

Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Bachelorstudiengang Bildung im Primarbereich (Bezug Lehramt Grundschule)  
Studienfach: Deutsch

BACHELORARBEIT

**Wie können Deutsch als Zweitsprache-Schülerinnen und Schüler prosodische Merkmale mit Hilfe der Fachsprache -exemplarisch reduziert auf das Wortschatzfeld der Pflanzen- erwerben?**

Name: Alessia Coccitto  
Adresse:

Erstprüferin: Frau Andrea Brunner M.A.  
Zweitprüferin: Frau Heike Heinemann

Ort: Heidelberg  
Abgabetermin: 23.09.2020

## Inhalt

Abkürzungsverzeichnis .....	III
Abbildungsverzeichnis.....	IV
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Grundlegendes zu Deutsch als Zweitsprache.....</b>	<b>3</b>
2.1 Deutsch als Mutter- oder Erstsprache.....	3
2.2 Deutsch als Zweitsprache .....	4
2.3 Deutsch als Zweitsprache – ein natürlicher, ungesteuerter Erwerb?.....	6
2.4 Ungleiche Bildungschancen von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.....	7
2.5 Einblicke in die aktuelle Situation von Deutsch als Zweitsprache-Schülerinnen und Schüler in der Grundschule .....	10
2.5.1 Heterogene Sprachkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache .....	11
2.5.2 Der DaZ-Unterricht im Zwiespalt .....	11
<b>3 Die Bedeutung von Sprache für den Bildungsweg.....</b>	<b>13</b>
3.3 Die Bildungssprache.....	15
3.4 Die Fachsprache .....	16
<b>4 Die unzureichende Didaktisierung prosodischer Merkmale und Komponenten .....</b>	<b>17</b>
<b>5 Prosodische Merkmale und prosodische Komponenten .....</b>	<b>18</b>
5.1 Die Lautdauer .....	20
5.2 Die Lautstärke .....	21
5.3 Die Tonhöhe .....	22
5.4 Die Stimmqualität.....	23
5.5 Die Sprechpause .....	23
<b>6 Das Zusammenwirken der prosodischen Merkmale in Bezug auf die prosodischen Komponenten.....</b>	<b>24</b>
6.1 Die Akzentuierung .....	25
6.2 Die Definitionsansätze der Intonation .....	25
6.2.1 Intonatorische Töne .....	28
6.2.2 Der Wortakzent .....	30

6.2.3	Melodieverläufe.....	33
6.3	Das Sprechtempo.....	34
6.4	Der Rhythmus.....	35
<b>7</b>	<b>Wie kann die Erarbeitung prosodischer Merkmale der Fachsprache methodisch umgesetzt werden?</b> .....	<b>35</b>
7.1	Der Sachunterricht als Lernort für sprachliche Begriffe und Formulierungen	36
7.2	Aspekte des ganzheitlichen Lernens und der Handlungsorientierung .....	37
7.3	Die Funktionen der Prosodie .....	38
7.4	Der Erwerb der Wortakzentuierung, der Akzentuierung und des Rhythmus.	38
7.4.1	Die Grundübung.....	39
7.4.2	Das Intonationsdiktat .....	41
7.5	Die Relevanz prosodische Merkmale und Komponenten – Beispiele.....	41
7.6	Der Erwerb und Übungen zur Sprechmelodie.....	42
<b>8</b>	<b>Beschreibung der Umsetzung an [REDACTED] Grundschule Mannheim</b> .....	<b>44</b>
<b>9</b>	<b>Fazit</b> .....	<b>45</b>
	Literaturverzeichnis .....	I
	Internetquellen .....	V
	Dokumente von einer Internetseite.....	V
	Anhang.....	VI
	Übung 1 .....	VI
	Übung 2 .....	VIII
	Übung 3 .....	IX
	Erklärung gemäß § 22 Abs. 11 .....	X

## Abkürzungsverzeichnis

DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
S1	Erstsprache
S2	Zweitsprache
SuS	Schülerinnen und Schüler

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Verteilung der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler auf die Bildungsgänge 2012 nach Migrationshintergrund* und sozioökonomischen Status ** (in %). Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). 6. Bildungsbericht 2016: Bildungsbericht in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. (S. 174). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. ....	8
<b>Abbildung 2:</b> Die Zusammengehörigkeit und Wechselwirkung der prosodischen Komponenten und deren Auswirkung auf die prosodischen Merkmale. (eigene Darstellung) .....	20
<b>Abbildung 3:</b> Steigende und fallende Tonhöhen. Blühdorn, H. (2013). Intonation im Deutschen - nur eine Frage des schönen Klangs? (S. 251). <i>Pandaemonium Germanicum</i> , 16(22). ....	27
<b>Abbildung 4:</b> Übertragungen steigender und fallender Tonhöhen in einer fachsprachlichen Formulierung. Adaptiert nach Blühdorn, H. (2013). Intonation im Deutschen – nur eine Frage des schönen Klangs? (S. 251). <i>Pandaemonium Germanicum</i> , 16(22). ....	28
<b>Abbildung 5:</b> Die Beschreibungen von Silben nach Akzentuierung und Hoch- und Tieftönen. Blühdorn, H. (2013). Intonation im Deutschen - nur eine Frage des schönen Klangs? (S. 253). <i>Pandaemonium Germanicum</i> , 16(22). ....	29
<b>Abbildung 6:</b> Beispielhafte Kennzeichnung von Hoch- und Tieftönen. Adaptiert nach Duden. (2009). Duden. Die Grammatik. 8 Aufl. Mannheim & Zürich: Dudenverlag, S. 97. ....	29
<b>Abbildung 7:</b> Verdeutlichung zweier Intonationsphrasen innerhalb einer Aussage. Adaptiert nach Duden. (2009). Duden. Die Grammatik. 8. Aufl. Mannheim & Zürich: Dudenverlag, S. 97. ....	30
<b>Abbildung 8:</b> Steigende Akzente. Blühdorn, H. (2013). Intonation im Deutschen - nur eine Frage des schönen Klangs? (S. 253). <i>Pandaemonium Germanicum</i> , 16(22). ....	32
<b>Abbildung 9:</b> Fallende Akzente. Blühdorn, H. (2013). Intonation im Deutschen – nur eine Frage des schönen Klangs? (S. 253). <i>Pandaemonium Germanicum</i> , 16(22). ....	32
<b>Abbildung 10:</b> Schema zur beispielhaften Verdeutlichung steigender und fallender Akzente (1 &3) an einer fachsprachlichen Formulierung. Blühdorn, H. (2013). Intonation im Deutschen - nur eine Frage des schönen Klangs? (S. 253). <i>Pandaemonium Germanicum</i> , 16(22). ....	33
<b>Abbildung 11:</b> Schema zur beispielhaften Verdeutlichung steigender und fallender Akzente (1 & 4) an einer fachsprachlichen Formulierung. Adaptiert nach Blühdorn, H. (2013). Intonation im Deutschen – nur eine Frage des schönen Klangs? (S. 253). <i>Pandaemonium Germanicum</i> , 16(22). ....	33

## 1 Einleitung

Mit einem Blick auf die Historie Deutschlands wird ersichtlich, dass Deutschland eine langandauernde Migrationsgeschichte nachweisen kann, welche sowohl die Zu- als auch die Auswanderung betrifft. Auch wenn die Betrachtung dessen in diesem Rahmen zu weit führen würde, zeigen auch jüngere Entwicklungen, dass stetig Menschen nach Deutschland kommen und aus Deutschland wegziehen (Statistisches Bundesamt, 2020). Die Sprache des Ziellandes stellt einen unumgänglichen Zugang zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dar. Darüber hinaus erweist sich Sprache insgesamt als der Zugang zu Wissen und Bildung(-smöglichkeiten). Insofern ist der Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern (SuS) auch immer von der jeweiligen sprachlichen Kompetenz abhängig (Gogolin & Dirim, 2011, S.178). Daraus ergibt sich eine Dringlichkeit, sich mit dem zu unterrichtenden Thema Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu beschäftigen. Dieses steht vor einer Vielzahl an Schwierigkeiten. Durch die verschiedenen Erstsprachen der SuS und ihre allgemeine Sprachentwicklung bringen sie allesamt unterschiedliche Voraussetzungen und Kompetenzen mit. Es gibt verschiedene Konzepte und Methoden, die versuchen, geeignete Erwerbsmöglichkeiten für DaZ zu schaffen. Dennoch bleibt es schwierig, auf die verschiedenen Entwicklungsstände jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers einzugehen. Dabei besteht die unzureichende oder viel eher unzutreffende Annahme, die Zweitsprache könne ohne systematischen Erwerb in der Kommunikation mit Klassenkameraden und Lehrkräften erworben werden (Jeuk, 2017, S. 17). Es soll diesbezüglich ausdrücklich betont werden, dass und weshalb ein substanzierter DaZ-Unterricht oder auch DaZ-Elemente im allgemeinen Fachunterricht notwendig sind. Dieser benötigt meines Erachtens und nach den Fachwerken von z. B. Cosentino (2019), Miosga (2006) und Blühdorn (2013) einen fundierten Hintergrund an prosodischen Aspekten, mit welchen sich die Lehrperson auseinandergesetzt haben sollte. Sie bilden das Fundament, auf welchem die (Aus-)Sprache und der Ausdruck einer jeden Sprache basieren (vgl. Cosentino, 2019, S. 16, Miosga, 2006. S. 50 ff.).

Demgemäß ist es unausweichlich, regelmäßig prosodische Übungen im Unterricht durchzuführen und die Entwicklung der prosodischen Kompetenz zu fördern, um den SuS mit DaZ geeignete Erwerbsmöglichkeiten anzubieten.

Innerhalb der Ausarbeitung soll zunächst erläutert werden, auf welche Begrifflichkeiten und Definitionen sich bezüglich Deutsch als Erst-, Fremd-, oder Zweitsprache bezogen wird und in diesem Zuge auch, weshalb der Blick insbesondere auf DaZ-SuS gerichtet wird. Es soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Bildungschancen der SuS, selbst wenn sie dem Migrationshintergrund von SuS zugeschrieben

werden, oftmals von ihrem sozioökonomischen Status bestimmt sind (Autorengruppe Berichterstattung, 2016, S. 174). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass SuS mit Migrationshintergrund häufig ein geringer Bildungserfolg zugesprochen wird und sie sich teilweise in einer reproduktiven Spirale geringen Bildungserfolgs wiederfinden, ist es von Bedeutung, dass die SuS die Chance und den Zugang zum Erwerb einer adäquaten Bildungs- und Fachsprache erhalten. Dies soll in den Abschnitten 3.1. und 3.2. näher betrachtet werden. Anschließend soll ein Einblick in die aktuelle Situation des DaZ-Unterrichts gegeben und erläutert werden, inwiefern DaZ vor der Schwierigkeit steht, durch Kommunikation zur Kommunikation zu befähigen. Daran anknüpfend sollen die Funktionen der Prosodie erläutert werden und inwiefern die Prosodie an sich bisher unzureichend didaktisiert wurde. Letztlich soll ersichtlich werden, warum die Auseinandersetzung mit prosodischen Merkmalen überhaupt relevant erscheint. Dazu werden in Kapitel 5 die einzelnen prosodischen Merkmale und Komponenten erläutert. In Kapitel 6 soll daraufhin deren Zusammenwirken in Bezug auf die prosodischen Komponenten erläutert werden. Die Prosodie an sich ist ein sehr weitreichendes, von vielen Perspektiven beleuchtetes Themengebiet, das in der Literatur unterschiedliche Definitionen und Sichtweisen zugesprochen bekommen hat. Demnach kann im Rahmen dieser Ausarbeitung nur versucht werden, Ein- und Überblicke für die Lesenden zu geben. So ist die Abdeckung aller möglichen Facetten dieses Themengebiets innerhalb der folgenden Analyse nicht zu leisten. Insofern ist ein Ziel der Ausarbeitung erreicht, wenn die Komplexität der Prosodie verdeutlicht und darüber hinaus ersichtlich wurde, inwiefern sich der Blick (zukünftiger) Lehrkräfte auf Sprecherziehung hinsichtlich prosodischer Merkmale lohnt.

Abschließend soll die dargestellte Theorie genutzt werden, um einen Ausblick auf Möglichkeiten des Einsatzes in der Schule zu geben. Zusätzlich soll erläutert werden, wie die Friedrich-Ebert-Grundschule in Mannheim ihren Sachunterricht (hier sinnbildlich für Fachunterricht im Allgemeinen) umsetzt und auf welche Weise dieser eine geeignete Grundlage für den Einsatz prosodischer Übungen bietet.

Ziel der Ausarbeitung ist es demnach, zu verdeutlichen, inwiefern die Betrachtung der prosodischen Merkmale von Bedeutung sind und für eine stärkere Berücksichtigung derer in DaZ- aber auch im Fachunterricht zu plädieren. Dazu soll ein Ausblick auf Übungen prosodischer Merkmale gegeben werden, die wiederum einen Ansatz für die Behandlung in der Schule bieten.

## 2 Grundlegendes zu Deutsch als Zweitsprache

„Eine Fremdsprache muss man *lernen*, eine Zweitsprache hingegen wird eher in ungesteuerten Kontexten *erworben*.“

Jeuk (2017, S. 17, Hervorhebung im Original)

Der Begriff Deutsch als Zweitsprache soll in der nachfolgenden Analyse zunächst genauer beschrieben und aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachtet werden, um im späteren Verlauf in Bezug auf die Unterrichtsmethodik darauf zurückgreifen zu können. Dabei soll erläutert werden, welche grundlegenden Aspekte in Abgrenzung zu Deutsch als Mutter- und Erstsprache und Deutsch als Fremdsprache zu beachten sind. Ferner soll zur besseren Verständlichkeit dargelegt werden, auf welche Definition und welche Begrifflichkeiten sich die Analyse bezieht.

### 2.1 Deutsch als Mutter- oder Erstsprache

Sowohl Rösch (2011, S. 11) als auch Jeuk (2017, S. 15) definieren die verschiedenen Formen des Spracherwerbs nach dem Alter der Erwerbenden und dem Erwerbszeitpunkt. Die sogenannte Muttersprache wird demnach innerhalb des regulären Entwicklungsverlaufes eines Individuums erworben. Wenn während dieser ersten Entwicklungsphase des Menschen nicht nur eine, sondern zwei Sprachen erworben werden, spricht man nicht von einem monolingualen, sondern von einem bilingualen Spracherwerb. Das heißt von Geburt an bis zum dritten Lebensjahr werden die in diesem Zeitraum erworbenen Sprachen als Muttersprachen bzw. als Erstsprachen (S1) bezeichnet (Rösch, 2011, S. 11). Es besteht die Annahme, dass es sich bei der Muttersprache um die von den Eltern und/oder Erziehungsberechtigten gesprochene Sprache handelt, die dadurch emotional bevorzugt und somit auch am besten gesprochen wird. Nicht zwingenderweise handelt es sich dabei um die biologischen Eltern, sondern um die erste Person, die eine sprachliche Bindung und Kommunikation zu dem Kind aufbaut. Demzufolge handelt es sich um die Sprache, in welcher ein Kind sozialisiert wurde und welche zu der Identität des Kindes gehört (Skutnabb-Kangas, 1981, S. 14 ff.). An jener Sozialisation können mehrere Personen beteiligt sein. Somit würden die vielfältigen Möglichkeiten des Spracherwerbs einer S1 durch den Begriff der „Muttersprache“ reduziert und verzerrt werden (Harr & Liedke, 2018, S. 7). Dies trägt zu der negativen Konnotation des Begriffs bei. Zudem erlernen Kinder mit Migrationshintergrund meist in einem sehr jungen Alter weitere Sprachen (Jeuk, 2017, S. 14)



Häufig geht damit eine Vernachlässigung der zuerst erworbenen Sprache einher. Dadurch schwinden sprachliche Fertigkeiten und der Wortschatz jener S1, wodurch besagte Zweitspracherwerbende letztlich die neu erworbene Sprache besser als die zuerst erworbene sprechen (Skutnabb-Kangas, 1981, S. 14). Deshalb lässt sich nicht eindeutig darauf schließen, welche die Muttersprache eines Kindes ist (Jeuk, 2017, S. 14). Des Weiteren handelt es sich nach Harr und Liedke (2018, S. 7) um einen politisch verwendeten Begriff im Zuge der Kultur- und Identitätsdebatte sowie in Kontexten des Unterrichts und demnach nicht um einen wissenschaftlichen Ausdruck. Infolgedessen wird im weiteren Verlauf von der Erstsprache gesprochen. Der Begriff soll sich auf eine von den SuS innerhalb ihrer ersten drei Lebensjahre erworbenen und bevorzugt gesprochenen Sprache beziehen, die sie überdies im Verstehen und Sprechen am flexibelsten und besten einzusetzen wissen. Ab dem Alter von 3 Jahren würde von einem sukzessiven Zweitspracherwerb ausgegangen werden und nicht mehr von dem Erwerb zweier oder gar mehrerer Erstsprachen, da der Erwerb jener längst fortgeschritten sei (ebd., S. 11). Aus dieser Grundlage ergibt sich die Frage, inwiefern die nach dem dritten Lebensjahr erworbenen Sprachen entweder zum Fremdsprach- oder zum Zweitspracherwerb zählen. Diese Unterscheidung lässt sich nicht endgültig und trennscharf vornehmen.

## 2.2 Deutsch als Zweitsprache

Wird eine Zweitsprache (S2) erworben, ist jene für den alltäglichen Gebrauch, aufgrund einer Berufstätigkeit, aber besonders im unterrichtlichen Kontext erforderlich. Für jene Verwendung im Alltag ist essenziell, dass die Sprache eine gewisse Lebensnotwendigkeit hat. Es betrifft das Zurechtfinden in alltäglichen Situationen, z. B. das Einkaufen, das Finden eines Weges oder das Kommunizieren mit Menschen, die eben jene Zielsprache sprechen. Dies geschieht in der Regel innerhalb eines der DACH-Länder: Deutschland, Österreich, Schweiz, aber auch Luxemburg und Liechtenstein. Es handelt sich folglich bei der zu erwerbenden Zielsprache um die Sprache, die in der Lebensumwelt bzw. im öffentlichen Raum im Umkreis eines Individuums gesprochen wird. Dies wird als natürlicher Erwerb bezeichnet. Die Literatur bezieht sich bezüglich des Erwerbs einer Fremdsprache häufig auf das Aneignen einer Sprache innerhalb einer Institution, ohne dass jene für den Alltagskontext von existenzieller Relevanz ist. Der Erwerb ist dabei nicht ortsgebunden. So kann prinzipiell in jedem Land Deutsch unterrichtet werden (Jeuk, 2017, S. 17). Dennoch ist nicht allein die Örtlichkeit oder der institutionelle Erwerb entscheidend:

Szenario A: Eine Person A lebt nicht in einem der DACH-Länder, hat aber eine/n Lebenspartnerin oder -partner B mit einer anderen S1. Diese Person A entscheidet sich diese Sprache zu lernen, erwirbt sie innerhalb einer Institution und benötigt diese letztlich für den Alltag.

Szenario B: Eine Person lebt nicht in einem DACH-Land, benötigt für die Ausübung ihres Berufes eine andere Sprache als die eigene S1. Diese wird institutionell erworben.

Obwohl die Bedingungen in diesen beiden Szenarien eher für einen Fremdspracherwerb sprechen, kann von einem Erwerb der S2 ausgegangen werden. Von welcher Art des Erwerbs gesprochen wird, hängt folglich in besonderem Maße davon ab, welche Gründe die Lernenden zum Erwerb bewegen und in welchem Ausmaß die Zielsprache für das Alltagsleben oder den Beruf, oder -im Falle von Kindern- in der Schule notwendig ist. Die Szenarien zeigen außerdem, dass die Unterscheidung in institutionell und nicht institutionell erworbene Sprachen unzureichend ist:

Szenario C: Eine Person zieht aus beruflichen Gründen in ein anderes Land, benötigt die zu erwerbende Sprache folglich auch im Alltag, bekommt jedoch von ihrer Arbeit einen institutionell gesteuerten Kurs finanziert, um den Spracherwerb zu unterstützen. Auch wenn die dargestellten Szenarien in ihrem Umfang reduziert wurden und es noch deutlich mehr Erwerbsgründe und -konstellationen gibt, soll dadurch verdeutlicht werden, dass die letztlich entscheidende Instanz die Intention und somit der psychosoziale Bezug der Lernenden ist. So würde der Englischunterricht in einer deutschen Grundschule üblicherweise nicht als Zweitspracherwerb deklariert werden. Wenn hingegen eines der Kinder ohnehin im Elternhaus Englisch lernt, weil bspw. der Lebenspartner eines Elternteils britischer Herkunft ist, kann im Sinne Röschs (2011, S. 11) von einem Zweitspracherwerb ausgegangen werden. Infolgedessen ist der angesprochene alltägliche Gebrauch präzise und mit Vorsicht zu betrachten. Zum Ziel des Erwerbs zählt des Weiteren, dass mit dem Fremdspracherwerb in der Regel eine schriftlich ausgefeilte Sprache erlernt werden soll, die auf grammatikalische Korrektheit besonderen Wert legt, während S2-Erwerbende ihre Zielsprache direkt zur Kommunikation benötigen und die korrekte Verwendung der Sprache nicht von Beginn an und zur Gänze gewährleistet werden kann. Vordergründig sollen die Sprachfertigkeiten und -fähigkeiten sowie der Wortschatz gefördert werden (Jeuk, 2017, S. 17). Dabei sollten auch die landesübliche Gestik, Mimik und Körpersprache einen besonderen Fokus erhalten. Wie durch die Intention der Lernenden bereits angeklungen, gehört zum Erwerb einer S1 oder einer S2 eine psychosoziale Bezugsebene dazu. Dabei spielt es vordergründig eine Rolle, inwieweit sich mit der Zielsprache identifiziert wird (Skutnabb-Kangas, 1981, S. 15). Ein interkultureller Lernbezug ist dafür sehr

bedeutend. Im Zuge der interkulturellen Pädagogik sollen „alle Kulturen [...] gleichwertig erscheinen“ und ein gemeinschaftliches Miteinander, insbesondere durch die schulische Institution gefördert werden (Nohl, 2015, S. 50). Im Rahmen der Wertschätzung von Verschiedenheit und dem interkulturellen Lernen soll im Unterricht zusätzlich zu sprachlichen und fachlichen Aspekten auch die Kultur und damit wiederum die Sprache anderer Berücksichtigung finden und anerkannt werden (ebd.). Damit soll eine Übernahme verschiedener Ansichten und Perspektiven erwirkt werden, die dazu dient, Verständnis für andere Menschen zu erlangen und die Kommunikation zu fördern. Dazu gehört auch der Umgang mit anderen Sprachen und den Erstsprachen von Klassenkameraden. Es gilt folglich, einen Lernort bereitzustellen, worin ein interkulturelles Lernen, gleichzeitig aber auch kommunikatives Lernen ermöglicht wird. Dadurch sollen die alltags- und fachsprachlichen Kompetenzen ausgebaut und verfestigt werden, indem sie gemeinschaftlich mit Lehrpersonen und Mitschüler/innen an einen Unterrichtsgegenstand kommunizieren lernen, der ihrer Lebensumwelt entspricht und für sie eine besondere persönliche Relevanz trägt (vgl. ebd., Reich, 2008, S. 241). Weiterhin ist der Erwerb der Fremdsprache zeitlich nicht auf ein gewisses Lebensalter beschränkt, während der Erwerb der S2 von Rösch (2011, S. 11) zwar nicht ausschließlich, aber hauptsächlich auf den Zeitraum bis ins junge Erwachsenenalter ausgelegt ist. Es wird dabei zwischen dem frühem S2-Erwerb von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, dem S2-Erwerb von Kindern im Grundschulalter von sechs bis zwölf Jahren und dem S2-Erwerb von Jugendlichen und Erwachsenen unterschieden (ebd.).

Die nachfolgende Analyse bezieht sich auf die Definition, dass Menschen im Alter von sechs bis zwölf eine Landessprache erwerben, die nicht als ihre S1 angesehen wird, um die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und Handlungsfähigkeit zu gewährleisten. Diese Sprache wird bzw. soll im Laufe der Zeit auf einem erstsprachlichen Standard erlernt werden.

### 2.3 Deutsch als Zweitsprache – ein natürlicher, ungesteuerter Erwerb?

Entgegen des zu Beginn des Kapitels angeführten Zitats von Jeuk (2017, S. 17) geht die der Ausarbeitung zugrunde liegende Definition davon aus, dass zwar ein gewisser Teil des Erwerbs ungesteuert erfolgen kann, ein erheblicher Schwerpunkt des Erwerbs jedoch gezielter und dadurch gesteuerter Unterstützung bedarf. Dabei ist auch das Dilemma mitinbegriffen, dass der DaZ-Erwerb in der Literatur teilweise als scheinbar natürlich und demnach auch ohne institutionelle Assistenz weitestgehend abgedeckt dargestellt wird, dies aber nicht der Fall zu sein scheint. Weder für den DaF-

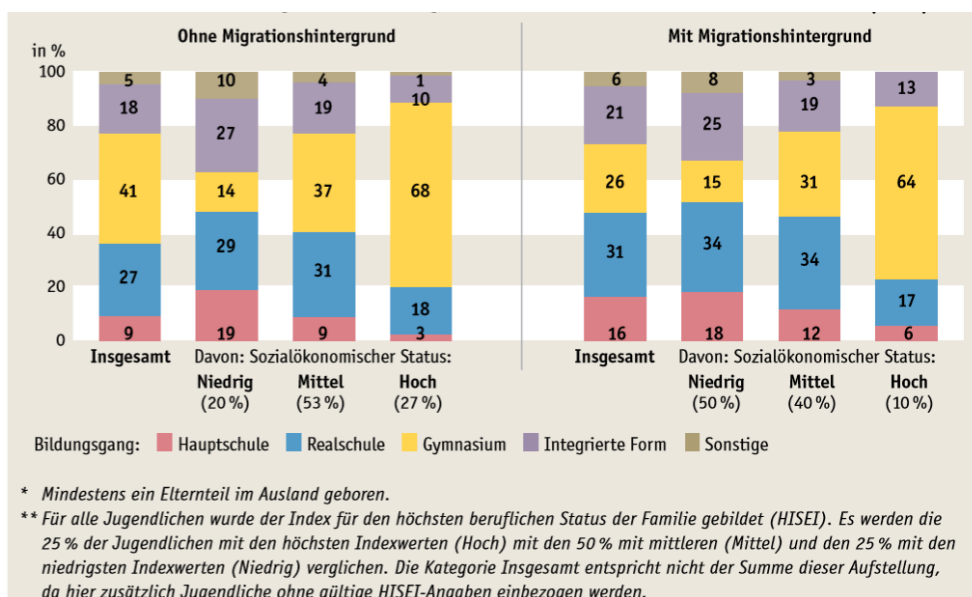
noch den DaZ-Unterricht lassen sich die Erwerbssituationen meines Erachtens in solch reduzierter Weise darstellen. Dies wird laut Rösch (2012a, S: 7) unter anderem an einem weniger ausgeprägten Leseverstehen von DaZ-SuS ersichtlich, das nicht der jeweiligen Klassen- und Altersstufe entspricht. Zudem zeigt die Fülle der Fachliteratur und Spezialisierung für DaZ, die Relevanz der systematischen Aufbereitung dieses Gebiets. Abschließend definiert Rösch (2012a, S. 10) die Aufgabe des DaZ-Unterrichts als das Abgleichen der „ungesteuerter und gesteuerter Erwerbsprozesse“. SuS mit DaZ besitzen unterschiedliche Erstsprachen, sind unterschiedlichen Alters und haben einen verschieden langen Aufenthaltszeitraum in Deutschland. Ebenso individuell sind die bislang erworbenen Sprachkompetenzen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache Deutsch. Wie schnell SuS die Zielsprache erlernen und welche Fördermaßnahmen dazu vonnöten sind, ist von Lernendem zu Lernendem verschieden. Unverkennbar ist, dass manche SuS durch die alleinige Teilnahme am Regelunterricht eine Zweitsprache nahezu reibungslos erwerben können, andere nicht. Somit gibt es eine nur teilweise Übereinstimmung mit Jeuks These (2017, S. 17). Durch die alltägliche Kommunikation kann DaZ-Lernenden ein natürlicher und ungesteuerter DaZ-Erwerb gelingen. Dieser kann aber in jedem Fall nur einen Teil der sprachlichen Fähig- und Fertigkeiten ausmachen, die für einen erfolgreichen Bildungsweg notwendig sind. Es bedarf also einem DaZ-Unterricht, welcher über das reine Vermitteln kommunikativer Strategien und Kompetenzen hinausgeht. Für die folgende Ausarbeitung soll erläutert werden, inwiefern es von Relevanz ist, ein besonderes Augenmerk auf DaZ-erwerbende SuS mit Migrationshintergrund zu legen. Dazu müssen die ungleichen Bildungschancen dargelegt werden, die jenen SuS nachgesagt werden.

#### 2.4 Ungleiche Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

SuS mit DaZ, bzw. SuS mit Bedarf an sprachlicher Förderung und solche mit Migrationshintergrund sind nicht gleichzusetzen (Liedke, 2018, S. 61). Folgt man der im sechsten Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 174) gegebenen Definition, dass SuS mit Migrationshintergrund mindestens ein Elternteil haben, dass nicht in Deutschland geboren ist, lässt sich auch daraus nicht schließen, dass es sich um DaZ-SuS handelt. Die Gründe für einen DaZ-Erwerb sind -wie bereits erläutert- vielfältig. Dennoch kann dies eine der Begründungen für den DaZ-Erwerb darstellen. Das Statistische Landesamt Baden-Württemberg (2017) definiert den Migrationshintergrund nämlich so: SuS haben einen Migrationshintergrund, wenn sie nicht in Deutschland geboren wurden, „keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen“

oder die vorwiegend gesprochene Sprache innerhalb der Familie nicht die Deutsche ist.

SuS mit Migrationshintergrund wird oftmals ein geringer, sich reproduzierender Bildungserfolg zugesprochen (Jeuk, 2017, S. 19). Zusätzlich geht damit eine Stigmatisierung einher, die jenen SuS weiterhin zuspricht, dass der geringe Bildungserfolg mit unzureichenden sprachlichen Kenntnissen einhergehe. Auch verschiedene Erhebungen scheinen zu diesem Ergebnis zu kommen. Jeuk (2017, S. 19) hat die Statistiken des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg (2017) zusammengestellt und daraus ermittelt, dass mit 36 Prozent mehr als ein Drittel der Lernenden, die eine Werkreal- oder Hauptschule besuchen, einen Migrationshintergrund haben, wohingegen nur 16,2 Prozent die Realschule und nur 10,6 Prozent der Schülerschaft mit Migrationshintergrund das Gymnasium besuchen. Schaut man sich verschiedene Forschungen an, stellt sich heraus, dass der wesentliche Faktor für den Bildungserfolg jedoch vorwiegend der sozioökonomische Status einer Familie zu sein scheint (Jeuk, 2017, S. 19). Die nachfolgende Statistik aus dem sechsten Bildungsbericht macht deutlich, dass der Migrationshintergrund dabei größtenteils unerheblich ist: Sie zeigt zu wie viel Prozent 15-jährige SuS im Jahre 2012 auf verschiedene Schulen verteilt waren. Dabei wurden diejenigen mit und diejenigen ohne Migrationshintergrund gegenübergestellt. In Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status und ohne Migrationshintergrund gingen 14 Prozent der Kinder auf das Gymnasium. Haben Familien einen Migrationshintergrund, aber auch einen niedrigen sozioökonomischen Status gingen 15 % ihrer Kinder auf das Gymnasium. Der Begriff Migrationshintergrund bezieht sich hierbei auf SuS, die mindestens ein Elternteil haben, das nicht in Deutschland geboren ist.



**Abbildung 1: Verteilung der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler auf die Bildungsgänge 2012 nach Migrationshintergrund\* und sozioökonomischen Status \*\* (in %).** Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016, S. 174)

Das deutlichste Exempel aus Abbildung 1 sind die 68 Prozent der SuS ohne Migrationshintergrund mit einem hohen sozioökonomischen Status im Vergleich zu den 64 Prozent der SuS mit Migrationshintergrund und hohem sozioökonomischen Status, die ein Gymnasium besuchten. Die Werte sind in höchstem Maße angeglichen. Folglich scheint die finanzielle und materielle Ausstattung der Familien ausschlaggebend über den Bildungserfolg zu sein. Dieses ökonomische Kapital entscheidet darüber, inwieweit eine Familie ihre Kinder innerhalb ihres Bildungsweges unterstützen kann. Dadurch kann ein größerer Bildungserfolg erreicht werden, wenn z. B. zusätzlich zum Schulbesuch an sich Nachhilfe, Bücher oder ähnliches zur Verfügung stehen. Die beiden Grafiken wurden aufgeführt, um zu verdeutlichen, dass der Migrationshintergrund allein keine unmittelbare kausale Verbindung zu schlechteren Bildungschancen hat, aber oftmals mit einem niedrigen sozioökonomischen Kapitals verbunden ist. Erst diese beiden Aspekte zusammen gelten nach Harr, Terrasi-Haufe und Woerfel (2018, S.171) als Risikofaktor für einen geringeren Bildungserfolg. Das soll nicht bestreiten, dass SuS mit Migrationshintergrund schlechtere Bildungschancen haben. Denn aus Abbildung 1 wird ferner ersichtlich, dass mehr Menschen mit Migrationshintergrund über einen niedrigeren sozioökonomischen Status verfügen, was das eigentliche Problem der Reproduktion von sozialer Ungleichheit ist. Die Erklärung dieser Problematik würde in dem gegebenen Rahmen zu weit führen und wäre überdies zur Gänze nicht möglich. Diese Komplikation hat viel eher politische Hintergründe und keinen alleinigen Ursprung in der Mehrsprachigkeit der SuS. Ungeachtet des sozioökonomischen Kapitals von SuS erweist sich Sprache in allen Schulfächern und im Allgemeinen als der Zugang zu Wissen, zu anderen Menschen und demnach ebenso zur Teilhabe. So hängt der Bildungserfolg von SuS auch immer von der jeweiligen sprachlichen Kompetenz ab (Gogolin & Dirim, 2011, S. 178). Vor dem erläuterten Hintergrund der höheren Wahrscheinlichkeit des geringeren Bildungserfolgs wurde der Fokus auf SuS mit DaZ gelegt und versucht, den Blick auf eine weitere wesentliche, nämlich die prosodische Perspektive des Erwebs zu richten.

## 2.5 Einblicke in die aktuelle Situation von Deutsch als Zweitsprache-Schülerinnen und Schüler in der Grundschule

Der reguläre Deutschunterricht in Grundschulen ist auf SuS ausgerichtet, die bereits vor Schuleintritt eine erste Förderung und Schulung der phonologischen Bewusstheit erworben haben. Insofern haben SuS mit Deutsch als Erstsprache laut Knapp (2010, S. 135) ihren Spracherwerb bezüglich phonologischer und grammatischer Aspekte schon in weiten Teilen abgeschlossen. Demnach werden also Strukturen und Regelmäßigkeiten, die diese Aspekte betreffen lediglich zur Verdeutlichung behandelt. Um ein Exempel anzuführen, beherrschen SuS folglich bereits mit Eintritt in die erste Schulklasse die Bildung des Perfekts. In der Alltagssprache stellt diese die übliche Vergangenheitsform dar. Sie kennen intuitiv die Zuordnung und den Einsatz der Hilfsverben „haben“ und „sein“. Dennoch werden ihnen meist erst in der dritten Klasse Aufgaben dazu gestellt und aufgezeigt, inwiefern sie dies bereits weitestgehend korrekt beherrschen. In der fünften Klasse würden SuS bspw. Fachwörter lernen, nämlich Genus und Kasus, ohne die Verwendung zu erläutern oder sie einzuüben (Jeuk, 2017, S. 22). Dies veranschaulicht die Ausrichtung und die Beschränkung auf SuS mit Deutsch als S1.

Gemäß Knapp (2010, S. 141) erscheint die aktuelle vorschulische Vorbereitung auf die Grundschule unzureichend. Viele DaZ-Erwerbende haben zu Beginn ihrer Schullaufbahn noch größere Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, sodass keine Teilnahme am Regelunterricht erfolgen kann, ohne gesonderte Vorkehrungen zu treffen. Darüber hinaus stellt eine erhebliche Menge der jugendlichen DaZ-erwerbenden SuS in den weiterführenden Schulen aufgrund fehlender sprachlicher Fertigkeiten immer noch eine enorme Herausforderung für die Lehrkräfte dar (Jeuk, 2017, S. 21). Hierbei sind nicht solche Lernenden gemeint, die erst im jugendlichen Alter nach Deutschland kommen. Dies könnte zum Teil daran liegen an dem unzureichenden DaZ-Unterricht und DaZ-Elementen im Fachunterricht liegen, die SuS in Grundschulen erfahren haben. Aber auch daran, dass manche DaZ-Lernende erst im entsprechenden Alter der weiterführenden Schule nach Deutschland kommen.

Bei der Betrachtung des Bildungsplans (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016) lässt sich recht schnell feststellen, dass SuS mit DaZ darin kaum Erwähnung finden. Innerhalb der Beschreibung der prozessbezogenen Kompetenzen unter dem Aspekt Sprechen und Zuhören wird eine vage Aussage darüber getroffen, wie ein integrativer Unterricht mit DaZ-Lernenden aussehen soll. Es ist von einem behutsamen Einbezug innerhalb von Gesprächssituationen und einer vertrauensvollen Atmosphäre die Rede. Daraus lassen sich keine tatsächlichen

Unterrichtsgeschehen oder Handlungsempfehlungen ableiten. Dafür wurde eigens eine umfassende Handreichung des Landesinstituts für Schulentwicklung Baden-Württembergs (Aschenbrenner et al., 2016) für DaZ in Grundschulen aufgesetzt. Jene greift genau diesen Zwiespalt zwischen dem zum Handeln benötigten spontanen Kommunizieren und dem korrekten, auf grammatische Korrektheit ausgelegten Unterricht auf. Letzteres wird durch die Notwendigkeit an „besondere[n] Ausspracheregeln und pragmatische[n] Aspekte[n] der Kommunikation“ (Aschenbrenner et al., 2016, S. 3) ergänzt, die in der vorliegenden Ausarbeitung durch die prosodischen Merkmale aufgegriffen werden sollen.

### 2.5.1 Heterogene Sprachkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache

Allgemein sollte deutlich gemacht werden, dass die SuS unabhängig des Migrationshintergrundes und der Erwerbsart (S1 oder S2) in höchstem Maße heterogene Sprachfertigkeiten besitzen (Harr, Terrasi-Haufe & Woerfel, 2018, S. 176). Zusätzlich haben DaZ-Erwerbende andere Voraussetzungen als SuS mit Deutsch als S1. Dies lässt sich unter anderem damit erklären, dass SuS meist deutlich weniger Zeit für den Erwerb der deutschen Sprache haben als solche, deren erste und einzige Sprache die deutsche ist. Wenn Kinder bereits mit Eintritt in den Kindergarten beginnen, Deutsch zu lernen, hatten sie ungefähr drei Jahre weniger Zeit, die deutsche Sprache zu erwerben (Jeuk, 2017, S. 16). Auch dann, wenn SuS im Sinne der vorangegangenen Definition zweisprachig aufwachsen und eine der beiden Sprachen die Deutsche ist, können die sprachlichen Kompetenzen bereichsspezifisch ausfallen. Das heißt, dass ein Kind, das in der einen Sprache mit einer Bezugsperson über Autos spricht, erwirbt in Bezug auf dieses Themengebiet erstsprachliche Kompetenzen in dieser, aber nicht zwangsläufig in der anderen Erstsprache. Daraus schließt sich, dass die Sprachen je nach „Gebrauch, Umfeld, familiärer Situation und Umgebungssprache [...] [unterschiedlich] dominant“ (Jeuk, 2017, S. 16) ausfallen. Zudem beginnen manche SuS erst zu Beginn ihrer Schullaufbahn mit dem Erwerb der deutschen Sprache (ebd.). Darüber hinaus unterscheiden sich die SuS -wie in Abschnitt 2.6. erwähnt- in ihrer Entwicklung der Sprachkompetenzen.

### 2.5.2 Der DaZ-Unterricht im Zwiespalt

Wie bereits angeführt, benötigen die DaZ-SuS die zu erwerbende Sprache als Kommunikationsmittel im Alltag. Insofern ist diese für das Meistern alltäglicher Situationen in besonderem Maße zu fördern (Knapp, 2010, S. 134 ff.). Krashen (1981, S. 10) führt



an, dass ein guter Unterricht authentische Kommunikation beinhalten sollte, in welcher die Inhalte des Gesagten verstanden werden. Dabei seien die formale Richtigkeit der grammatischen Strukturen erstmal nebensächlich. Auch Harr, Terrasi-Haufe und Woerfel (2018, S. 179) befinden, dass es im DaZ-Unterricht mit heterogenen Lerngruppen an SuS orientierte, alltagrelevante Sprechhandlungen geben sollte. Dies schließt jegliche schulische Kommunikationssituationen mit ein. Des Weiteren brauchen die SuS die zu erwerbende Sprache vor allem als Unterrichtssprache. Für den Deutschunterricht bedeutet das, dass die zu lernenden Inhalte benötigt werden, um Sprechen und kommunizieren zu können und die SuS wiederum kommunizieren müssen, um die Unterrichtsinhalte zu erlernen.

Knapp (2010, S. 136) bringt dies treffend auf den Punkt:

„Um kommunizieren zu können, muss [der DaZ-Lernende] die Sprache lernen, um die Sprache zu lernen, muss er kommunizieren können“

Beides parallel zu fördern, ist eine enorme Schwierigkeit, die es für den DaZ-Unterricht zu meistern gilt. Um eine authentische, förderliche Kommunikation im Sinne Krashens (1981, S. 10) zu ermöglichen, sollten die SuS schnellstmöglich in den regulären Unterricht miteingebunden werden. Knapp (2010, S. 140 f.) spricht von sogenannten „Immersion-Konzeptionen“, bei welchen den Lernenden vielseitige Austauschmöglichkeiten und eine Fülle an sprachlicher Variationen innerhalb des Regelunterrichts zur Verfügung stehen. Jedoch sollte dies auf keinen Fall ohne methodische Überlegungen und Vorbereitungen erfolgen. Innerhalb eines gemeinsamen Unterrichts von SuS mit Deutsch als S1 und DaZ-SuS gibt es mehrere Optionen zur Förderung der letzteren Gruppe: Innere Differenzierung, Tandem- oder Gruppenarbeiten, SuS als Tutorinnen und Tutoren etc. (ebd., S. 142). Darüber hinaus dienen Lehrerinnen und Lehrer als sprachliche Vorbilder (Rösch, 2012a, S. 30). Lehrkräfte sollten ihr Sprechen in ständiger Reflexion überarbeiten. Ihre Sprache sollte dabei prägnant und veranschaulichend sein. Körpersprachliche Aspekte wie Mimik und Gestik können das Verstehen der SuS ebenso begünstigen (Harr, Terrasi-Haufe & Woerfel, 2018, S. 179). Feststeht, dass Übungen bezüglich des Alltagskontextes in weiten Teilen aus den üblichen Deutschstunden herausfallen. Deshalb wird das Erlernen des alltagssprachlichen Wortschatzes auf den DaZ-Unterricht umgelagert. Dazu gehört das Lernen von Begriffen wie die von Schulmaterialien, von Begrüßungen und ähnlichem Darüber hinaus sind simple Satzstrukturen einzuüben. Dies müssen die SuS mit Deutsch als S1 nicht oder aber höchstens im Einzelfall erlernen. Dadurch wird ein vielseitig diskutiertes Problem der räumlichen Trennung von DaZ-

Kindern und SuS mit Deutsch als S1 aufgeworfen. Es handelt sich um eine in der Literatur und Schulpolitik häufig aufgegriffene Frage, inwiefern der Unterricht der DaZ-Lernenden gemeinsam innerhalb der Regelklassen oder in eigenen Vorbereitungsklassen organisiert werden sollte. Im DaZ-Unterricht ist es relevant, dass die DaZ-Lernenden dem Unterricht nicht einfach beiwohnen, um Teilhabe zu suggerieren. Sie müssen viel eher ein aktives Partizipieren und den Einbezug ihrer persönlichen Lebenswelten erleben. Das Folgen und Verstehen des Unterrichtsgeschehens erfordert einen hohen Energieaufwand für SuS, die die Unterrichtssprache nicht beherrschen. Die Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten, erscheint deutlich schwieriger. Folgen können Teilnahmslosigkeit und Abwesenheit im Unterricht sein (Knapp, 2010, S. 134 ff.). Es wird sehr schnell ersichtlich, dass dies sehr weitreichend ist und demnach noch deutlich ausführlicher erörtert werden könnte. Im Allgemeinen lässt sich aber festhalten, dass die Entscheidung ebenso individuell getroffen werden sollte, wie die Lernenden verschieden sind. Das heißt, dass Faktoren wie das Alter eines Kindes, seine sprachlichen Kompetenzen und seine sonstigen schulischen Leistungen und Fähigkeiten miteinbezogen werden sollten.

Letztlich stellt Sprache in allen Fächern das Mittel zur Verständigung und zum Wissenerwerb dar. Laut Butler und Goschler (2019, S. V) ist eine Trennung von fachlichem und sprachlichem Lernen nicht realisierbar. Sprachliche Barrieren hindern folglich das Erlernen fachlicher Inhalte. Daraus wird ersichtlich, dass eine reine Befähigung zur Kommunikation im Alltag nicht ausreicht. Fach- und bildungssprachliche Aspekte müssen unmittelbar mit in den Zweitspracherwerb einfließen.

Daraus ergibt sich eine besondere Erschwernis für das Lehren von Deutsch als Zweitsprache: Häufig sollen DaZ-Erwerbende zum flüssigen Sprechen der deutschen Sprache gebracht werden, sodass sie sich verständigen und zurechtfinden können. Dabei bleibt oftmals der fachliche Inhalt aus den Schulfächern auf der Strecke. Der auf erstsprachliche SuS ausgerichtete Deutschunterricht würde laut Jeuk (2017, S. 21) lediglich zur alltagsbezogenen Kommunikation befähigen und darüber hinaus gehende Fähigkeiten außer Acht lassen. Er stellt überdies dar, dass es beim Vermitteln von DaZ nicht nur sprachliche Fertigkeiten für den Alltag zu erwerben gilt, sondern darum, eine angemessene Sprache zu erlangen, die den SuS den weiteren Weg innerhalb ihres Bildungs- und Berufsweges ebnet (Jeuk, 2017, S. 199).

### **3 Die Bedeutung von Sprache für den Bildungsweg**

In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits von Sprache in alltäglichen Kontexten gesprochen. Jene Sprache, die zur Bewältigung alltäglicher Kommunikation benötigt wird, nennt Ahrenholz (2010, S. 15) die „Allgemeinsprache“. Hoffmann (2019, S. 1) hingegen spricht von der „Alltagssprache“. Beide Autoren berufen sich zur Erklärung dieser Begriffe auf ähnliche Betrachtungsweisen. So erklärt Hoffmann (ebd.), dass jene verwendet werden kann, wenn die Kommunizierenden das gleiche Vorwissen und denselben Wortschatz in Bezug auf das Gesprächsthema besitzen. Ferner betont er, dass es sich um eine Sprache handelt, die mit Vertrauten gesprochen wird und regionale sowie altersbedingte Varietäten die Alltagssprache bestimmen. Der Verwendungsbereich zieht sich dabei von alltäglichen Gesprächen zu Unterrichtskontexten. Ehlich und Rehbein (1980, S. 343) beziehen sich dabei auf das Austauschen von Vorerfahrungen und Erlebtem. Daraus schließt sich, dass es sich laut den genannten Autoren um bereits bekannte Wörter, Wortgruppen, Sätze (und Satzbruchstücke) und Formulierungen handelt, die im Umgang mit Personen verwendet werden können, denen die dieselben sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen. Aber die im Unterricht gebrauchte Sprache geht weit über die reine Verständigung im Sinne der Alltagssprache oder der Allgemeinsprache hinaus. In den nächsten beiden Abschnitten soll erläutert werden, dass Bildungs- und Fachsprache im Unterricht gesprochen, verwendet und erlernt werden sollte und somit ein zentrales Entwicklungsgebiet des Fachunterrichts ausmacht. Als vorwiegend verwendete Sprache in Aufgabenbeschreibungen, Fragestellungen, Schultexten und Tests ist sie von allen SuS zwingend zu erwerben (Gogolin, 2009, S. 268). Lernende erwerben mit der Zielsprache neue Möglichkeiten Informationen zu überdenken, zu verarbeiten und unterschiedliche Perspektiven zu betrachten und mit einzubeziehen und ihr Agieren und ihre Vorgehensweisen diesbezüglich in Betracht zu ziehen (Harr & Liedke, 2018, S. 18). Die Sprache ist dabei nicht immer unmittelbar auf die Anwendung orientiert und demnach zweckmäßig, wie sie im Falle der angeführten Beispiele bezüglich des Alltagskontextes ist: „Ich bin..., Ich habe... etc.“. In verschiedenen Kontexten nutzt die Sprache demnach zum Elaborieren und in einer einordnenden Funktion für einzelne SuS. Dabei ist sie das Medium zum Explorieren und Problemlösen in einem heuristischen Sinne (Liedke, 2018, S. 88). Gogolin & Dirim (2011, S. 178) beschreiben diese sprachliche Funktion als „systematisierend“. Dies macht deutlich, warum eine reine Befähigung zur Kommunikation und dem Zurechtfinden im Alltag nicht ausreicht, um als Ziel des DaZ-Unterrichts deklariert zu werden. Ohne sprachliche Kenntnisse können Aufgaben- und Fragestellungen nicht verstanden werden. In gleichem Maße bleibt damit die Kommunikation mit Mitschülerinnen und -schülern, den Lehrpersonen und die daraus

resultierenden Hilfestellungen aus. Das Beantworten und das Bearbeiten von Aufgaben sind ohne die nötigen sprachlichen Fertigkeiten der Alltags- und Allgemeinsprache sowie der Bildungs- und Fachsprache kaum möglich. Daraus schließt sich, dass fachliche Lernerfolge hochgradig von sprachlichen Kompetenzen der SuS abhängen (Gogolin & Dirim, 2011, S. 178). Jene Fähig- und Fertigkeiten, die über alltagssprachliche Kontexte hinausgehen, erwerben nicht alle Lernende eine Zweitsprache ungesteuert und natürlich, allein durch das stetige Hören und den Austausch in der Zielsprache. Sie benötigen eine besondere methodische Aufbereitung, wie sie in Kapitel 7 näher betrachtet wird.

Letztlich sind die mündliche Kompetenzen für die schriftsprachliche Entwicklung von SuS ausschlaggebend. Der mündliche Sprachgebrauch ist schriftsprachlich geprägt. Dadurch erhält die Förderung des Sprechens, des Formulierens, aber auch des Mitteilens und wiederum des Verstehens einen hohen Stellenwert.

### 3.3 Die Bildungssprache

Wie auch die Alltags- oder Allgemeinsprache, aber in erhöhtem Maße bezieht sich die Bildungssprache auf das Erfassen, das Begreifen und das Aneignen von Informationen und Zusammenhängen. Ein Beispiel dafür sind die Konnektoren, die in einem längeren Text oder in nur zwei aufeinanderfolgenden Sätzen, in Satzteilen und ebenso innerhalb gesprochener Sätze verstanden werden müssen. In der Literatur wird die Bildungssprache als eine mit einem hohen Anteil schrift- und somit auch formalsprachlich geprägter Ausdrücke und Formulierungen beschrieben (vgl. Harr, Terrasi-Haufe & Woerfel, 2018, S. 172; Ahrenholz, 2010, S. 16). Dazu gehören unter anderem die Verwendung von Substantivierungen und des Konjunktivs, ein sachlicher Ausdrucksstil sowie der Nutzung des Passivs (Ahrenholz, 2010, S. 16). Entgegen des routinierten Sprachgebrauchs der Alltags- und Allgemeinsprache betont Becker-Mrotzek (2014, S. 71 f.), dass der Vorteil und die Besonderheit der Bildungssprache darin liegen, dass sie auch abstrakte Prozesse verdeutlichen kann. Bildungssprachliche Aspekte werden von Gogolin & Dirim (2011, S. 179) als „Expliztheit, Situationsgebundenheit, gedankliche[r] Ordnung und sachliche[r] Genauigkeit“ formuliert. Diese Expliztheit zeigt sich innerhalb eines Satzes durch einen geeigneten formalen Wortschatz, der den Sachverhalt ohne große, umständliche Umschweife mit präzisen Beschreibungen verdeutlicht. Jener Wortschatz beinhaltet Fachtermini, die auch schwierige Bezüge und Bedeutungszusammenhänge trennscharf darstellen können (Harr, Terrasi-Haufe & Woerfel, 2018, S. 173).

Insbesondere mit Hinblick auf die Hinführung vom Gesprochenen zur Schriftsprache innerhalb der Grundschule ist die Bildungssprache relevant. Letztlich prägt das

eigene Sprechen auch die Entwicklung der Schriftsprache und auch die Schriftsprache an sich.

### 3.4 Die Fachsprache

In dieser Ausarbeitung wird Fachsprache zwar nicht als ein Teilgebiet der Bildungssprache gesehen, dennoch ergibt sich die Fachsprache aus einem bildungssprachlichen Kontext. Auch Gadow (2016, S. 37) postuliert einen fließenden Übergang zwischen der Bildungs- und der Fachsprache. Gleichmaßen beinhalten fachsprachliche Formulierungen sachliche Ausdrücke, die sich einer besonderen Explizitheit sowie einer grammatischen Korrektheit und einer zunehmenden Komplexität bedienen. So deklariert Roelcke (2019, S. 1 f.) die Exaktheit von fachlichen Begriffen als eines der Merkmale für Fachsprachen. Demnach erscheint das Arbeiten mit terminologischen Begriffen und dem Einsatz dieser ein wesentlicher Aspekt des Fachunterrichts. Ebenso macht die Fachsprache aus einer grammatischen Perspektive Wortbildungsmöglichkeiten, wie die Komposition und Derivation sowie die Verwendung des Passivs, des Genitivs oder des Plurals aus. Auf einer textuellen Ebene gehört zu den fachsprachlichen Fertigkeiten das Wissen über die Charakteristika verschiedener Textsorten. Dazu gehören der spezifische Aufbau und Gliederung, Formulierungen, Verbindungen der einzelnen Textbausteine etc (ebd., S. 2).

Fachsprache ist unter anderem besonders wichtig, da SuS nicht nur sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch fachliche Inhalte erweitern und festigen sollen (Harr, Terrasi-Haufe & Woerfel, 2018, S. 88, S. 171). Sprachliches und fachliches Lernen sind -wie bereits erläutert- nicht voneinander zu trennen und bedingen sich gegenseitig (Butler & Goschler, 2019, S. V). Dies gestaltet den Spracherwerb im Allgemeinen sehr schwierig. Zudem muss die Fachsprache nicht bloß in einem, sondern in allen Fächern erworben werden. Jedes Fach hat seine eigenen Besonderheiten im Hinblick auf Wortschatz, Formulierungen und Strukturen. Das wird unter Umständen sehr verwirrend, wenn Fachwörter behandelt werden, die im alltäglichen Wortgebrauch eine andere Bedeutung haben oder nur in marginal anderen Kontexten verwendet werden (Harr, Terrasi-Haufe & Woerfel, 2018, S. 174). Hinsichtlich der zunehmenden Schwierigkeit von Fachsprache und der ansteigenden Dringlichkeit adäquater schriftlicher Kompetenzen mit steigender Klassenstufe, aber auch in Ausbildungen, im Studium, im Berufsleben und im Alltag, ergibt sich die Notwendigkeit, eine mündliche, korrekte Bildungs- und Fachsprache bereits in der Grundschule als Entwicklungs- und Erwerbsziel zu deklarieren. Lernende sollte unabhängig ihrer Herkunft und ihres sozioökonomischen Status eine Grundlage für die Entwicklung von fachlichen Inhalten ermöglicht werden.

Letztlich stellt die fachbezogene Verwendung innerhalb konkreter Unterrichtsfächer eine entscheidende Abgrenzung zur Alltags- aber insbesondere zur Bildungssprache dar (Ahrenholz, 2010, S. 16).

Aus den Erläuterungen dieses Kapitels soll die Relevanz der Fachsprache ersichtlich werden und damit auch, weshalb sie in diesem Kontext als Beispiel zum Erwerb prosodischer Merkmale genutzt wird.

#### **4 Die unzureichende Didaktisierung prosodischer Merkmale und Komponenten**

Prosodische Kompetenzen stehen hinsichtlich ihrer Definition vor demselben Problem wie die Prosodie an sich. Sie werden uneinheitlich definiert. Graffmann (2007, S. 14) deklariert die prosodische Kompetenz als die Fähigkeit, Entscheidungen über den (bewussten) Einsatz prosodischer Mittel kontextabhängig und in unterschiedlichen Situationen zu treffen. Ferner unterliegt die Umsetzung prosodischer Kompetenzen im Unterricht mehreren Schwierigkeiten. So gibt es bisher wenige Betrachtungen und keine ausreichenden theoretischen Erläuterungen zum Unterrichten prosodischer Merkmale (Cosentino, 2019, S. 90). Entsprechend gibt es kaum hinreichend didaktisiertes Material und demnach auch keine ausreichenden Methoden und schließlich kein „konkretes didaktisches Modell zur Förderung der prosodischen Kompetenz“ (ebd., S. 89) im sprachzentrierten Unterricht. Aus diesem Grund fehlen den Lehrpersonen die Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung, was es wiederum schwierig macht, Lehrkräfte für einen solchen Unterricht vorzubereiten und auszubilden. Vielen Lehrenden fehlt ein Bewusstsein für prosodische Elemente und deren Bedeutung, was aus der fehlenden Sprecherziehung und den fehlenden Bildungsmöglichkeiten resultiert. Daneben mangelt es in vielen institutionellen Einrichtungen an den Gegebenheiten für eine aktive Umsetzung von prosodischen Merkmalen und Komponenten (ebd., S. 90 ff.). So gehören für das Üben von Sprechweisen auch den Sprechapparat und den Körper unterstützende „Atem- und Gymnastikübungen“ (ebd., S. 94) dazu, die darüber hinaus zur „Entspannung und Lockerung“ (ebd.) beitragen. Schließlich mündet dies in der Tatsache, dass die Prosodie im Unterricht sowohl für Erst- als auch Fremd- und Zweitsprachler bisher kaum Beachtung gefunden hat. Diejenigen prosodischen Besonderheiten, die im Unterricht Berücksichtigung gefunden haben, beschränken sich auf die Aussprache innerhalb der Lautebene von einzelnen Lauten, Phonemen und Kombinationen derer (ebd.). Wiederum anknüpfend an das bereits erwähnte Zitat von Jeuk (2017, S. 17) wird die Förderung prosodischer Kompetenzen laut Cosentino (2019, S. 89) dem impliziten und ungesteuerten Lernen überlassen. Spracherwerbenden, unabhängig von Fremd- oder Zweitsprache, scheint es insofern

selbst auf einem deutlich fortgeschrittenem Sprachniveau an prosodischer Bewusstheit und dementsprechend auch an Optionen zur Umsetzung derer zu mangeln. Dies kann an ihrer Aussprache deutlich werden, die meist, wenn auch nur zu geringen Teilen, von der S1 geprägt ist. Daraus folgend könne dies zur Distinktion von S1 und S2- Lernenden führen (ebd.). So konstatiert Cosentino (ebd.) die Behandlung prosodischer Merkmale und Komponenten als unausweichliche Bedingung für einen erfolgreichen Sprach- und Fremdsprachunterricht.

## **5 Prosodische Merkmale und prosodische Komponenten**

Das Erläutern prosodischer Merkmale und Komponenten unterliegt der Schwierigkeit, dass die einzelnen Aspekte unmittelbar miteinander verknüpft sind, zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen. Die Betrachtung einzelner prosodischer Charakteristika der Sprache wird dadurch erschwert. Dennoch soll nachfolgend versucht werden die Merkmale der Prosodie in ihrem Grundverständnis unabhängig von anderen Aspekten anzuschauen, um das Verständnis derer zu gewährleisten. Allein die Definition, was die Prosodie begrifflich bedeutet und welche Gebiete zu ihr zählen, wird in der Literatur aus verschiedenen Ansätzen dargestellt. Einige Ansichten sollen im Folgenden aufgeführt werden:

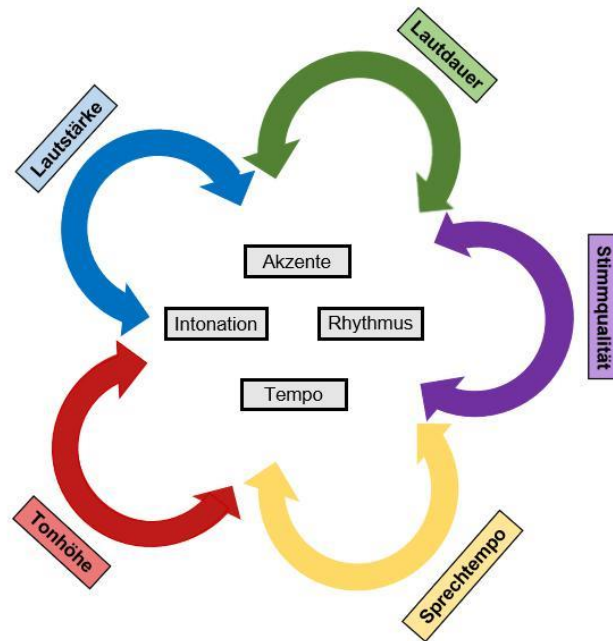
Die Prosodie beinhaltet die mit dem Sprechen einhergehenden stimmlichen Variationen, welche die jeweilige Bedeutung der Äußerung konstituieren. Sie wird der Pragmatik zugeschrieben (Miosga, 2006, S. 52). Jenes linguistische Fachgebiet befasst sich mit der Intention der Sprechenden und jener der Empfänger und berücksichtigt dabei, dass jedes Individuum seine eigenen Vorstellungen, Empfindungen und Ansichten hat. Zusätzlich wird jede Äußerung in den Kontext der bisherigen Kommunikation gesetzt. Im Wesentlichen betrachtet die Pragmatik die Funktionen und Interpretationen sprachlicher Äußerungen (Meibauer & Demske et al., 2002, S. 208). Die Prosodie als Teil der Pragmatik richtet somit den Blick auf den Einsatz lautlicher Eigenschaften.

Innerhalb der Prosodie wird zwischen segmentalen und suprasegmentalen Merkmalen der Lautsprache unterschieden. Erstere beschäftigen sich mit den Attributen einzelner Laute innerhalb von Silben- oder Wortsegmenten. Dazu gehören Aspekte wie die Stimmhaftigkeit und die Aspiration. Die suprasegmentalen Eigenschaften dagegen umfassen jene sprachlichen Merkmale, die über das Einzelsegment hinausgehen (Cosentino, 2019, S. 15). Auch Selting (1995, S. 1) stützt sich auf eine Definition der Prosodie, die von suprasegmentalen Eigenschaften des Gesprochenen ausgehen und sich dabei auf den akustischen Parameter der Grundfrequenz beziehen sowie auf die Intensität und die Dauer der Silben und größeren, silbenübergreifenden

sprachlichen Einheiten. Während Günther (1999, S. 6) die Intonation, den Akzent, die Quantität und die Junktur als die prosodischen Merkmale konstituiert, beschreibt Miosga (Miosga, 2006, S. 56 ff.) die Lautdauer- und -stärke, die Tonhöhe, die Sprechpausen und die Stimmqualität als die prosodischen Merkmale, die wiederum die prosodischen Komponenten, nämlich die Intonation, den Akzent, das Sprechtempo und den Sprechrhythmus ausmachen (vgl. auch Selting, 1995, S. 1). Nachfolgend sollen die genannten prosodischen Merkmale genauer untersucht werden, sodass diese im Anschluss im Hinblick auf die Erwerbsmöglichkeiten beschrieben und erläutert werden können. Ein besonderes Augenmerk soll auf den Akzenten und der Intonation liegen.

Dazu soll auch auf die prosodischen Komponenten eingegangen werden, die unmittelbar aus den Merkmalen resultieren (Miosga, 2006, S. 56 ff.). Wie auch Miosga (ebd., S. 58) eine nach Hargrove und McGarr (1994, S. 15) adaptierte Übersicht konzipiert hat, die von einem detaillierten Blick auf die Merkmale zu einem Gesamtüberblick auf die größeren Themengebiete der Komponenten schaut, soll folgende Analyse prosodischer Aspekte zunächst die prosodischen Merkmale im Einzelnen betrachten. Anschließend soll deren Zusammenwirken bezüglich der prosodischen Kompetenzen verdeutlicht werden. Dabei kann die Fülle der Aspekte, die zur Prosodie zählen, nicht in vollem Umfang dargestellt und ins Detail analysiert werden. Die folgende Darstellung wurde erstellt, um den Lesenden einen Überblick über die ausgewählten prosodischen Elemente zu geben und wie sie in diesem Kontext als zusammenhängend verstanden werden. Durch die Recherche wurde ersichtlich, dass die einzelnen prosodischen Merkmale und Komponenten in Wechselwirkung zueinanderstehen und zum Verständnis des einen Aspekts auch die übrigen verstanden werden müssen. Die Pfeile sollen ausdrücken, dass sich die Merkmale der Prosodie gegenseitig beeinflussen. Für die Analyse der innerhalb der Pfeile stehenden prosodischen Komponenten müssen diese Merkmale gemeinsam betrachtet werden. Durch das Zusammenwirken der Merkmale können folglich die Komponenten beschrieben und analysiert werden, worin auch die Begründung für die Begrifflichkeiten der Merkmale und der Komponenten liegt.





**Abbildung 2: Die Zusammengehörigkeit und Wechselwirkung der prosodischen Komponenten und deren Auswirkung auf die prosodischen Merkmale.**  
(eigene Darstellung)

### 5.1 Die Lautdauer

Bei der Lautdauer, die Cosentino (2019, S. 19) als Quantität bezeichnet, handelt es sich um die Wahrnehmung der Dauer bei der Artikulation eines Lautes. Mit dem Begriff der Wahrnehmung drückt sich ein wesentlicher Aspekt dieses Merkmals aus. So bezeichnet die Dauer in der Regel eine „zeitliche Erstreckung“ (Cosentino, 2019, S. 19 f.). Jene in Millisekunden gemessene Zeit eines artikulierten Signals unterscheidet sich von der Quantität als abstrakte Begrifflichkeit innerhalb der Phonologie, die nicht die tatsächliche Dauer betrachtet, sondern deren Perzeption. Bei der Lautdauer lassen sich zwei verschiedenen Arten unterscheiden. Die inhärente Dauer, die auch Quantität genannt wird und welche durch die verschiedenen Bedingungen bei der Artikulation des Lautes vorgegeben ist, verändert sich bspw. je nach syntaktischer Komplexität. Die prosodische Dauer hängt von der variablen Sprechgestaltung eines Individuums ab. So kann die Intention des Sprechenden eine entscheidende Rolle bei der Lautdauer spielen (Miosga, 2006, S. 63). Massaro (1975, S. 437 f.) kommt zu dem Ergebnis, dass die durchschnittliche Silbendauer zwischen 0,20 und 0,27 Sekunden liegt, wenn diese spontan gesprochen werden. Dabei handelt es sich um das Deutlichkeitsniveau, das jene durchschnittlich realisierte Lautdauer bezeichnet. Es gibt z. B. die Möglichkeit durch die Dehnung einer Silbe etwas hervorzuheben oder

zu betonen. Die Lautdauer wird gedehnt und verlängert, indem die Lautspannung gesteigert wird und die Artikulationsbewegungen präzisiert werden. Dies kommt vorrangig bei Silben mit einem Wort- oder einem Satzakkzent vor (Miosga, 2006, S. 64). Um einen Akzent zu realisieren, ist ein größerer Energieaufwand notwendig, der zu einem höheren subglottalen Druck und einer erhöhten Stimmlippenspannung führt. Dies wiederum erhöht die Lautstärke und die Tonhöhe. Dadurch werden die Artikulationsbewegungen exakter ausgeführt, was mehr Zeit beansprucht. Letztlich verändert sich dadurch das Frequenzspektrum und die Klangfarbe wird variiert. Durch eine nachlässige, genuschelte Artikulation wird die durchschnittliche Lautdauer reduziert, womit eine verkürzte Aussprache von Vokalen und Konsonanten einhergeht. Das Sprechen von Vokalen mit fortwährend flachen Lippen und geringer, schmaler Mundöffnung führt zu einer verringerten Artikulationsspannung. Während das Verstehen einer solchen Sprechweise für Zuhörende anstrengend und unverständlich sein kann, wirkt die Überdehnung eines Lautes lediglich im Kontext eines Theaterstückes angemessen (Coblener & Muhar, 1993, S.10). Die Lautbindung beschreibt inwiefern Laute, Silben und Wörter zusammengesprochen werden (Slembek, 1983, S. 207). Eine zu geringe Lautbindung führt zu einer abgehackten Sprechweise. Werden die Laute durch die Koartikulation anderer Laute zu stark umgewandelt und dadurch aneinandergebunden, werden Wort- und Satzgrenzen nicht mehr erkennbar. Letztlich gibt es noch Varietäten zu berücksichtigen, die durch Umgangssprache oder Dialekte entstehen können (Miosga, 2006, S. 66). So werden die Laute in manchen Regionen durch Auslassung der Endungen eher koartikuliert und zusammengesprochen als dies in der Standardlautung der Fall wäre.

## 5.2 Die Lautstärke

Die Lautstärke beschreibt die Wahrnehmung der Intensität eines Lautes (Miosga, 2006, S. 59). Physiologisch ergibt sich die Intensität aus der Entfernung der Stimmlippen von ihrer Ruheposition während einer Schwingung. Die erhöhte Lautstärke entsteht durch die gesteigerte Atemanstrengung, wodurch mehr Zeit benötigt wird. Diese führt zu mehr Atemdruck und größerer Anspannung der Stimmlippen (Miosga, 2006, S. 59). Laut von Essen (1957, S. 100) liegt das „Hörfeld“ des Ohres zwischen 0 und 130 Dezibel, das heißt die hörbaren Laute und Geräusche liegen zwischen dem gerade hörbaren und der „Fühlschwelle“ bzw. der Schmerzgrenze. Die Lautstärke ist fortwährend kontextabhängig und hängt von der Umgebung und deren Geräusche, der zwischenmenschlichen Beziehung zwischen den Sprechenden ab, der Anzahl der Sprechenden, den Normen innerhalb einer Gesellschaft, der Intention der Sprechenden und vielem mehr ab (Miosga, 2006, S. 59). Dadurch ist die empfundene

Lautstärke auch immer subjektiv. Das Lautstärkelevel beschreibt daran anknüpfend, inwiefern das Geäußerte laut oder leise wahrgenommen wird (Miosga, 2006, S. 59).

### 5.3 Die Tonhöhe

Die Tonhöhe beschreibt die Wahrnehmung der Frequenz innerhalb einer Artikulation (Miosga, 2006, S. 60). Die Grundfrequenz als bestimmender Parameter gibt die Häufigkeit der Vibrationen der Stimmbänder wieder (Cruttenden, 1997, S. 3). Diese Schwingung der Stimmbänder entsteht, wenn die Stimmritze im Kehlkopf sich vollständig öffnet und schließt (vgl. Duden, 2009, S. 95; Cruttenden, 1997, S. 3). Folglich wird durch die Grundfrequenz die Anzahl der Wiederholungen des regulären Schwingungsverlaufs der Stimmbänder beim Artikulieren eines Tones angegeben (Cruttenden, 1997, S. 3). Diese Frequenz wird in der Maßeinheit Hertz angegeben. Eine Frequenz gibt an, wie oft ein bestimmter Prozess sich zwischen zwei definierten Zeitpunkten wiederholt (Bergmann, Delbrück et al., 2007, S. 228). Die Maßeinheit Hertz ist demnach die Maßeinheit für die Summe der Stimmband-schwingungen innerhalb einer Sekunde (ebd., S. 245). Die Tonhöhe kann variiert werden, wenn die Anzahl der Schwingungen erhöht wird. Dies geschieht durch häufigeres Öffnen und Schließen besagter Stimmlippen. Dabei hängt die Häufigkeit der Schwingungen auch von der Spannung derer ab. Durch die Kontraktion der äußeren Kehlkopfmuskulatur werden die Stimmlippen in die Länge gezogen und demnach gespannt. Dies wird als passive Stimmlippenspannung bezeichnet. Da Stimmlippen aus längsverlaufenden Muskelsträngen bestehen, können sie auch aktiv gespannt werden (Miosga, 2006, S. 61). Des Weiteren beeinflusst auch der Atem die Stimmlippenschwingungen. Aus einer physiologischen Perspektive wird ersichtlich, dass bei der Atmung eines Menschen ein Luftaustausch innerhalb des Atmungsorgans der Lunge stattfindet. In diesem Kontext ist es zentral, dass bei der Expiration, also der Ausatmung, das Lungenvolumen verringert wird, wodurch ein Druck entsteht, der sich auf die ausströmende Luft und damit auch Stimmlippen auswirkt (Krüger-Beer & Osterwinter, 2007, S. 605). Die Tonhöhe steht mit der Intonation in enger Verbindung. Besonders relevant sind die Tonhöhenänderungen und die Tonhöhenvariationen. Die lokale Tonhöhenänderung definiert den Unterschied eines Tons zu einem betrachteten Intervall, was sich als Tonsprung äußert. Dies kann nach oben oder unten geschehen, wobei eine Akzentuierung hauptsächlich durch die Veränderung nach oben gekennzeichnet wird. Unmittelbar an die betonte Silbe schließt sich eine steigende, fallende oder gleichbleibende Tonhöhenrichtung an (Miosga, 2006, S. 87). Die globale Tonhöhenänderung umfasst die Gesamtheit einer Redeeinheit. Demnach wird der Verlauf der

unterschiedlichen Tonhöhen innerhalb einer solchen Einheit untersucht. Sie kann als „monoton, variationsreich lebendig etc.“ beschrieben werden (Miosga, 2006., S. 88).

#### 5.4 Die Stimmqualität

Mehrere Faktoren wirken in Hinsicht auf die Qualität der Stimme zusammen. Laut Grammatik-Duden (2009, S. 1194) bestimmen die Stimmlage, deren Tonhöhenumfang, das Stimmvolumen und die Stimmqualität die Stimme eines Individuums. Stimmen können jeweils verschiedene tiefe oder hohe Stimmlagen haben. Demnach ist das jeweilige Tonhöhenregister eher auf tiefe oder hohe Töne ausgerichtet. Dabei kann eine Stimme einen unterschiedlich ausgeprägten Tonhöhenumfang haben. Das heißt, dass zur grundsätzlichen Stimmlage verschiedene hohe und tiefe Tonhöhe erreicht werden können. Die „durchschnittlich realisierte Tonhöhe“ (Miosga, 2006, S. 62) macht die mittlere Sprechstimmlage aus. Der regulären Stimmlage eines Individuums entspricht die Indifferenzlage (von Essen, 1979, S. 139). Diese kann erhöht oder erniedrigt werden (Miosga, 2006, S. 62).

#### 5.5 Die Sprechpause

Ein Parameter des Rhythmus ist die Sprechpause, welche in einer akustischen Definition als Stille bzw. als stilles Intervall bezeichnet wird (Miosga, 2006, S. 67). Innerhalb von Sprechpausen lässt sich zwischen solchen unterscheiden, die eine biologische Funktion haben und demnach zur Atemvolumenerneuerung dienen und solchen, die nach Lotzmann (1982) als „Sinnpausen“ bezeichnet werden (ebd.). Während erstere zur Atmung dienen, kann bei letzteren weiterhin zwischen Gliederungspausen, Abgrenzungspausen, Betonungspausen und Denkpausen unterschieden werden (Hargrove & McGarr, 1994, S. 112 f.) Diese können zur Organisation inhaltlicher oder satzstruktureller Aspekte dienen, aber auch zum Betonen zentraler Begriffe (Miosga, 2006, S. 69). Atem- und Sinnpausen sind beide akustische stille Pausen. Sie sind folglich leere Pausen. Dahingegen können Pausen mit Fülllauten wie „äh“ und „ehm/öhm“, aber auch Füllwörtern wie „also, naja, irgendwie“ oder Füllphrasen wie „Sie wissen schon“ gefüllt werden. Sie werden als gefüllte Pausen bezeichnet (ebd.). Benannt wurden diese Pausen nach den „filled Pauses“, die erstmalig von Maclay und Osgood (1959, S. 24) so bezeichnet wurden, um die Fülllaute durch Zögern in der englischen Sprache kenntlich zu machen (Miosga, 2006, S. 68). Laut Miosga (ebd.) ist die Unterscheidung zwischen Lauten mit Bedeutung und solchen ohne jegliche Funktion für das Gesprochene in der Literatur nicht einheitlich definiert.

Scherer (1977, S. 199 ff.) unterscheidet zwischen Affektlauten und vokalen Emblemen. Unter die Affektlaute fallen unter anderem das Lachen, das im Sinne von Auslachen, und das Räuspern, das als Aufmerksamkeit erfordernendes Geräusch genutzt werden kann, aber auch physiologische Hintergründe haben kann. Des Weiteren können Sprechende auch husten, aufstoßen, seufzen etc. Vokale Embleme können sich mit Interjektionen überschneiden. Deshalb unterliegen sie der Schwierigkeit zu differenzieren, ob sie eine Bedeutung für das Gesprochene haben oder nicht. Denn Interjektionen tragen immer eine Bedeutung. Sie drücken Emotionen aus (ebd.). Überdies werden Sprechpausen danach untersucht, wie häufig sie in der Rede vorkommen, welchen Anteil sie von der Gesamtzeit der Rede ausmachen, wie lang die Pausen sind, an welcher Stelle sie vorkommen und an welchen Stellen besonders häufig. Letztlich gibt es noch das Kriterium der sprechbezogenen Aktivität, die etwas darüber aussagt, ob die Pause leer oder gefüllt ist und ob sie spannungsvoll oder spannungsleer ist. Als Beispiel für eine spannungsvolle Pause lässt sich ein Zögern anführen (Miosga, 2006, S. 68 f.). Hierbei verstärkt dies den Inhalt und hat eine Bedeutung für das Gesagte und für den Sprechenden. Das Zögern kann Unsicherheit, Nervosität oder Ähnliches ausdrücken. Eine reine Atempause kann spannungsleer sein, wenn sie lediglich zum Luftholen dient.

Abschließend lässt sich zur Atmung in Bezug auf die Sprechpausen noch hinzufügen, dass der Rhythmus der Atmung im Idealfall zum Gesprochenen passen sollte. Das heißt, dass dieser sich den „syntaktischen, inhaltlichen und pragmatischen Gegebenheiten von Äußerungen [flexibel] anpasst“ (ebd.) Coblenzer und Muhar (1993, S. 20 f.) betonen, dass der Atem und die Stimme in Einklang stehen sollten, d. h., dass ihre Abfolge und Gliederung sich nicht gegenseitig hemmen.

## **6 Das Zusammenwirken der prosodischen Merkmale in Bezug auf die prosodischen Komponenten**

In den folgenden Erläuterungen zu den prosodischen Komponenten werden die prosodischen Merkmale erneut aufgegriffen und bezüglich ihres Gebrauchs in den entsprechenden Kontext gesetzt.

Die Verbundenheit der prosodischen Merkmale untereinander und mit den Komponenten der Prosodie zeigt sich darin, dass die Erklärung der einzelnen Aspekte auch immer die Erläuterungen anderer prosodischer Eigenschaften benötigt. Eine enge Zusammengehörigkeit zeigt sich bspw. im Bereich der Tonhöhe und der Lautstärke. Im Falle der Intonation und der Akzentuierung liegt ebenso eine enge Verbundenheit vor, die es schwierig macht, die beiden Bereiche einzeln zu betrachten und zu

erläutern. Insofern sollen die beiden prosodischen Komponenten weitgehend gemeinsam betrachtet werden.

## 6.1 Die Akzentuierung

Akzente werden benutzt, um einen Satz oder ein Wort sprachlich herauszuheben (Miosga, 2006, S. 82 f.). Ferner markiert ein Akzent ein bestimmtes Segment einer Äußerung, das gegenüber den anderen Teilen der Äußerung anders artikuliert wird und demnach kontrastiert ist (Uhmann, 1991, S. 195). Deutlicher formuliert, handelt es sich um das Hervorheben einzelner Äußerungsteile binnen Wörtern und Sätzen (Günther, 1999, S. 48). Eine akzentuierte Silbe wird höher, lauter und mit mehr Nachdruck gesprochen. Demnach wird dabei die Grundfrequenz verändert. Es ist auch möglich, sie gedehnter und langsamer und mit veränderter Klangfarbe zu realisieren (Miosga, 2006, S. 85 f.). Der Akzent wird durch einen erhöhten Druck unterhalb der Stimmritze, d. h. subglottal, produziert, welcher durch einen gesteigerten Kraftaufwand entsteht. Dies wird auch als Steigerung der Intensität bezeichnet (Cosentino, 2019, S. 22). Der erhöhte Kraftaufwand entsteht durch die erhöhte Lautstärke und die Tonhöhe. Des Weiteren führt dies zu umfassenderen und exakteren Bewegungen während der Artikulation bei den an der Ausatmung und Phonation mitwirkenden Muskeln, wodurch die Lautdauer verlängert wird. Durch die Veränderung der Lautdauer wird die Frequenz eines Lautes verändert, was sich wiederum als Modifikation der Klangfarbe äußert (Miosga, 2006, S. 85 f.). Der erhöhte Kraftaufwand des Artikulierens betonter Silben verursacht weniger intensive und weniger exakte Bewegungen der Artikulation bei nicht-betonen Silben oder solchen mit Nebenakzenten. Cosentino (2019, S. 22) legt die erhöhte Intensität als den hauptsächlichen Bestandteil zur Realisation eines Akzents fest.

## 6.2 Die Definitionsansätze der Intonation

Blühdorn (2013, S. 243) verweist auf die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (2011, S. 117), worin verankert ist, dass Lernende einer Fremdsprache (S1 oder S2) zu einem selbstsicheren, adäquaten klanglichen Gesamteindruck gelangen sollten. Dennoch gehören die Fähigkeiten in Bezug auf die Intonation erst innerhalb der Niveaus B2 bis C2 zu den Erwerbszielen (ebd., S. 37, 117 f.). Wie im Folgenden erläutert werden soll, ist die Intonation eine systematische Struktur der deutschen Sprache und zählt deshalb zur Grammatik (Blühdorn, 2013, S. 243). Dabei ist die Intonation ein Bereich der Sprache, der ebenso erworben werden muss und demnach Übung bedarf, wie andere sprachliche Aspekte auch. Dennoch bleiben Aussprachübungen häufig bei der Artikulation von Phonemen,

folglich einzelnen Lauten stehen und gehen kaum darüber hinaus (Blühdorn, 2013, S. 243). So zeigt die Studie von Wermke, K., Ruan, Y., Feng, Y et al. (2017, S. 255 ff.), dass Säuglinge schon beim Schreien Tonhöhenverläufe, d. h. melodische Züge der Erstsprache zeigen. Dies impliziert, dass sie diese bereits wahrnehmen können und frühzeitig erwerben. Daraus wird wiederum ersichtlich, weshalb das Erlernen intonatorischer Merkmale eine besondere Relevanz hat.

Die Intonation wird von verschiedenen Autoren unterschiedlich definiert. Der Grammatik-Duden bezeichnet die Intonation als die "melodische Gestalt einer Äußerung" (Duden, 2009, S. 95) die durch das Gehör wahrgenommen wird. Auf der Internetseite des Dudens wird dies durch die Aspekte der Tonveränderung nach Tonhöhe, -dauer und -stärke ergänzt, die innerhalb der Satzmelodie zum Tragen kommen (Duden, kein Datum). Meunmany und Schmidt (1995, S. 32) beschreiben die Sprechmelodie als das Gebiet, das die Intonation im engeren Sinne umfasst. Cosentino (2019, S. 59) wiederum spezifiziert die enge Definition auf die für die Kommunikation relevanten Charakteristika der Tonhöhe. Hirst und Di Cristo (1998, S. 4) ergänzen dies im weitgefassten Verständnis um die Wortakzentuierung, die Quantität und weitere den Ton umfassende Merkmale. Altmann, Batliner und Oppenrieder (1989, S. 2) verstehen die Intonation ebenfalls in einem weiten Sinne und ergänzen die Tonhöhe um die Grundfrequenz und zählen zusätzlich die Intensität und die Lautstärke auf. Cosentino (2019, S. 59) versteht die weite Auffassung von Intonation als Synonym zur Prosodie. Diese umfasse die Gesamtheit auditiver Merkmale sprachlicher Äußerungen. Hirst und Di Crist (1998, S. 3) schreiben dies der Mehrdeutigkeit des Begriffs der Intonation zu, sodass dieser in verschiedenen weiten und begrenzten Definitionen beschrieben werden kann.

Aus einer physikalischen Perspektive betrachtet handelt es sich bei der Intonation um Variationen akustischer Signale. Der primäre Parameter ist dabei die bereits beschriebene Grundfrequenz. Bei einem Ton handelt es sich aus besagter Perspektive um einen Schall, welcher innerhalb von 16 - 20 000 Hertz liegt. In diesem Bereich kann dieser Schall vom menschlichen Gehör wahrgenommen und demnach gehört werden (Bergmann, Delbrück et al., 2007, S. 337). Grammatisch gesehen bildet der Ton die kleinste Einheit innerhalb einer Intonationskontur (Duden, 2009, S. 95).

Um die Intonation zu verstehen, sollte zunächst deutlich gemacht werden, dass „Äußerungen aus Intonationseinheiten“ (Blühdorn, 2013, S. 248) bestehen, deren grundlegende gliedernde Einheit die Intonationsphrase ist. Diese bezeichnet eine als intonatorisch zusammenhängend verstandene Redeeinheit. Sie kann aus einem Satz, aber auch aus mehr oder weniger als einem Satz bestehen. Zentral ist, dass dieser Äußerungsabschnitt einer Handlungseinheit und inhaltlich einem

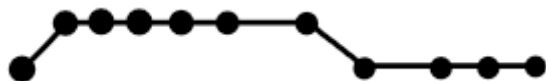
Sinneszusammenhang gleichkommt (Blühdorn., 2013, S. 249). Dabei ist zu beachten, dass Geäußertes in syntaktischen Gefügen betrachtet und analysiert wird (ebd., S. 248). So können die Intonationsphrasen innerhalb einer Äußerung selbstständige Mitteilungsschritte übernehmen, auch wenn sie aus syntaktischer Sicht weniger als einen vollständigen Satz entsprechen. Zudem sollte es sich um eine Mitteilung eines Sprechers an einen Adressaten handeln (ebd., S. 249). Diese Mitteilung kann unabhängig oder mit anderen bzw. vorangegangenen oder nachfolgenden Äußerungen in Koordination stehen (Blühdorn, 2012, S. 151 ff.).

Besagte Intonationsphrasen haben eine, den schematischen Mustern folgende, Intonationskontur. Eine Intonationsphrase ergibt sich in der Regel aus exakt einer solchen Intonationskontur (Duden, 2009, S. 97). Demnach initiiert der Beginn einer Intonationskontur die Intonationsphrase. Durch den Schluss der Intonationskontur wird die Intonationsphrase begrenzt (Blühdorn, 2013, S. 250).

Diese korrelieren in der deutschen Sprache mit den Äußerungsakzenten. Spezifischer sind jene Tonbewegungen gemeint, die eine Intonationskontur bestimmen. Nun kann eine Silbe entweder akzentuiert oder nicht akzentuiert werden. Es bestehen keine „[s]tarke[n], schwache[n] oder mittlere[n] Äußerungsakzente“ (Blühdorn, 2013, S. 252).

Spaltet man das Kompositum Intonationskontur in seine zwei Bestandteile, ergibt sich aus dem Begriff „Kontur“ die Definition, dass es sich dabei um die Form einer Tonabfolge handelt, die jene gleichzeitig von anderen Tonabfolgen abgrenzt. So wird eine Intonationskontur als „Folge abstrakter Töne“ definiert (Duden, 2009, S. 95). Die Abfolge der Töne bestimmt die Art der Betonung des Satzes und damit die Intonation. Dies kann auch als die Tonbewegung beschrieben werden (Blühdorn, 2013, S. 253). Ergo setzen die Töne die Beschaffenheit der Intonationskontur fest. Eine Intonationskontur baut sich ausgehend von den Silben auf (ebd. S. 250). Jene tragen die intonatorischen Merkmale, unter anderem die Tonhöhe.

Die steigende und dann wieder abfallende Tonhöhe ist die relevanteste Struktur in der deutschen Sprache (ebd.). Diese zeigt sich in folgendem Beispiel:



Ma-ri-a ist ei-ne Hei-del-ber-ger-in

**Abbildung 3: Steigende und fallende Tonhöhen.** Blühdorn, H. (2013, S. 251)



Zugunsten der Übersichtlichkeit wurden die Silben im Beispiel von Blühdorn (2013, S. 251) kenntlich gemacht. Wird dies auf eine fachsprachliche Formulierung übertragen könnte dies so aussehen:



Ei-ne Ro-se ist ein Ro-sen-ge-wächs

**Abbildung 4: Übertragungen steigender und fallender Tonhöhen in einer fachsprachlichen Formulierung.** Adaptiert nach Blühdorn, H. (2013, S. 251)

Es wird ersichtlich, dass der Anstieg und der Abfall der Tonhöhe an unterschiedlicher Stelle bzw. an verschiedenen Silben vorkommen kann (Blühdorn, 2013, S. 251).

### 6.2.1 Intonatorische Töne

In einer Intonationseinheit werden Hervorhebungen durch Akzente signalisiert. Sie kennzeichnen die für die Information besonders wichtigen Wörter (ebd., S. 252).

Im Deutschen ist der intonatorische Ton wesentlich, da lediglich diese Art darin vorkommt. Die deutsche Sprache wird deshalb als Intonationssprache bezeichnet (Duden, 2009, S. 95).

Laut Blühdorn (2013, S. 250) deklarieren die meisten Autoren im Sinne Pierrehumberts (1980) nur eine einzige Unterscheidung an Tönen als relevant. Dies sind im Deutschen die beiden intonatorischen Töne, nämlich der Hochton (H; englisch „high“) und der Tiefton (L; englisch „low“) (Duden, 2009, S. 96). Es werden keine Zwischentöne in Betracht gezogen und dokumentiert, auch wenn sie in Artikulationen möglich sind. Für diese Ansicht haben sie allerdings keine (grammatische) Bedeutung. Dabei sind laut Grammatik-Duden (2009, S. 96) auch nur die intonatorischen Töne relevant, da lediglich diese Art darin vorkommt. Die deutsche Sprache wird deshalb als Intonationssprache bezeichnet (ebd., S. 95). Ein Hochton definiert sich dadurch, dass bei dessen Artikulation ein höherer Ton realisiert wird als die ihn umgebenden Töne. Dies ist eine grammatisch relevante Annahme der Intonation (Blühdorn, 2013, S. 251).

Des Weiteren werden Akzenttöne, Begleittöne, Grenztöne und Phasentöne als die vier Arten intonatorischer Töne, folglich der Hoch- und der Tieftöne, unterschieden. Für die folgende Betrachtung sind die Phasentöne nicht wesentlich und werden aufgrund des gegebenen Umfangs ausgelassen. Allerdings kennzeichnen die intonatorischen Töne nicht die Charakteristika von Lauten oder Silben. Viel eher findet die Betrachtung derer auf einer eigenen Tonebene statt (Duden, 2009, S. 95). Demnach

kann ein Hochton auch gleichzeitig ein Akzentton sein. Dies impliziert folgende Kombinationen für Hoch- und Tieftöne bzw. Beschreibungen von Silben:

akzentuiert mit Hochton	unakzentuiert mit Hochton
akzentuiert mit Tiefton	unakzentuiert mit Tiefton

**Abbildung 5: Die Beschreibungen von Silben nach Akzentuierung und Hoch- und Tieftönen.** Blühdorn, H. (2013, S. 253)

Akzenttöne treten lediglich in Verbindung mit einer Akzentsilbe auf. Um dies in der Schriftsprache kenntlich zu machen, wird dem Hochton oder dem Tiefton ein Stern (\*) beigefügt (H\*, T\*) (Duden, 2009, S. 96 f.). Töne, die nur in Kombination mit Akzenttönen auftreten können, werden Begleittöne genannt. Geht der Begleitton einem Akzentton voran, handelt es sich um einen Leitton. Folgt der Begleitton dem Akzentton, wird er Folgeton genannt. Der Akzentton wird in Verbindung mit den dazugehörigen Begleittönen als Tonhöhenakzent bezeichnet. Sie sind in der Regel bitonal oder können gar drei oder mehr Töne umfassen (vgl. Duden, 2009, S. 96; Cosentino, 2019, S. 62). Jene werden (unbewusst) eingesetzt, um den Fokus als Schwerpunkt der Intonation von den nicht akzentuierten Segmenten abzugrenzen und somit eine „Fokus-Hintergrund-Gliederung“ herzustellen (Moroni, 2015, S. 68).

Grenztöne kommen lediglich innerhalb von Intonationsphrasen vor, da sie deren Grenzen kennzeichnen (Duden, 2009, S. 96). Damit dem Gesprächspartner das Gesagte deutlich wird, ist es vonnöten, die Grenzen einer Aussage durch Pausen aufzuzeigen. Insofern werden aus den Tönen innerhalb des Beispielsatzes beim Sprechen von „ist“ und der zweiten Silbe des Wortes „Rosen“, nämlich „-sen“, Grenztöne. Diese werden mit einem tiefgestellten „l“ gekennzeichnet (ebd., S. 97).

Ich mag Ro – sen.  
 L<sub>l</sub> L H\* L<sub>l</sub>

**Abbildung 6: Beispielhafte Kennzeichnung von Hoch- und Tieftönen.** Adaptiert nach Duden. (2009, S. 97)

Eine Aussage kann auch zwei Intonationsphrasen und dementsprechend zwei Intonationskonturen enthalten.

Ja, Ich mag Ro – sen.  
 L<sub>i</sub> H<sub>i</sub> L<sub>i</sub> L H\* L<sub>i</sub>

**Abbildung 7: Verdeutlichung zweier Intonationsphrasen innerhalb einer Aussage.**

Adaptiert nach Duden. (2009, S. 97)

Des Weiteren werden verschiedene Akzentarten unterschieden, die etwas über die Qualität der Akzente aussagen. Dabei gibt es den dynamischen Akzent, bei dessen Artikulation die Lautstärke innerhalb der betonten Silbe ansteigt. Dagegen verlangsamt sich das Sprechtempo der Akzentsilbe bei einem temporalen Akzent, d. h. der Vokal der betonten Silbe wird gedehnt gesprochen. Zusätzlich werden kurze Pausen vor wichtigen Begriffen realisiert. Letztlich gibt es noch einen melodischen Akzent, bei welchem die Tonhöhe innerhalb der betonten Silbe variiert. Sie kann fallen, steigen oder gleichbleiben (Miosga, 2006, S. 83).

### 6.2.2 Der Wortakzent

Wörter bestehen aus Silben, die wiederum aus Lauten zusammengesetzt sind. Innerhalb eines Wortes gibt es unbetonte und betonte Silben. Letztere werden auch als Akzentsilben verstanden. Der Wortakzent ist gleichbedeutend mit der Betonung spezieller Silben. Welche Silbe betont oder nicht betont wird, folgt in verschiedenen Sprachen unterschiedlichen Regeln. In der deutschen Sprache bezieht sich dieses Phänomen auf die grammatikalischen, die lexikalischen und pragmatischen Richtlinien (Miosga, 2006, S. 84 f.). Grundsätzlich ist die Akzentuierung durch diese Regelmäßigkeiten innerhalb eines Wortes festgelegt. Zum Teil wird diese aber ebenso zur Unterscheidung von Wörtern bzw. Wortbedeutungen eingesetzt. Ein solches Phänomen zeigt sich bei der Aussprache von Stammsilben, die in der Regel immer betont realisiert werden. Bei dem Beispielwort „blühen“ wird ersichtlich, dass bei einem zweisilbigen Stamm die erste Silbe bzw. der Silbenkern, nämlich der Vokal betont wird. Dies überträgt sich auf andere Formen: verblühen, blühend (Hauptakzent fett und unterstrichen dargestellt; Nebenakzente lediglich fett) (Bose, Hirschfeld, Neuber et al., 2013, S. 41). Schaut man auf Komposita, die eine besondere Schwierigkeit der deutschen Sprache ausmachen, stellt sich heraus, dass sich die Betonung verändert. Beim Wort „Frühblüher“ wird die erste Silbe „Früh“ betont, dennoch behält die Silbe „blüh“ ebenfalls eine weniger starke Betonung, den Nebenakzent (‘Frühblüher; Akzentkennzeichnung nach dem Internationales Phonetisches Alphabet (IPA)). Die Betonung liegt zudem auf unterschiedlichen Affixen, wie bspw. ur-, -ieren, -ei (Bose,

Hirschfeld, Neuber et al., 2013, S. 41 f.). Hier soll sich in der folgenden Betrachtung auf Komposita fokussiert werden. Wird bei einem Determinativkomposita das „Grundwort durch ein meist vorangestelltes Bestimmungswort determiniert“, wird „der Akzent des Grundwortes“ (ebd., S. 42), wie bei „blühen“ in dem Wort „Frühblüher“ zum Nebenakzent. Sind beide Wörter eines Kompositums gleichwertig zu verstehen, handelt es sich um ein Kopulativkomposita, wobei die beiden Wörter nicht reziprok zueinanderstehen. Hierbei ist der zweite Akzent der Hauptakzent, während der erste als Nebenakzent realisiert wird. Dies ist z. B. bei den graugrünen Blättern der Salbei-Pflanzen der Fall: **graugrün**. Eine letzte Variante der Komposita ist das dreigliedrige Kompositum, wobei meist zwei der Wörter als Kompositum auftreten und um ein weiteres Wort erweitert wurden. Dabei kommt es auf die jeweilige determinative oder kopulative Zusammensetzung an und ob das dritte Wort voran- oder nachgestellt wird. Im Falle der Kartoffeln handelt es sich der Bezeichnung ihrer Pflanzenfamilie um Nachtschattengewächse. Dieses Wort setzt sich aus dem Substantiv „Nachtschatten“, dem Gattungsnamen, und dem Wort „Gewächse“ zusammen (ebd.). Folglich wird das Determinativkompositum „Nachtschatten“ um ein Wort erweitert. Die Konstellation wäre „(a + b, determinativ) + c“ (ebd.): **Nachtschattengewächse**, also liegt der Hauptakzent auf der ersten Silbe, die Nebenakzente auf den ersten Silben der Wörter b und c. Die ausführliche Beschreibung wird zu den übrigen Konstellationen ausgespart, weil sie in Bezug auf den ausgewählten Fachwortschatz kaum vorkommt und dies hier lediglich beispielhaft aufgezeigt werden sollte (ebd.). An den exemplarischen Wörtern wird ersichtlich, dass einige Wörter mehrere Akzente, sprich „eine zweite Akzentsilbe“ (Blühdorn, 2013, S. 252) besitzen, die schwächer akzentuiert werden.

Auch der in der jeweiligen Sprache vorherrschende Sprechrhythmus trägt zu der Regelung von betonten und unbetonten Silben bei (Miosga, 2006, S. 84 f.). Der beschriebene Wortakzent ist relevant, um den Äußerungsakzent zu bestimmen (Blühdorn, 2013, S. 271). Im Deutschen werden der Klang und der Rhythmus im Wesentlichen durch den Wortakzent geprägt (Kim, 1995, S. 46). Dieser ordnet sich dem Satz- oder Phrasenakzent unter. Letztere werden vom Kontext und von den Einstellungen der Sprechenden geprägt. Es spielt eine Rolle, welche Informationen die Sprechenden den Hörenden vermitteln wollen und was sie dabei als relevant erachten. Dabei trägt das Wort mit dem „höchsten Mitteilungswert“ (Miosga, 2006, S. 85) den Hauptakzent. Somit stellt der Hauptakzent die Vorstellung der Sprechenden in Bezug auf ihre Relevanz dar. Zusätzlich gibt es mehrere Nebenakzente, die die nächstwichtigsten Aspekte innerhalb einer Äußerung markieren. Der sogenannte Kontrastakzent und der empathische Akzent finden eine häufige Verwendung zur Kontrastierung der Aussage

eines Gegenübers. Um dies zu verdeutlichen, verwendet Miosga (2006, S. 85) folgendes Beispiel:

„Liegt der Pullover in dem Schrank?“

„Nein, er liegt auf dem Schrank“ (Hervorhebung im Original)

Des Weiteren werden verschiedene Akzentarten unterschieden, die etwas über die Qualität der Akzente aussagen. Es gibt den dynamischen Akzent, wobei die Lautstärke innerhalb der betonten Silbe ansteigt. Dagegen verlangsamt sich das Sprechtempo der Akzentsilbe, das heißt der Vokal der betonten Silbe wird gedehnt gesprochen. Zusätzlich werden kurze Pausen vor wichtigen Begriffen realisiert. Letztlich gibt es noch einen melodischen Akzent, bei welchem die Tonhöhe innerhalb der betonten Silbe variiert. Hargrove und McGarr (1994, S. 194) fügen hinzu, dass Akzente durch einen Wechsel der Tonhöhenrichtung auf der Akzentsilbe realisiert werden können. Die Tonhöhe kann fallen, steigen oder gleichbleiben (Selting, 1995, S. 86 ff.). Ein Akzent wird als steigend beschrieben, wenn ein Hochton auf einen Tiefton folgt. Ist der Tiefton akzentuiert, so wird der Hochton ohne Betonung realisiert und umgekehrt (Blühdorn, 2013, S. 253).

(1)	unakzentuierter Tiefton	+	akzentuierter Hochton	=	Steigender Ak- zent 1
(2)	akzentuierter Tiefton	+	unakzentuierter Tiefton	=	Steigender Ak- zent 2

**Abbildung 8: Steigende Akzente.** Blühdorn, H. (2013, S. 253).

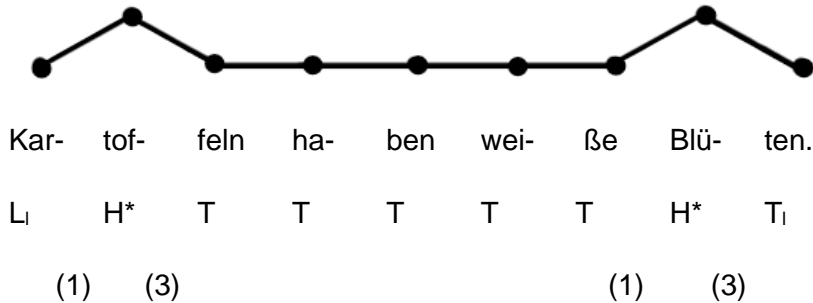
Akzente, die nach Schema (1) oder (2) gebildet werden, bezeichnet Blühdorn (ebd., S. 254) als Hochtonakzente.

Folgt dagegen ein Tiefton auf einen Hochton, wird der Akzent als fallend bezeichnet.

(3)	akzentuierter Hochton	+	unakzentuierter Tiefton	=	Fallender Ak- zent 1
(4)	unakzentuierter Hoch- ton	+	akzentuierter Tief- ton	=	Fallender Akzent 2

**Abbildung 9: Fallende Akzente.** Blühdorn, H. (2013, S. 253).

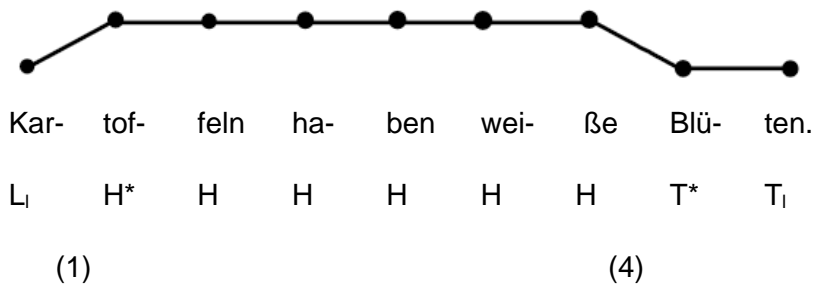
Akzente, die nach Schema (3) und (4) gebildet werden, werden auch Tieftonakzente genannt (Blühndorn, 2013, S. 254).



**Abbildung 10: Schema zur beispielhaften Verdeutlichung steigender und fallender Akzente (1 & 3) an einer fachsprachlichen Formulierung.** (Blühndorn, S. 253).

Dieses Schema zeigt bei den Wörtern „Kartoffeln“ und „weiße Blüten“ jeweils den Anstieg von unakzentuierten Tieftönen zu akzentuierten Hochtönen. Dies ist der steigende Akzent 1. Ebenfalls bei dem Wort „Kartoffeln“, aber auch bei „Blüten“ fällt die Tonhöhe nach dem akzentuierten Hochton ab. Dies wird als fallender Akzent 1 bezeichnet.

Es gibt für verschiedene Sätze unterschiedliche Realisationsmöglichkeiten.



**Abbildung 11: Schema zur beispielhaften Verdeutlichung steigender und fallender Akzente (1 & 4) an einer fachsprachlichen Formulierung.** Adaptiert nach Blühndorn, H. (2013, S. 253).

Nun geht an Stelle der „weißen Blüten“ der Hochton in einen akzentuierten Tiefton über. Es handelt sich um einen fallenden Akzent (bzw. Tieftonakzent) 2.

### 6.2.3 Melodieverläufe

Laute und Wörter können gemäß von Essen (von Essen, 1979, S. 205) keine Melodie

haben, sondern lediglich verschiedene Tonhöhen. Der Begriff Melodie betrifft dagegen an eine Äußerung gebundene, die Aussage gestaltende Tonhöhenverläufe, die eine Sprecherintention ausdrücken können (von Essen, 1979, S. 205). Es gilt folglich den melodischen Verlauf der realisierten Töne innerhalb intonatorischer Einheiten zu analysieren. Verschiedene Melodieverläufe können unterschiedliche Redeabsichten ausdrücken. Die meisten Aussagen haben eine grundsätzlich steigend-fallende Melodie. Demnach steigt die Melodie zunächst an und fällt zum Ende des Satzes bzw. zum Ende der Intonationskontur wieder ab. Dies sieht man in den vorangegangenen Beispielen (1) – (4) innerhalb der Abbildungen 10 und 11. Oftmals wird von Lernenden mit DaZ die tiefere Tonhöhe, die von Meunmany und Schmidt (1995, S. 32) als „(Lösungs-)Tiefe am Satzende“ bezeichnet wird, nicht erreicht. Prinzipiell haben Fragen einen fallend-steigenden Melodieverlauf. Die Tonhöhe erhöht sich zum Satzende hin erheblich. Bei dem fallend- oder steigend-gleichbleibenden Melodieverlauf wird die Tonhöhe entsprechend besonders tief (fallend) oder besonders hoch (steigend) realisiert, um die Äußerung als abgeschlossene Einheit kenntlich zu machen (Meunmany & Schmidt, 1995, S. 33).

### 6.3 Das Sprechtempo

Wichtige Faktoren zur Bestimmung des Sprechtempo sind die Anzahl und Dauer der Pausen, die Anzahl der gesprochenen Silben oder Wörter innerhalb einer Minute und die Geschwindigkeit der Artikulation.

Insbesondere das Sprechtempo steht in Relation zu weiteren prosodischen Aspekten. Dabei spielen die Sprechpausen eine entscheidende Rolle, da sich deren Dauer und Häufigkeit auch auf die Anzahl der möglichen Silben in einer Minute auswirkt. Langsamere Artikulationsbewegungen führen zu einer längeren Lautdauer, welche wiederum in der verminderten Anzahl an Silben pro Minute deutlich wird. Auch die bereits erläuterten Lautbindungen- oder auslassungen und Assimilationen sind von Bedeutung (Hargrove & McGarr, 1994, S. 129 f.). So kann das durch die Koartikulation verursachte starke Abwandeln und Aneinanderbinden der Laute dazu führen, dass die Wörter schneller gesprochen werden. Demnach könnten mehr Silben innerhalb einer bestimmten Zeitspanne gesprochen werden als standardsprachlich üblich wäre (ebd.). Auch der nachfolgend beschriebene Rhythmus steht mit dem Sprechtempo in Verbindung, da jener ebenfalls mit der Lautdauer und den Sprechpausen zusammenhängt. Letztlich trägt die Beziehung und die kulturspezifischen Normen der Miteinandersprechenden eine ebenso wichtige Rolle. Wie auch bei der Tonhöhe kann es nur ein kontextangemessenes Sprechtempo geben (Miosga, 2006, S. 90 f.). So wird z. B.

beim Vorlesen und beim Halten eines Vortrages ein unterschiedliches Sprechtempo für angemessen gehalten.

Das Grundtempo kann entweder schnell, mittel oder langsam sein und gibt den Durchschnitt des realisierten Tempos an. Darüber hinaus gibt es Variationen dessen. Diese würden bspw. beim Vorlesen in verschiedenen Szenen in Abhängigkeit von der Spannung und des Geschehens vorkommen. Aber auch das Ausdrücklichmachen, als das Betonen oder Hervorheben in einem alltäglichen Sinne (nicht im prosodischen) kann innerhalb einer Redeeinheit dazu führen, dass ein wichtiger Satz langsam und deutlich mit langen Sprechpausen gesprochen wird (Miosga, 2006, S. 90 f.).

## 6.4 Der Rhythmus

Auch beim Rhythmus handelt es sich um ein Phänomen, das aus mehreren prosodischen Aspekten besteht. Er ergibt sich aus dem komplexen Zusammenwirken von „Lautdauer, Lautstärke, Tonhöhe, [...] Pausengestaltung und Tempovariation“ (Miosga, 2006, S. 91). Dabei würde das Gesprochene zeitlich gegliedert. In der deutschen Sprache gibt es einen signifikanten, kontrastreichen Unterschied in der Artikulation von akzentuierten und nicht akzentuierten Silben. Dieser abrupte, schlagartige Wechsel erscheint -besonders nicht-Deutschsprachigen- als ruckartiger, abgehackter Rhythmus (Bose, 1995, S. 38).

Innerhalb eines Rhythmusmusters wird durch die Sprechpausen, die Akzentuierungen und die Intonationskontur der Bewegungsablauf von Sprechenden gegliedert (Miosga, 2006, S. 92) Laut Coblenzer und Muhar (1993, S. 20 f.) gilt dies auch für den Atemrhythmus.

Werden unmittelbar aufeinanderfolgende Silben betont, spricht man von Akzentverdichtungen, die zu Rhythmusunterbrechungen führen können (Uhmann 1996). Des Weiteren können Sprechunflüssigkeiten, z. B. durch Füllwörter oder Zögern, Räuspern oder Ähnliches den Sprechrhythmus unterbrechen (Silliman & Leslie, 1983, S. 62).

## 7 Wie kann die Erarbeitung prosodischer Merkmale der Fachsprache methodisch umgesetzt werden?

Die Voraussetzung für den Erwerb prosodischer Merkmale ist vor allem, dass die Lehrpersonen sich über ihre eigene Artikulation und ihre eigene Sprechweise bewusst werden und sich mit prosodischen Aspekten beschäftigen. Ein wichtiger Aspekt ist demnach die Lehrerbildung im Sinne der Sprecherziehung. Im Verlauf dieser Arbeit wurde der Versuch unternommen, die Fülle der prosodischen Komponenten und



Merkmale zu beschreiben, zu erläutern und darzulegen, dass es sich um ein durchaus komplexes Themengebiet der deutschen Sprache handelt, das nicht unberücksichtigt bleiben sollte, vor allem wenn es um den Erwerb von Deutsch als S2 geht. Den SuS können die prosodischen Merkmale nicht in dieser detaillierten Form dargelegt werden, wie sie in diesem Rahmen beschrieben wurden und auch der Großteil der Begrifflichkeiten kann nicht für den Schulalltag dienen. Dennoch können die grundlegenden Aspekte im Deutsch- und Fachunterricht an verschiedenen Stellen aufgegriffen werden. Ziel ist es, den SuS die praktischen Umsetzungen nahezubringen. Der Erwerb prosodischer Merkmale kann im Rahmen der prosodischen Komponenten erfolgen. Auch dies spiegelt die bereits erwähnte Zusammengehörigkeit verschiedener prosodischer Faktoren wider. Das heißt, dass z. B. das Erhöhen der Lautstärke- und -dauer und der Tonhöhe im Rahmen der Akzentuierung geübt werden kann. Meines Erachtens erscheint das Üben der prosodischen Merkmale im Einzelnen nur dann sinnvoll, wenn es Lernenden besonders schwierig fällt. Schließlich wird beim Betonen einer Silbe nicht nur die Tonhöhe erhöht, sondern unter anderem auch die Lautdauer. Insofern ist es sinnvoll, diese gemeinsam einzuüben.

### 7.1 Der Sachunterricht als Lernort für sprachliche Begriffe und Formulierungen

Mit dem Blick auf Grundschülerinnen und -schüler bietet sich der Sachunterricht im Besonderen dafür an, fachsprachliche Fertigkeiten zu erweitern. Die fächerübergreifende Perspektive des Unterrichtsfaches birgt die Möglichkeit, fachliche und sprachliche Fähigkeiten zu verbinden. Sie kann dazu befähigen, einen sowohl auf den Alltag als auch auf zukünftige, weiterführende Bildungswege bezogenen Fachwortschatz und dazugehörige Formulierungen zu erwerben. Letztlich soll der Unterricht laut dem Perspektivrahmen des Sachunterrichts (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 3) eine sozial- und kulturwissenschaftliche, eine raumbezogene, eine naturbezogene, eine historische und eine technische Perspektive umfassen. Eine besondere Schwierigkeit aus dem Erwerb eines Fachwortschatzes ist, dass nicht nur der Begriff an sich verstanden werden muss. Die SuS sollten überdies in der Lage sein, die Begriffe korrekt und in einem richtigen Kontext zu verwenden. Des Weiteren gibt es -insbesondere in der Grundschule- Überlagerungen von Begriffen, die in der Alltagssprache eine andere Bedeutung haben als in fachwissenschaftlichen Kontexten.

Die zusätzliche Beschränkung auf das Wortschatzfeld der Pflanzen soll exemplarisch verdeutlichen, inwiefern prosodische Aspekte im Fachunterricht aufgegriffen werden können. Dafür sollen der vorliegenden Arbeit Formulierungen und Begriffe des

Wortschatzfeldes der Pflanzen genutzt werden. Das Begriffsfeld der Pflanzen wurde ausgewählt, da es bereits in der Grundschule innerhalb verschiedener Themen notwendig wird. Diese sind unter anderem die Frühblüher und die Kartoffelpflanze.

## 7.2 Aspekte des ganzheitlichen Lernens und der Handlungsorientierung

Zu Beginn dieser Ausarbeitung wurde in Abschnitt 2.6.2. bereits dargelegt, dass es im DaZ-Unterricht darum geht, die Lernenden sowohl mit dem Sprachenlernen zur Kommunikation zu befähigen als auch durch die Kommunikation zum Sprachenlernen. Dies wird durch das Handeln im Unterricht möglich. Handlungsorientierter Unterricht will das Lernen durch Handeln und Lernen als Befähigung zum Handeln verbinden (Arnold & Müller, 1993, S. 323). Durch dieses Handeln ist es möglich, die Lernenden zum Denken anzuregen, sie aber auch auf einer persönlichen Gefühls-ebene und mitsamt ihrer Sinne zu erreichen (ebd, S.330 ff.). Innerhalb der folgenden Beschreibungen des Erwerbs prosodischer Merkmale soll ersichtlich werden, dass der Erwerb durch Körperaktivität und über verschiedene Zugänge, d. h. hörend, sehend, fühlend etc. erleichtert und unterstützt werden kann.

In Bezug auf prosodische Merkmale und Komponenten ist die wesentliche Handlung das Sprechen. Übungen zur Aussprache wurden bereits im Fremdsprachunterricht lange Zeit außer Acht gelassen. Dementsprechend vernachlässigt auch der Deutschunterricht, der ohnehin auf SuS mit Deutsch als S1 ausgerichtet ist, die Übungen zur richtigen Betonung und der Akzentuierung, innerhalb welcher die verschiedenen prosodischen Merkmale zum Tragen kommen. Demnach ergibt sich die Forderung, das Üben prosodischer Aspekte mit ausreichend Kommunikation und Sprechübungen zu verbinden und sie dadurch zu unterstützen. Dies ergibt sich daraus, dass die prosodischen Merkmale, wie hier die Akzentuierung Phänomene des Mündlichen, d. h. des Gesprochenen sind und in der reinen Theorie beim Aufschreiben dieser Phänomene nur wenig nützlich sind (vgl. Cosentino, 2019, S. 15.).

Krashen (1981, S. 11) betont, dass Sprache am besten gelehrt bzw. gelernt und erworben wird, wenn miteinander kommuniziert wird. Demnach kann nur durch konstante Miteinandersprechen, vor allem mit Lehrenden als sprachlichen Vorbildern ausreichende Sprechfähigkeiten entwickelt werden. Das bedeutet aber nicht, so betonen Bose, Hirschfeld, Neuber et al. (2013, S. 99) ausdrücklich, dass nur die Lehrkräfte sprechen und die SuS bloß zuhören sollen. Viel eher fordern sie, dass die Lernenden zum Sprechen angeregt werden sollen und letzten Endes ausreichende Möglichkeiten bekommen, um zu sprechen. Insofern sollen sich Lehrende von einem monologisierten Unterrichtskonzept entfernen.

### 7.3 Die Funktionen der Prosodie

Prosodische Eigenschaften von Äußerungen können verschiedene Intentionen ausdrücken und unterschiedliche Funktionen innehaben. Cosentino (2019, S. 19) betont, dass die prosodischen Merkmale als Fundament für Interpretationen und Auslegungen der Sprache dienen und deshalb sowohl im Erstsprachunterricht als auch im Fremdsprachunterricht, im vorliegenden Fall insbesondere in einem S2-Unterricht verankert sein sollte.

Je nach Sprechtempo, Akzentuierung und anderen prosodischen Parametern können Emotionen wie Freude, Aufregung, Langeweile, Ärger und weitere Gemütszustände ausgedrückt werden. Aber auch Absichten und Überzeugungen können sich in der Prosodie manifestieren. Sprechende können unter anderem sicher oder unsicher, zweifelnd, zögernd oder ironisch wirken. Zudem kann die Prosodie die Beziehung zwischen Kommunikationspartnern anzeigen (Cosentino, 2019, S. 16). Ein Individuum verinnerlicht innerhalb des Erwerbs der S1 eine spezifische Prosodie, die in seiner/ihrer Artikulation ersichtlich wird. Beeinflusst wird diese Prosodie durch regionale und umgangssprachliche Einflüsse und dadurch, ob die Individuen weitere Sprachen sprechen. Auch das Alter kann sich auf die prosodischen Eigenschaften der Aussprache auswirken. In der Regel werden mit zunehmendem Alter die sprachlichen Kompetenzen gefördert, was sich ebenso auf die prosodischen Kompetenzen auswirkt. Zusätzlich zählen auch generelle Merkmale und Facetten der eigenen Persönlichkeit mit in die eigene prosodische Realisation. Zusammenfassend dienen die prosodischen Spracheigenschaften laut Günther (1999, S. 22) zur Vermittlung von Informationen. Ob diese bewusst oder unbewusst kommuniziert werden, ist unterschiedlich. Für das Didaktisieren prosodischer Merkmale ist es notwendig, von bewusst genutzten prosodischen Mustern auszugehen, um sie den SuS zu verdeutlichen. Dies gilt es den SuS zu thematisieren und einzuüben. Es mag sein, dass die SuS auch nach vielem Üben nicht beschreiben können, was genau sie mit den Übungen erlernt haben, dennoch werden ihnen die prosodischen Mittel durch die handlungsorientierten Übungen deutlicher. Demnach wird das Imitieren und das Nachsprechen leichter.

### 7.4 Der Erwerb der Wortakzentuierung, der Akzentuierung und des Rhythmus

Bose (1995, S. 26) postuliert die rhythmischen Übungen im Fremdsprachunterricht als das Fundament auf welchem der Erwerb von Phonetik, Grammatik, Lexik und anderen linguistischer Teilgebiete aufbauen kann. Aus diesem Grund sollten Übungen zur Sensibilisierung für den Rhythmus der jeweiligen Zielsprache, in diesem Falle Deutsch, zu Beginn des Sprachenlernens stehen. Jede Sprache hat ihren eigenen

Rhythmus und so auch die verschiedenen Muttersprachen der DaZ-SuS. Das Zusammenspiel der einzelnen prosodischen Merkmale und Komponenten wird daraus ersichtlich, dass die von Bose (1995, S. 36) empfohlenen Übungen für den Rhythmus auch zum Üben für die Bereiche Pausierung und Melodie genutzt werden können und zudem auch für das Üben von Konsonanten und Vokalen.

Bevor die Übungen erläutert werden, soll Boses (1995, S. 37) Empfehlung zur Kombination von sprachlichen, gestischen und körperlichen Aktivitäten hervorgehoben werden. Ziel ist es, die prosodischen Merkmale und Komponenten, wie z. B. den Rhythmus zu verdeutlichen.

Zunächst sollte aber das Akzentuieren an sich klar sein. Dies ist am leichtesten bei einzelnen Wörtern, also bei der Wortakzentuierung einzuüben. Es geht darum, die prosodisch beschriebenen Mittel zum Hervorheben und Betonen von Silben korrekt einzusetzen. Dazu müssen zunächst die zu betonenden Silben erkannt werden. Demnach sollen die SuS zuerst üben, diese wahrzunehmen und zu erkennen (Kim, 1995, S. 46). Dazu sollte geübt werden, Silben, wie z. B. einsilbige Wörter, zu betonen. Kim (ebd.) schlägt sich reimende Wörter, wie "Land, Rand, Sand" (ebd.) vor, die im zweiten Schritt mit dem Artikel ergänzt werden. Dabei kommt der steigende Akzent zum Tragen. Das Wort "Land" bleibt die akzentuierte Silbe. Weiterhin wichtig ist das Üben zweisilbiger Wörter, die im Deutschen als Trochäen realisiert werden. Bei einem trochäischen Zweisilber wird die erste Silbe betont und die zweite unbetont gesprochen. Für DaZ-Lernende gilt es zuerst, die Akzentsilbe zu identifizieren. Dies können Verben und auch Substantive sein. Sinnvoll ist es, semantisch verbundene Wörter zu wählen. Um ein Beispiel zu nennen, können ähnliche Wörter wie „malen – Maler“ genutzt werden, die wiederum um das Feminin erweitert werden: „Malerin“ (ebd.). Zusätzlich zu den Vorschlägen in der genannten Literatur können die Haupt- und Nebenakzente mit (einsilbigen) Substantiven geübt werden, wobei anschließend der Plural gebildet werden kann: „Baum – Bäume, Blatt- Blätter etc.“

#### 7.4.1 Die Grundübung

Im gemeinsamen Fachunterricht mit Deutsch als S1 und S2- Lernenden sollte beim Einführen von Wortstämmen und den dazugehörigen Wortformen immer die Betonung besprochen werden.

Das heißt, es sollte immer ein Vor- und Nachsprechen stattfinden sowie Übungen, die das Erkennen dieser Betonung deutlich machen. Betonte Silben können durch Klatschen, Stampfen oder Ähnliches beim Sprechen unterstützt werden, um den erhöhten Kraftaufwand bei der Artikulation solcher Silben zu symbolisieren. Nicht

betonte Silben sollten dann mit einer weniger intensiven Körperbewegung verbunden werden. Es sind viele verschiedene Kombinationen möglich: Stampfen und Klatschen, Klatschen und Schnipsen, Klatschen mit den Händen und Klatschen mit nur zwei Fingern etc. Es empfiehlt sich insbesondere in der Grundschule deutlich verschiedene Bewegungen zu wählen (siehe Anhang, Übung 1).

Diese Übung kann auf die Akzentuierung ganzer Sätze erweitert und auf den damit einhergehenden Rhythmus übertragen werden. Betonte Silben werden z. B. geklatscht, während unbetonte geschnipst werden. Dadurch wird der Unterschied zwischen akzentuiert und nicht akzentuiert verstärkt und demnach deutlicher. Den SuS soll es infolgedessen leichter fallen, den Unterschied wahrzunehmen. Der grundlegende Rhythmus kann dabei mitgesummt werden (Bose, 1995, S. 37).

Das Üben von Wortakzenten und Rhythmus kann auf beliebig verschiedene Sätze, Wörter und Wortgruppen übertragen werden und sowohl zur Einführung beider Themen als auch für das Verfestigen von Formulierungen und Fachbegriffen genutzt werden. So können z. B. beim Einführen des Fachwortschatzes zur Kartoffel ein grundlegender Satz geübt werden, der durch ein solches Verfahren unterstützt wird. Sitzen z. B. Lehrkraft und SuS in einem Kreis und klatschen und schnipsen den Rhythmus zu dem Satzbestandteil „Die Kartoffel hat“, können die SuS nun gelernte Begriffe nennen, die dann ergänzt werden. Dann geht es reihum und alle SuS, die einen Begriff wissen, dürfen einen nennen. Dann wird jedes Wort in einem passenden Kontext mit dem passenden Sprechrhythmus und der passenden Wortakzentuierung eingeübt. Die Übung kann je nach Leistungsstand der Klasse offener gestaltet werden, sodass die SuS einen eigenen Satz formulieren, der mit Klatschen und Schnipsen begleitet und unterstützt wird. Es können auch passende Bildkarten oder Realien genutzt werden. Letztlich kann diese Übung ein ganzes Unterrichtsthema begleiten. So kann zu Beginn der Einheit nur das Wort samt Artikel „Die Kartoffel“ geübt werden, das dann je nach Unterrichtsstunde erweitert und ergänzt wird: „Die Kartoffelpflanze, Die Kartoffel hat einen Stiel, Die Kartoffel hat eine weiße Blüte etc.“

Darüber hinaus eignet sich diese Übung auch, um an das Üben einsilbiger Wörter und später auch mehrsilbiger Wörter, das Üben von Komposita anzuknüpfen.

Bei dem Einüben des Rhythmus sollte das Hören und Nachsprechen ebenso genutzt werden, um den Rhythmus einzuführen und später zu automatisieren. Dazu kann ein Sprechrhythmus von der Lehrkraft vorgegeben werden, den die SuS anschließend nachmachen. Cosentino (2019, S. 138) hebt hervor, dass dabei nicht nur das Wahrnehmen, sondern auch das Anwenden geübt wird. Er empfiehlt die Übung anfänglich auf Hauptakzente zu fokussieren und erst später ganze Äußerungen zu nutzen (ebd.).

## 7.4.2 Das Intonationsdiktat

Blühdorn (2013, S. 272) spricht von sogenannten Intonationsdiktaten, bei welchen die Lehrperson einen Satz mit genau einer Hervorhebung im Sinne eines Akzentes und Hochtons vorgibt und diktiert (siehe Anhang, Übung 2). Daraufhin schreiben mehrere Lernende den Satz an die Tafel und markieren die betonte Silbe. Anschließend kann im Plenum darüber gesprochen werden, inwiefern die Akzentuierung wahrnehmbar war und wie sie tatsächlich wahrgenommen wurde (ebd.). Es bietet sich an, das Artikulieren des Satzes gemeinsam zu sprechen. Dazu kann die Lehrperson den Satz erneut vorsprechen und von den SuS nachgesprochen werden. In der Grundschule erscheint es sinnvoll, den SuS die Sätze bereits aufgeschrieben auf einem Arbeitsblatt auszuteilen und zunächst nur den Hauptakzent einzeichnen zu lassen. Die Art und Weise der Markierung bleibt dabei der Lehrperson überlassen. Auch bei SuS mit S2, die noch keine ausreichenden Schreibkompetenzen entwickelt haben, um das Diktierte aufzuschreiben, ist es sinnvoll, ihnen im Prinzip nur die Intonation bzw. die Akzentuierung zu diktieren und sie die Wörter und Sätze an sich nicht schreiben zu lassen. Diese beuge nach Cosentino (2019, S. 138) vor, dass die SuS beim Anwenden dieser Methode eher auf die Orthografie geachtet würde als auf das zu übende prosodische Merkmal. Insofern sollte eine Kombination von dem Schreiben der Wörter und der Sätze mit dem Markieren der Hauptakzente erst durchgeführt werden, wenn die Schreibkompetenz ausreichend entwickelt ist. Die Ergebnisse der SuS sollten anschließend im Plenum besprochen werden und mit Übungen zum Vor- und Nachsprechen verbunden werden.

Diese Übung kann kombiniert werden, indem zusätzlich zum Hauptakzent Sprechpausen eingetragen werden.

## 7.5 Die Relevanz prosodische Merkmale und Komponenten – Beispiele

Neben der zuvor genannten Begründung, was die prosodische Bewusstheit und deren Folgen anbelangt, gibt es noch weitere Argumente für die Betrachtung prosodischer Merkmale im sprachzentrierten Unterricht und darüber hinaus. Es geht nicht darum, die SuS darauf zu trimmen, die deutsche Sprache im Sinne der beschriebenen prosodischen Merkmale und Komponenten perfekt und vollkommen akzentfrei zu artikulieren. Es geht viel eher darum, den Lernenden die bestmögliche Chance zu geben, die Sprache auf einem erstsprachlichen Niveau zu erwerben. Das heißt, dass eben nicht nur die Befähigung zur Verständigung relevant sein muss, sondern dass SuS eine adäquate Aussprache und Betonung erwerben, sodass ihnen dies auf weiteren Lern- und Bildungswegen keine zusätzlichen Probleme bereitet. So sollte es ein

Ziel des Deutsch- und Fachunterrichts der Schulen sein, das Vermitteln der deutschen Sprache in aller Korrektheit und den dazugehörigen Facetten zu ermöglichen. Grundsätzlich muss betont werden, dass im Zuge der Toleranz und Wertschätzung der Vielfalt keinesfalls negativ konnotiert werden darf, wenn einer Person mittels ihrer Aussprache und darüberhinausgehenden sprachlichen Kompetenzen entnommen werden kann, dass diese Person die deutsche Sprache nicht als S1 erworben hat. Ein wesentlicher Faktor für die Notwendigkeit prosodischer Übungen im Unterricht ist, dass sich die Prosodie in den unterschiedlichen Erstsprachen von der Zielsprache Deutsch unterscheiden kann. So ist z. B. von Bedeutung, dass die Realisation romanischer Sprachen schneller ist als jene in Deutsch oder Englisch (Miosga, 2006, S. 90). Aber auch die Intonation der deutschen Sprache wird deutlich kontrastierter realisiert als in vielen Erstsprachen (Dieling, 1992, S. 66 ff). Im Bereich der Akzente kann das Erkennen des Fokusakzentes schwierig sein, da vielen Sprachenlernenden und auch Menschen mit Deutsch als S1 die Bewusstheit für prosodische Merkmale fehlt. Demnach sind vielen Menschen die Eigenschaften der Intonation ihrer Erstsprache nicht bewusst (Moroni, 2015, S. 70). Insofern realisieren sie diese automatisch durch ihr unbewusstes Sprachgefühl richtig. Ohne diese Bewusstheit fehlt oftmals die Fähigkeit diese intonatorischen Charakteristika in der Zielsprache wahrzunehmen, sodass häufig prosodische bzw. intonatorische Eigenschaften der Erst- auf die Zielsprache übertragen werden (ebd.) So kommt es zu Betonungen und erstsprachlich bedingten Artikulationen, die den Sprechenden zwar bewusst sind, aber nicht aktiv beeinflusst werden können, da die intonatorischen Hintergründe diesbezüglich nicht identifiziert werden können. Demzufolge fällt es häufig schwer, die prosodischen Strukturen der Zielsprache nachzubilden. Lernende sind z. B. im Falle einer italienischen S1 eine silbenorientierte Intonation mit der Silbe als vorrangige Einheit gewohnt (Szczepaniak, 2007, S. 30 ff.). Ersichtlich wird dies in der vollen Artikulation und Akzentuierung jeder Silbe in einer Redeeinheit, sodass kein Hauptakzent mehr erkenntlich ist. Dadurch könnte die Äußerung wiederum schwer verstanden werden (Moroni, 2015, S. 70).

## 7.6 Der Erwerb und Übungen zur Sprechmelodie

Wie auch bei den vorangegangenen Übungen zur (Wort-)Akzentuierung und zum Rhythmus sollten die SuS zunächst Üben die Sprechmelodie wahrzunehmen (Meunmany & Schmidt, 1995, S. 33). Da DaZ-Lernende häufig bezüglich der Aussprache gehemmt sind, wirkt sich dies auch auf den Verlauf der Melodie aus (ebd., S. 32). Deshalb gilt auch hier wieder die Forderung, ausreichend zu kommunizieren und viel zu sprechen.

Die erste Übung für SuS, ist möglichst viel Gesprochenes zu hören, um die Sprechmelodie wahrzunehmen. Dazu gehört es auch, Sprechpausen wahrzunehmen. Anschließend sollte über die Hörübungen gesprochen werden. Auch wenn dies zunächst sehr schwierig erscheint, können die SuS ab einem gewissen Zeitpunkt versuchen auszudrücken, inwiefern sich die Tonhöhe beim Sprechen verändert. Dies kann mit den Schülern über die Stimmhöhe (Die Stimme geht hoch, die Stimme geht runter, die Stimme bleibt gleich) kommuniziert werden. Ähnlich wie bei der Übung des Intonationsdiktats können zunächst Sätze von der Lehrperson vorgesprochen werden. Nach mehrmaligen Hören -dies hängt von der Entwicklung der SuS in Bezug auf die prosodischen Merkmale ab- können die SuS nach den Satzzeichen den Melodieverlauf des vorangegangenen Abschnittes markieren. Entweder ist sie gestiegen (↑), sie ist gefallen (↓) oder sie ist gleichgeblieben (→) (ebd., S. 33) (siehe Anhang, Übung 3). Dies setzt ein systematisches Hören voraus, sodass Melodieverläufe bewusst identifiziert und von anderen Melodieverläufen diskriminiert werden (ebd., S. 34). Es bietet sich demnach an, diese Übung zur Sprechmelodie erst vorzunehmen, wenn die SuS bereits einige Sätze sprechen können, d. h. bereits einige Sprachkompetenzen hinsichtlich des Hörens, des Sprechens, aber auch teilweise schon im Schreiben vorhanden sind. Andernfalls kann das Ziel der Übung nicht mit den SuS kommuniziert werden.

Diese Übung des Hörens kann laut Meunmany und Schmidt (ebd., S. 34) auch auf Märchen und andere Textsorten übertragen werden - folglich auch auf den Sachtext. In Anlehnung an die Beschreibung, dass die Bildungs- und die Fachsprache eine hohe konzeptionelle Schriftlichkeit ausmacht (siehe Abschnitt 3.1, 3.2.), kann im Fachunterricht -im Besonderen auch in Sachtexten- auf das Erreichen der Lösungstiefe geachtet werden. Insgesamt lassen sich daran, aber auch die in Abschnitt 7.4. beschriebenen prosodischen Aspekte verdeutlicht und geübt werden.

Die Übung kann mit einer Art Intonationsdiktat kombiniert werden, indem bspw. die Sprechpausen markiert werden und dann der Melodieverlauf der jeweiligen Abschnitte eingetragen werden.

Wer schon mal eine Fremdsprache erworben hat, wird sich daran erinnern können, wie viel Kraft und Konzentration es kostet, Wörter und Sätze nachzusprechen, die man selbst nicht so gut versteht oder deren Artikulation einem selbst nicht präsent ist. Demnach sollten die vorgestellten Ansätze für das Üben prosodischer Mittel langsam und schrittweise eingeführt werden. Schließlich wissen viele aus eigener Erfahrung, dass es manchmal auch einer großen Überwindung bedarf, sich überhaupt zu trauen, Wörter und Sätze nachzusprechen (Meunmany & Schmidt, 1995, S. 32). Auch das



sollte berücksichtigt werden und als Anlass genommen werden, die gezeigten Herangehensweisen auch als Sprachspiele, Lieder, Reime mit einer angenehmen Atmosphäre ohne Druck so zu gestalten, dass die SuS erst recht keine Hemmungen aufbauen, das Sprechen zu üben.

## **8 Beschreibung der Umsetzung an der [REDACTED] Grundschule Mannheim**

An dieser Stelle der Ausarbeitung sollten ursprünglich weiterführende Beobachtungen zum Erwerb der prosodischen Merkmale erläutert werden, die aufgrund der Covid19-Pandemie leider nicht durchgeführt werden konnten. Infolgedessen werden zuvor getätigte Beobachtungen erläutert, die während des Integrierten Semesterpraktikums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Wintersemester 2019/2020 an der [REDACTED] Grundschule [REDACTED] Mannheim gemacht wurden. Die fortführenden Beobachtungen sollten ebenfalls an der [REDACTED] Mannheim durchgeführt werden. Die [REDACTED] Mannheim hat den Sachunterricht als „Sachunterrichtsband“ angelegt. Demnach haben die SuS eines Jahrganges parallel über den Zeitraum von drei Schulstunden Sachunterricht. Dies macht es möglich, den SuS verschiedene Lernorte und -bereiche näherzubringen. Die SuS wechseln in einem zuvor festgelegten Rhythmus zwischen der Küche, dem Forscherraum, dem Technikraum und im Sommer auch dem Schulgarten. Darüber hinaus werden die einzelnen Klassen aufgeteilt. Dadurch befindet sich eine Hälfte der Klasse im Klassenraum und arbeitet eher theoretisch mit der Klassenleitung, während die andere Hälfte sich in einem der Lernorte praktisch betätigt. In einem zweiwöchigen Turnus wechseln sich die beiden Klassenhälften ab. Die dadurch geschaffene kleinere Gruppengröße und auch der Zeitraum von drei Schulstunden ermöglicht ein vertieftes und gründliches Arbeiten, insbesondere in Bezug auf sprachliche Arbeit. Dies schien auch einer der Hauptgründe für die Umwandlung des Sachunterrichts zu einem Sachunterrichtsband zu sein. Die [REDACTED] Mannheim liegt in einer Umgebung, welche eine niedrige sozioökonomische Schicht und ein dementsprechend niedriges „Bildungslevel“ (Sozialraumtypologie Mannheim, 2009) impliziert. Durch sprachliche Tätigkeiten innerhalb des Unterrichts sind die SuS angehalten miteinander zu kommunizieren und sich gegenseitig zu helfen. Die im Beobachtungszeitraum unterrichtende Lehrkraft legte außerordentlich viel Wert auf den sprachlichen Ausdruck der SuS. So wurde am Ende einer Unterrichtseinheit -meist in einem Sitzkreis- über die verschiedenen Arbeitsvorgänge gesprochen und geübt, diese in fachsprachlich korrekten und dem Alter angemessenen Formulierungen zu beschreiben und auch den Fachwortschatz sinnvoll einzusetzen. Oftmals sollten die SuS einen Satz zu einem der Arbeitsschritte in einem zusammenhängenden Satz

formulieren. Dabei wurde seitens der Lehrperson darauf geachtet, dass nicht bloß das Wort „machen“ genutzt wurde, sondern verschiedene Begriffe verwendet wurden. Am häufigsten konnte der Unterricht im Lernraum der Küche beobachtet werden. Das bedeutet, es wurden auf Verben wie „verrühren“, „dazugeben“, „wiegen“ etc.“ geachtet. Der Unterricht bezüglich des hier ausgewählten Wortschatzes konnte leider nur zum Thema der Kartoffelpflanze bei der Ernte der einige Monate zuvor vergrabenen Kartoffeln beobachtet werden. Die zuvor beschriebenen Übungen zu prosodischen Aspekten passen sehr gut zu der Beschäftigung mit dem Wortschatz eines Unterrichtsfaches bzw. den Rahmenbedingungen der [REDACTED] Mannheim. In dem gegebenen Sitzkreis könnten über die bereits stattfindende Wortschatzarbeit hinaus die Übungen 1 und 2 anknüpfen und das Betonen und Artikulieren der Wörter weiterentwickeln. Darüber hinaus wird an jedem dieser Lernorte ein Wortschatzheft geführt, wobei das Schreiben der gelernten Wörter einer Einheit geübt wird. Es handelt sich meist um fünf bis sieben Wörter, die ins Wortschatzheft abgeschrieben wurden. Je nach Klassenstufe und Schreibkompetenzen wurden auch Sätze aufgeschrieben. Ferner haben die SuS meist Bilder dazu sortiert, gemalt oder verschiedene fortführende Aufgaben bearbeitet, um die Begriffe zu festigen. Das Wortschatzheft bietet sich dazu an, dass SuS zumindest die Hauptakzente einzelner Fachbegriffe markieren können. Dies ist aber erst dann sinnvoll, wenn das Wortschatzheft schon öfter benutzt und eine gewisse Schreibkompetenz entwickelt wurde. Dadurch können immer wieder Elemente der Intonation, der Akzentuierung und auch des Rhythmus mitaufgegriffen werden.

## 9 Fazit

Zu Beginn wurde erläutert, dass in Deutschland eine fortwährende Relevanz besteht, sich als Lehrkraft und schulische Institution mit DaZ auseinanderzusetzen. Die sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden zeichnet sich durch die enge Verbundenheit von der Bildungs- und der Fachsprache als Zugang zu den Bildungsmöglichkeiten und auch zur Teilhabe in der Gesellschaft aus. Des Weiteren wurde anfangs erläutert, dass es zwar Zuschreibungen im Sinne geringerer Bildungschancen für SuS mit Migrationshintergrund gibt, dies aber eher mit dem sozioökonomischen Kapital des Haushaltes eines Individuums zusammenhängt. SuS mit Migrationshintergrund und DaZ sind nicht gleichzusetzen. Dennoch ergibt sich ein gewisser Zusammenhang daraus, dass es Lernende gibt, die entweder aus einem anderen Land nach Deutschland kommen und dann DaZ erwerben oder bereits länger in Deutschland leben, aber bspw. zu Hause eine andere Sprache sprechen. In beiden und weiteren Fällen fehlen

sprachliche Kompetenzen, die in der Schule erworben werden sollen. Insbesondere aus dieser Zuschreibung der geringeren Bildungschancen, gilt es, SuS mit Migrationshintergrund bzw. SuS mit DaZ keine weiteren (sprachlichen) Hürden in den Weg zu legen, sondern die Zielsprache viel eher auf erstsprachlichem Niveau zu erwerben. Schließlich gibt es eine hohe Wechselwirkung sprachlicher und fachlicher Kompetenzen, da die Sprache die Voraussetzung für das Erlernen fachlicher Inhalte darstellt. Das Fundament für den Erwerb aller sprachlichen Fertigkeiten bildet die Prosodie, welche aber explizit im Unterricht nicht behandelt wird. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass der reguläre Unterricht, sei es der Sprach- aber auch der Fachunterricht, auf SuS mit Deutsch als S1 ausgerichtet ist. Wird sich genauer mit prosodischen Aspekten auseinandergesetzt, fällt auf, dass Menschen mit Deutsch als S1 diese prosodischen Merkmale und Komponenten weitgehend unbewusst korrekt einzusetzen wissen. Zum anderen liegt es an der mangelnden Lehrerbildung, die Gebiete wie die Sprecherziehung und konkreter die prosodischen Aspekte außer Acht lässt. Demnach kann es Lehrpersonen schwerfallen, Fehler bzw. Schwierigkeiten, die auf prosodischer Ebene entstehen als solche zu identifizieren und konkret Hilfestellung zu geben. Aber auch das explizite Vermitteln prosodischer Aspekte bleibt damit aus. Auf der Grundlage, dass jede Sprache ihre eigene Prosodie, das heißt ihren eigenen Rhythmus, ihre eigene Intonation und ihre eigene Artikulation hat, wird ersichtlich, dass die Behandlung der Prosodie im Spracherwerb den SuS helfen kann, sprachliche Hürden in dieser Hinsicht zu überwinden.

Demnach wurde mit der vorliegenden Bachelorarbeit versucht, den Einsatz prosodischer Übungen im Sprach- und Fachunterricht zu befürworten, um gemeinsamen Unterricht mit DaZ-SuS und solchen mit Deutsch als S1 zu ermöglichen. Letztlich soll dies dazu führen, sprachliche Hürden zu vermindern, sodass sich SuS im Verlaufe ihres Bildungsweges hauptsächlich auf fachliche Kenntnisse konzentrieren können. Zudem wurde im Verlauf dieser Arbeit ein Einblick darauf gegeben, mit welchen theoretischen prosodischen Hintergründen sich Lehrpersonen im Rahmen ihrer Vorbereitung auf den Unterricht beschäftigen sollten. Letztlich bietet die Gestaltung des Sachunterrichts der [REDACTED] Mannheim eine geeignete Grundlage, prosodische Übungen effektiv und aktiv in den Fachunterricht einzubinden.

## Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In B. Ahrenholz, *Fachsprache und Deutsch als Zweitsprache* (S. 15-33). Tübingen: Narr Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
- Altmann, H., Batliner, A., & Oppenrieder, W. (1989). *Zur Intonation von Modus und Fokus im Deutschen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Arnold, R., & Müller, H.-J. (1993). Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung - 10 Annäherungsversuche. (P. A. Kaier, Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Beruf, Vierteljahresschrift für Unterrichtspraxis und Lehrerbildung*, 41(4), S. 323.
- Aschenbrenner, K.-H. et al. (2016). *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *6. Bildungsbericht 2016: Bildungs in Detuschland 2016. Ein indikatorengestützter Berticht mit einer Analyse zu Bildung und Migartion*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Gute Schreibaufgaben für alle Schülerinnen und Schüler. In İ. Dirim, H. J. Krumm et al, *Schwerpunkt: Körper, Klang, Rhythmus. Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache*. (S. 67-84). Wien: Prasens Verlag.
- Bergmann, M., Delbrück, M. et al. (2007). Brockhaus Themenwissen Mathematik - Informatik - Physik - Chemie. 2. Leipzig/Mannheim: Bibliographisches Insitiut & F. A. Brockhaus AG.
- Blühdorn, H. (2012). *Negation im Deutschen. Syntax, Informationsstruktur, Semantik*. Tübingen: Narr.
- Blühdorn, H. (2013). Intonation im Deutschen - nur eine Frage des schönen Klangs? *Pandaemonium Germanicum*, 16(22), 242-278.
- Bose, I. (1995). Spielerisches zum Rhythmus. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*(12), S. 36-41.
- Bose, I., Hirschfeld, U., Neuber, B. et al. (2013). *Einführung in die Sprechwissenschaft: Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Narr.
- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In J. Goschler, & M. Butler, *Sprachsensibler Fachunterricht* (S. 1-34). Wiesbaden: Springer.
- Butler, M., & Goschler, J. (2019). Zur Einleitung: Dimensionen der Sprachsensibilität im Fachunterricht - Perspektiven und Fragerichtungen. In M. Butler, & J. Goschler, *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. I - XI). Wiesbaden: Springer.
- Coblenzer, H., Muhar, F. (1993). *Atem und Sitmme. Anleitung zum guten Sprechen*. (12. Aufl.) Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Cosentino, G. (2019). *Grammatik der Prosodie für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Cruttenden, A. (1997). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dieling, H. (1992). *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin & München: Langenscheidt Verlag.
- Duden. (2009). Duden. Die Grammatik. 8. Aufl. Mannheim & Zürich: Dudenverlag.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1980). Sprache in Institutionen. In H.-P. Althaus, H. Henne, & H.-E. Wiegand, *Lexikon der Germanistischen Wissenschaft* (S. 228-245). Tübingen: Niemeyer.
- Gadow, A. (2016). *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I. (2009). Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. In I. Gogolin, & U. Neumann, *Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten*. (S. 264-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., & Dirim, I. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxman.
- Graffmann, H. (2007). „Dem Adressaten das Verstehen erleichtern“ – Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. (J. Schlabach, Hrsg.) *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), S. 1-23.
- Günther, C. (1999). *Prosodie und Sprachproduktion*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hargrove, P., & McGarr, N. (1994). *Prosody management of communication disorders*. London: Whurr.
- Harr, A.-K., Terrasi-Haufe, Woerfell T. N. (2018). *Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem*. In A.-K. Harr, M. Liedke & C. Riehl. *Deutsch als Zweitsprache. Migration - Spracherwerb - Unterricht* (S. 171-206). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Harr, A.-K., Liedke, M. (2018). *Migration und Spracherwerb*. In A.-K. Harr, M. Liedke & C. Riehl. *Deutsch als Zweitsprache. Migration - Spracherwerb - Unterricht*. (S. 1-25). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Hirst, D., & Di Cristo, A. (1998). A survey of intonation systems. In C. De, D. Bolinger et al., *Intonation Systems* (S. 1-44). Cambridge University Press.
- Hoffmann, L. (2019). *Alltagssprache*. München; Eichstätt: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Jeuk, S. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag .
- Jungkamp, B. (2016). *Soziale Herkunft und Bildungserfolg*. Bonn: Schriftenreihe des Netzwerkes Bildung.

- Kim, S. (1995). Wortakzentuierung. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*(12), S. 46-50.
- Knapp, W. (2010). Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In W. Ulrich, B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP)* (Bd. 9, S. 133-148). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krüger-Beer, H., Osterwinter, R. (2007). *Brockhaus Themenwissen. Rechtschreibung, Themenwissen, Biologie A-H*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.
- Liedke, M. (2018). *Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen*. In A.-K. Harr, M. Liedke & C. Riehl. *Deutsch als Zweitsprache. Migration - Spracherwerb - Unterricht*. (S. 61-93). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Maclay, H., & Osgood, C. (1959). Hesitation Phenomena in Spontaneous English Speech. (International Linguistic Association, Hrsg.) *Word. Journal of the International Linguistic Association*, 15(1), S. 19-44.
- Massaro, D. (1975). *Experimental psychology and information processing*. Chicago: Rand McNally.
- Meibauer, J., Demske, U. et al. (2002). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart: Springer-Verlag GmbH.
- Meunman, N., & Schmidt, L. (1995). Sprechmelodie. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*(12), S. 32-53.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016). *Bildungsplan Deutsch. Bildungsplan der Grundschule*.
- Miosga, C. (2006). *Habitus der Prosodie. Die Bedeutung der Rekonstruktion von personalen Sprechstilen in pädagogischen Handlungskontexten*. Frankfurt am Main: Lang.
- Moroni, M. C. (2015). Intonation im Gespräch. Zur Vermittlung der Intonation im DaF-Unterricht. In W. Imo, & S. Moraldo, *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht* (S. 67-82). Tübingen: Stauffenburg.
- Nohl, A.- M.: *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Peter, F., & Spieß, C. K. (2015). Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Horten: Unterschiede zwischen den Gruppen nicht vernachlässigen! *DIW-Wochenbericht*, S. 12-21.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim & Basel: Beltz
- Roelcke, T. (2019). *Fachsprache. (Verbale und nonverbale) Kommunikation in spezialisierten*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademischer Verlag.
- Rösch, H. (2012a). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Hannover: Schroedel.

- Rösch, H. (2012b). Deutsch als Zweitsprache (DaZ): theoretische Hintergründe, Organisationsformen und Lernbereiche, Lehrerbildung. In M. Matzner, *Handbuch Migration und Bildung* (S. 155-166). Weinheim/Basel: Beltz.
- Scherer, K. (1977). Affektlaute und vokale Embleme. In R. Posner, & H. Reinecke, *Zeichenprozesse - Semiotische Forschung in den Einzelwissenschaften* (S. 199 - 214). Wiesbaden: Athenaion.
- Selting, M. (1995). *Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Silliman, E.R., Leslie, S.P. (1983). *Social and cognitive aspects of fluency in the instructional setting. (Pragmatics in Language-Disordered Children)*. *Topics Language Disorders*, 4(1), S. 61-74.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not. The Education of Minorities* (Bd. 7). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Slembek, E. (1983). Individuelle Identifikation und soziale Bewertung von Gesprächspartnern durch Sprechausdruckmerkmale. In B. Sandig, *Stilistik II: Gesprächsstile* (S. 199-222). Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
- Szczepaniak, R. (2007). *Der phonologisch-typologische Wandel des Deutschen von einer Silben- zu einer Wortsprache*. Berlin: de Gruyter.
- Trim, J., North, B., Coste D. et al (2011) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Uhmann, S. (1991). *Fokusphonologie*. Tübingen: Niemeyer.
- von Essen, O. (1957). *Allgemeine und angewandte Phonetik*. Berlin: Akademie-Verlag.
- von Essen, O. (1979). *Allgemeine und angewandte Phonetik*. (5., neubearb. u. erw. Aufl.). Berlin: Akademie-Verlag.
- Wermke, K., Ruan, Y., Feng, Y et al. (2017). *Fundamental frequency variation in crying of Mandarin and German neonates*. *Journal of Voice*, 31(2), 255-e25.

## Internetquellen

Duden. (kein Datum). *Intonation*. Zugriff am 03. Juni 2020 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Intonation>

Statistisches Bundesamt. (2020). *Wanderungen zwischen Deutschland und dem Ausland: Deutschland, Jahre, Staaten der Europäischen Union*. Zugriff am 10. September 2020 unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=abrufbelleBearbeiten&levelindex=1&levelid=1599723685464&auswahloperation=abrufabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&code=12711-0001&auswahltext=&werteabruf=starten#abreadcrumb>

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2017). *Migrationshintergrund (Schulstatistiken)*. Zugriff am 04. August 2020 unter <https://www.statistik-bw.de/Glossar/955>

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2017). *Allgemeinbildende Schulen: Entwicklung der Entwicklungszahlen*. Zugriff 04. August 2020 unter [https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/AS\\_schueler.jsp](https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/AS_schueler.jsp)

## Dokumente von einer Internetseite

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc. Zugriff am 03. September 2020 unter [http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)

Stadt Mannheim. (2009). *Sozialraumtypologie Mannheim*. Schriftreihe des Stadtjugendamtes. Mannheim: Fachbereich Kinder, Jugend und Familie – Jugendamt Jugendhilfeplanung: Mannheim. Zugriff am 07. September 2020 unter <https://www.mannheim.de/sites/default/files/page/2887/51-sozialraumtypologie.pdf>



## Anhang

### Übung 1

Diese Übung wurde nach Bose (2007, S: 37) adaptiert, der diese wiederum von Naegele und Hartmann (1991, S. 3) und Broich (1993, S. 82) adaptiert hat.

#### Einsatz:

Die Übung kann je nach Leistungsstand zur Einführung, zum Festigen, zum Üben und zum Wiederholen von Begriffen eingesetzt werden.

#### Vorgehen:

Die Lehrperson gibt einen Klatschrhythmus vor, der von den SuS übernommen wird. Betonte Silben werden dabei geklatscht, unbetonte Silben werden durch ein Schnipsen dargestellt. Es werden für das zu realisierende Rhythmusmuster typische Formulierungen gewählt (Bose, 1995, S. 37).



#### Sozialform:

Besonders in den frühen Phasen, aber auch insgesamt bietet es sich an, diese Übung im Plenum durchzuführen.

#### Mögliche Variationen des Klatschens:

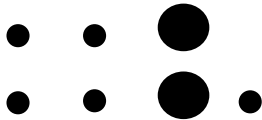
Betonte Silben	Unbetonte Silben
Stampfen	Klatschen
Klatschen	Schnipsen
Klatschen mit den Händen	Klatschen mit nur zwei Fingern
Klatschen auf die Oberschenkel	Klatschen in die Hände
...	...

#### Schriftliche Darstellung:

Betonte Silben	Unbetonte Silben
	

#### Beispielsätze nach Bose (1995, S. 37):

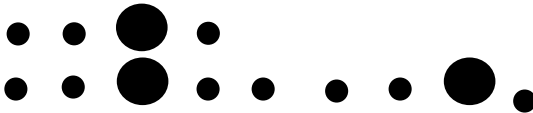
 Ich heiÙe Ines.



Wie heißt du?

Du heißt Ines.

Beispiele übertragen auf den Fachwortschatz:



Die Kartoffel

Die Kartoffel ist eine Knolle.

Mögliche Veränderungen/Erweiterungen:

- Kombination mit Musikinstrumenten
- Hinzuziehen von Material:
  - o Bildkarten
  - o Realien
  - o Arbeitsaufträge
- Einbezug von Nebenakzenten
- 



Die Kartoffelpflanze

## Übung 2

Diese Übung wurde nach Cosentino (2019, S. 138) und Blühdorn (2013, S. 272) adaptiert.

### Einsatz:

Diese Übung ist erst dann sinnvoll einzusetzen, wenn SuS sich bereits mit prosodischen Merkmalen, insbesondere der Akzentuierung beschäftigt haben und dies mit der Lehrperson bereits mehrfach geübt haben.

### Vorgehen:

Die Lehrperson diktiert einen Satz oder auch ein Wort mit einem Hauptakzent.

Nun sind mehrere Varianten der Notation möglich:

- Die SuS bekommen ein Arbeitsblatt, auf welchem die Sätze und Wörter bereits abgedruckt sind und markieren den Hauptakzent.
- Die SuS schreiben die Wörter in ein Heft (Wortschatzheft) und markieren den Hauptakzent. Dies erscheint besonders für SuS der Grundschule oder auch bei SuS mit S2 sinnvoll, die noch keine ausreichenden Schreibkompetenzen entwickelt haben, um das Diktierte aufzuschreiben.
- Die SuS (bzw. mehrere SuS) können die Sätze und Wörter nach Blühdorn (2013, S. 272) an die Tafel schreiben und markieren die betonte Silbe.

Es empfiehlt sich die Ergebnisse im Plenum zu besprechen und mit Vor- und Nachsprechübungen zu kombinieren.

### Sozialform:

Diese Übung kann zwar gut in einer Partnerarbeit funktionieren, da sie jedoch darauf abzielt, Hauptakzente und Hochtöne wahrzunehmen, sollte es ein Ziel sein, dass letztlich jeder für sich arbeitet.

Die Besprechung sollte im Plenum stattfinden.

## Übung 3

Diese Übung wurde adaptiert nach Meunmany und Schmidt (1995, S. 33).

### Einsatz:

Diese Übung sollte erst nach den Übungen zur Akzentuierung bzw. zum Rhythmus stattfinden. Die SuS sollten bereits einige Wörter und erste Sätze sprechen können. Andernfalls kann mit den Lernenden nicht darüber gesprochen werden, was gemeint ist.

### Vorgehen:

Die SuS bekommen Sätze vorgesprochen und üben zunächst das Wahrnehmen von Sprechpausen. Mit zusätzlicher Besprechung verschiedener Melodieverläufe kann sukzessiv das Wahrnehmen und Beschreiben der einzelnen Satzbestandteile stattfinden. Wenn die SuS bis zu einem gewissen Grad literarisiert sind, können sie den vorgesprochenen Text in schriftlicher Form erhalten und sowohl Sprechpausen als auch die Melodieverläufe der jeweils vorangegangenen Abschnitte einzeichnen:

↑ steigender Melodieverlauf

↓ fallender Melodieverlauf

→ gleichbleibender Melodieverlauf

### Sozialform:

Diese Übung erfordert Konzentration, um die SuS für das Wahrnehmen der prosodischen Merkmale zu sensibilisieren. Deshalb empfiehlt sich die Durchführung der Übung in Einzelarbeit und eine anschließende Besprechung im Plenum. Sind die SuS etwas erfahrener können sie die Übungen zunächst in Partner- oder Gruppenarbeit besprechen und anschließend im Plenum.

### Beispiele:

Die Kartoffelpflanze hat weiße Blüten. ↓ Sie ist ein Nachtschattengewächs. ↓

Handelt es sich bei der Kartoffel um eine Sprossknolle? ↑ Ja, → richtig. ↓

Kartoffeln sind verdickte Sprossen. ↓

## Erklärung gemäß § 22 Abs. 11

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen als solche kenntlich gemacht und dieselbe Arbeit oder wesentliche Teile nicht bereits anderweitig als Prüfungsleistung verwendet habe.

Heidelberg, 21.09.2020 Unterschrift:

