

# PROSODIEVERMITTLUNG IM HOCHSCHULISCHEN DAF-UNTERRICHT IN ITALIEN. EINE ANALYSE DER LEHRWERKE NACH DER PROSODISCHEN WENDE

VINCENZO DAMIAZZI

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

vincenzo.damiazzi@unicatt.it

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

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

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

## 1. Einleitung<sup>1</sup>

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

---

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

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

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

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

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

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

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

## 2. *Phonetik im DaF-Unterricht*

### 2.1 Prosodie oder Segmente?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.2 Herausforderungen in der Unterrichtspraxis

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

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

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

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

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

### 3. Prosodiegehalt in Lehrwerken und -materialien

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

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

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

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

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

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

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

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

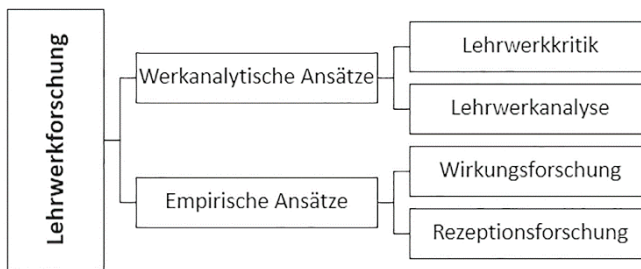
Die Konsequenz ist, dass in den bisher durchgeführten Lehrwerkanalysen die Übungen zur Phonetik hauptsächlich von zwei Arten sind: Hörübungen und Sprechübungen, wobei letztere in vorbereitende und angewandte Übungen unterteilt werden. Die vorbereitenden Übungen sind dazu gedacht, ausschließlich die prosodische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

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

#### 4. Methodologie

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

### 5. Ergebnisse der Lehrwerkanalyse

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

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

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

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

### 5.1 Integration ins Lehrwerk

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

### 5.2 Fachliche Korrektheit

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

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

## AUSSPRACHE

- 164 1 Hören Sie. Wo hören Sie /r/? Wo hören Sie kein /r/? Markieren Sie wie im Beispiel.
- |                              |                      |                          |
|------------------------------|----------------------|--------------------------|
| Reiseführer/ – Reiseführerin | d-rüben – vorgestern | Fitnessraum – beschweren |
| Nachbar – Nachbarin          | runter – her         | war – waren              |
- 2 Wann spricht man /r/? Wann spricht man kein /r/? Kreuzen Sie an.
- |   |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a Das r ist am Wortanfang oder am Silbenanfang: <i>Reise, waren</i> | /r/                      | kein /r/                 |
| b Das r ist am Wortende oder am Silbenende: <i>war, vorgestern</i>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 3 Artikelwörter und Nomen. Wo hören Sie /r/? Wo hören Sie kein /r/? Markieren Sie.
- |               |                   |                   |                      |
|---------------|-------------------|-------------------|----------------------|
| ih/ rückflug  | ihre Trinkflasche | euer Urlaub       | eure Garage          |
| unsere Koffer | unser Zimmer      | in Ihrem Prospekt | jeder Frühstücksraum |
- 165 4 Hören Sie, vergleichen Sie und sprechen Sie nach.

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

## 5.3 Vermittlung von Regelwissen

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

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

- 10** a Satzakzent. Hören Sie und markieren Sie: Wo ist der Satzakzent?
- Melly kommt aus der Schweiz.
  - Vera ist ihre Cousine.
  - Melly und Vera sind Studentinnen.
  - Sie haben ihre Wohnungen getauscht.
- b Hören Sie und markieren Sie Pausen | und Wortgruppenakzente | .
- Melly hat vor einem Monat mit ihrem Studium in Heidelberg begonnen.
  - Sie studiert an der Uni und arbeitet abends in einer Kneipe.
  - Vera hat sich in Fribourg verirrt und musste nach dem Weg fragen.
  - Vera hat vor ihrer Abreise aus Heidelberg schlecht Französisch gesprochen.
- c Lesen Sie die Sätze laut und achten Sie auf die Betonung.
- Satz- und Wortgruppenakzent**  
Sätze haben immer einen Satzakzent, kurze Sätze normalerweise am Satzen-  
de. Längere Sätze spricht man mit Pau-  
sen. Jede Wortgruppe hat einen Akzent,  
ebenfalls am Ende.

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

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

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

**Aussprache: Betonung bei Nomen**

**1 Hören Sie und markieren Sie die betonte Silbe. Hören Sie dann noch einmal und sprechen Sie nach.**

1. Mängel – Gegend – Zukunft – Ärztin  
2. Wohnraum – Heimatort – Papierkram – Hausärztin

Im Deutschen werden viele Nomen auf der ersten Silbe betont. Bei zusammengesetzten Nomen bestimmt die Betonung des ersten Wortes über die Gesamtbetonung: *das Papier + der Kram → der Papierkram*

**2a Ordnen Sie die Nomen zu. Hören Sie dann und sprechen Sie nach.**

Einsamkeit Patient Bildung Universität Position Kindheit Gemeinschaft Distanz

1. „deutsches“ Wort: *Einsamkeit*  
2. Internationalismus/ Fremdwort: \_\_\_\_\_

Die Endungen *-heit, -keit, -schaft, -ung* werden nicht betont. Die Betonung des Basiswortes entscheidet über die Betonung: *einsam + -keit → Einsamkeit*  
Dagegen werden die Endungen bei Fremdwörtern meist betont (*-anz, -ent, -ität, -(t)ion*).

**b Notieren Sie weitere Nomen aus der Lektion und sprechen Sie sie.**

*-heit: die Krankheit ...*  
*-keit: die Fähigkeit ...*

AB • MODUL 1 • SEITE 20

#### 5.4 Berücksichtigung der segmentalen Aspekte

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

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

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

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

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

### 5.5 Berücksichtigung der suprasegmentalen Aspekte


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

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

**Aussprache: Verschleifungen und Auslassungen in der Umgangssprache**

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

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



ver.di Warnstreik in Wiesbaden, 2014

Haben Sie mal eine Minute für mich, Chef?

### 5.6 Verwendung der IPA-Schrift

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

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

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

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

### 5.7 Vermittlung der Phonem-Graphem-Beziehung

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

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

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

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

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

### 5.8 Kontrastiver Ansatz bzw. Einbeziehung der Ausgangssprache

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

### 5.9 Hörmaterialien

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

### 5.10 Systematisierung der phonetischen Inhalte

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

### 5.11 Übungsprogression bzw. -vielfalt

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

<sup>8</sup> Für einen ausführlicheren Überblick über die Fertigkeit ‚Hören‘ in DaF-Lehrwerken vgl. Lauenroth (2018).

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

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

**3 Betonung in Komposita** ÜBUNG 15

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

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

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

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

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

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

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

### 5.12 Perzeptionstraining

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


### 5.13 Verknüpfung mit Grammatik und Lexik


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

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

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

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

**10** **a** *m* oder *n*? Was hören Sie am Wortende? Stellen Sie sich hintereinander auf. Sie hören *m*:  
 Machen Sie einen Schritt nach vorn. Sie hören *n*: Machen Sie einen Schritt nach hinten.  
 1.51

**b** Hören Sie und ergänzen Sie. Sprechen Sie dann die Sätze.  
 1.52

1. Ich ihre \_\_\_ Haus macht Frau Bohnsack aus alte \_\_\_ Möbel \_\_\_ neues Design mit viele \_\_\_ Farbe \_\_\_.
2. Mit seine \_\_\_ neue \_\_\_ Lkw fährt Markus Studer über die Straße \_\_\_.
3. Seine \_\_\_ schöne \_\_\_ Lkw möchte er nicht mehr gegen de \_\_\_ alte \_\_\_ Arztmittel tausche \_\_\_.

### 5.14 Vorhandensein von situativen und thematischen Übungen

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

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

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

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

**Studierende nach Fachrichtung, 2020/2021**  
Verteilung der Fächergruppen

Fächergruppe	Anteil
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	38%
Ingenieurwissenschaften	27%
Geisteswissenschaften	11%
Mathematik, Naturwissenschaften	11%
Humanmedizin / Gesundheitswissenschaften	6%
sonstige Fächer	7%

Datenquelle: Statistisches Bundesamt, 2021

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

### 5.15 Berücksichtigung von authentischer Sprache und Varietäten

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

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

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

#### 1 Deutsch ist unterschiedlich

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

Bundesdeutsch	Österreichisches Deutsch	Schweizer Standarddeutsch
1. beim Abendessen	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>
2. reden	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>
3. Sonne	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>
4. Haus	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>
5. Häuser	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>
6. bei der Post	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>
7. die Katze im Garten	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>
8. der Tipp	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>
9. richtig	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>	klingt anders <input type="checkbox"/> gleich <input type="checkbox"/>

## 6. *Diskussion und Fazit*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Literatur

- Adamcová, Livia. 2016. "Die prosodische Wende im Deutschen: Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven." *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 8 (1): 13–22.
- Anderson-Hsieh, Janet, Ruth Johnson, Kenneth Koehler. 1992. "The relationship between native speaker judgements of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure." *Language Learning* 42: 529–555.
- Blühdorn, Hadarik. 2013. "Intonation im Deutschen – nur eine Frage des schönen Klangs?" *Pan-daemonium* 16 (22): 242–278.
- Celce-Murcia, Marianne, Donna Brinton, Janet M. Goodwin. 2010. *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.
- Cosentino, Gianluca. 2024. "Der Erwerb deutscher Prosodie durch italoophone DaF-Lernende." In *Spracherwerb in DaZ und DaF – Forschung, Didaktik, Praxis*, hrsg. von Sabrina Ballestracci, Silvia Introna, 73–91. Berlin: Frank & Timme.
- Dieling, Helga, Ursula Hirschfeld. 2000. *Phonetik lehren und lernen*. München: Goethe-Institut.

- Engel, Ulrich et al. 1979. *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Europarat. 2020. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Fiehler, Reinhard. 2005. "Gesprochene Sprache." In *Die Grammatik*. 7. völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage, hrsg. von der Dudenredaktion, 1175–1256. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata, Charlotte Rauch. 2013. "Phonetik im Lehrwerk – eine Bestandsaufnahme." *Deutsch als Fremdsprache* 1: 3–10.
- Günthner, Susanne. 2000. "Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?" *Info DaF* 27 (4): 352–366.
- Günthner, Susanne. 2007. "Brauchen wir eine Grammatik der gesprochenen Sprache und wie kann sie aussehen? Ein Plädoyer für eine praxisorientierte Grammatiktheorie." *gidi Arbeitspapiere* 6: 1–22.
- Hirschfeld, Ursula. 1994. *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. Frankfurt a.M.: Hector (Forum Phonicum, 57).
- Hirschfeld, Ursula. 1995. "Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer." *DaF* 3: 177–183.
- Hirschfeld, Ursula. 2016. "Verfügen über sprachliche Mittel: Phonetik." In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. von Eva Burwitz-Melzer et al. 121–125. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hirschfeld, Ursula, Baldur Neuber. 2010. "Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen." *Deutsch als Fremdsprache* 47 (1): 10–16.
- Hirschfeld, Ursula, Kerstin Reinke. 2016. *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Jenkins, Eva-Maria. 1997. "Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien." In *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, hrsg. von Hans-Jürgen Krumm, Paul R. Portmann-Tselikas, 182–193. Innsbruck: STUDIEN Verlag.
- Kaunzner, Ulrike. 2009a. "Prosodie im Sprachvergleich Deutsch-Italienisch. Praktische Relevanz und ausgewählte Problembereiche." *Annali Online di Ferrara – Lettere* 2: 1–13.
- Kaunzner, Ulrike. 2009b. "Phonetik für italienischsprachige Deutschlerner – zum Umgang mit Ausspracheproblemen im Unterricht." *Scuola e Lingue Moderne* 4/5: 6–15.
- Kaunzner, Ulrike. 2018. "Das klingt sympathisch! Selbst- und Fremdbild in der Sprechwirkung des italienischen Akzents." In *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*, hrsg. von Barbara Vogt, 139–155. Trieste: EUT.
- Kelz, Heinrich P. 1976. *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Buske.
- Krumm, Hans-Jürgen et al. 1985. *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Stockholm: Goethe-Institut.
- Krumm, Hans-Jürgen. 1994. "Stockholmer Kriterienkatalog." In *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, hrsg. von Bernd Kast, Gerhard Neuner, 100–105. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2010. "Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht." In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer, 1215–1227. Berlin u.a.: De Gruyter Mouton.
- Lauenroth, Julia. 2018. *Analyse der Fertigkeit Hören in DaF-Lehrwerken. Eine Lehrwerksanalyse*. München: Grin.

- Mehlhorn, Grit, Jürgen Trouvain. 2007. "Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2): 1–25.
- Missaglia, Federica. 1997. *Studi sul bilinguismo scolastico italo-tedesco*. Brescia: La Scuola.
- Missaglia, Federica. 1999. *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*. Frankfurt a.M.: Hector (Forum Phonicum, 68).
- Missaglia Federica. 2000. "Spracherwerb in zweisprachiger Lernumgebung. Die prosodische Wende." In *Pronunciation and the Adult Learner. Limitations and possibilities*, hrsg. von Ulrike Kaunzner, 93–111. Bologna: CLUEB.
- Missaglia, Federica. 2012. *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener. Eine Einführung*. Milano: Vita e Pensiero.
- Missaglia, Federica. 2018. "Deutsch nach Englisch in Italien: Welches Sieb für den Phonetikerwerb?" In *Educazione plurilingue Ricerca, didattica e politiche linguistiche – Bildung zur Mehrsprachigkeit Forschung, Didaktik und Sprachpolitik – Plurilingual Education Research, Teaching and Language Policies*, hrsg. von Marianne Hepp, Martina Nied Curcio, 181–198. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici.
- Missaglia, Federica. 2023. "Deutsche Phonetik und Prosodie im DaF/DaZ-Unterricht für italienische Lernende." In *DaF-/DaZ Unterricht im italienischen Schulsystem. Theorie und Praxis*, hrsg. von Sandro Moraldo, Paola Paumgardhen, Erierto Russo, 31–56. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Moraldo, Sandro. 2023. "Sprachwandelphänomene im Unterricht Deutsch als Fremdsprache." In *DaF-/DaZ Unterricht im italienischen Schulsystem. Theorie und Praxis*, hrsg. von Sandro Moraldo, Paola Paumgardhen, Erierto Russo, 13–30. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Morf, Miriam. 2022. "Phonologische Kompetenz beim auditiven Dekodieren – ein konkretes Beispiel aus dem Bereich der Prosodie." *Info DaF* 49 (6): 575–593.
- Moroni, Manuela, Heinrich Graffmann, Klaus Vorderwülbecke. 2010. "Überlegungen zur Prosodie im Bereich DaF." *Info DaF* 37: 21–40.
- Neuber, Baldur. 2007. "Überlegungen zur Weiterbildung für Lehrkräfte in der Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2): 1–10.
- Paschke, Peter. 2000. *Fremdsprachliches Hörverstehen: Grundlagen, Lernziele und Probleme der Leistungsmessung*. Masterarbeit. Dublin: University College.
- Peters, Jörg. 2005. "Intonation." In *Die Grammatik*. 7. völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage, hrsg. von der Dudenredaktion, 95–128. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Peters, Jörg. 2022. "Satzprosodie." In *Die Grammatik*. 10. Auflage, hrsg. von der Dudenredaktion, 316–335. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Quetz, Jürgen, Gerhard Von Der Handt. 2002. *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung: Perspektive Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Reinke, Kerstin. 2012. "Entwicklung der rhetorischen Kompetenz durch Ausspracheschulung im DaF-Unterricht." *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache* 5 (1): 39–50.
- Richter, Regina. 2002. "Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht." *Info DaF* 4: 306–316.
- Rösler, Dietmar. 2012. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Seyfarth, Michael. 2022. "Lehrwerkforschung zwischen Werkanalyse, Rezeption und Unterrichtspraxis: Ein empirisches Plädoyer für eine neue Reflexionskultur." In *IDT 2022 – Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd\*Zweitsprache*, hrsg. von Silvia Demmig, Sandra Reitbrecht, Brigitte Sorger, Hannes Schweiger, 105–120. Berlin: Schmidt.

- Storch, Günther. 1999. *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Tomanová, Magdaléna. 2024. *Ausspracheschulung in DaF-Lehrwerken: Eine Vergleichsstudie*. Diplomarbeit. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Thurmair, Maria. 2000. "Empirische Forschung in einer Linguistik für Deutsch als Fremdsprache." In *Sprache – Kultur – Politik*, hrsg. von Armin Wolff, Harald Tanzer, 254–270. Regensburg: FaDaF 2000 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 53).

### Anhang

Tab. 1 - *Liste der analysierten Lehrwerke*

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

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

Lehrwerk	KB/AB	Fachliche Korrektheit	Vermittlung von Regelwissen	Segmentale Aspekte	Suprasegmentale Aspekte	IPA-Schrift	Phonem-Graphem-Beziehung	Kontrastiver Ansatz	Hörtraining bzw. -medien	Systematisierung	Übungsprogression und -vielfalt	Perzeptions-training	Verknüpfung mit Grammatik bzw. Lexik	Situative bzw. thematische Übungen	Berücksichtigung von Sportansprache und Videos
Motiv A1	AB	~	✓	✓	✓	~	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Daf kompakt neu A1	AB	~	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	✓	~	X
Netzwerk A1	KB	X	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
KB+AB	KB	X	✓	✓	~	X	X	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Kurs DAF A1	KB+AB	X	~	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Netzwerk A2	KB	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
KB+AB	KB+AB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Kurs DAF A2	KB+AB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Daf kompakt neu A2	KB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Netzwerk A2	AB	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Motiv A2	AB	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Motiv A2	AB	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Spektrum A2+	KB	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Spektrum A2+	KB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Daf kompakt neu B1	AB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Netzwerk B1	KB	✓	~	✓	✓	X	X	X	✓	X	X	✓	~	~	X
KB+AB	KB	✓	~	✓	✓	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Netzwerk B1	KB	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Motiv B1	AB	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Motiv B1	AB	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Vielfall B1+	AB	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Vielfall B1+	AB	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Akademie Deutsch B1+	X	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Aspekte neu B1+	AB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Spektrum B1+	AB	✓	~	✓	✓	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Spektrum B1+	X	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Aspekte neu B2	AB	~	~	✓	✓	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Erkundungen B2	X	~	~	~	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Vielfall B2	AB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Vielfall B2	AB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Akademie deutsch B2+	X	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Aspekte neu B2+	AB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Vielfall C1	AB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Vielfall C1	AB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Stiller C1	AB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Stiller C1	AB	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Erkundungen C1	X	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Netzwerk in Beruf	X	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Netzwerk in Beruf	X	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
B1/B2+ Teleformierung	X	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X
Im Beruf neu B2+/C1	X	~	✓	✓	~	X	~	X	✓	X	X	✓	~	~	X