

Universität Augsburg

Philologisch-Historische Fakultät

Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik

Semester: Sommersemester 2011

Dozent/in: Dr. Gunther Dietz

Lehrveranstaltung: Hauptseminar Methodik und Didaktik der
Ausspracheschulung

Hauptseminararbeit

**Rhythmus als Erwerbsproblem im FSU –
Begriffsbestimmung und Didaktisierung**

eingereicht von

Mona Rother

Franko-Romanistik (HF) | DaF/DaZ (NF)

Inhalt

0. Die Polysemie des Rhythmus in Alltag und Wissenschaft	3
1. Begriffsbestimmung: Rhythmus in der Linguistik	4
1. 1. Rhythmus in Phonetik und Phonologie: Silbenzählende vs.	4
akzentzählende Sprachen	4
1. 2. Weitere Positionen zum Rhythmus	6
1. 3. Merkmale des Sprachrhythmus	8
2. Didaktisierung: Rhythmus im Fremdsprachenunterricht.....	11
2. 1. Notwendigkeit rhythmusorientierter Arbeit im FSU	12
2. 2. Stellung rhythmusorientierter Arbeit im FSU.....	13
2. 3. Die Erwerbsaufgabe des deutschen Rhythmus	14
2. 4. Tendenzen rhythmusorientierter Arbeit im FSU	15
3. Zusammenfassung	22
Literaturverzeichnis	23

0. Die Polysemie des Rhythmus in Alltag und Wissenschaft

Der Rhythmus ist die Architektur des Seins,
ist die innere Dynamik, die ihm Form gibt,
ist das Wellensystem, welches das Sein dem Anderen entgegendet,
ist der eine Ausdruck der Lebenskraft.

Léopold Sédar Senghor, Négritude und Humanismus, 1967

Diese literarisch-philosophische Deutung ist nur eine von vielen Interpretationen des Lexems Rhythmus. Der Tänzer hat Rhythmus im Blut, die Musik hat einen langsamen Rhythmus, der Mensch folgt seinem biologischen Rhythmus, der Hexameter des Gedichts entspricht dem mittelalterlichen Rhythmus: Sowohl die Alltagskommunikation als auch die Fachkommunikation diverser wissenschaftlicher Disziplinen greift Rhythmus in unterschiedlicher Weise. Vorliegende, theoretische Arbeit unternimmt eine definitorische Annäherung an das Phänomen Rhythmus der menschlichen Sprache. Die Schwerpunkte liegen einerseits auf einer linguistischen Begriffsklärung, andererseits auf Rhythmus im Kontext fremdsprachendidaktischer Fragestellungen, d. h. Rhythmus als Erwerbsproblem beim Fremdspracherwerb, mit Fokus auf das Deutsche als Fremdsprache.

Die definitorische Heterogenität des Rhythmusbegriffs in der theoretischen linguistischen Forschung bildet im ersten Teil den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung. Positionen in den klassischen linguistischen Bereichen der Lautlehre, Phonetik und Phonologie, werden ergänzt durch Erkenntnisse aus dem Bereich der Psycholinguistik. Eine Charakterisierung von Sprachrhythmus mittels verschiedener Merkmalsparameter bildet sogleich die Basis für die im zweiten Teil unternommene Betrachtung des Rhythmus als Erwerbsproblem und dessen Didaktisierung im Fremdsprachenunterricht.

Gründe für die Notwendigkeit von unterrichtlicher Rhythmusarbeit und deren Stellung im Fremdsprachenunterricht finden hier einfürend Berücksichtigung. Die Charakterisierung der konkreten Erwerbsaufgabe und Ansätze der Rhythmusarbeit aus der fremdsprachendidaktischen Praxis am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache sollen die Didaktisierung des Sprachrhythmus, deren Herausforderungen und Potentiale exemplarisch veranschaulichen.

1. Begriffsbestimmung: Rhythmus in der Linguistik

Rhythmus ist ein Merkmal im Bereich der Suprasegmentalia, den über den Bereich des Einzellautes hinausreichenden Eigenschaften von Sprache. Die Linguistik als maßgeblich korpusbasierte Disziplin mit Streben nach Verifizierbarkeit befasste sich lange Zeit nahezu ausschließlich mit Phänomenen auf der segmentalen Ebene. Der daraus resultierenden marginalen Rolle prosodischer Elemente und damit auch des Rhythmus in der linguistischen Forschung ist auch die gegenwärtige definitorische Heterogenität und die Koexistenz unterschiedlicher Terminiologien – *Rhythmus*, *rhythmisches Raster*, *rhythmisches Muster*, *Rhythmisierung* (vgl. z. B. Kohler 1995) – um nur einige zu nennen, geschuldet. Da darüber hinaus die abstrakte Ebene der *langue* mit ihren Einheiten und deren Verhältnissen zueinander innerhalb der Linguistik Primat war, blieb die konkrete Realisierung von Lauten auf der Ebene der *parole* zweitrangig. Inzwischen wird Rhythmus als linguistischer Terminus sowohl im Teilbereich der Phonetik, also der physiologisch-akustischen Betrachtung der Sprache, betrachtet, als auch auf der abstrakten Ebene des Sprachsystems innerhalb der Phonologie. Erkenntnisse beider Bereiche sollen Gegenstand der einführenden definitorischen Annäherung an das Phänomen Rhythmus sein. Der Einfachheit halber sprechen wir in allen Fällen von *Sprachrhythmus*.

1. 1. Rhythmus in Phonetik und Phonologie: Silbenzählende vs. akzentzählende Sprachen

Rhythmus (griech. ρυθμός (rhythmos) >Gleichmaß<) Strukturelement der zeitl. Gliederung lautsprachl. Äußerungen. Den R. einer Spr. bestimmen die ihrer zeitl. Gliederung zugrunde liegenden Einheiten, die als in gleichmäßigem zeitl. Abstand aufeinander folgend (isochron) gedacht werden. So unterscheidet N. Trubeckoj [...] silbenzählende (z. B. tschech., ungar.; → Silbe) und morenzählende (z.B. finn., slovak.; → More) Spr., D. Abercrombie [...] silbenzählende (z.B. die roman. Spr.) und betonungszählende (z.B. die germ. Spr; → Akzent) Spr. (Metzler Lexikon Sprache 2005: 546f.).

Zeitliche Gliederung, Isochronie: Der Artikel zum Lemma *Rhythmus* im *Metzler Lexikon Sprache* greift einige Schlagworte der phonetischen Forschung zum Sprachrhythmus auf, wobei bereits bei der Zuordnung von Sprachfamilien zu Rhythmustypen unterschiedliche Positionen und Kategorien deutlich werden. Im Folgenden wird ein definitorisches Minimum angestrebt.

Grundlegende Übereinstimmung innerhalb der Linguistik herrscht in der Eigenschaft des Sprachrhythmus als „zeitgliedernde Erscheinung“ (z. B. Bose 1999: 25). Ein weiteres verbindendes Element ist die Annahme einer bzw. mehrerer Basiseinheiten des Sprachrhythmus und die Zuordnung von Sprachen zu Rhythmustypen. Den richtungsweisenden Ansatz diesbezüglich stellte u. a. Abercrombie mittels der Zuordnung von Sprachen zu „syllable-timed rhythm“, silbenzählendem Rhythmus und „stress-timed rhythm“ (Abercrombie 1967: 97), akzentzählendem Rhythmus vor. Der akzentzählende Rhythmus zeichnet sich demzufolge durch eine Isochronie, d. h. die gleichmäßige zeitliche Abfolge betonter Silben aus, wobei deren Abstände voneinander durch eine variierende Anzahl unbetonter Silben gefüllt werden. Akzentzählende Sprachen wie die germanischen, u. a. das Deutsche oder die slawischen wie das Bulgarische bilden demnach um betonte Silben herum rhythmische Gruppen, die eine konstante Dauer beanspruchen. Silbenzählende Sprachen weisen dagegen die Tendenz zu gleichmäßiger zeitlicher Abfolge aller Silben aus (vgl. Abercrombie 1967: 97f.). Im Spanischen oder Französischen, die dem silbenzählenden Rhythmus zuzuordnen sind, bilden die Silben somit selbst die relevante Zeiteinheit der rhythmischen Struktur. Im Folgenden soll die binäre Teilung Abercrombies, die sog. *Isochroniehypothese*, näher und mit deutscher Terminologie präzisiert werden.

Der akzentzählende Rhythmus wird realisiert, indem Quantität und Qualität der nicht akzentuierten Silben je nach deren Anzahl reduziert werden. Hieraus ergeben sich u. a. die in den diesem Typ angehörenden Sprachen vorkommenden „schwachen Formen“ (Kohler 1998: 116), d. h. Funktionswörter (Artikel, Pronomina, Konjunktionen, Präpositionen und Hilfsverben) werden in nicht akzentuierter Position als Einheiten ohne lexikalischen Akzent behandelt, sofern sie nicht zu Vermittlung von Bedeutung, sondern nur zur Herstellung syntaktischer Strukturen dienen.

Wesentlich ist die Abgrenzung des Rhythmus von den benachbarten Phänomenen Intonation und Metrum. Die Hervorhebung von Silben erfolgt in Abhängigkeit von der jeweiligen Sprache durch Einsatz und unterschiedliche Gewichtung der Parameter Tonhöhe, Lautstärke und Dauer. Im Englischen erfolgt die Hervorhebung v. a. durch Dauer und Atemdruck, im Deutschen v. a. durch Tonhöhen-Anstieg. Hervorhebende Tonhöhenbewegungen können demnach, müssen aber keinesfalls zum Einsatz kommen, Rhythmus und Intonation sind nicht gleichzusetzen. Da

das rhythmische Raster einer Sprache zudem zwar Taktschläge auf Wortakzenten zulässt, aber nicht alle Wortakzente einem Taktschlag entsprechen, ist der Rhythmus von Takt bzw. Metrum abzugrenzen. Rhythmus ist demnach keine exklusive Eigenschaft von metrisch gebundener Rede. Das Verhältnis von Sprachrhythmus und Metrum ist abhängig von der jeweiligen Sprache, v. a. der Einfluss des Metrums auf den Rhythmus bei einem gesprochenen lyrischen Text variiert. Veličkova weist darauf hin, dass der Rederhythmus des Deutschen dem Metrum im Bezug auf die Anzahl der Akzentstellen und Pausen sogar entgegensteht (vgl. 1999: 223).

Zusammenfassend ist Rhythmus als eine zeitgliedernde Erscheinung innerhalb der Suprasegmentalia anzusehen. Er ist charakterisiert durch den Wechsel von akzentuierten und nicht-akzentuierten Silben und von benachbarten Phänomenen wie Intonation und Metrum/Takt abzugrenzen. In dieser Arbeit soll im Weiteren auf der grundlegenden binären Zuordnung von Sprachen zu den Rhythmustypen akzentzählend und silbenzählend aufgebaut werden. Da die *Isochroniehypothese* jedoch Orientierungspunkt zahlreicher, auch teils kritischer Auseinandersetzungen war und ist, sei an dieser Stelle kurz exemplarisch auf drei diesen Ansatz modifizierende Positionen eingegangen.

1. 2. Weitere Positionen zum Rhythmus

Die Annahme der Silbe als universale Basiseinheit des Sprachrhythmus ist nicht unumstritten. Insbesondere Auer spricht sich für die Einteilung der Sprachen in „Silbensprachen“ und „Wortsprachen“ (Auer 1994: 55) aus – letztere, denen er auch das Deutsche zuordnet, tragen als Basiseinheit das „phonologische Wort“, welches als „phonologisch relevante Kategorie [...], deren Extension unter Rekurs auf das morphologische Wort sprachspezifisch bestimmt wird“ (Auer 1994: 55), anzusehen ist. Auf die detaillierten Einwände und die Kategorisierung nach Auer muss an dieser Stelle nur verwiesen bleiben.

Die Isochroniehypothese typologisch erweitert kategorisiert z. B. Pompino-Marschall Sprachen in „betonungszählende“, „silbenzählende“ und „morenzählende“, deren jeweils „ausgezeichnete Einheiten [...] in gleichmäßigem zeitlichen Abstand aufeinander folgen“ (2003: 248). Jede Sprache enthält demzufolge eine

für sie charakteristische Einheit in regelmäßigen zeitlichen Abständen, die Silbe bildet nicht die universale Basiseinheit, die More wird als Subkategorie der Silbe gedacht (vgl. Pompino-Marschall 2003: 248). Da die Kategorie der morenzählenden Sprachen im Wesentlichen auf das Japanische zutrifft und im Weiteren Japaner mit Deutsch als Fremdsprache nicht im Fokus liegen, soll diese Dreiteilung hier der Vollständigkeit zwar erwähnt, aber nicht weiter verfolgt werden.

Insgesamt zielt die meist rein deskriptive linguistische Auseinandersetzung mit dem Sprachrhythmus sprachvergleichend auf die Zuordnung von Sprachen zu Rhythmustypen ab, sie intendiert nicht primär eine Verwertbarkeit für die Fremdsprachendidaktik. Aus dem Bereich der Psycholinguistik kommt eine Betrachtung, die Erkenntnisse über den Redegenerierungsprozess und im Bereich des Rhythmus mit Blick auf Rhythmus als mögliches Lernerproblem beim Fremdspracherwerb zu berücksichtigen sucht. Veličkova verweist zur Klärung der Einheiten, die am Prozess des Sprechens beteiligt sind, auf die Wichtigkeit der interdisziplinären Öffnung der traditionellen Linguistik gegenüber psycholinguistischen und neurologischen Daten:

Die Erscheinung Rhythmus ist in ihren Funktionen, in ihren Beziehungen zu den Einheiten anderer Ebenen, vor allem denen der Syntax, und in ihrem Aufbau ohne interdisziplinären Zugriff nicht in ihrem Wesen zu erfassen. (Veličkova 1999: 220)

Die Psycholinguistik sucht nach „primären Einheiten“ (Veličkova 1999: 221) und zwar ausgehend von den komplexesten Erscheinungen von Sprache, den Phrasen, da diese primär für das Bewusstsein seien. Sie geht damit den entgegengesetzten Weg zur traditionellen linguistischen Segmentierung, welche bei der Analyse an der kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheit, dem Laut, ansetzt, bis zum Satz geht und rhythmische Strukturen schließlich nach syntaktischen Satzmodellen beschreibt. Da die Ebene des Rhythmus „einen selbstständigen Charakter zu haben und ein Inventar von Einheiten zu besitzen [scheint]“ (Veličkova 1999: 221), sei ein anderes Verständnis der Beziehung zwischen suprasegmentalen und syntaktischen Einheiten vonnöten als in der traditionellen Linguistik. Die Ebenen seien multidimensional zu betrachten, die Verbindung von Rhythmus und syntaktischen und lexikalischen Strukturen beim Redegenerierungsprozess zu berücksichtigen. Die Basiseinheiten des Rhythmus, die „rhythmischen Einheiten“ variierten von Sprache zu Sprache und in Abhängigkeit vom jeweiligen „phonetischen Stil“ (Veličkova 1999: 221), z. B. Vorlesen

oder freies Sprechen. Sie stehen somit mit den syntaktischen nicht in einem 1:1 Verhältnis, sondern im Verhältnis 1:n. Um systematische Interferenzen durch Adaption von Automatismen der L1 in die lernersprachliche Äußerung zu vermeiden, sei demnach das Erlernen dieser Basisstrukturen die Grundlage für den Phonetikunterricht in der Fremdsprache (vgl. Veličkova 1999: 223f.).

Solange keine eindeutigen Erkenntnisse über diese rhythmischen Einheiten bestehen, kann für den Fremdsprachenunterricht zwar keine fruchtbare Basis geschaffen werden, die Öffnung der Linguistik im Bereich des Sprachrhythmus gegenüber psycholinguistischen und neurologischen Daten verspricht jedoch ein zukunftsweisender Ansatz zu sein.

Für die weiteren Ausführungen soll nun näher auf die zwei Rhythmustypen akzentzählend und silbenzählend eingegangen werden. Empirische Untersuchungen belegen nur eine Tendenz der Sprachen zur jeweiligen Isochronie, Messungen zum Ausmaß der Vokalreduktion in unbetonter Position verweisen auf ein Kontinuum. Sprachen können sich dementsprechend zwischen den beiden Polen befinden und die Rhythmustypen mehr oder weniger idealtypisch repräsentieren (vgl. Kaltenbacher 1998: 23ff.). Um nun aussagekräftige und didaktisch verwertbare Erkenntnisse über den Rhythmus einer Sprache zu erhalten, besteht die Notwendigkeit der Analyse von Aspekten von L1 und L2, die für den jeweiligen Sprachrhythmus konstitutiv sind und sich für lernersprachliche Äußerungen als relevant erweisen, eine globale Zuordnung zu den Rhythmustypen ist nicht hinreichend. Im Folgenden sollen die Sprachrhythmustypen anhand eines Merkmalskatalogs näher charakterisiert werden – da der Schwerpunkt später auf dem Deutschen als Fremdsprache liegt, wird dies, wo es möglich ist, besonders illustriert.

1. 3. Merkmale des Sprachrhythmus

Ansätze zur Charakterisierung der Rhythmustypen unternehmen z. B. Völtz (1994), ausgehend von Daten von Delattre (1965) und Hirschfeld (1998). Ausgehend von der Grundeinheit der Silbe ordnen sie dem silben- und akzentzählenden Rhythmus jeweils charakteristische Strukturmerkmale und Prozesse zu und definieren damit den jeweiligen Idealtypus, wiederum mit dem Bewusstsein, dass Sprachen diesem nur mehr oder weniger entsprechen. Auch

die Abhängigkeit des Rhythmus von der Sprechsituation, von sozialen Aspekten, von individueller Variation von Sprecher zu Sprecher u. ä. kann hierin natürlich nicht berücksichtigt werden. Im Folgenden sei der Merkmalskatalog von Völtz vorgestellt und durch Hirschfeld ergänzt.

Eng mit der jeweiligen Isochronie hängt zunächst das Merkmal der Silbenlänge zusammen: Der Längenunterschied zwischen längster und kürzester Silbe ist in akzentzählenden Sprachen sehr groß, z. B. liegt das Verhältnis von der kürzesten zur längsten Silbe mit 120 ms zu 408 ms im Englischen bei 240%. Silbenzählende Sprachen weisen dagegen Silben mit tendenziell einheitlicher Länge auf, das Spanische etwa einen maximalen Längenunterschied von 77%. Die Verkürzung der unbetonten Silben in akzentzählenden Sprachen geht auf vielfältige Reduktionsprozesse der unbetonten Silben zurück, um die Isochronie der betonten Silben zu ermöglichen. Jede unbetonte Silbe wird qualitativ und quantitativ reduziert, d. h. im Deutschen, sie wird zeitlich verkürzt, die Artikulationsspannung nimmt ab, Vokale werden häufig zentralisiert und bewegen sich in Richtung des Schwalautes oder werden völlig getilgt. Diphthonge können zu Monophthongen reduziert bzw. ebenfalls ganz getilgt werden. Wie bereits angesprochen, werden insbesondere Formwörter, also Präpositionen, Artikel, Partikeln, Konjunktionen und Pronomen in unbetonter Position stark reduziert, wie *mal* zu [mʌ]□□, bei den unbetonten Endungen *-en* und *-el* kommt es zum Vokalausfall. Auch Konsonanten unterliegen Reduktions- bzw. Tilgungsprozessen, z. B. *mit dem* [mi(p)m]. Hirschfeld verweist darauf, dass das Deutsche jedoch bzgl. der Vokalreduktion in unbetonten Silben weniger prototypisch akzentzählend als beispielsweise das Englische ausgeprägt ist, da es Reduktionsvokale nur eingeschränkt gebraucht und bei formellem Sprechstil nur eine moderate Vokalreduktion in unbetonter Position stattfindet. Erst bei schnellerer Sprechweise werden die Reduktionen ausgeprägter und die schwachen Formen treten verstärkt auf. Ein Vergleich mit dem Englischen zeigt, dass im Deutschen in formeller Sprechsituation weit weniger Reduktionen vorgenommen werden als im Englischen (vgl. Hirschfeld 1998: 28ff.). In silbenzählenden Sprachen finden keine Reduktionen statt, die Silben bleiben qualitativ und quantitativ erhalten.

Die Reduktionen in beiden Sprachen zeigen deutlich, dass selbst bei zwei Sprachen, die grundsätzlich einem Sprachrhythmus, hier dem akzentzählenden, zugeordnet werden, unterschiedlich starke Ausprägungen der jeweiligen Merk-

male vorhanden sein können. Dies muss beim Erlernen einer Fremdsprache des gleichen Rhythmustyps beachtet werden.

Neben der Silbenlänge unterscheiden sich die Rhythmustypen in der Anzahl möglicher Silbenstrukturen: Akzentzählende Sprachen weisen vielfältige Silbenstrukturen auf, im Deutschen sind beispielsweise mindestens 15 verschiedene Silbenstrukturen möglich, im Spanischen als silbenzählender Sprache nur zehn. Hiermit zusammen hängt die Distribution der Silbenstrukturen, d. h. die Präferenz bestimmter Silbenstrukturen: In akzentzählenden Sprachen besteht die Tendenz zu vorwiegend CVC und CV-Verbindungen. So finden sich im Deutschen in relativ ausgewogenem Verhältnis fast 40% CVC und 30% CV-Silben. In silbenzählenden Sprachen herrscht dagegen die starke Tendenz zur CV-Silbe, im Spanischen z. B. 55% CV und lediglich 20% CVC. Auch die Silbenkomplexität variiert, v. a. im Bereich des Silbenendrands, der Coda. So kann die Coda beispielsweise im Deutschen bis zu vier Konsonanten beinhalten, z. B. in *du kämpfst*. Im Italienischen wird dagegen häufig gar keine Coda realisiert, im Französischen ist regelmäßig nur ein einziger Konsonant in der Coda vorgesehen (vgl. Völtz 1994: 100 -103).

Hirschfeld führt darüber hinaus das Unterscheidungsmerkmal der Silbengrenzen an. In silbenzählenden Sprachen gibt es eindeutige Silbengrenzen, akzentzählende Sprachen haben variable Silbengrenzen und weisen das Phänomen der Ambisilbizität auf, so fungiert z. B. im deutschen Wort *Mitte* der Doppelkonsonant als Silbengelenk, er gehört sowohl zur vorangehenden als auch zur folgenden Silbe. Schließlich sei noch die Bedeutung des Wortakzents in beiden Rhythmustypen dargestellt: Wohingegen in silbenzählenden Sprachen der Wortakzent phonetisch schwach ausgeprägt oder teils gänzlich fehlend ist und keine distinktive Funktion besitzt, ist er in akzentzählenden Sprachen phonetisch stark ausgeprägt und häufig grammatisch/lexikalisch distinktiv, z. B. bei den deutschen Präfix- bzw. Partikelverben, z. B. *übersetzen*. Außerdem unterliegt er hier komplexen Akzentregeln, in silbenzählenden Sprachen wird er nach einfachen Regeln gesetzt (vgl. Hirschfeld 1998: 22). Die folgende Übersicht zeigt noch einmal die wesentlichen Charakteristika des akzentzählenden und des silbenzählenden Rhythmus im Überblick.

Abbildung 1 Übersicht über Merkmale des akzentzählenden und silbenzählenden Rhythmus

	Akzentzählender Rhythmus	Silbenzählender Rhythmus
Isochronie	Isochronie der betonten Silben	Isochronie aller Silben
Silbenlänge	uneinheitliche Silbenlängen	tendenziell einheitliche Silbenlängen
Reduktionen	qualitative und quantitative Reduktion bzw. Tilgung unbetonter Silben	keine Reduktionen, alle Silben bleiben qualitativ und quantitativ erhalten
Silbenstrukturen	vielfältige Silbenstrukturen	beschränkte Anzahl an Silbenstrukturen
Distribution der Silbenstrukturen	Vorwiegend CV und CVC-Silben	Vorwiegend CV-Silben
Silbenkomplexität	Komplexität in der Coda	Keine Komplexität in der Coda
Silbengrenzen	Keine klaren Silbengrenzen, Ambisilbizität	Klare Silbengrenzen
Wortakzent	phonetisch stark ausgeprägt, grammatisch/lexikalisch distinktive Funktion, komplexe Akzentregeln	phonetisch schwach ausgeprägt, ohne distinktive Funktion, einfache Akzentregeln

(Vgl. Völtz 1994: 100ff. und Hirschfeld 1998: 22)

Zusammenfassend sind nun für das Deutsche die in Abbildung 1 für den akzentzählenden Rhythmus beschriebenen Merkmale mehr oder weniger prototypisch ausgeprägt. Die Fixpunkte der rhythmischen Struktur des Deutschen sind durch Wort-/Phrasenakzente und die unbetonbaren Schwa-Silben vorgegeben. Bei der Realisierung von Betonungen zeichnet es sich durch hohen Stellenwert des Tonhöhenverlaufs aus.

2. Didaktisierung: Rhythmus im Fremdsprachenunterricht

Nachdem nun Grundzüge in der linguistischen Forschung zum Sprachrhythmus nachvollzogen, Rhythmus definitorisch gefasst und die Rhythmustypen und insbesondere das Deutsche in ihren wesentlichen Merkmalen beschrieben werden konnten, sollen nun die derzeitige Stellung von Rhythmusarbeit im Fremdsprachenunterricht, die konkrete Erwerbsaufgabe des Rhythmus, wiederum schwerpunktmäßig des deutschen, formuliert und Möglichkeiten der didaktischen Einbindung in den modernen Fremdsprachenunterricht vorgestellt werden. Zunächst wird die Notwendigkeit rhythmusorientierter Arbeit im FSU begründet.

2. 1. Notwendigkeit rhythmusorientierter Arbeit im FSU

Untersuchungen konnten zeigen, dass Abweichungen im prosodischen Bereich die Verständlichkeit sprachlicher Äußerungen stärker behindern als Abweichungen auf der Lautebene und „Veränderungen im Rhythmus bzw. in der rhythmischen Gruppierung zu Perzeptionsstörungen [führen], da sie Superierungserschwernisse nach sich ziehen“ (Hirschfeld 1994: 71). Sowohl die fehlerhafte Akzentuierung als auch der nicht adäquate Einsatz der Parameter Lautstärke, Dauer und insbesondere Tonhöhe können demnach dazu führen, dass die zusammenhängenden Einheiten der sprachlichen Äußerung nicht erkannt und damit nicht verstanden werden (vgl. Hirschfeld 1994: 71ff.). Nicht zu unterschätzen sind darüber hinaus die möglichen, unerwünschten emotionalen Wirkungen des fremden Akzents,

[...] die die Perzeption über die direkten Folgen von Abweichungen hinausgehend beeinflussen und, als Prestigecharakter tragende Indikatoren eines niedrigen Sprachbeherrschungsgrades, die Einstellung des Hörers so verändern, daß die Perzeptionsleistung zusätzlich herabgesetzt wird (Hirschfeld 1994: 75).

Hirschfeld selbst konnte für das Deutsche zeigen, dass insbesondere Wort- bzw. Satzakkzentfehler besonders negativ ins Gewicht fallen (vgl. Hirschfeld 1994: 102). Die Folgen einer fehlerhaften rhythmischen Struktur können von eher harmlosen subjektiven Interpretation von Akzenten unterschiedlicher Sprachen, z. B. *charmanter* französischer Akzent oder *übertriebener* russischer Akzent bis hin zu Unverständnis oder schwerwiegenden Missverständnissen führen. Befragungen von Muttersprachlern des Schwedischen zu fehlerhaften Äußerungen von Nicht-Muttersprachlern ergaben, dass diese die Personen mit fehlerhafter Akzentuierung mit weniger Freundlichkeit und weniger Intelligenz assoziierten (vgl. Mehlhorn & Trouvain 2007: 5).

Dass Suprasegmentalia sowohl beim Erlernen einer Sprache, wie die bisherigen Erkenntnisse aus der Psycholinguistik andeuten konnten, als auch für die Rezeption fremdsprachlicher Äußerungen einen bedeutenden Faktor darstellen, ist hinreichend dargelegt. Um gelingende mündliche Kommunikation in einer Fremdsprache zu erreichen, spielt demzufolge die Sensibilisierung und Erlangung von Kompetenz im Bereich des Rhythmus beim Erlernen einer Fremdsprache eine entscheidende Rolle, ist allerdings keine Selbstverständlichkeit. Die Stellung des Rhythmus im Bereich der Fremdsprachendidaktik fand nicht zuletzt auf Grund

der heterogenen Terminologien und Beschreibungsansätze theoretisch-linguistischer Auseinandersetzung erst in jüngerer Zeit Beachtung. Im Folgenden ein kurzer Blick in die Bedeutung der Rhythmusarbeit innerhalb des Fremdsprachenunterrichts.

2. 2. Stellung rhythmusorientierter Arbeit im FSU

Um die Entwicklung des Stellenwertes des Rhythmus im Fremdsprachenunterricht nachzuzeichnen, ist ein Blick in die Geschichte der Fremdsprachendidaktik des vergangenen Jahrhunderts hilfreich. Da in den Anfängen des Fremdsprachenunterrichts die Grammatik-Übersetzungsmethode in Anlehnung an den Unterricht der klassischen Sprachen vorherrschend war, spielte Mündlichkeit im FSU eine marginale Rolle. Erst im Zuge des Behaviorismus mit der Audiovisuellen und der Audiolingualen Methode erlangte mündliche Kommunikation einen erhöhten Stellenwert im FSU, durch die kommunikativ-pragmatische Wende in der Linguistik der 1970er Jahre erfolgte schließlich eine globale Aufwertung mündlicher Sprachproduktion und Handlungsfähigkeit. Folglich gewann der Phonetik-Unterricht erstmals an Bedeutung (vgl. Nieweler 2006: 38 ff.). Der Nutzen von Ausspracheschulung für Sprachrezeption und -produktion wurde zwar erkannt, die diffuse Zielsetzung der „phonetischen Verständlichkeit“ (Hirschfeld 1994: 7) wurde formuliert. Man beschränkte sich zunächst auf den Einzellaut, die suprasegmentalen Aspekte blieben weitgehend unberücksichtigt. Erst in den 1990er Jahren ist eine zögerliche, aber doch wahrnehmbare Aufwertung dieser Phänomene und damit auch des Rhythmus spürbar. Rhythmus wird nunmehr als Voraussetzung für die Verständlichkeit fremdsprachlicher Äußerungen anerkannt und findet vermehrt Eingang in didaktische Handreichungen:

Vielleicht ist es im Ausspracheunterricht überhaupt die wichtigste Aufgabe, den Lernenden das Gefühl für den deutschen (akzentzählenden) Sprechrhythmus zu vermitteln, sie zu befähigen, auch beim Sprechen diesem Rhythmus zu folgen, die Gegensätze betont/unbetont zu treffen (Dieling & Hirschfeld 2000: 116).

Ein ausgereifte und bewährte Methode zum Rhythmusunterricht liegt auf Grund der fehlenden eindeutigen Erkenntnisse über die Rolle des Rhythmus im Sprachgenerierungsprozess und die allgemein junge Auseinandersetzung mit dem Phänomen noch nicht vor. Jedoch lassen sich einige Tendenzen in der unterrichtlichen Arbeit am Rhythmus erkennen. Grundsätzlich sollte bei der Didaktisierung kontrastiv vorgegangen werden sollte, da die Muster der L1 Einfluss auf den Er-

werb der L2 haben können. Im Folgenden sei die Erwerbsaufgabe des deutschen Rhythmus anhand von ausgewählten Schwierigkeiten in Abhängigkeit von der L1 dargestellt. Dies kann nur global geschehen, die konkreten Herausforderungen für Deutschlernende einer bestimmten Muttersprache können nur durch detaillierte, kontrastive Studien dargelegt werden.

2. 3. Die Erwerbsaufgabe des deutschen Rhythmus

Für den deutschen Rhythmus ergeben sich aus 1.3. drei grundlegende Herausforderungen im Fremdsprachenunterricht: (i) Die Aneignung der Betonungsmuster des Deutschen und damit der Fixpunkte für seine rhythmische Struktur, (ii) die Aneignung der für das Deutsche gültigen Reduktionsmuster und (iii) die Aneignung der Art der phonetischen Realisierung von Betonungen.

Bei silbenzählender L1 und akzentzählender L2 kommt es häufig zu einer zu starken Gewichtung der unbetonten Silben in der Lerner Sprache, die Reduktion von Vokalen in unbetonter Position bleibt häufig aus. Dies ist beispielsweise bei Deutschlernenden mit romanischer Muttersprache der Fall, sie produzieren im Deutschen tendenziell Silben von ähnlicher Dauer. Eine Rolle hierbei spielt auch, dass Betonungen nicht wie beispielsweise in den romanischen Sprachen aus dem Schriftbild durch Akzentsetzung erkenntlich sind. Französische Muttersprachler haben darüber hinaus insbesondere Probleme mit dem deutschen Wortakzent: Im Gegensatz zum Französischen, in dem jedes Wort auf der letzten Silbe betont wird, gelten im Deutschen komplexe Betonungsregeln, auch kann sich der Akzent eines Wortes in Abhängigkeit von dessen Stellung in der Phrase ändern. Französischsprachige Deutschlerner haben jedoch nicht nur Probleme bei der Vorhersage und Produktion des deutschen, auch allgemein des fremdsprachigen Akzents, sie können ihn teils nicht einmal wahrnehmen (vgl. Mehlhorn & Trouvain 2007: 3). Hierauf muss bei der didaktischen Erarbeitung des Rhythmus gesondert eingegangen werden (siehe 2. 2.)

Wohingegen nun bei silbenzählender L1 generell die Reduktion von Silben im Deutschen Schwierigkeiten birgt, werden bei akzentzählender L1 in bestimmten Fällen die falschen Silben reduziert oder getilgt, da diese z. B. im Russischen stärker ausgeprägt sind als im Deutschen, ähnliches gilt wie bereits erwähnt für

das Englische (vgl. Kaltenbacher 1998: 34). Auch die Art der Realisierung der Betonung, die im Englischen v. a. durch Dauer und Atemdruck realisiert ist, kann bei deutschen Äußerungen englischer Muttersprachler zu einem Übersetzungsparameter und zu einer Vernachlässigung des Tonhöhenanstiegs führen.

Die genannten und mögliche weitere Problematiken beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache für russisch- und französischsprachige Lerner, auf die hier nicht exhaustiv eingegangen werden kann, zeigt folgende Tabelle.

Abbildung 2 Tendenzen der Zuweisung und Realisierung prosodischer Strukturen in der Zielsprache Deutsch mit den Ausgangssprachen Russisch (akzentzählend) und Französisch (silbenzählend)

Abweichung im Deutschen	L1 Russisch	L1 Französisch
Perzeption von Wortakzent	unproblematisch	problematisch
Realisierung von Wortakzent	z.T. zu stark ausgeprägt	zu wenig kontrastreich
Positionierung von Wortakzent	häufig richtig; in längeren Wörtern Tendenz, Wortakzent weiter hinten zu positionieren	häufig inkorrekt
Realisierung unbetonter Silben	z.T. zu stark ausgeprägte Reduktion	fehlende Reduktion von Schwa-Silben
Realisierung Satzakkente	z.T. zu extrem ausgeprägt	zu gering ausgeprägt
Positionierung Satzakkente	z.T. zu viele Akzente im Satz	z.T. an inakzeptabler Position

(Mehlhorn & Trouvain 2007: 4)

Im Folgenden werden allgemeine Tendenzen der unterrichtlichen Rhythmearbeit vorgestellt, wie sie im Unterricht DaF eingesetzt werden können. Wie gesagt, soll an dieser Stelle keine Konzentration auf eine bestimmte L1 erfolgen, die Tendenzen und Übungen können den jeweiligen Herausforderungen angepasst werden.

2. 4. Tendenzen rhythmusorientierter Arbeit im FSU

Weder sollen an dieser Stelle einzelne Lehrwerke noch detailliert Übungen zum Rhythmus vorgestellt werden. Es können lediglich Grundzüge der Rhythmearbeit im Fremdsprachenunterricht – Noticing und Understanding als Ausgangsbasis und die drei von Bose vorgestellten Tendenzen körperorientierte, emotionsorientierte und metrisch orientierte Arbeit (vgl. Bose 1999: 225ff.) -

dargestellt und exemplarisch durch Übungen illustriert werden.¹

Grundsätzlich muss wie bei jeglicher didaktischer Arbeit auch bei der Rhythmusarbeit beachtet werden, dass unterschiedliche Lernertypen mit individuellen Lernstilen mehr oder weniger auf bestimmte didaktische Methoden anspringen und damit mehr oder weniger erfolgreich lernen. Auch das Alter und die individuelle Fremdsprachenbiographie sollten idealerweise bei der Wahl der Methoden und Unterrichtsmaterialien Berücksichtigung finden. Je heterogener die Lernerguppe, je mehr Vorbereitungsaufwand bedeutet dies. Ein maximal breit angelegtes Übungsspektrum und der mehrkanalige Zugang ist wichtig für möglichst effektiven Lernerfolg. Die grundlegenden Prinzipien der Handlungs-, Lerner- und Prozessorientierung, der Ganzheitlichkeit und Motivierung sollten berücksichtigt werden (vgl. Nieweler 2006: 44ff.).

Zunächst ist zu bedenken, dass sich viele Fremdsprachenlernende der abweichenden rhythmischen Struktur ihrer Äußerung in der Zielsprache gar nicht bewusst sind. Wie bereits angedeutet, werden Unterschiede im Rhythmus teilweise gar nicht erst wahrgenommen, und können dementsprechend weder produziert noch Abweichungen in der eigenen Produktion erkannt werden. Die Fähigkeit zur Perzeption einer von muttersprachlichen Kategorien abweichenden Erscheinung erschwert sich zudem mit zunehmendem Alter. Am Anfang des Phonetikunterrichts müssen diese neuen und alten Kategorien zunächst bewusst und perzeptiv zugänglich gemacht werden. Ziel ist mit das sog. „Noticing“, das „Erkennen spezifischer [...] Strukturen in der Zielsprache als Ergebnis fokussierter Aufmerksamkeit“ (Mehlhorn & Trouvain 2007: 6) und „das Ausrichten ihrer [der Lerner] begrenzten Wahrnehmungsressourcen auf bestimmte zielsprachliche Aspekte oder auf Diskrepanzen zwischen dem wahrgenommenen Sprachangebot und ihrer eigenen Sprachproduktion“ (Eckerth & Riemer 2000: 234). Kognitiverende Verfahren sollen die Aufmerksamkeit direkt auf die rhythmische Struktur sowohl der muttersprachlichen als auch der fremdsprachlichen Äußerung richten. Erst durch das bewusste Erkennen der Strukturen können diese in die Lernaltersprache übernommen werden. Im nächsten Schritt, dem „Understanding“ (Mehlhorn & Trouvain 2007: 7) geht es darum, die

¹ Umfangreiches Material zur didaktischen Arbeit mit dem Rhythmus des Deutschen bietet das Medienpaket von Fischer, Andreas (2007): *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methode und Material*, Leipzig: Schubert. [plus CD-ROM mit Audio- und Videomaterialien] sowie Materialien auf dessen Homepage: www.phonetik-atelier.de/ (3.10.2011).

rhythmischen Regularitäten von L1 und L2 und damit die Gründe für die eigenen phonetischen Abweichungen zu verstehen. Diese Erkenntnisse sind insbesondere für ältere Lernende von Bedeutung und dienen im Gegensatz zum Noticing der tieferen Verarbeitung und Verankerung im Langzeitgedächtnis (vgl. Mehlhorn & Trouvain 2007: 6ff.).

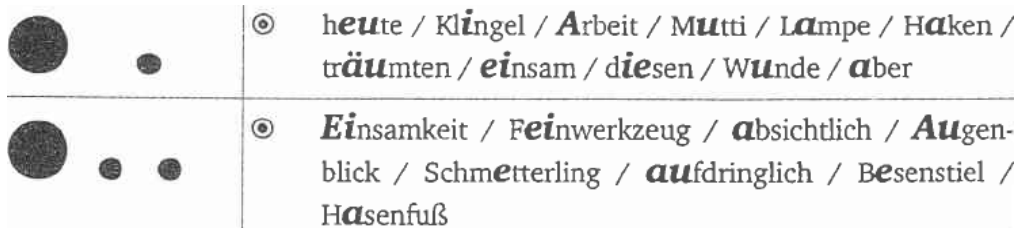
Für den deutschen Rhythmus wesentlich ist die Unterscheidung von starken und schwachen Formen. So ist zunächst die Sensibilisierung für die Akzentstrukturen und die Spannungsunterschiede von betonten und unbetonten Silben im kontrastiven Vergleich mit der jeweiligen L1 wesentliches und erstes Ziel in der rhythmusorientierten Arbeit im FSU DaF. Das Training beginnt dabei schon bei der Audition, da diese die Voraussetzung für die erfolgreiche Produktion darstellt. Grundlegend wäre zunächst ein auditiver Zugang mittels einer Diagnose der Lerner-Aussprache und die Bewusstmachung der Abweichungen zur Zielsprache, beispielsweise durch Ton- oder Videoaufzeichnungen und einem Diagnosebogen. Zudem sollten die Lernenden über die unerwünschten Folgen einer fehlerhaften Aussprache aufmerksam gemacht werden. Insbesondere für erwachsene Lerner stellt dies einen motivierenden Faktor zur Vermeidung von Aussprachefehlern dar. Eine andere Möglichkeit der Bewusstmachung ist der Einsatz von Sprachlernsoftware, die es ermöglicht, die eigene Aussprache anhand von vorgegebenen Beispielsätzen mit der von Muttersprachlern zu vergleichen. Neben einer Verbesserung der Aussprache wird hierbei nebenbei Wortschatz trainiert und abgespeichert (vgl. Mehlhorn & Trouvain 2007: 17).

Die auditive Bewusstmachung der rhythmischen Strukturen ist insbesondere im schulischen Kontext eher selten, dagegen werden insbesondere die Betonungsstrukturen des Deutschen häufig visualisiert, mittels unterschiedlicher Hervorhebungen wie folgende Übersicht zeigt:

Abbildung 3 Visualisierungen betonter und unbetonter Silben in Phonetik-Lehrwerken



(Dieling & Hirschfeld 2000: 116)



(Dietz & Tronka 2001: 27)



(Hirschfeld & Reinke & Stock 2007: 31)

Die Darstellung der betonten Silben durch Fettdruck o. ä. können beim Vorlesen helfen, sich auf die deutliche Akzentuierung zu konzentrieren, die zwischen den akzentuierten Silben liegenden Gruppen werden automatisch abgeschwächt. Problematisch ist jedoch, wenn Formwörter nur in ihrer isolierten und somit als starke Form dargestellt und die Lerner mit deren schwacher Form in der Phrase nicht vertraut gemacht werden - die obligatorische Schwächung kann so nicht automatisiert werden. Daher sollte auch das laute Lesen von ganzen Texten geübt werden, hier werden zusätzlich mehrere phonetische Fertigkeiten angewandt, neben dem Rhythmus z. B. Pausierung und Intonation. Ideal zur Realisierung der Ziele *Noticing* und *Understanding* ist die Kombination aus auditiver und visueller Bewusstmachung, diese sorgt für einen mehrkanaligen Zugang und berücksichtigt somit unterschiedliche Lernertypen.

Nachdem die Unterschiede und Schwerpunkte des zielsprachlichen Rhythmus erkannt und verstanden sind, kann dieser weiter trainiert werden, u. a. im Rahmen körperorientierter, emotionsorientierter und metrisch orientierter Arbeit Bose geht davon aus, dass der Staccato-Charakter des Deutschen für viele Lernende eine „psychische Barriere“ (1995: 37) darstellt, die jedoch durch

körperliche Aktion überwunden werden kann. Wird die gesamte Energie beim Sprechen auf die Akzentsilben gelegt, erfolgt der Spannungsabfall in den unbetonten Positionen quasi automatisch. Verkrampfungen bei der Sprachproduktion werden verhindert. Die körperorientierte Arbeit beschränkt sich bisher im FSU auf einfache Formen sprachbegleitenden Gestikulierens, wie Klatschen, Klopfen oder Stampfen der Akzentsilben zur Zentralisierung der Artikulationsspannung auf der akzentuierten Silbe.

Noch intensiver als diese sparsamen, isolierten Handgesten könnten gesamtkörperliche Impulse wirken. Wichtig hierbei ist, dass das Primat auf der körperlichen Erfahrung liegen sollte und Sprache nur als bewegungsbegleitend interpretiert wird. Anstöße diesbezüglich kommen u. a. aus den Bereichen Körperstimmtraining, Atemtraining und rhythmische Bewegungserziehung: Spielerisches Arbeiten zum Abbau von Sprechhemmung, ganzkörperlicher Spannungsaufbau und die Möglichkeit eines mehrkanaligen Zugangs über mehrere Sinne. Solche Übungen, die spezifisch die entsprechenden Effekte, z.B. Spannung-Entspannung zugeschnitten sind, sind noch nicht in großem Umfang vorhanden. Es ist eine intensive Analyse des einzelsprachlichen Rhythmus und die Erarbeitung spezifischer Aufgaben nötig, um keine „körperliche Interferenz“ (Bose 1999: 228) zu erzielen. Da das Lehrbuch außerdem immer noch das im FSU vorherrschende Leitunterrichtsmedium darstellt und nur bedingt rhythmische Anweisungen übermitteln kann, wird es wohl noch Zeit brauchen, bis die ganzkörperliche Rhythmusarbeit im Unterrichtsalltag angekommen ist. Aber auch schon der Einsatz von einfachen rhythmischen Begleitinstrumenten wie Trommeln kann unterstützend wirken und bringt insbesondere den nicht zu unterschätzenden Faktor der Motivation mit sich, vor allem bei jüngeren Lernern. Die Rhythmusproduktion kann zum Erlernen von Wortrhythmen oder begleitend zu ganzen Äußerungen eingesetzt werden. Alternativ genügt auch der Einsatz vorhandener Materialien, wie das Aufeinanderschlagen von Stiften oder das Trippeln mit Bällen. Generell ist der Einsatz von Musik in der Rhythmusarbeit sinnvoll, so kann das einfache Anhören von Musik im Anfangsunterricht zum *elementaren Hören* eingesetzt werden, der Basis für späteres *elementares Sprechen* (vgl. Fischer 2007: 6).

Einen weiteren Zugang zum Sprachrhythmus bildet die emotionsorientierte Arbeit. Sie beruht bei der Rhythmusarbeit im Wesentlichen auf der Variation zwischen sachlich-neutraler und emotional-erregter Ausdrucksform unterschiedli-

cher Textsorten, z. B. Kurzdialoge oder Spielszenen. Ebenfalls kann es sich auch um die Hervorbringung nicht-sprachlicher rhythmischer Formeln in unterschiedlichen emotionalen Vorstellungen handeln. Dies bringt jenen Vorteil, dass die Lernenden nicht von Lexik oder Grammatik abgelenkt werden und ihre Aufmerksamkeit völlig auf dem Rhythmus fokussiert ist. Für fortgeschrittene, mit dem deutschen Rhythmus bereits vertraute Lerner ideal eignet sich das Vorstellen einer konkreten Kommunikationssituation und der hierin beabsichtigten konkreten Kommunikationsabsicht:

Abbildung 5 Emotionsorientierte Rhythmusübung

Übung 8: Im Gartenlokal	emotionale Akzentuierung
1	Apfelsaft? Gibt's leider nicht mehr!
2	Tee? Nur noch Pfefferminze!
3	Kaffee? Klar, dauert aber einen kleinen Moment.
4	Quarkkuchen? Ja, ist aber leider von gestern.
5	Sahnetorte? Kann ich Ihnen heute nicht empfehlen.
6	Bratwurst? Ja, schon, aber der Senf ist alle.
7	Glühwein? Ist im Sommer leider nicht im Angebot.
8	Mineralwasser? Aber nur mit Kohlensäure.

CD 1 – 32 a) Aussprüche hören und emotional (höflich, bedauernd, entschuldigend) nachsprechen
 b) Situationen ausdenken und emotionale Aussprüche verwenden, zu zweit üben

(Hirschfeld & Reinke & Stock 2007: 31)

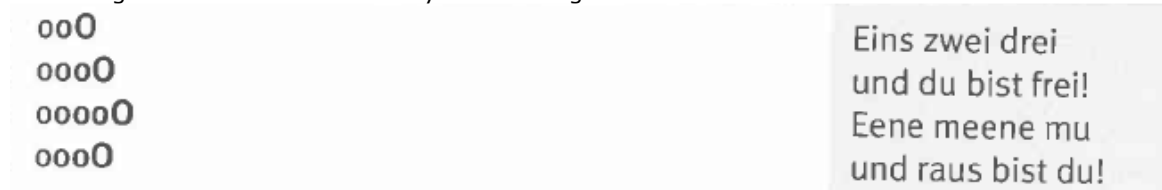
Durch Übertreibung und die Imitation von Ausdrucksklischees können rhythmische Strukturen so stärker wahrnehmbar gemacht werden. Die an authentische Situationen angelehnte Vorgehensweise ist näher an der Kommunikationswirklichkeit und auch etwaige interkulturelle Unterschiede werden so erst bewusst gemacht, möglichen Kommunikationskonflikten wird vorgebeugt.

Ein nicht ganz unproblematischer Zugang zum Rhythmus ist die metrisch orientierte Arbeit. Sie nutzt den Umstand, dass sich rhythmische Gesetzmäßigkeiten in versgebundener Sprache stärker als in frei produzierter einprägen. So können einfache, stark rhythmisierte und formelhafte Texte mit spielerischem Charakter

wie Lieder, Abzählreime, Schnellsprechverse, Sprechchöre, Anfeuerungsrufe etc. einen basalen Zugang zum Rhythmus der deutschen Sprache bieten.

Ein Beispiel: Die Muster der folgenden Übung sollen angesehen, die Verse dann angehört und schließlich nachgesprochen werden.

Abbildung 6 Metrisch orientierte Rhythmusübung



(Hirschfeld & Reinke & Stock 2007: 31)

Neben solchen einfachen Abzählreimen schlägt Fischer den Einsatz von Rap bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vor, dieser stellt eine Verbindung von körper-, emotions- und metrisch orientierter Arbeit dar: Handgesten und ganzkörperliches Wippen, verbunden mit emotionaler Ausdrucksweise und emotionsgeladenen, gereimten Texten (vgl. Fischer 2007: 9). Eine eingängige, motivierende und einprägsame Arbeit am Rhythmus.

Jedoch bleibt zu beachten, dass der Rhythmus freien Sprechens wie oben dargestellt, keinesfalls mit Takt/Metrum gleichzusetzen ist, sondern eben gerade in Schwankungen, Abweichungen zu evtl. zu Grunde liegenden Mustern besteht. Bei einer unreflektierten, schematischen Auferlegung von metrischen Mustern auf sprachliche Äußerungen freier Sprachproduktion besteht die Gefahr einer übertrieben formelhaften Sprechweise mit gleichmäßiger und monotoner Akzentuierung. Wird metrisch gebundene Arbeit eingesetzt, dann eher am Anfang des Fremdspracherwerbs und mit Bewusstmachung der Unterschiede in den jeweiligen Textsorten. Möglichst zügig ist der Übergang zu freier Sprachproduktion mit konkreter Äußerungssituation und -absicht zu suchen.

Zusammenfassend basiert die rhythmusorientierte Arbeit auf der Bewusstmachung der rhythmischen Strukturen der Ausgangs-, Ziel- und Lerner Sprache. Mittels der Verbindung sprachlicher Aktivität mit Körperaktion, Emotion und Metrik können diese intensiv und lernerorientiert trainiert werden.

3. Zusammenfassung

Die definitorische Heterogenität des Sprachrhythmus in der linguistischen Literatur ermöglichte zusammenfassend die Vorstellung eines definitorischen Minimums, welches Rhythmus als zeitgliedernde, suprasegmentale Erscheinung, die grundlegend durch das Verhältnis von betonten und unbetonten Silben strukturiert ist, ausweist. Durch die nähere Merkmalscharakterisierung der zwei Rhythmustypen silben- und akzentzählend konnte dargelegt werden, dass der Sprachrhythmus kein isoliertes Phänomen darstellt, sondern sich aus der Interaktion verschiedener, ihn konstituierender Faktoren ergibt und Sprachen dem jeweiligen Rhythmustyp graduell mehr oder weniger idealtypisch entsprechen. Der Rhythmus des Deutschen konnte durch den Wechsel von betonten und unbetonten Silben als akzentzählend identifiziert werden, dessen Fixpunkte durch Wort- und Phrasenakzente sowie die unbetonbaren Schwa-Silben vorgegeben sind, bzgl. der Vokalreduktion in unbetonten Silben ist der akzentzählende Charakter des Deutschen nicht prototypisch akzentzählend ausgeprägt.

Im zweiten Teil der Arbeit wurden Gründe für eine Aufwertung des Rhythmus beim Erlernen einer Fremdsprache dargelegt: Rhythmus ist wesentlicher Faktor bei der Wahrnehmung und Verarbeitung einer Sprache, fehlerhafte rhythmische Strukturierung der fremdsprachlichen Äußerung kann zu Miss- oder Unverständnis führen, auch emotional negative Auswirkungen mit sich bringen. Die Charakterisierung der Erwerbsaufgabe am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache konnte typische Fehler- und mögliche Interferenzquellen – sowohl bei silbenzählender als auch bei ebenfalls akzentzählender L1 – aufzeigen. Den Hauptschwerpunkt bei der Erarbeitung des deutschen Rhythmus bilden die Spannungsunterschiede zwischen betonten und unbetonten Silben – diese gilt es mittels geeigneter Übungen möglichst ganzheitlich zu trainieren. Besonders die Verbindung mit nicht-sprachlichen Aktivitäten wie emotionale Gestaltung, Körperaktionen und Versprechen sind hierbei geeignet. Diese dienen der Destabilisierung der Muster der L1 und der Stabilisierung der Muster der L2. Rhythmusübungen können sowohl mit anderen phonetischen Schwerpunkten wie Akzentuierung und Pausierung als auch Lerngegenständen wie Lexik und Grammatik verbunden werden. Grundlegend bei der Rhythmus- und allgemeiner der Arbeit mit Suprasegmentalia ist das Etablieren einer Sprachbewusstheit bei den Lernenden für prosodische Merkmale. Die Frage *Wie heißt das auf Deutsch?* sollte immer auch die Frage aufwerfen: *Wie klingt das auf Deutsch?*

Literaturverzeichnis

- Abercrombie, David (1967): *Elements of general phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Auer, Peter (1994): „Einige Argumente gegen die Silbe als universale prosodische Hauptkategorie“, in: Karl Heinz Rahmers et al. (ed.) (1994): *Universale phonologische Strukturen und Prozesse*, Tübingen: Niemeyer, 55-78.
http://www.freidok.unifreiburg.de/volltexte/4488/pdf/Auer_Einige_Argumente_gegen_die_Silbe.pdf (3.10.2011)
- Bose, Ines (1999): „Rhythmus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Einige Überlegungen zu aktuellen Tendenzen in Phonetiklehrwerken“, *Deutsch als Fremdsprache* 36.4, 225-229.
- Dieling, Helga & Hirschfeld, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*, München: Langenscheidt.
- Dietz, Gunther & Tronka, Krisztián (2001): *SprechProbe. Aussprachetraining für ungarische DaF-Lerner. Arbeitsbuch*, Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Eckerth, Johannes & Riemer, Claudia (2000): „Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens“, in: Riemer, Claudia (ed.) (2000): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson*, Tübingen: Narr, 228-246.
- Fischer, Andreas (2007): „Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus“, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 1-25.
- Glück, Helmut & Schmoe, Friederike (³2005): *Metzler-Lexikon Sprache*, Stuttgart: Metzler.
- Hirschfeld, Ursula (1994): *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*, Frankfurt am Main: Hector.
- Hirschfeld, Ursula & Reinke, Kerstin & Stock, Eberhard (2007): *Phonothek intensiv. Aussprachetraining*, Berlin: Langenscheidt.
- Kaltenbacher, Erika (1998): „Zum Sprachrhythmus des Deutschen und seinem Erwerb“, in: Wegener, Heide (ed.) (1998): *Eine Zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*, Tübingen: Narr, 21-38.
- Kohler, Klaus J. (²1995): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*, Berlin: Schmidt.
- Mehlhorn, Grit & Trouvain, Jürgen (2007): Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 1-25.
http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Mehlhorn_Trouvain.pdf (1.10.2011)
- Nieweler, Andreas (2006): *Fachdidaktik Französisch*, Stuttgart: Klett.
- Pompino-Marschall, Bernd (²2003): *Einführung in die Phonetik*, Berlin: de Gruyter.
- Veličkova, Ljudmilla (1999): „Der Rhythmus im Deutschen“, *Deutsch als Fremdsprache* 36.4, 220-224.
- Völtz (1994): „Sprachrhythmus und Fremdspracherwerb“, *Deutsch als Fremdsprache* 2/1994, 100-104.