

„Dem Adressaten das Verstehen erleichtern“¹ – Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis

Heinrich Graffmann

Dozent in Institutionen für Lehreraus-, Lehrerweiter- und Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg, Argentinien, Brasilien; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Phonetik, Grammatik.
E-Mail: HGraffmann@t-online.de

Erschienen online: 1. Mai 2007

© *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2007

Abstract. In der Einleitung („*Mutmaßungen über den Adressaten*“) wird der Adressat im Kommunikationsprozess vom Adressaten im Lernprozess unterschieden. Der erste Teil des Aufsatzes beschäftigt sich dann mit dem Adressaten aus linguistischer Sicht. Er erläutert Informationsstrukturen in Texten, behandelt die Funktionen der grammatischen Mittel und der prosodischen Mittel und ihr Zusammenwirken. Er geht auf die unterschiedlichen Verstehensleistungen ein. Der zweite Teil beschäftigt sich mit dem Adressatenbezug in der Sprachpraxis. Er beschreibt die Konsequenzen des kommunikativen Ansatzes für das Verstehen. Didaktische Regelsysteme werden von linguistischen Regelsystemen unterschieden. Kognitive Leistungen werden intuitiven Leistungen gegenübergestellt. Unterschiedliche Lernmodelle werden an Beispielen aus Lehrwerken erläutert. Am Schluss werden die Forderungen an den Sprecher zusammengefasst.

1. Einleitung: Mutmaßungen über den Adressaten

In dem Dreieck *Sprecher – Adressat – Inhalt der Rede* ist der Adressat das Element, über das die einschlägige Literatur am wenigsten sagt. Diese Ausparung hat wohl damit zu tun, dass man sich immer den ‚idealen‘ Adressaten vorstellt, d.h. jemanden, der mit vielen anderen ausgewechselt werden kann. Die Rede bleibt die gleiche. Diese Generalisierung des Adressaten hat neben einigen Vorteilen jedoch einen signifikanten Nachteil: Sie enthebt die Kommunikation des individuellen Bezugs. Alle Aussagen sind vage; d.h. das Individuum hört auf, Individuum zu sein. Wenn ich mich nicht als Individuum angesprochen fühle,

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern. Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

sehe ich mich auch nicht in der Pflicht, stringent auf das zu reagieren, was der Sprecher von mir erwartet. Die Kommunikation ist unverbindlich. Der Philosoph Hografe² spricht in diesem Zusammenhang von dem „*dunklen Du*“ und meint die mangelnde Bezugnahme auf Personen, womit diese sich zu „subsapienten Wesen depotenzieren“. Mangelnder Adressatenbezug ist somit mangelnde Sinnggebung im Dialog. Den Adressatenbezug herzustellen bedeutet, die Kommunikation einer konkreten Situation zuzuordnen; oder anders gesagt, den Kontextbezug herzustellen. Es gilt die Frage zu lösen, „wie Äußerungen unter Berücksichtigung des Rezipienten gestaltet und eingesetzt werden“. Für diesen Vorgang finden wir in der Literatur den Begriff des *recipient design*. Adressiertheit ist somit ein „konstitutives Merkmal der Rede“ und wichtiger Bestandteil der Informationsstruktur von Texten. Elemente, die auf den Rezipienten Bezug nehmen, tragen dazu bei, dass sich der Rezipient angesprochen fühlt und seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt konzentriert.

Beispiel:

Setz dich, Anna! Ich erkläre Dir jetzt mal, was eine Synapse ist, weil Du mich mehrfach darum gebeten hast.

Adressatenbezug benutzt von einer Sprache zur anderen unterschiedliche Mittel. Während diese Mittel dem muttersprachigen Kommunikationspartner geläufig sind, muss der Sprachlerner sie zunächst einmal kennen lernen. Je früher er sie kennen lernt, je früher erwirbt er die Fähigkeit, konkrete Bezüge innerhalb einer Kommunikation zu verstehen und selbst zu gestalten. Je klarer der Kontext, je konkreter das Sprachenlernen!

Beispiel:

französisch – *C'est ton ami Jacques, qui a écrit cet article.*
deutsch – *Dein Freund **Jacques** (betont) hat diesen Artikel geschrieben.*

Das Beispiel zeigt auch, dass bei der Herstellung eines Adressatenbezugs die Prosodie eine wichtige Rolle spielen kann. (Als weitere wichtige Voraussetzung für adressatenbezogenes Reden nennt Hartung (2001: 1350f) vor allem die Körperorientierung und die nominale Anrede.) Was die Äußerungsgestaltung angeht, so ist der Adressatenbezug davon abhängig, ob der Sprecher „die Voraussetzungen seiner Rezipienten berücksichtigt“ (Hartung 2001: 1349).

Andere Elemente wie Fokus, Thema, Rhema oder Topik tragen ebenfalls dazu bei, den Kontextbezug herzustellen. Einige neuere Ansätze bezüglich ihrer Funktionen sollen im Folgenden beschrieben werden, wobei die Überlegungen jeweils ihren Ansatz bei der Prosodie, nicht in Syntaxtheorien o.a. nehmen werden. Im zweiten Teil des Aufsatzes soll dann untersucht werden, inwieweit diese Ansätze mit der Sprachpraxis kompatibel sind bzw. sein können.

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern. Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

1.1 Bemerkungen zur Prosodie

Ohne an dieser Stelle die vielfältigen Definitionen über Prosodie aufzunehmen, sollen die für die folgenden Ausführungen zwei wichtigsten Bereiche genannt werden:

1. die Intensität, gekennzeichnet durch den Akzent; im Aufsatz hauptsächlich behandelt im Zusammenhang der Topik-Fokus-Diskussion.
2. die Tonhöhe, gekennzeichnet durch die Sprechmelodie; im Aufsatz hauptsächlich behandelt im Zusammenhang des Satzmodus. Missverständlich ist in diesem Zusammenhang der Gebrauch des Wortes „Intonation“. Während früher Intonation meist als Sprechmelodie verstanden wurde, Intonation „im engeren Sinne“, steht dieser Begriff heute für den gesamten suprasegmentalen Bereich, Intonation „im weiteren Sinne“, bei den meisten Autoren synonym für den Begriff Prosodie gebraucht.

Beide Bereiche stehen in enger Relation; d.h. Akzentsetzung ist normalerweise mit Tonhöhenbewegung verbunden. Auch Tempo, Rhythmus, Pausen, Tonhöhenumfang, Klang der Stimme gehören in den Bereich der Prosodie. Ihre informationstheoretische Bedeutung und sprecherische Anwendung können im Zusammenhang dieser Arbeit nur in Ansätzen behandelt werden. Das soll ihre Wichtigkeit nicht mindern.

1.2 Fokus aus prosodischer Sicht

Dass es eine Stelle im Satz gibt, die stärker als die anderen betont wird, ist auch im Sprachunterricht allgemein akzeptiert. Es ist die Stelle, auf die der Sprecher die besondere Aufmerksamkeit des Adressaten richten möchte. Statt einer Stelle können es auch mehrere Stellen sein.

Beispiel: *Abends aßen wir Brot und Aufschnitt.*

Schade nur, dass es für diesen Akzent keine einheitliche Benennung gibt. Da findet man die Ausdrücke „Satzakzent“, „Satzkern“, „Hauptakzent“, „Schwerpunkt der Aussage“, „Kulminationspunkt“, „Kern der Aussage“, „Kernakzent“, „Kernwort“, „Sinnwort“, „Rhema“, „das Neue im Satz“, „Hochakzent“, „nuklearer Akzent“, „Fokus“ und andere mehr. Die unterschiedlichen Bezeichnungen erklären sich aus unterschiedlichen Denkansätzen: grammatischen, semantischen, pragmatischen, prosodischen. Je nach Ansatz ergeben sich Argumentationen, die untereinander häufig nicht kompatibel sind.

Deshalb ist es konsequent, als Ausgangspunkt der Argumentation die Prosodie selbst zu definieren. Danach trägt der Fokus einen starken fallenden Akzent im Gegensatz zum Topik, das einen starken steigenden Akzent trägt (Büring 2006: 155). In der neueren Diskussion über die Fokus-Hintergrund-Gliederung (FHG) wird aus diesem Grunde die Forderung erhoben, den Begriff des „Fokus“ allge-

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

mein anzuwenden (Argumente s.u.). Inwieweit dieser Begriff auch in den Sprachunterricht passt, das soll im zweiten Teil des Aufsatzes diskutiert werden.

Aus prosodischer Sicht ist die dem Fokus übergeordnete Einheit nicht der Satz sondern die **Intonationsphrase IP**. IP sind „die kleinsten Äußerungsabschnitte“ (Peters 2006: 97) im Satz.³ Stock (1996: 51ff) sprach in diesem Zusammenhang von der **Wortgruppe**, ohne an dieser Stelle auf den informationstheoretischen Aspekt näher einzugehen.

An dem folgenden Satz sollen nun weitere Begriffe erläutert werden:

Peter hat ein neues Auto.

Der Fokus soll auf der Silbe „*neu*“ liegen. Die nicht akzentuierten Silben bezeichnet man als **Hintergrund**. Die Akzentsilben werden durch Großschreibung hervorgehoben. Die Richtung des Akzents (steigend - fallend) wird durch die Striche / bzw. \ angegeben: *Peter hat ein /NEU\es Auto*. Der Hintergrund besteht seinerseits aus **Begleittönen** und **Grenztönen**, deren genauere Definition für das Folgende nicht relevant ist. Wenn wir nun davon ausgehen, dass „*NEU*“ den Fokus trägt und dass die Einheit, in der sich der Fokus befindet, aus der Äußerung „*Peter hat ein /NEU\es Auto*“ besteht, dann gilt es den Vorgang zu beschreiben, der von der Fokussilbe zur Äußerung führt. Dieser Vorgang wird **Fokusprojektion** genannt. Für die Fokusprojektion gibt es Regeln (Fokusprojektionsregeln), die von Sprache zu Sprache verschieden sind.

Die Definition der Intonationsphrase entscheidet häufig über den Inhalt.

Beispiel:

- *Ich rate Dir, [NICHT zu diesem Vortrag zu gehen]_{IP}*
- *Ich rate Dir nicht, [zu diesem VORtrag zu gehen]_{IP}*

Der Satz in der Klammer ändert seine Bedeutung je nachdem ob das „*nicht*“ in die IP2 einbezogen wird oder nicht.

1.2.1 Fokus und Rhema

Die Thema-Rhema-Gliederung unterteilt den Satz in bekannte und neue Information. Nach Daneš besteht eine der Funktionen der Intonation in der Hervorhebung des Rhemas (Daneš 1960: 48f). Die Frage, ob das Rhema nun immer den Hauptakzent trägt, ist vielfältig diskutiert worden und nicht eindeutig beantwortet (Esa & Graffmann 1986: 2-15). Jacobs (1988: 97) bezeichnet die Behauptung, dass der Hauptakzent immer die „neue“ Information beinhaltet (Definition des Rhemas), als „eindeutig falsch“ und bringt dafür als Beispiel den Satz: „*Nicht GERda hat Ottheinrich geheiratet*“.

Es liegt auf der Hand, dass „*Gerda*“ keine neue Information ist. Durch das Beispiel zeigt er, dass auch das Thema eines Satzes den Hauptakzent tragen

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern. Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

kann, wenn der Ausdruck als Alternative zu einem anderen Ausdruck eingesetzt wird. Andere Beispiele bringt Löttscher (1983: 134ff):

„Das *BAD* ist frei geworden“, *Die POST* ist gekommen“, „Die *CDU* hat gesiegt“.

Die bedingt auf das Rhema zutreffende Definition, dass das Rhema die neue Information beinhalte, lässt sich auf den Fokus nicht anwenden, wenn der Fokus in erster Linie dazu da ist, die Aufmerksamkeit des Adressaten auf sich zu lenken. Die Aufmerksamkeit kann auch auf Bekanntes gelenkt werden. Deshalb wird in der Folge die Gleichsetzung von Fokus und Rhema immer häufiger hinterfragt. Zuletzt von Buring (2006: 159): „In der Tat möchte ich dafür plädieren, den Rhemabegriff durch den hier verwendeten Fokusbegriff zu ersetzen.“ Diese Aussage ist von einem konsequent prosodischen Denkansatz her zu verstehen.

Dem Sprachlehrer kann das nicht gefallen, da die Thema-Rhema-Gliederung ein bestechend schlüssiges Konzept zur Analyse und Erklärung der grammatischen Elemente des Satzes abgibt und in der Sprachpraxis erfolgreich eingesetzt wird. Durch die Rhema-Betonung realisiert der Lerner die (text)grammatische Struktur des Satzes. Umgekehrt bringt er seine Absicht zum Ausdruck, indem er das Neue im Satz (Rhema) betont. An diese Grundeinsicht schließen sich eine Reihe von anderen Einsichten an, die für das Sprachenlernen von großer Relevanz sind: die Typen der Progression, die Unterscheidung von neu = betont und erwähnt = unbetont, Verweiselemente, Pronominalisierungen, Deixis etc.; anders gesagt, das ganze Instrumentarium der Textgrammatik, auf das heute kein Sprachlehrer verzichten möchte bzw. sollte.

Wir werden wohl damit leben müssen, dass in der didaktischen Grammatik weiterhin der Begriff *Rhema* verwendet wird, dass aber in der wissenschaftlichen Prosodieforschung der Ausdruck *Fokus* gilt. Das macht die Sache für den Sprachlehrer nicht einfacher.

1.3 Topik aus prosodischer Sicht

So wie der Fokus ist auch das Topik Teil einer Intonationsphrase. Während der Fokus am fallenden Akzent erkannt werden kann, erkennt man das Topik am steigenden Akzent.

Beispiel:

(Was die Vorlesung deines Professors betrifft,) in /DER habe ich eine ganze Reihe von Widersprüchen ausgemacht.

Durch den Nebensatz und den Pronomenausdruck „in der“ wird dem Adressaten die Frage nach der Situation und nach der Person beantwortet. Die Festlegung der Sache (*Vorlesung*), die im grammatischen Bereich durch das Personal-

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

pronomem „*der*“ zum Ausdruck kommt, findet ihre prosodische Entsprechung im steigenden Akzent. Es wird deutlich, dass das Topik einem Kontext zugeordnet wird, den Sprecher und Adressat teilen. Innerhalb dieses Kontextes hat der Sprecher eine Auswahl vorgenommen: es ist eine bestimmte Vorlesung, nicht irgendeine. Büring (2006: 155ff) spricht in diesem Zusammenhang von einem „kontrastiven Topik“ („KTopik“). In jedem Fall wird Kontrast durch eine starke Akzentuierung realisiert. Lötscher (1983: 103) bringt das auf die Formel: „Stark akzentuiert wird ein Satzteil dann, wenn vom Kontext her zu diesem Satzteil Alternativen gegeben sind“. In der Folge, d.h. im Fokus, erwartet der Adressat vom Sprecher, „dass er eine im Kontext relevante Frage beantwortet“ (Moroni 2006: 102).

Zum Zusammenhang von Kontext und Topik prägt Jacobs (1988: 128) den Begriff der **kontextuellen Präsenz** und führt weiter aus: „Als kontextuell präsent bezeichnen wir Konstituenten von geäußerten Sätzen, deren Denotat in der unmittelbaren, d.h. dem Kurzzeitgedächtnis und den Wahrnehmungsorganen der Kommunikationspartner direkt zugänglichen Umgebung der Äußerung bereits vorhanden und auffällig ist, sei es, weil es dort gerade erwähnt wurde, sei es, weil es dort für alle Beteiligten sichtbar, hörbar oder anders wahrnehmbar physisch präsent und ‚im Vordergrund‘ ist“.

Ein Beispiel: Laurenz und Peter sind Kollegen und interessieren sich beide für Fußball. Am Samstag besuchen sie gemeinsam ein Fußballspiel der Bundesliga. Montag morgen treffen sie sich wieder am Arbeitsplatz, und Laurenz sagt zu Peter, bevor er ihn überhaupt begrüßt: „*Also, der /BALLack war mal wieder große KLAS\se.*“ Ballack ist in der Kommunikation zwischen Laurenz und Peter von Samstag bis Montag kontextuell präsent geblieben. Oder anders gesagt: Ballack befindet sich am Montag morgen im Aufmerksamkeitsbereich von Laurenz und Peter.

Der wesentliche Unterschied zum Thema-Begriff der Thema-Rhema-Gliederung besteht darin, dass hier der Ausgangspunkt nicht im Vorerwähntsein innerhalb eines Textes genommen wird sondern vielmehr in der jeweiligen Befindlichkeit der Kommunikationspartner, wobei auch non-verbale Elemente ins Spiel kommen.

Von KTopiks können wir auch reden in Sätzen wie:

Da kam die ganze Familie Meyer. /HANS hatte wieder den roten SCHLIPS\ an.

„*Hans*“ ist eine Teilmenge (Auswahl) und unterscheidet sich folglich von den anderen Mitgliedern der Familie. Er trägt einen steigenden Akzent.

Häufig finden sich in Sätzen mehrere Silben mit Topikakzent.

Beispiel:

/PEter hat um /ACHT Uhr an der /AMpel auf MO\nika gewartet.

Topikakzente finden sich in den Wörtern „Peter“, „acht“, „Ampel“. „Peter“ ist Topik und beantwortet die Frage *Wer hat gewartet?* Er ist einer aus der Auswahl möglicher anderer. „Um acht Uhr“ beantwortet die Unterfrage *Wann hat Peter gewartet?*. „An der Ampel“ beantwortet die Unterfrage *Wo hat Peter um acht Uhr gewartet?* „Mit dem Topik-Akzent in der ersten Teilantwort zeigt der Sprecher an, dass er jetzt nur über einen Teil spricht“ (Umbach 2006: 2). Die Stärke der Akzente auf „acht“ und „Ampel“ hängt nun davon ab, inwieweit der Sprecher diese Information im gegebenen Kontext für den Hörer für wichtig hält.

(Mit der gleichen Fragetechnik sind auch Fokusakzente im Satz erfragbar. Sie sind jeweils erkennbar am fallenden Akzent. Beim eigenen Sprechen ordnet der Sprecher durch die Richtung des Akzents das jeweils akzentuierte Wort dem Topik oder dem Fokus zu).

In diesem Sinne können auch die Pronomen betont werden.

(Gestern kam Hans zu Besuch.) /DEN hatte ich am WE\nigsten erwartet.

Aus prosodischer Sicht ist der steigende Akzent zu interpretieren als **Topikmarker** im Gegensatz zum fallenden Akzent, der als **Fokusmarker** zu interpretieren ist (Moroni 2006: 98).

Aus pragmatischer Sicht gilt es festzuhalten dass

1. der Topikmarker die Aufmerksamkeit des Adressaten auf bestimmte Sachen, Personen, Kontexte richtet.
2. er in der Folge über das im Topik eröffnete Thema beim Adressaten eine Annahme bewirkt bzw. eine Frage aufwirft.
3. schließlich in der Fokuseinheit die Annahme bestätigt oder ihr widersprochen bzw. die aufgeworfene Frage beantwortet wird, wobei deutlich wird, dass Beantwortung der Annahmen und Fragen normalerweise nicht dem gemeinsamen Wissen von Hörer und Sprecher zuzuordnen ist sondern vielmehr dem Wissen bzw. dem Urteil des Sprechers.

Aus den genannten drei Feststellungen ergibt sich zwingend, dass es universelle Redemittel für kommunikative Situationen nicht gibt und nicht geben kann. Das jeweilige Wissen von Sprecher und Hörer ist immer einzigartig; entsprechend sind die Annahmen, Fragen und Antworten einzigartig. Über die Akzentuierung richtet der Sprecher die Aufmerksamkeit des Hörers auf die Einzigartigkeit der Situation. Adressatenbezogenes Sprechen nimmt seinen Ausgangspunkt im Wissensstand des Hörers und stellt es Wissens-elementen des Sprechers gegenüber.

Die Einbeziehung des situationellen Kontextes in den Satz bestimmt die Festlegung des Akzents. Je nach Kontext kann der Satz an unterschiedlichen Stellen betont werden. Für diesen Vorgang gibt es schon seit Mathesius (1928) den Begriff der funktionalen Satzperspektive und bei Firbas (1997: 86f) den Ausdruck **dynamischer Akzent**. Der Vorgang der Akzentuierung in unterschiedli-

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

chen Kontexten wird u.a. ausführlich beschrieben in Löttscher (1983). Beispiele für unterschiedliche Akzentfestlegungen in Sätzen finden sich in den meisten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, wobei allerdings in den meisten Fällen die Kontexte künstlich sind, keiner realen Situation entsprechen und damit keine differenzierte Prosodie erlauben.

Von den Topiks gilt es Themen zu unterscheiden, die z.B. als Pronomen etwas Gegebenes wieder aufnehmen.

Beispiel:

- *Anna hat mir einen Apfel mitgebracht.*
- *Er war leider /FAUL\.*

Hier findet keine Auswahl statt. „Er“ ist Teil des Hintergrunds. Es ist folglich kein **Topik** (im Gegensatz zum Begriff des **Themas** in der Thema-Rhema-Gliederung) und wird nicht betont. Topik und Fokus fallen in dem Wort „*faul*“ zusammen, was beim Nachsprechen leicht nachzuvollziehen ist.

Von einem strikt prosodischen Ansatz her gilt es festzuhalten, dass steigende Akzente nicht einfache Begleiterscheinungen syntaktischer bzw. pragmatischer Funktionen sind, sondern dass sie „eine entscheidende Rolle bei der Signalisierung des Topiks“ (Moroni 2006: 92) spielen und damit zur Klärung der Sprecher-Hörer-Beziehung beitragen.

Steigender Akzent als Topikmarker und fallender Akzent als Fokusmarker im Zusammenhang mit den zugehörigen informationstheoretischen Implikationen sind Themen, die es verdienen, im Bereich der Sprachdidaktik aufgewertet zu werden, da sie dazu beitragen, den Lernenden adressatenspezifisches Hören und Sprechen zu ermöglichen.

1.4 Brückenkontur – Hutkontur

Die Betonung von Topik und Fokus hat ihre Entsprechung in der Satzstellung. In einer Topik-Fokus-Struktur finden wir das Topik normalerweise am Anfang und den Fokus am Ende; d.h. Anfangsstellung und steigender Akzent kennzeichnen das Topik, Endstellung und fallender Akzent kennzeichnen den Fokus. Daraus wird auch ersichtlich, dass steigender Akzent Unabgeschlossenheit signalisiert und fallender Akzent Abgeschlossenheit signalisiert. In kürzeren Sätzen bleibt zwischen KTopik und Fokus normalerweise die Stimme oben.

Beispiel: /*JUdith schreibt ein BUCH*\ 

Die Stimmbewegung von KTopik und Fokus bildet innerhalb des Satzes eine Brücke; so dass man auch von einem **Brückenkontur** spricht (Fery 1993: 149).

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern. Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

ist, wird in den empirischen Daten sichtbar, die Oppenrieder (1988: 186ff) ermittelt hat. Er spricht in diesem Zusammenhang von **intonatorischen Prototypen**. Dieser Ausdruck trifft den Zusammenhang zwischen Satzmodus und Satzmelodie besser als die in der Praxis geläufigen. Der Lehre dieser Prototypen steht nichts im Weg; allerdings unter der Voraussetzung, dass im gleichen Zusammenhang die vielfältigen Realisierungen anderer Melodieverläufe thematisiert werden.

Kristallisationspunkt der Diskussion ist die **Intonation der Fragesätze**. Zu den Fragesätzen bemerkt Lindner (1994: 314), dass ihre Intonation „kommunikativ begründet“ ist. Sie drückt aus, „dass die Fortsetzung des Gesprächs durch den Partner erfolgen soll“. Während traditionell die Ergänzungsfrage der terminalen = fallenden Intonation zugeordnet wurde und die Entscheidungsfrage der interrogativen = steigenden Intonation s.o., werden in neueren Untersuchungen andere Faktoren ins Spiel gebracht. Klein (1982: 289-310) erläutert in einer ausführlichen Untersuchung der Fragesätze, dass ihre prosodische Realisierung nicht durch eine vorgegebene Kontur sondern vielmehr durch den Kontext und den Geltungsanspruch der einzelnen Teile der Aussage bestimmt ist. Lötscher (1983: 246ff) behandelt ausführlich den kontextuellen Zusammenhang der Fragesätze und ihre Akzentuierung unter dem Gesichtspunkt der Thema-Rhema-Gliederung, d.h. nach dem Kriterium der Vorerwähntheit. Nach Stock (1996: 100) kennzeichnet fallende Endmelodie „den Grad an Entschiedenheit und Nachdrücklichkeit“ einer Äußerung, auch in der Entscheidungsfrage, wohingegen steigende Endmelodie die Äußerung als „persönlich gemeint, kontaktbezogen“ erscheinen lässt. Diese Erkenntnis hat in den letzten Jahren Eingang in die Sprachlehrwerke gefunden (siehe Beispiel in 2.6.).

Im Sprachunterricht ist eine problematische Praxis zu registrieren: Da Lehrer normalerweise Wert auf eine persönliche Beziehung zu ihren Schülern legen, gewöhnen sie sich leicht daran, alle Ergänzungsfragen, mit steigender Melodie zu sprechen. Das bedeutet einen Verlust an Sachlichkeit und erzeugt bei den Lernern den Eindruck, dass Fragen „normalerweise“ mit steigendem Akzent gesprochen werden (cf. Vorbildfunktion des Lehrers im 'Schluss' des Aufsatzes).

Auch Peters (2005: 114) relativiert den intonatorischen Unterschied zwischen Entscheidungsfragen und Ergänzungsfragen. Er unterscheidet die Intonationstypen einerseits unter dem Gesichtspunkt der unterschiedlichen Wissensstände von Sprecher und Hörer. Andererseits macht er die Intonation abhängig von dem Ergebnis, auf das die Frage zielt. Daher „sind bei Fragen mit fallendem Akzent in der Regel Antworten ausreichend, die sich auf das direkt Erfragte beschränken“: kurze Antworten in einem Satz.

Beispiel aus Peters (2005: 113):

Seit wann leben Sie in Heidelberg? ↘ – *Seit letztem Jahr.*

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern. Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

Damit kennzeichnet die fallende Intonation auch hier wie im Aussagesatz Abgeschlossenheit. Ist die Frage auf eine längere Antwort ausgerichtet, dann erfolgt sie mit steigendem Akzent.

Beispiel aus Peters (2005: 113):

Nun erzählen Sie doch mal ein bisschen! Sind Sie eine Heidelbergerin? ↗

Die Intonation ist nach Peters also abhängig von dem „Status der Frage innerhalb einer Frageaktivität“.

Es handelt sich hier nur um eine Auswahl von Arbeiten über die Fragesätze. Auf den ersten Blick kommen die Autoren zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen. Eine Konstante ist jedoch zu erkennen: Eine Definition der Prosodie des isolierten Fragesatzes scheidet aus. Im Kontext der Fragesätze kommt der Rolle des Adressaten mit seinem Wissensstand wiederum eine entscheidende Bedeutung zu. Eine grundsätzliche Feststellung bzw. endgültige Regeln zur Lehre der Intonation der Fragesätze sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt nach dem oben Gesagten kaum möglich.

1.6 Emotionale Akzentuierung

Im Hörer-Sprecher-Verhältnis spielen Emotionen eine wichtige Rolle. Sie werden vom Hörer wahrgenommen, ohne normalerweise vom Sprecher bewusst sprachlich realisiert zu werden. Er/sie gibt etwas von sich preis. Damit gehört der emotionale Ausdruck in den Zusammenhang der Informationsstruktur des mündlichen Diskurses. Die Intonation der sogenannten „emotionalen Akzentuierung“ (Stock 1996: 98) ist nur bedingt lehrbar, kann aber im Sprachunterricht thematisiert werden. Sie wird realisiert über die prosodischen Mittel Akzente, Rhythmus, Sprechgeschwindigkeit, Pausen, Tonhöhenumfang, Klang der Stimme. Danach zeichnet sich z.B. Trauer durch eine tiefe Stimmlage, eine langsame Sprechgeschwindigkeit, starke Dehnung einzelner Silben aus. Dabei gibt es wiederum Variationen entsprechend der jeweiligen Gattung, in der sie vorkommt. Die spärlichen Veröffentlichungen zum emotionalen Sprechen wurden bereichert durch die empirische Untersuchung von Wieland Kranich 2003: „Phonetische Untersuchungen zur Prosodie emotionaler Sprechausdrucksweisen“. Darin werden die Ausdrucksweisen folgender emotionaler Zustände untersucht: Abneigung, Angst, Ärger, Freude, Fröhlichkeit, Traurigkeit, unangenehme Überraschung, Verzweiflung, Wut. Die Untersuchung ermöglicht Präzisierungen der z.T. vagen Aussagen zu diesem Thema im Bereich der Sprecherziehung und des Sprachunterrichts.

1.7 Sprecher-Hörer-Bezug und Prosodie – Folgerungen

Die Analyse mündlicher Texte folgte traditionell der Methode der Analyse schriftlicher Texte. Die Prosodie spielte dabei eine periphere Rolle. Nachdem der Prosodie wichtige Funktionen der Kommunikation zugesprochen worden

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

sind, erlangen auch die Mittel der Prosodie einen anderen Rang. Einige dieser Mittel wurden oben dargestellt. Aus dem Gesagten ergeben sich Folgerungen für die Arbeit mit mündlichen Texten:

- Das Verstehen von mündlichen Äußerungen ist an die Sprecher-Hörer-Beziehung gebunden.
- Die prosodischen Mittel erlauben die Klärung der Sprecher-Hörer-Beziehung.
- In der mündlichen Kommunikation ist die Sprecher-Hörer-Beziehung keine feste Konstante sondern verläuft „in ständiger wechselseitiger Beeinflussung“ (Fiehler 2005:1188).
- Die einzelne Äußerung kann nur in der jeweiligen Situation und in ihrem jeweiligen Kontext interpretiert werden.
- Die prosodische Gestaltung der Äußerung nimmt Bezug auf den Inhalt der Äußerung, den Kontext und die Sprecher-Hörer-Beziehung.
- In der neueren Forschung wird besondere Aufmerksamkeit auf das Topik gelegt.
- Dabei kommt der Richtung des Akzents (fallend/steigend) eine besondere Bedeutung zu.
- Die konsequente Anwendung der prosodischen Mittel durch den Sprecher trägt zum besseren Verstehen des Gesagten durch den Rezipienten bei.

2. Zu Theorie und Praxis – Einleitung

In den letzten 50 Jahren hat sich im Bereich der Phonetik die Schere zwischen Theorie und Praxis weit geöffnet. Die Konzeptionen der Praxis lassen sich unter anderem an den Sprachlehrwerken ablesen. Die Theorie findet sich im Bereich vieler Teildisziplinen der Linguistik wieder, die dem Sprachlehrer nur bedingt zugänglich sind.

Die Entwicklung der Prosodie in Theorie und Praxis spiegelt ein Phänomen wieder, das aus der Grammatiklehre bekannt ist. Begrifflichkeiten aus den jeweiligen Phasen haben sich im Sprachunterricht verfestigt, obwohl sie linguistisch nicht mehr oder nicht mehr ganz up to date waren. Im Sprachunterricht ist weniger die linguistische Aktualität gefragt als vielmehr die Nützlichkeit und Effektivität für das Sprachenlernen. Tatsache ist, dass erst in den letzten Jahrzehnten prosodische Überlegungen im Fremdsprachenunterricht hoffähig geworden sind. Das ist Chance und Problem gleichzeitig. Chance in dem Sinne, dass neue und aktuelle Arbeitsweisen definiert werden können; Problem, weil insbesondere die Lehrer auf ein neues Konzept eingestimmt werden müssen, welches sie meist in ihrer Ausbildung nicht kennen gelernt haben.

Der vorliegende Aufsatz fühlt sich der Aufgabe verpflichtet, einige Funktionen der Prosodie zu benennen, die sich aus der Sprecher-Hörer-Perspektive ergeben.

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern. Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

2.1 Imitieren und bewusstmachen

Beim interkulturellen Lernen hat die Entdeckung des Klangs der anderen Sprache eine besondere Bedeutung. Der Klang ist das, was wir zuerst wahrnehmen (Graffmann & Timoxenco 1994: 30-33). Die wichtigsten Einsichten in den Klang der „neuen“ Sprache finden statt, so lange die Sprache dem Lerner noch fremd ist; d.h. zu Beginn des Sprachkurses. Hier ist er in der Lage zu erklären, was ihm auffällt. Hier besteht eine Bereitschaft, diesen Klang zu imitieren und sich anzueignen. Später hat er sich daran gewöhnt, den Klang zu hören, und er kann ihn nicht mehr entdecken. Die Phase der Entdeckung des Klangs entscheidet über das spätere Lernen. Wenn ihr nicht genügend Raum gegeben wird, findet interkulturelles Lernen der Prosodie nicht statt.

Je nach Lernertyp erlangen manche Lerner durch reines Imitieren erstaunliche prosodische Fertigkeiten. Es hat sich aber gezeigt, dass große Lernerpopulationen im Hörbereich und Sprechbereich Schwierigkeiten haben. Für sie ist die Bewusstmachung der prosodischen Prozesse unumgänglich. Die Bewusstmachung erfolgt über Regeln und die Aneignung bestimmter Begriffe.

2.2 Regeln und Begriffe

In der Forschung und in der Sprachpraxis werden **Regeln** formuliert. Diese sind jedoch häufig nicht deckungsgleich.

Die Regeln der phonetischen Forschung streben möglichst große Genauigkeit im Detail an, auch wenn dies oft leicht gesagt und schwer getan ist: „Wie in den Wissenschaften üblich, lassen wir uns durch kleine Unstimmigkeiten zunächst nicht beirren und nehmen an, dass man sie durch Zusatzannahmen beseitigen kann“ (Klein 1982: 308).

Die Praxisregeln beruhen meist auf Generalisierungen, wobei Ungenauigkeiten im Detail in Kauf genommen werden. Wichtig ist, dass sie

- den zu lernenden Tatbestand klären,
- ein Defizit des Lerners in Bezug auf den Gegenstand beseitigen,
- kurz und schlüssig sind,
- vom Lerner verstanden werden,
- auf metasprachliche Kenntnisse weitgehend verzichten und
- unmittelbar anwendbar sind.

Wir sehen, dass beide Regelsysteme unterschiedliche Funktionen haben, und an den Funktionen ist auch ihre Gültigkeit zu messen. Die Formulierung didaktischer Regeln muss die augenblickliche Praxis des Sprachunterrichts berücksichtigen und versuchen, keine zu großen Widersprüche entstehen zu lassen. Sonst hat die neue Regel keine Chance. Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden einige der oben dargestellten Inhalte im Hinblick auf die Sprachpraxis diskutiert werden.

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

Was nun die **Begriffe** betrifft, so muss zunächst festgestellt werden, dass die Begriffe der Sprachpraxis von der Tendenz her traditionell sind. Der Großteil der Begriffe im Sprachunterricht ist der sogenannten Traditionellen Grammatik verpflichtet. Die Gründe liegen auf der Hand und brauchen hier nicht dargelegt werden. Neue Begriffe wie Rhema, Topik, Fokus sind für Lehrende und Lernende Innovationen. Trotzdem muss gerade in einer Disziplin, die sich wie die Prosodie neu aufstellt, Wert darauf gelegt werden, dass einige wichtige Schlüsselbegriffe ins Bewusstsein der Lerner gelangen. Soweit diese Begriffe nicht aus dem traditionellen Begriffsinventar abgezweigt werden können, müssen sie überzeugend eingeführt werden. Es liegt auf der Hand, dass hier jede Übertreibung zu vermeiden ist. Es liegt in der Verantwortung jedes Lehrers, diese Auswahl mit aller Sorgfalt zu treffen. Das wiederum setzt den kompetenten Lehrer voraus.

2.3 Prosodie und Sprachpraxis

Ziel des Prosodieunterrichts muss der gezielte Einsatz und die bewusste Interpretation prosodischer Mittel im Kommunikationsprozess sein. Im Verlauf eines Sprachkurses soll der Lerner sein Sensorium für prosodische Merkmale so verfeinern, dass ihm das ganze Instrumentarium der Prosodie immer mehr zur Verfügung steht. Dabei ist es nicht mit dem Imitieren vorgeschorener Sätze getan. Prosodische Kompetenz bedeutet die Fähigkeit, situationsbezogen prosodische Entscheidungen zu fällen.

Die prosodischen Mittel müssen dem Lerner bewusst sein; d.h. es muss eine Sprache geben, mit der er sich im Lernprozess mit anderen und mit dem Lehrer über die Mittel verständigen kann, mit denen er seine Intentionen prosodisch gestaltet. Das Erlernen dieser Sprache ist, ähnlich wie das Erlernen grammatischer Begriffe, Inhalt eines adäquaten modernen Sprachunterrichts. Je geläufiger und je klarer diese Sprache ist, je gezielter erfolgt prosodisches Lernen. Lehrer stehen vor der schwierigen Aufgabe, das Wissen über Prosodie systematisch aufzubauen. Dazu geben auch moderne Lehrwerke wenig Hilfestellungen. (Der sogenannte Phonetikunterricht ist weiterhin stark auf die Lautphonetik fixiert.)

Wenn man die Funktionen der Prosodie im Kommunikationsprozess ins Auge fasst, dann ist es unerlässlich, in diesem Zusammenhang die Bedingungen der jeweiligen Kommunikation zu verbalisieren, denn von ihnen hängt es ab, wie die prosodischen Mittel eingesetzt werden. Vor jeder prosodischen Entscheidung steht also die Bewusstmachung des Kontexts. Auch für die Kontextdefinition gilt es eine Sprache zu finden, die eine Situation einfach und klar beschreibt. In dieser Sprache sollten die Absichten der Sprechenden, der Charakter der Beteiligten, die Emotionalität der Situation, der Grad an Vertrautheit, der Hörerkontakt, der gemeinsame Wissensstand, die Bewertung des Diskussionsgegenstands und einiges andere mehr thematisiert werden. Das hört sich anspruchsvoll an, wird aber leicht zur Routine, wenn die Lerner sich daran gewöhnen, einige Schlüsselfragen zur Kommunikation zu beantworten (wer, was, wie

warum etc.). Die Erweiterung der Prosodielehre durch konsequente Einbeziehung der Sprecher-Hörer-Beziehung ist damit die Forderung an eine moderne Sprachpraxis.

2.4 Zum Thema 'Fokus/Rhema'

Einige der Überlegungen, die den Begriff des Fokus in der Linguistik festgelegt haben, wurden oben besprochen. Im Sprachunterricht treffen wir diesen Begriff nur ausnahmsweise, obwohl er sehr nützlich für das Sprachenlernen sein könnte. Andererseits ist der Begriff des Rhemas mittlerweile vielen Lehrern vertraut, auch wenn sie ihn im Unterricht nicht verwenden. Für viele Lehrer klingt der Ausdruck Rhema zu linguistisch und gehört nicht in den Unterricht, den sie nicht theoretisch belasten wollen. Stattdessen finden wir hier Ausdrücke wie Hauptakzent, Kern der Aussage. Manchmal auch das Neue im Gegensatz zum Bekannten. Der Begriff des Rhemas hat seinen Platz im Rahmen der Textgrammatik. Textgrammatische Arbeitsweisen spielen eine immer größere Rolle im Sprachunterricht, sind aber noch lange nicht generell üblich. Zweifellos ist der Begriff des Rhemas ein Schlüsselbegriff der Textgrammatik (hierzu Esa & Graffmann 1993: 25-34). Eine Einführung des Begriffs Rhema in den Sprachunterricht ist überfällig. Die Regel, dass der Hauptakzent normalerweise im Rhema zu finden ist, gilt es allerdings zu relativieren. Hier müsste die Hörerperspektive ins Spiel kommen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch das Thema einen Hauptakzent bekommen kann (siehe unter 1.2 Fokus und Rhema). Bei der Identifizierung des Rhemas ist neben der Satzstellung vor allem die Richtung des Akzents („fallend“) wichtig. Inhaltlich gilt es festzustellen, dass dem Hörer etwas gesagt werden soll, was er noch nicht weiß. Im Unterricht könnte die Frage lauten: „Was soll der Leser/Hörer erfahren?“ Ich plädiere also dafür, im didaktischen Rahmen den Rhema-Begriff um die Komponente „Hörerbezug“ zu erweitern.

Bei all dem darf eine Schwierigkeit nicht geleugnet werden. Der Fokusakzent markiert eine Silbe innerhalb der zu fokussierenden Konstituente, die aus mehreren Wörtern bestehen kann.

Beispiel: *am nächsten MORgen* – oder: *am NÄCHsten Morgen*.

Der Lerner muss bei seinem eigenen Sprechen entscheiden, auf welches Wort, auf welche Silbe es ankommt. Diese kleine Prozedur ist dem Lerner zuzumuten, und es hat sich in der Praxis gezeigt, dass sie leicht zu bewältigen ist. In einer Anfangsphase sind entsprechende Übungen zur Festlegung des Akzents nützlich.

Die Markierung des Rhemas ist wichtig in den unterschiedlichen Phasen des Sprachunterrichts:

1. Verständnis eines geschriebenen Textes: Bei der Festlegung des Akzents setzt sich der Lerner damit auseinander, worauf es dem Autor mehr oder

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

weniger ankommt, wobei unterschiedliche Interpretationen möglich sind. So entsteht ein Satzverständnis und darüber hinaus eine Einsicht in den Stellenwert der Aussage im Text. Zweckmäßigerweise geschieht die Festlegung durch einfache Unterstreichung der akzentuierten Silbe.

2. Verständnis eines gehörten Textes: Der geübte Lerner erfährt über die akzentuierten Wörter die entscheidenden Aussagen und gibt ihnen ihren Stellenwert in der sogenannten Thematischen Progression. Genaues Hinhören ist gefragt.
3. Sprechen eines Textes: Durch die deutliche Akzentuierung der vorher festgelegten Silben hilft der Sprecher dem Hörer zum Verständnis des Ganzen.

Jeder Lehrer kann in seinem Unterricht den Unterschied erleben: eine Gruppe liest einen Text mit vorheriger Festlegung der Fokusakzente, eine andere Gruppe liest den gleichen Text ohne diese Vorarbeit. Eine dritte Gruppe beurteilt, welcher Vortrag verständlich/ unverständlich war. Das Ergebnis ist immer eindeutig und überraschend für die Teilnehmer. Sie erfahren den Stellenwert eines prosodischen Mittels für die Verständigung.

2.5 Zum Thema 'Topik'

Im muttersprachigen und fremdsprachigen Deutschunterricht ist es üblich, die Frage nach dem Hauptakzent des Satzes zu stellen, und damit ist meist das Rhema gemeint. Diese Frage erzeugt beim Lerner den Eindruck, dass neben dem Hauptakzent der Rest eines Satzes mehr oder weniger linear verläuft; obwohl der Begriff Hauptakzent eigentlich etwas anderes suggeriert. Nach den sogenannten Nebenakzenten wird im Unterricht selten gefragt.

Unter den Akzenten innerhalb von Sätzen hat die Betonung des/r Topik(s) jedoch eine herausragende Bedeutung. Topiks nennen Sachverhalte, Personen, Objekte, auf die sich der Sprecher bezieht. Auf den Satz bezogen drückt das Topik aus „what the sentence is about“ (Gundel 1977: 33). Über den Satz hinaus stellt es den Kontext her. Aus diesem Grunde ist es an der Zeit, die Aufmerksamkeit des Lerners auf das Phänomen der Topikbetonung zu lenken. Aus prosodischer Sicht kommt es hier auf die Unterscheidung zwischen steigendem und fallendem Akzent an. Im geschriebenen Text, der ja die Richtung nicht vorgibt, sind häufig Wörter entweder als Topiks oder als Fokus interpretierbar. Für den Lerner ist es wichtig zu verstehen, dass die mit Topikakzent versehenen Wörter Antworten auf Fragen geben, die im gegebenen Kontext beantwortet werden müssen, damit der Adressat die folgende Aussage richtig versteht (siehe das Beispiel in 1.3: „/PEter hat um /ACHT Uhr an der /AMPel auf MO\nika gewartet“).

Um im Prozess des prosodischen Lernens beim Lerner eine Einsicht in den Zusammenhang zwischen dem Akzent und der Funktion des Topiks im Satz zu erzeugen, sind folgende Unterrichtsschritte denkbar:

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern. Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

1. Wo hören Sie Wörter mit steigendem Akzent?
2. Welche dieser Wörter werden stärker/ weniger stark betont?
3. Auf welche Fragen geben diese Wörter Antwort? Formulieren Sie die Fragen!

Neben der Wortstellung kennzeichnet die **Brückenkontur** Beginn und Abschluss einer Äußerung. Grammatische Darstellungen (z.B. der Satzbaupläne) sollten um die prosodische Darstellung der Brückenkontur ergänzt werden. Der Bogen zwischen steigendem Akzent als Beginn der Äußerung im Topik und fallendem Akzent als Abschluss der Äußerung im Fokus kann von den Lernern erfahren werden und schließlich beim eigenen Sprechen reproduziert bzw. produziert werden.

Im Sprachunterricht wird man den Ausdruck **Topik** nicht benutzen und im Fall des Topiks in Erststellung auf den bekannten und verständlichen Ausdruck des **Themas** zurückgreifen.

2.6 Zum Thema 'Satzmodus'

Anschließend an den oben erläuterten Begriff der intonatorischen Prototypen (Oppenrieder 1988: 186ff) lässt sich folgern, dass der Einführung eben dieser Prototypen in den Sprachunterricht nichts im Wege steht. Die Vorteile liegen auf der Hand: die Prototypen geben eine grobe Orientierung der Prosodie der Satzarten im Deutschen, die ja häufig im Gegensatz zur Prosodie der Satzarten in anderen Sprachen steht.

Beispiel aus dem Lehrwerk *Dimensionen I* (S.152):

Sprechmelodie: Finden Sie die Regel.

Wohin gehen die beiden? → Die Melodie fällt in- Fragen

Ich denke, sie gehen ins Café. → Die Melodie fällt in

Glaubst du? → Die Melodie steigt in - Fragen

(Aussagesätzen – W-Fragen – Ja/Nein-Fragen)

Diesbezügliche Regeln sollten allerdings mit einer Einschränkung versehen werden. Sie gelten meist, aber nicht immer. Lehrer, die auf die Lehre der Prototypen wegen ihrer fehlenden Allgemeingültigkeit verzichten, enthalten dem Lerner eine wesentliche Funktion der Prosodie im Deutschen vor.

Falls nun andere prosodische Muster angewendet werden, z.B. steigende Melodie bei Ergänzungsfragen, so gilt es, diese nicht als Ausnahme von der Regel zu definieren, sondern vielmehr als eigenständige Form, in der die besondere Sprecher-Hörer-Beziehung zum Ausdruck gebracht werden soll. Auch hier lassen sich Regeln formulieren, die die Sprecher-Hörer-Beziehung zum Inhalt haben. Dass steigende Endmelodie in Ergänzungsfragen Kontaktbezogenheit signalisiert, wird heute schon in Lehrwerken thematisiert.

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

Beispiel aus dem Lehrwerk *Optimal A1* (S.59):

W-Fragen höflich/freundlich *Wann kommt der Zug in Hamburg an?* ↗

W-Fragen sachlich *Wann kommt der Zug in Hamburg an?* ↘

Das Beispiel zeigt auch, dass über die Wahl der „richtigen“ Melodie nur der Kontext entscheiden kann. Andere Funktionen der Sprecher-Hörer-Beziehung warten noch auf ihre didaktische Umsetzung.

2.7 Funktionen der Prosodie am Text

Erst mit einem modernen Textbegriff wird der Text in seiner kommunikativen Funktion definiert. Damit kommen Autor und Rezipient ins Spiel. Für den Sprachlerner als Rezipienten und Produzenten von Texten ist die Prosodie ein Basiselement. Das liegt zunächst einmal auf der Hand, wenn es sich um **gehörte Texte** handelt. Die Interpretation der prosodischen Mittel in ihrer Informationsfunktion bedeutet eine der wichtigsten Hilfen für das Textverständnis. Aber auch beim **geschriebenen Text** kommt die Prosodie zum Tragen. Neben der grammatischen Dekodierung des Textes erfolgt beim Lerner eine phonologische Dekodierung, in der auf seine innere Sprache rekuriert wird, in der das Gelesene mit der gesamten sprachlichen Struktur in Beziehung gesetzt wird. „Auch beim stillen Lesen, von Sachtexten etwa, vollziehen wir die Intonation mit... Wir lesen mit den Ohren ...“ (Slembek 1992: 120).

Der Unterricht kann und sollte dazu beitragen, dass Akzentstrukturen, Tonhöhenverläufe etc. auch im geschriebenen Text wahrgenommen werden und im Sinne einer Sprecher-Hörer-Konstellation interpretiert werden. Ganz anders liegen die Dinge bei der Produktion von Texten. Beim **Sprechen** ruft der Lerner seine Kenntnisse von Informationsstrukturen ab und überträgt sie in seine eigene Sprache. Prosodie erlaubt dem Sprecher, seine Intentionen dem Hörer gegenüber zu verwirklichen. Wenn auch beim **Schreiben** zunächst einmal die Techniken der Satzkonstruktionen, Verweistechiken etc. angewandt werden, so ist davon auszugehen, dass der Lerner die prosodische Komponente nicht ausschaltet. Das zeigt sich z.B. in der Rhythmisierung des geschriebenen Textes. Die Prosodie hat hier eine Unterstützungsfunktion.

2.8 Visuelle Hilfen der Prosodie

2.8.1 Aufzeichnungsstandards von Sprechmelodie und Satzakzent

Lehrwerke unterstützen meist das Lernen der Intonation, indem sie visuelle Aufzeichnungssysteme zur Veranschaulichung integrieren. Leider ist es an dieser Stelle nicht möglich, diese Systeme und ihre Leistungen ausführlich zu beschreiben. In der Lehrwerkentwicklung der letzten zwanzig Jahre lässt sich die Tendenz feststellen, dass komplexe Systeme (z.B. das Mehrstufensystem von Pike (1947) oder das Zweistufensystem von Isačenco & Schädlich (1964)) einfachen Kennzeichnungen gewichen sind. Bei der Satzmelodie finden wir die

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern. Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

Endmelodie durch die Zeichen \uparrow = steigend, \downarrow = fallend, \rightarrow = schwebend gekennzeichnet. Manche Lehrwerke verzichten auf jegliche Kennzeichnung der Melodie. Bei der Betonung hat sich als Standard die Unterlegung der betonten Silben durch unterschiedlich dicke Punkte durchgesetzt. Die Vereinfachung der Aufzeichnungssysteme geht Hand in Hand mit der immer größer werdenden Präsenz von auditiven Medien im Sprachunterricht. Die Autoren von Lehrwerken gehen offensichtlich davon aus, dass das entscheidende Lernen der prosodischen Muster mehr über den auditiven als über den visuellen Kanal erfolgt. Sie trauen den Lehrern zu, den Lernern respektive Kenntnisse zur Intonation (an der Tafel?) zu vermitteln.

2.8.2 Leistung der digitalen Aufzeichnung

Im der klassischen pattern-practice oblag die Bewertung der Ausspracheleistung des Lerner einerseits dem Lerner selbst, indem er das von ihm Gesprochene noch einmal „richtig“ vom Band hörte und vergleichen konnte, andererseits dem Lehrer, der das ganze begleitete. Mit der Sprachaufzeichnung durch den Computer erschließen sich nun neue zusätzliche Möglichkeiten. Mit der entsprechenden Software ist es möglich, über Oszillogramme die Akzentstruktur und über die Aufzeichnung von Grundfrequenzen die Melodieführung von durch den Lerner gesprochenen Äußerungen sichtbar zu machen. (Über die vielfältigen Möglichkeiten der digitalen Analyse von Sprache siehe Neppert 1999: „Elemente einer Akustischen Phonetik“.) Eine auch dem Lehrer zugängliche Software für digitale Analyse ist „Praat“. Die Technik der digitalen Aufzeichnung, die auch Praat ermöglicht, bietet sich in Selbstlernkursen an, wo kein korrigierender Lehrer präsent ist. Der Lerner vergleicht das Oszillogramm einer von ihm gesprochenen Äußerung mit einem Oszillogramm, das das Programm vorgibt. Das bekannteste Beispiel für die Einbeziehung dieser Technik ist der für mehrere Sprachen ausgelegte Kurs „Tell me more“. Die übrigen gängigen Sprachkurse für Deutsch haben sich noch nicht in diese Technik eingelassen. Das hat seine Gründe. „Tell me more“ und ähnliche Programme beschränken sich darauf, den sogenannten Intensitätsakzent aufzuzeichnen. In einer Äußerung finden sich meist eine größere Zahl mehr oder weniger intensive Akzente. Damit kann der Lerner wenig anfangen. Er braucht Orientierung, welche Akzente warum wichtig sind oder nicht. Das leistet das Programm nicht. Die Anpassung der eigenen Stimme im Response gelingt in der Praxis nur bedingt und ist auch nur bedingt zu verbessern. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Kurse, welche Oszillogramme benutzen, dies tun, um beim unbedarften Kunden den Eindruck zu erzeugen, besonders modern zu sein. Ganz abgesehen von der Tatsache, dass das moderne Mittel der Tonaufzeichnung mit dem alten Konzept der Pattern-practice verknüpft wird. Das folgende Oszillogramm (aufgezeichnet mit „Praat“) zeigt an dem Beispielsatz aus 1.3 die relative Aussagekraft der aufgezeichneten Intensitätsakzente.

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

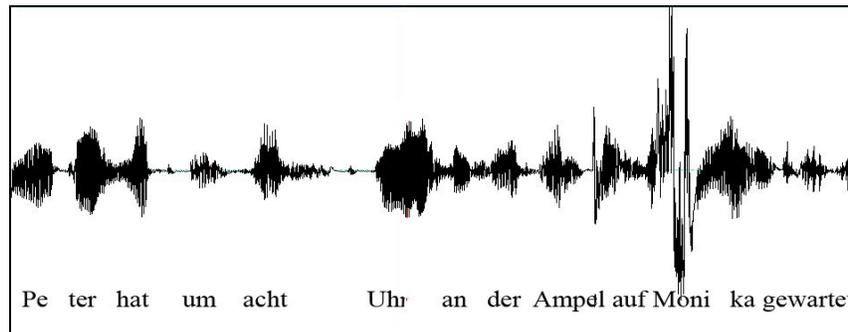


Abb.1: Beispiel für ein Oszillogramm erzeugt mit „Praat“

Auf der Strecke bleibt darüber hinaus alles, was mit der Melodieführung im Satz zu tun hat; wobei die Aufzeichnung der Melodieführung ja technisch auch möglich ist. Aber da ergeben sich andere Probleme: die Melodie müsste der akustischen Zufälligkeiten entkleidet werden; d.h. ein Grundmuster müsste erkennbar werden. Auf den Unterschied zwischen der subjektiven Wahrnehmung von Tonhöhenbewegungen und der technischen Aufzeichnung wird in der Literatur immer wieder hingewiesen. Fast jede Tonaufzeichnung beinhaltet Phänomene, die schlechterdings nicht interpretierbar sind. Schon 1964 bemerkten Isačenco & Schädlich (1964: 1), „dass die natürlichen Bewegungen der Grundfrequenz der Sprechstimme bis zum Äußersten künstlich simplifiziert und schematisiert werden müssen“, um im didaktischen Prozess aussagekräftig zu sein. Dazu bedürfte es einer intelligenten zusätzlichen Software, die nach Kenntnis des Verfassers noch nicht existiert und möglicherweise nicht existieren kann.

Erleichtert nun die digitale Sprachanalyse dem Lerner das Sprachen lernen? Die Antwort kann nur lauten: potentiell ja, aber konkret nein. Die vorhandenen Realisierungen machen es eher komplizierter.

Positive Erfahrung mit dem Analyseprogramm „Praat“ konnte der Verfasser in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung machen, wobei er die Grundfrequenzen von Äußerungen von Muttersprachlern mit denen von Fremdsprachlern zusammen mit den Lehrern verglich und analysierte. Die (zukünftigen) Lehrer erkannten signifikante Kontraste, die ihnen zeigten, worauf sie im Unterricht Wert legen müssen. Die folgenden Grundfrequenzaufzeichnungen (ebenfalls aufgezeichnet mit „Praat“) bilden die Sprechmelodie des Fragesatzes ab: 1. terminal, gesprochen von einem Sprecher mit deutscher Muttersprache, 2. mit Endsilbenhervorhebung, gesprochen von einem Sprecher mit spanischer Muttersprache.

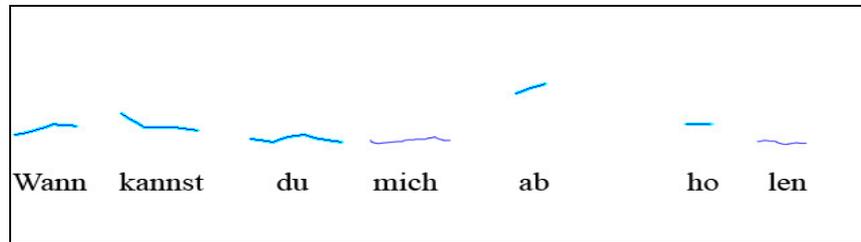


Abb. 2: Beispiel: Satz mit terminaler Sprechmelodie gesprochen von Sprecher mit deutscher Muttersprache.

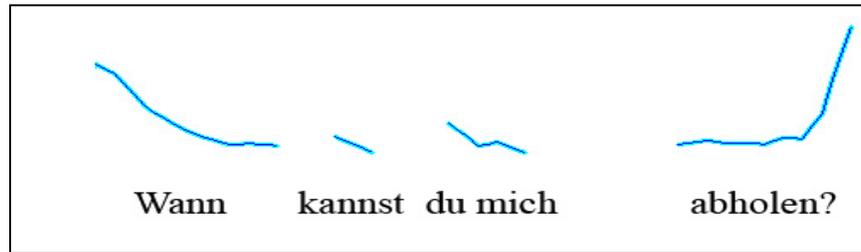


Abb. 3: Beispiel: Satz mit überstarker Höhe am Anfang und Ende mit Betonung und Veränderung der im Deutschen unbetonten Endsilbe gesprochen von Sprecher mit Spanisch als Muttersprache.

3. Schluss: Kommunikative Kompetenz und darüber hinaus – ein Plädoyer

Der sogenannte Kommunikative Ansatz des Sprachunterrichts zielt darauf ab, dass Lerner in Situationen diejenigen Redemittel anwenden können, die für die jeweilige Situation benötigt werden. Den Situationen sind Rollen zugeordnet, in die die Lerner jeweils schlüpfen. Die Redemittel haben bestimmte grammatische Strukturen und prosodische Gestaltungen. Im Unterricht werden diese Rollen u.a. im sogenannten Rollenspiel geübt. Dabei fällt auf, dass in den seltensten Fällen der Adressat als Individuum wahrgenommen bzw. definiert wird. Das bedeutet, dass adressatenbezogene prosodische Funktionen nicht realisiert werden. So wie sich der schriftliche Schulaufsatz an die Instanz Lehrer richtet, so richtet sich der mündliche Diskurs den „idealen“ Hörer.

Der kommunikative Ansatz beruht auf der Hypothese, dass das im Rollenspiel Gelernte unmittelbar auf die persönliche Situation übertragen werden kann. „Echte“ Kommunikation bleibt zumeist außerunterrichtlichen Situationen vorbehalten. Das ist zumindest die Meinung der meisten Praktiker. Adressatenbezogenes Sprechen und kommunikativer Ansatz sind also zunächst einmal zwei verschiedene Dinge. Prosodisches Lernen beschränkt sich im Kommunikativen Ansatz auf die Imitation gehörter prosodischer Konturen, wobei dem Lernen der Konturen natürlich auch ein Wert zugesprochen werden muss. Die Konturen bilden eine Art Grundgerüst für das prosodische Lernen.

Die vielleicht etwas umständliche Darstellung der Informationsstrukturen im ersten Teil dieses Aufsatzes sollte dazu beigetragen haben zu zeigen, dass Pro-

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

sodie mehr ist als die Reproduktion fester Konturen. Wenn es darum geht, individuelle Mitteilungsbedürfnisse zu befriedigen, dann ist es nicht mit vordefinierten Konturen getan. Der Lerner als „echter“ Kommunikationspartner muss ins Spiel kommen. Darin besteht die Kunst eines guten Sprachunterrichts.

Entgegen der verbreiteten Meinung, dass echte Kommunikation nur außerhalb des Unterrichts stattfinden könne, vertritt der Verfasser die Meinung, dass simulierte kommunikative Situationen und Rollen soweit präzisiert werden können, dass sie echten kommunikativen Situationen nahe kommen. Situationen können im Klassengespräch zeitlich und räumlich festgelegt werden. Personen erhalten Namen, ihnen werden Eigenschaften und Mitteilungsbedürfnisse zugesprochen etc. Je präziser diese Festlegungen erfolgen, je konkreter können die jeweiligen Sprecher über die prosodischen Mittel ihre Intentionen realisieren. In diese pseudo-realen Situationen wird soweit wie möglich die Welt des Lerners mit ihren speziellen Gegebenheiten und Bedürfnissen einbezogen. Damit gewinnt die Interaktion zwischen den Lernern und zwischen Lernern und Lehrer Realität und Inhalt, auch wenn sich die Beteiligten darüber einig sind, dass das alles noch ein Spiel ist mit dem Ziel, eine andere Sprache zu lernen. Durch die individuelle Gestaltung der Rede wird aus dem Standard-Dialog eine Unterhaltung mit Realitätsbezug. „Fremdsprachenunterricht ist umso effektiver, je mehr Personen- und sachbezogene Kommunikation er ... enthält“ (Butzkamm 2002: 147). Herausforderung ist in diesem Fall, Persönliches mit den Worten und dem Klang der Zielsprache anderen zu vermitteln.

Dabei kommt der Lehrer auf doppelte Weise ins Spiel: 1. als Person und Kommunikationspartner. 2. als native-speaker-Vertreter und Sprachvorbild. Es muss ihm bewusst sein, dass die prosodischen Mittel seiner Sprache für die Lerner deutlich hörbar und nachvollziehbar werden müssen. Über die Ansprüche an die Vorbildrolle des Lehrers formuliert Butzkamm (2002: 76) die Überschrift „Lernen *am* Modell – Lernen *mit* dem Modell“.

In einer Zeit, in der der gesamte Sprachlernprozess einer weitgehenden Normierung durch Bereitstellung von fest definierten Materialien (z.B. im Referenzrahmen für Sprachen) unterliegt, in der echte Kommunikation häufig durch sinnlose Pseudokommunikation ersetzt wird, kommt der Entwicklung individueller Gestaltungsmöglichkeiten über die Prosodie eine wichtige Rolle zu. Prosodie soll dem konkreten Sprecher erlauben, seine Intentionen gegenüber einem konkreten Hörer in einer einmaligen Situation klar und differenziert zum Ausdruck zu bringen. Die bewussten und unbewussten prosodischen Entscheidungen, die der Sprecher situativ im Diskurs trifft, sind Teil des Prozesses der „allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Kleist).

Neue Entwicklungen der Prosodieforschung legen es nahe, den traditionellen Kanon der Prosodielehre zu erweitern. Dabei müssen die kommunikativen Leistungen der Prosodie den Schwerpunkt bilden. Auch wenn wir noch weit davon entfernt sind, eine schlüssige aktuelle Prosodie-Didaktik vorlegen zu können, so

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern. Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

sollen die vorausgehenden Überlegungen den Versuch darstellen, einige Voraussetzungen für eine solche Didaktik zu definieren.

Literatur

- Boersma, Paul & Weenink, David (2005), *Praat: Doing phonetics by computer*. Software. Version 4.3.12. [Online: www.praat.org. 12. April 2007.]
- Büring, Daniel (2006), Intonation und Informationsstruktur. In: Blühdorn, Hardarik; Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.) (2006), *Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin, New York: de Gruyter, 144-163.
- Butzkamm, Wolfgang (2002), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts* (3. Aufl.). Tübingen Basel: Francke. UTB.
- Daneš, František (1960), Sentence intonation from a functional point of view. *Word* 16, 24-54.
- Esa, Mohamed (1991), *Bedingungen und Ausdruck der Personenreferenz im Deutschen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Esa, Mohamed & Graffmann, Heinrich (1986), Wenn das Rhema betont wird,... Was leisten Thema-Rhema-Gliederung und Intonation für die Textarbeit? *Zielsprache Deutsch* 3, 2-15.
- Esa, Mohamed & Graffmann, Heinrich (1993), Grammatikarbeit am Text – Einige textlinguistische Ansätze im Deutschunterricht. *Zielsprache Deutsch* 2, 25-34.
- Fery, Caroline (2006), *German Intonational Patterns*. Tübingen: Niemeyer.
- Fiehler, Reinhard (2005), Gesprochene Sprache. In: *Duden Band 4. Die Grammatik* (7. Aufl.). Mannheim: Duden-Verlag, 1175-1256.
- Firbas, Jan (1997), *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graffmann, Heinrich & Timoxenco, Roseli (1994), Deutsch klingt ganz anders. *Zielsprache Deutsch* 1, 30-33.
- Gundel, Jeanette, K. (1977), *Role of Topic and Comment in Linguistic Theory*. Bloomington, Ind.: Indiana University Linguistics Club.
- Hall, T. Alan (2000), *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin: de Gruyter.
- Hartung, Martin (2001), Formen der Adressiertheit der Rede. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Sager, Sven F. & Heinemann, Wolfgang (Hrsg.) (2001), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: de Gruyter, 1348-1355. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.2.)
- Isačenco, Alexander V. & Schädlich, Hans Joachim (1964), *Untersuchungen über die deutsche Satzintonation*. Berlin: Akademie-Verlag.

Heinrich Graffmann, Dem Adressaten das Verstehen erleichtern Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

- Jacobs, Joachim (1988), Fokus-Hintergrund-Gliederung und Grammatik. In: Altmann, Hans (Hrsg.) (1988), *Intonationsforschungen*. Tübingen: Max Niemeyer, 89-134.
- Jenkins, Eva-Maria; Clalüna, Monika; Hirschfeld, Ursula; Hirtenlehner, Maria & Fischer, Roland (2005), *Dimensionen. 1 und 2. Lernstationen*. Ismaning: Hueber.
- Klein, Wolfgang (1982), Einige Bemerkungen zur Frageintonation. *Deutsche Sprache*, 289-310.
- Kleist, Heinrich von (2005), Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: *Sämtliche Erzählungen, Anekdoten, Gedichten, Schriften*. Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag, 534-540.
- Kranich, Wieland (2003), *Phonetische Untersuchungen zur Prosodie emotionaler Sprechausdrucksweisen*. Frankfurt: Lang
- Lindner, Gerhart (1994), *Entwicklung von Sprechfertigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Lötscher, Andreas (1983), *Satzakzent und Funktionale Satzperspektive im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer. (Linguistische Arbeiten 127).
- Mathesius, Vilém (1928), On linguistic characterology with illustrations from modern English. *Actes du Premier Congrès International de Linguistes à La Haye*. Leiden: Sijthoff, 56-63.
- Moroni, Manuela Caterina (2006), *Modalpartikeln an der Schnittstelle zwischen Syntax und Prosodie*. Università degli Studi di Verona: Dissertation.
- Müller, Martin; Rusch, Paul & Scherling, Theo (2005), *Optimal A2*. Lehrbuch. München: Langenscheidt.
- Neppert, Joachim (1999), *Elemente einer Akustischen Phonetik* (4.Aufl.). Hamburg: Buske.
- Oppenrieder, Wilhelm (1988), Intonatorische Kennzeichnung von Satzmodi. In: Altmann, Hans (Hrsg.) (1988), *Intonationsforschungen*. Tübingen: Niemeyer, 169-205.
- Peters, Jörg (2005), Intonation. In: *Duden Band 4. Die Grammatik* (7. Aufl.). Mannheim: Duden-Verlag, 95-128.
- Pike, Kenneth Lee (1947), *Phonemics*. The University of Michigan Press. Photoreprint (1961). Michigan: Ann Arbor.
- Prince, Ellen F. (1981), Towards a taxonomy of given-new information. In: Cole, Peter (Hrsg.) (1981), *Radical Pragmatics*. New York. Academic Press, 223-255.
- Slembek, Edith (1992), Zur Bedeutung der Intonation für das Leseverstehen in der Fremdsprache. In: Klaus Vorderwülbecke (Hrsg.) (1992), *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremd-*

sprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 32. Regensburg,: 117-129.

Stock, Eberhard (1980), *Untersuchungen zu Form, Bedeutung und Funktion der Intonation im Deutschen*. Berlin: Akademie-Verlag.

Stock, Eberhard (1996), *Deutsche Intonation*. Berlin, München Leipzig: Langenscheidt.

Tell me more – Language Learning Software – Aurolog. [Online: <http://www.aurolog.com/>. Stand: 20.4.2007.]

Trubetzkoy, Nikolai Sergejewitsch (1938), *Grundzüge der Phonologie*. Reprint (1962). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Umbach, Carla (2006), *Viel Pragmatik, aber keine Semantik?*. [Online: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/asw/SuB99/abstracts/Umbach.rtf>. 12. April 2007.]

Anmerkungen

¹ Zitiert aus Ellen Prince (1981: 245f).

² Zitiert aus einem Vortrag von Wolfram Högrebe am 30.05.06 im Rahmen der Gadamer-Proffessur der Universität Heidelberg zum Thema „Das dunkle Du“.

³ In der Literatur ist der Begriff „Intonationsphrase“ nicht eindeutig definiert. Hall (2000) und andere sprechen von einer „Phonologischen Phrase“, der die Intonationsphrase übergeordnet wird. Wir benutzen hier den Begriff Intonationsphrase, da er bei den meisten Autoren gebräuchlich ist.