

**Morf, Miriam**

**Zur Entwicklung einer rezeptiven prosodischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch auf dem Sprachniveau A1**

**In:**

Dietz, Gunther (Hrsg.), Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien : Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung, Bamberg : University of Bamberg Press, S. 65-94. 2022. DOI: 10.20378/irb-51674

**Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion**

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-94839

Datum der Veröffentlichung: 24.04.2024

**Rechtehinweis:**

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## Zur Entwicklung einer rezeptiven prosodischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch auf dem Sprachniveau A1

Miriam Morf

Italienischsprachige DaF-Lernende haben Schwierigkeiten, authentische Äußerungen deutscher Muttersprachler<sup>1</sup> zu verstehen. Der Hauptgrund dafür besteht darin, dass die auditive Dekodierung im Fremdsprachenunterricht kaum geübt wird. Die Sprachperzeption gilt als ein hochkomplexer Vorgang, der sich der Beobachtung weitgehend entzieht. In diesem Beitrag wird zunächst die Rolle der Prosodie in der Dekodierung des Schallsignals thematisiert und anschließend eine Unterrichtseinheit zur Förderung einer rezeptiven prosodischen Kompetenz in der Fremdsprache ab dem Sprachniveau A1 durch den Einsatz von Mikro-Hörübungen vorgestellt.

**Schlagwörter:** *Sprachperzeption; Hörfertigkeit; Prosodie; Deutsch als Fremdsprache*

Italian-speaking learners of German as a foreign language have difficulties understanding authentic utterances of native German speakers. The main reason for this is that auditory decoding is hardly practiced in foreign language classes. Speech perception is considered a highly complex process that largely eludes observation. This paper will first discuss the role of prosody in the decoding of the sound signal and then present a teaching unit to promote receptive prosodic competence in the foreign language from language level A1 onwards by using micro listening exercises.

**Keywords:** *language perception; listening skills; prosody; German as a Foreign Language*

### 1 Das Hörverstehen als Unterrichts- und Forschungsgegenstand

Das Hörverstehen spielt eine wesentliche Rolle in der audioverbalen Kommunikation und ist eine Grundvoraussetzung für das Sprachenlernen, da es die Entwicklung anderer Sprachkenntnisse erleichtert (Vandergrift/Goh 2012: 4). Lernende nehmen sie häufig als die Fertigkeit wahr,

---

<sup>1</sup> In diesem Artikel wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum verwendet. Weibliche und anderweitige Geschlechteridentitäten werden dabei ausdrücklich mitgemeint, soweit es für die Aussage erforderlich ist.

deren Erwerb am komplexesten und schwierigsten ist (Cauldwell 2013:1, 2018: 1; Graham 2006: 166; Hancock/McDonald 2014: 3).

In der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts wird das Hörverstehen jedoch nach wie vor vernachlässigt. Es wird lediglich in der Anfangsphase der Unterrichtsstunde verwendet, um neue grammatische Formen einzuführen (Fischer 2016: 9), sowie zur Erweiterung des Wortschatzes (Bachmann-Stein 2013: 41). Darüber hinaus wird dieser Fertigkeit als Prüfungsziel eine größere Aufmerksamkeit geschenkt, was dazu führt, dass mehr Wert auf das Verstehensprodukt als auf den Prozess gelegt wird (Field 2008: 80).

Der Hauptgrund dafür, dass Hörfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht nicht ausreichend thematisiert werden, liegt in der Natur der auditiven Wahrnehmung selbst, die als eine Art „Black Box“ (Rost 2001:13) gilt. Sie ist ein hochkomplexer subjektiver Verarbeitungsprozess, der sich einer eindeutigen Beobachtung entzieht. Dies zeigt sich auch in der traditionellen Unterrichtspraxis, die auf die Entwicklung der phonetisch-phonologischen Kompetenz abzielt, in der viele Übungen auf die Produktion von Lauten und nur wenige auf deren Wahrnehmung ausgerichtet sind. Die Tatsache, dass wir die Bewegungen unseres Phonationsapparates während der Artikulation von Lauten sehen und wahrnehmen können, macht die mündliche Produktion greifbar und offensichtlich, während das Hören als intrapsychische Aktivität der Beobachtung und Beschreibung nicht unmittelbar zugänglich ist. Die Asymmetrie zwischen mündlicher Produktion und Rezeption zeigt sich auch in der linguistischen Forschung, in der die Prozesse der gesprochenen Kommunikation hauptsächlich durch die Beobachtung des Senders und der Botschaft untersucht werden, während das Hören und der Empfänger meist vernachlässigt werden (Albano Leoni 2001: 46).

Die Entwicklung von produktiven Fertigkeiten setzt jedoch die Schulung von Wahrnehmungsfähigkeiten voraus (Hirschfeld/Reinke 2018: 21-24), denn es ist nicht möglich, Laute zu produzieren, die unser Ohr nicht wahrnehmen und erkennen kann (Tomatis 2003: 16). Demzufolge müssen die Lernenden für den Klang der Fremdsprache sensibilisiert werden und all ihre Merkmale wahrnehmen, um sie dann in der Produktionsphase angemessen realisieren zu können.

## 1.1 Hörverstehensdidaktik in Italien: Ergebnisse einer Umfrage und allgemeine Überlegungen

Die mittels eines Fragebogens<sup>2</sup> unter DaF-Lehrenden in Italien erhobenen Daten ergaben, dass es bis heute keine echte Hörverstehensdidaktik gibt, die regelmäßig in strukturierten Kontexten wie Schulen und Universitäten praktiziert wird. Der Großteil der Lehrkräfte (29 von 35) gab an, den Höraktivitäten insgesamt zu wenig Zeit zu widmen, obwohl man sich der Wahrnehmungsschwierigkeiten der Lernenden bewusst sei.<sup>3</sup> Zeitmangel und vor allem die Tatsache, dass das Hörverstehen eine reine subjektive Aktivität ist, werden als Gründe für die Nichtdurchführung von Hörübungen im Unterricht genannt.

Was den zweiten Grund anbelangt, so geht aus dem Fragebogen hervor, dass 30 Lehrkräfte das Anschauen von Filmen in der Originalsprache und das Hören von Liedern als ideale Aktivitäten zur Verbesserung des Hörverstehens ansehen. Allerdings verwenden nur wenige der Befragten (10 von 35) regelmäßig audiovisuelles Material im Unterricht, und noch weniger (8 von 35) setzten Lieder ein. Dies liegt jedoch nicht an mangelnden Kenntnissen der Lehrkräfte, sondern vielmehr an der verbreiteten Vorstellung, dass diese Aktivitäten von den Lernenden selbständig durchgeführt werden können<sup>4</sup>. Die Annahme, dass die auditive Rezeption ein passiver Prozess ist und eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Input automatisch die Hörfertigkeiten verbessert, mag teilweise zutreffen, wenn man an das Lernen im natürlichen Kontext einer Zweitsprache oder den Erwerb der Muttersprache denkt, gilt aber nicht für das Erlernen einer Fremdsprache in einem strukturierten Lernkontext. Obwohl längeres Üben beim Erwerb bestimmter Fertigkeiten nachweislich hilft, besteht

---

<sup>2</sup> Insgesamt 35 Lehrende und Dozenten nahmen an der Befragung teil, von denen die meisten, nämlich 22, in der Region Marken tätig sind. Der Fragebogen ist Teil eines Promotionsprojekts des Studiengangs Humanismus und Technologie, das von mir (M.M.) an der Universität von Macerata durchgeführt wird. Die Umfrage wurde zu explorativen Zwecken erstellt, um die derzeitige Behandlung der Prosodie in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache zu beleuchten. Konkret wurden hier nur die Antworten auf die Fragen zum Hörverstehen berücksichtigt.

<sup>3</sup> Auf die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad der Lernenden beim Hörverstehen auf einer Skala von 1 („keine Schwierigkeiten“) bis 10 („viele Schwierigkeiten“) haben 22 Lehrkräfte eine Zahl höher als 6 angegeben.

<sup>4</sup> Die meisten der Befragten (25 von 35) gaben an, viele deutschsprachige Lieder und Filme zu kennen und sie ihren Lernenden häufig zu empfehlen.

kein Zweifel daran, dass in Unterrichtskontexten eine explizite Anfangsunterweisung notwendig ist, um grundlegende Techniken zu erlernen und das Bewusstsein für bestimmte phonetisch-phonologische Phänomene zu fördern (Sisinni 2016). Alleiniges Üben ohne explizite Anweisung kann sich als nachteilig erweisen und zur Verstärkung unangepasster und ineffizienter Hörtechniken führen, die nicht mehr abgelegt werden, was sich wiederum negativ auf andere Bereiche wie die Aussprache auswirkt.

Wie bereits von Field (2008) beschrieben, besteht auch in Italien die Tendenz, die Fertigkeit des Hörverständnisses nicht zu trainieren, sondern nur im Rahmen von Leistungsüberprüfungen abzufragen. 25 von 35 Lehrkräften bestätigten, dass sie das Hörverständnis regelmäßig mit Tests bewerten, in denen die angebotenen Übungsformen zum Großteil aus mehrgliedrigen Multiple-Choice-Aufgaben bestehen. Solche Aufgabenformate, die sich auf Verständnisfragen konzentrieren, lassen wenig Raum für die Förderung der Hörverstehenskompetenz und erlauben nur eine oberflächliche Einschätzung, die auf der simplen Annahme beruht, dass richtige Antworten auf Kompetenz hinweisen, während falsche oder fehlende Antworten einen Mangel an Kompetenz anzeigen (Field 2008: 30-31).

Obwohl das Konzept der „Authentizität“ mit der kommunikativen Wende an Bedeutung gewonnen hat, ist es sehr interessant festzustellen, dass 24 von den 35 Lehrenden und Dozenten angegeben haben, hauptsächlich Hörübungen aus Lehrbüchern zu verwenden, auch wenn diese die reale kommunikative Situation nicht vollständig wiedergeben<sup>5</sup>. Im Vergleich zu den authentischen Dialogen weisen Textbuchdialoge typische Diskursmerkmale wie Fehlstarts, Wiederholungen, Pausen, Überlappungen und Hörerrückmeldungen nicht oder viel weniger auf. Diese Beobachtung konnte bei den meisten der im Handel erhältlichen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Italien gemacht werden (Trautmann 2005; Vorderwülbecke 2008). Obwohl sich die Qualität von Hörtexten in den letzten Jahren deutlich verbessert hat und ein stärkeres Bemühen um Authentizität durch die Einführung von Interjektionen, Modal- und Vag-

---

<sup>5</sup> Auf die Frage, ob die Dialoge in den Lehrbüchern und die verschiedenen Audiodateien auf den dazugehörigen CDs die reale Kommunikationssituation wiedergeben, stimmten 23 der Befragten nicht zu.

heitspartikeln und umgangssprachlichen Ausdrücken (Günthner/Wegner/Weidner 2013: 121-122) festzustellen ist, empfiehlt es sich dennoch, authentische Hörtexte zu verwenden, da diese lebens- und alltagsnäher sind und eine „Grammatik der gesprochenen Sprache“ (Costa/Foschi Albert 2017) enthalten. Speziell für Unterrichtszwecke erstellte Texte wirken künstlich und tragen durch die Bezugnahme auf das linguistische Modell der „gepflegten Sprache“ (Cauldwell 2013: 18) nicht zur Verbesserung der Dekodierfertigkeiten bei.

Der letzte Teil der erhobenen Daten verdeutlicht das bestehende Ungleichgewicht zwischen den Unterrichtsaktivitäten vor, während und nach dem Hörvorgang. Die Lehrkräfte wurden gebeten, auf einer Skala von 1 („gar keine“) bis 10 („sehr viel“) anzugeben, wie viel Zeit sie für die oben genannten Aktivitäten aufwenden. Während den ersten beiden Phasen mehr als ausreichend Zeit gewidmet wird, erweist sich die dritte Phase für 27 Lehrkräfte als sehr kurz. In Bezug auf letztere gaben viele Lehrende und Dozenten an, sie sei nur für die Korrektur der Übungen ausschlaggebend, ohne dabei zu berücksichtigen, dass in der *Post-Listening*-Phase auch Raum für (weitere) Wahrnehmungsübungen mit Fokus auf Besonderheiten der gesprochenen Sprache (Vandergrift/Goh 2012: 157-158) bzw. für die Reflexion von Hörschwierigkeiten ist (Field 2008: 93).

## 1.2 Eigenschaften des Hörprozesses und didaktische Konsequenzen

Das Hörverstehen ist mit zahlreichen Herausforderungen verbunden, die sich aus den Besonderheiten der gesprochenen Sprache ergeben. Nach Cutler (2012: 33) wirkt die gesprochene Sprache aus der Hörerperspektive schnell, kontinuierlich, variabel und mehrdeutig.

In Bezug auf die Geschwindigkeit hat Dietz (2017: 99) in seinem deutschsprachigen Beispiel festgestellt, dass ein normaler Hörer<sup>6</sup> problemlos 19 Wörter und etwa 75 Phoneme in einer 8-Sekunden-Sequenz aus einer Sendung erkennen und unterscheiden kann. Dies bedeutet, dass ein normaler Hörer in der Lage ist, 2,4 Wörter und 9,4 Phoneme pro Sekunde zu

---

<sup>6</sup> Der Begriff „normaler Hörer“ wird hier verwendet, um Muttersprachler oder kompetente Hörer zu bezeichnen, die diese Sequenz verstehen und demzufolge die beschriebenen mentalen Leistungen vollbringen können.

erfassen. Bedenkt man jedoch, dass die gesprochene Sprache in Radio- oder TV-Sendungen in der Regel genauer und artikulierter ist, ist davon ausgehen, dass ein Hörer in spontanen Situationen noch viel mehr Wörter und Phoneme pro Sekunde verarbeiten kann.

Im Gegensatz zur geschriebenen Sprache, die deutlich visuell durch Leer- und Interpunktionszeichen segmentiert ist, stellt sich die gesprochene Sprache als ein Kontinuum dar, in dem die Grenzen einzelner Wörter nicht einfach zu identifizieren sind (Albano Leoni/Maturi 2018: 23). Oftmals sind Wörter sogar miteinander verschmolzen, so dass es unmöglich ist, Wortgrenzen zu erkennen. Dies liegt zum einen daran, dass gesprochene Sprache variabel ist, und zum anderen daran, dass viele Wörter im Lautstrom nicht oder kaum durch Pausen getrennt sind. Im Gegenteil, Stilleperioden treten häufig innerhalb von Wörtern, wie z.B. bei der akustischen Realisierung von Plosivlauten (Cutler 2012: 35).

Die Variabilität ist ein weiteres typisches Merkmal der gesprochenen Sprache und besteht darin, dass gleiche Sprachlaute unterschiedlich ausgesprochen werden können. Die Ursachen für Variationen können sowohl außersprachlich als auch sprachlich bedingt sein. Im ersten Fall hängen sie mit den Eigenschaften des Sprechers zusammen (wie z.B. Alter, artikulatorische Klarheit und Genauigkeit der Aussprache), oder sie werden durch die Kommunikationsmittel oder durch die Umgebung bestimmt. Variationen können auch auf Einschränkungen des Hörers, wie z.B. Gehörinfektionen, Ohrstöpsel oder Helme, zurückgeführt werden (Cutler 2012: 192). Im zweiten Fall hingegen findet eine Anpassung der artikulatorischen Bewegungen an unterschiedliche phonatorische Kontexte statt (Kohler 1995: 89). Die Laute beeinflussen sich innerhalb der Sprechkette gegenseitig, was zu koartikulatorischen Phänomenen wie progressiver und regressiver Assimilation oder zu Reduktionsphänomenen und Elisionen führt.

Die letzte Eigenschaft der gesprochenen Sprache ist die Mehrdeutigkeit. Diese tritt auf, wenn dieselbe Lautkette mehr als eine Botschaft enthalten kann (Cutler 2012: 36). Am Beispiel der beiden deutschen Sätze „Ich brauche mehr Wasser“ und „Ich brauche Meerwasser“ ist zu erkennen, dass die beiden Wörter „mehr Wasser“ [me:ɐ̯ vʌsɐ] und das zusammengesetzte Wort „Meerwasser“ [me:ɐ̯vʌsɐ] auf der segmentalen Ebene gleich sind, auf der suprasegmentalen Ebene aber nicht. Sie lassen sich nur

durch die Akzentuierung unterscheiden (mehr Wasser [me:ɐ'vasɐ] vs. Meerwasser ['me:ɐvasɐ]). Mehrdeutigkeit besteht auch darin, dass viele Äußerungen potenziell mehr Wörter enthalten, als vom Sprecher intendiert sind. Bezogen auf den Satz „Ich brauche Meerwasser“ könnte ein Hörer auch die Wörter „rau“, „rauche“, „auch“, „er“, „was“ und „mehr“ hören.

Die eben beschriebenen Merkmale der gesprochenen Sprache stellen in der Regel kein Hindernis für das muttersprachliche Hören dar, aber sie erschweren das fremdsprachliche Hören und führen zum Analyseproblem (Eckhardt 2017: 329). Dies ergibt sich aus der Zerlegung des Sprachinputs in kleinere Einheiten und deren Verknüpfung mit Parallelinformationen im Hörprozess.

Beim Hörverstehen spielt sich ein aktiver und konstruktiver Verarbeitungsprozess ab, der simultan und interdependent in zwei verschiedenen Richtungen verläuft: sowohl aufsteigend (in den *Bottom-up*-Prozessen), als auch absteigend (in den *Top-down*-Prozessen). *Bottom-up*-Prozesse beziehen sich auf die Lautdiskriminierung und -identifizierung, die Antizipation lexikalischer Elemente oder thematisch verknüpfter Wortfelder (Kalkavan-Aydin 2018: 138). Der Prozess der auditiven Dekodierung kann durch ein „Informationsverarbeitungsmodell“ (Field 2008: 113) erklärt werden. Vom sprachlich-auditiven Material aus werden die Bedeutungen der Wörter und der Sätze erschlossen, indem die kleineren Einheiten (Phoneme) den größeren Einheiten, wie Silben, Lexemen, Phrasemen und Syntagmen, zugeordnet werden. In diesem datengeleiteten Prozess spielt das Sprachwissen in den Bereichen Phonologie, Lexik, Syntax und Semantik eine wesentliche Rolle. *Top-down*-Prozesse beziehen sich hingegen auf das (Re)Konstruieren des Gehörten sowie auf das Kombinieren von Sinnzusammenhängen (Kalkavan-Aydin 2018: 138). Um die Botschaft vollständig zu verstehen, muss der Hörer eine Reihe von Kontextinformationen heranziehen, die unabhängig von den tatsächlich verwendeten Wörtern sind (Field 2008: 116). Das Verstehen wird von dem Vorwissen und von den Sinnerwartungen des Hörers aufgrund des Situationskontextes gelenkt. Dazu gehören das Weltwissen und das kontextuelle Wissen.

In der Muttersprache oder zwischen kompetenten Gesprächspartnern laufen diese Prozesse meist parallel, unbewusst und automatisch ab. Ein

Muttersprachler oder ein geübter Kommunikationspartner kann auf der Bedeutungsebene operieren, und dabei mehr oder weniger mühelos dekodieren. Demgegenüber gelingt es fremdsprachlichen Hörern gerade nicht, den sprachlichen Input unbewusst bzw. automatisch zu verarbeiten, was eine zunehmende Abhängigkeit von textexterner Information mit sich bringt.

Der Erfolg des Versuches eines DaF-Lernenden, diese beide Ebenen (*Bottom-Up* und *Top-Down*) miteinander in Bezug zu setzen, hängt von mehreren Faktoren ab, z.B. von der Fähigkeit, den Lautstrom automatisch zu segmentieren, um Wörter in Sekundenbruchteilen zu extrahieren und sie mit den im mentalen Lexikon gespeicherten konzeptuellen Einheiten zu verknüpfen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines auditiven Dekodiertrainings, das darauf abzielt, die prosodische Kompetenz in der Fremdsprache ab dem Niveau A1 zu entwickeln. Der Grund dafür liegt darin, dass die Hörer neben phonotaktischen Regelmäßigkeiten und segmentalen Informationen die rhythmische Struktur der Sprache, d.h. den Wechseln von betonten und unbetonten Silben nutzen, um Wörter im Sprachfluss zu ermitteln (Weber/Broersma 2018: 67). Darüber hinaus sollten die Suprasegmentalia bei der Hörschulung Vorrang haben, „weil sie regulierend auf die Segmentalia einwirken“ (Hirschfeld/Reinke 2016: 74).

## **2 Rolle der Prosodie in der Dekodierung des Schallsignals**

Der Begriff der Prosodie ist in der Fachliteratur stark mit dem Terminus *Suprasegmentalia* verbunden und wird als Oberbegriff definiert und verstanden „für diejenigen suprasegmentalen Aspekte der Rede, die sich aus dem Zusammenspiel der akustischen Parameter Grundfrequenz (F<sub>0</sub>), Intensität und Dauer in silbengroßen oder größeren Domänen ergeben“ (Selting 1995: 1). Dazu gehören Melodie, Lautstärke, Dauer, Sprechgeschwindigkeit, Sprechspannung und Pausen, die entweder einzeln oder in Kombination verwendet werden. Im letzten Fall werden sie zu multiparametrischen Merkmalskomplexen wie Akzent, Rhythmus und Intonation, die für eine korrekte und effektive Kommunikation unerlässlich sind.

Bei der Lautwahrnehmung ermöglichen die suprasegmentalen Elemente die Dekodierung des Sprachsignals, indem sie den kontinuierlichen Laut-

strom in sogenannte „*speech units*“ (Cauldwell 2018: 29) bzw. Phrasierungseinheiten (Korth 2018: 13) segmentieren, die im Kurzzeitgedächtnis einfacher verarbeitet werden können (Rost 2011: 27). Sie unterstützen die mündliche Kommunikation in erster Linie durch folgende Funktionen (Hirschfeld/Reinke 2018: 58):

- **syntaktische Funktion** durch die Kennzeichnung der zugrunde liegenden syntaktischen Strukturen;
- **strukturierende Funktion**, durch die längere Äußerungen in inhaltlich zusammengehörige Teiläußerungen gegliedert werden;
- **kommunikative Funktion** durch die Kennzeichnung/Hervorhebung wichtiger Informationen gegenüber unwichtigeren sowie durch die Steuerung von Gesprächsabläufen;
- **markierende Funktion** durch Identifizierung der verschiedenen regional, sozio-phonetisch und phonostilistisch beeinflussten Sprechweisen;
- **expressive und affektive Funktion** durch die Kennzeichnung von Emotionen und subjektiven Befindlichkeiten der sprechenden Person.

Die Sprachentwicklung des Menschen wird von Anfang an durch Prosodie geleitet, denn sie wird als Allererstes in der Entwicklung der Muttersprache erworben (Schröder/Höhle 2011: e92). Ungeborene im Mutterleib sind in der Lage, anhand von prosodischen Merkmalen die Umgebungssprache wahrzunehmen, und reagieren schon kurz nach der Geburt auf typische Betonungs- und Intonationsmuster dieser Sprache, indem sie gesprochene Wörter und Sätze mit verschiedenen Rhythmen unterscheiden können (vgl. Mehler/Jusczyk/Lambertz/Halsted/Bertoncini/Amiel-Tison 1998). Daraus folgt, dass suprasegmentale Merkmale in der Muttersprache implizit und in zutreffender Weise verwendet werden.

Anders als beim Mutterspracherwerb verläuft der phonologische Erwerb einer Fremdsprache nicht in Phasen (Dahmen/Weth 2018: 76). Der Grund dafür ist, dass die Lernenden bereits ein vollständiges phonemisches System mit den entsprechenden spezifischen phonetischen Ausdrücken und prosodischen Merkmalen ihrer Muttersprache erworben haben. Dieses ersprachliche System beeinflusst stark die Art und Weise, wie die Fremdsprache wahrgenommen und produziert wird, indem es

mit dem System der Fremdsprache in Kontakt kommt und mit diesem auf der Ebene der sogenannten Lernaltersprache bzw. *Interlanguage* (Selinker 1972) interagiert. Die Tatsache, dass eine Sprache prosodische Kategorien besitzen kann, die in einer anderen Sprache nicht vorkommen oder andere Funktionen in Bezug auf die Interpretation von Äußerungen erfüllen, erfordert einen bewussten Umgang mit der fremdsprachlichen Prosodie (vgl. Trouvain/Gut 2007). Prosodische Herausforderungen der Lernenden können jedoch je nach Muttersprache sehr verschieden sein.

### 3 Prosodie des Italienischen und Deutschen im Vergleich

Die Standardvarietäten des Deutschen und des Italienischen haben trotz ihrer sprachtypologischen Nähe ein deutlich unterschiedliches phonetisches Erscheinungsbild. Die italienische Sprache wird im Allgemeinen als eine melodische und „musikalische“ Sprache beschrieben, während Deutsch als eine kantig und hart klingende Sprache wahrgenommen wird. Diese Unterschiede sind nicht ausschließlich auf die Intonation zurückzuführen, sondern insbesondere auf die Unterschiede in der metrischen, syllabischen und segmentalen Struktur (Rabanus 2001: 63).

Nach der Isochronie-Hypothese (Auer/Uhmann 1988: 216-219) besitzen alle Sprachen eine rhythmisch-isochrone Struktur, sodass in der sprachwissenschaftlichen Tradition zwei Typen von Isochronie unterschieden werden: silbenzählende Sprachen und akzentzählende Sprachen<sup>7</sup>. Standarditalienisch gilt als Prototyp einer silbenzählenden, das Deutsche dagegen als akzentzählende Sprache. Das bedeutet, dass das Italienische die Silben als rhythmische Grundeinheit hat, während im Deutschen der Fuß<sup>8</sup> als Grundeinheit gilt. In silbenzählenden Sprachen bleibt die Silbendauer gleich lang, während die Dauer der Betonungsintervalle variabel ist. Umgekehrt bleiben in akzentzählenden Sprachen die Betonungsintervalle immer konstant, und die Dauer der Silbe kann variieren. Mit zunehmender Silbenzahl innerhalb der Betonungsgruppe tendieren die Sprecher akzentzählender Sprache dazu, die unbetonten Silben zu kom-

---

<sup>7</sup> Obwohl die Isochronie-Hypothese nunmehr umstritten ist, bieten die den beiden Typen zugeordneten Merkmale eine gute Erklärung dafür, worin sich zwei gegenübergestellte Sprachen unterscheiden (vgl. Hirschfeld/Reinke 2018: 65-66).

<sup>8</sup> Ein Fuß ist eine rhythmische Einheit, die sich von einer stark betonten Silbe bis zur nächsten Silbe erstreckt.

primieren. Genau das führt zu dem akzentzählenden „Staccato-Rhythmus“ des Deutschen.

Um den rhythmischen Unterschied zwischen den beiden Sprachen metaphorisch zu beschreiben, ähnelt die italienische Sprache einer Hügellandschaft, in der es keinen großen Unterschied zwischen betonten und unbetonten Silben gibt, während das Deutsche mit einer Gebirgslandschaft vergleichbar ist. Auf den Gipfeln befinden sich die betonten Silben, während in den Tälern die unbetonten Silben vorhanden sind, die oft Reduktionsphänomene aufweisen, sodass sie kaum wahrnehmbar sind.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Silbenstruktur, die in akzentzählenden Sprachen relativ komplex ist und Konsonantenhäufungen aufweist. Um die Art der inneren Struktur nach ihrer Komplexität zu klassifizieren, hat die Sprachwissenschaft das Konzept des Silbengewichts<sup>9</sup> eingeführt, das verschiedene Silbentypen unterscheidet. Man unterscheidet maximal drei Gewichtsklassen: leichte, schwere und superschwere Silben (Penner/Fischer/Krügel 2006: 29). Die deutsche Sprache kennt alle drei Formate, während silbenzählende Sprachen wie das Italienische eine besonders leichte Silbenstruktur aufweisen. Diese ermöglicht eine genaue Aussprache aller Silben, sowohl der betonten als auch der unbetonten, und lässt keine Reduktionsphänomene zu, die für akzentzählende Sprachen typisch sind.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Sprachen liegt in der Art der Akzentuierung. Im Italienischen wird der Akzent primär als Änderung der Vokalquantität wahrgenommen (Missaglia 2012: 91), mit der Folge, dass die Akzentsilben melodisch hervorgehoben, lautlicher und gedehnt sind. Im Deutschen dagegen erfolgt die Akzentuierung vor allem auf der Grundlage dynamischer und melodischer Variationen (Lautstärke und Tonhöhenvariation), zumal das Merkmal der Quantität bereits auf segmentaler Ebene für die Unterscheidung langer gespannter und kurzer ungespannter Vokale von phonologischer Relevanz ist (Missaglia 2018: 161). Es ist dabei für die meisten der italophonen DaF-Lernenden sehr schwierig, den deutschen Akzent an der Vokalverlängerung wahrzunehmen, weil die akzentbedingten Vokalquantitätsunter-

---

<sup>9</sup> Das Silbengewicht spielt in der Prosodie einer Sprache eine wichtige Rolle, da es die Grundlage für die Zuweisung des Wortakzents bildet.

schiede in der Regel gering sind. Italophone DaF-Lernende haben zu meist große Schwierigkeiten, den Hauptakzent innerhalb mehrsilbiger Wörter oder langer Sätze wahrzunehmen, da sie nicht an Akzentunterschiede auf lexikalischer und syntaktischer Ebene gewöhnt sind. Während im Italienischen Nebenakzente kein Gewicht haben, weisen sie im Deutschen einen distinktiven Wert auf und müssen folglich korrekt wahrgenommen werden, um Missverständnisse zu vermeiden.

Da die Akzente ein Mittel zur Segmentierung und Kodierung der Informationsstruktur im gesprochenen Deutsch sind und die Grundlage für die rhythmische Struktur der Sprache darstellen, ist es unerlässlich, dass die Lernenden frühzeitig die Fähigkeit erwerben, sie zu erkennen. Vor diesem Hintergrund und aufgrund der Tatsache, dass sich das deutsche Akzentuierungssystem wesentlich von dem italienischen unterscheidet, zielt das durchgeführte Hörtraining auf die Entwicklung einer rezeptiven prosodischen Kompetenz ab, die auf der Erkennung deutscher Akzente basiert.

#### **4 Beschreibung des Hörtrainingsprogramms**

Im Folgenden wird ein Hörtrainingsprogramm veranschaulicht, das im Rahmen eines Intensivkurses an der Universität Macerata mit einer Gruppe von DaF-Studierenden durchgeführt wurde. Bei den Teilnehmenden handelt es sich um Studierende mit Italienisch als Muttersprache, die keine Vorkenntnisse in der deutschen Sprache haben.

Von den insgesamt 6 Unterrichtsstunden à 90 Minuten, die für den Intensivkurs vorgesehen waren, wurden jeweils 20 bis maximal 30 Minuten dem Hörtraining gewidmet. Ziel war es, das Ohr mit dem Klang der neuen Fremdsprache vertraut zu machen und neue Hörmuster durch Übungen zu etablieren, die auf die Wahrnehmung der fremdsprachlichen Akzentuierung abzielten.

Was die Strukturierung des Hörtrainingsprogramms angeht, durchliefen die Lernenden verschiedene Phasen (Abb. 1): eine Sensibilisierungsphase zur auditiven Fremdsprachenwahrnehmung, eine Vorphase, in der sprachbiographische Daten erhoben wurden, einen Test zur auditiven Wahrnehmung und schließlich vier Übungsphasen, die der Bewusstmachung von Wahrnehmungsschwierigkeiten und von Unterschieden zwischen Deutsch und Italienisch dienten.

Phase	Aktivitäten der Lernenden
Sensibilisierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hören des Gesamttextes</li> <li>• Einschätzung des Klangs der deutschen Sprache</li> <li>• Angabe der gehörten Wörter</li> <li>• Angabe der Verständlichkeit der Audiodatei</li> <li>• Angabe des Inhalts der Audiodatei</li> </ul>
Vorphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragebogen (Erhebung sprachbiographischer Daten)</li> </ul>
Wahrnehmungstest (für jede der drei Audiodaten)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hören</li> <li>• Angabe des Verständlichkeitsgrades</li> <li>• Hören</li> <li>• (zeitgleich) Anfertigung von Notizen</li> <li>• (danach) Wiedergabe des Gesagten</li> </ul>
(nach dem Anhören aller drei Audiodateien)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auswahl der schwierigsten Audiodatei und Angabe der Sprachmerkmale, die das Verstehen erschweren</li> <li>• Angabe des Stimmungsgrades (im Falle eines Hörverstehenstest)</li> </ul>
Übungs- und Kontrollphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der botanische Spaziergang mit Mikro-Hörübungen</li> <li>• Besprechen der Lösungen</li> <li>• Grammatik- und/oder Wortschatzarbeit am Transkript</li> <li>• Überlegung zu den Wahrnehmungsschwierigkeiten</li> <li>• Vergleich DE-IT</li> </ul>

Abb. 1: Übersicht über die verschiedenen Phasen des Trainingsprogramms

Durch den Fokus auf die kontrastive Phonetik Deutsch-Italienisch konnten die Lernenden schrittweise zu einer bewussten Orientierung an der Wortakzentuierung in der Fremdsprache geführt werden, die die Grundvoraussetzung für die prosodische Kompetenz in der Fremdsprache darstellt.

## 4.1 Sensibilisierungsphase

Die Sensibilisierungsphase erfolgte anhand einer Audiodatei von etwa 20 Sekunden, die der Webseite *Easy German*<sup>10</sup> entnommen wurde und die die Studierenden zunächst ohne Einblendung des Videos anhörten. Für diese Phase wurde eine Audiodatei ausgewählt, die für die Lernenden erkennbare Wörter oder Ausdrücke in einer stark hypoartikulierten deutschen Sprache enthielt, die in einer dezidierten Umgangslautung (Eisenberg 2016: 57-60) realisiert wurden. Grundlage ist, dass gesprochene Sprache als ein Kontinuum zwischen zwei entgegengesetzten Polen beschrieben werden kann: Hyperartikulation und Hypoartikulation (Albano Leoni/Maturi 2018: 23-26). Bei der ersten geht es um ein Sprechen, das überdeutlich ist, langsam und sich am Schriftbild orientiert. Diese Überlautung (Eisenberg 2016: 52) dient bestimmten praktischen Zwecken wie z.B. das Diktieren von Texten oder die Kommunikation in lärmbelasteter Umgebung. Die zweite kann hingegen in zwei Aussprachevarietäten unterteilt werden, die unterschiedlichen kommunikativen Situationen entsprechen: Umgangslautung (57) bezieht sich auf spontan gesprochene Sprache, wie man sie bei der Kommunikation in der Familie oder mit Freunden verwendet, während Standardlautung (54-55) mit der Artikulation eines Nachrichtensprechers oder Radiomoderators vergleichbar ist.

In der Sensibilisierungsphase haben sich die Studierenden die folgende transkribierte<sup>11</sup> Audioaufnahme (Abb. 2) angehört und dann auf einer Skala von 1 („überhaupt nicht“) bis 10 („sehr gut“) angegeben, ob und wie sehr ihnen diese Datei gefallen hat. Sie wurden dann auch gefragt, ob sie sich an bestimmte Wörter oder Sätze erinnern konnten.

---

<sup>10</sup> *Easy German* – <https://www.easygerman.org/> (19.04.2021) – ist eine Online-Videoserie, die Deutschlernenden weltweit authentisches Material zur Verfügung stellt. Gezeigt werden authentische Sprechhandlungen auf der Straße, unter Freunden und daheim. Die Seite wird von einem wöchentlichen Podcast unterstützt, in dem über aktuelle Themen aus Deutschland und der Welt berichtet wird. Diese Audiodateien können im DaF-Unterricht als Hörübungen integriert werden.

<sup>11</sup> Die Transkription wurde von mir (M.M.) mit dem FOLKER-Editor nach den Konventionen für das Minimaltranskript nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT2) durchgeführt (Selting et al. 2009).

```
{00:00} 0001 IN °h was wollt ihr mal (.) von (.) beruf werden
{00:03} 0002 M2 ((lacht))
{00:04} 0003 M1 weiß ich nicht ((lacht))
{00:05} 0004 IN wie weißt du nicht
{00:06} 0005 (1.08)
{00:07} 0006 keine idee
{00:08} 0007 M1 wofür wird denn das benutzt
{00:09} 0008 IN das erzähle ich dir gleich sag doch erstmal
{00:10} 0009 (0.49)
{00:11} 0010 M1 nee ((lacht)) ich weiß es nicht
{00:12} 0011 IN °h was hm
{00:13} 0012 M2 ich weiß es wirklich auch nicht aber ich glaube
wir sind beide an medizin interessiert
{00:15} 0013 IN ah
{00:16} 0014 M2 keine ahnung
{00:16} 0015 IN also arzt
{00:17} 0016 (0.39)
{00:18} 0017 M2 joa ärztin ne
```

Abb. 2: Ausschnitt aus der Videoserie *Easy German „Jobs and careers“* („IN“ steht für Interviewer, „M1“ für Mädchen 1 und „M2“ für Mädchen 2).

Es stellte sich heraus, dass die meisten Studierenden den Klang der deutschen Sprache als positiv einschätzen. Lediglich ein Lernender gab eine negative und zwei Lernende eine Bewertung im mittleren Bereich ab. Dieses Ergebnis war durchaus zu erwarten, denn die Datenerhebung zeigte, dass alle Teilnehmenden Deutsch als Studienfach gewählt hatten und angaben, Gefallen an der gewählten Sprache zu finden. Was den zweiten Teil betrifft, waren die Lernenden in der Lage, nur einige Wörter zu erkennen, die sie bereits kannten und die in der Audiodatei deutlich und genau artikuliert wurden, wie z.B. „Beruf“, „Arzt“ und „Ärztin“ und Verben wie „werden“ und „wissen“. Zudem konnten sie einige Wörter erkennen, die dem Italienischen ähneln, wie die Substantive „Idee“, „Medizin“ und das Verb „interessieren“.

Auf eine zusätzliche Frage, wie verständlich die Audiodatei war, bewerteten lediglich drei Lernende (10 %) die Verständlichkeit der Audiodatei als „ausreichend“. Dennoch konnten 26 der 30 Lernenden (87 %) korrekt angeben, welche Situation in der Audiopassage dargestellt wurde. Dadurch wurde deutlich, dass die Lernenden die Audiodatei als Ganzes verstehen

konnten, sich aber gleichzeitig ihrer Dekodierungsschwierigkeiten bewusst waren.

#### 4.2 Test zur auditiven Wahrnehmung

Für den auditiven Rezeptionstest wurden verschiedene Audio-Texte mit unterschiedlichen Artikulationsgraden ausgewählt, um die drei existierenden Domänen der Sprache, die Cauldwell (2018: 12) metaphorisch beschrieben hat, zu repräsentieren: die Treibhaus-, die Garten- und die Dschungeldomäne. Die Treibhaussprache stellt die Überlautung dar (s. Abschn. 4.1). In diesem Bereich sind die Wörter wie Pflanzen in einem Treibhaus voneinander getrennt und daher leicht identifizier- und erkennbar. In der Gartendomäne herrscht eine Standardlautung, in der die ersten Regeln der zusammenhängenden Rede erkennbar sind. Hier sind die Wörter wie Pflanzen und Blumen in einem Garten, erkenn- und identifizierbar, obwohl sie miteinander verbunden sind. Der Dschungelbereich hingegen stellt die Umgangslautung dar. Hier sind die Wortgrenzen nicht eindeutig erkennbar, ähnlich wie in einem Dschungel, wo die Pflanzen wild miteinander verschlungen sind.

Die erste Audiodatei für den Wahrnehmungstest wurde für Unterrichtszwecke<sup>12</sup> erstellt. In ihr ist Cauldwells Sprachmodell der Treibhaussprache zu erkennen. Da es sich um eine Audiodatei handelt, die speziell für den Einstiegskurs auf dem Sprachniveau A1 erstellt wurde, ist jedes einzelne Wort mit einer Pause abgesetzt und wird klar und deutlich artikuliert. Intonation und Betonung sind ebenfalls überdeutlich und hyperkorrekt.

Eine zweite Audiodatei wurde einer Videoreihe des Klett-Verlags<sup>13</sup> für Deutschlernende entnommen. Hierbei handelt es sich um Cauldwells Metapher zu verwenden, um eine Gartensprache. Die Wörter werden zwar korrekt artikuliert, aber nicht mehr durch Pausen voneinander getrennt, sodass die verschiedenen rhythmischen Gruppen deutlich wahr-

---

<sup>12</sup> Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem *Youtube*-Video von *Hallo Deutschschule*: <https://www.youtube.com/watch?v=5ptmC5Gwaq&t=40s> (19.04.2021). Zum Bearbeiten der Audiodateien wurde die Software *Audacity* (<https://www.audacityteam.org/>) verwendet.

<sup>13</sup> Der Episode wurde ein Ausschnitt aus den ersten 11 Sekunden entnommen: <https://www.youtube.com/watch?v=hOL-eNX6R8c> (21.04.2021).

nehmbar sind. Obwohl Intonation und Akzentuierung natürlicher wirken, lässt sich die Sprache nicht mit spontanem, frei formuliertem Sprechen vergleichen.

Im Anschluss wurde eine Audiodatei aus dem *Backbone*-Korpus<sup>14</sup> ausgewählt, in der eine spontane, hypoartikulierte Sprache verwendet wird, die der „Dschungelsprache“ entspricht. Sie weist alle Merkmale eines „schnellen, undisziplinierten und ungeordneten Sprechens“ (Cauldwell 2018: 13) auf.

In allen Audiodateien ging es um die persönliche Vorstellung (Name, Alter, Wohnort, Beruf usw.). Da es sich bei den Studierenden um Null-Anfänger handelte, war es notwendig, Audiodateien auszusuchen, die zumindest grammatikalische und lexikalische Strukturen enthielten, die den Studierenden bereits bekannt waren. Alle Audiodateien wiesen eine durchschnittliche Länge von 20 Sekunden auf.

Die Bewusstmachungsaufgaben bestanden darin, die verschiedenen Audiodateien nacheinander anzuhören und für jede den Grad der Verständlichkeit anzugeben. Jede Audiodatei wurde dann ein zweites Mal abgespielt, wobei die Studierenden das Gesagte rekonstruieren mussten und dabei die Möglichkeit hatten, sich Notizen zu machen. Anschließend sollten die Studierenden die Audiodatei nennen, die für sie am schwierigsten zu verstehen war, und die Sprachmerkmale angeben, die das Verstehen erschwert hatten. Des Weiteren sollten sie beschreiben, in welcher Weise die Audiodatei ihre Stimmung im Falle eines Hörverstehenstests beeinflussen würde.

Dabei ergab sich, dass alle Lernenden in der Lage waren, die ersten zwei Audiodateien zu verstehen und zu dekodieren. In beiden Fällen konnten sie den gesamten Hörtext auf Deutsch transkribieren oder sich dazu Notizen auf Italienisch machen, ohne dass Informationen verloren gingen. Die Audiodatei mit einem Auszug aus dem *Backbone*-Korpus wurde von

---

<sup>14</sup> Das pädagogische Korpus *Backbone* – <http://webapps.ael.uni-tuebingen.de/backbone-search/faces/search.jsp> (19.04.2021) – wurde für den CLIL-Unterricht (d.h. das Unterrichten eines Sachfaches in einer Fremdsprache) erstellt. Obwohl der Zweck des Korpus ein anderer ist, ist die vorfindliche Sprache sehr nützlich für die Didaktik des Hörverstehens, da sie in ihrer Spontansprachlichkeit die Realität der gesprochenen Umgangssprache repräsentiert. Außerdem bietet das Korpus eine große Vielfalt an Sprechenden aus verschiedenen deutschsprachigen Ländern.

den meisten Teilnehmenden nur global verstanden. Viele waren in der Lage, den Namen, das Alter, die Herkunft und den Wohnort zu verstehen, aber niemand konnte, auch beim zweiten Hören nicht, den Beruf verstehen. Als Gründe, die von den Studierenden für das Nichtverstehen der Audiodatei angegeben wurden, nannten 90 % die Sprechgeschwindigkeit und die Lautstärke der Stimme, 70 % das Fehlen von Pausen, 60 % die Aussprache des Sprechers und 50 % die Reduktionsphänomene.

Die Stimmung wurde von den Teilnehmern bei der dritten Audiodatei negativ bewertet. Dies erklärt möglicherweise, warum es immer noch eine große Zurückhaltung bei Lehrkräften gibt, authentisches mündliches Material im DaF-Unterricht einzusetzen. Da es sich um eine stark hypoartikulierte Sprache mit Reparatur-, Zögerungs- und Reduktionsphänomenen handelt, kann sie bei den Lernenden Unzufriedenheit und Frustration verursachen.

### **4.3 Übungs- und Kontrollphase**

Die Übungsphase wurde regelmäßig zu Beginn, während oder am Ende eines jeden Treffens durchgeführt. Für das Hörtraining wurden 20 bis 30 Minuten angesetzt, einschließlich einer abschließenden Reflexionsphase. Bei den eingesetzten Mikro-Hörübungen handelte es sich um Eintauch-, Diskriminations- und Identifikationsübungen (Dieling/Hirschfeld 2000: 49-54) oder um Mischformen, die mit einer Progression vom leichtesten zum anspruchsvollsten Schwierigkeitsgrad präsentiert wurden. Darüber hinaus ist anzumerken, dass versucht wurde, die Übungsarten so stark wie möglich zu variieren, um das Interesse und die Motivation der Lernenden aufrecht zu erhalten.

Jede Übungseinheit des Hörtrainings wurde nach dem von Cauldwell (2018: 148) vorgeschlagenen „botanischen Spaziergang“ organisiert. Der Spaziergang besteht aus drei Schritten, in denen jeweils zwei verschiedene Arten von Mikro-Hörübungen durchgeführt werden, wie im Folgenden erläutert wird.

Im ersten Schritt (Abb. 3) wurden die Lernenden angeleitet, sich den Hörtext in „Zitatform“ (Field 2008: 141) anzuhören, wobei sie zwei auditive Dekodierungsübungen ausführen sollten.

Zur Entwicklung einer rezeptiven prosodischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch

**Übung 1a: Hören Sie die Berufe auf Deutsch und markieren Sie die betonte Silbe (den Wortakzent)!/ Ascolti le professioni in tedesco ed evidenzi la sillaba accentata (l'accento di parola)**

der An walt	die An wäl tin
der Arzt	die Ärz tin
der Kell ner	die Kell ne rin
der Ver käu fer	die Ver käu fe rin
der Wis sen schaft ler	die Wis sen schaft le rin
der Apo the ker	die Apo the ke rin
der Kran ken pfle ger	die Kran ken pfle ge rin
der Bank an ge stell te	die Bank an ge stell te
der Se kre tär	die Se kre tä rin
der Po li zist	die Po li zis tin

**1b: Hören sie noch einmal die Audiodateien an und ordnen Sie die Berufe nach dem gegebenen Betonungsmuster!/ Riascolti nuovamente gli audio e ordini i mestieri in base al loro schema ritmico indicato.**

Betonungsmuster	Berufe
● . (hm hm)	
● .. (hm hm hm)	
● .... (hm hm hm hm hm)	
. ● . (hm hm hm)	
.. ● (hm hm hm)	
.. ● ... (hm hm hm hm hm)	


Abb. 3: Überblick über die Mikro-Hörübungen des ersten Schritts der Unterrichtseinheit zum Schwerpunkt-Thema „Beruf“.


In Übung 1a ging es darum, die akzentuierte Silbe zu markieren. Aus der Übungsvorlage ist ersichtlich, dass die Wörter bereits in Silben getrennt sind, sodass sich die Studierenden beim Hören nur noch auf die Wahrnehmung und Markierung der betonten Silbe konzentrieren mussten. In der Übung 1b wurden die Studierenden aufgefordert, für jedes rhythmische


sche Muster den entsprechenden Beruf anzugeben, entweder mit oder ohne Artikel.<sup>15</sup>


Im zweiten Schritt (Abb. 4) hörten die Teilnehmenden eine weitere Audiodatei und mussten Dekodierungsübungen ausführen. Die erste Übung (2a) zielte darauf ab, dass die Studierenden die Wörter ihrer Reihenfolge nach identifizieren und nummerieren mussten. In der zweiten Übung (2b) sollten die Lernenden Inhaltswörter und Funktionswörter<sup>16</sup> erkennen und voneinander unterscheiden. Diese zweite Übung ist entscheidend für das Verständnis der prosodischen Akzentuierung bzw. Satzakkentuierung, da Satzakkente in der Regel auf Inhaltswörter fallen, während Funktionswörter üblicherweise unbetont sind.<sup>17</sup>

2a: Hören Sie sich das folgende Audio an und nummerieren Sie die Wörter entsprechend der Reihenfolge, in der sie erscheinen! / Ascolti il seguente audio e numeri le parole in base al loro ordine di comparsa.

  Gericht    Klienten    arbeitet als    Anwältin

  untersucht    Arzt    Arztpraxis    Patienten

  Verbrecher    Tatort    Polizisten    fangen

  sie hilft bei    Kleiderladen    das ist Laura    Verkäuferin

<sup>15</sup> Am Beispiel des ersten Wortes der Übung 1a würde das rhythmische Muster des Paares Substantiv plus Artikel („der Anwalt“) aus dem Wechsel von unbetonter, betonter und unbetonter Silbe (*hm HM hm*) bestehen und sollte daher in das vierte Kästchen der Übung 1b geschrieben werden. Das Wort „Anwalt“ (*HM hm*) ohne Artikel sollte dagegen in das erste Kästchen geschrieben werden, da es nur aus der Kombination einer betonten und einer unbetonten Silbe besteht.

<sup>16</sup> Unter Inhaltswörtern werden hier lexikalische Elemente wie Substantive, Verben, Zahlwörter, Adjektive und Adverbien verstanden (Bühler 1934: 281), während Funktionswörter grammatische Elemente wie Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Partikeln, Modal- und Hilfsverben sowie Deiktika darstellen.

<sup>17</sup> Ausnahmen hiervon sind emphatische und kontrastive Akzente (Missaglia 2015: 31-32).

**2b. Hören Sie sich das Audio an und schreiben Sie die Inhalts- und Funktionswörter in die vorgesehenen Felder! / Ascolti il seguente audio e scriva poi nei rispettivi spazi le parole di contenuto e quelle funzionali.**

Inhaltswörter (Substantiv, Verb, Adjektiv bzw. Adverb, Zahlwort)	Funktionswörter (Artikel, Präposition, Pronomen, Konjunktion, Hilfs- und Modalverb, Partikel)

Abb. 4: Überblick über die Mikro-Hörübungen des zweiten Schritts der Unterrichtseinheit.

Jeder botanische Spaziergang endete mit einem abschließenden Schritt, in dem Audiomaterial aus authentischen mündlichen Quellen<sup>18</sup> verwendet wurde. Die Besonderheit dieser Audiodateien ist, dass sie kurz sind (jeweils zwischen 5 und 10 Sekunden) und den gleichen Wortschatz der ersten beiden Dateien enthalten, jedoch in einem authentischen situativen Kontext erfolgen.

In diesem letzten Schritt (Abb. 5) mussten die Lernenden die letzten beiden Dekodierübungen (3a) und (3b) durchführen, wobei eine der Übungen aus einer orthographischen Transkription bestand.





Aus der Übungsvorlage ist ersichtlich, dass es sich bei der Aufgabe 3b um eine Lückenübung handelt, bei der je nach Niveau der Teilnehmer eine unterschiedliche Anzahl von Wörtern getilgt werden kann. Alternativ können Hörübungen vorgenommen werden, in denen nur Inhalts- oder Funktionswörter entfernt werden, um die Lernenden daran zu gewöhnen, nicht nur Inhaltswörter wahrzunehmen, die normalerweise akzentuiert und daher deutlich und genau artikuliert werden, sondern auch Funktionswörter, die häufig Reduktionsphänomene aufweisen (vgl. Field 2008: 197).

<sup>18</sup> Damit sind Korpora gesprochener Sprache wie *FOLK* (Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch), *Backbone* und die *Plattform Gesprochenes Deutsch* oder Podcasts oder Online-Videoserien gemeint. Letztere wurden nur als Tonspur abgespielt.

Die sprachlichen Überlegungen im Anschluss an die Übungsphase waren für die Studierenden auch für die Erweiterung ihres Grundwortschatzes und ihrer Grammatikkenntnisse von Bedeutung. Die in Abb. 5 dargestellten Übungen haben ihnen gezeigt, dass es mehr Möglichkeiten gibt, jemanden nach seiner Berufstätigkeit zu fragen, als nur mit der strukturierten, vom Lehrwerk vorgegebenen Frage „Was sind Sie von Beruf?“ und der darauffolgenden Antwort „Ich bin ... von Beruf“. Einige Merkmale der gesprochenen Sprache, etwa die häufig vorkommende Elision der Verbendung der ersten Person Singular („ich hab“, „ich sag“) in den ersten zwei Transkriptionen der Übung 3b (Fiehler 2016: 1213), wurden den Studierenden durch die Transkription der Audiodatei bewusst. Die Arbeit am Transkript hat auch dazu beigetragen, grammatikalische Aspekte einzuführen, wie z.B. das Thema der indirekten Fragen, das in der Transkription des zweiten Satzes der Audiodatei Nr. 2 („Was glaubst du denn, was ich mache?“) deutlich wird.

Die Transkriptionen spielten zusammen mit den Übungsblättern zur Sprachreflexion für das Hörtraining eine entscheidende Rolle. An den dritten Schritt der Übungsphase schloss sich nämlich immer eine Reflexionsphase an, in der die Lernenden mit Hilfe eines Übungsblattes (s. Abb. 6) aufgefordert wurden, ihre Dekodierschwierigkeiten im Detail zu betrachten und aus einer kontrastiven Perspektive zu analysieren (Hirschfeld 2019; Missaglia 2009).

**3a: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und geben Sie an, was die Befragten zum Beruf machen! / Ascolti i seguenti file audio e indichi che cosa fanno di professione gli intervistati.**

Sprecher	Audio	Beruf
1.		
2.		
3.		
4.		

**3b. Hören Sie sich die folgenden Audios an und ergänzen Sie die Transkription mit den fehlenden Elementen! / Ascolti i seguenti audio e completi la trascrizione con gli elementi mancanti.**

Nr. 1

- \_\_\_\_\_ Sie \_\_\_\_\_ ?

- \_\_\_\_\_!

- Was \_\_\_\_\_ früher \_\_\_\_\_ ?

- Ich hab \_\_\_\_\_ .

Nr. 2

- \_\_\_\_\_ Sie \_\_\_\_\_ ?

- \_\_\_\_\_ glaubst \_\_\_\_\_, was \_\_\_\_\_ ?

- \_\_\_\_\_ Versuche \_\_\_\_\_ denn?

- \_\_\_\_\_! \_\_\_\_\_ sag: ganz übel!

- \_\_\_\_\_!

- \_\_\_\_\_!

Abb. 5: Überblick über die Mikro-Hörübungen des dritten Schritts der Unterrichtseinheit.

**1) Bitte geben Sie auf einer Skala von 1 (☺) bis 10 (☹) für jede Audiodatei der Übung 3a an, wie schwierig es für Sie war!**

	wenige Schwierigkeiten	viele Schwierigkeiten
Audio 1:	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10	
Audio 2:	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10	
Audio 3:	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10	
Audio 4:	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10	

**2) Welche Probleme sind Ihnen bei der schwierigsten Audiodatei der Übung 3a aufgefallen?**

Ich konnte nur die Wörter erkennen, die ich bereits im Transkript hatte.  
 Ich konnte die Wörter, die ich bereits kannte, nicht erkennen.  
 Ich konnte die Wörter, die mir neu waren, nicht erkennen.  
 Ich konnte einige Wörter erkennen, aber ich konnte mich nicht an ihre Bedeutung erinnern.  
 Sonstiges (bitte angeben): \_\_\_\_\_

**3) Wenn Sie sich die Transkripte der Audiodateien von Übung 3a ansehen, welche Wörter waren schwer zu erkennen? Schreiben Sie sie zusammen mit ihren italienischen Entsprechungen in die Tabelle und ergänzen Sie die fehlenden Angaben!**

Wort (auf Deutsch)	Silbenzahl	Akzentsilbe	IT-Übersetzung	Silbenzahl	Akzentsilbe

**4) Kreuzen Sie die Sprache an, die jeder der folgenden Aussagen entspricht!**

	DE	IT
- Meist einfache Konsonant-Vokal-Struktur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Tendenz zur Akzentuierung am Wortanfang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Starker Kontrast zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Vokalischer Silben- und Wortauslaut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Sehr hohe Sprechspannung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Silbenauslaut: bis zu fünf Konsonanten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Tendenz zur Akzentuierung zur vorletzten Silbe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 6: Arbeitsblatt zur Sprachreflexion der Unterrichtseinheit zum Schwerpunkt-Thema „Beruf“ (deutsche Übersetzung der italienischen Original-Version; M.M.)

## 5 Schlussfolgerungen

Das Evaluierungsgespräch mit dem gesamten Kurs ergab, dass diese Unterrichtssequenz für die Lernenden eine positive Erfahrung war. Das Hörtraining wurde als besonders gelungen und die behandelten Themen auf der einen Seite als anstrengend und anspruchsvoll, auf der anderen Seite aber auch als lernfördernd und realitätsnah empfunden.

Diese Unterrichtssequenz hat auch gezeigt, wie wichtig es ist, die Studierenden einem Hörtraining zu unterziehen, das regelmäßig und mit authentischem Material durchgeführt wird. Der Einsatz neuer Übungsformen zur Unterstützung von Hörverstehensaktivitäten hat sich als vorteilhaft erwiesen. Er hilft den Lernenden dabei, ihre Wahrnehmungsleistung in der Fremdsprache zu verbessern und gleichzeitig den Stress zu reduzieren. Der Grund dafür liegt u.a. darin, dass die angebotenen Übungen den Charakter einer Hilfestellung hatten und das Hören vorbereiten und begleiten sollten. Auf diese Weise stand nicht mehr die Kontrolle bzw. das Überprüfen von Wissen im Vordergrund.

Ein weiterer Vorteil bot das schrittweise Vorgehen unter Berücksichtigung der Progression. Die Studierenden wurden nicht unmittelbar mit authentischen und spontanen Äußerungen konfrontiert, sondern ihnen wurde Zeit eingeräumt, ihre Dekodieretechniken zu verfeinern, und zwar anhand von Audiodaten, die ihnen einen geringeren Aufwand abverlangten (Vandergrift/Goh 2012: 161). Die Übereinstimmung des Wortschatzes aller drei Audiodateien ermöglichte es außerdem, zahlreiche lexikalische Strukturen zu erlernen und zu festigen, wodurch die Lernenden im dritten Teil ihre Übung sehr effektiv bearbeiten konnten.

Ein solches Hörtraining hängt jedoch von vielen Faktoren ab wie z.B. von der Lehrkraft, der Unterrichtssituation, dem Lernort, dem Sprachniveau der Teilnehmenden, der individuellen Motivation und der Zielgruppe. Gerade was die Zielgruppe angeht, ermöglicht eine muttersprachlich homogene Teilnehmergruppe eine kontrastive Perspektive, die bei heterogenen Gruppen nicht immer möglich ist.

Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass die Einbeziehung des Hörtrainings ab der Stufe A1 das Potential hat, einer fehlerhaften Aussprache vorzubeugen, da die Dekodierung und die Entwicklung eines phonetischen Gehörs grundlegende Bestandteile des Aussprachetrainings sind.

nings sind (Grimm/Gutenberg 2013: 127). Dies ist auch der Grund, warum in der alltäglichen Unterrichtspraxis das Hörtraining oft nur in Kursen zur Aussprache enthalten ist.

Der vorliegende Beitrag ist als Anlass zu verstehen, sich in der DaF-Didaktik intensiver mit der auditiven Dekodierung zu beschäftigen. Die Schulung des Hörverstehens im Allgemeinen und die der Prosodie im Besonderen nimmt an Schulen und Universitäten immer noch eine Randstellung ein. Was allerdings die größten Verstehensschwierigkeiten im Laufe eines Gesprächs hervorruft, sind Interferenzen prosodischer Art (vgl. Hirschfeld 1994). Das lässt den Schluss zu, dass das Gehör erwachsener Lernender in der Wahrnehmung von Akzentuierung, Rhythmus und Intonation geschult werden muss, da die Perzeption von Elementen suprasegmentaler Natur unabdingbare Voraussetzungen für das Verstehen und die anschließende Produktion der gesprochenen Fremdsprache sind.

## 6 Literatur

### 6.1 Fachliteratur

- Albano Leoni, Federico (2001): „Il ruolo dell’udito nella comunicazione linguistica. Il caso della prosodia“, in: *Rivista linguistica*, 13.1, 45-68.
- Albano Leoni, Federico / Maturi, Pietro (2018): *Manuale di fonetica*, 3. Aufl., Roma: Carocci.
- Auer, Peter / Uhmann, Susanne (1988): „Silben- und akzentzählende Sprachen“, in: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7.2, 214-259.
- Bachmann-Stein, Andrea (2013): „Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra“, in: Moraldo, Sandro M. / Misaglia, Federica (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, Heidelberg: Winter, 39-58.
- Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Stuttgart / New York: Fischer.
- Cauldwell, Richard (2013): *Phonology for Listening*, Birmingham, UK: Speech in Action.
- Cauldwell, Richard (2018): *A Syllabus for Listening – Decoding*, Birmingham, UK: Speech in Action.
- Costa, Marcella / Foschi Albert, Marina (2017): *Grammatica del tedesco parlato*, Pisa: Pisa University Press.

- Cutler, Anne (2012): *Native listening. Language experience and the recognition of spoken words*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Dahmen, Silvia / Weth, Constanze (2018): *Phonetik, Phonologie und Schrift*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen*, Berlin: Langenscheidt.
- Dietz, Gunther (2017): „Mentale Prozesse beim mutter- und fremdsprachlichen Hören und Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik“, in: Di Venanzio, Laura / Lammers, Ina / Roll, Heike (Hg.): *DaZu und DaFür. Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache 98), 97-116. Online: [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/67192/MatDaF98\\_DaZu\\_-XChange\\_opt.pdf](https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/67192/MatDaF98_DaZu_-XChange_opt.pdf) (03.08.2021).
- Eckhardt, Andrea G. (2017): „Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch“, in: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollst. überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 327-340.
- Eisenberg, Peter (2016): „Phonem und Graphem“, in: *Duden. Die Grammatik*. 9., überarbeitete Aufl. Mannheim / Wien / Zürich: Dudenverlag, 19-94.
- Field, John (2008): *Listening in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fiehler, Reinhard (2016): „Gesprochene Sprache“, in: *Duden. Die Grammatik*. 9., überarbeitete Aufl. Mannheim / Wien / Zürich: Dudenverlag, 1165-1244.
- Fischer, Klaus (2016): „Echte Kommunikation im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich?“, in: Handwerker, Brigitte / Bäuerle, Rainer / Sieberg, Bernd (Hg.): *Gesprochene Fremdsprache Deutsch*, Hohengehren: Schneider, 3-23.
- Graham, Suzanne (2006): „Listening comprehension: The learners' perspective“, in: *System*, 34.2, 165-182.
- Grimm, Thomas / Gutenberg, Norbert (2013): „Hörverstehen“, in: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. 2. vollst. überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 121-129.
- Günthner, Susanne / Wegner, Lars / Weidner, Beate (2013): „Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der

- Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung“, in: Moraldo, Sandro M. Missaglia, Federica (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, Heidelberg: Winter, 113-150.
- Halliday, Michael A.K. (1985): *Spoken and written language*, Geelong (Victoria): Deakin University.
- Hancock, Mark / McDonald, Annie (2014): *Authentic Listening Resource Pack*, Stuttgart: Delta.
- Hirschfeld, Ursula (1994): *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. Frankfurt am Main: Hector (Forum Phonetikum 57).
- Hirschfeld, Ursula (2019): „Kontrastive Phonologie/Phonetik Italienisch – Deutsch und Empfehlungen für die Unterrichtspraxis“, in: Di Meola, Claudio / Gerdes, Joachim / Tonelli, Livia (Hg.): *Germanistische Linguistik und DaF-Didaktik*, Berlin: Frank & Timme, 33-46.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2016): „Phonetik in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache“, in: Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard (Hg.): *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*, 2. überarb. und erw. Aufl., Tübingen: Narr, 69-80.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2018): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 2. Aufl., Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (2018): „Sprechen und (Zu-)Hören in der Zielsprache Deutsch“, in: Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hg.): *DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Harboe. Berlin: Cornelsen, 134-151.
- Kohler, Klaus (1995): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*, 2. Neubearb. Aufl., Berlin: Schmidt.
- Korth, Manuela (2018): *Das Syntax/Prosodie-Interface. Die Entwicklung der Forschung an der Schnittstelle zwischen Syntax und Prosodie*, Tübingen: Stauffenburg.
- Mehler, Jacques / Jusczyk, Peter / Lambertz, Ghislaine / Halsted, Nilofar / Bertoni, Josiane / Amiel-Tison, Claudine (1988): „A precursor of language acquisition in young infants“, in: *Cognition* 29, 143-178.
- Missaglia, Federica (2009): „Prosodic training for adult Italian learners of German: the Contrastive Prosody Method“, in: Trouvain, Jürgen / Gut, Ulrike (Hg.): *Non-Native Prosody. Phonetic description and teaching practice*, Berlin: Mouton de Gruyter.

- Missaglia, Federica (2012): *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener. Eine Einführung*. Milano: Vita e Pensiero.
- Missaglia, Federica (2015): *Public Speaking. Deutsche Reden in Theorie und Praxis*, Milano: Vita e Pensiero.
- Missaglia, Federica (2018): „Rhythmus und Pausen in der Fremdsprache Deutsch“, in: Vogt, Barbara (Hg.): *Gesprochene (Fremd-) Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*, Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 157-177.
- Penner, Zvi / Fischer, Andreas / Krügel Christian (2006): *Von der Silbe zum Wort. Rhythmus und Wortbildung in der Sprachförderung*, Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Rabanus, Stefan (2001): *Intonatorische Verfahren im Deutschen und Italienischen*, Tübingen: Niemeyer.
- Rost, Michael (2001): „Listening“, in: R. Carter and D. Nunan (eds.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 7-13.
- Rost, Michael (2011): *Teaching and Researching Listening*, 2<sup>nd</sup> Edition. Harlow. Longman.
- Schröder, Caroline / Höhle, Barbara (2011): „Prosodische Wahrnehmung im frühen Spracherwerb“, in: *Sprache – Stimme – Gehör* 35, e91-e98.
- Selinker, Larry (1972): „Interlanguage“, in: *General Linguistics* 9.2, 671-692.
- Selting, Margret (1995): *Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar u.a. (2009): "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)", in: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Sisinni, Bianca (2016): *Fonetica e fonologia della seconda lingua. Teorie, metodi e prospettive per la didattica*, Roma: Carocci.
- Tomatis, Alfred A. (2003): *Siamo tutti nati poliglotti*, Como: Ibis.
- Trautmann, Caroline (2005): „Über die Authentizität von Lehrwerkdialogen“, in: Wolff, Armin / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hg.): *Sprache lehren – Sprache lernen. Beiträge der 32. Jahrestagung DaF 2004*. Regensburg (Materialien Deutsch als Fremdsprache 74), 425-446.
- Trouvain, Jürgen / Gut, Ulrike (2007): *Non-Native Prosody. Phonetic description and teaching practice*, Berlin: Mouton de Gruyter.

- Vandergrift, Larry / Goh, Christine C.M. (2012): *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*, NY / London: Routledge.
- Vorderwülbecke, Klaus (2008): „Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht“, in: Chlosta, Christoph / Leder, Gabriela / Krischer, Barbara (Hg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*, Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen (Materialien Deutsch als Fremdsprache 79), 275-292.
- Weber, Andrea / Broersma, Mirjam (2018): „Die Erkennung gesprochener Wörter in einer L2“, in: Schimke, Sarah & Hopp, Holger (Hg.): *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*, Berlin / Boston: de Gruyter (DaZ-Forschung 13), 55-74.

## 6.2 Internet-Ressourcen

*Audacity*: <https://www.audacityteam.org/> (19.04.2021).

*Backbone*: <http://webapps.ael.uni-tuebingen.de/backbone-search/faces/search.jsp> (19.04.2021).

*Easy German*: <https://www.easygerman.org/> (19.04.2021)

*Hallo Deutschschule*: <https://youtu.be/5ptmC5GWaqq> (19.04.2021).

## Biographische Notiz

Miriam Morf (M.A.) studierte Germanistik und Anglistik in Perugia. Im Jahr 2005 nahm sie ihre Lehrtätigkeit für Italienisch als Fremdsprache in Österreich auf und führte sie 2006 an der Hochschule Liechtenstein fort. 2008 spezialisierte sie sich auf die Lehrtätigkeit im Bereich DaF an der Universität Modena und Reggio Emilia und war bis 2019 als Deutschlehrerin in der Sekundarstufe II in Italien tätig. Zurzeit promoviert sie im Bereich Phonetik an der Universität Macerata, an der sie von 2014 bis 2019 als Lehrbeauftragte für Deutsch als Fremdsprache gearbeitet hat.

## Kontakt

m.morf@unimc.it