

JOHANN DRUMBL / RENATA ZANIN

Prosodie im Unterricht: hören, lernen, üben

Zum Schluss trat sie vor den Vorhang ...
Es wurde still. Und als sie begann, dachte
ich: Jetzt spricht Elisabeth Bergner ganz
persönlich, improvisierend ... Sie sprach aber
mit derselben Natürlichkeit die vorgeschriebenen
Worte des Stücks. (Tucholsky)

Abstract

In der zweisprachigen Südtiroler Lernumgebung stellt die Prosodie des Deutschen eine besondere Schwierigkeit dar, da viele Studierende die Tonhöhenakzente des Deutschen nicht wahrnehmen können. In dem Beitrag wird ein von Johann Drumbel und Renata Zanin entwickeltes Übungsprogramm zum Erlernen der Prosodie vorgestellt, das mit Studierenden italienischer und deutscher Muttersprache von 2009–2017 durchgeführt wurde. Als Lernmaterialien für das Erkennen prosodischer Muster dienen ausschließlich Gedichte, die als Text und als Rezitation im Internet zur Verfügung stehen. Die Autorenlesungen sind Paradigmen prosodischen Sprechens, die nicht zur Imitation, sondern zum kreativen Erkunden prosodischer Muster und Möglichkeiten anregen sollen.

1 | Einleitung

Sprechen und laut lesen zu lernen ist nichts Triviales. Es ist eine große Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler, die für lange Zeit Lernende bleiben. Und es ist eine große Herausforderung für die Lehrpersonen, die sie auf diesem langen Weg begleiten. Texte laut vorzulesen gehört als Vorbereitung auf das Sprechen in beruflichen Situationen zu den Grundfertigkeiten, die von Absolventen von Schule und Universität verlangt werden. Die Prioritäten haben sich so stark gewandelt, dass heute, wenn von *21st-century-skills* die Rede ist, nicht mehr vorrangig an Computer und an die Künstliche Intelligenz gedacht wird, sondern immer öfter und mit großem Nachdruck auch an die *soft skills* wie auch die Fähigkeiten des mündlichen Ausdrucks in der sozialen Interaktion. Den neuesten Schulkonzepten nach werden diese Fähigkeiten von den ersten Klassen der Grundschule an geübt, wobei der Erfolg des langjährigen Übens gerade darin besteht, auch bei komplexeren Gesprächen und Diskussionen den natürlichen Ton des Sprechens zu erhalten. Die bewundernden Worte von Tucholsky über die

¹ Die Abschnitte 1 und 2 stammen von Hans Drumbel, 3 bis 10 von Renata Zanin. Wir danken Hans Lösener für all die Jahre verständnisvoller und kritischer Teilhabe an unserem Brixener Prosodieprojekt.

Schauspielkunst der Elisabeth Bergner geben gleichsam den Ton vor für die Momente einer Didaktik der Mündlichkeit, die außerhalb der Schule ansetzt und über die Schule hinaus ihre Wirkung tut.

Sprechen, Gedichte rezitieren sind heute aber noch isolierte Momente im Unterricht. Solange es dabei bleibt, sind gezielte Übungen zum lauten Lesen notwendig. In Eberhard Ockels Standardwerk zum *Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts*² werden Teile von Gedichten „beispielhaft“ zum Vorlesen vorbereitet. Mit dem ersten Blick auf den Text schaffen die Leser aber in ihrem Kopf spontan ein eigenständiges – vielleicht auch falsches – prosodisches Abbild des Textes, das das Lesen der Musterdarstellung dann empfindlich stört (vgl. Perrone-Bertolotti et al. 2012). Man vergleicht und verliert den Überblick. Das Erfassen der didaktischen Vorschläge „von außen“ wird durch das Bild erschwert, das ich als Lesender von der prosodischen Gestaltung der Äußerung bereits gebildet habe. Dazu kommt die in Jahrzehnten des eigenen Sprachgebrauchs gewonnene und konsolidierte Erfahrung, dass von einem konventionellen prosodischen Muster nur dann abgewichen wird, wenn neue, oder zuvor unerkannt gebliebene Elemente des Kontexts diese Neuorientierung verlangen. Die erste Orientierung und jede Neuorientierung erfolgt eigenständig – „von innen“ – auf der Grundlage der eigenen Erfahrungen im Umgang mit den jeweiligen Kontexten. Die kognitive Leistung, die dabei erbracht wird, ist die Erinnerung an die sprachlichen Formen, die dem Sprechenden bereits vertraut sind.³

Man kann die prosodische Gestaltung nicht durch Regeln lehren, die von außen an den Lernenden herangetragen werden. Gelernt wird auch hier durch die Erfahrung prototypischer Muster. Was ein Muster ist, muss vom Lernenden selbst erkannt werden. Eine prototypische Erfahrung muss gegenüber dem Nicht-Prototypischen durch Beobachtung abgegrenzt werden. Darin besteht ein wichtiger Teil des Lernprozesses.

Aus diesem Grund ist die folgende Einführung in die Prosodie des Deutschen so eng mit der Praxis des Lernens verbunden. Jeder Erkenntnismoment soll auf der Grundlage von konventionellen prosodischen Formen realisiert werden, die von den Lernenden bereits aktiv beherrscht werden, die sie bereits – wenn auch vielleicht noch nicht in stabiler Weise – abrufbereit in ihrem Gedächtnis gespeichert haben.

Lehrbar ist im Bereich des gesteuerten Spracherwerbs allein die Aufmerksamkeit, so die Maxime eines der Großen der Pädagogik des 20. Jahrhunderts, Caleb Gattegno, der gerade im Bereich der Mündlichkeit vielfach gewirkt hat (vgl. Gattegno 1972).

2 | Die Vorbildfunktion der Kunst für den Unterricht

Worauf soll die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen gerichtet sein, wenn ihnen die prosodische Gestaltung beim Lesen ein Anliegen ist? Die Antwort suchen wir bei Könnern ihres Fachs, bei Dichtern, Schauspielern und Regisseuren. Im Folgenden berichten wir, was wir von diesen Zeugen für das Sprechen in der Schule gelernt haben. In langen Jahren des Beobachtens, des Experimentierens, des Gedankenaustauschs zwischen Brixen und Heidelberg hat sich ein Konzept herauskristallisiert, das in jeder Phase des Sprechens im Unterricht der Illokution eine unverzichtbare Rolle zuweist. Kein Sprechen, kein Rezitieren eines Gedichts, ohne „authentische“ Illokution.⁴ Sprechen wird also immer als Sprechhandlung aufgefasst und ist von

² Eine Darstellung des Ist-Zustands an den Schulen gibt Eberhard Ockel (2000, 106–110). Bis heute hat sich kaum etwas daran geändert. Die inhaltlich relevanten Anleitungen zum Vorlesen, die Ockel gibt, sind unseren Erachtens kaum vermittelbar. Um dem Vorlesetrott in den Schulen zu begegnen, braucht es ein empirisch gewonnenes Verständnis der Grundlagen. Das kann die Begegnung mit Gedichten leisten, wie sie hier referiert wird. Dieses Verfahren, das wir für DaF-Lernende einsetzen, ist auch im Muttersprachunterricht sinnvoll und kann in deutschen Schulen in den mehrsprachigen Klassen erfolgreich verwendet werden.

³ In einem größeren Kontext kann man – in Anschluss an die wegweisenden Arbeiten von Helmut Feilke – von „Anschließbarkeit“ sprechen. Im Grunde geht es dabei auch um die Analogie: „Analogy As The Fire And Fuel Of Thinking“, so der Untertitel des Buches von Douglas Hofstadter und Emmanuel Sander (2013).

⁴ Interessante und weiterführende Perspektiven zum Zusammenhang von Prosodie und Illokution verdanken wir der Untersuchung von Imanuel Rau (Rau 2018).

der Intention her bestimmt, die den Sprechenden von Anfang an leitet. Das ist, in der Fachsprache der linguistischen Pragmatik, die Illokution.⁵

Hans Magnus Enzensberger, dessen Gedichte eine entscheidende Rolle in unserem Prosodie-Projekt spielen, ist geradezu der Kronzeuge für die Priorität der Illokution: Ausgehend vom Titel des Sammelbands, in dem diese Reflexionen erschienen sind, „Mein Gedicht ist mein Messer“, schreibt Enzensberger:

So wie sich Messer von Hüten und Hüte von Körben unterscheiden, indem sie ihren Benutzern einmal das Zustechen, zum anderen das Aufsetzen und Forttragen zumuten, so mutet jedes Gedicht seinem Leser ein anderes Lesen zu. Gedichte ohne Gestus gibt es nicht. Gedichte können Vorschläge unterbreiten, sie können aufwiegeln, analysieren, schimpfen, drohen, locken, warnen, schreien, verurteilen, verteidigen, anklagen, schmeicheln, fordern, wimmern, auslachen, verhöhnen, reizen, loben, erörtern, jubeln, fragen, verhöhen, anordnen, forschen, übertreiben, toben, kichern. Sie können jeden Gestus annehmen außer einem einzigen: dem, nichts und niemanden zu meinen, Sprache an sich und selig in sich selbst zu sein. Damit das, was vorgezeigt werden soll, beachtet wird, müssen Gedichte allerdings schön sein. Es muß ein Vergnügen sein, sie zu lesen.⁶ (Enzensberger 2009, 323)

Enzensberger spricht mit kritischer Bewusstheit und aus der poetischen Erfahrung des Schreibens und des Lesens heraus, darin liegt seine Expertise. Das Schlüsselwort ist *Gestus*, die Bezeichnung, die von der Illokution zum Ausdruck der gesprochenen Sprache führt.⁷ Gestus ist auch der Schlüsselbegriff von Hans Löseners überzeugendem Versuch, prosodisch motiviertes Sprechen in der Schule heimisch zu machen. Lösener entdeckt dabei – in der Nachfolge von Henri Meschonnic – die Stimmlichkeit des Textes: „Die Stimme des Lesers oder des Schauspielers macht die Stimmlichkeit im Text hörbar, sichtbar, erlebbar – und verändert diese zugleich. Und gleichzeitig wird die lesende oder sprechende Stimme durch das, was sie liest oder spricht, ebenfalls verwandelt und erweitert“ (Lösener 2017, 3). An exemplarischen Analysen und unterrichtlichen Fallstudien hat Annegret Lösener gezeigt, wie die didaktische Umsetzung gelingen kann (vgl. Lösener, A. 2007).

Gedichte und exemplarische Gedichtrezitationen für den Schulunterricht fruchtbar zu machen, ist keine leichte Aufgabe. Es kann nicht einfach vorausgesetzt werden, dass die ästhetischen Werte von sprachlicher Qualität spontan erkannt werden. Die Erfahrung des künstlerisch gesprochenen Wortes ist für viele Menschen vielleicht nur eine sporadische. Andere hingegen haben überhaupt keinen Zugang zu Rezitation, Theateraufführungen, exemplarisch gesprochener Sprache und so stehen ihnen auch keine Parameter zur Verfügung, Exemplarisches, Hervorragendes zu erkennen.

Wie das Beispiel exemplarischer Texte allein nicht als Lernvorgabe genügt, so genügt es auch nicht, exemplarischen Rezitationen aufmerksam anzuhören, um die Prinzipien des prosodisch überzeugenden Sprechens zu erkennen. Ebenso wenig hilft dem Schauspieler das Vorbild hervorragender Schauspieler auf der Bühne. In all diesen Fällen braucht es präzise Hinweise auf die Qualität des jeweiligen als Vorbild anerkannten Sprechens und eine systematische Anleitung bei den Proben. Selbst erfahrene Künstler müssen immer wieder lernen, die Anfänger von den Großen, die Großen von den ganz Großen.

Fritz Kortner, einer der bedeutendsten Regisseure des 20. Jahrhunderts, bestätigt diese Erkenntnis. Von Gregori, einem Schauspieler, Regisseur und Intendanten, seinem ersten Lehrer, dem er sehr viel verdankte, schreibt Kortner kritisch:

Dabei stand der Mann so oft neben Kainz auf der Bühne. Warum lernte er nicht von diesem Großen? [...] Wieso hatte derart Wahres, unwiderlegbar zentral Richtiges, Kreatürliches sein tremolierendes Gefühlsgesabber nicht ein für alle Mal zum Schweigen gebracht? *Warum lernte denn mein Lehrer nicht mehr?* (Kortner 1959, 63; Hervorhebung HD/RZ)

An einer anderen Stelle seiner Autobiographie „Aller Tage Abend“ hat Kortner seine Erfahrungen als Schauspieler und als Regisseur aphoristisch prägnant zusammengefasst:

⁵ Der Begriff „Illokution“ bezeichnet jenen Teil der Sprechhandlung, der die Intention des Sprechers betrifft. Vgl. dazu den knappen aber gut informierenden Eintrag „illokutionärer Akt“ in *Wikipedia*. Der deutsche Artikel ist referierend, der englische hingegen problemorientiert und kritisch. Wir verwenden den Begriff in einem weiten, über seine enge Systematisierung bei Austin und Searle hinausgehenden Sinne (vgl. auch Zanin 2017).

⁶ Enzensberger fährt fort: „Weil die meisten Sachverhalte, die vorzuzeigen sind, schwieriger Natur sind, muss das Vergnügen, mit dem man die Gedichte liest, in aller Regel ein schwieriges Vergnügen sein.“

⁷ Siehe auch Ritter (1989, 139–141).

Das künstlerische Erlebnis lebt nicht in zweiter Hand. Es gibt keine Gebraucht-Erlebnisse, wie Gebrauchsgüter. Es gibt keinen second-hand-Ausdruck. Jede menschliche Regung, erblickt sie das Licht der Probe, ist erst unbeholfen, später gelenkiger und wird schließlich eine Form finden, die sich zum Ausdruck prägt und, über die Rampe gehend, zum Eindruck wird. (Ebd., 72)

Im unscheinbaren „später“ steckt der Hinweis auf die langwierige Probenarbeit des Regisseurs, von der sich, wie wir sehen werden, konkrete Momente des Sprechens und Lernens für eine Neubestimmung des Sprechens und des Vortrags von literarischen Texten in der Schule ableiten lassen. Die Proben mit den Schauspielern, also mit Menschen, die bereits eine Ausbildung zum professionellen Sprechen absolviert haben, sind nicht allein, ja nicht einmal vorrangig, dem Sprechen selbst gewidmet. Das zeigt mit aller Klarheit Syberbergs Filmdokument zu Fritz Kortners Inszenierung von *Kabale und Liebe* aus dem Jahr 1965. Kortner verlangte von seinen Schauspielern, sie sollten zur ersten Probe erscheinen, ohne den Text auch nur angesehen zu haben. In Syberbergs Film ist deutlich zu erkennen, dass Kortner zuerst die Körpersprache der einzelnen Szenen erarbeitet und dann erst, in die fertige körpersprachliche Realisierung der Szene hinein, den Text gestalten lässt.

Auch Goethe hatte von seinen Schauspielern verlangt, sie sollten vor dem Spiegel die Gestik der Deklamation ohne Text üben. Sie konnten zwar schon ihren Text, sollten aber die körpersprachliche Realisierung der Szene nicht mit Hilfe des gesprochenen Textes, sondern von der situativen Einbettung aus pantomimisch erarbeiten (vgl. Goethe 1803, 99).

Während der Kriegswirren auf der Reise von Wien nach Hamburg erlebte Kortner 1915 einen Moment des Nachdenkens und der Bestandsaufnahme. In Wien hatte er ohne adäquate Proben die großen klassischen Figuren auf dem Theater gespielt und fühlte das grundlegende Manko einer Ausbildung und Darstellungsweise, die sich nur am Wort orientiert:

Es drängte mich vom nur Sprachlichen weg zum Körperausdruck, ohne dass ich den Weg finden konnte. Ich hatte Chaplin noch nicht gesehen. Also konnte ich das Mimische, den stummen Ausdruck des Gesichts, des Körpers nur an Tieren, Kindern, am Menschen selbst beobachten. [...] Es brauchte Zeit, bis mir aufging, dass Stirn, Augen, Wimpern, Brauen, Pupille, Lippe, Mundwinkel, Kinn, Hinterkopf, Nacken, Arme, Beine, Handgelenke, Finger, Rückgrat, Hals, Haaransatz, Leib und Becken mitspielen müssen, um Verborgenes, Menschliches so kommunizieren zu können, wie ich es später zum erstenmal bei Chaplin sah. [...] Ich erkannte: das Mimische beherrscht das Sprachliche, ja kriecht es erst. Durch das spätere Chaplin-Erlebnis bahnte sich die schließlich zur Überzeugung gewordene Erkenntnis langsam an: der Körper- und Gesichtsausdruck löst den wahren Sprachausdruck aus. (Kortner 1959, 177)

Und Kortner kommt zur letzten Konsequenz dieser Umkehr der Prioritäten beim Gestalten einer Rolle für die Bühne:

Ich misstraute immer den Regisseuren, die isoliert den Ton für einen Satz, für ein Wort suchen, probieren, korrigieren, ihn nicht finden und sich und den Schauspieler zur Verzweiflung bringen. Wenn bei einem befähigten Darsteller der Ton falsch ist, dann liegt die Fehlerquelle meist im Gesicht, in der Körperhaltung, oft in den Beinen, oft in der Geste. Das ist das Primäre. (Ebd.)

Auch das Rezitieren eines Gedichts in der Klasse ist sprachliches Handeln. Von den Schülerinnen und Schülern aber verlangt man eine reife Leistung ohne jedes Üben und ohne das Erproben von Varianten, und ohne jegliche Hilfestellung. Die Rezitation von Gedichten sollte immer mit dem Text in der Hand vor sich gehen. Auch die Schauspieler haben bei Dichterlesungen den Text vor sich auf dem Tisch liegen. Die Schüler stehen beim Vortrag, können sich bewegen und Blickkontakt mit den Mitschülern aufnehmen. Dadurch wird eine lockere Haltung beim Sprechen ermöglicht, die den ganzen Körper einbezieht und spielerisch eine professionelle Sprechsituation simuliert. Der pragmatische Ansatz verlangt eine Sicht auf das Sprechen als Handeln des Menschen.

Kortner insistiert auf der Kategorie des „Wahren“ als Gegenbegriff zum Gekünstelten und er bezieht sich dabei auf eine Sprechhaltung, die bei der Illokution ansetzt: „Ich konnte hinter die Worte des Dialogs sehen und mich in die Umstände versetzen, die Menschen solche Texte sagen lassen“ (ebd., 211). Diese unscheinbare Anmerkung ist das Manifest des prosodisch überzeugenden Sprechens aus dem Geist der Illokution.⁸

⁸ Ohne expliziten Hinweis auf die Illokution gibt Drach eine analoge Bestimmung der Sprechsituation, als „die Gesamtheit aller äußeren und inneren Voraussetzungen, die dazu führen, dass der Sprecher gerade in diesem Augenblick gerade diese Worte an gerade den Hörer richtet“ (Drach 1926, 14).

3 | Die Stimme im Gedicht

Beim Sprachenpaar Deutsch-Italienisch ist die Situation des „Nicht-Lernens“ von Intonationsmustern besonders auffällig. Um diese Schwierigkeit zu überwinden, braucht es behutsame, ständig durch Anleitungen unterstützte Übungsmodalitäten. Hier ein Beispiel aus unserem didaktischen Gedichtkorpus.⁹ Auf der Internetseite *lyrikline.org* sind auch zwei Gesänge von H.M. Enzensbergers *Der Untergang der Titanic* zu finden, vom Autor gesprochen. Die ersten sechs Worte, die man hört, sind stark von der Interpunktion geprägt, nämlich vom Gedankenstrich zwischen dem Titel und der Ankündigung des ersten Gesanges.¹⁰

Der Untergang der Titanic – Erster Gesang

Einer horcht. Er wartet. Er hält
den Atem an, ganz in der Nähe,
hier.

Wer nicht auf den Gedankenstrich achtet, wird diese Worte vielleicht so lesen, wie es auch die ersten zwei Sätze in der ersten Zeile des Gedichts nahelegen. Sätze mit einem Punkt am Ende als prodisches Zeichen, wie sie auch in der Erinnerung als Muster eingepreßt sind. Nach jeder der beiden Sprechereinheiten geht die Stimme nach unten und markiert das Ende einer Aussage. Das ist – oft, aber nicht immer – die Funktion des Punktes am Ende eines Satzes.¹¹ Mit dem Punkt wird ein Abschluss angezeigt und eine Grenze festgesetzt.¹² Wir können nun, in Umkehrung des Verhältnisses von Ursache und Wirkung, festhalten, dass die Intention, einen Abschluss anzuzeigen und eine Grenze festzusetzen mit dem Senken der Stimme ausgedrückt wird. Die Regel und das damit gekennzeichnete Muster hängen dabei nicht von den Inhalten der Aussage ab und ebenso wenig von der syntaktischen Struktur der jeweiligen Äußerung. Dieses Muster lässt sich bei Sätzen und bei Sprechereinheiten unterhalb der Satzebene beobachten.

Nun müssen die Lernenden aber imstande sein, beim Anhören der ersten Worte von Enzensbergers Gedicht zu erkennen, dass der Autor nicht dem eben beschriebenen Intonationsmuster folgt, das bei Sätzen mit einem Punkt am Ende des Satzes angebracht wäre. Genau dieses Muster der Sprechereinheit, die mit einem phonetischen Grenzsignal abschließt, dem in der Schrift der Punkt entspricht, haben die Lernenden bereits in ihrem Gedächtnis abgespeichert. Das Muster des Satzes mit dieser Default-Intonation steht also als festes Muster zur Verfügung, ohne jede Alternative. Wenn man nicht mit einer Alternative rechnet, die bereits als Muster im Gedächtnis vorhanden ist, dann erhält das, was man hört, wenn es vom bereits bekannten Muster abweicht, den Status einer idiosynkratischen Abweichung, die keine Beachtung verdient und sie auch nicht erhält.

Wird das Problem der Intonation so betrachtet, dann handelt es sich um die Analyse auf der phonologischen Ebene. Zwischen dem Zeichen an der Oberfläche und der Illokution gibt es eine konventionelle sinnhafte Verknüpfung. Abweichungen werden nicht bewusst aufgenommen und stärken somit die Kontur des konventionell bestimmten Musters. Die konventionelle Verknüpfung ist die Definition, die phonologische Phänomene von phonetischen oder paralinguistischen unterscheidet.

Lernende müssen also zuerst lernen, Höreindrücke differenziert wahrzunehmen. Die Wahrnehmung muss dabei in ihrer Funktion erkannt werden und das ist die Verknüpfung mit der Illokution. Die Illokution des Sprechers ist beim Mithören – auch als Lernende der neuen Sprache – synchron zum Sprechen zu aktivieren. „Der Untergang der Titanic – Erster Gesang“,

⁹ Hier werden Untersuchungen referiert, die an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen in den Jahren 2009–2017 durchgeführt wurden (Zanin 2015).

¹⁰ Den Gedankenstrich übernehmen wir aus der Textvorlage, die zusammen mit der Rezitation auf der Seite von *lyrikline.org* gegeben wird. In den Buchpublikationen des Gedichts von Enzensberger findet sich diese Zusammenstellung mit dem Gedankenstrich natürlich nicht, weil Buchtitel und Kapitelüberschrift auf unterschiedlichen Seiten und ohne jede Interpunktion gedruckt sind.

¹¹ Der tiefe finale Grenzton, den die Studierenden bevorzugt sprechen, zeigt an, dass die Information der Intonationsphrase abgeschlossen ist. „Ein hoher finaler Grenzton wird vom Sprecher gewählt, wenn er anzeigen will, dass die Aussage mit dem Nachfolgenden in engem Zusammenhang steht“ (Duden 2016, 105 f.).

¹² So sehr pauschal formuliert bei Ockel: „Beim Punkt senkt man die Stimme“ (Ockel 2000, 26).

mit der Illokution: „Ich spreche jetzt so, weil ich Spannung aufbauen möchte, die zum ersten Gesang des Gedichts hinführt.“ Die Umsetzung dieser Illokution führt dazu, dass zwischen die einzelnen Teile der Äußerung keine Grenzsignale (Absenken der Stimme) eingefügt werden, und die Stimme die Mittel einsetzt, die zur Einheit führen und nicht zur Unterbrechung.

Das Zahlwort will nicht den ersten Gesang von den nachfolgenden abgrenzen, sondern es ist, im Rahmen dieses Sprechakts, einfach der Hinweis darauf, dass es mehrere Gesänge gibt, und dass der Vortragende einen Ausschnitt aus einem umfassenderen Werk vortragen wird.

Diese Interpretation der Illokution mag willkürlich erscheinen, sie ist es aber nicht. Es ist die Interpretation einer angenommenen Illokution auf Grund aller verfügbaren Elemente des Kontextes. Es ist eine kohärente, schlüssige Interpretation und sie wird gestützt durch das Vorbild, das der Autor, Hans Magnus Enzensberger, bei seiner Rezitation der zwei Sprechgruppen gibt.

Die italienischen Lernenden geben mit großer Konstanz in der Gruppe „Erster Gesang“ dem Zahlwort den Gruppenakzent und sprechen „Gesang“ unbetont, sodass ein impliziter, aus dem Kontext nicht ableitbarer Kontrast zum zweiten, dritten Gesang zum Ausdruck kommt, und zu allen weiteren, die nicht der erste sind. Beim Sprechen der „falsch“ akzentuierten deutschen Sprechgruppe wird die Illokution des Kontrastierens aktiviert, die in diesem Kontext völlig unpassend ist. Um den Fehler in der Akzentuierung der Sprechgruppe zu korrigieren, genügt es aber nicht, an der Oberfläche einzugreifen und das falsche Muster durch das von der Lehrperson vorgeschene korrekte Muster zu ersetzen. Die Lernenden sind nicht imstande, das korrekte Muster nachzusprechen, solange sie den Satz als Ausdruck eines Kontrastes sprechen.

4 | Die Stimme im Kontext

Dass die Betonungsmuster durch den Kontext beeinflusst sind, wird in den wissenschaftlichen Arbeiten zur Satzintonation allgemein anerkannt. Aus dieser Erkenntnis können aber keine direkten Konsequenzen für die Erlernbarkeit der Intonationsmuster abgeleitet werden. Bevor man das Kontextprinzip anwenden kann, muss man immer schon wissen, was der Kontext aussagt und wie die kontextuellen Informationen auf die Äußerung einwirken.

Im geschlossenen Raum des Gedichts kann die Illokution leichter transparent gemacht werden als in Sprechsituationen in Situationen des Alltags und die Illokution der Sprechakte im Gedicht kann mit Hilfe des Kontextes – der ja auf das Gedicht beschränkt ist – mit großer Sicherheit rekonstruiert werden.

Schon das erste Lesen des Gedichts kann allerdings, unter der Voraussetzung, dass ein passender Situationskontext imaginiert wird, dazu führen, dass vom im Gedächtnis gespeicherten Muster abgewichen wird: „Einer horcht. Er wartet.“ Die Stimme spricht die beiden Sprechgruppen, ohne dass sie gesenkt wird und dadurch ein Abschluss angezeigt würde. Sie spricht aus der evozierten Situation des Gedichts heraus.

Es ist eine bekannte Situation. Jemand hat etwas Unerwartetes, Ungewöhnliches gehört, ist aber nicht sicher, ob da wirklich etwas zu hören war, und er horcht angespannt auf weitere Signale, die das erste bestätigen und verdeutlichen können oder aber, falls nichts weiter zu hören ist, ob Entwarnung gegeben wird. Vom Moment des ersten „Aufhorchens“ an geht es weiter zum „gespannt horchend Warten bei angehaltenem Atem“. So wird eine kohärente, global erlebte Situation geschaffen. Es gibt keinen Anlass, hier Teile abzugrenzen oder besonders hervorzuheben.

Dennoch wird der Sprechfluss durch Pausen deutlich segmentiert. Es wird in Sprechgruppen gesprochen. Das ist eine prägnante, unüberhörbare, prosodische Eigenschaft der deutschen Sprache. Das wird in Enzensbergers Rezitation hörbar. Er grenzt die Gruppen durch deutlich gesetzte Pausen voneinander ab:

Einer horcht. Er wartet. Er hält
den Atem an, ganz in der Nähe,
hier. Er sagt: Der da spricht, das bin ich.

Nie wieder, sagt er,
wird es so ruhig sein,
so trocken und warm wie jetzt.

Jede Sprechgruppe hat einen unüberhörbaren Gruppenakzent, der als Tonhöhenkontrast realisiert wird. Die Veränderung gegenüber der gerade genutzten Frequenz kann auch nur sehr gering sein, sie ist dennoch immer zu hören. Die deutliche Gliederung durch die Pausensetzung ist eine konkrete Hilfe für Lernende, die den Pitch-Akzent nicht spontan hören. Sie wissen aber, dass in jeder Sprechgruppe ein Akzent vorhanden sein muss. Eine akzentuierte Silbe gehört zu jeder Sprechgruppe. Die Sprechgruppe ist konstituiert durch die Pausen vor und nach der Gruppe und durch die betonte Silbe.

Die noch „unhörbare“ betonte Silbe ist ein *known unknown*. Die Lernenden wissen, dass es eine betonte Silbe gibt. Sie *hören* keine besonders stark hervorgehobene Silbe und wenn sie aufgefordert werden, nach der betonten Silbe zu suchen, dann finden sie sie gleich zu Beginn, beim ersten Nomen, wie in: *Der Untergang der Titanic*: „*Untergang* ist betont!“. Dieses Suchen ist unfruchtbar, es zerstückelt die Sprechereinheit und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Semantik der Nomina. Natürlich ist „Untergang“ ein gewichtiges Wort mit einem deutlich wahrnehmbaren Wortakzent. Aber im Kontext der Gruppe ist das Wort nicht salient. „Untergang“ verdient keine besondere Aufmerksamkeit. Der Lesende überfliegt das Wort, denn im Zusammenhang mit dem Namen „Titanic“ assoziiert jeder sogleich den „Untergang“. Das Wort und die Wortbedeutung von „Untergang“ sind neben „Titanic“ in hohem Maße redundant. Dass man ein als redundant empfundenenes Wort nicht stark hervorhebt, ist eine Konstante der deutschen Satzintonation und allgemein der prosodischen Musterbildung. Lernende müssen das lernen und sie müssen lernen, diesem Muster der Hervorhebung gegenüber dem Nicht-Hervorgehobenen ihre Aufmerksamkeit zu schenken und die Hervorhebung durch Akzentuierung bei ihrem eigenen Sprechen auszudrücken.

5 | „Einhören“ als Lernprozess

Das selbstständige Erkennen-Erarbeiten-Lernen der prosodischen Muster geht schrittweise vor sich. Zuerst werden einzelne hoch-frequente Muster erkannt und bewusst gesprochen, andere bleiben unbeachtet. Die entscheidende Phase des „Lernens“ gilt dem Erkennen von Sprechgruppen überhaupt. Dass Sprechen mit Hilfe von Gruppen vor sich geht und dass jede Gruppe eine obligatorisch akzentuierte Stelle aufweist, ist der Kern des Lernprogramms, das allein durch Üben erarbeitet werden kann. Üben, das ist genaues Hören und beinahe simultanes Mitsprechen, dann Nachsprechen der kurzen, signifikanten Abschnitte des Textes.¹³

Der Lernanlass wird vom Text selbst gegeben und wird beim Hören und Lesen von den Lernenden erkannt. Dabei werden Muster aus einer Fülle von Varianten abstrahiert. Was ein Muster ist, muss vom Lesenden selbst in der Fülle sprachlicher Impulse erkannt werden. So rezitiert Enzensberger: NIE wieder, | SAGT er, | wird es SO | RUhig sein, | so TROCKen und warm | wie JETZT. | Beim spontanen Sprechen und Lesen kann die Pausensetzung aber auf vielfältige Weise variiert werden. Z. B.:

NIE wieder, | SAGT er, | wird es SO | RUhig sein, | SO | TROCKen | und WARM | wie JETZT. |
NIE wieder, | SAGT er, | wird es SO | RUhig sein, | SO | trocken und WARM | wie JETZT. |
NIE wieder, | SAGT er, | wird es SO | RUhig sein, | so trocken und WARM | wie JETZT. |
NIE wieder, | SAGT er, | wird es so RUhig sein, | so trocken und warm wie JETZT. |

¹³ Die Methode des simultanen „Mitsprechens“ ist aus alten Zeiten des Sprachlabors als „Shadow-Reading“ bekannt. Während des Hörens war nur die Masterstimme im Kopfhörer zu hören, die Aufnahme der Schülerstimme war mit Hilfe des Lautstärkenreglers auf Null eingestellt. Beim Abhören der eigenen Stimme wurde die Masterstimme auf Null gesetzt und es war nur die Schülerstimme zu hören. Eine Übungsmodalität, die allein den Einsatz der Sprachlaboranlagen rechtfertigen würde.

Und weitere Varianten, die alle spontan von den Sprechern gewählt werden, die sich nicht Rechenschaft ablegen über das, was sie tun. Kleine musterhafte Passagen werden dann bewusst aufgenommen und imitiert: „NIE wieder, | SAGT er“ mit dem starken Gegensatz von betonten und unbetonten Silben. Dieses Muster wird beim Weiterhören der Rezitation ein zweites Mal entdeckt – „SAge ich mir“ – und kann an dieser Stelle bereits an die zuvor gemachte prosodische Erfahrung – „SAGT er“ – „angeschlossen“ werden. Neue prosodische Muster kommen hinzu, wie der markante Akzent auf „kein“:

KEIN | KLOPFzeichen. | KEIN | HILFeschrei. | FUNKStille. |
ENTweder | ist es AUS, |

SAge ich mir, | Oder | es hat noch nicht ANgefangen. |
JETZT aber! | JETZT: |
Ein KNIRschen. | Ein SCHARren. | Ein RISS. |
Das IST es. |

Die Negationswörter „kein“, „nicht“ sind im Deutschen per Default unbetont. Enzensberger betont „kein“ jedoch, weil an dieser Stelle ein Kontrast zur Vorerwartung ausgedrückt wird, dass ein Klopffzeichen oder ein Hilfeschrei zu hören sein wird. Das Problem besteht darin, dass der im Kontext angelegte Kontrast von den Lesenden erkannt werden muss. Man muss beim Lesen mitdenken (vgl. Drumbli 2017).

Enzensberger spricht die Nomina „Klopffzeichen“ und „Hilfeschrei“ deutlich mit einem eigenen Gruppenakzent. Das wird mit der Angabe der Pausen durch vertikale Striche didaktisch aufbereitet. Die Striche dienen ausschließlich der Nachbearbeitung und der Reflexion. Zum Lesen werden die Texte ohne Markierung der Pausen verwendet.

Enzensberger setzt die Betonungen markant, aber unaufdringlich. Er will trotz der bevorstehenden Tragödie nicht übertreiben. Er folgt dabei einer Poetik, die sein Werk seit den ersten Gedichtbänden charakterisiert und die er in seiner Programmschrift von 1961 explizit gemacht hat: „Ich rede von dem, was auf den Nägeln ‚brennt‘, wie von einem Beliebigen, das mich nichts angehe. Ein manipulierter Temperatursturz ist die Folge: Ironie, Mehrdeutigkeit, kalter Humor, kontrollierter Unterdruck sind die poetischen Kühlmittel“ (Enzensberger 2009, 321). So auch seine Stimme bei der Rezitation der Gedichte.

Diese Grundhaltung beim Rezitieren von Gedichten ist für die Schule ein hervorragendes Vorbild gegen den übertriebenen Ton einerseits und andererseits gegen das gedanken- und lieblose Herunterleiern der Texte. Enzensbergers Gedichte auf lyrikline.org stellen eine solide Grundlage dar für das individuelle Einüben der grundlegenden prosodischen Muster des Deutschen, geschrieben und gesprochen von einem Meister der deutschen Sprache.

6 | Enzensbergers Gedicht *Der Aufschub* vortragen

In der Unterrichtspraxis, die Lernwege eröffnet, die von der hohen literarischen Qualität der Werke bestimmt sind, werden anfangs keine systematischen Erklärungen der Intonationsmuster gegeben. Vor den Erklärungen müssen die Muster von den Lernenden als persönlicher Erfahrungsschatz erworben werden. Es sind nur wenige Muster mit beispielhaftem Charakter. Und sie werden beim übenden Lesen immer wieder neu gesprochen.¹⁴

„Der Untergang der Titanic“, Enzensbergers *opus magnum*, ist eine Enzyklopädie der Stimmen, der Themen und der Töne einer Epoche, die dem Untergang geweiht ist. Dazu kommt die Reflexion über die Gegenwart mit einer Stimme der Gegenwart und mit der Analogie von damals und heute. Schon die ersten Zeilen zeigen diese komplexe Konstruktion, wo ein Passagier der Titanic in Dialog tritt mit einem Zeitzeugen von heute. Das ist nicht einfach vorzutragen, aber Enzensbergers eigene Rezitation zeigt, dass es keiner exorbitanten Mittel bedarf, um den Text stilsicher zu sprechen. Eigentlich geht es in den ersten Zeilen nur darum, die zwei Sätze zu Beginn nicht mit sinkender Intonation zu sprechen, sondern mit steigender, die einen vorwärts gerichteten rede-deiktischen Raum der Erfahrung eröffnet: So, wie

¹⁴ Mehrmaliges Wiederholen ist nur mit hoch qualitativen Texten sinnvoll. Daher die Auswahl nach ästhetischen Kriterien.

Enzensberger diese Sätze tatsächlich spricht, denn er weiß, was er sagen will. Das ganz normale alltägliche Sprechen von der Illokution aus ist der Schlüssel auch für den literarischen Vortrag.

Von diesem einfachen Text bis zum Sprechen von Texten mit hoher syntaktischer Komplexität sind keine kleinen, zaghaften Schritte vonnöten. Enzensbergers Poetik des poetischen Tons der Umgangssprache macht es möglich, vom Einfachen aus das Komplexe anzustreben und zu erreichen. Auch für seine eigenen Gedichte gilt, was er über die Sprache und den Stil der Gedichte von William Carlos Williams sagt:

Diese gesprochene Sprache des Alltags versteht Williams derart in den Vers zu überführen, daß sie nichts von ihrer Authentizität verliert. Er schreibt ganz unabhängig von der jeweils kurrenten Literatursprache und scheut jeglichen Jargon, den der Gebildeten ebenso wie seine Antithese, den Slang. [...] Das Raffinement seiner Schreibweise wird durch das scheinbar Alltägliche eines solchen Sprachgebrauchs gleichsam getarnt. Der Grad von Verdichtung, den sie erreichen, wird erst beim genaueren Zusehen deutlich. Jeder Versuch, Williams zu übersetzen, ist die Probe aufs Exempel. Seine Knappheit ist im Deutschen unerreichbar. (Enzensberger 1962, 283).

Enzensberger ist ein Virtuose im Gebrauch der Umgangssprache. Das ist aber auch die Sprache, die Lehrpersonen in der Klasse sprechen, wenn sie tatsächlich *sprechen* und nicht vortragen oder das eigene Sprechen rezitieren. Enzensberger spielt mit einer Vielzahl von Formen und inhaltlichen Schwerpunkten.

Die Illokution des öffentlichen Vortrags eines Textes bringt eine Verstärkung der gewohnten prosodischen Mittel mit sich. Wenn der Vortragende noch dazu störende Hintergrundgeräusche übertönen muss, dann wird er, wie es Enzensberger bei einer Rezitation seines Gedichts „Der Aufschub“ tut, zu einem extremen Mittel des Vortrags greifen, nämlich den insistierend gesetzten Pausen, wodurch Einzelwörter und kleine Gruppen mit starken Akzenten versehen werden und somit deutlich hörbar sind. Für Lernende, auch für nicht sehr fortgeschrittene, eignet sich diese Übung besonders gut, um das Prinzip der Sprechgruppe wahrzunehmen und sich bewusst zu machen:

Ja, | geneigte | Damen und | verehrte Herren, | ich habe mir vorgenommen, | Sie heute Abend | mit Gedichten zu unterhalten. | Und ich sage absichtlich, zu unterhalten, | weil ich nicht der Meinung bin, | dass eine Lesung von Gedichten | dem Besuch | bei einem Zahnarzt | gleichen muss. | Das ist gar | alles gar nicht so schlimm. | Hier kommt eine Geschichte, die heißt *Der Aufschub*. |

Der erste Satz ist durch zwei starke Kontrastakzente bestimmt, die bei der Rezitation deutlich zu hören sind. Die unerwartete Betonung des Verbums „unterHALten“ wird metasprachlich erklärt („Und ich sage absichtlich, zu unterhalten“) und leitet zur im Kontrast gesprochenen Verneinung mit betontem „NICHT“ über (in: „weil ich NICHT der Meinung bin“). Enzensberger gibt mit der Stimme eindeutige Signale zur Betonung, die auch von Anfängern gehört und imitiert werden können. Das Hören der Akzente wird hier erleichtert durch die extrem kleinen Sprechgruppen. Lernende, die wissen, dass jede Gruppe einen Akzent aufweisen muss, finden ihn leichter als in anderen Fällen.

Für italienische Lernende stellen diese frei gesprochenen Worte eine Zumutung dar. Zu ungewohnt ist die Strukturierung mittels der Pausen und der Gruppenakzente, sodass anfangs nur ein einziges Muster beachtet werden soll: „verehrte HERren“ mit nur einem Gruppenakzent auf dem Nomen – gegenüber „verEHRte | Damen“ mit zwei Gruppenakzenten, da es sich um zwei Gruppen handelt, die durch eine Pause getrennt sind. Dazu noch „heute Abend“ mit dem Gruppenakzent auf „Abend“. Es geht darum, ein für die Lernenden schwieriges Muster zu erkennen und zu lernen.

Dasselbe Muster in zwei Varianten, einer zusammengesetzten und einer durch eine Pause getrennten, findet sich bei „eine Lesung von GedIChten“ und „dem BeSUCH | bei einem ZAHNarzt“. Zusammengesetzte Nominalgruppen erhalten den Gruppenakzent auf dem letzten Nomen. Dieser Akzent ist bei Enzensbergers Lesung deutlich zu hören und kann relativ leicht erkannt und imitiert werden. Nun trennt der Vortragende die zweite Nominalgruppe durch eine Pause in ihre beiden Bestandteile auf und spricht „dem BeSUCH | bei einem ZAHNarzt“. Jede Gruppe erhält den Gruppenakzent auf dem Nomen.

Gleichsam als Gegenzug endet die Einleitung mit der rasch gesprochenen Sprechheit „Hier kommt eine Geschichte, die heißt *Der AUFschub*“, ohne Pause gesprochen und mit dem

Gruppenakzent auf dem letzten Nomen „Aufschub“. Das sind die extremen Möglichkeiten der Akzentuierung, die kreativ genutzt werden können.

Die Erkenntnis, dass der Gruppenakzent immer auf das letzte Nomen der Nominalgruppe fällt, ist für viele Lernende die erste Erkenntnis im Bereich der Akzentuierung im Deutschen, die erste bewusste Erfahrung mit den prosodischen Parametern des Gruppenakzents und der Pausensetzung.

Diese Erkenntnis kann dann beim Lesen des Gedichts angewandt werden. Lernen kann auch durch bewusste Beobachtung gefördert werden, die durch die Markierung der Pausen ermöglicht wird:

Bei | dem berühmten Ausbruch des Helgafell, | eines Vulkans
auf der Insel Heimaey, | live | übertragen | von einem Dutzend
hustender Fernsehteams, | sah ich, | unter dem Schwefelregen, |
einen älteren Mann | in Hosenträgern, | der, | achselzuckend |
und ohne | sich weiter zu kümmern | um Sturmwind, | Hitze,
Kameraleute, | Asche, | Zuschauer | (unter ihnen auch ich
vor dem bläulichen Bildschirm auf meinem Teppich), |
mit einem Gartenschlauch, | dünn | aber deutlich sichtbar, |
gegen die Lava | vorging, | bis endlich Nachbarn, Soldaten,
Schulkinder, | ja sogar Feuerwehrleute | mit Schläuchen, |
immer mehr Schläuchen, | gegen die heiße, | unaufhaltsam
vorrückende Lava eine Mauer | aus nass | erstarrter
kalter | Lava | höher | und höher | türmten, | und so, |
zwar | aschgrau | und nicht für immer, | doch einstweilen, |
den Untergang des Abendlandes aufschoben, | dergestalt, |
dass, | falls | sie nicht gestorben sind, | auf Heimaey, |
einer Insel | unweit | von Island, | heute noch | diese Leute |
in ihren kleinen | bunten | Holzhäusern | morgens erwachen |
und | nachmittags, | unbeachtet von Kameras, | den Salat |
in ihren Gärten, | lavagedüngt | und riesenköpfig, |
sprengen, | vorläufig | nur, | natürlich, | doch | ohne Panik.¹⁵

Wenn man das Gedicht mit diesen Pausen spricht, kann dieser komplexe Text auch von Lernenden des Deutschen fehlerfrei vom Blatt vorgetragen werden. In allen Fällen, in denen das bisher gelang, war eine kleine vorbereitende Anmerkung ausschlaggebend für den alles in allem doch überraschenden Erfolg. „Lesen Sie langsam und mit Verständnis. Machen Sie ruhig längere Pausen, um die nötige Vorschau zu gewinnen und lassen Sie sich vom Rhythmus tragen, der Sie von Überraschung zu Überraschung führt“. Die Abfolge der inhaltlichen Schwerpunkte und die komplexe syntaktische Verschachtelung sind ja auch für die Hörer eine Überraschung. „Seien Sie nicht überrascht darüber, dass der Text Sie überrascht!“

Das ist die Meisterprüfung der Studierenden für den Vortrag von Texten in deutscher Sprache. Und sie haben die Prüfung bestanden, noch bevor sie die Regeln der Prosodie kennen gelernt haben. Mit der Freude am Gelingen entsteht und wächst das Interesse an dem Phänomen, das so unbekannt es auch war, den Erfolg ermöglicht hat, die rhythmische Gestaltung des Sprechaktes. Der Erfolg, das Erfolgserlebnis kam vor dem Lernen. Das schrittweise Erreichen der Kompetenz geht im Bewusstsein vor sich, dass das Ziel kein unerreichbares Ziel darstellt, da es von den Lernenden ja bereits – ein erstes Mal – erreicht wurde.

7 | Salienz

Ein Beispiel dafür, dass auch professionelle Schauspieler beim Erarbeiten des sprachlichen Ausdrucks lernen und dabei korrigiert werden müssen, ist in der Probenarbeit von Fritz Kortners Inszenierung von *Kabale und Liebe* aus dem Jahr 1965 zu finden. Da ist zu sehen und zu hören, wie der Regisseur korrigierend eingreift, um falsche prosodische Muster auszumerzen oder – im Zusammenspiel mit der Körpersprache – gar nicht erst entstehen zu lassen. Kortners Arbeit mit den Schauspielern ist legendär und so ist das Filmdokument dieser Probe als großer Glücksfall anzusehen: „Man ist beim Kern dessen, was Theater ist: Vergegenwärti-

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=3JnzK3raoJc> 8:30-10:52 (letzter Zugriff 12.10.2018). Das Video kann auch von lyrikline.org aus aufgerufen werden.

gung, Satz für Satz, Wort für Wort, gegen den leisesten falschen Ton, gegen die gedankenlose falsche Betonung“ (Walder 2005). Geprüft wird eine Szene aus *Kabale und Liebe* mit Christiane Hörbinger und Helmut Lohner, die Hans-Jürgen Syberberg 1965 in den Münchner Kammerspielen aufgenommen hat. Es geht um folgende Replik Ferdinands (die fragliche Stelle ist hier kursiv gesetzt):

Ferdinand.

Wir hüpfen von Roman zu Romane, wälzen uns von Schlamme zu Schlamm – Du dahin – Ich dorthin – Vielleicht, daß meine verlorene Ruhe sich in einem Bordell wieder finden läßt – Vielleicht, daß wir dann nach dem lustigen Wettlauf, *zwei moderne Gerippe*, mit der angenehmsten Überraschung von der Welt zum zweiten Mal aufeinander stoßen (5. Akt. 7. Szene).

Kortner warnt seine jungen Darsteller immer wieder vor einer falschen Akzentsetzung: „Dann geht der Ton flöten“. Es ist zu hören, wie Lohner das Adjektiv der Nominalgruppe durch eine besonders markante Betonung hervorhebt und das Adjektiv mit dem Hauptton versieht, um es mit dem deakzentuierten Nomen zu einer Gruppe zusammenzufügen: „MOdernde Gerippe“ und im Film sehen und hören wir, wie Kortner seinen Schauspieler sanft aber bestimmt korrigiert und die von ihm erwartete, korrekte Intonation übertrieben artikuliert vorspricht: „MOdernde | geRIPpe“. Der Hauptton auf dem Nomen ist die Default-Akzentuierung und wird auch im Alltag und bei künstlerischen Rezitationen so und nicht anders realisiert.

Helmuth Lohners Akzentuierung von ‚MOdernde‘ hat den Status eines prototypischen Fehlers. Warum hat der professionell ausgebildete Schauspieler, der das Betonungsmuster aus der Umgangssprache kannte, das Adjektiv gegen besseres Wissen mit dem Gruppenakzent versehen? Weil er überzeugt war, das semantisch herausragende Adjektiv müsse in dieser makabren Szene beim Sprechen besonders stark hervorgehoben werden. Luise sollte schockiert werden. Es war eine persönliche Entscheidung des Schauspielers, unvorhersehbar und spontan. Es war die Entscheidung, ein Wort als besonders bedeutungsvoll anzuerkennen, nachdem der Sprecher dessen Bedeutung für die gesamte Äußerung beurteilt hatte. Diese persönlich motivierte starke Betonung soll mit dem Begriff der *Salienz* bezeichnet werden. Es geht um das Bewerten einer Stelle im Text als salient und ihre Hervorhebung mit Hilfe der Betonung. Das geschieht im Kopf des Sprechers und die anderen erfahren davon erst, wenn er spricht (vgl. Bolinger 1972). Der Begriff der Salienz, der aus der englischen Semantik-Forschung ins Deutsche übernommen wurde, hat eine ehrwürdige Geschichte, die ins Mittelalter und von dort zu Aristoteles zurückreicht (vgl. von Heusinger 1997, 19). Vom lat. *punctum saliens* geht es zum ‚springenden Punkt‘, der auch in der deutschen Umgangssprache heimisch ist. Eine Stelle im Text oder Gespräch als ‚springenden Punkt‘ zu bezeichnen, setzt eine Beurteilung des Sachverhalts voraus. Und genau darum geht es auch bei Akzentmustern, die als Ergebnis einer individuell verantworteten Beurteilung entstanden sind.

Bei der Salienz-Akzentuierung wird der Gruppenakzent auf einer anderen als der Defaultposition realisiert. Im Gegensatz zum Kontrastakzent, bei dem diese Abweichung vom Default durch den Kontext motiviert ist, resultiert der Salienzakzent auf einer persönlichen, individuellen Entscheidung des Sprechenden, ein Wort besonders hervorzuheben. Welche weitreichenden Folgen die Verwechslung bzw. Gleichsetzung von Salienz- und Kontrastakzentuierung haben kann, zeigt das folgende Beispiel aus einer Lehrerfortbildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen. Es geht dabei um die zwei Muster, eine Salienzakzentuierung und die Default-Akzentuierung:

Man braucht nur Eln Insel (Salienz) vs. Man braucht nur eine INsel (Default)

Der Salienzakzent wird vom Hörer allerdings als Kontrastakzent wahrgenommen, er drückt einen Kontrast aus (eine Insel vs mehrere Inseln), der im Kontext des Gedichtes, das wird gleich deutlich werden, als eine falsche Akzentuierung erkannt werden muss, da von keiner weiteren Insel die Rede ist.

Das Beispiel stammt aus einem Gedicht von Mascha Kaléko. Am Beginn der ersten Vorlesung zur Prosodie wurde die Homepage von Mascha Kaléko aufgerufen, mit dem kleinen Gedicht: ‚Was man so braucht‘, das dort neben dem Foto der jungen Dichterin erscheint. Dieses Gedicht, das auch Anfänger verstehen können, diente zum ‚Einhören‘ und zum Aufmerksam-Werden auf prosodische Muster:

Was man so braucht

Man braucht nur eine Insel
Allein im weiten Meer.
Man braucht nur einen Menschen.
Den aber braucht man sehr.

(Kaléko 2012, 613)

Diese Zeilen können sich Lernende des Deutschen mit Hilfe der bisher diskutierten und erprobten Intonationsmuster auch ohne das Vorbild des gesprochenen Wortes selbstständig erarbeiten. Zögernd, behutsam, den Sinn ertastend und vertiefend, entsteht die Form der Intonation bis hin zur Entscheidung, ob ‚nur eine Insel‘ als Kontrast mit Gruppenakzent auf *eine* oder aber mit Gruppenakzent auf *Insel* gesprochen werden soll. Es gibt für die Lernenden keine Vorschrift, keine Regel, kein Vorbild. Die Nuancierung des Ausdrucks kann und soll einfach erprobt werden.

Die leicht verständliche Metapher und die allgemein geteilte Lebenserfahrung stellen kaum eine Verständnishürde dar. Dieses Gedicht hat prototypischen Charakter in Hinblick auf die Anschließbarkeit.¹⁶ Beim intensiven, das vertiefte Verständnis suchenden Lesen wird ein Erinnerungsraum eröffnet, der – wenn auch nur für kurze Zeit – die Funktion eines Erkenntnisinstruments ausüben kann. In diesem Raum werden Resonanzen möglich, dort kann das aktuelle Sprechen an zuvor Gesprochenes und Gehörtes anknüpfen.¹⁷

Auf eindrucksvolle Weise kann hier die Funktionalität eines Abweichens von der erwarteten Akzentuierung erfahren werden. Der Gedanke an die Insel im Meer ist sicher kein Gedanke, der einer Vielzahl von Inseln gilt, so als würde eine einzige nicht genügen. An eine Pluralität von Inseln zu denken, ist in diesem Moment kein pertinenter Bezugspunkt. ‚Eine‘ erscheint im Text als Artikel und nicht als Zahlwort, das einen Kontrastakzent erhalten könnte. Die Nominalgruppe ‚eine Insel‘ ist daher mit dem Gruppenakzent auf dem Nomen zu sprechen. Ebenso die Gruppe ‚im weiten Meer‘, dessen ‚Weite‘ ebenfalls kein salientes Merkmal darstellt. Wird das nicht beachtet, kommt es zum geleierten Vortrag: ALLEIN im WEITEN MEER. Die Pausierung schafft zwei Gruppen: | ALLEIN | im weiten MEER |. Wer so liest, hat Zeit zum Nachdenken, zum Mitdenken.

Darauf folgt die Analogie zum persönlichen Erleben: „Man braucht nur einen Menschen.“ Ist hier tatsächlich ein Raum eröffnet für den Gegensatz zu einer Pluralität von Menschen, die als Partner in Frage kommen, wie die Akzentuierung „Einen Menschen“ nahelegt? Auch Lernende mit geringer sprachlicher Kompetenz sind durchaus imstande, sich über diese Frage Gedanken zu machen und können die prosodischen Varianten mit den Sinnvarianten in Verbindung setzen und sprechend erproben.

Bei einem universitären Berufsvorbereitungskurs verlief die Diskussion im Hörsaal unerwartet.¹⁸ Eine halbe Stunde lang beharrten die Lehrerinnen auf der Kontrastakzentuierung auf „Einen Menschen“ (also „Menschen“ deakzentuiert), ohne an die Konsequenzen dieser Äußerungen zu denken, wobei das laute Sprechen des Satzes zu einer immer stärkeren Fixierung auf das gewählte Akzentmuster führte. Schließlich meldet sich eine ältere Kollegin zu Wort, die an der Diskussion nicht teilgenommen hatte, und sagte kopfschüttelnd, leise aber bestimmt: „Man braucht nur einen MENschen. Der Akzent liegt auf ‚Menschen‘. Es geht nur um den einen Menschen, auf den es ankommt.“ Mit einem Schlag waren alle Teilnehmerinnen des Kurses eines Besseren belehrt und auch der Anspruch auf mehr als eine Insel war verflogen. Aber die Verhärtung der Positionen war deutlich zu spüren gewesen,¹⁹ ebenso wie die Veränderung der Situation nach der unpräzise aber mit der Autorität des im Lauf des Lebens erworbenen Sprach- und Weltwissens vorgetragenen Korrektur.

¹⁶ Zum Begriff der „Anschließbarkeit“ vgl. Feilke (1994; 1996).

¹⁷ Zum Begriff der „Resonanz“ vgl. MacWhinney (2005).

¹⁸ Das Lesen dieses Gedichts geschah vor der Einführung in die Prosodie und des Erarbeitens der prosodischen Muster. Wir haben das Gedicht immer wieder in seiner Funktion als Diagnose-Instrument in der ersten Stunde benutzt.

¹⁹ Die Verhärtung beim Sprechen isolierter Beispielsätze ist aus dem Sprachunterricht bestens bekannt. Beim Sprechen von isolierten Sätzen kommen auch die phonetischen Parameter der Grundfrequenz weitaus stärker zum Ausdruck als beim Sprechen in alltäglichen Situationen (vgl. Vollmann 1996).

Bei der Korrektur wird, wie es auch Kortner vorgesprochen hat, der Defaultakzent wieder in seine Rolle eingesetzt, die er durch das Setzen des Salienzakzents verloren hatte. Salienzakzentuierung können wirkungsvoll sein, aber auch ungewollte Folgen haben, wenn sie als – unmotivierte – Kontrastakzentuierungen wahrgenommen werden.

8 | Pausensetzung und Musterbildung

Die Übungseinheiten, die den Hintergrund dieses didaktischen Erfahrungsberichts darstellen, sind als „Korrekturmodus“ entstanden. Italienische Studierende aus Südtirol, die Jahre, oft Jahrzehnte prosodisch „falschen“ Sprechens im Deutschen hinter sich hatten, sollten die Grundlagen der Intonation erlernen, die ihnen in der Schule nicht vermittelt worden waren. Selbst durch jahrelange Praxis in Beruf und im zweisprachigen Umfeld mit Deutsch als Zweitsprache waren sie nicht imstande, die Grundlagen der Intonationsmuster des Deutschen immersiv zu lernen.²⁰

Das Fazit unserer Erfahrungen ist, dass Prosodie unter Anleitung von geschulten Lehrpersonen *gelernt werden muss*. Die Quintessenz dieses Berichts besteht im Nachweis, dass Prosodie auch als Korrektur nach Jahrzehnten „falschen“ Sprechens *gelernt werden kann* (vgl. Drumb/ Missaglia 1997; Missaglia 1999).

Die Erlernbarkeit der deutschen Prosodie ist auf eine Eigenschaft der prosodischen Organisation des Sprechens zurückzuführen, die von einem Punkt aus erkannt und imitationsfähig gemacht werden kann. Dieser Kardinalpunkt ist die Pausensetzung. Pausen zu setzen ist der einzige Eingriff in die Parameter der Prosodie, der gelehrt werden kann. Pausen kann jeder Lernende erkennen und er ist auch imstande, an den Stellen, an denen eine Pause gesetzt werden muss, selbst eine Pause zu setzen.²¹ Aber das wird von den Lernenden gar nicht verlangt. Die Anleitung besteht allein darin, überhaupt Pausen zu setzen, an gleich welcher Stelle.²² Unbelastet von der – unerfüllbaren – Aufgabe, an den „richtigen“ Stellen Pausen und Akzente zu setzen, beginnen die Lernenden zu sprechen, und was aus ihrem Mund kommt, klingt deutsch.²³ Um diese dramatisch anmutende Verbesserung zu erreichen, genügt es, den Redestrom durch Pausen zu strukturieren, die von den Sprechern dann spontan, intuitiv und irgendwie (fast) immer passend gesetzt werden. Pausen werden vom Sinn mitbestimmt, von der Redeabsicht, von Universalien des Sprechens und der Sprachstrukturen, alles Voraussetzungen, die von den Lernenden intuitiv genutzt werden können.²⁴

Durch das Setzen von Pausen entstehen kleinere Sprechgruppen, von denen jede einen Gruppenakzent erhält. Eine der vielen akzentuierbaren Silben übernimmt damit eine funktionale Rolle. Durch das Setzen einer Pause zwischen dem Adjektiv und dem Nomen in Nominal- und Präpositionalgruppen kann auf diese Weise das Adjektiv mit einem starken Akzent versehen werden, ohne Beeinträchtigung der Akzentuierung, die das Nomen erhält. Adjektiv und Nomen werden durch das Setzen der Pause mit je einem starken Akzent versehen.

Erlernbar ist das Setzen von Pausen, nicht erlernbar ist die bewusste Veränderung der Tonhöhe als Mittel der Akzentuierung. Zwischen diesen beiden Aspekten der Sprache besteht ein hierarchisches Verhältnis. Das Setzen der Pausen ist dem Setzen des Gruppenakzents einer Gruppe übergeordnet, weil durch das Setzen der Pausen erst die Gruppen konstituiert werden, die den Gruppenakzent als charakteristisches Merkmal aufweisen.

²⁰ Auch Schülerinnen und Schüler der Deutschen Schule in Mailand lernten die Prosodie nicht allein durch den Kontakt mit der deutschen Sprache (vgl. Missaglia 1997).

²¹ Wir haben aber auch Lernende erlebt, die nach 30 Jahren Sprechens ohne Pausen zu beachten, beim bewussten Erlernen des Setzens von Pausen große Schwierigkeiten hatten. Spontan ging da nichts. Das Lernziel musste in unzähligen Wiederholungen und Korrekturen, auch Selbstkorrekturen, mühsam erarbeitet werden.

²² Selbst diese Aufgabe ist für nicht wenige Lernende mit einer großen Anstrengung verbunden. Sie hören dem eigenen Sprechen nicht zu und hören die Pausen nicht und auch nicht die Abwesenheit von Pausen.

²³ Diese drastische Verbesserung ist bei italienischsprachigen Lernern, die in der Erstsprache keine Pausen setzen und jedes Wort gleich stark betonen, besonders auffällig.

²⁴ Beim weiteren Üben sollen Varianten erprobt werden durch Abschwächen und Verstärken des Gruppenakzents gegenüber den übrigen Silben der Sprechereinheit.

Das didaktische Unterfangen, Prosodie zu lehren, steht und fällt daher mit dem Erfolg des ersten Schrittes, die Sprechereinheiten zu allererst einmal zu konstituieren. Das geschieht nicht nur durch das Setzen der Pausen. Geschulte Sprecher des Deutschen nehmen als Grenzsignale für Intonationsphrasen auch die Akzente und Signale wahr, die durch die Grundfrequenz gegeben werden. Für Lernende, die Veränderungen der Tonhöhe nicht hören, kommen nur die Pausen als Grenzsignale in Frage. Da Pausen in einigen Fällen – wie auch Kortner zeigt – tatsächlich gemacht werden und zur Markierung der Intonationsphrasen immer gemacht werden können, kann die didaktische Instruktion erfolgen, als Grenzsignal der Intonationsgruppe immer eine Pause zu setzen. Der strukturierte Unterricht der Prosodie beginnt mit der Pausensetzung.

9 | Elfriede Gerstl: New York und retour

Die Übungseinheiten werden hier nicht in chronologischer Abfolge vorgestellt, wie sie im Unterricht tatsächlich eingesetzt wurden. Die erste Phase des Hören-Lernens beginnt immer mit einem Gedicht von Elfriede Gerstl, bei dem je zwei Wörter pro Zeile zu sprechen sind, von denen eines den Gruppenakzent erhält, das andere hingegen nicht (vgl. Zanin 2017).

Beim Üben sollen unterschiedliche Modalitäten im Hinblick auf die Medialität ohne Druck abwechselnd zum Einsatz kommen, das heißt, Texte werden entweder leise gelesen, bis sich ein stabiles inneres Lautbild der Konturen und Akzente herausgebildet hat, das in einem zweiten Schritt mit der exemplarischen Rezitation verglichen wird. Oder man beginnt mit den Hörbeispielen und geht in einem zweiten Schritt zum eigenen Lesen, das ein stilles Lesen mit dem Nachklang des bereits Gehörten sein kann. Die eigenen lautlichen Realisierungen müssen sich nicht an das Vorbild halten, denn die stark emotional aufgeladene Rezitation von Elfriede Gerstl, die im Gedicht über ihre Ratlosigkeit und den gescheiterten Versuch, ihr zu entkommen spricht, wird von den Lernenden mit starken individuellen Varianten gesprochen. Die Lernenden werden von Anfang an darin bestärkt, beim Vortrag Varianten zuzulassen und zu erproben. In der Praxis wird der Text orthographisch normalisiert und mit der Übersetzung von Gerhard Kofler vorgelegt. Auch die englische Übersetzung von Beth Bjorklund kann mit Profit eingesetzt werden:

New York und retour

ratlos gewesen
Angst gehabt
weit gefahren
Gefahr gesucht
Mut bekommen
beherzt heimgekehrt
erzählen können
hohe Türme
dunkle Schluchten
Mut bekommen
Gefahr gesucht
weit gefahren
Angst gehabt
ratlos wie immer

nuova york e ritorno

disorientata
piena di paura
sono andata lontano
ho cercato il pericolo
ho trovato il coraggio
sono tornata risoluta
poteva raccontare qualcosa
torri alte
buie strette
ho trovato il coraggio
ho cercato il pericolo
sono andata lontano
piena di paura
disorientata come sempre

(Elfriede Gerstl 1988; Übersetzung Gerhard Kofler)²⁵

Beim aufmerksamen Hören sind drei Intonationsmuster zu unterscheiden: Ein erstes, bei dem das erste Wort der Gruppe den Gruppenakzent trägt und das zweite Wort ohne Gruppenakzent wahrgenommen wird: (Beispiele: RATlos gewesen, ANGST gehabt), ein zweites, wo der Gruppenakzent auf das zweite Wort fällt (Beispiel: hohe TÜRme), und ein drittes, bei dem beide Wörter einen Gruppenakzent erhalten (Beispiele: WEIT | geFAHren; beHERZt | HEIMgekehrt), wobei es sich nicht um zwei in einer Gruppe verbundene Wörter, sondern um zwei

²⁵ Der Text und die Übersetzungen stehen auf lyrikline.org zur Verfügung (vgl. auch Gerstl 1988).

‚Gruppen‘ mit je einem Gruppenakzent handelt. Das Indiz dafür ist die Pause zwischen den Wörtern. Analog dazu die letzte Zeile mit zwei Pausen: ‚ratlos | wie | immer‘.

Diese drei Muster mit den sie charakterisierenden Merkmalen sollen beim nachfolgenden Anhören immer bewusster wahrgenommen und unterschieden werden: betonte Silbe (= betonter Vokal) – unbetonte Silbe – Pause, das sind die drei Elemente, auf die es ankommt. Der Umgang mit ihnen ist das Anliegen dieser Übung.

Dieses Üben mit dem Ohr hat seinen didaktischen Ort auch unabhängig von der grammatikalischen Analyse des Textes. Die Aufmerksamkeit gilt vorerst dem Inhalt und der prosodischen Form. Die Übung ist auf mehrfaches Wiederholen ausgerichtet und im Lauf dieser umfassenden Übungsphase soll die Anwesenheit oder Abwesenheit einer deutlich wahrnehmbaren Pause zwischen den zwei Wörtern intensiv beim Hören, dann beim Nachsprechen, erfahren werden. Die drei prosodischen Muster werden dadurch in zwei Gruppen geteilt. Die drei vom Gruppenakzent geschaffenen Muster können auf folgende Weise unterschieden werden:

1. mit Pause zwischen den Wörtern → beide Wörter werden mit einem Gruppenakzent gesprochen: ‚WEIT | gefFAHren‘, ‚beHERZT | HEIMgekehrt‘
2. Zwei Muster mit dem Merkmal ‚keine Pause‘ zwischen den Wörtern:
keine Pause → das erste Wort trägt den Gruppenakzent: ‚RATlos gewesen‘
keine Pause → das zweite Wort trägt den Gruppenakzent: ‚hohe TÜRme‘

Durch das wiederholte, suchende und versuchende Lesen und Sprechen konsolidiert sich die Erfahrung mit der Gruppenbildung und der Akzentsetzung innerhalb der Gruppen. *Als learning outcome* werden dabei keine Regeln erworben, sondern Regelmäßigkeiten entdeckt, die durch das Wiederfinden verstärkt und als Erfahrung gewonnen werden. Dies kann beim Anhören der Sprechversion von Elfriede Gerstl geschehen. Aus ihrer Rezitation erfahren die Lernenden, dass die Intonation mehr ist als die Anleitung zum Setzen der Akzente:

Angst gehabt
Gefahr gesucht
Mut bekommen

Elfriede Gerstl spricht „Angst“, „Gefahr“ und „Mut“ mit deutlichen Unterschieden, die sprachlich als Konnotationen zu klassifizieren sind und die auf die Ebene der Illokution verweisen. Alles, was die Sprecher an Konnotationen und als Emotionen ausdrücken, geschieht an der Stelle, an der der Gruppenakzent realisiert wird. Die Default-Akzentuierung schafft den Raum für emotional ausdrucksvolles Sprechen.

10 | Prosodisches Wissen als diagnostische Kompetenz

Auf diese Weise entsteht durch Üben, das zum vertiefenden Üben wird, das auch dem Textverstehen zugute kommt, ein tragfähiges Wissen über die als regelmäßig erkannten Muster der deutschen Sprache. Bei der Wahrnehmung der Muster geschieht etwas anderes, als bei der Anwendung einer Regel. Das Muster zeigt das akzentuierte Wort in seinem Kontext. Was sich dabei einprägt, ist die Gruppenbildung mit dem obligatorischen Akzenten.

Die Konstellation eines obligatorischen Elements innerhalb einer festen Struktur – wie des Gruppenakzents der Sprechgruppe – entspricht der obligatorischen Belegung von Variablen innerhalb eines Systems in der Frame-Theorie von Marvin Minsky: „One selects from memory a structure called a Frame. This is a remembered framework to be adapted to fit reality by changing details as necessary. [...]“ (Minsky 1975, 1). Diese Struktur hat eine allgemein gültige Schicht („top levels“) – im speziellen Fall der Prosodie ist es die Konstitution der Gruppen durch die Begrenzung mittels der Pausen und dazu die obligatorische Präsenz einer betonten Silbe innerhalb der Struktur. Zu dieser allgemeinen, immer gültigen Schicht kommen noch ‚Terminals‘ oder ‚slots‘, die mit kontextuellen Daten gefüllt werden: „A frame’s terminals are normally already filled with ‚Default‘ assignments.“ (ebd.). Wenn die Frames aus dem Gedächtnis aufgerufen werden, sind sie bereits mit einer Art Voreinstellung der Parameter

26 Grundlegend dazu Niebuhr (2007).

versehen, der Default-Einstellung. Genau dieselbe Struktur kann man sich auch für die Prosodie vorstellen: Eine im Gedächtnis gespeicherte Struktur mit einem festen Rahmen und einer Default-Einstellung für die variablen Größen.²⁷

Die Regeln für die deutsche Satzakkentuierung sind weniger komplex, als die extrem ausdifferenzierten Darstellungen zu den Fokus-Strukturen in der Literatur annehmen lassen. Sie lassen sich – in didaktischer Hinsicht – auf sechs Prinzipien reduzieren:

1. Die gesprochene Sprache gliedert sich in *Sprechgruppen*.
2. Jede Sprechgruppe hat einen obligatorischen *Gruppenakzent*. Der Gruppenakzent ist ein durch Betonung hervorgehobener Wortakzent. Im Deutschen wird die Akzentuierung durch den „Bruch“ der Tonhöhe gegenüber dem Umfeld markiert.
3. Der Gruppenakzent weist *drei Realisierungsformen* auf: den Default-Akzent, den Kontrast-Akzent und den Salienzakzent.
4. Die *Default-Akzentuierung* stellt die Normalform der Akzentuierung dar. Sie wird nicht gelernt, sondern „entdeckt“, wobei sich Regularitäten erkennen lassen: Das letzte Nomen der Sprechgruppe wird privilegiert betont („hohe TÜRme“), und das Verbum tritt generell gegenüber den sprachlichen Mitspielern in den Hintergrund (RATlos gewesen). Betont wird das Verb nur, wenn es von unbetonten Elementen begleitet wird („SAGte er“, oder „ohne sich zu KÜMmern“).
5. Der *Kontrast-Akzent* hebt die Default-Akzentuierung auf. Die Kontrastierung besagt pragmatisch, dass ein obligatorisches und starkes Verhältnis zum Kontext – oft auch zum außertextuellen Kontext – geschaffen wird, wobei die Aussage semantisch als „Kontrast“ wahrgenommen wird. (Beispiel: „Bist DU ein anderer | oder liegts an MIR?“)
6. Der *Salienz-Akzent* hebt den Default-Akzent nicht auf, sondern erhöht die Zahl der Akzente in der Sprechereinheit durch die Vermehrung der Sprechgruppen. Er entspringt dem subjektiven Bedürfnis, ein als besonders wichtig empfundenes Wort stark hervorzuheben. (Default: „so TROCKen“ vs. Salienz: „SO | TROCKen“)

Für Lehrpersonen bedeutet es einen entscheidenden Wissensvorsprung hinsichtlich der prosodischen Leistungen ihrer Studierenden, wenn es ihnen gelingt, die typischen Fehlleistungen vorherzusehen. Das schärft die Aufmerksamkeit und ermöglicht unterschiedliche Strategien der Prävention und der Korrektur.

²⁷ „The Default assignments are attached loosely to their terminals, so that they can be easily displaced by new items that fit better the current situation. They thus can serve also as ‚variables‘ or as special cases for ‚reasoning by example‘.“ (Ebd.).

²⁸ Mascha Kaléko: Das Ende vom Lied. Der Vers stammt aus der vierten Strophe: „Das alles ist vorbei ... Es ist zum Lachen! / Bist du ein anderer oder liegts an mir? / Vielleicht kann keiner von uns zwein dafür. / Man glaubt oft nicht, was ein paar Jahre machen.“ Online unter: <<https://www.lyrikline.org/de/gedichte/das-ende-vom-lied-1584>>

Literatur

- Bolinger, Dwight (1972): Accent is predictable – if you're a mind-reader. In: *Language*, 48, H. 3, S. 633–644.
- Drach, Erich (1926): *Die redenden Künste*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Drumbl, Johann / Missaglia, Federica (1997): Prosodie und Inferenz in zweisprachiger Lernumgebung. Neue Ansätze für Deutsch als Fremdsprache in Italien. In: „L'Analisi Linguistica e Letteraria“, V, fasc. 2, S. 391–418.
- Drumbl, Hans (2017): Dem denkenden Lerner: Strategien für CLIL. In: Moroni, Manuela C. / Ricci Garotti, Federica (Hg.): *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*. Bern: Lang, S. 133–142.
- Duden (2016): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Enzensberger, Hans-Magnus (1962): Nachwort. In: William Carlos Williams: *Die Worte, die Worte, die Worte. Gedichte*. Übertragen von Hans Magnus Enzensberger. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Enzensberger, Hans-Magnus (1981): *The Sinking of the Titanic. A Poem*. Translated by the author. Manchester: Carcan New Press Limited.
- Enzensberger, Hans-Magnus (2009): Scherenschleifer und Poeten. In: ders.: *Scharmützel und Scholien. Über Literatur*. Herausgegeben von Rainer Barbey. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1994): *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie „sympathischen“ und „natürlichen“ Meinens und Verstehens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1996): *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gattegno, Caleb (1972): *Teaching foreign Languages in Schools. The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
- Gerstl, Elfriede (1988): *vor der ankunft / before arrival / avant l'arrivée / prima di arrivare*. Wien: Freibord.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1803): *Regeln für Schauspieler § 63*. In: derselbe: *Berliner Ausgabe*. Berlin: Aufbau Verlag 1970. Bd. 17.
- von Heusinger, Klaus (1997): *Salienz und Referenz. Der Epsilonoperator in der Semantik der Nominalphrase und anaphorischer Pronomen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Hofstadter, Douglas / Sander, Emmanuel (2013): *Analogy As The Fire And Fuel Of Thinking*. New York: Basic Books.
- Kaléko, Mascha (2012): *Gesamtausgabe (Werke und Briefe) in vier Bänden*. Herausgegeben und kommentiert von Jutta Rosenkranz. Band 1: *Werke*. München: dtv.
- Kortner, Fritz (1969): *Aller Tage Abend*. München: dtv.
- Lösener, Annegret (2007): *Gedichte sprechen. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lösener, Hans (2017): *Gegenstimmen. Eine Dramendidaktik mit Leseübungen zu Szenen aus Brechts Furcht und Elend des Dritten Reiches*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mac Whinney, Brian James (2005): *A Unified Model of Language Acquisition*. *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Online unter: https://scholar.google.it/scholar?q=A+Unified+Model+of+Language+Acquisition&hl=de&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar (Zuletzt aufgerufen am 1. Januar 2019).
- Minsky, Marvin (1975): *A Framework Representing Knowledge*. In: Winston, Patrick Henry (Hg.): *The Psychology of Computer Vision*. McGraw-Hill. Online unter: <https://web.media.mit.edu/~minsky/papers/Frames/frames.html> (Zuletzt aufgerufen am 1. Januar 2019).
- Missaglia, Federica (1997): *Studi sul bilinguismo „scolastico“ italiano-tedesco*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Missaglia, Federica (1999): *Phonetische Aspekte beim Erwerb von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*. Frankfurt am Main: Hector.
- Moroni, Manuela Caterina (2013): *La prosodia dell'italiano e del tedesco a confronto*. In: *Italienisch*, 70, H.2, S. 80–94.
- Niebuhr, Oliver (2007): *Perzeption und kognitive Verarbeitung der Sprechmelodie. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen*. Berlin: de Gruyter.
- Ockel, Eberhard (2000): *Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Perrone-Bertolotti, Marcela et al. (2012): How Silent Is Silent Reading? Intracerebral Evidence for Top-Down Activation of Temporal Voice Areas during Reading. In: Journal of Neuroscience, 32, H. 49, S. 17554–17562. Online unter: <<http://www.jneurosci.org/content/32/49/17554.long>> (Zuletzt aufgerufen am 1. Januar 2019).
- Rabanus, Stefan (2001): Intonatorische Verfahren im Deutschen und Italienischen. Tübingen: Niemeyer.
- Rau, Imanuel (2018): Fräulein Else zum Sprechen bringen. Prosodische Analysen zu Vorleseproben von Schnitzlers Erzählung. Examensarbeit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ritter, Hans Martin (1989): Gestisches Sprechen. In: Ockel, Eberhard (Hg.): Freisprechen und Vortragen. Christian Winkler zum Gedenken. Frankfurt am Main: Scriptor, S. 139–152.
- Syberberg, Hans-Jürgen (2005): Die Fritz-Kortner-Filme. Doppel-DVD. Berlin: Alexander .
- Tucholsky, Kurt (1923): Bergner! Bergner! In: Die Weltbühne. 10. 05. 1923, Nr. 19, S. 553. Online unter: <<http://www.textlog.de/tucholsky-bergner-theater.html>> (Zuletzt aufgerufen am 10. Januar 2019).
- Vollmann, Ralf (1996): Phonetics of informal speech. The Viennese Monophthongization. Online unter: <<https://homepage.uni-graz.at/de/ralf.vollmann/publications/phonetics-of-informal-speech/>> (Zuletzt aufgerufen am 17. Februar 2019).
- Walder, Martin (2005): Einen Tunnel bauen zum Herzen. In: NZZ, 20. 11. 2005. Online unter: <<https://www.nzz.ch/articleDBTRB-1.185404>> (Zuletzt aufgerufen am 10. Januar 2019).
- Zanin, Renata (2015): Die Sprache der Lehrperson: Ein Lehr-Lern-Modell. Dissertation. Katholische Universität Mailand, XXIV Zyklus.
- Zanin, Renata (2017): Elfriede Gerstl, eine Stimme für italienische Leser. In: L'Analisi Linguistica e Letteraria, Anno XXV – 2/2017, S. 121–134.

Johann Drumbl

Freie Universität Bozen / Libera Università di Bolzano
hdrumbl@gmail.com

Renata Zanin

Freie Universität Bozen / Libera Università di Bolzano
renata.scaratti-zanin@unibz.it