auf dem ersten Wort. Daher beziehen wir uns im gesamten Artikel synonym auf diese Begriffe.

[3] Für das *ProPer-Software-Repository* siehe Albert, Cangemi, Ellison und Grice (2023). Für die *ProPer*-Systemübersicht siehe Albert (2023, 141–158). Eine Liste der *ProPer*-bezogenen Studien wird im *OSF-Repository* unter folgendem Link aktualisiert: https://osf.io/g5ha9.

4.1 Prosodische Konturen[4]

Abb. 1 zeigt die Ergebnisse in Bezug auf *Synchrony* für die italienischen Deutschlernenden, ihre muttersprachlichen Ausgangswerte im Italienischen und die muttersprachlichen Ausgangswerte im Deutschen. Der schwarze Punkt auf den Geigendiagrammen stellt den Mittelwert dar, während der Körper der Geigen die Verteilung der Werte darstellt.

In der Zielsprache der Lernenden sehen wir, dass die erste Silbe zwar in beiden Bedingungen mit Werten um Null beginnt (was auf eine flache Kontur, d.h. ein Plateau, hindeutet), dass aber bei den Silben zwei, drei und vier Unterschiede zwischen den Bedingungen bestehen, die Unterschiede im Informationsstatus widerspiegeln. Insbesondere fällt die F0-Kontur in der NG-Bedingung auf Silbe zwei deutlich, erkennbar an den negativen Werten, also direkt nach der betonten Silbe des neuen Wortes. Sie erzeugt ein Tal über Silbe zwei und drei, die immer noch überwiegend negativ sind, und steigt tendenziell wieder an auf Silbe vier, wobei sie überwiegend positive Werte anzeigt. Somit weist die betonte Silbe des gegebenen Wortes ein Tal auf, wodurch die vorangegangene neue und mit einer hohen F0 akzentuierte Silbe hervorgehoben wird. Im Gegensatz dazu verteilen sich die *Synchrony*-Werte der Silben zwei und drei in der NN-Bedingung, obwohl sie leicht negativ sind, eher um den Nullwert, was auf eine Kontur hindeutet, die eher einem Plateau ähnelt. Auf Silbe vier sind die Werte überwiegend eindeutig negativ, was auf ein wortfinales Abfallen hindeutet. In diesem pragmatischen Kontext weisen die beiden akzentuierten und neuen Silben ähnliche F0-Werte auf und werden durch ein Plateau realisiert, d.h. durch das Fehlen jeglicher auffälligen Bewegung innerhalb und zwischen den Silben, die ihren Informationsstatus unterscheiden könnte.

Italienische Deutschlernende zeigen eine Übertragung ihrer muttersprachlichen Strategie auf die Zweitsprache. Tatsächlich produzieren sie zwar eine ähnliche NG-Kontur (wenn auch mit einer früher fallenden F0 auf der ersten Silbe, siehe Sbranna et al. [2023]; Sbranna [2025] für Details), aber ihre NN-Kontur unterscheidet sich stark von der deutschen und zeigt auffallende Ähnlichkeiten mit der NG-Realisierung aus der eigenen Muttersprache. Daher würde sie von Deutsch-Muttersprachler*innen möglicherweise nicht als NN-Kontur wahrgenommen werden. Anstelle der für die deutsche NN-Bedingung typischen Plateau-Kontur zeigen italienische Lernende einen F0-Anstieg auf der ersten Silbe, was durch stark positive *Synchrony*-Werte angezeigt wird, und einen Abfall auf Silbe zwei und drei, der sogar noch tiefer ist als in der NG-Bedingung. Die letzte Silbe weist einen F0-Anstieg auf mit *Synchrony*-Werten nahe Null.

[4] Die Ergebnisse der *Synchrony*-Werte für die italienischen Lernenden und die beiden Muttersprachlergruppen wurden bereits in Sbranna et al. (2023; 2025) veröffentlicht. Die Ergebnisse der *Synchrony*-Werte für die spanischsprachigen Lernenden wurden bereits in Möking et al. (2024) veröffentlicht. Beide werden in diesem Artikel erstmals verglichen.

Abbildung 1 - Synchrony-*Werte (auf der Y-Achse) der italienischen Deutschlernenden in ihrer Muttersprache (Italienisch, links) und Zweitsprache (Deutsch, Mitte) sowie deutscher Muttersprachler*innen (rechts). Silben 1-4 sind auf der X-Achse abgebildet. Fokusbedingungen NN (breiter Fokus) und NG (kontrastiver Fokus) sind farblich gekennzeichnet*

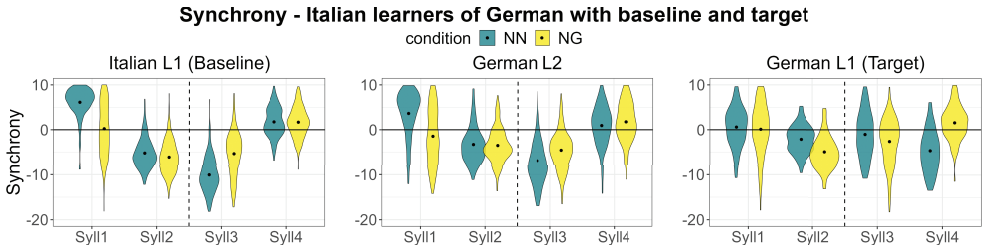
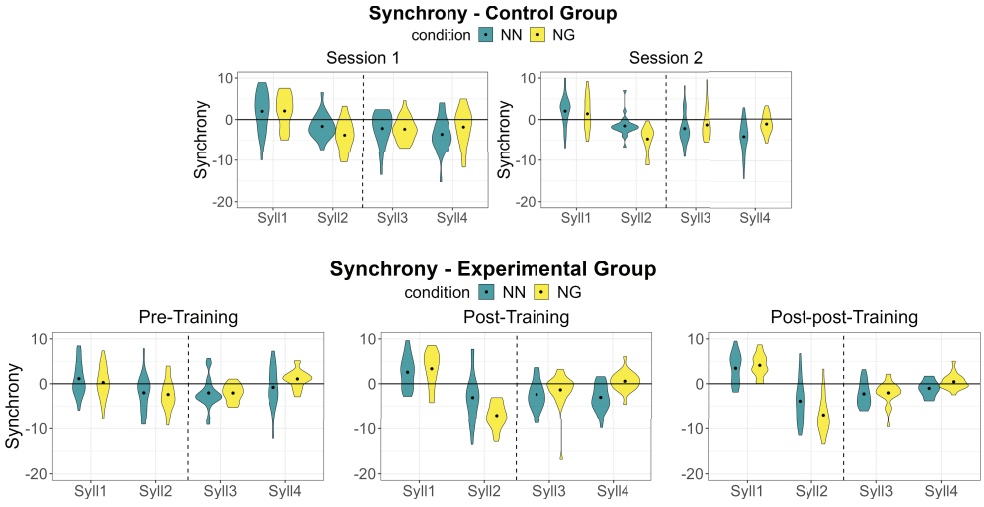


Abbildung 2 veranschaulicht die Ergebnisse der Kontroll- und der Versuchsgruppe, die am Prosodietraining teilnahmen.

Die Kontrollgruppe scheint bereits in Sitzung eins eine bessere Unterscheidung beider pragmatischer Bedingungen auf Silbe zwei und vier zu zeigen als die italienischen Lernenden in der vorherigen Abbildung, die ähnliche Werte für beide Bedingungen aufweisen. Überraschenderweise unterscheiden sich ihre Werte für Silbe zwei in der NG-Bedingung nicht wesentlich von den Werten deutscher Muttersprachler*innen. Stattdessen zeigen sie zwar einen Unterschied zwischen den Bedingungen bei Silbe vier (wobei NG höher ist als NN), aber diese Werte unterscheiden sich von denen deutscher Muttersprachler*innen dadurch, dass NG keine positiven Werte aufweist. Nach zwei Wochen allgemeinsprachlichem Kurs zeigt die Kontrollgruppe die gleichen Muster ohne relevante Veränderungen.

Die Versuchsgruppe weist einen anderen Ausgangspunkt auf. In der Pre-Training-Session unterscheiden sie die Bedingungen auf Silbe zwei nicht, weisen jedoch ähnliche Muster wie deutsche Muttersprachler*innen auf Silbe eins und vier auf. In der Post-Training-Session, d.h. nach dem Prosodietraining, verbessern sie ihre Ergebnisse sowohl auf Silbe zwei, welche eine sehr gute Unterscheidung der beiden Bedingungen aufweist (sogar noch deutlicher als bei deutschen Muttersprachler*innen), als auch ihre Umsetzung von NN auf Silbe vier, die nun eindeutig zu negativen Werten tendiert. Allerdings beginnen sie auf Silbe eins höher als die Gruppe der Deutsch-Muttersprachler*innen, was vermutlich auf den Versuch zurückzuführen ist, die Konturen zwischen Silbe eins und zwei deutlicher zu unterscheiden, d.h. aufgrund von Hyperkorrektur. Die Ergebnisse bleiben in der zweiten Sitzung nach dem Training (Post-Post-Training-Session) ähnlich, mit Ausnahme von Silbe vier, bei der sie den Kontrast verringern.

Abbildung 2 - Synchrony-*Werte der Kontrollgruppe (oben) in der ersten (Session 1) und zweiten (Session 2) Aufnahme sowie der Versuchsgruppe vor dem Prosodietraining (Pre-Training), eine Woche nach dem Training (Post-Training) und zwei Wochen nach dem Training (Post-post-Training)*



4.2 *Mass*[5]

Abbildung 3 zeigt die Ergebnisse für die *Mass*-Werte der italienischen Deutschlernenden, die Ergebnisse in ihrer Muttersprache Italienisch sowie die Werte in der Zielsprache Deutsch.

Das Muster, das für deutsche Muttersprachler*innen gefunden wurde, zeigt eine starke Korrelation von *Mass* mit Informationsstruktur. In der NN-Bedingung weisen die betonten Silben beider Wörter eine starke *Mass* auf, während die unbetonten Silben eine schwache *Mass* aufweisen, d.h. sie korrelieren auch mit der Wortbetonung. Umgekehrt weist in der NG-Bedingung die betonte Silbe des zweiten gegebenen Wortes eine schwache *Mass* auf, sodass die Informationsstruktur im Einklang mit der Literatur (§ 2.2) die Wortbetonungsmuster der *Mass* zu überschreiben scheint.

Überraschenderweise weisen italienische Deutschlernende im Gegensatz zu dem, was nach der Literatur zu erwarten wäre (Avesani et al. 2013; 2015), nach der ersten betonten Silbe durchweg niedrige *Mass*-Werte auf, was als Hinweis auf eine Deakzentuierung des zweiten Wortes interpretiert werden kann. Sie deakzentuieren jedoch sowohl in der NN- als auch in der NG-Bedingung, ohne die in der Zielsprache vorhandene Beziehung zwischen Prosodie und Pragmatik zu berücksichtigen.

Dieses Muster erweist sich als äußerst sprachspezifisch, da die Deakzentuierung in ihrer Muttersprache nicht verwendet zu werden scheint. Dies wird durch die niedrigen *Mass*-Werte auf der betonten Silbe im zweiten Wort im Italienischen als L1 nahegelegt, die in keiner Bedingung vorhanden sind und somit keine Beziehung zur Informationsstruktur,

[5] Die *Mass*-Werte der italienischen Deutschlernenden sowie beider muttersprachlichen Gruppen wurden in Sbranna et al. (2025) veröffentlicht (für die letzteren beiden Gruppen wurden die *Mass*-Werte nur in Bezug auf die akzentuierten Silben der Zielphrasen berichtet).

sondern nur zur Wortbbetonung aufweisen. Tatsächlich können im Italienischen phonologische Regeln nicht durch pragmatische Anforderungen außer Kraft gesetzt werden, was zeigt, dass Lernende keine Akzentuierungsmuster aus ihrer Muttersprache übertragen, sondern versuchen, ein deutsches Deakzentuierungsmuster zu replizieren, auch wenn sie es nicht in allen Kontexten korrekt verwenden. Interessanterweise zeigte eine statistische Auswertung in Sbranna (2025), dass Lernende das nach dem Fokus stehende gegebene Wort noch stärker deakzentuieren als deutsche Muttersprachler*innen, was sich in noch niedrigeren *Mass*-Werten manifestiert.

Abbildung 3 - Mass-*Werte (auf der Y-Achse) der italienischen Deutschlernenden in ihrer Muttersprache (Italienisch, links) und Zweitsprache (Deutsch, Mitte) sowie deutscher Muttersprachler*innen (rechts). Silben 1-4 sind auf der X-Achse abgebildet. Fokusbedingungen NN (breiter Fokus) und NG (kontrastiver Fokus) sind farblich gekennzeichnet*

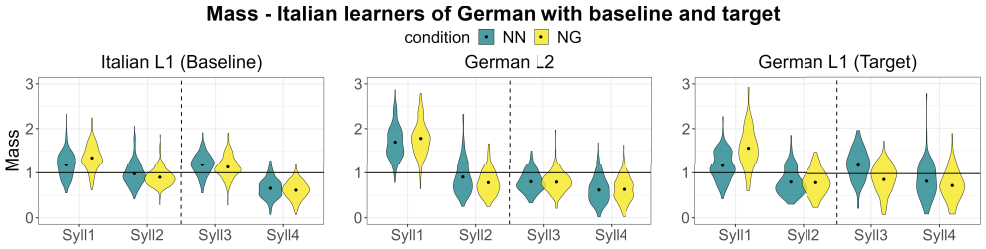
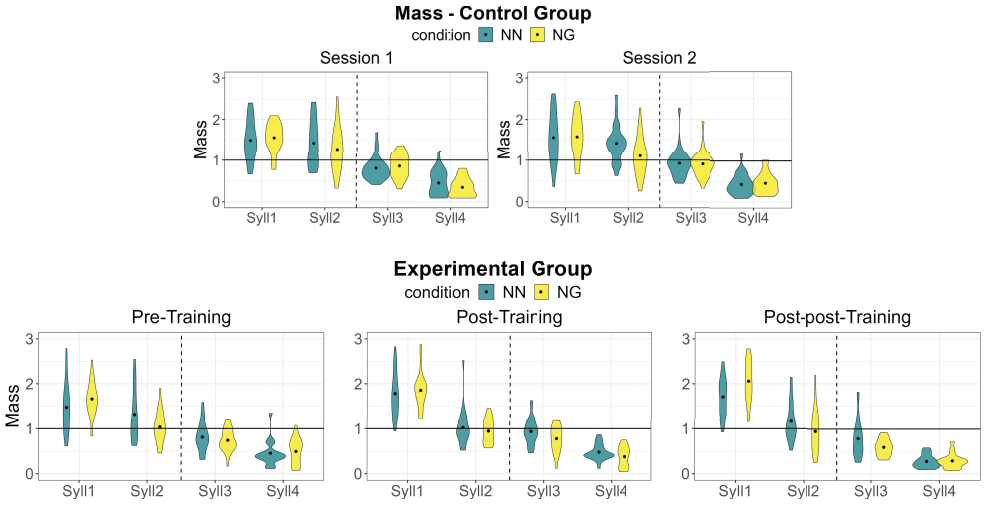


Abbildung 4 veranschaulicht die Leistung der Kontroll- und der Versuchsgruppe, die an der Trainingsstudie teilnahmen. Trotz ihrer unterschiedlichen Hintergründe (die in keinem Zusammenhang mit den italienischen Lernenden stehen und einen anderen Deutschunterricht durchlaufen haben) zeigen beide Gruppen im Hinblick auf das zweite Wort einen ähnlichen Trend wie die italienischen Lernenden. Bereits vor dem Training produzierten sie die betonte Silbe des zweiten Wortes in allen pragmatischen Kontexten mit geringer *Mass*, d.h. deakzentuiert.

Ein Unterschied zwischen diesen Gruppen und den Italienischlernenden besteht darin, dass sowohl die Kontrollgruppe als auch die Pre-Training-Session eine Tendenz zur Akzentuierung des gesamten ersten Wortes zeigen, d.h. sowohl auf dessen betonter als auch auf dessen unbetonter Silbe. Nach dem Training nähert sich dieses Muster dem deutschen Ziel an, wobei die akzentfreie Silbe des ersten Wortes eine negativere und weniger breite Verteilung der *Mass*-Werte aufweist, was auf eine mögliche Auswirkung des Trainings auf die Unterscheidung von betonten und unbetonten Vokalen durch Reduktion hindeutet. Diese Änderung bleibt jedoch im Post-Post-Test nicht erhalten, der erneut eine hohe Variabilität in der Verteilung der Werte aufweist.

Abbildung 4 - Mass-*Werte der Kontrollgruppe (oben) in der ersten (Session 1) und zweiten (Session 2) Aufnahme sowie der Versuchsgruppe vor dem Prosodietraining (Pre-Training), eine Woche nach dem Training (Post-Training) und zwei Wochen nach dem Training (Post-post-Training)*



5. *Fazit*

In der vorliegenden Studie wurden prosodisch ungeschulte und geschulte Deutschlernende hinsichtlich der Markierung von Informationsstatus untersucht.

Die Ergebnisse zeigen, dass implizites Lernen zu sehr variierenden Intonationsmustern führen kann. Italienische Lernende übertragen ihre muttersprachlichen Intonationskonturen vollständig auf die Zielsprache. Das ursprüngliche Studiendesign sah keinen Vergleich mit der Erstsprache der Lernenden vor, sodass keine Daten zur spanischen Realisierung vorliegen und kein Transfer bestimmt werden kann. Dennoch zeigt diese Gruppe eine annähernd zielsprachliche Unterscheidung der Informationsstruktur, insbesondere hinsichtlich der Position des Intonationsabfalls in der NG-Bedingung, auch wenn die Konturen nicht vollständig mit denen deutscher Muttersprachler*innen übereinstimmen. Letzteres scheint jedoch ein zufälliges Ergebnis zu sein, da die Versuchsgruppe bei gleicher Muttersprache die beiden pragmatischen Bedingungen bei keiner der akzentuierten Silben der Nominalphrase vor dem Training unterscheidet, was sie zumindest in Bezug auf die NG-Bedingung im Laufe des expliziten Trainings lernen und dieses Muster auch nach zwei Wochen beibehalten. Dieser Zeitraum ist jedoch zu kurz für verlässliche longitudinale Daten und ergibt sich daraus, dass sich die Teilnehmenden dem Ende ihres Auslandsaufenthalts näherten, was eine Einschränkung der Studie darstellt. Hinsichtlich der prosodischen Stärke als Marker für Deakzentuierung zeigen die Ergebnisse ein unerwartetes Bild im Vergleich zu früheren Studien, in denen Lernende mit romanischen Erstsprachen in germanischen Zweitsprachen keine Deakzentuierung zeigen. In der vorliegenden Studie

deakzentuieren Lernende hingegen die betonte Silbe des letzten Wortes in allen Gruppen und unabhängig vom Training bereits vor dem Prosodietraining.

Dies deutet darauf hin, dass sie dieses typische Merkmal des Deutschen übernehmen, ohne dessen pragmatische Funktion vollständig zu erfassen. Sbranna (2025) zeigt, dass Italienischlernende sogar geringere *Mass*-Werte als Deutschmuttersprachler*innen aufweisen, was auf Hyperkorrektion hindeutet. Die Deakzentuierung scheint dabei als besonders salientes zielsprachliches Merkmal wahrgenommen zu werden, vermutlich weil sie in der L1 fehlt. Dass auch spanischsprachige Lernende dieses Muster zeigen, stützt diese Interpretation.

Der Vergleich zeigt, dass Prosodietraining die Intonationskonturen deutlich verbessert und bereits nach einer einzigen Einheit Effekte erzielt (wie in Möking et al. [2024]). Eine Einschränkung des Trainings bestand darin, dass der Fokus auf der NG-Bedingung als markiertem Fall lag, während die NN-Bedingung als Standardfall weniger berücksichtigt wurde, basierend auf der *Markedness Differential Hypothesis* (Eckman 1977). Die Ergebnisse legen jedoch nahe, dass längere Trainings zu besseren Resultaten führen könnten, wenn sie alle Bedingungen der Informationsstruktur gleichermaßen berücksichtigen, anstatt einzelnen Bedingungen a priori mehr Gewicht zu geben.

Stattdessen zeigt sich, dass Lernende größere Schwierigkeiten mit der prosodischen Stärke haben. Sie wenden Deakzentuierung zwar an (möglicherweise als Zwischenphase der Annäherung an die Zielsprache), jedoch nicht zielgerecht. Anders als bei der Intonation führt das Prosodietraining nicht zu einer ausreichenden Störung im System, um die Lernenden von ihrem fossilisierten Attraktorzustand wegzubewegen. Während Verbesserungen der Intonation stabil bleiben, gilt dies für subtilere Muster der prosodischen Stärke nicht. Zwar zeigen sich unmittelbar nach dem Training Hinweise auf eine Differenzierung betonter und unbetonter Vokale durch Reduktion; diese Effekte sind im späteren Post-Post-Test jedoch nicht mehr nachweisbar.

Auf Grundlage dieser Ergebnisse könnten zukünftige Trainings von einer klareren Trennung zwischen Intonation und prosodischer Stärke bzw. rhythmischen Merkmalen profitieren. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, Lehrstrategien zu entwickeln, die beide Ebenen berücksichtigen und zugleich für nicht fachkundige Zielgruppen zugänglich bleiben. Systematische Vergleiche zwischen verschiedenen Lernpopulationen können dazu beitragen, theoretische Erkenntnisse zum Fremdsprachenerwerb zu vertiefen und die Unterrichtspraxis weiterzuentwickeln.

Literatur

Albert, Aviad. 2023. *A Model of Sonority Based on Pitch Intelligibility*. Berlin: Language Science Press (Studies in Laboratory Phonology, 13).

Albert, Aviad, Francesco Cangemi, Mark Ellison, Martine Grice. 2023. *ProPer: PROsodic analysis with PERiodic energy*. Computer software. doi:10.17605/OSF.IO/28EA5.

Aronsson, Berit. 2014. "Prosody in the foreign language classroom, always present rarely practised?" *Journal of Linguistics and Language Teaching* 5 (2): 207–224.

Atkinson, Dwight, Jorge Mejía-Laguna, Amable Custodio Ribeiro, Marco Cappellini, Hayriye Kayi-Aydar, Wander Lowie. 2025. "Relationality, interconnectedness, and identity: A process-

focused approach to second language acquisition and teaching (SLA/T)." *Modern Language Journal* 109: 39–63.

Avesani, Cinzia, Giuliano Bocci, Mario Vayra, Alessandra Zappoli. 2013. "All'interfaccia tra prosodia e struttura informativa: La realizzazione prosodica dell'informazione data in tedesco e in italiano L2." In *Multimodalità e multilingualità la sfida più avanzata della comunicazione orale*, hrsg. von Vincenzo Galatà, 53–71. Roma: Bulzoni.

Avesani, Cinzia, Giuliano Bocci, Mario Vayra. 2015. "Prosody and information status in Italian and German L2 intonation." In *Il parlato in [italiano] L2: Aspetti pragmatici e prosodici*, hrsg. Von Marina Chini, 93–116. Milano: F. Angeli.

Baills, Florence, Fabian Santiago, Paolo Mairano, Pilar Prieto. 2022. "The effects of prosodic training with logatomes and prosodic gestures on L2 spontaneous speech." In *Proc. Speech Prosody 2022*, 802–806.

Baills, Florence, Charlotte Alazard-Guiu, Pilar Prieto. 2022. "Embodied Prosodic Training Helps Improve Accentedness and Suprasegmental Accuracy." *Applied Linguistics* 43 (4): 776–804.

Bard, Ellen G., Matthew P. Aylett. 1999. "The dissociation of deaccenting, givenness, and syntactic role in spontaneous speech." In *ICPhS-14*, 1753–1756.

Baumann, Stefan, Arndt Riester. 2013. "Coreference, lexical givenness and prosody in German." *Lingua* 136: 16–37.

Boersma, Paul, David Weenink. 2023. *Praat: Doing phonetics by computer*. Computer Programm. Version 6.3. http://www.praat.org/ (letzter Zugriff 05.05.2025).

Busà, Maria G. 2008. "Teaching prosody to Italian learners of English: Working towards a new approach." In *Ecolingua. The Role of E-corpora in Translation and Language Learning*, 113–126. Trieste: EUT.

Calhoun, Sasha. 2010. "The centrality of metrical structure in signaling information structure: A probabilistic perspective." *Language* 86 (1): 1–42.

Chodroff, Eleanor, Alaina Arthurs, Priya Kurian, Jonah Pazol, Jennifer Cole. 2019. "Categorical and gradient effects of information structure on nuclear prominence in American English." Presentation at the 93rd Annual Meeting of the Linguistic Society of America, New York, 3–6 January. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eleanorchodroff.com/slides/LSATalk2019.pdf

Chodroff, Eleanor, Jennifer Cole. 2019. "The phonological and phonetic encoding of information status in American English nuclear accents." In *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences*. Melbourne: https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/153338/

Cruttenden, Alan. 1993. "The de-accenting and re-accenting of repeated lexical items." In *ISCA workshop on prosody*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.isca-archive.org/prosody_1993/cruttenden93_prosody.pdf

Cruttenden, Alan. 1997[2]. *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cruttenden, Alan. 2006. "The de-accenting of given information: a cognitive universal?" In *Pragmatic Organization of Discourse in the Languages of Europe*, hrsg. von Giuliano Bernini, Marcia L. Schwartz, 311–355. Berlin: de Gruyter (Empirical Approaches to Language Typology, 20–28).

Dahmen, Silvia. 2013. "Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zu Trainingseffekten bei italienischen Deutschlernenden." Diss., Universität zu Köln.

Dahmen, Silvia, Martine Grice, Simon Roessig. 2023. "Prosodic and Segmental Aspects of Pronunciation Training and Their Effects on L2." *Languages* 8 (1): 74.

De Bot, Kees, Wander Lowie, Marjolijn Verspoor. 2007. "A dynamic systems theory approach to second language acquisition." *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1): 7–21.

De Ruiter, Laura E. 2015. "Information status marking in spontaneous vs read speech in storytelling tasks: Evidence from intonation analysis using GToBI." *Journal of Phonetics* 48: 29–44.
Derwing, Tracey M., Murray J. Munro, Grace Wiebe. 1998. "Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction." *Language Learning* 48 (3): 393–410.
Derwing, Tracey M., Murray J. Munro. 2015. *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam: John Benjamins.
Eckman, Fred R. 1977. "Markedness and the contrastive analysis hypothesis." *Language Learning* 27 (2): 315–330.
Face, Timothy L., Mariapaola D'Imperio. 2005. "Reconsidering a focal typology: Evidence from Spanish and Italian." *Italian Journal of Linguistics/Rivista di Linguistica* 17 (2): 271–289.
Féry, Caroline, Vieri Samek-Lodovici. 2006. "Focus projection and prosodic prominence in nested foci." *Language* 82 (1): 131–150.
Gordon, Joshua, Isabel Darcy. 2016. "The development of comprehensible speech in L2 learners: A classroom study on the effects of short-term pronunciation instruction." *Journal of Second Language Pronunciation* 2 (1): 56–92. 10.1075/jslp.2.1.03gor.
Grice, Martine, Simon Ritter, Henrik Niemann, Timo B. Roettger. 2017. "Integrating the discreteness and continuity of intonational categories." *Journal of Phonetics* 64: 90–107.
Grosser, Wolfgang. 1997. "On the acquisition of tonal and accentual features of English by Austrian learners." In *Second Language Speech: Structure and Process (Studies on Language Acquisition [SOLA] 13)*, ed. by James Allan, Jonathan Leather, 211–228. Berlin: De Gruyter.
Guevara, Marlenny, Tatiana Rojas Ospina, Paul van Geert. 2020. "Understanding transfer from a dynamic system approach: Two studies of children using problem-solving tasks." *Cogent Education* 7 (1): https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1814512.
Gut, Ulrike. 2009. *Non-native speech: A corpus-based analysis of phonological and phonetic properties of L2 English and German*. Lausanne: Peter Lang (English Corpus Linguistics, 9).
Gut, Ulrike, Stefanie Pillai, Mohd Zuraidah Don. 2013. "The prosodic marking of information status in Malaysian English." *World Englishes* 32 (2): 185–197.
Gut, Ulrike, Stefanie Pillai. 2014. "Prosodic marking of information structure by Malaysian speakers of English." *Studies in Second Language Acquisition* 36 (2): 283–302.
Hahn, Laura D. 2004. "Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals." *TESOL Quarterly* 38 (2): 201–223.
Halliday, Michael. 1967. "Notes on transitivity and theme in English: Part 2." *Journal of Linguistics* 3 (2): 199–244.
Hardison, Debra M. 2004. "Generalization of computer-assisted prosody training: Quantitative and qualitative findings." *Language Learning & Technology* 8 (1): 34–52.
Hendriks, Berna, Frank van Meurs. 2022. "Dutch students' evaluations of EMI and L1MOI lectures: The role of non-native pronunciation." *System* 108: https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102849.
Ito, Kiwako, Shari R. Speer, Mary E. Beckman. 2004. "Informational status and pitch accent distribution in spontaneous dialogues in English." In *Proceedings of Speech Prosody 2004*. Nara, Japan: https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2004-65
Jilka, Matthias. 2000. "The contribution of intonation to the perception of foreign accent." PhD Diss., Universität Stuttgart.
Kang, Okim. 2010. "Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness." *System* 38 (2): 301–315.

Kang, Okim, Don Rubin, Lucy Pickering. 2010. "Suprasegmental measures of accentedness and judgments of language learner proficiency in oral English." *The Modern Language Journal* 94 (4): 554–566.

Krahmer, Emiel, Marc Swerts. 2001. "On the alleged existence of contrastive accents." *Speech Communication* 34 (4): 391–405.

Kurumada, Chigusa, Timo B. Roettger. 2022. "Thinking probabilistically in the study of intonational speech prosody." *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* 13 (1): https://doi.org/10.1002/wcs.1579.

Ladd, D. Robert. 1996. *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ladd, D. Robert. 2008[2]. *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Larsen-Freeman, D. 1997. "Chaos/complexity science and second language acquisition." *Applied Linguistics* 18 (2): 141–165.

Larsen-Freeman, Diane, Lynne Cameron. 2008. *Complex systems in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Lengeris, Angelos. 2012. "Prosody and second language teaching: Lessons from L2 speech perception and production research." In *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*, hrsg. von Jesús Romero-Trillo, 25–40. Berlin: Springer.

Macdonald, Shem. 2002. "Pronunciation: Views and practices of reluctant teachers." *Prospect* 17 (3): 3–18.

Major, Roy C., Eunyi Kim. 1996. "The similarity differential rate hypothesis." *Language Learning* 46 (3): 465–496.

Missaglia, Federica. 2007. "Prosodic training for adult Italian learners of German: the Contrastive Prosody Method." In *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*, hrsg. von Jürgen Trouvain, Ulrike Gut, 236–258. Berlin: De Gruyter.

Möking Eduardo, Simona Sbranna, Aviad Albert, Martine Grice. 2024. "Monitoring and assessing L2 prosodic competence." In *Language MOOCs and OERs: new trends and challenges*, ed. by Giampiero De Cristofaro, Borbala Samu, Fatima Silva, 159–184. Perugia: Stranieri University Press.

Mücke, Doris, Martine Grice. 2014. "The effect of focus marking on supralaryngeal articulation – is it mediated by accentuation?" *Journal of Phonetics* 44: 47–61.

Munro, Murray J. 1995. "Nonsegmental factors in foreign accent: Ratings of filtered speech." *Studies in Second Language Acquisition* 17 (1): 17–34.

Munro, Murray J. 2003. "A primer on accent discrimination in the Canadian context." *TESL Canada Journal* 20 (2): 38–51.

Munro, Murray J., Tracey M. Derwing. 1999. "Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners." *Language Learning* 45 (1): 73–97.

Munro, Murray J., Tracey M. Derwing. 2001. "Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech the role of speaking rate." *Studies in Second Language Acquisition* 23 (4): 451–468.

Nicora, Francesca, Laura I. McLoughlin, Barbara Gili Fivela. 2018. "Impact of prosodic training on Italian as L2 by Hiberno-English speakers: The case of polar questions." In *Proceedings of Speech Prosody 2018*, 970–974. Poznań, Poland.

Niebuhr, Oliver, Maria Alm, Nathalie Schümchen, Kerstin Fischer. 2017. "Comparing visualization techniques for learning second language prosody: First results." *International Journal of Learner Corpus Research* 3 (2): 250–277.

Piccardo, Enrica, Tom Goodier, Brian North. 2018. *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

R Core Team. 2023. *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/ (letzter Zugriff 05.05.2025).

Rasier, Laurent, Johanneke Caspers, Vincent J. Van Heuven. 2010. "Accentual marking of information status in Dutch and French as foreign languages. Production and perception." In *Proceedings of the 6th International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech, New Sounds*, hrsg. von Katarzyna Dziubalska-Kolaczyk, Magdalena Wrembel, Malgorzata Kul, 379–385.

Renard, Reymond. 2002. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Vol. 2. Bruxelles: De Boeck Université.

Riester, Arndt, Jörn Piontek. 2015. "Anarchy in the NP. When new nouns get deaccented and given nouns don't." *Lingua* 165 (B): 230–253.

Röhr, Christine T., Stefan Baumann. 2010. "Prosodic marking of information status in German." In *Proceedings of Speech Prosody 2010*, 1–4. Chicago, USA.

Sasmar Putri, April, Haoyan Ge, Aelish Hart, Virginia Yip, Aoju Chen. 2019. "The Effect of Explicit Training on Comprehension of English Focus-to-Prosody Mapping by Indonesian Learners of English." In *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences*, 1937–1940. Melbourne, Australia.

Savignon, Sandra J. 1991. "Communicative Language Teaching: State of the Art." *TESOL Quarterly* 25(2): 261–277.

Simona Sbranna, Caterina Ventura, Aviad Albert, Martine Grice. 2023. "Prosodic marking of information status in Italian." *Journal of Phonetics* 97: https://doi.org/10.1016/j.wocn.2023.101212

Sbranna Simona, Albert Aviad, Grice Martine. 2025. "Investigating interlanguages beyond categorical analyses: Prosodic marking of information status in Italian learners of German." *Journal of Phonetics* 108: https://doi.org/10.1016/j.wocn.2024.101377

Sbranna, Simona. 2025. *Prosody and interactional fluency of Italian learners of German*. Berlin: Language Science Press (Euro-SLA Studies, 8).

Schweitzer, Katrin, Arndt Riester, Michael Walsh, Grzegorz Dogil. 2009. "Pitch accents and information status in a German radio news corpus." In *Proceedings of the 10th Annual Conference of the International Speech Communication Association (Interspeech)*, 2415–2418. Brighton, UK.

Smorenburg, Laura, Joe Rodd, Aoju Chen. 2015. "The effect of explicit training on the prosodic production of L2 sarcasm by Dutch learners of English." In *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences, ICPhS 2015*, 1–5. Glasgow.

Swerts, Marc, Cinzia Avesani, Emiel Krahmer. 1999. "Reaccentuation or deaccentuation: A comparative study of Italian and Dutch." In *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences, ICPhS 1999*, 1541–1544. San Francisco, USA.

Terken, Jacques. 1984. "The distribution of pitch accents in instructions as a function of discourse structure." *Language and Speech* 27 (3): 269–289.

Terken, Jacques, Julia Hirschberg. 1994. "Deaccentuation of words representing 'given' information: Effects of persistence of grammatical role and surface position." *Language and Speech* 37 (2): 125–145.

Trofimovich, Pavel, Wendy Baker. 2006. "Learning second language suprasegmentals: Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech." *Studies in Second Language Acquisition* 28 (1): 1–30.

Turco, Giuseppina, Christine Dimroth, Bettina Braun. 2015. "Prosodic and lexical marking of contrast in L2 Italian." *Second Language Research* 31 (4): 465–491.

Vallduví, Enric. 1991. "The role of plasticity in the association of focus and prominence." In *Proceedings of the Eastern States Conference on Linguistics (ESCOL)* 7: 295–306.

Verdugo, María Dolores Ramírez. 2003. "Non-native interlanguage intonation systems: A study based on a computerized corpus of Spanish learners of English." *ICAME Journal* 26: 115–132.

Verspoor, Marjolijn, Wander Lowie, Kees De Bot. 2009. "Input and second language development from a dynamic perspective." In *Input matters in SLA*, ed. by Thorsten Piske, Martha Young-Scholten, 62–81. Bristol: Multilingual Matters.

Wennerstrom, Ann. 1998. "Intonation as cohesion in academic discourse: A study of Chinese speakers of English." *Studies in Second Language Acquisition* 20 (1): 1–25.

Yenkimaleki, Mahmood, Vincent J. Van Heuven. 2016. "Effect of explicit teaching of prosodic features on the development of listening comprehension by Farsi-English interpreter trainees: An experimental study." *International Journal of English Language Teaching* 4 (6): 32–41.

Yoon, Tae-Jin. 2010. "Speaker consistency in the realization of prosodic prominence in the Boston University Radio Speech Corpus." In *Proceedings of Speech Prosody 2010*, 1–4. Chicago, USA.

L'analisi linguistica e letteraria xxxiv (2026) 143–166
ISSN: 1122-1917

Polaritätskontrast als Kategorie der Modalität im Deutschen und im deutsch-italienischen Vergleich

Manuela Caterina Moroni
Università degli Studi di Bergamo
manuela.moroni@unibg.it

Received November 2025; Accepted January 2026; Published online April 2026

This article investigates how polarity contrast – i.e., the highlighting of the truth value of a proposition – is expressed in German, and compares these strategies with those attested in Italian. An analysis of German Map Task dialogues shows that Verum focus, especially the prosodic emphasis on the finite verb in declaratives, is only one strategy of polarity contrast among several. German speakers also employ particles, focused negation, and various patterns to maintain or reverse the polarity value of a proposition. Comparing these findings with Italian data from the study by Andorno, Crocco (2018) reveals that Italian makes use of strategies of the same type but relies more heavily on syntactically non-integrated lexical items, while prosodic marking plays a marginal role. The study further interprets polarity contrast strategies within Abraham's (2020) theory of modality, arguing for an expansion of his model to include syntactically disintegrated particles and prosodic strategies expressing complex modal evaluations. Along these lines the paper argues that while German tends to express modality within the sentence structure, Romance, here represented by Italian, tends to convey modality 'outside' the sentence structure through syntactically non-integrated items/isolated particles, which can be combined with phrases.

Keywords: Verum-Focus, Polarity Contrast, Modality, Information Structure

1. *Gegenstand und Stand der Forschung*

Im Mittelpunkt des vorliegenden Aufsatzes stehen die Strategien des Deutschen, mit denen der Polaritätskontrast einer Äußerung ausgedrückt wird. Ein Polaritätskontrast liegt vor, wenn die Polarität, d. h. der Wahrheitswert, einer Äußerung hervorgehoben wird. Diese Hervorhebung kann in zwei unterschiedlichen Relationen zum *common ground* (im Sinne von Stalnaker [1978]) stehen: Entweder wird der Wahrheitswert einer Proposition in Bezug auf den *common ground* bestätigt, oder er wird korrigiert bzw. negiert. Andorno, Crocco (2018, 260) sprechen in diesem Zusammenhang von „maintaining the polarity value" vs. „switching the polarity value" einer Proposition im Kontrast zu anderen Propositionen des *common ground*. Der Polaritätskontrast kann im Deutschen durch Ausdrucksmittel unterschiedlicher Art kodiert werden. Ein besonderes Mittel zur Markierung des Polaritätskontrasts ist der sogenannte Verum-Fokus. Darunter versteht man seit Höhle

DOI: 10.69117/ALL.2026.1.08

(1988) in erster Linie die Realisierung des Fokusakzents eines Deklarativsatzes auf dem finiten Verb in der linken Satzklammer, wie in Beispiel (1) aus Höhle (1992, 112):

(1) {A: Ich habe Hanna gefragt, was Karl gerade macht, und sie hat die alberne Behauptung aufgestellt, dass er ein Drehbuch schreibt.}
B: (Das stimmt), Karl SCHREIBT ein Drehbuch.

Durch die Fokussierung des Finitums ‚schreibt' wird in (1) nach Höhle ein Verum-Effekt erzeugt, der sich wie folgt paraphrasieren lässt: „Es trifft zu / es ist wahr, dass Karl ein Drehbuch schreibt." Im *common ground* liegt nicht-p vor („die alberne Behauptung"), bzw. der Wahrheitswert von p steht zur Debatte und nicht-p wird nahegelegt. Durch die prosodische Hervorhebung des Finitums wird der Wahrheitswert von p im Kontrast zu nicht-p hervorgehoben bzw. beteuert. Beispiel (1) stellt im Hinblick auf die Literatur den prototypischen Fall von Verum-Fokus dar. Neben der Fokussierung des Finitums in der linken Klammer (Beispiel (1)) werden dem Verum-Fokus tendenziell auch die Fokussierung/Akzentuierung der Finita in anderen Satztypen (V1-Deklarativa und Fragesätzen) und des Komplementierers *dass* in der linken Klammer bzw. in der C-Domäne (Müller 2023, 578) in Nebensätzen zugeschlagen. Ein Beispiel für die Fokussierung des Komplementierers ist (2):

(2) S1: Ich glaube nicht, dass Betül einen Roman geschrieben hat.
S2: Ich glaube, DASS sie einen Roman geschrieben hat. (Müller 2023, 577–578)

Lohnstein (2018, 79–81) weist hierzu darauf hin, dass bei Nebensätzen ein Verum-Effekt auch durch die Fokussierung des finiten Hilfsverbs – aber nicht des Vollverbs – in der rechten Satzklammer zustande kommen kann, wie er am Vergleich zwischen (3a) und (3b) deutlich macht:

(3a) (Hans behauptet,) dass Karl den Hund gefüttert HAT. (Lohnstein 2018, 80)
(3b) (Hans behauptet,) dass Karl den Hund FÜTTERT. (Lohnstein 2018, 80)

Die Beispiele (1), (2) lassen sich im Hinblick auf die Forschungsliteratur dem Phänomen des Verum-Fokus im engeren Sinne zuordnen (Lohnstein 2018). Dabei wird die Möglichkeit, Verum auszudrücken, in engem Zusammenhang mit der Syntax des Deutschen gesehen: Demnach sei die Verum-Komponente in der linken Klammer/C-Domäne – beim finiten Verb oder beim Komplementierer – angesiedelt und werde durch die Fokussierung der Elemente in dieser Position aktiviert. Beispiele wie (3) sprechen jedoch dafür, dass Verum-Effekte nicht unbedingt an die linke Klammer/C-Domäne gebunden sind. Ferner wird in der neueren Forschung die Ansicht vertreten, dass Verum-Effekte mit anderen Kontexten als dem typischen Korrekturkontext einhergehen können. So nehmen Jordanoska, Kocher, Bendezú-Arajo (2023, 430) in Anlehnung an Matthewson, Glougie (2018, 165) ein breites Spektrum an Kontexten an, mit denen aus ihrer Sicht der Verum-Fokus („verum emphasis") kompatibel ist. Zu den Verum-Kontexten zählen Jordanoska, Kocher, Bendezú-Arajo (2023, 430) die Korrektur von negativen Erwartungen, den Ausdruck von

emphatischem Einvernehmen, emphatische Antworten auf direkte oder indirekte Fragen und den Ausdruck von Emphase bei Konditionalität und bei Entscheidungsfragen (mit der Bedeutung ‚Ist p wirklich wahr?'). Hiermit geht also eine Auffassung des Verum-Fokus einher, die weit über Höhles (1988; 1992) Definition hinausgeht. So wird im Zusammenhang mit dem Verum-Fokus auch die Fokussierung weiterer, nicht-verbaler und unflektierbarer Elemente diskutiert. Hierzu vertritt Müller (2023) die These, dass neben der Fokussierung des Finitums auch die Fokussierung bestimmter Adverbien und Partikeln einen Verum-Effekt erzeugen kann. Zu den sogenannten Verum-Adverbien zählen demnach ‚tatsächlich', ‚wirklich' und ‚echt'. Ein Beispiel hierfür ist (4) aus Müller (2023, 578):

(4) S1: Ich glaube nicht, dass Betül einen Roman geschrieben hat.
S2: Betül hat WIRKLICH einen Roman geschrieben.

Auch akzentuierte Modalpartikeln – wie ‚(sehr) wohl' – können nach Müller (2023, 589–595) Verum ausdrücken, jedoch mit stärkeren Verwendungsrestriktionen syntaktischer Art als die Adverbien:

(5) S1: Ich glaube nicht, dass Betül einen Roman geschrieben hat.
S2: Betül hat (sehr) WOHL einen Roman geschrieben. (Müller 2023, 578)

Auch Meibauer (1994, 130, 144), Gutzmann (2010), Blühdorn (2012) und Abraham (2020, 298) sehen einen Zusammenhang zwischen fokussierten Modalpartikeln wie ‚doch', ‚ja' und ‚schon' und dem Verum-Fokus. Allerdings ist in der Forschung noch umstritten, ob Modalpartikeln überhaupt einen Fokusakzent tragen können bzw. ob ‚doch', ‚ja' und ‚schon' mit Fokusakzent weiterhin als Modalpartikeln eingestuft werden sollen. Um deutlich zu machen, inwiefern die akzentuierten Partikeln ‚doch', ‚ja' und ‚schon' einen Verum-Effekt erzeugen können, wird jeweils ein Beispiel aus der Literatur angeführt. Zur Partikel ‚ja' bringt Gutzmann (2010, 132) das Beispiel in (6):

(6) A: David riecht wie ein Zombie
B: David ist JA ein Zombie

Nach Gutzmann (2010, 132) wird in (6) durch das akzentuierte ‚ja' ein Verum-Effekt erzeugt, der mit denen in (7) (Akzentuierung des Finitums in der linken Klammer) und (8) (Akzentuierung des Komplementierers in der linken Klammer) vergleichbar ist:

(7) A: David riecht wie ein Zombie
B: David IST ein Zombie

(8) A: David riecht wie ein Zombie
B: Ich denke, DASS David ein Zombie ist.

Gutzmanns These lässt sich besser verstehen, wenn man sich die semantische Beschreibung der Modalpartikel ‚ja' vor Augen führt: Modales ‚ja' zeigt nämlich an, dass aus der

Perspektive des Sprechers die Proposition p im *common ground* von Sprecher und Hörer vorhanden ist und dass p somit als bekannt gilt (Thurmair 1989, 104; Abraham 2020, 291). Durch die Fokussierung von ‚ja' wird also die Bekanntheit von p hervorgehoben, was den Verum-Effekt erzeugt. Auch die Fokussierung von ‚doch' und ‚schon' erzeugt einen ähnlichen Effekt, wobei deren Semantik komplexer ist. Als Beispiel für akzentuiertes ‚doch' wird hier (9) aus Meibauer (1994, 124) angeführt:

(9) A: Fritz hat nicht geheiratet.
B: Fritz hat DOCH geheiratet!

Als Grundbedeutung von (akzentuiertem und nicht akzentuiertem) ‚doch' im Mittelfeld nimmt Meibauer (1994, 124) die Bezugnahme auf eine Proposition nicht-p an. Durch die Fokussierung von ‚doch' wird demnach die im *common ground* vorhandene nicht-p negiert. Aus nicht-(nicht-p) ergibt sich die Hervorhebung der Gültigkeit von p (vgl. auch Moroni 2017). Aus pragmatischer Sicht ist Meibauers Analyse mit der Dudengrammatik (2016, 603) und Pittners (2007, 84) Beschreibung von akzentuiertem ‚doch' im Mittelfeld kompatibel: Nach der Dudengrammatik lässt sich fokussiertes ‚doch' mit „entgegen meiner Erwartung" paraphrasieren. Das heißt, akzentuiertes ‚doch' signalisiert, dass entgegen den Erwartungen (also nicht-p) p gültig ist. Pittner (2007, 84) und Abraham (2020, 298) setzen ihrerseits diese Verwendung von ‚doch' explizit mit dem Verum-Fokus in Zusammenhang. Auch akzentuiertes ‚schon' nimmt auf eine im *common ground* vorhandene nicht-p Bezug. Im Unterschied zu ‚doch' vermittelt aber ‚schon' zusätzlich eine Komponente der Einschränkung, d.h. nicht-p wird zwar wie bei ‚doch' negiert aber es wird auch auf mögliche Einwände gegen p hingewiesen. Hierzu spricht Thurmair von Geltungseinschränkung:

(10) Angeklagter: Das habe ich nie gesagt.
Kläger: Das haben Sie SCHON gesagt! Dafür gibt es Zeugen. (Thurmair 1989, 146)

In den bisherigen Ausführungen wurden Strategien des Polaritätskontrasts im Deutschen behandelt, die sich dadurch charakterisieren lassen, dass sie durch die Fokussierung einer Konstituente realisiert werden. Studien zum Polaritätskontrast im Italienischen[1] (Brunetti 2009; Lombardi Vallauri, Barazini 2015; Andorno, Crocco 2018) legen die Hypothese nahe, dass der Polaritätskontrast im Italienischen weniger mit dem Verum-Fokus bzw. mit der prosodischen Hervorhebung von Konstituenten erzeugt wird. Vielmehr scheint sich das Italienische eher lexikalischer und/oder syntaktischer Mittel zu bedienen, um den Wahrheitswert einer Proposition hervorzuheben. Hierzu ermitteln Andorno, Crocco (2018) in Maptask-Dialogen und in durch Leseaufgaben elizitierten Daten verschiedene Marker von Polaritätskontrast in verbalen Echo-Antworten, d.h. in Antworten auf Entscheidungsfragen, in denen das Prädikat der Frage oder Teil davon wiederholt wird, um die in der Frage kodierte Proposition p zu bestätigen oder zu negieren. Um den Unter-

[1] Dies scheint auf die romanischen Sprachen im Allgemeinen zuzutreffen, vgl. hierzu zum Beispiel Kocher (2023) und Muñoz Pérez, Verdecchia (2023) zum Spanischen.

suchungsgegenstand zu bestimmen, führen Andorno, Crocco (2018, 256) zunächst ein Beispiel auf Englisch an:

(11) A: I do not have to turn left then?
B: Yes you do have to turn left/No you do not have to turn left.

Äußerungen wie die von A in (11) – die Bitten um Vergewisserung darstellen – stellen typische Kontexte dar, in denen die Realisierung von Polaritätskontrast in der Antwort sehr wahrscheinlich ist. Dies ist der Grund, warum Andorno, Crocco (2018) sich auf Belege dieser Art konzentrieren. Ein Beispiel aus ihren italienischen Daten befindet sich in (12):

(12)[2] GIV1: devi prendere una diagonale eh: a destra -, verso l'estremità eh: del foglio -, FOL1: okay -, quindi # non devo superare # l'albergo. GIV2: ## sì. devi superare l'albergo -, a questo punto. devi lasciare l'albergo sulla destra -, arrivare # sopra l'albergo.
GIV1: you have to take a diagonal path; eh: on the right -, towards the edge eh of the sheet -,
FLO1: okay -, then # I don't need to pass # the the hotel.
GIV2: ##yes. You must pass the hotel -, at this point. You must leave the hotel to your right -, get # above the hotel.

In (12) ist im Kontext die Frage von GIV1 bzw. *common ground* nicht-p „non devo superare l'albergo", wobei GIV2 durch die Antwortpartikel *sì* und die darauffolgende Äußerung p gegenüber nicht-p hervorhebt.

Aus der Analyse von Andorno, Crocco (2018) geht hervor, dass im Italienischen der Verum-Fokus (durch die Fokussierung des Finitums) eine marginale Strategie des Polaritätskontrasts darstellt. In ihrem Corpus von 330 Antworten auf negativen Fragen („negative checks") aus Maptask-Dialogen realisieren die italienischen Sprecher einen Verum-Fokus nur in 22 Fällen. Vielmehr treten vor allem drei syntaktische Formate auf. Das erste Format ist durch die Kombination einer Partikel und einer Phrase gekennzeichnet. In (13a) liegt ein Beispiel für die Korrektur (*polarity switch*) und in (13b) ein Beispiel für die Bestätigung (*polarity maintenance*) des Wahrheitswertes von p:

(13a) [pol. switch] FOL: quindi la linea # non è dritta. GIV: beh sì. # abbastanza dritta. FOL: so the line is not straight. GIV: well yes. Pretty straight. (Andorno, Crocco 2018, 272)

(13b) [pol. maint.] FOL: ma non devo fare un giro intero. GIV: no -, non un giro intero. FOL: but mh I do not have to go all the way round. GIV: no -, not all the way round. (Andorno, Crocco 2018, 272)

Beim zweiten Format folgt auf eine Phrase eine Partikel, wie in (14a)–(14b):

[2] Zum besseren Verständnis wird bei den angeführten Beispielen aus Andorno, Crocco (2018, 258) auch deren englische Übersetzung angeführt, die die Autorinnen selbst im Text angeben.

(14a) [pol. switch] FOL: ma neppure le barche hai? GIV: sì le barche sì.
FOL: you do not even have boats? GIV: yes -, boats yes (Andorno, Crocco 2018, 273)

(14b) [pol. maint.] FOL: cioè non hai niente lì # in: basso. GIV: in basso a sinistra no.
FOL: you mean you have nothing at the bottom. GIV: at the bottom on the left no.
(Andorno, Crocco 2018, 272)

Das dritte Format ist satzförmig bzw. enthält im Gegensatz zu den anderen zwei Formaten ein Prädikat, wie in (15):

(15) FOL: ma # non devo toccare la scritta. GIV: sì. la tocco.
FOL: but I must not touch the writing. GIV: yes. I touch it. (Andorno, Crocco 2018, 273)

Anschließend gehen Andorno, Crocco (2018) an einem zweiten Corpus aus elizitierten (vorgelesenen) Daten der Frage nach, ob in Verum-Fokus erzwingenden Kontexten das Finitum tatsächlich fokussiert wird. Dabei wird festgestellt, dass Verum-Fokus in 29 von 40 Fällen realisiert wird. In den restlichen 11 Fällen realisieren die Sprecher Äußerungen mit weitem Fokus, d.h., unmarkierter Akzentuierung (Andorno, Crocco 2018). Dies deutet darauf hin, dass Sprecher des Italienischen die Verum-Markierung auch weglassen bzw. Verum-Fokus unterspezifiziert lassen können zugunsten einer unmarkierten Prosodie.

2. *Fragestellung und Relevanz für die Theorie der Modalität*

Aus den Ausführungen in Abschnitt 1 geht hervor, dass sowohl im Deutschen als auch im Italienischen Polaritätskontraste durch unterschiedliche Mittel kodiert werden können, wobei im Italienischen der Verum-Fokus und im Allgemeinen die prosodische Markierung des Verums marginal zu sein scheint und eher auf lexikalische und syntaktische Mittel zurückgegriffen wird. Dabei beruht der Großteil der Studien auf der Introspektion, was auch damit zusammenhängt, dass die Kontexte, in denen Verum bzw. Polaritätskontrast realisiert wird, stark markiert bzw. selten sind, sodass es mühsam ist, in Korpora nach Belegen zu suchen. Hierzu bietet sich m.E. deswegen an, für das Deutsche in Anlehnung an die Studie von Andorno, Crocco (2018) zum Italienischen in Maptask-Dialogen – als Gesprächssorte, in der der Polaritätskontrast wahrscheinlicher ist – zu ermitteln, wie dieser zum Ausdruck gebracht wird. Dies kann mehr Licht auf die Frage der Rolle des Verum-Fokus im Deutschen und dessen Relation zu anderen Strategien des Polaritätskontrasts werfen. Eine solche Untersuchung ist aus sprachbeschreibender und sprachvergleichender Perspektive relevant und kann mit neuen Daten die an mehreren Stellen vertretene These der Asymmetrie in der Kodierung von Verum bei germanischen vs. romanischen Sprachen nachprüfen. Wenn man ferner bedenkt, dass der Polaritätskontrast der epistemischen Ebene der Modalität gehört, kann diese Untersuchung auch einen Beitrag zur Vertiefung der Theorie der Modalität leisten. Hierzu wird auf die Theorie der Modalität von Abraham (2020) zurückgegriffen. Demnach lassen sich im Deutschen die Ausdrucksmittel der

Modalität in lexikalischen und grammatischen Mitteln aufteilen, wobei sie dann jeweils unterschiedliche semantische Komplexität aufweisen, je nach Art und Anzahl der modalen Bewertung(en), die sie kodieren. Mit Modalität versteht Abraham (2020, 65–69) den Ausdruck von subjektiver Perspektivierung, die die Bewertung von Propositionen in Bezug auf deren Quelle und /oder deren Gültigkeitsgrad betrifft. Hierzu sind nach Abraham (2020) die zentralen Ausdrucksmittel der Modalität im Deutschen Modaladverbien, Modalverben und Modalpartikeln. Diese drei Typen von Modalitätsausdrücken lassen sich nach einem binären Merkmalssystem klassifizieren, das hier in Tabelle 1 zusammengefasst wird (vgl. Abraham [2020, 65–69] und auch Moroni, Bidese [2025]).

Tabelle 1 - *Systematisierung der Ausdrucksmittel der Modalität im Deutschen nach Abraham (2020, 65–69)*

	Modalitäts-ausdruck	*Beispiel*	*Bewertung der Quelle (Evidentialität)*	*Bewertung der Gültigkeit (Epistemizität)*
lexikalisch	*offensichtlich*	(a) Der Chef ist gestern **offensichtlich** betrunken gewesen.	+	-
	wahrscheinlich	(b) Der Chef ist gestern **wahrscheinlich** betrunken gewesen.	-	+
grammatikalisch	*sollen*	(c) Der Chef **soll** gestern betrunken gewesen sein.	+	+
	‚ja'	(d) Der Chef ist gestern **ja** betrunken gewesen	+	++

Modaladverbien sind lexikalische Mittel und können jeweils nur einen Bewertungstyp ausdrücken. So drückt das Adverb ‚offensichtlich' eine Bewertung hinsichtlich der Quelle/Evidenz eines Sachverhalts aus, während ‚wahrscheinlich' auf der epistemischen Ebene operiert, indem es eine Perspektivierung in Bezug auf den Gültigkeitsgrad einer Proposition kodiert. Im Gegensatz zu den Modaladverbien operieren grammatische Mittel der Modalität wie Modalverben und Modalpartikeln auf beiden Bewertungsebenen. Sie drücken also zugleich eine Bewertung der Proposition hinsichtlich ihrer Quelle und eine in Bezug auf deren Gültigkeit. So drückt das Modalverb ‚sollen' in Tabelle 1 (Beispiel c) aus, dass die Quelle der Proposition weder der Sprecher noch der Adressat, sondern eine dritte Instanz ist und dass die Gültigkeit der Proposition unsicher ist. Noch komplexer ist die Modalität, die Modalpartikeln ausdrücken. Diese kodieren über eine Bewertung über die Quelle von p (die dem Sprecher entspricht) hinaus eine doppelte epistemische Bewertung aus (daher die zwei „+" Zeichen in der Tabelle). Diese bezieht sich zum einen auf die Per-

spektive des Sprechers und zum anderen auf die vom Sprecher angenommene Perspektive des Hörers auf die Gültigkeit von p. Die Modalpartikel ‚ja' in Beispiel (d) in Tabelle 1, zum Beispiel, drückt Folgendes aus: (i) die Quelle von p ist der Sprecher; (ii) aus der Perspektive des Sprechers ist p bekannt; (iii) aus der Perspektive des Sprechers ist p dem Adressaten bekannt. Nun lässt sich der Ausdruck des Polaritätskontrasts und des Verum-Fokus gemäß Abrahams Auffassung von Modalität als modal einstufen. Denn der Ausdruck eines Kontrasts in der Polarität von p in Bezug auf Alternativen im *common ground* betrifft die Gültigkeit von p und entspricht somit einem der beiden Bewertungstypen in Abrahams Systematisierung (Bewertung der Gültigkeit/epistemische Ebene). Ferner wird beim Polaritätskontrast auch eine Bewertung hinsichtlich der Quelle von p ausgedrückt, die immer mit dem Sprecher zusammenfällt, wie bei Modalpartikeln.

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen setzt sich der vorliegende Beitrag zum Ziel, in deutschen Maptask-Dialogen als Gesprächssorte, die die Produktion von Äußerungen mit Verum-Effekten/Polaritätskontrasten besonders begünstigt, exploratorisch nach Ausdrucksmitteln von Polaritätskontrast zu suchen und klassifizieren. Dies erfolgt in Abschnitt 3. In einem zweiten Schritt (Abschnitt 4) wird die Datenanalyse zum Deutschen zusammengefasst und in Bezug zu Abrahams Theorie der Modalität interpretiert. Schließlich wird in Abschnitt 5 diskutiert, wie sich Deutsch und Italienisch im Hinblick auf den Polaritätskontrast als modalen Inhalt verhalten und wie sich die Ausdrucksmittel des Polaritätskontrasts in der jeweiligen Sprache in Abrahams Modell der Modalitätsausdrücke fügen.

3. *Datenanalyse*

Wie oben bereits angedeutet, wird im Folgenden der Frage nachgegangen, wie Polaritätskontraste im Deutschen ausgedrückt werden. Dies soll anhand von Maptask-Gesprächen erfolgen. Bei einem Maptask handelt es sich um eine kommunikative Aufgabe, bei der zwei Teilnehmer jeweils ähnliche, aber nicht identische Karten bekommen. Dabei ist auf der Karte von einem der beiden Teilnehmer ein Weg eingezeichnet. Diesen Weg soll der Teilnehmer ausschließlich durch verbale Beschreibung dem anderen Teilnehmer erklären, damit dieser den gleichen Weg auf der eigenen Karte nachzeichnen kann. Diese kommunikative Aufgabe hat das Ziel, die Teilnehmer dazu zu bringen, miteinander sprachlich zu interagieren und dabei neben Instruktionsformen auch Fragen bzw. Nachfragen und Korrekturen zu realisieren. Da es also oft darum geht, Missverständnisse zu klären, ist in Maptask-Gesprächen die Wahrscheinlichkeit der Realisierung von Polaritätskontrasten hoch.

Die Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung bilden 14 Maptask-Gespräche aus der Datenbank für Gesprochenes Deutsch (kurz DGD) des Leibniz-Instituts für deutsche Sprache, die online frei zugänglich ist. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Kennzeichen der Maptask-Gespräche, die analysiert wurden, deren Dauer, die Anzahl der Tokens, die Herkunft der Teilnehmer und die Anzahl der Belege von Polaritätskontrast.

Tabelle 2 - *Übersicht der Eckdaten der Maptask-Gespräche*

Ereignisnummer	*Dauer*	*Tokens*	*Dialektregion*	*Anzahl der Belege*
FOLK_E_00086	00:17:31	2657	Lameli: mittelwest Wiesinger: Ripuarische Sprachregion	8
FOLK_E_00087	00:12:27	1904	Lameli: südost Wiesinger: Ostfränkische Sprachregion	7
FOLK_E_00089	00:19:01	3099	Lameli: mittelwest Wiesinger: Hessische Sprachregion	11
FOLK_E_00090	00:20:07	2802	Lameli: nordwest Wiesinger: Ostfälische Sprachregion	1
FOLK_E_00091	00:16:55	2840	Lameli: nordost Wiesinger: Brandenburgische Sprachregion	1
FOLK_E_00093	00:20:54	2831	Lameli: südwest Wiesinger: Alemannische Sprachregion	2
FOLK_E_00094	00:25:45	2954	Lameli: nordost Wiesinger: Brandenburgische Sprachregion	4
FOLK_E_00095	00:17:04	2686	Lameli: nordwest Wiesinger: Nordniederdeutsche Sprachregion	6
FOLK_E_00096	00:11:20	1030	Lameli: mittelwest Wiesinger: Ripuarische Sprachregion	1
FOLK_E_00097	00:11:30	1697	Lameli: südost Wiesinger: Bairische Sprachregion	1
FOLK_E_00098	00:10:55	1338	Lameli: nordost Wiesinger: Mecklenburgisch-Vorpommersche Sprachregion	1
FOLK_E_00099	00:14:59	3004	Lameli: nordwest Wiesinger: Nordniederdeutsche Sprachregion	3
FOLK_E_00100	00:21:37	3147	Lameli: nordwest Wiesinger: Nordniederdeutsche Sprachregion	9
Summe	03:40:05	31989		55

Von den 55 Äußerungen in den Gesprächen, mit denen Polaritätskontrast zum Ausdruck gebracht wird, handelt es sich in 26 Fällen um die Bestätigung von p (*polarity maintenance*), und in den restlichen 29 Fällen wird die Polarität der Äußerung korrigiert, es handelt sich also um *polarity switch*. Diese quantitativen Daten dienen lediglich zur Illustration des Korpus, das zu einer explorativen qualitativen Analyse zusammengestellt wurde. Es geht hier also darum, zu ermitteln, mit welchen sprachlichen Formen die Teilnehmer der Maptask-Gespräche Polaritätskontrast zum Ausdruck bringen. Im Folgenden werden der Reihe nach die Strategien zur Beibehaltung der Polarität und diejenigen zum Wechsel illustriert.

3.1 Strategien der Bestätigung von p

Die Bestätigung des Wahrheitswertes von p wird in den Daten auf drei Weisen ausgedrückt:
(i) Partikel
(ii) Verum-Fokus
(iii) Umformulierung

Bei der Strategie (i) ‚Partikel" wird auf eine Äußerung mit ‚ja', ‚nein' /‚nee' oder, genau' reagiert. In (16) möchte Teilnehmer SOE3 mit der Äußerung in den Zeilen 0703–0705 prüfen, ob Teilnehmer SOE4 ihm bei der Einzeichnung des Weges auf der eigenen Karte folgt bzw. sich an seine Anweisung gehalten hat, eine Linie über der Sanduhr/der Zahnbürste zu malen. Daraufhin reagiert SOE4 mit der Partikel ‚ja', die den Wahrheitswert von p „SOE3 hat eine Linie über der Sanduhr/der Zahnbürste gemalt" bestätigt.

(16) FOLK_E_00095
0703 SOE3 °hh du hast ja
0704 (1.11)
0705 SOE3 ähm auch n ne linie über über der sanduhr gemalt ne (.) ähm über der zahnbürste
0706 SOE4 ((schmatzt)) ja
0707 SOE3 °hh und ähm auf der und jetzt musst du schräg nach oben links zeichnen (.) °h bis du unterhalg unterhalb der von der rechten ecke von den büchern bist ne

Analog zu (16) wird auch in (17) der Wahrheitswert einer von einem der beiden Teilnehmer (FFM3) formulierten Proposition von dem anderen Teilnehmer (FFM4) bestätigt bzw. beibehalten, mit dem Unterschied, dass in diesem Fall nicht-p bestätigt wird. Entsprechend wird die Negationspartikel ‚nee' realisiert.

(17) FOLK_E_00089
0128 FFM3 aber du meinst nicht die wohnwagen oder
0129 (0.22)
0130 FFM4 nee nee (.) hm
0131 (0.25)
0132 FFM4 also die wohnwagen sind ja über dem motorrad

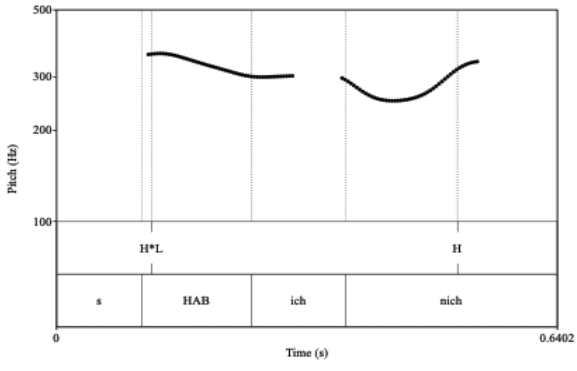
Die Polarität von p wird in den Daten auch durch Sätze mit fokussiertem Finitum, also Verum-Fokus, beibehalten. Dieser tritt tendenziell mit einer markierten Syntax auf, und zwar mit dem Objekt im Vorfeld, bei leerem Vorfeld bzw. uneigentlicher Verbspitzenstellung (Auer 1993) oder Linksherausstellung. Hier ein Beispiel für einen Deklarativsatz mit Verum-Fokus und dem pronominalen Objekt ‚e(s)' im Vorfeld.

(18) FOLK_E_00089

0136	FFM4	und so (.) bisschen weiter links sind is da so so_n
0137		(0.43)
0138	FFM4	°hhh beeischer hintergrund und dann sind so
0139		(0.27)
0140	FFM4	silberne nägel drauf si[n das für mich]
0141	FFM3	[nee die hab ich] nich h°
0142		(0.25)
0143	FFM4	die hast du gar nich
0144	FFM3	die hab ich n ((lacht))
0145	FFM4	°h sind
0146	FFM4	sind das keine nägel für dich
0147	FFM3	((lacht))
0148	FFM4	links am (.) bildende
0149		(0.42)
0150	**FFM3**	**s hab ich nich**

In (18) entdecken die beiden Teilnehmer eine Unstimmigkeit zwischen ihren Karten: Auf der Karte von FFM4 sind Nägel, auf der Karte von FFM3 sind dagegen keine. Zwischen Zeile 0136 und Zeile 0144 wird ihnen klar, dass es diese Unstimmigkeit gibt. Daraufhin bittet Teilnehmer FFM4 in den Zeilen 0145–0148 um Bestätigung, dass FFM3 auf seiner Karte keine Nägel hat. Hierauf reagiert FFM3 mit der Äußerung in Zeile 0150 „s hab ich nich" mit dem direkten Pronominalobjekt *s* im Vorfeld und dem akzentuierten Verb ‚hab'. Abbildung 1 zeigt den Grundfrequenzverlauf von Zeile 150, in dem der fallende (H*L) Akzent bei ‚hab' erkennbar ist.

Abbildung 1 - *Grundfrequenzverlauf von Zeile 0150 von FOLK_E_00089* s hab ich nich



In (19) liegt ein Deklarativsatz mit Verum-Fokus mit uneigentlicher Verbspitzenstellung vor (d.h., im Vorfeld wird eine aus dem Kontext entnehmbare Konstituente weggelassen, in diesem Fall das Objekt):

(19) FOLK_E_00100
985 HBG1 ((schmatzt)) okay (.) dann gehst du °h nach

0986 (0.24)
0987 HBG1 neunzig grad winkel nach (.) links
0988 HBG2 j[o]
0989 HBG1 [äh]m so (.) ja so_n
0990 (0.3)
0991 HBG1 n
0992 (0.35)
0993 HBG1 halben zentimeter n bissche b (.) bisschen mehr an der zahnbürste vorbei ((atmet ca. 1.23 Sekunden ein))
0994 (0.2)
0995 HBG1 hh°
0996 (0.72)
0997 HBG1 h° (.) also nach links ne °h
0998 HBG2 hmhm
0999 (0.29)
1000 HBG1 had_u
1001 (0.36)
1002 HBG2 hab ich

Teilnehmer HBG1 beschreibt HBG2 einen Abschnitt des Weges, den er auf seiner Karte einzeichnen soll (dann gehst du .h nach neunzig grad winkel nach (.) links ...) und bittet dann in Zeile 1000 um Bestätigung. Diese wird von HBG2 mit dem Verum-Fokus ‚hab ich' zum Ausdruck gebracht.

Kommen wir nun zur dritten Strategie der Beibehaltung der Polarität von p. Diese besteht darin, p mit einigen Variationen bzw. Hinzufügungen zu wiederholen oder umzuformulieren. In (20) wird p aus Zeile 0851 „kommt des hin h°" von Teilnehmer HBG2 in Zeile 0854 mit dem intensivierenden Ausdruck ‚ganz gut' wiederholt und bestätigt.

(20) FOLK_E_00100
0847 HBG1 gehst du nach oben °hh auf die mitte von dem °h (.) dritten apfel da h° also von dem vordersten apfel °hh auf die mitte von dem apfel gehst du zu und bleibst so_n °h so_n halben zentimeter vom schatten des apfels
0848 (0.24)
0849 HBG1 weg h°
0850 (1.31)
0851 HBG1 kommt des hin h°
0852 (0.61)
0853 HBG1 also so neunzig grad winkel (.) rau[f]

0854 HBG2 [j]a [kommt] ganz gut hin
0855 HBG1 [°h]
0856 (0.45)
0857 HBG1 fertig
0858 HBG2 (.) ja
0859 HBG1 °h okay jetzt wird_s richtig schwierig

Neben Intensivierungen können auch Spezifizierungen/zusätzliche Informationen hinzugefügt werden, wie in (21):

(21) FOLK_E_00086
0775 AAC3 diagonal nach oben
0776 (1.56)
0777 AAC4 ich dacht ich soll nach unten gehn
0778 (0.3)
0779 AAC3 °h ja du sollst von diesem punkt aus (.) wo du grade bist (.) nach [unten gehn]
0780 AAC4 [okay ich hab scho]n ja ja is [schon gut ich hab_s]

In (21) nimmt Teilnehmer AAC3 die Äußerung von Teilnehmer AAC4 in Zeile 0777 wieder auf und bestätigt sie in Zeile 0779, indem er „von diesem punkt aus (.) wo du grade bist" hinzufügt.

Ein Beispiel für eine Umformulierung ist (22), indem p aus Zeile 0268 von Teilnehmer AAC3 von AAC3 direkt im Anschluss daran mit „ja der [tisch steht da]" bestätigt wird. Also, es wird ‚den Tisch da haben mit ‚der Tisch steht da' umformuliert.

(22) FOLK_E_00086
0267 AAC3 hä (.) ((Lachansatz)) °h bitte noch mal °h i[s]
0268 AAC4 [du has] (.) da_n tisch
0269 AAC3 ja der [tisch steht da]
0270 AAC4 [°h]
0271 (0.46)
0272 AAC4 und der tisch hat ne tischkante

An allen für diese Strategie angeführten Beispielen lässt sich auch beobachten, dass die Umformulierungen auch durch ‚ja' und ähnliche lexikalische Ausdrücke der Bestätigung (z.B. ‚genau') eingeleitet werden können.

3.2 Strategien der Korrektur von p

Die Polarität von einer im Kontext vorhandenen Proposition wird in den Daten durch vier Strategien umgekehrt. Dabei sind die ersten zwei analog zu denen zum Ausdruck der Bestätigung der Polarität von p (Abschnitt 3.1). Darüber hinaus kann die Negation ‚nicht'/‚kein' fokussiert werden (Strategie (iii)) oder ein Teilnehmer kann ein Missverständnis mit einer reparierenden Äußerung thematisieren (Strategie (iv)). Bei dieser letzten Strategie „Repa-

ratur-Äußerungen“ handelt es sich insofern um eine Restkategorie, als es um Äußerungen geht, die p korrigieren und bei denen weder Partikeln noch eine markierte Akzentuierung (Verum-Fokus und Fokussierung der Negation) auftreten. Mit diesen Äußerungen wird ein Missverständnis (also p oder nicht-p) repariert. Die Strategien zum Ausdruck der Umkehrung der Polarität einer Proposition sind also die folgenden:

(i) Partikel
(ii) Verum-Fokus
(iii) Fokussierung von ‚nicht‘ oder ‚kein‘
(iv) Reparatur-Äußerungen

Bei der Strategie (i) geht es um Fälle, in denen eine im Kontext vorhandene negative Proposition nicht-p durch die Partikel ‚doch‘ negiert wird, sodass durch nicht-(nicht-p) die Proposition p beteuert wird. Hier ein Beispiel:

(23) FOLK_E_ 00086
0518 AAC4 [jetz hab ich aber] kein abstand mehr zum bild oder
0519 (0.26)
0520 AAC3 doch

‚doch‘ kann auch zusammen mit darauffolgenden Spezifizierungen auftreten, die dem Teilnehmer helfen sollen, den Anweisungen besser zu folgen, wie in (24) („da unten ja“) oder die das ‚doch‘ (also die Negation von nicht-p) intensivieren („des is schon (.) richtig“), wie in (25):

(24) FOLK_ E_00099
0773 HUS2 dieser (d) da ist doch noch_n könig bei dir ne
0774 HUS1 nee h°
0775 HUS2 au ni[ch]
0776 HUS1 [ah] doch da unten ja
0777 HUS2 °h (.) ähm

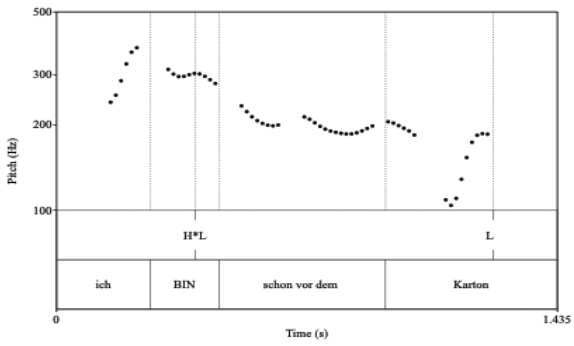
(25) FOLK_E_00094
0350 TMP1 und parallel zum anfang
0351 (2.38)
0352 TMP2 zum anfang
0353 (1.1)
0354 TMP2 nee ((lacht))
0355 TMP2 °hh
0356 TMP1 doch (.) des is schon (.) richtig
0357 TMP2 (.) °h na [jut denn]
0358 TMP1 [°hh na]
0359 (0.22)
0360 TMP1 ähm
0361 (0.25)
0362 TMP1 vom motorrad aus ne

Wenn Verum-Fokus verwendet wird, um die Polarität umzukehren, kann nicht-p zu p oder p zu nicht-p umgekehrt werden. In (26) wird nicht-p zu p umgekehrt:

(26) FOLK_00100
0685 HBG2 n fingerbreit abstand vor_m karton hältst du an (.) u[nd geh]st nach unten
0686 HBG1 [ja]
0687 (0.82)
0688 HBG1 wohin
0689 (1.25)
0690 HBG2 nach unten
0691 (0.77)
0692 HBG1 bis wohin
0693 (0.16)
0694 HBG2 °hh ja bis (.) wieder so_n fingerbreit abstand
0695 (0.44)
0696 HBG2 vor d
0697 (0.3)
0698 HBG2 vor dem karton
0699 (1.19)
0700 HBG1 hä
0701 (1.25)
0702 HBG1 ich bin schon vor dem karton
0703 (0.3)
0704 HBG2 ((schnieft))
0705 (0.21)

Aus den Zeilen 0694–0698 geht hervor, dass Teilnehmer HBG2 davon ausgeht, dass HGB1 beim Einzeichnen des Weges auf seiner Karte den Karton noch nicht erreicht hat. Das heißt, im Kontext gilt nicht-p ‚Teilnehmer HBG1 ist noch nicht vor dem Karton'. Deren Wahrheitswert wird mit dem Satz mit Verum-Fokus in Zeile 0702 „ich bin schon vor dem karton" korrigiert. In Abbildung 2 ist der Akzent auf dem Finitum ‚bin' erkennbar:

Abbildung 2 - *Grundfrequenzverlauf von Zeile 0702 von FOLK_E_00100 „ich bin schon vor dem karton"*



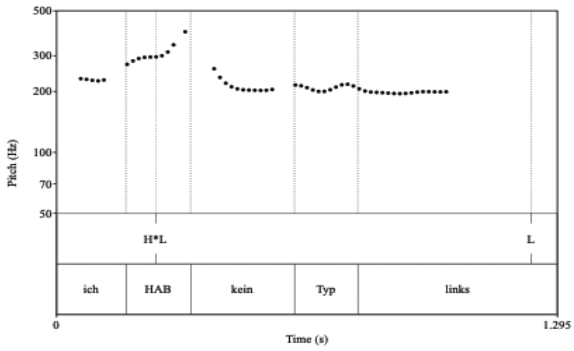
Ein Beispiel für die Umkehrung von p zu nicht-p ist (27). Hier entnimmt man aus den Zeilen 0160–0164, dass Teilnehmer SOE3 annimmt, dass SOE4 auf seiner Karte ‚einen Typ links' stehen hat. Im Kontext liegt also die Proposition p ‚SOE3 hat einen Typ links auf seiner Karte'. Dies ist aber nicht der Fall und SOE3 kehrt den Wahrheitswert von p mit einem Verum-Fokus um in Zeile 0166.

(27) FOLK_E_00095

0157	SOE3	okay (.) und jetzt muss ich ne wagerechte richtung mo richt[ung scho]
0158	SOE4	[richtung motor]rad
0159		(0.26)
0160	SOE3	und schornsteinfeger
0161		(0.7)
0162	SOE4	wo siehst du denn einen schornsteinfeger
0163		(0.41)
0164	SOE3	ja was is der typ denn links für dich
0165		(2.02)
0166	**SOE4**	**ich hab kein typ links**
0167		(1.22)
0168	SOE3	ach so °hh da [ham wir auch noch] verschiedene dinger gekr[iegt]
0169	SOE4	[hh]
0170	SOE4	[na] toll ((lacht))

In Abbildung 3 ist der Fokusakzent auf dem Finitum ‚hab' erkennbar.

Abbildung 3 - *Grundfrequenzverlauf von Zeile 0166 von FOLK_E_00095 „ich hab kein typ links"*



Die Fokussierung der Umkehrung von p zu nicht-p kann in den Daten auch mit der Fokussierung der Negation ‚nicht' oder ‚kein' erfolgen. Hier ein Beispiel mit betontem ‚kein':

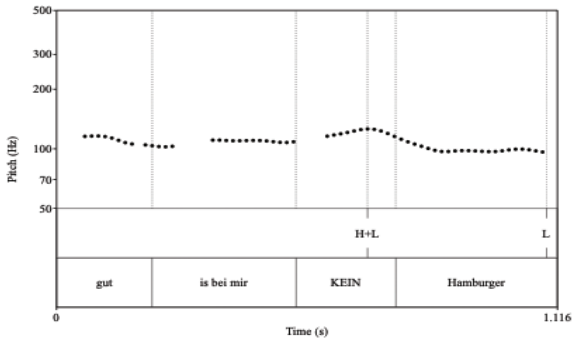
(28) FOLK_E_00091

0690	TMP4	n hamburger
0691	TMP3	hm
0692		(0.46)
0693	TMP4	äh

0694 (0.46)
0695 TMP4 ganz oben rechts im bild
0696 TMP3 hm
0697 (1.42)
0698 TMP4 °h gut is bei mir kein hamburger bei mir is des so (.) so_n so_n
0699 (0.37)
0700 TMP4 weizenkorn sag ich jetzt ma

In der Praat-Abbildung 4 ist der Akzent aauf ‚kein' sichtbar:

Abbildung 4 - *Grundfrequenzverlauf von Zeile 0698 aus FOLK_E_00091 „gut is bei mir kein hamburger"*

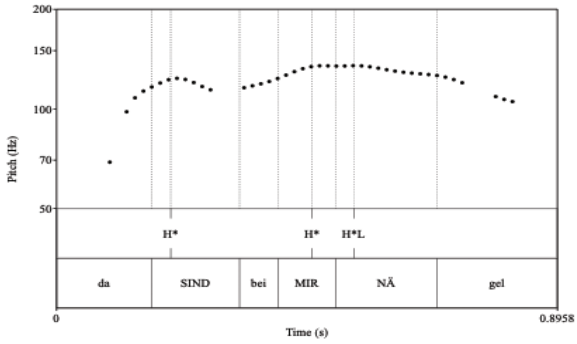


Schließlich kann die Umkehrung des Wahrheitswertes einer Proposition auch durch Äußerungen unterschiedlicher Art erfolgen. Darunter finden sich Deklarativsätze, die den Wahrheitswert einer im Kontext vorhandenen Proposition umkehren, bei denen aber diese Umkehrung nicht eindeutig prosodisch hervorgehoben wird. Es liegen vielmehr mehrere Akzente vor, wobei keiner sich als prominenter als die anderen einstufen lässt, d.h., es liegt hier kein Verum-Fokus vor. Hier ein Beispiel:

(29) FOLK_E_00100
0262 HBG2 jetz müsstest du ungefähr (.) auf der mitte unter den nägeln angekommen sein
0263 (1.45)
0264 HBG1 unter den was
0265 (0.88)
0266 HBG2 die nägel (.)
0267 HBG1 °hh was für nägel
0268 (0.73)
0269 HBG2 da sind bei mir nägel

In Zeile 0267 macht Teilnehmer HBG1 klar, dass entgegen den Annahmen von Teilnehmer HBG2 (Zeilen 0262–0266) auf seiner Karte keine Nägel vorliegen.

Abbildung 5 - *Grundfrequenzverlauf von Zeile 0269 von FOLK_E_00100 „da sind bei mir nägel“*



Analog zu (29) ist Beispiel (30).

(30) FOLK_E_00097
0080 MNH2 und (.) dann nach links (.) an dem motorrad vorbei unt[en] °hh (.) dann machst du eine
0081 MNH1 [o]kay
0082 (0.35)
008 MNH2 ähm bis du genau (.) unter den nägeln bist (.) aber so horizontal drüber [°hh]
0084 MNH1 [unter d]en nägeln
0085 MNH2 ja
0086 (1.42)
0087 MNH1 ich hab keine nägel

In Zeile 0087 repariert Teilnehmer MNH1 ein Missverständnis seitens von MNH2. Auch hier geht es um das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein von Nägeln auf den Karten. MNH2 geht davon aus, dass MNH1 Nägel auf seiner Karte hat. Dies ist aber nicht der Fall.

Ferner kann ein Missverständnis durch eine Äußerung mit markierter Syntax repariert werden, wie in Ausschnitt (31):

(31) FOLK_E_00096
0084 KLE1 also an die ähm
0085 (0.3)
0086 KLE1 rechte seite von dem bild mit den nägeln
0087 (1.34)
0088 KLE2 mit den was
0089 (0.4)
0090 KLE1 mit den nägeln
0091 (3.88)
0092 KLE1 ((lacht leise))
0093 (1.61)
0094 KLE2 °h die hab ich hier auf dem (.) bild nicht drauf

0095		(2.59)
0096	KLE1	°hh
0097	KLE2	((Lachansatz))
0098		(0.79)
0099	KLE1	((lacht)) °h
0100	**KLE2**	**die nägel**

In diesem Auszug wird nicht-p gegenüber p kontrastiert. Dies erfolgt mit einem Deklarativsatz mit pronominalem Objekt ‚die' (=die Nägel) im Vorfeld (Zeile 0094) und die Explizitmachung des Referenten von ‚die' in Zeile 0100 mit der rechtsversetzten Nominalphrase ‚die Nägel', die eine eigene Intonationsphrase bildet und somit hervorgehoben ist (Zeile 0100).

4. *Diskussion der Datenanalyse: Polaritätskontrast im Deutschen und die Theorie der Modalität*

Die Analyse einer Stichprobe von Äußerungen aus deutschen Maptask-Dialogen aus FOLK hat es erlaubt, ein Spektrum von Strategien zu ermitteln, die im Deutschen eingesetzt werden, um den Wahrheitswert einer Proposition hervorzuheben. Diese Strategien wurden in Anlehnung an Andorno, Crocco (2018) zwei Kategorien zugeordnet: (i) Strategien zur Beibehaltung des Wahrheitswertes einer im Kontext vorhandenen oder dem Kontext entnehmbaren Proposition und (ii) Strategien zur Umkehrung/Korrektur des Wahrheitswertes einer im Kontext vorhandenen oder dem Kontext entnehmbaren Proposition. Aus den Daten geht hervor, dass der Verum-Fokus nur eine von vielen Strategien darstellt. Dies gilt sowohl für (i) die Bestätigung des Wahrheitswertes als auch für (ii) deren Korrektur.

Zur Beteuerung/Bestätigung des Wahrheitswertes einer gegebenen Proposition werden syntaktisch desintegrierte Partikeln (typischerweise ‚ja', und ‚nein'/ ‚nee'), Verum-Fokus und Äußerungen, die Umformulierungen ggf. mit Hinzufügungen von Informationen bzw. Intensivierungen der gegebenen Proposition darstellen. Zur Umkehrung des Wahrheitswertes einer Proposition werden Partikeln, Verum-Fokus aber auch Reparatur-Äußerungen verschiedener Art verwendet. Darüber hinaus finden sich auch Fälle, in denen die Negation ‚nicht' bzw. ‚kein' den Hauptakzent der Äußerung trägt. Im Hinblick auf die Art der Strategien lässt sich zunächst feststellen, dass sich die Umformulierungen mit der Hinzufügung von Intensivierungsausdrücken oder zusätzlichen Informationen und Reparatur-Äußerungen nicht in Abrahams (2020) Modell der Modalitätsausdrücke einfügen lassen. Denn sie bestehen nicht in dem Ausdruck von Modalität, sondern vielmehr in der Thematisierung der Wahrheit einer Proposition und gehören somit zur Ebene der Pragmatik. Die anderen drei Strategien lassen sich demgegenüber als sprachliche Strategien der Modalität erfassen, die Abrahams Modell erweitern. Bei den Partikeln handelt es sich um eine Strategie der Modalität, die außerhalb des Satzgefüges angesiedelt ist (Stichwort syntaktische Desintegration), und somit eine dritte Kategorie neben denen der lexikalischen und grammatischen Mittel der Modalität von Abraham (2020) bildet. Dabei drücken die Partikeln eine Bewertung hinsichtlich der Gültigkeit einer Proposition aus und weisen somit eine Gemeinsamkeit mit den lexikalischen Modalitätsausdrücken (den epistemischen Adverbien wie ‚wahrscheinlich') auf, wobei diese aber syntaktisch integriert sind.

Der Verum-Fokus und die Akzentuierung der Negation stellen beide Strategien des Modalitätsausdrucks dar, die syntaktisch integriert sind, bzw. nur bei einem Satzgefüge vorhanden sind und sich der Prosodie als Kodierungsmittel der Informationsstruktur bedienen. Dabei operieren sie, wie die grammatikalischen Mittel der Modalität aus Abrahams Modell (Modalverben und Modalpartikeln) sowohl auf der evidentiellen als auch auf der epistemischen Ebene. D.h., sie drücken eine Bewertung zur Quelle von p und eine zu deren Wahrheit aus. Dabei ist die Quelle stets der Sprecher. Was die Bewertung des Wahrheitswertes betrifft, wird durch die Fokussierung des Finitums beim Verum-Fokus und die Fokussierung der Negation angezeigt, dass p bzw. nicht-p der Fall ist und dass dies dem Wissensstand des Hörers nicht entspricht. In dieser Hinsicht weisen Verum-Fokus und die Fokussierung der Negation Gemeinsamkeiten mit den grammatischen Ausdrucksmitteln der Modalität in Abrahams Schema und zwar vor allem mit den Modalpartikeln, denn auch bei diesen wird die Hypothese des Sprechers über die Perspektive des Hörers erfasst. Diese Interpretation der Ausdrucksmittel des Polaritätskontrasts lässt sich in Tabelle 3, einer erweiterten Version der Tabelle 1, veranschaulichen.

Tabelle 3 - *Erweiterung der Systematisierung der Ausdrucksmittel der Modalität im Deutschen aus Abraham (2020, 65-69)*

		Modalitäts-ausdruck	*Beispiel*	*Bewertung der Quelle (Evidentialität)*	*Bewertung der Gültigkeit (Epistemizität)*
Syntaktische Integration	lexikalisch	*offensichtlich*	(a) Der Chef ist gestern **offensichtlich** betrunken gewesen.	+	-
		wahrscheinlich	(b) Der Chef ist gestern **wahrscheinlich** betrunken gewesen.	-	+
	grammatikalisch	*sollen*	(c) Der Chef **soll** gestern betrunken gewesen sein.	+	+
		‚ja'	(d) Der Chef ist gestern **ja** betrunken gewesen	+	++
	informationsstrukturell/ prosodisch	Verum-Fokus	**(e) (A: hast du) B: HAB ich (f) (A: was is der typ denn links für dich) B: ich HAB keinen Typ links**	+	++
		Fokussierung der Negation (*nicht* oder *kein*)	**(g) gut, ist bei mir KEIN Hamburger**	+	++

Syntaktische Desintegration	‚ja', *genau*, *nee*, *nein,* ‚doch'	**(h) (A: Jetzt habe ich aber keinen Abstand mehr zum Bild oder) B: DOCH.**	+

Es lässt sich also festhalten, dass nach dieser Interpretation der Polaritätsausdrücke als Modalitätsausdrücke das Modell von Abraham um die Dimension der syntaktischen Desintegration erweitert wird, indem isolierte Partikeln auch als Modalitätsausdrücke erfasst werden. Was die Dimension der syntaktischen Integration betrifft, kommen der Verum-Fokus und die Fokussierung der Negation in Deklarativsätzen als Strategien der komplexen Modalität neu dazu. Diese bringen komplexe Perspektivierungen bzw. Bewertungen zum Ausdruck, die sowohl die Quelle als auch die Gültigkeit einer Proposition betreffen.

5. *Polaritätskontrast im deutsch-italienischen Vergleich*

In der deutschen Stichprobe aus den Maptask-Dialogen von FOLK wurden Strategien des Polaritätskontrasts ermittelt, die sich nur zum Teil mit denen des Italienischen aus der Studie von Andorno, Crocco (2018) decken. In den italienischen Daten von Andorno, Crocco (2018) wird der Polaritätskontrast durch nicht-satzförmige Strukturen wie Partikel + Phrase (Format (i)) oder Phrase + Partikel (Format (ii)) oder Partikel + Satz mit unmarkierter Betonung (Format (iii)) kodiert. Die Strategien des Italienischen (i) und (ii), sind der Strategie „Partikel" für das Deutsche ähnlich, mit dem Unterschied, dass in den italienischen Daten die Partikel typischerweise mit einer Phrase auftritt. Dies wurde oben in Abschnitt 1 an den Beispielen (13a–b) und (14a–b) illustriert. Diese werden hier deutlichkeitshalber noch einmal wiedergegeben:

(13a) [pol. switch] FOL: quindi la linea # non è dritta. GIV: **beh sì. # abbastanza dritta.**
FOL: so the line is not straight. GIV: well yes. Pretty straight. (Andorno, Crocco 2018, 272)

(13b) [pol. maint.] FOL: ma non devo fare un giro intero. GIV: **no -, non un giro intero.**
FOL: but mh I do not have to go all the way round. GIV: no -, not all the way round.
(Andorno, Crocco 2018, 272)

(14a) [pol. switch] FOL: ma neppure le barche hai? GIV: **sì le barche sì**.
FOL: you do not even have boats? GIV: yes -, boats yes (Andorno, Crocco 2018, 273)

(14b) [pol. maint.] FOL: cioè non hai niente lì # in: basso. GIV: **in basso a sinistra no.**
FOL: you mean you have nothing at the bottom. GIV: at the bottom on the left no.
(Andorno, Crocco 2018, 272)

Dies trifft auf die deutsche Stichprobe nicht zu. Vielmehr scheinen im Deutschen die syntaktisch desintegrierten Partikeln selbständiger zu operieren und eher alleine die Polarität zu bestätigen oder umzukehren. Dies wurde an den in Abschnitt 1 angeführten Beispielen (16), (17) und (23) gezeigt. Wie bereits in der Literatur hypothetisiert, spielt ferner im Deutschen die Prosodie – und somit der Verum-Fokus aber auch die Fokussierung der Negation – als Marker von Polaritätskontrast eine größere Rolle als im Italienischen (vgl. auch Cosentino 2023, 64–65). So sind in den hier analysierten deutschen Maptask-Dialogen Fälle von Verum-Fokus und von fokussierter Negation gut belegt. Demgegenüber tritt Verum-Fokus in den italienischen Daten von Maptask-Dialogen von Andorno, Crocco (2018) nicht auf und selbst in ihren elizitierten Daten, in denen Verum-Fokus erzwungen wird, werden in einigen Fällen prosodisch unmarkierte Sätze realisiert – also Äußerungen mit breitem Fokus.

Im Hinblick auf die Erfassung des Polaritätskontrasts als Teil der Semantik der Modalität lässt sich ferner festhalten, dass das Deutsche stärker auf syntaktisch integrierte Mittel der Modalität setzt als das Italienische. Dieser Befund stützt die allgemeine Hypothese des Deutschen als Sprache, die sich im Vergleich zum Romanischen – hier vertreten durch das Italienische – durch ein reicheres verzweigtes System von – vor allem grammatischen – Modalitätsausdrücken und -Strategien (vgl. Abraham [2020] und auch schon Milan [2001]) kennzeichnet, die eng in das syntaktische Satzgefüge integriert sind (Modaladverbien, Modalverben, Modalpartikeln, und wie hier vertreten: Verum-Fokus und Fokussierung der Negation). Demgegenüber scheint das Italienische Modalität zum großen Teil durch syntaktisch desintegrierte Elemente wie Partikeln und Phrasen zum Ausdruck zu bringen. Dieser Befund ist auch kohärent mit den neueren Untersuchungen zu den italienischen Äquivalenten der deutschen Modalpartikeln (Cognola, Moroni 2022; 2024). Diese zeigen nämlich, dass die Art der Modalität der deutschen Modalpartikeln im Italienischen tendenziell eher mit syntaktisch desintegrierten Partikeln bzw. Diskursmarkern kodiert wird.

Literatur

Abraham, Werner. 2020. *Modality in Syntax, Semantics, and Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Andorno, Cecilia, Claudia Crocco. 2018. "In search for polarity contrast marking in Italian: a contribution from Map Task data". In *The grammatical realization of polarity contrast. Theoretical, empirical, and typological approaches*, ed. by Christine Dimroth, Stefan Sudhoff, 256–287. Amsterdam: Benjamins.

Blühdorn, Hardarik. 2012. „Faktizität, Wahrheit, Erwünschtheit: Negation, Negationsfokus und "Verum"-Fokus im Deutschen." In *Wahrheit – Fokus – Negation*, hrsg. von Horst Lohnstein, Hardarik Blühdorn, 137–170. Hamburg: Buske.

Brunetti, Lisa. 2009. "Discourse functions of fronted foci in Italian and Spanish." In *Focus and Background in Romance Languages*, ed. by Andreas Dufter, Daniel Jacob, 43–81. Amsterdam: Benjamins.

Cognola, Federica, Manuela Caterina Moroni. 2022. *Le particelle modali del tedesco*. Roma: Carocci.

Cognola, Federica, Manuela Caterina Moroni. 2024. "Modal particles." In *Manual of Romance word classes*, ed. by Anna-Maria De Cesare, Giampaolo Salvi, 449–470. Berlin: De Gruyter.

Cosentino, Gianluca. 2023. "La struttura informativa e la sua codifica nel binomio tedesco-italiano". *Italienisch* 88: 52–73.

Duden. 2016[9]. *Die Grammatik. Struktur und Verwendung der deutschen Sprache*. Berlin: Dudenverlag.

Gutzmann, Daniel. 2010. „Betonte Modalpartikeln und Verumfokus." In *40 Jahre Partikelforschung*, hrsg. von Elke Hentschel, Theo Harden, 119–138. Tübingen: Stauffenburg.

Höhle, Tilman N. 1988. „Vorwort und Nachwort zu Verumfokus." *Sprache und Pragmatik. Arbeitsberichte* 5: 1–7.

Höhle, Tilman N. 1992. „Über Verumfokus im Deutschen." In *Informationsstruktur und Grammatik*, hrsg. von Joachim Jacobs, 112–141. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Jordanoska, Izabela, Anna Kocher, Raúl Bendezú-Araujo. 2023. "Introduction special issue: marking the truth: a cross-linguistic approach to verum." *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 42 (3): 429–442.

Kocher, Anna. 2023. "A Sentence Mood Account for Spanish Verum." *Glossa. A Journal of general linguistics* 8: 1–47.

Lohnstein, Horst. 2018. „Verum focus, sentence mood, and contrast." In *The grammatical realization of polarity contrast. Theoretical, empirical, and typological approaches*, ed. by Christine Dimroth, Stefan Sudhoff, 55–87. Amsterdam: Benjamins.

Lombardi Vallauri, Edoardo, Laura Baranzini. 2015. "È vero – perché è vero: un caso di verum-focus in italiano." In *Aspetti prosodici e testuali del raccontare: dalla letteratura orale al parlato dei media,* a cura di M.R. Antonio Romano, 207–217. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Matthewson, Lisa, Jennifer Glougie. 2018. "Justification and Truth: Evidence from Languages of the World." In *Epistemology for the Rest of the World*, ed. by Masaharu Mizumoto, Stephen Stich, Eric McCready, 149–186. Oxford: Oxford University Press.

Meibauer, Jörg. 1994. *Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung: Studien zur Syntax und Semantik deutscher Modalpartikeln*. Tübingen: Niemeyer.

Milan, Carlo. 2001. *Modalverben und Modalität: Eine kontrastive Untersuchung Deutsch-Italienisch*. Berlin: De Gruyter.

Moroni, Manuela Caterina. 2017. „Verwendungsweisen von doch im Gespräch: Korpusuntersuchung und Chunks für den DaF-Unterricht." In *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik*, hrsg. von Federica Ricci Garotti, Manuela Caterina Moroni, 293–240. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Moroni, Manuela Caterina, Ermenegildo Bidese. 2025. „Nicht-kanonische Modalitätsausdrücke im Deutschen: *von wegen* und *halt*." In *Gesprochenes Deutsch heute*, hrsg. von Adriano Murelli, 91–112. Berlin: De Gruyter.

Müller, Kalle. 2023. „Getting the facts right: focus on adverbial verum marking in German." *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 42 (3): 577–609.

Muñoz Pérez, Carlos, Matías Verdecchia. 2023. "Clausal Doubling and Verum Marking in Spanish." *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 42: 525–548.

Pittner, Karin. 2007. "Common Ground in Interaction: The Functions of Medial *doch*." In *Lexical Markers of Common Ground,* ed. by Anita Fetzer, Kerstin Fischer, 67–87. Amsterdam: Brill.

Stalnaker, Robert C. 1978. "Assertion." In *Pragmatics*, ed. by Peter Cole, 315–332. New York: Academic Press (Syntax and Semantics, 9).

Thurmair, Maria. 1989. *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.

L'analisi linguistica e letteraria xxxiv (2026) 167–188
issn: 1122-1917

The Prosody-Morphology Interface in German and Italian from a Contrastive Perspective

Valentina Schettino
Università degli Studi di Salerno
vschettino@unisa.it

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

In this study, the interplay and the mutual influences between the prosodic and the morphological levels in German and in Italian are discussed. In German, phenomena like final-obstruent devoicing, insertion of linking elements, reduced syllables, lexical stress placement, nicknames, abbreviation and reduplication processes are taken into consideration. The Italian processes of shortenings, hypocoristics, word truncation, syntactic doubling, /s/-voicing and the insertion of epenthetic vowels are considered relevant for the prosody-morphology interface. Crosslinguistic similarities and differences are discussed and used to formulate hypotheses about the main difficulties encountered by German native speakers learning Italian and possible peculiar transfer processes. The main aim is to discuss the extent to which transfer phenomena based on prosodic and morphological constraints of German L1 can shape prosodic and morphological production in the acquisition phase of Italian as a second language.

Keywords: Prosody, Morphology, German L1, Italian L2, Prosody-Morphology Interface

1. *Introduction*

In language, all segmental phenomena interact with the suprasegmental level, since the suprasegmental level is hooked, in some way, to the segment[1]. Morphemes are more than segments: they represent the smallest segmental unit with proper meaning. As units of meaning (Korth 2018), they also have a strong connection with the prosodic functioning of language. Indeed, the morphological and prosodic levels present different aspects that are characterized by mutual influence, as their segments often coincide. In this paper, the influences between prosody and morphology are described regarding both German and Italian; moreover, hypotheses are formulated about possible transfer processes in the acquisition of Italian as a foreign language[2] by German native speakers. These processes depend on the different interplay between prosody and morphology in the two cited languages.

[1] Studies have found that didactic training aimed at treating suprasegmental phenomena often leads to an improvement at the segmental level (Dahmen 2013). The influence of prosody on single phonemes is also discussed by Hirschfeld and Reinke (2016, 74).

[2] Henceforth described as Italian L2.

doi: 10.69117/ALL.2026.1.09

The main aim is to discuss the extent to which transfer phenomena based on prosodic and morphological constraints of the L1 shape prosodic and morphological production in the L2.

In the next sections, the interface between prosody and morphology will be described for German (§ 2.1) and for Italian (§ 2.2). Moreover, a short summary of the main differences and similarities between the two systems will be provided (§ 3). In conclusion, the extent to which the described systemic differences can lead to difficulties in the learning phase will be discussed, and peculiar transfer processes for German native speakers learning Italian L2 will be hypothesized (§ 4).

2. *Description of the mutual interaction between morphology and prosody*

2.1 German L1

A first useful differentiation in describing the processes that unite the prosodic and morphological levels in German is that between phenomena of a more properly phonetic-phonological nature influenced by morphological boundaries and morphological phenomena[3]. Among the latter, it can be further differentiated between processes affecting bound morphemes and those involving free morphemes[4].

Regarding the first category, i.e. phenomena of a phonetic-phonological nature that interact with prosody based on morphological boundaries, the first phenomenon that plays a role in German is the final-obstruent devoicing [*Auslautverhärtung*], which consists of the devoicing process of all obstruent consonants in syllable final position. In this case, the phonetic realization of an obstruent phoneme depends on the syllabic positioning, creating a systemic (and thus phonological) alternation. However, this phenomenon cannot be explained as phonological alternation only: the morphological level also plays a significant role. Alternation between voiced and voiceless occlusives does not occur in the expected manner if – in addition to phonotactic positioning – certain morphological conditions exist. Significantly, the phenomenon of resyllabification – i.e. inclusion of a phoneme in an unexpected syllable in order to preserve the sonority hierarchy, which is a necessary condition for the persistence of the sonority feature in case of occlusives postponed from final position to the beginning of the following syllable – does not take place in case of addition of free morphemes, even if the resulting syllabic boundary consists of a cluster that would allow resyllabification. The permanence of the sonority trait due to resyllabification occurs only in the case of bound morphemes addition, in every case in which the sonority conditions provided by the sonority hierarchy are met[5]. Consider the following lexemes and their pronunciations:

[3] In this study, every phenomenon dealing with the grammatical structure of a given word is referred to as morphological.
[4] The difference between free and bound morphemes consists in their capability of standing alone: in particular, free morphemes are units of meaning that can be independent words in some contexts, whereas bound morphemes need to be attached to other (free) morphemes in order to convey meaning (Martini 2016, *inter alia*)
[5] On this issue see also Cutugno et al. (2018).

(1) liebest [ˈli:bəst] – liebste [ˈli:pstə] – liebreizend [ˈli:pˌʁaɪ̯t͡sn̩t].

The first word is the second person singular of the verb *lieben* [to love], conjugated in the present form of the *Konjunktiv I* [subjunctive]; the second case refers to the superlative form of the adjective *lieb* [dear, beloved]; the third lexeme is again an adjective, in its base form [charming].

With regard to the pronunciation of these lexemes, it can be appreciated how, in the first two cases – that is to say, when the final obstruent is followed by a bound morpheme – the resyllabification depends solely on the phonotactic context: the labial sound plosive [b] resyllabifies, retaining the [+voiced] trait, when followed by a vowel; when, on the contrary, it is followed by other sounds that do not allow the resyllabification process in the onset of the next syllable due to sonority constraints, the plosive remains in the coda of the stressed syllable and undergoes devoicing.

In the third case, on the other hand, although the plosive could – from a phonotactic point of view and respecting the scale of sonority – be resyllabified in the next syllable (as in *liebest*), the presence of a morphological boundary between the two lexical (free) morphs *lieb-* and *-reizend* causes the plosive to remain in the coda of the syllable [ˈli:p], losing the [+voiced] trait as a result of the final-obstruent devoicing. So, while in the connected speech chain the final, normally devoiced consonant could theoretically latch onto a vowel or another subsequent consonant (with a lower degree of sonority), this process is mediated by the presence of a very specific type of morphological boundary, i.e. that between (free) lexical morphs. In this way, the prosodic boundary (final position or *Auslaut*) and its phonetic realization do not depend only on phonotactic principles: in fact, the existence of a contextual morphological boundary interacting with the prosodic one must be considered. In this sense, the morphological level turns out to be relevant to the prosodic chain with respect to syllable division, and hierarchically superior to the phonetic/phonological level in the application of the final-obstruent devoicing process. This kind of hierarchical 'predominance' of the morphological boundary, which is effective only in case of addition of free morphs, i.e. in case of composition, could be intended to avoid a blurring process [*Verdunkelung*] of the compound: in this way, in fact, the two lexical roots would remain separated and thus transparent, facilitating the communicative process.

The same function of safeguarding semantic transparency has been attributed to another process in which the morphological and prosodic levels are mutually influenced, namely the presence (or absence) of linking elements, called *Fugenelemente* in German (Wegener 2003, 449)[6]. The first question asked in the main works investigating *Fugenelemente* concerns the intrinsic nature of these segments. Some approaches analyze them as morphological (Ramers 1997; Gallmann 1998; Fuhrop 1996; 1998; 2000). Indeed, compounds constituted through connecting elements, i.e., with *Fugenelemente* at the boundary between two lexical constituents, are traced back diachronically to lexicalized syntactic units with genitive attribute (Demske 1998; Fuhrhop 1998), "from which they arose"[7] (Grimm

[6] See also Kopf (2017).

[7] From the original *aus welchen sie entwachsen sind*. If not otherwise specified, translations are provided by the author.

1878, 588). Other linguists (e.g., Wiese 1996; Donalies 2003) agree in considering linking elements closely related to inflectional morphemes, since in some cases they can be paraphrased using genitives or plurals. However, various works on the semantics of compounds conclude that "compounds generally display an indefinite quantification [...] even if the quantitative difference between singular and plural is recognized as necessary"[8] (Fanselow 1981, 132). Actually, in the synchronic analysis of the *Fugenelemente*, many of the cases do not respect – from a semantic point of view – the singular or plural of the genitive case, in ways that cast doubt on the exclusively morphological nature of these structures. If we consider, for example, the lexemes *Sonnenschein* [sunlight/sunshine] or *Brillenglas* [eyeglass lens], the form of the connecting element is unclear in the inflectional domain. For this reason, some authors have proposed a different interpretation: the synchronically relevant linking elements would arise from a process whereby they became grammaticalized over time in the function of connecting two lexical morphs, regardless of the semantics of the compound (Eisenberg 2020, 230–231). In this sense, then, they would no longer have inflectional matrix in synchronic perspective.

Other authors propose that linking elements have a phonological nature (Nübling, Szczepaniak 2008), with a fundamental prosodic and articulatory function (Wegener 2003, 446; Kürschner 2003): in these approaches, these segments – similarly to other epenthetic elements – give the compound a better form than it would have without the connecting element, where 'better' refers to both the metrical structure and the semantic transparency of the compound. German linking elements would then serve the purpose of recreating, in as many complex lexical structures as possible, the preferred metrical structure of German, namely the trochee (Eisenberg 2020). For this reason, all non-trochaic roots would be suitable for adding linking elements [*fugenfreundlich*]; a non-trochaic root like *Hund* [dog], for example, is always expanded through a linking element in compounds, as shown by the words *Hundefutter* [dog food], *Hundebiss* [dog bite], *Hundefloh* [dog flea], *Hundedreck* [dog dirt], and so on[9]. Not suitable [*fugenfeindlich*], on the contrary, would be all trochaic lexical morphs with a closed final syllable and schwa or [ɐ] as the syllabic nucleus, or trochaic morphs with a tense final vowel (Wegener 2003, 452); for example, the words *Rentner* [pensioner] or *Auto* [car] avoid taking another morphological constituent, as they are already trochaic and end with a tense final vowel (*Auto*) or with [ɐ] (Rentner), + consonant (*Rentner*), as shown in the compounds *Rentnerheim* [retirement home] or *Autobahn* [highway]. The addition of a linking element, in these cases, would in fact cause a syllabic structure prosodically not expected in German (see the ungrammatical forms **Rentnernheim* and **Autosbahn*).

[8] From the original *Komposita(strukturen) generell indefinite Quantifikation enthalten [...] wobei wir aber die Unterscheidung singuläre vs. pluralische Quantifikation als notwendig erkannten*.

[9] It has to be added here that some non-trochaic roots do not take a morphological adjunct in compounds. Mostly, this happens if the whole compound is trochaic, see for example words like *Zeitgeist* [spirit of the time] *vs*. **Zeitengeist* or, noticeably, *Kindbett* [postpartum period] vs. *Kinderarmut* [child poverty] or *Kinderarbeit* [child labour].

These elements demonstrate a diachronic evolution of a morphological kind, in which inflectionally bound morphemes, shaped by the function of explicating grammatical relations such as possession (in case of genitive) and quantity (in case of plural), have over time assumed a completely different function through a process of grammaticalization of the function itself: from a synchronic point of view, linking elements can no longer be exclusively analyzed as morphological units; they play an important prosodic-articulatory role too.

Another process in which the addition of bound morphemes affects the prosodic structure in German is related to the concept of reduction syllable. In German, unstressed syllables provide for a general articulatory reduction; this process is stronger in presence of morphemes of grammatical kind or whose positioning and/or behavior is easily predictable based on context. For example, in disyllabic lexemes with inflectional morphemes at word endings, the unstressed syllable – if it is predictable from contextual morphological information – is vastly reduced in articulation. In such cases, it is even possible to elide the reduced vowel, i.e. the schwa, and it is usually a sonorant that takes the role of the syllabic nucleus. The phonemes [m̩, n̩, ŋ, l̩] can thus constitute the nucleus to keep the rhythmic structure intact. In fact, despite the possibility of vowel reduction, which can extend to complete elision in certain morphologically predictable syllables, acoustic duration is mainly subject to the influence of prosodic (e.g. boundaries and accentuation) and linguistic (e.g. informational status) factors (Yuen et al. 2024). In those cases, then, morphologically expected inflections are prone to prosodic weakness, which in turn appears as articulatory reduction. For example, verbal infinitive forms like *essen* [to eat], *lieben* [to love], *trinken* [to drink] are normally pronounced [ˈɛsn̩] – [ˈliːbn̩] – [ˈtʁɪŋkn̩], with the sonorant serving as syllabic nucleus, because the morphological adjunct is predictable from the context.

So far, the morphological processes linked to the prosodic system of German have been explored with specific regard to so-called bound morphemes (i.e. all those morphemes that do not possess structural independence). Now the focus switches to processes that are relevant from a prosodic perspective and are based on the functioning or transformation of free morphemes only.

The first interaction between free morphemes and prosodic functioning is lexical stress placement. Lexical morphemes – as such – are endowed with a definite accent position in the lexicon. The core vocabulary [*Kernwortschatz*] of German consists largely of morphologically simple lexemes, the root of which consists of a single (lexically stressed) syllable, possibly inflected through grammatical morphemes that cannot be accented (see words such as *Hauses* [house, gen. sing.], *Kindern* [children, dat. pl.], *schönem* [beautiful, dat. sing., m. or n.], *essen* [to eat]). Consequently, lexical stress also has the function of root identification in the native core vocabulary of German (Eisenberg 2020, 148). Regarding monosyllabic words, there are categorical differences between nouns, adjectives and verbs, which depend on the structural features of the various types. Nouns, for example, have the trochee as a necessary accentual condition for the formation of the plural; the singular gen-

itive can be trochaic for many noun classes[10], but it is obligatory that it be so in the case of n-declension [*N-Deklination*], evident in case of the noun 'human' (*des Menschen* [human, gen. sing.]). The dative case often inflects without the addition of syllabic morphemes, even in the plural, as illustrated by the expression *den Kindern* [child, dat. pl.]. Adjectives are usually monosyllabic in their base form (*schön* [beautiful]); all inflected forms are disyllabic (*schönen*, *schönem*, *schönes*, *schöner*, *schöne*) and therefore trochaic. The dactyl has its own function within inflected comparatives (*schöneres*, *schönerem*, etc.). As for the superlative, it is composed in the analytic form (*am schönsten*); however, its inflected forms are again trochaic (*schönsten*, *schönstem*, etc.).

The verb is characterized by great heterogeneity, due to the different possible forms of tense, mode, diathesis, number and person and to the different morphological realizations of all these categories. Firstly, inflectional morphemes are constituted by voiced or unvoiced consonants (-t, -st, but also -n); at the same time, inflectional forms can be realized through vowel alternation (the so-called *Ablaut* [apophony]). Both strategies lead – in most cases – to a monosyllabic verbal form. In general, many forms of the present indicative, but also of the past tense of strong verbs, can be said to alternate between monosyllables in singular forms and trochees in plurals (except for the singular first-person). In strong verbs, another key feature is the leniency of consonantal geminates in the unstressed part of the trochee, in case of verbs whose root ends in [s]. An illustration is provided by the verb *reisen* [to travel] conjugated in the second person singular *du reist/ *reisst* [you travel]. Other verbs display the epenthetic insertion of -e- in case of verbs whose root ends in -t, -d, -m, -n, as in the pair *warten* [to wait] – *du wartest* [you wait].

In case of plurisyllabic forms, one must differentiate between morphologically simple lexemes [*Simplizia*], derived lexemes [*Suffigierte Stämme*] and compounds [*Komposita*].

Plurisyllabic *Simplizia* tend to be trochaic in German. In nouns with schwa or unreduced vowel in the second syllable, inflected forms always remain disyllabic (*Hase-Hasen*; *Auto-Autos*). In particular, in case of unreduced vowel in the second syllable, the only accepted inflectional morpheme is the -s, indicating genitive and plural in masculine and neuter, plural in feminine. Adjectives with unreduced vowel in the second syllable of the root have neither inflectional nor comparative forms, but only superlatives (see *lila* [purple] – **lilaes* – *lilastes* [purplest]). In case of verbs, again, trochaic forms represent the majority; dactyl is provided in the singular forms of the present indicative of verbs ending in -ern and -eln (*ich segele*[11]) or in the preterit past tense (*wartete* – *kümmerte*, etc.).

As far as derived forms are concerned, the entire apparatus of native derivational suffixes within the German lexicon is neutral with respect to stress [*betonungsneutral*]: with the only exception of *-ei* and *-erei*, in fact, the suffixes derive new formations that retain the accent in its original position (see, for example, the words *stressig* [ˈʃtʁɛsɪç], *Bildung* [ˈbɪldʊŋ], *Heiterkeit* [ˈhaɪ̯tɐkaɪ̯t], *Wissenschaft* [ˈvɪsn̩ʃaft], *Schmetterling* [ˈʃmɛtɐlɪŋ]). In gen-

[10] When this is not the case, they do not follow another metrical pattern instead (e.g. iambic). Rather, some nouns can remain monosyllabic in the singular genitive, as for example *des Korns* [corn, gen. sing.].

[11] In addition to the form given, it is also possible to say *ich segle*, thus safeguarding the trochaic structure.

eral, suffixes with reduced vowel cannot constitute a foot on their own, while those with unreduced vowel, in some cases, do.

Compound words are a morphological category whose interactions with prosody are rich and articulate. First, they can be distinguished into simple and complex compounds [*einfache und komplexe Komposita*]: the former are composed of two lexical morphs, the latter of more than two roots. In simple compounds, each of the two lexical morphs receives the expected stress; however, only one of the two parts gets the lexical stress of the compound, *i.e.* the primary stress [*Hauptakzent*]. In the most common case of compounding, *i.e.*, determinative compounding (Eisenberg 2020, 155), the compound accent usually falls on the first root, *i.e.*, the one placed on the left. This type of accent is the prosodic correlate of the semantic relationship between *Determinans* and *Determinatum*: for example, in the German compound *Schultasche* [school bag], the primary stress falls on the lexeme *Schul(e)* [school], which specifies which type of bag is being spoken of. In these cases, a paradigmatic relation between various possible determiners is prosodically grammaticalized (in relation to the proposed example, see the compounds *Schultertasche* [purse, bag, *Schulter* = shoulder] or *Handtasche* [handbag]). The other part of the compound, which retains its lexical stress, will then have an accentual degree higher than zero accent [*Nullakzent*] (which is typical of reduced syllables): this is the so-called secondary stress [*Nebenakzent*]. The attribution of primary and secondary stress has been subject of debate, especially in the literature related to the autosegmental-metrical approach (Pierrehumbert 1980; Ladd 1996). The main problem concerns the attribution of accents either morphologically (based on the internal structure of the compound) or prosodically (based on possible feet within the compound). In general, where organic and coherent behavior between the two levels is not possible, accents follow a primarily morphological and morpho-lexical attribution. An example of this can be found in the word *Türangel* [(door-)hinge], pronounced [ˈtyːɐ̯ˌʔaŋl̩], in which two accented syllables are placed immediately next to each other, since a morphological boundary intervenes between them.

Copulative compounds[12] – i.e. compounds in which both roots equally contribute to the final meaning of the lexeme, e.g. *Dichterkomponist* [poet composer] – are reported to display primary stress on the second root (Hirschfeld et al. 2007, 2206). In this case, stress position would signal the markedness of the morphosyntactic structure, which is not determinative as usual.

As for complex compounds, that is, those that contain more than two lexical morphs, the morphosyntactic structure of the compound is crucial for the placement of primary and secondary stress. In particular, the accent is placed according to the semantic relationships between the various lexical morphs within the complex unit. The first possible structure is called *Linksverzweigung*: in this case, the first two morphological units within the compound are interpreted as a whole, and function as *Determinans*. If simple compounds tend to place the main accent on the element on the left, complex compounds are accented

[12] These compounds are also referred to as coordinative compounds (Raffelsiefen 2022, 14) or coordinative appositive compounds (Olsen 2015, 368–369). This notational change aims at distinguishing them from so called co-compounds (Wälchli 2005, 5; Arcodia 2018, 1198), also referred to as *dvandva*.

on the left side of the element on the left. For example, if in the compound *Taschenformat* [pocket size] the primary stress would have been placed on the *Determinans Tasche(n)-* and the secondary stress on the lexical morpheme *-format*, in the complex compound *Westentaschenformat* [vest-pocket size] the main accent falls on the left part of the lexeme *Westentasche(n)-*, and specifically on the syllable [vɛst].

The second possible structure works oppositely and is called *Rechtsverzweigung*: in this case, the morphosyntactic relations within the compound are marked and indicate a semantic relation other than the *Determinans-Determinatum* pair (as in copulative compounds). Regarding the prosodic organization of these cases, in compounds whose right-hand side is strongly lexicalized (Giegerich 1983; 1985; Benware 1987) the main emphasis is nevertheless on the left-hand side, since the second part is perceived as a single unit (e.g. *Studentenwohnheim* [residence hall], pronounced as [ʃtuˈdɛntn̩ˌvoːnha̯ɪm]). In cases where, on the other hand, the right-hand part is morpho-syntactically branched, and thus becomes morphologically 'heavy', the main accent is channeled to the first syllable of the rightmost compound (see, for instance, *Universitätsfrauenklinik* [University Gynecological Clinic], pronounced as [ˌunivɛʁziˈtɛːtˈfʁa̯ʊənkliːnɪk]). In these cases, the prosodic level would fulfill the function of signaling the markedness of the morphosyntactic structure again.

The last possible structure is ambivalent in nature: some compounds, in fact, have two possible interpretations, one with *Links-* and one with *Rechtsverzweigung*. If we consider, for example, the compound *Rotweinglaskiste*, it could indicate either a *Kiste* [box] for *Rotweingläser* [red wine glasses] or a *Glaskiste* [glass box] for *Rotwein* [red wine], depending on whether the lexeme *Glas* belongs to the left or the right part of the compound. The placement of the main stress in these cases aids semantic disambiguation; the process is referred to as *beidseitige Verzwei*gung (Harsányi 2023, 39–40) or *doppelte Akzentuierbarkeit* (Eisenberg 2020, 157). In general, the interpretation of these structures is related to a process of disambiguation that also relates to the semantic level, which requires a correct decoding of the morphosyntactic structure; this decoding also takes place on a prosodic basis, and specifically through the placement of the primary and secondary stress within the compound. In the above-mentioned example, in fact, the secondary stress would be placed on two different syllables depending on the intended meaning (see [ˈroːtvaɪnglaːsˌkɪstə] *vs.* [ˈroːtvaɪnˌglaːskɪstə]).

The last domain in which prosody and morphology interact in German is that of nicknames [*Spitznamen*], abbreviations [*Abkürzungen*], reduplication [*Reduplikation*]. In all these processes new lexical morphemes are created in a somewhat reduced way with respect to the original form, respecting prosodic constraints. The trochee is a crucial structure for all three phenomena. This can be observed in the following examples (Féry 1997; Kentner 2017; 2022): *Jojo* serves as nickname for the name *Johannes*; the form *Uni* is used as abbreviation of *Universität* [university]; trochaic reduplication can be noted in the words *Schickimicki* [jet-setter] from *schick* [chic] and *Mischmasch* [mishmash] from *mischen* [to mix].

2.2 Italian L1

In this section, the interplay between morphology and prosody is described with specific regard to the Italian language. Also in this case, it will be differentiated between phenomena of a more properly phonetic-phonological nature influenced by morphological boundaries and morphological phenomena.

Regarding the first group, the first relevant phenomenon is the insertion of the epenthetic vowel in various phonotactic contexts of Italian spoken productions. This phenomenon is quite significant in Italian: some papers suggest that epenthetic vowels are of 18 different types in Italian, and that the insertion of these phonemes is influenced not only by phonology, but by phonetics and morphology as well (Repetti 2012, 183–4). Among the most widespread, the phonological epenthetic vowels [e, ə] would be inserted in non-standard varieties of Italian after word-final consonants in loans[13]; these vowels would be the result of the articulatory release of the preceding consonant and would be explained by the strong prosodic tendency to trochaic structures with final unstressed vowel (see also Grice et al. 2018). Examples of this process can be found in the Italian loan-words *chat* [chatroom], *blog* [blog], *web* [Internet], possibly pronounced as [tʃatə], [blogə], [wɛbə].

The phonological epenthetic vowel [i] would be the default option in non-final position, as shown in words like *Dio* [God] or *psicologo* [psychologist], pronounced *iddio* [iˈd:io] or *pisicologo* [pisiˈkɔlogo] in some cases, or in the expression *per iscritto* [in writing]. On the other hand, [o, a, e] would be selected for morphological reasons with consonant-final borrowed nouns and adjectives. These phonemes, indeed, would function as word markers which allow the borrowed noun or adjective to be integrated into a declension class, thus for mainly morphological reasons (*billo* from bill; *bistecca* from beef steak; *businisse/busillisse* from business[14]).

Finally, [o] would be the vowel used at the end of a morphological domain (word or prefix) when no inflectional interpretation is needed, as for example in the word *idrofugo* [water-repellant], from the Greek prefixoid *idro-* plus the Latin suffixoid *-ifug* (Repetti 2012, 183).

In short, when the epenthetic vowel is inserted in non-word-final position, its insertion is namely of an articulatory nature, as [i] is inserted to facilitate articulation – in addition to sonority reasons. When the epenthetic vowel is inserted in word-final position instead, its nature is influenced by both prosody and morphology, depending on the inflectional structure of the analyzed word: if it needs to be integrated into a declension class, it will select [o, a, e]; otherwise, schwa vowels will be preferred.

With respect to phonetic-phonological processes influenced by morphological boundaries, a relevant phenomenon is the so-called *troncamento* [truncation], i.e. a process – generally considered of phonological nature – that deletes a word-final mid-vowel

[13] Word-final epenthetic vowels are often referred to as paragogic vowels (Hall 2006), as they have a phonological role in some cases. In Italian, for example, they can cause the lengthening of the preceding consonant, like the word stop pronounced as [stɔp:ə].

[14] Examples taken from Danesi (1985), as cited in Repetti (2012).

(/e/, /o/) appearing after a sonorant consonant (/r/, /l/, /n/, /m/) and before another vowel or consonant (Meinschaefer 2005; Nespor 1990)[15]. It is mostly an optional process but applies obligatory in a few lexicalized constructions (see *similpelle* [leatherette] *vs*. **similepelle*) and in case of infinitive forms before enclitic pronouns (see *mangiarlo* [to eat it] *vs.* **mangiarelo*). The frequence with which this phenomenon takes place arises with the increasing of speech rate; moreover, it is more widespread in colloquial rather than in formal speech (Berruto 1987, 33, 151). Most importantly for the purposes of this paper, it can occur both between words and word-internally (that is to say, between lexical morphemes). Nespor (1999) considers it to be a hybrid process that takes place between prosody and lexicon, as – from a synchronic perspective – it applies productively to verbs only. However, Meinschaefer (2005) provides a descriptive analysis of the phenomenon and displays its application in several different contexts[16] that exceed the verbal one: in fact, it applies obligatory to verbal infinitives followed by enclitic pronouns, to infinitives of modal auxiliary forms like *dovere*, *potere*, *volere* [must, can/be able to, want] followed by another infinitive form (*voler volare* [want to fly] *vs.* **volere volare*, *poter saltare* [can/be able to jump] *vs*. **potere saltare*, etc.), to other infinitives in phraseological contexts (e.g. *fare* in *far di conto* [keep accounts] and *far sentire la propria voce* [make yourself be heard]), to all adjectives in -e when followed by the suffix *-mente* (*regolarmente* [regularly] *vs*. **regolaremente*), to title nouns when followed by another noun (*il signor Rossi*, *il dottor Bianchi* [mister Rossi, doctor Bianchi] *vs. il *signore Rossi*, *il *dottore Bianchi*); in a number of other cases, its application is optional (see Meinschaefer 2005, 36 for further details). Interestingly, most cases in which this process takes place are neither lexical nor syntactic in nature, but morphological: except for infinitives followed by other infinitives and nouns followed by other nouns, indeed, all other occurrences take place within words and probably work as an indicator of the new morphological status of the components, which have undergone derivation, composition or have been lexicalized in a phraseological structure.

Another important phenomenon at the edge between lexicon, prosody and morphology is the so-called syntactic doubling [*raddoppiamento fonosintattico*]. In this sandhi process, unstressed monosyllables and a few disyllabic words – when ending with a vowel – trigger gemination of the following consonant (Waltereit 2004). In this paper, the details of the most appropriate framework of analysis for this phenomenon will not be discussed[17]; instead, all those lexicalized forms in which the phenomenon is now part of the morphological structure will be focused. This phenomenon can be explained in three ways (Sholkamy Abdelgawad 2016): a) the diachronic fall of the final Latin occlusives; b) the extension by regressive assimilation of the fallen consonant to the initial consonant of

[15] This phenomenon is traditionally distinguished from elision (as already stated in Leone 1963; Manczak 1967) – which takes place only before a vowel and never applies within verbal constructions, as the ungrammatical form **avet'interrotto* exemplifies (Meinschaefer 2005, 4) – and apocope – in which the deletion process involves an entire syllable in word-final position (Marotta 1995).

[16] See also Meinschaefer (2006; 2009) for further considerations on Italian *troncamento* and its domain of application.

[17] On this matter, different authors have considered this phenomenon as syntactic (Napoli, Nespor 1979; Nespor, Vogel 1982; 1986) or not syntactic, despite its name (Absalom 1995; Absalom, Hajek 1997; Absalom et al. 2003; Agostiniani 1992; Bertinetto 1985; Hurch 1986; and, most noticeably, Vogel 1997).

the following word and c) the fact that Italian phonotactics does not admit the sequence short vowel – [+ *tenuis*] consonant (*La piccola Treccani*, 1996, *linguistica*). These steps can be practically observed in the phonological changes within some words in their transition from Latin to Italian: the dropping of the proclitic ending and the doubling of the initial consonant of the following word appears in the diachronic evolution also word-internally (e.g. Italian *ammettere* [to admit] from Latin *admĭttĕre*). If we consider the Italian complex words *dappertutto* [everywhere], *davvero* [really], *dabbene* [respectable], *daccanto* [beside], *daccapo* [from the beginning], *dacché* [since], *avverare* [realize], *assennatamente* [sensibly], *assoldare* [recruit], *assicurazione* [assurance], *appiedato* [left with no transport], *affaticato* [tired], *soprattutto* [above all], *sopraffatto* [overwhelmed], *sopraggiungere* [show up], *soprassedere* [overlook], *soprattassa/sovrattassa* [surtax], *suddetto* [above-mentioned], *laggiù* [down there], *quaggiù* [down here], *oppure* [or], *ovvero* [otherwise], *evviva* [hurray], *eppure* [yet], *neppure* [either], *treppiede* [tripod], *tressette* [tressette], *contrappeso* [counterweight], *contrappunto* [counterpoint], *cosiddetto* [so-called], *macché* [not at all], *dammi* [gimme], *vammi* [go somewhere for me], *dimmi* [tell me][18], and many others, it seems clear that the phenomenon of syntactic doubling is quite widespread in the morphological domain, as a result of lexicalization processes. However, it remains a mainly rhythmic and prosodic process (Repetti 1991; Loporcaro 1997), that has had a widespread influence on a certain type of compound formation in Italian.

Another phenomenon in which the prosodic structure is influenced by morphological boundaries in Italian is the intervocalic s-voicing. Some authors have recognized the interplay between prosodic and morphological elements with respect to this process already at the end of last century (Bertinetto 1999a). Krämer (2003, 1) analyzes two varieties of Italian (Tuscan and Lombardian) and states that /s/ is always pronounced as voiced in intervocalic position, while it is voiceless in clitics and at word margins (*a[z]ola* [buttonhole] *vs*. *lo [s]apevo* [I knew (it)]). As regards prefixes, if the /s/ is the final consonant of the prefix, it is realized as voiced when followed by a vowel-initial stem; quite interestingly, stem-initial /s/ is pronounced as voiceless when preceded by a vowel-final prefix (*a-[s]ociale* [misanthropic] *vs*. *di[z]-onesto* [dishonest]). The author hypothesizes that this phenomenon takes place "only in case of a mismatch between morphology and prosody, i.e. if the prosodic and morphological edges do not coincide" (Krämer 2003, 23). In this sense, /s/ would remain voiceless in all positions in which it needs to signal a morphological boundary, and thus, the correct meaning; in particular, when it demarks the beginning of a lexical morpheme or of a lexeme. Then, the /s/-voicing is interpreted as a signal for a mismatch in a place which is highly relevant for correct parsing[19].

The last two phenomena to be discussed are prosodically governed morphological processes that affect free morphemes. Namely, reference is made to shortenings [*accorciamenti*] and formation of hypocoristics. Both processes are related to the concept of minimal nom-

[18] For the cited example see Istituto Geografico De Agostini (2011, 24); Ilardi, Bocchiola (2003, 77). For more etymological information see also Gradit (2007).

[19] The reader is referred to Krämer (1999; 2001) for a similar discussion of this matter in Breton and German.

inal prosodic word in Italian, which – as stated in Thornton (1996, 83) – is disyllabic, ends with a vowel and consist of a trochaic foot.

Shortenings regard the truncation of polysyllabic words to a trochaic disyllabic unit ending with a vowel sound. Italian words can be shortened in two different ways: firstly, they can be truncated on a morphological boundary; the second truncation type does not rely on morphological units, as the following examples show: *auto* [car] for *automobile* (first type) *vs*. *bici* [bike] for *bicicletta* [bicycle] (second type) (Thornton 1996, 87). Both shortened forms can undergo inflection, derivation and compounding processes, thus confirming their morphological status. On the semantic level, they usually maintain the same meaning of the original form, although sometimes it can be modified (*pala-* from *palazzo* [building] in words as *palasport* [indoor sports arena]).

As regards hypocoristics, they can be very similar to shortenings (for example *Vale* for *Valentina*); however, they can also have a different structure, as they can consist of the two final syllables of the base instead of the first two (*Tore* for *Salvatore*). In Thornton (1996, 102) it is supposed that the second ones derive from the rightmost foot of the base.

Both shortenings and hypocoristics reveal the importance of trochaic forms in Italian, as the minimal prosodic word is said to be based on this foot. However, the notion of minimal nominal prosodic word is amended by Itô and Mester (2015) through the idea of perfect word, which consists of the perfect alignment between the edges of the prosodic word and the optimal foot (Krämer 2018). The perfect word does not only impose a minimum size, but also an upper limit to shortened forms. In both approaches, prosodic considerations are vital for understanding the way in which Italian words are shortened, or hypocoristic forms are created.

3. *German and Italian: similarities and differences in the interplay between prosody and morphology*

As results from the previous sections, many processes at the intersection between prosody and morphology can be explained cross-linguistically in similar ways. For example, both the final-obstruent devoicing in German and the /s/-voicing in Italian, although exactly specular on the phonetic-phonological side, can be treated as an important indication of morphological boundaries, as they take place only under precise morphological conditions regarding the position of the phoneme with respect to the morphological boundary[20]. Both are then interpreted to be a signal of the correct parsing and would serve the common aim of preventing misunderstandings in the perception phase.

In case of nicknames, abbreviations, reduplications in German and of shortenings and hypocoristics in Italian, morphological units are modified (and new lexical morphemes are created) based on prosodic constraints. With respect to these processes, the crucial role of trochaic feet is underlined in both languages.

[20] On this issue see also Bertinetto 1999b.

However, significant differences were also identified in the analyzed languages. Firstly, in both languages, phenomena of phonological insertion were described; nonetheless, they have a quite different motivation. In German, attention was paid to linking elements, which – from a synchronic point of view – can no longer be analyzed as morphological units but play an important prosodic-articulatory role of safeguarding the preferred trochaic foot. In Italian, on the contrary, the focus was put on insertion of epenthetic vowel, and particularly on word-final epenthetic vowels. They have been said to safeguard the trochaic foot in Italian, too, but exclusively with loans ending with consonants that do not need to be inserted in a declension class. In all other cases, their nature is influenced by morphology, as they play a key role in deciding the inflectional structure of the word.

The remaining processes analyzed for German are reduced syllables and lexical stress placement. In a sense, they are two sides of the same coin: indeed, they reinforce the role of stress placement in the rhythmic organization of German, with different degrees of prosodic relevance (primary, secondary and zero stress) associated with different syllables, whose phonetic shape, in turn, strictly depends on morphological and prosodic conditions. German vowels behave very differently if they are part of a stressed syllable or not: in the first case, they attract complex consonant clusters and vary in quantity in a phonologically relevant way; in the latter, they are strongly reduced, sometimes even deleted, with a sonorant taking the role of syllable nucleus. In compounds and complex words, phonetic and prosodic aspects linked to the vocalic segment indicate both primary and secondary stress and indirectly help revealing semantic characteristics.

The Italian phenomena of truncation and syntactic doubling, on the contrary, see a substantial stability of vowel sounds from a phonetic point of view. Vowels are deleted in the first case in order to indicate the new morphological status of the components. In the second case, it is the consonantal phonemes that are geminated in certain prosodic (mainly rhythmic) conditions, and this phenomenon originated diachronically from a phonetic modification of a morphological unit.

As regards the differences noted between the prosody-morphology interface in German and Italian it can be said that, in German, the interplay between prosody and morphology is governed by the high relevance of prosodic structures that serve as constraints for morphological processes: the rhythmic structure shapes the phonetic realization of vocalic sounds in unstressed syllables, which – in turn – are related to morphologically predictable units (e.g. inflectional morphemes). In Italian, by contrast, morphology seems to play a more important role (see the phenomena of truncation and /s/-voicing, partially also syntactic doubling): vowels are truncated and /s/ is voiced (or not) in order to reflect different morphological statuses; even the phenomenon of syntactic doubling reflects a diachronic evolution of morphological units under certain prosodic conditions.

4. *Acquisition of Italian L2 in German native speakers: some hypotheses*

Learners develop an interlanguage by incorporating elements of their first language in their L2 processing (Gass, Selinker 1992). The transfer of constraints from the first language

(L1) makes it challenging to create accurate representations for second language processes that depend on the complex interplay between prosody and morphology, often resulting in a somehow flawed L2 prosodically shaped morphology. This assumption is crucial in the Prosodic Transfer Hypothesis (Goad, White 2019), in which the interplay between prosody and morphology is seen as crucial in the acquisition of a foreign language. In this respect, some hypotheses on possible transfer processes that should be significant for German native speakers acquiring L2 Italian will be formulated. They are based on previous consideration and description of the German and Italian prosody-morphology interface.

Firstly, it has been observed that a relevant phenomenon in Italian is the syntactic doubling. A great number of Italian compounds keep track of this phonetic change that recurs under precise morphological and prosodic circumstances. The main problem for German learners, in this respect, could be constituted by the consonantal gemination. Indeed, German and Italian share a similar syllable structure: syllables can consist of an onset, a mandatory nucleus and a coda. However, in German – unlike Italian – it is the vowel that can have different (phonologically relevant) quantity; while in Italian it is rather the consonant that is geminated. German syllables allow a wider range of sounds forming the nucleus, that can also be consonantal; moreover, it allows more complex consonant combinations, and consonant clusters are more common in German. Nonetheless, consonants are not relevant with respect to quantity. Probably, German native speakers will have some kind of difficulties producing syllables with consonant gemination in Italian: consequently, the phenomenon described as syntactic doubling is expected to be managed with great difficulties, or not managed at all, by German learners of Italian L2, especially with non-lexicalized forms (e.g. *a piedi* [on/by foot], normally pronounced [aˈppjɛdi] in Italian).

Secondly, both languages prefer trochaic feet, even if this tendency is clearer in German (Krämer 2009; Eisenberg 2020); however, the foot is the key prosodic unit in German, while this role is played by the syllable in Italian. From a rhythmic perspective, in fact, Italian displays a tendency towards the syllable-timed pole, while German is considered closer to the stress-timed pole[21]. Consequently, Italian is more likely to have a consonant-vowel (CV) structure with no vocalic reduction, even in unstressed contexts: in syllable-timed languages, full vowels in unstressed syllables are typically not reduced; on the contrary, German unstressed vowels are often reduced to schwa, as stressed-timed languages tend to have strong vocalic reduction processes in unstressed contexts. It is plausible that German native speakers will have difficulties producing the rhythmic pattern of Italian and managing to produce a stable syllable duration with no reduction of the unstressed vowels, above all in morphologically predictable contexts (as for example with grammatical morphemes, inflections etc.). In this respect, it could be hypothesized that disyllabic Italian words would most likely be produced by German speakers with a reduced vowel in the second syllable. In this sense, the different nature of hypocoristic forms in Italian – in which the first two syllable of a long word are retained, without reduction of the second, unstressed vowel – with respect

[21] Because of space limitation, we do not wish to discuss here the limitations in Pike (1946) or Abercrombie (1967) and the rich debate on this issue.

to nicknames – that impose the repetition of the first (stressed) syllable – could also represent a challenge for German learners. The same would hold true for shortenings.

The rhythmic organization of German has some more consequences. Indeed, it is important for German speakers to avoid the production of adjacent weak syllables (traditionally referred to as lapse, Nespor, Vogel 1989): the trochaic alternance of strong and weak units has to be safeguarded in order to protect the preferred foot. In Italian, on the contrary, weak syllables in the prosodic context of lapse sentences are usually non-deleted: even if the trochee remains the most widespread rhythmic contour, indeed, it does not seem so significant as in German. This general tendency already begins in children's speech data: Italian and German children reflect what they have been exposed to, as Italian children are less sensitive to foot rhythm compared to German ones (Gwinner et al. 2012). Moreover, Italian and German bilingual children adjust their productions depending on the language they are using: they have no problems with lapses when speaking Italian, while they prefer no-lapse patterns and weak syllable deletion in lapse contexts while speaking German. In sum, bilinguals behave like monolinguals (Gwinner et al. 2012, 40). A certain tendency towards a different treatment of lapses in Romance and Germanic languages already emerged at the end of last century: for instance, Lleó and Demuth (1999) claimed that crosslinguistic variation in the emergence of grammatical function morphemes, with specific regard to determiners, can also be understood in terms of prosodic constraints. Indeed, children would introduce monomorphemic words in their speech depending on the way by which determiners are 'prosodified' in different languages, i.e. depending on the rhythmic context in which they appear: determiners that help creating the preferred foot (i.e. the trochee in German and, partially, Italian) will appear earlier with respect to those who do not respect this metric condition, that will most likely be omitted. Therefore, strong prediction can be made regarding the type of morphological units that are likely to be mastered depending on the operative prosodic constraints (Demuth 2001). In this sense, it is highly predictable that German native speakers would have a limited use of Italian grammatical morphemes, especially of determiners, because of the prosodic functioning of their mother tongue. For a German native speaker, it would be counter-intuitive to use determiners with Italian disyllabic words, as for example in *la pala* [the shovel]; the introduction of the determiner, in fact, involves a violation of an important prosodic constraint. In German, indeed, some determiners are produced in a reduced form, arguably with the purpose of maintaining a trochaic foot (see for example the expressions *zum Glück* [luckily] vs. **zu dem Glück* or *ans Meer* [to the sea], largely preferred to *an das Meer*).

The avoidance of lapse sentences would also play a role with respect to the truncation process. As discussed for the preceding examples, words are truncated by means of vowel deletion in some morphological contexts. However, very often the truncated vowel would also be relevant as lapse syllable. If we consider the above-mentioned examples *il dottor Bianchi* [doctor Bianchi] – *far di conto* [keep accounts] – *voler volare* [to want to fly] – *regolarmente* [regularly], we can expect that German native speakers would master with greater easiness the elision preventing lapses and promoting trochaic feet (as in ['fa:rdi'kon-

to]) with respect to those including one or more lapses, or even clashes (Nespor, Vogel 1989, e.g. [vo'lervo'lare], [ildot'tor'bjaŋki], [regolar'mente]).

At the same time, German learners could display a tendency towards the insertion of morphological material in complex words (previously referred to as linking elements) in order to provide for the maintenance of the trochaic foot: the insertion of epenthetic vowels, for instance, could be (erroneously) used for this purpose. Probably, the importance of epenthetic vowels for class declension in Italian would not be easily mastered by German learners, with following morphological mistakes in terms of inflection.

Another relevant aspect is stress placement in German and Italian. The trochaic foot, which has been recognized as the most widespread form in both languages, and relevant for the rhythmic organization of German in particular, results from a strong syllable followed by a weak one. The strong syllable is a stressed syllable. However, stress is realized in different ways in German and Italian. In Italian, the most important acoustic and perceptual correlate of stress is duration (Bertinetto 1980; 1981); duration seems to be very significant also for the perception of sentence accent (D'Imperio 2000). In German, on the contrary, the main correlates of stress are pitch movements, and a pitch accent is usually associated with the primary stressed syllable (Kleber, Klipphahn 2006, 1)[22]. In this sense, German native speakers will most probably have great difficulties both producing and perceiving stress in Italian L2: the produced correlates of stress in Italian could not be perceived by German learners, as they are not phonologically relevant in German L1. The mastering of the rhythmic chain, then, could fail because of the different modalities in which prominence is realized in the first place.

Besides, German is known as a *kompositionsfreudige Sprache* [literally, a language happy to produce compounds] (Gaeta, Schlücker 2012). *Komposita* are a relatively large domain of inquiry for the Germanic language. As we have seen, lexical accentuation in compounds is quite complex, and requires both a primary and a secondary stress. In such long German morpho-lexical units, moreover, if the primary stress is produced through a pitch accent, the secondary stressed syllable could entail a (phonologically relevant) long vowel. Italian, in contrast to German, has no distinctive quantity opposition between vowels. In this respect, then, German native speaker could misinterpret the semantic of complex Italian formation, as well as not being able to correctly master stress placement with different phonetic constraints[23].

5. *Conclusion*

In the preceding section, hypotheses have been made about the domains that – most likely – would not be mastered by German native speakers of L2 Italian. In sum, it is suggested that

[22] For an in-depth analysis of acoustic correlates of primary and secondary stress both in German and in Italian, see Brugnoli (2024).

[23] Is has already being showed that morphologically complex words are usually wrongly stressed when roles are reversed. This phenomenon has most frequently been observed among advanced Italian speakers of German (Bissiri, Pfitzinger 2009).

German learners of Italian L2 would encounter significative difficulties with the following elements: a) syllable structure with respect to consonantal clusters and vowel stability; b) rhythmic organization and functioning, with special regard to stress placement in simple and complex words; c) use of grammatical or functional morphemes, as for example determiners.

These findings are not entirely new; nonetheless, the present considerations could improve the learning process, if properly integrated from a didactic perspective. In order to corroborate the present reflections about possible difficulties in the acquisition of L2 Italian by German native speakers and related prosodic transfer processes, future work should thus firstly include an empirical verification of the hypotheses enucleated in this study and secondly encompass the didactic implications of the present reflection, proposing teaching strategies that could possibly smooth the way to the mastering of Italian L2 by German native speakers.

References

Abercrombie, David. 1967. *Elements of General Phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Absalom, Matthew. 1995. "*Il raddoppiamento sintattico* really syntactic?" *University of Melbourne Working Papers in Linguistics* 15: 1–14.

Absalom, Matthew, John Hajek. 1997. "*Raddoppiamento sintattico*: What Happens when the Theory is on Too Tight?" In *Certamen Phonologicum III. Papers from the Third Cortona Phonology Meeting, April 1996*, edited by Pier Marco Bertinetto, Livio Gaeta, Georgi Jetchev, David Michaels, 159–179. Torino: Rosenberg & Sellier.

Absalom, Matthew, Mary Stevens, John Hajek. 2003. "A Typology of Spreading, Insertion and Deletion or What You Weren't Told About *Raddoppiamento Sintattico*." In *Proceedings of the 2002 Conference of the Australian Linguistics Society*, edited by Peter Collins, Mengistu Amberber, 1–12. http://www.arts.unsw.edu.au/als2002/ (last accessed February 14, 2025)

Agostiniani, Luciano. 1992. "Su alcuni aspetti del rafforzamento sintattico in Toscana e sulla loro importanza per la qualificazione del fenomeno in generale." *Quaderni del Dipartimento di Linguistica, Università degli studi di Firenze* 3: 1–28.

Arcodia, Giorgio Francesco. 2018. "Coordinating Nominal Compounds: Universal vs. Areal tendencies." *Linguistics* 56 (6): 1197–1243.

Benware, Wilbur. 1987. "Accent Variation in German Nominal Compounds of the Type (A(BC))." *Linguistische Berichte* 108: 102–127.

Berruto, Gaetano. 1987. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Bertinetto, Pier Marco. 1981. *Strutture prosodiche dell'Italiano*. Firenze: Accademia della Crusca.

Bertinetto, Pier Marco. 1985. "A proposito di alcuni recenti contributi alla prosodia dell'italiano." *Annali della Scuola Normale Superiore, Classe di Lettere e Filosofia Serie III* XV (2): 583–643.

Bertinetto, Pier Marco. 1999a. "La sillabazione dei nessi /sC/ in italiano: un'eccezione alla tendenza 'universale'?" In *Fonologia e morfologia. Atti del 31° Congresso Internazionale SLI*, edited by Paola Benincà, Alberto A. Mioni, Laura Vanelli, 71–96. Roma: Bulzoni.

Bertinetto, Pier Marco. 1999b. "Boundary Strength and Linguistic Ecology (Mostly Exemplified on Intervocalic /s/-voicing in Italian)." *Folia Linguistica* 33: 267–286.

Bissiri, Maria P., Hartmut R. Pfitzinger. 2009. "Italian Speakers Learn Lexical Stress of German Morphologically Complex Words." *Speech Communication* 51 (10): 933–947.

Brugnoli, Andrea. 2024. "Primary and Secondary Stress in Italian and German. Position, Weight-Sensitivity and Acoustic Correlates." PhD diss., University of Verona.

Cutugno, Francesco, Antonio Origlia, Valentina Schettino. 2018. "Syllable Structure, Automatic Syllabification and Reduction Phenomena." In *Rethinking Reduction: Interdisciplinary Perspectives on Conditions, Mechanisms, and Domains for Phonetic Variation*, edited by Francesco Cangemi, Meghan Clayards, Oliver Niebuhr, Barbara Schuppler, Margaret Zellers, 205–242. Berlin/Boston: De Gruyter.

Dahmen, Silvia. 2013. "Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zur Trainingseffekten bei italienischen Deutschlernenden." PhD diss., Universität zu Köln.

Danesi, Marcel. 1985. *Loanwords and Phonological Methodology*. Ottawa: Didier.

Demske, Ulrike. 1998. "Case Compounds in the History of German." In *Variation und Stabilität in der Wortstruktur: Untersuchungen zu Entwicklung, Erwerb und Varietäten des Deutschen und anderer Sprachen (Germanistische Linguistik 141–142)*, hrsg. von Matthias Butt, Nanna Fuhrhop, 150–176. Hildesheim: Olms.

Demuth, Katherine. 2001. "Prosodic Constraints on Morphological Development." In *Approaches to Bootstrapping: Phonological, Syntactic, and Neurophysiological Aspects of Early Language Acquisition*, edited by Jürgen Weissenborn, Barbara Hohle, 3–21. Amsterdam: John Benjamins.

D'Imperio, Mariapaola. 2000. "The Role of Perception in Defining Tonal Targets and their Alignment." PhD diss., The Ohio State University.

Donalies, Elke. 2003. "Gebt endlich die Wortbildung frei! Über unsinnige und sinnige Kritik an der Wortbildung." *Sprachreport* 1: 26–32.

Eisenberg, Peter. 2020[5]. *Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort*. Stuttgart: Metzler.

Fanselow, Gisbert. 1981. *Zur Syntax und Semantik der Nominalkomposition. Ein Versuch praktischer Anwendung der Montague-Grammatik auf die Wortbildung im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.

Féry, Caroline. 1997. "Uni und Studis: die besten Wörter des Deutschen." *Linguistische Berichte* 172: 461–489.

Fuhrhop, Nanna. 1996. "Fugenelemente." In *Deutsch – typologisch*, hrsg. von Ewald Lang, Gisela Zifonun, 525–550. Berlin: De Gruyter.

Fuhrhop, Nanna. 1998. *Grenzfälle morphologischer Einheiten*. Tübingen: Stauffenburg.

Fuhrhop, Nanna. 2000. "Zeigen Fugenelemente die Morphologisierung von Komposita an?" In *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis*, hrsg. von Rolf Thieroff, Matthias Tamrat, Nanna Fuhrhop, Oliver Teuber, 201–213. Tübingen: Niemeyer.

Gaeta, Livio, Barbara Schlücker, Hrsg. 2012. *Das Deutsche als kompositionsfreudige Sprache. Strukturelle Eigenschaften und systembezogene Aspekte (Linguistik – Impulse & Tendenzen 46)*. Berlin/New York: De Gruyter.

Gallmann, Peter. 1998. "Case Underspecification in Morphology, Syntax and the Lexicon." In *Possessors, Predicates and Movement in the Determiner Phrase*, edited by Artemis Alexiadou, Chris Wilder, 141–175. Amsterdam: John Benjamins.

Gass, Susan M., Larry Selinker. 1992. *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.

Giegerich, Heinz J. 1983. "On English Sentence Stress and the Nature of Metrical Structure." *Journal of Linguistics* 19 (1): 1–28.

Giegerich, Heinz J. 1985. *Metrical Phonology and Phonological Structure. German and English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goad, Heather, Lydia White. 2019. "Prosodic Effects on L2 Grammars." *Linguistic Approaches to Bilingualism* 9: 769–808.

Gradit: Grande dizionario italiano dell'uso, dizionario enciclopedico, ideato e diretto da Tullio De Mauro, versione digitale. 2007. Torino: UTET.

Grice, Martine, Michelina Savino, Timo B. Roettger. 2018. "Word Final Schwa is Driven by Intonation: The Case of Bari Italian." *The Journal of the Acoustical Society of America* 143 (4): 2474–2486.

Grimm, Jacob. 1878. *Deutsche Grammatik. Teil II.* Berlin: Dümmler.

Gwinner, Anne, Sascha Gaglia, Janet Grijzenhout. 2012. "The Effect of Prosody on the Acquisition of Morphemes: An Experimental Study with German, Italian and German-Italian Children." In *Methological Perspectives in Second Language Prosody: Papers from ML2P 2012*, edited by Maria Grazia Busà, A. Stella, 37–41. Padova: CLEUP.

Harsányi, Mihály. 2023. "Deonymische Wortbildungskonstruktionen auf -august im Deutschen Referenzkorpus." In *Germanistische Studien. Bd. XIII Harsányi (= Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae)*, hrsg. von Mihály Harsányi, 31–45. Eger: Líceum Verlag.

Hirschfeld, Ursula, Rüdiger Hoffmann, Friderike Lange. 2007. "Prosodic Modeling of Synthesised German Words." In *Proceedings of Icphs XVI*, http://icphs2007.de/conference/Papers/1265/1265.pdf (last accessed May 16, 2025)

Hirschfeld, Ursula, Kerstin Reinke. 2016. "Phonetik in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache." In *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*, hrsg. v. Ines Bose, Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber, Eberhard Stock, 69–80. Tübingen: Narr.

Hurch, Bernhard. 1986. "Some Considerations on the Phonological Nature of *rafforzamento sintattico*." *Quaderni dell'Istituto di linguistica dell'Università di Urbino* 4: 93–114.

Ilardi, Francesca, Maxi Bocchiola. 2003. *Ortografia pratica dell'italiano dalla A alla Z*. Milano: Ulrico Hoepli.

Istituto Geografico De Agostini. 2011. *Italiano – Grammatica essenziale: Strumento per lo studio delle lingue*. Novara: De Agostini.

Itô, Junko, Armin Mester. 2015. "The Perfect Word in Danish." *Nordic Journal of Linguistics* 38: 5–36.

Kentner, Gerrit. 2017. "On the Emergence of Reduplication in German Morphophonology." *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 36 (2): 233–277.

Kentner, Gerrit. 2022. "Phonetik und Phonologie des Deutschen." In *Linguistik im Sprachvergleich*, edited by Ralf Klabunde, Wiltrud Mihatsch, Stefanie Dipper, 3–25. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler.

Kleber, Felicitas, Nadine Klipphahn. 2006. "An Acoustic Investigation of Secondary Stress in German." *Arbeitsberichte des Instituts für Phonetik und digitale Sprachverarbeitung der Universität Kiel* 37: 1–18.

Kopf, Kristin. 2017. "Fugenelement und Bindestrich in der Compositions-Fuge." In *Sichtbare und hörbare Morphologie*, edited by Nanna Fuhrhop, Renata Szczepaniak and Karsten Schmidt, 177–204. Berlin/Boston: De Gruyter.

Korth, Manuela. 2018. *Das Syntax/Prosodie-Interface. Die Entwicklung der Forschung an der Schnittstelle zwischen Syntax und Prosodie*. Tübingen: Stauffenburg.

Krämer, Martin. 1999. "On the Role of Prosodic and Morphological Categories in Vowel Harmony and Disharmony: A Correspondence Approach." *Proceedings of ConSOLE* 7: 183–199.

Krämer Martin. 2001. "On Obstruent Voicing in Breton, German, and Italian." In *Proceedings of the 18th Scandinavian Conference of Linguistics. Travaux de l'Institut de Linguistique de Lund*, edited by Arthur Holmer, Jan-Olof Svantesson, Åke Viberg, 39–55. Lund: Lund University Press.

Krämer, Martin. 2003. *Variation of s-voicing in two varieties of Italian*. http://roa.rutgers.edu/files/577-0203/577-0203-KRAMER-0-0.PDF (last accessed February 16, 2025).

Krämer, Martin. 2009. *The Phonology of Italian*. Oxford: Oxford University Press.
Krämer Martin. 2018. "The Perfect Prosodic Word in Italian or Fruit Salad Matters." In *A Festschrift for Junko Ito and Armin Mester*, edited by Ryan Bennet, Andrew Angeles, Adrian Brasoveanu, Dhyana Buckley, Nick Kalivoda, Shigeto Kawahara, Grant McGuire, Jaye Padgett, https://escholarship.org/uc/item/09m654fp (last accessed February 15, 2025).
Kürschner, Sebastian. 2003. "Fugenelemente im Deutschen und D.nischen—eine kontrastive Studie zu einem Grenzfall der Morphologie." *TijdSchrift voor Skandinavistiek* 26 (2): 101–125. www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/1256/ (last accessed February 16, 2025).
Ladd, Robert D. 1996. *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
La piccola Treccani, dizionario enciclopedico diretto dall'Istituto della Enciclopedia Italiana. 1996. Roma.
Leone, Alfonso. 1963. "Elisione e troncamento." *Lingua Nostra* 24: 24–27.
Lleó, Conxita, Katherine Demuth. 1999. "Prosodic Constraints on the Emergence of Grammatical Morphemes: Crosslinguistic Evidence from Germanic and Romance Languages." In *Proceedings of the 23rd Annual Boston University Conference on Language Development*, edited by Annabel Greenhill, Heather Littlefield, Cheryl Tano, 407–418. Somerville, MA: Cascadilla Press.
Loporcaro, Michele. 1997. *L'origine del raddoppiamento fonosintattico. Saggio di fonologia diacronica romanza*. Tübingen: Francke.
Manczak, Witold. 1967. "Troncamento ed elisione." *Beiträge zur Romanischen Philologie* 6: 114–124.
Marotta, Giovanna. 1995. "Apocope nel parlato di Toscana." *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 24: 297–322.
Martini, I Dewa Ayu Kurnia. 2016. "Derivational of bound morpheme." *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences* 3 (1): 15–22.
Meinschaefer, Judith. 2005. *The Prosodic Domain of Italian* troncamento *is not the Clitic Group*. https://d-nb.info/1079796096/34 (last accessed February 15, 2025)
Meinschaefer, Judith. 2006. "Troncamento and the phonological phrase in Florentine Italian." *Italian Journal of Linguistics* 18: 295–324.
Meinschaefer, Judith. 2009. "Lexical exceptionality in Florentine Italian *troncamento*." In *Variation and Gradience in Phonetics and Phonology*, edited by Frank Kügler, Caroline Féry, Ruben van de Vijver, 215–245. Berlin/New York: De Gruyter.
Napoli, Donna J., Marina Nespor. 1979. "The Syntax of Word-Initial Consonant Gemination in Italian." *Language* 55 (4): 812–841.
Nespor, Marina. 1990. "Vowel Deletion in Italian. The Organization of the Phonological Component." *The Linguistic Review* 7: 375–398.
Nespor, Marina. 1999. "The Phonology of Clitic Groups." In *Clitics in the Languages of Europe*, edited by Henk van Riemsdijk, 865–887. Berlin: De Gruyter.
Nespor, Marina, Irene Vogel. 1982. "Prosodic Domains of External Sandhi Rules." In *The Structure of Phonological Representations. Part 1*, edited by Harry van der Hulst, Norval Smith, 225–255. Dordrecht: Foris.
Nespor, Marina, Irene Vogel. 1986. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris.
Nespor, Marina, Irene Vogel. 1989. "On Clashes and Lapses." *Phonology* 6 (1): 69–116.
Nübling, Damaris, Renata Szczepaniak. 2008. "On the Way from Morphology to Phonology: German Linking Elements and the Role of the Phonological Word." *Morphology* 18: 1–25.
Olsen, Susan. 2015. "Composition." In *Word Formation: An International Handbook of the Languages of Europe, vol. 1*, edited by Peter O. Müller, Ingeborg Ohnheiser, Susan Olsen, Franz Rainer, 364–386. Berlin: De Gruyter.

Pierrehumbert, Janet. 1980. "The Phonology and Phonetics of English Intonation." PhD diss., Massachusetts Institute of Technology.

Pike, Kenneth L. 1946. *The Intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Raffelsiefen, Renate. 2022. "Head Alignment in German Compounds: Implications for Prosodic Constituency and Morphological Parsing." In *Headedness and/or Grammatical Anarchy?*, edited by Ulrike Freywald, Horst J. Simon & Stefan Müller, 233–293. Berlin: Language Science Press.

Ramers, Karl Heinz. 1997. "Die Kunst der Fuge: Zum morphologischen Status der Verbindungselemente in Nominalkomposita." In *Sprache im Fokus. Festschrift für Heinz Vater zum 65. Geburtstag*, hg. von Christa Dürscheid, Karl Heinz Ramers, Monika Schwarz, 33–45. Tübingen: Niemeyer.

Repetti, Lori. 1991. "A Moraic Analysis of *raddoppiamento fonosintattico*." *Rivista di linguistica* 3: 307–330.

Repetti, Lori. 2012. "Consonant-final Loanwords and Epenthetic Vowels in Italian." *Catalan Journal of Linguistics* 11: 167–188.

Sholkamy Abdelgawad, Mohey Eddin. 2016. Il sandhi esterno: il raddoppiamento fonosintattico. قيناسنإلا مولعلاو بادآلا ةلجم 83 (2): 647-662. https://fjhj.journals.ekb.eg/article_97937_0f21e3bb5174d1acc5314e93a9a8ca2c.pdf (last accessed February 15, 2025)

Thornton, Anna M. 1996. "On some Phenomena of Prosodic Morphology in Italian: *accorciamenti*, Hypocoristics and Prosodic Delimitation." *Probus* 8: 81–112.

Vogel, Irene. 1997. "Prosodic Phonology." In *The Dialects of Italy*, edited by Martin Maiden, Mair Parry, 58–67. New York: Routledge.

Yuen, Ivan, Bistra Andreeva, Omnia Ibrahim, Bernd Möbius. 2024. "Prosodic Factors do not Always Suppress Discourse or Surprisal Factors on Word-final Syllable Duration in German Polysyllabic Words." In *Information Structure and Information Theory*, edited by Robin Lemke, Lisa Schäfer, Ingo Reich, 215–234. Berlin: Language Science Press.

Wälchli, Bernhard. 2005. *Co-compounds and Natural Coordination* (Oxford Studies in Typology and Linguistic Theory). Oxford: Oxford University Press.

Waltereit, Richard. 2004. "Fossils of a Former Phonological Rule: Irregular *raddoppiamento fonosintattico*." *Philologie im Netz* 29: 40–59.

Wegener, Heide. 2003. "Entstehung und Funktion der Fugenelemente im Deutschen, oder: warum wir keine *Autosbahn haben." *Linguistische Berichte* 196: 425–457.

Wiese, Richard. 1996. *The Phonology of German*. Oxford: Clarendon.



DIPARTIMENTO DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

ANNO XXXIV - 1/2026

EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.72342235 - fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (produzione)
librario.dsu@educatt.it (distribuzione)
redazione.all@unicatt.it (Redazione della Rivista)
web: www.educatt.it/libri/all

ISSN 1122 - 1917

9 791255 355472