

Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus

Andreas Fischer

Lehrer, 12 Jahre Unterricht DaF in Frankreich (Primarbereich), davon 5 Jahre als Fachberater am Goethe-Institut Nancy; Lehrerfortbildungsseminare mit Schwerpunkt auf Methodik der Ausspracheschulung.

E-Mail: andreas.fischer@phonetik-atelier.de

Erschienen online: 1. Mai 2007

© *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2007

Abstract. Das Grundanliegen dieses neuen Medienpaketes (Schubert-Verlag, Leipzig) ist die Vermittlung des Klanges der Fremdsprache Deutsch, um von der ersten Stunde an eine möglichst authentische Aussprache zu erzielen. Der Untertitel lautet: „Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik“. Damit ist der methodische Ansatzpunkt umrissen. Das Paket verspricht, einem seit langem beklagten Mangel an praktikablem Material für die Ausspracheschulung abzuwehren.

- Die Teile 1 bis 3 umreißen aus der Sicht des Praktikers das Problem Aussprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.
- In Teil 4 (Bausteine von A bis Z) wird plausibel gemacht, wie viel phonetisches Potential in jedem beliebigen Text ruht, wie es nutzbar gemacht werden und wie erfolgreich Ausspracheschulung vom Klang und vom Sprechrhythmus her angepackt werden kann.
- In Teil 5 (SPRECHSTÜCKE, Rhythmen, Rap) folgen etwa 50 bewährte Vorschläge, an denen abzulesen ist, wie beliebige Texte für eine integrierte Phonetik erfunden, übernommen oder modifiziert werden können.

Mit dem hier vorgestellten methodischen Vorgehen wird bei Lernanfängern Sprechlust geweckt und zugleich Geläufigkeit hergestellt. Bei Fortgeschrittenen stellen sich neue Motivation und überraschende Erfolge ein, wenn man auch in ihren Unterricht den rhythmisch-dynamischen Aspekt einkehren lässt.

1. Einführung

Ein Grundanliegen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache muss die Vermittlung des Klanges dieser Sprache sein. Um von der ersten Stunde an eine möglichst authentische Aussprache zu erzielen, lässt sich als Basis einer integrierten Ausspracheschulung der Sprechrhythmus einsetzen. Das ist ein nachhaltiger, Erfolg versprechender methodischer Ansatz. Die Phonetik wird als Eingangstor

zum Reich der Fremdsprache aufgefasst. Wer fragt: „*Wie heißt das auf Deutsch?*“ meint damit „*Wie klingt das auf Deutsch?*“

Jeder Sprechakt, jeder Satz, jeder Satzteil, ja, jedes Wort hat seinen immanenten Sprechrhythmus und seine zugehörige Intonation. Unbewusst unterstützt oder verstärkt jeder Sprecher mehr oder minder stark seine Rede durch Mimik und Gestik. Das geht so weit, dass man sich mit deren Hilfe hin und wieder auch ohne Worte verständigt. Das Einbeziehen von Körpersprache – das gehört zu den Theatertechniken – bezieht metasprachliche Aspekte in den Fremdsprachenunterricht ein und mindert oder verhindert sogar Verkrampfungen bei der Lautbildung in der Fremdsprache. Noch komplexer kann der Unterricht durch zusätzlichen Einsatz von rhythmischen Begleitinstrumenten werden. Der Lernakt tritt im Bewusstsein zurück, das Körpererlebnis gewinnt die Oberhand. Es kommt Abwechslung und Freude auf. Derartige Phasen sollten in jede Stunde eingeplant werden, mal kürzer, mal länger – je nach Bedarf der Gruppe. Sie schaffen positive Erfahrungen mit den Ausspracheschwierigkeiten und verschleichen jede Müdigkeit. So können besondere phonetische Übungen im Unterricht weitgehend entfallen. Beim Lernenden **und** beim Lehrenden werden fächerübergreifende Kompetenzen vorausgesetzt, angesprochen und gefördert. Der ganze Körper mit allen Sinnen wird einbezogen. Das Spektrum der Möglichkeiten reicht vom Tagesdatum über literarische Texte bis zum Rap. Die Methode eignet sich besonders gut für den Anfangsunterricht im Primarbereich, der immer mehr an Bedeutung gewinnt, aber genau so für den Einsatz in der Sekundarstufe, wenn man davon ausgeht, dass methodische Grundsätze der Primarstufe auch dort ihre Berechtigung behalten (sollten).

In einem methodisch-praktischen Materialbuch¹ liegt nun eine Anleitung für ein derartiges Vorgehen mit zahlreichen Beispielen vor: ganz einfache und ganz komplexe. Auf der zugehörigen CD-ROM werden alle Texte in Ton- und/oder Videoaufnahmen mit der gebotenen Dynamik aus der Unterrichts- und Seminar-tätigkeit angeboten.

- Die Teile 1 bis 3 des Medienpakets umreißen aus der Sicht des Praktikers das Problem Aussprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.
- In Teil 4 (Bausteine von A bis Z) wird plausibel gemacht, wie viel phonetisches Potential in jedem beliebigen Text ruht, wie es nutzbar gemacht werden kann und wie erfolgreich sich Ausspracheschulung vom Klang und vom Sprechrhythmus her anpacken lässt.
- In Teil 5 (SPRECHSTÜCKE, Rhythmen, Rap) folgen rund 50 didaktisierte Vorschläge, an denen gezeigt wird, wie beliebige Texte aus der aktuellen Unterrichtssituation heraus für eine integrierte Phonetik erfunden, übernommen oder modifiziert werden können.
- Mit dem hier vorgestellten methodischen Vorgehen wird bei Lernanfängern Sprechlust geweckt und zugleich Geläufigkeit hergestellt. Bei Fortgeschrittenen stellen sich neue Motivation und überraschende Erfolge ein, wenn man auch in ihren Unterricht den rhythmisch-dynamischen Aspekt einkehren lässt.

Andreas Fischer, „Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

2. Auszug aus Teil 4: „Bausteine für eine integrierte Ausspracheschulung von A (Akzeptanz) bis Z (Zungenbrecher)“

2.1 Akzeptanz bei Schülern und Lehrern

Aus der Sekundarstufe:

„Habe letzte Woche, eigentlich völlig ungeplant und unbeabsichtigt, Ihre ‚Rhythmus-Methode‘ angewandt, zunächst in einer 3^e (9. Klasse), und als die mich nach einer Stunde schon fast nicht mehr gehen lassen wollten, auch in meiner nächsten Stunde – das hat nicht nur mir, sondern auch den Schülern sehr viel Spaß gemacht. Außerdem konnten sie am Ende – was gar nicht meine Absicht war – einen relativ langen Dialog auswendig, den sie dann als ‚chanson‘ bezeichnet haben und gestern, eine Woche später, mit Leichtigkeit wiederholen konnten, so dass mein Deutschlehrer sie gleich auf Video aufgenommen hat.“
(E-Mail der Sprachassistentin Vera K.)

Aus der Primarstufe (Antworten auf Zetteln nach 1 Jahr Deutschunterricht):

Mir wäre es lieber gewesen,

- *Deutsch weiter zu machen*
- *dass es echt länger geht; immer*
- *mehr Stunden zu haben*
- *dass du das ganze Jahr bleibst*
- *dass es nie aufhört*
- *besser Deutsch zu können*
- *früher angefangen zu haben*
- *jeden Tag Deutsch zu haben*
- *wenn die Stunden länger gewesen wären*

Aus der Lehrerfortbildung:

- *„Der Einsatz von Rhythmus und Akzentuierung im Sprachunterricht ist sehr hilfreich und motivierend.“*
- *„ ... neue Methoden, Deutsch auf eine andere, phantastische Weise zu vermitteln.“*
- *„Wir konnten hautnah erleben, wie effektiv und erfolgreich die von Herrn Fischer präsentierten Methoden sind; was ich besonders hervorheben muss, ist die Tatsache, dass wir mit vielen nützlichen Unterrichtsmaterialien ausgestattet worden sind.“*
- *„... das war hervorragend, sehr schön und erlebnisreich.“*
- *„... aufgrund von Herrn Fischers Angeboten werde ich mich wieder mehr für Phonetik interessieren (Unizeit ist lange her). Diese Art macht einfach Spaß.“*

Aus einer Magisterarbeit:

„A. F. führt in den Unterricht viel Bewegung und rhythmische Begleitung ein. Das Besondere dabei ist: Die Musik machen die Kinder selbst. Sie bekommen kleine Rhythmusinstrumente in die Hand, stellen sich hin und spielen und – es

klappt! [...] Die Lebendigkeit solchen Unterrichts mit Bewegung, Tanzformen, Körpersprache bewirkt, dass er zu einem spannenden Spiel wird.“²

2.2 Körpersprache

„Die Körpersprache ist die älteste Form der menschlichen Kommunikation. Sie arbeitet ausschließlich mit Zeichen, die mit dem Körper erzeugt werden. Dabei sind folgende Faktoren von Bedeutung: Mimik, Gestik, Blickkontakt, Körperhaltung, Kleidung und persönliche Ausstrahlung. Der ganze Mensch ist an der Vermittlung von Botschaften beteiligt. [...] Die Wirkung der Körpersprache im Gespräch mit anderen Menschen ist weit größer als wir im Allgemeinen annehmen. 55 % unserer Botschaften vermitteln wir über die Körpersprache.“ (Herbert Günther 2003, Vorblatt zu S. 70)

Für die Unterrichtssituation heißt das:

- Der Blickkontakt dient dazu, die Lautbildung sehen bzw. zeigen zu können. Er ist zwischen dem Lehrer und seinen Schülern eine unabdingbare Hilfe für chorisches Sprechen. Ein Dialog wird im Wesentlichen über den Blickkontakt mit dem Gesprächspartner gesteuert.
- Der Gesichtsausdruck des Lehrers kann die Konzentration vor einem Sprech- oder Instrumentaleinsatz steigern. Der Gesichtsausdruck des Schülers signalisiert Lust/ Unlust, Zögern/ Drängen, Aufmerksamkeit/ Unaufmerksamkeit, Unsicherheit/ Sicherheit.
- Der Tonfall ist Unterrichtsgegenstand im DaF-Unterricht (→ Intonation, Emotion). Er kann fremd, interessant, ungewohnt, lustig, komisch wirken (→ Übertreibung). Er geht einher mit Gesten und Mimik. Er bewegt sich zwischen Flüstern und Schreien, Zittern und Zagen, Anherrschen und Bitten. Er kann die dramaturgische Bedeutung von Pausen sowie ihre Ausfüllung durch Gesten nutzen. Er kann die Situation, die Relationen zwischen den Sprechern verändern. Neutrales Sprechen wirkt bald langweilig.
- Die Gestik kann dazu dienen, das Sprechtempo vorzugeben; sie kann mitschwingen zum Sprechrhythmus. Mit ihr lässt sich gemeinsames Einatmen und synchrones Sprechen steuern. Sie wird eingesetzt für Hilfszeichen der Phonetik (→ phonetische Gesten, s.u.). Gestik als mnemotechnische Hilfe kann Sprechen auslösen, Wortklänge erinnern. Sie begleitet und belebt einen Dialog. Sie erstreckt sich bis hin zum Spiellied, Tanzlied, Tanz. Gestik birgt interkulturelle Unterschiede.

Andreas Fischer, „Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

2.3 Musik, Musikalität

Musik im DaF-Unterricht kann mehr sein als „Lieder singen“! Lieder und Musik im Fremdsprachenunterricht sollten nicht nur konsumiert werden. Erfahrungsgemäß sind Schüler sehr motiviert, wenn ein oder mehrere Mitschüler vor ihren Augen (und Ohren) einen Begleitrhythmus produzieren. Die meisten haben große Lust es *auch* zu versuchen. Offenbar ist es ein schönes Erlebnis für sie, einem einzelnen Klang längere Zeit zu lauschen.



Abb.1 *Das klingt gut zusammen!*

Gelegenheiten dazu werden ihnen im Schulalltag leider nicht oft geboten. Musikunterricht findet zu wenig statt. Dabei ließen sich damit nachgewiesenermaßen Kreativität, Leistungsvermögen, Konzentrationsfähigkeit und soziale Kompetenz steigern.

Elementare Musikerziehung erhalten die wenigsten Schüler. Sie haben kaum Erfahrung mit Tonhöhen und Tondauer, mit rhythmischen Abläufen und Bewegungen, mit Lautstärke, mit Klangfarben: lauter Parameter, die für eine Fremdsprache von wesentlicher Bedeutung sind.

Dennoch: Man gehe davon aus, dass die überwiegende Mehrzahl der Schüler eine musikalische Disposition mitbringt. Ein Lehrer braucht sie nur anzusprechen oder abzurufen. Bei einigen Schülern wird man sie erst wecken müssen. Wen aber wird man unmusikalisch nennen wollen?



Abb.2 *Instrumente sind verlockend*

„Entscheidend ist natürlich, ob die jeweilige Lehrkraft selbst musikalisch ist bzw. für musikalische Belange Aufgeschlossenheit zeigt, weil dies ihre persönliche Einstellung zur Nutzung des musikalischen Elements determiniert.“ (Lehmann 1988: 241) Das ist des Pudels Kern! Der Lehrer muss es können, anbieten, wagen, machen. Ohne das kann es nicht geschehen! Mit musikalischen Mitteln arbeiten heißt: den rhythmisch-dynamischen Aspekt der Sprache zur Grundlage machen, über musikalische Kanäle rezipieren und produzieren, sogar kommunizieren lassen. Wer selber ein Instrument spielt – und sei es nur ein einfaches Rhythmusinstrument – , hört sich selber, kontrolliert sich

über sein Gehör, koordiniert seine Bewegungen. Elementares Spielen führt zum elementaren Hören – und umgekehrt. Die Parallele zum Tandem elementares Hören / elementares Sprechen ist offenkundig.

Einfache Rhythmusmuster können zum Erlernen von Worthrhythmen dienen, sie können aber auch – und das erscheint mir ebenso interessant – als Begleitrhythmus für suprasegmentale Sprechübungen dienen. So kann Musik im Fremdsprachenunterricht schon vor der Stufe des Liedersingens der Schulung des elementaren Hörens, der Intonations- und Artikulationsabläufe und der Sprechfertigkeit dienen.



Abb. 3 Elementares Spielen führt zum elementaren Hören – und umgekehrt.

Selbst auf dieser elementaren Stufe wirkt Musik emotional ansprechend. Im Zusammenwirken mit Bewegung und Sprache erweist sie sich besonders in der Grundstufe als ideales Medium für den FU.

2.4 Phonetische Gesten ³

Hier handelt es sich um Gesten, die in erster Linie dazu dienen sollen, bestimmte artikulatorische oder intonatorische Vorgänge auszulösen, zu verbessern oder paralinguistisch daran zu erinnern: der H-Laut, das Schluss-*t*, der Vokalneuanfang, ein langer Vokal, die Intonationslinie usw.

1. [Der Ritt über Berg und Tal](#)

Nachhaltiges Einüben und Verinnerlichen des rhythmischen Auf und Ab von betonten/unbetonten Silben mit Hilfe der auf und ab geführten Hand, wobei die „Berge“ die Hauptakzente markieren.

2. [Die Betonung des Wortakzents oder: Der „Faustschlag auf die Butter“](#)

„aber“ wird von Franzosen sehr oft als „a'bör“ → à beurre (mit Butter) gesprochen, statt [a:bœ]. Mit dem „Faustschlag auf die Butter“ ist die absichtlich überstarke Betonung des Wortakzents gemeint, z.B. in **Hobbyraum**. Erst der Kontrast macht das sprachliche Prinzip hörbar, weil erlebbar.

3. [Die Schere](#) Für den Vokalneueinsatz z.B. in „*mein* /*Arm*“ imitiert man beim Sprechen mit Zeige- und Mittelfinger eine Schere, um die kleine Unterbrechung des Luftstroms zu markieren.
4. [Das große „ooo“](#) Der lange, betonte Vokal z.B. in „*Tor!*“ wird durch intensives Arme-Ausbreiten dargestellt. Für andere lange Vokale gilt das Gleiche.
5. [Der Karateschlag](#) Der Unterschied zwischen Lang- und Kurzvokal in betonter Stellung lässt sich mit dieser Geste gut verknüpfen. Der „*Pudding*“ (→ Karateschlag) ist ein anderes sprachliches Erlebnis als der „*Pudel*“ (→ Arme ausbreiten!).
6. [Dem „-und“ an der Leine nachrennen](#) Der deutsche H-Laut: Das Bild beschreibt ein Kind, das zwei Hunde ausführt, die größer als es selbst sind. Sie ziehen ihm die angewinkelten Arme weg → sie ziehen ihm das [h] aus dem Leib. Die Technik der „angewinkelten Unterarme nach vorne“, um dabei sozusagen seinem eigenen Hauchlaut nachzueilen, geht später auch mit minimaler Bewegung. Die Geste löst den Laut aus: „*mein Hund!*“
7. [Körner picken](#) Wenn es nicht gelingen will, die Konsonanten im Auslaut, besonders [p, t, k], auszusprechen, pickt man sie aus der Hand, wie ein Vögelchen das Korn:
 „*Ach Kind, es regnet! Pass auf, du wirst krank!*“
 ↑ ↑ ↑ ↑ ↑
8. [Die Rhythmuslokomotive](#) Eine sprachliche, rhythmisch-dynamische Einheit wird allmählich beschleunigt gesprochen. Das zunehmende Tempo wird mit gemeinsamen Armbewegungen begleitet, die eine Dampflokomotive imitieren. Die Sprechakzente werden zu Kolbenstößen.
 „*Das **m**öcht' ich **d**ir nicht **g**eben.*“
9. [summen/ brummen](#) Um sich einen Satz anzueignen, lernt man ihn zunächst ohne die Worte, nur seine Melodie. Z.B. „*Was die Clowns auch **m**achen, sie **w**ollen, dass wir **l**achen.*“ *Nananananana - nanananananana*. Die Betonungen werden

durch Kopfnicken oder andere Bewegungen begleitet.

10. [Der Fernflüsterer](#)

Intensives Flüstern, noch in der Ferne zu hören, bewirkt eine zwangsläufig präzisere Artikulation aller Konsonanten. Die Methode wirkt originell und kommt gut an. Deshalb: Nicht zu häufig verwenden!

11. [Die Rhythmus-Gussform](#)

Lexikalische Übungen lassen sich mit gleichem rhythmischen Muster organisieren:

Brot oder Brötchen

Wurst oder Käse

Ei oder Müsli

Quark oder Butter



12. [Viel Lob](#)

für alles, was schon richtig klingt, zur Motivierung der Schüler.

Die Gesten werden den Schülern von Fall zu Fall bekannt gemacht. Sie führen diese zur Erreichung des speziellen Zieles zunächst auch gemeinschaftlich mit aus. Das heißt aber nicht, dass Gesten das Sprechen ständig begleiten. Vielmehr ist anzustreben, dass sie allmählich in die natürliche Gestik der Situation eingebunden werden und somit ihren Charakter einer Hilfgeste weitgehend verlieren.

So wird die Bewegung als ‚Brücke‘ benutzt, das unbekannte Ufer, den fremden Satzrhythmus zu erreichen. Ein Lehrer, der sehr überzeugend wirkt, der in der Lage ist, die Lernenden mitzureißen, beschränkt sich nicht auf die Geste. Er verbindet Sprechrhythmus mit Körperbewegung. Kinder und jugendliche Lerner sind auf diese Methode besonders ansprechbar. Ihnen sind solche Übungen willkommene Abwechslung, sie nehmen die Angebote gern an und setzen bestimmte Texte in Körperbewegungen um, wobei sie selbst kreativ werden dürfen/sollen (Dieling 1992: 29).

2.5 Rap



Mit dem Rap ist eine Musikrichtung entstanden, die in jeder Sprache gleichermaßen originär ist, denn das Grundprinzip, Sprechverse zu einem Begleitpattern zu reimen, ist an keinen speziellen Sprachraum gebunden. Gerappt wird mitt-

lerweile auf der ganzen Welt und in allen möglichen Sprachen (Neumann, 1998: 2).

Raps haben als Ausdrucksform bei Kindern und Jugendlichen ein hohes Image und sichern eine hohe Motivation. Die Sprechverse brauchen sich durchaus nicht zu reimen, wenn sie nur Rhythmus haben!

Die grundlegenden Klangmerkmale der deutschen Sprache – Melodie, Rhythmus und Akzentuierung – können kaum besser als mit derartigen Sprechtexten vermittelt werden. Einzige Einschränkung: Die Profi-Rapper pflegen einen eher monotonen Sprechstil. Die Intonationskurven sollte man im Unterricht deshalb anheben. Die im Text enthaltenen grammatischen Strukturen werden nicht mehr als Lernstoff empfunden. Das Einbeziehen von Körpersprache und von rhythmischer Begleitung mindert oder verhindert sogar Verkrampfungen bei der Lautbildung in der Fremdsprache. Die authentische Intonation stellt sich fast von alleine ein. Der Lernakt tritt im Bewusstsein zurück, das Körpererlebnis gewinnt die Oberhand.

Ein Rap kann zum Tüpfelchen auf dem „i“ einer Einheit werden. Er bleibt so nachhaltig haften wie sonst nur Liedstrophen oder Reimverse. Raps eignen sich vorzüglich für das Klassen- oder Schulfestprogramm, vor Eltern, Schulleitern, Inspektoren oder Gemeinderäten und vor jüngeren Schülern als Werbung für Deutsch.

2.6 Rhythmus

Der Rhythmus einer Sprache entsteht durch die charakteristische Verteilung von Sprechakzenten und unbetonten Silben im Redefluss. Eingestreute Pausen gehören dazu. An dieses dynamisch-rhythmische Muster, das typische Informationsprofil, ist der muttersprachliche Hörer gewöhnt. Er erwartet es. Verstöße gegen die wesentlichen Parameter Tonhöhe, Lautheit und Dauer erschweren ihm die Kommunikation.

Rhythmus ohne Verse⁴

Irgendeinen Rhythmus – eine Abfolge von Hebungen und Senkungen, Längen und Kürzen – hat jeder Text. Unterläuft uns der Satz „Dies ist ein Fall, der ganz klar zu sein scheint“, so entdecken wir rasch, dass die Silben sich reiben: lauter einsilbige Wörter. [...] Schreiben wir statt dessen „Dieser Fall scheint klar zu sein“, so ist dieser Satz nicht nur kürzer, sondern auch rhythmisch angenehmer.

Die rhythmische Bewegung der Wörter nicht dem Zufall überlassen

(Sprachgefühl und bewusster Stilwille:) „Beide wirken meist in die selbe Richtung: die rhythmische Bewegung der Wörter nicht dem Zufall überlassen – und in der Prosa ein paar Anleihen bei der gebundenen Rede, beim Gleichmaß, beim Vers machen.“

Andreas Fischer, „Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

Rhythmischen Wohllaut maßvoll dosieren

Die Kunst ist, rhythmischen Wohllaut maßvoll zu dosieren, instinktsicher oder wohlüberlegt; sich in Halbsätzen dem Vers anzunähern, aber rechtzeitig den Rhythmus zu wechseln, um nicht an den Marmorklippen der Manieriertheit zu zerschellen.

Der hörbaren Bewegung der Wörter eine einleuchtende Richtung geben

Wie groß oder klein auch immer die Rolle ist, die einer dem rhythmischen Wohlklang einräumen will: Anstreben sollte keiner, dass sich, in Kafkas Formulierung, „ein Satz am anderen reibt wie die Zunge an einem hohlen Zahn“. Der hörbaren Bewegung der Wörter eine angenehme oder kraftvolle oder einleuchtende Richtung zu geben, ist eine Grundforderung an guten Stil.

Angemessener Ausdruck vorhandener Kraft: der kraftvolle Rhythmus

Kraft: spüren lassen kann sie nur der, der sie erstens hat, sich zweitens traut sie zu zeigen und drittens dabei nicht an seiner Sprache scheitert. Für den angemessenen Ausdruck vorhandener Kraft ist der kraftvolle Rhythmus unentbehrlich; doch er hilft nichts, wenn man nicht wagt, zu seiner Sache zu stehen.

Dem Rhythmus auf die Spur kommen durch lautes Lesen!

Ob ein Satz Kraft hat, lässt sich vor allem hören, und wer dem Rhythmus auf die Spur kommen will, den er fahrlässig oder vorsätzlich erzeugt hat, der lese laut! Zwei starke Gründe mehr, das laute oder im Notfall halblaut gemurmelte Vorlesen mit Nachdruck zu empfehlen. Dabei bleibt der Zunge kein hohler Zahn, kein hohles Wort verborgen.

2.7 Rhythmische Begleitung



Die rhythmische Begleitung kann als „Körpermusik“ realisiert werden (klatschen, klopfen, gehen, stampfen, Fingerschnipsen, Effektlauten wie pfeifen, rufen). Das ist schwieriger als mancher denkt, wie das Filmbeispiel zeigt. Man kann ebenso Kleininstrumente einsetzen, die als „Kleines Schlagwerk“ oder „Perkussionsinstrumente“ bezeichnet werden. In den hier zu findenden Vorschlägen wird rhythmische Begleitung immer als durchgehendes Grundmuster eingesetzt, das helfen soll, den Sprechfluss in Gang zu setzen bzw. in Gang zu halten. Eine Verdopplung des Sprechrhythmus wird eher als die Intonation störend und deshalb als kontraproduktiv betrachtet.



Zum Beispiel nicht so:

Partitur 1: Brot/Brötchen A

woodblock

Brot o - der Bröt - chen. Wurst o - der Kä - se.

Das Instrument unterstützt zwar die Sprechakzente, aber in den Pausen entstehen Klanglöcher. Es verdoppelt den Sprechrhythmus mit der Tendenz die Sprache zuzudecken.

Sondern besser so:

P 2: Brot/Brötchen B
woodblock

Brot o - der Bröt - chen, Wurst o - der Kä - se.

Das Instrument unterstützt ebenfalls die Sprechakzente, aber es füllt die Sprechpausen und überbrückt sie damit. Es spielt einen eigenen Rhythmus, der den Sprechrhythmus reizvoll ergänzt.

2.8 Rhythmus-Begleitinstrumente:



Neben den bekannten Perkussionsinstrumenten eignet sich alles, was klappert, rappelt, rasselt, klingelt und klingt: Bleistifte, Ess-Stäbchen, Kokoschalen, Filmdöschchen mit Reiskörnern, Topfdeckel, Narrenschellen und -ratschen, Fahrradglocken, Kuckucks- und Trillerpfeifen, Pfeiffe mit den Lippen oder auf den Fingern als Spezialeffekte, Glöckchen, Fingerzimbel, Blockflöten(-kopfstück), Gong, die Hände zum Klatschen, Klopfen, Schnipsen, Winken. Auch Steppen, Stampfen, Gehen, Hüpfen und Jazztanzelemente lassen sich einbeziehen.

Die Instrumente sollten immer im Stehen gespielt werden.

2.9 Rhythmische Begleitmuster:



Das für die SPRECHSTÜCKE vorgeschlagene Instrumentarium und die angegebenen Begleitrhythmen können bzw. müssen immer den Möglichkeiten angepasst werden. Man achte aber darauf, dass verschiedenartige Klänge zu einer Spielgruppe zusammengefügt werden. Die einzelnen Begleitrhythmen sollten sich gegenseitig zu einem Muster ergänzen und möglichst wenig Parallelstellen aufweisen. Das schließlich erklingende Gesamtmuster soll den Sprechrhythmen dienen statt sie zu stören. Jede Stimme für sich soll möglichst leicht und klar sein.

2.10 Rhythmisch-melodische Einheiten:



Ilse Cauneau (1995: 32) bezeichnet mit diesem Terminus sprachliche Einheiten, in die jeder Sprecher – in der Regel unbewusst – eine Aussage einteilt, „wodurch er seinen Redefluss gliedert“. Diese Gliederung erleichtert dem Hörer das Verständnis.

Rhythmisch-melodische Einheiten lassen sich *auf einen Atem* sprechen. Sie lassen sich in einer rhythmischen Reihung gut aneinander reihen. Damit werden Artikulationsabläufe automatisiert und zugleich über das Gehör gesteuert. Beispielhaft wird das im SPRECHSTÜCK „Lieblingsfarbe“ (siehe S. 15) gezeigt an dem Satz: „*Das möchte' ich dir nicht geben*“.

2.11 Rhythmusmuster, Wortrhythmus, Satzrhythmus:

- DONNERSTAG ● ● ● hat einen anderen Wortrhythmus als
 FREITAG ● ● 3 Silben klingen anders als 2 Silben, doch in beiden Beispielen liegt der Sprechakzent auf der ersten Silbe.

Heute ist Donnerstag, morgen ist Freitag.

Der Satzrhythmus wird geprägt von den beiden Wortakzenten auf DO und FREI, das Komma markiert die Sprechpause zwischen den rhythmisch-musikalischen Einheiten. An den Stellen von Komma und Punkt passt gut ein Handklatsch in den Redefluss.

Auszugehen ist grundsätzlich vom authentischen Sprechrhythmus der Alltagssprache. Lernen wir die Wochentage doch z.B. so:



P 3: Wochentage A

Sonn-tag, Mon-tag, Diens-tag, Mitt-woch; Don-ners-tag, Frei-tag,

Sams - tag: eins zwei, wir ha - ben frei!

ff

Und nicht in egalisierender Manier, silbenweise, was wir schnell als „leiernd“ empfinden und langweilig finden. Außerdem liegt der Mittwoch nicht in der Mitte der Woche:



P 4: Wochentage B

Mon tag. Diens tag. Mitt woch. Don ners tag. Frei tag. Sams tag. Sonn tag.

→ siehe S. 14 „Sonntag, Montag, Dienstag“

2.12 Rhythmische Notierung:

Mit der Notierung der Sprech- und Begleitrhythmen wurde versucht, innerhalb des Metrums eine möglichst genaue Fixierung der Dialogwechsel, der Akzente, der Silbenzahl, der Vokallänge bzw. -länge und der Pausen zu erreichen. Man fasse diese Notierung dynamisch auf. Die Hörbeispiele geben wieder, wie die Texte gemeint sind. Abweichende Betonungen wären an manchen Stellen denkbar, doch das änderte meistens auch den Sinn der Aussage.



2.13 Rhythmische Reihung:

Aus dem üblichen wiederholten Vor- und Nachsprechen eines neuen Wortes, einer sprachlichen Einheit oder eines Satzes lässt sich eine rhythmisch-dynamische Aufgabe machen, die gemeinsam von der Gruppe, von mehreren Gruppen nacheinander oder im Solo-Tutti-Wechsel ausgeführt wird. Sprechpausen kann man zusätzlich mit Gesten oder Klangeffekten füllen.

Zum Beispiel: „Gesundheit!“ * „Gesundheit!“ * „Gesundheit!“ *



P 5: Gesundheit A

(Glöckchen oder klatschen)

Ge - sund-heit! Ge - sund-heit! Ge - sund-heit! Ge - sund-heit! Ge -

Oder sogar dialogisch: „HATSCHI, ah!“ – „Gesundheit!“



Zum Schluss ruft die Person, die so oft niesen musste: „Danke!“
Das phonetische Potenzial dieses kurzen Dialogs ist reichhaltig:

P 6: Gesundheit B

Ha - tschi! Ah! Ge - sund-heit! Ha - tschi! Ah! Ge - sund-heit! Ha -

- Rhythmusmuster • ●, H-Laut, kurze Vokale [a] und [ɪ], Lautverbindung [tʃ], langer Vokal [a:] am Schluss in „Hatschi! Ah!“,
- Rhythmusmuster • ● ●, Auslautverhärtung und H-Laut in „Gesundheit“ [gəˈzʊnthɛt].
- Rhythmusmuster ● ●, ANG-Laut und reduziertes /e/ in „Danke“ [ˈdankə].

3. Aus Teil 5: SPRECHSTÜCKE, Rhythmen, Rap

Sonntag, Montag, Dienstag

Was geht voraus? Wenn das Tagesdatum zum Pensum gehört, braucht man dafür die Namen der Monats- und Wochentage. Eine Merkhilfe ist in beiden Fällen, die Bedeutung der Namen zu erläutern. Zu den Wochentagen ⁵:

| | |
|------------|---|
| Sonntag | Tag der Sonne |
| Montag | Tag des Mondes |
| Dienstag | Der dem Kriegsgott Ziu mit dem Beinamen Thingsus (=Schützer des Thing/des Gerichts) geweihte Tag; → engl. Tuesday; → frz. mardi: Nachbildung von lat. <i>Martis dies</i> „Tag des Mars“ |
| Mittwoch | Mitte der Woche, wenn man die Woche mit dem Sonntag beginnt. |
| Donnerstag | von ahd. <i>Donares tag</i> „Tag des (Wettergottes) Donar“ → Donner: frz. tonnerre/ engl. thunder |
| Freitag | Tag der Fria/Freia, Gattin des Gottes Wotan, Schutzpatronin der Ehe; engl. Friday; nachgebildet dem spätlateinischen <i>Veneris dies</i> „Tag der Venus“; → frz. vendredi |

Hinweise zur Phonetik:

Zwei Langvokale in „Montag“ / „Dienstag“
[di:nsta:k];

ACH-Laut in „Mittwoch“;

vokalisiertes *r* in „Donnerstag“ [ˈdɔnəsta:k]

Auslautverhärtung bei allen Wochentagen;

Samstag von hebr. *schabbath* bzw. griech. *sabbaton* „Feiertag“ → Sabbat. In Nord- und Mitteldeutschland ist eher die Bezeichnung „Sonnabend“ gebräuchlich: Abend vor dem Sonntag.

Kontrastpaar kurz/lang in „Sonntag“ / „Donnerstag“ / „Samstag“;

Vorschlag zur Vermittlung des SPRECHSTÜCKES

Um zu vermeiden, dass die Wochentage stockend und tonlos heruntergeleiert werden, forciert man leicht die Wortakzente, die durchweg auf der Erstsilbe liegen, und lässt eine Sprechpause zwischen den Wörtern. Sie wird durch synchrones Klatschen der Sprecher gefüllt und erlaubt zugleich nachzudenken, wie der folgende Tag heißt. Die Mitte der Woche wird klanglich durch verändertes Klatschen markiert. Es entsteht eine kurze Generalpause. Der herausfallende Sprechrhythmus von „Donnerstag“ sowie das erneute Klatschen erst in der Sprechpause fordern erhöhte Konzentration. Die Assoziation von Samstag und (schul)frei führt die Aufzählung zu einem fröhlichen Ende: Zum Satzakzent auf dem letzten Wort „frei“ werfen wir die Arme in die Luft.



P 7: SoMoDi

Klatschen

Sonn - tag, Mon - tag, Diens - tag, Mitt - woch,

Don - ners - tag, Frei - tag, Sams - tag, eins, zwei: wir ha - ben frei!

beide Arme nach oben werfen

Meine Lieblingsfarbe

Was geht voraus?

Hinweise zur Phonetik:

Kurze Vokale in „gib / möchte? / ich / nicht /

Farben üben auf alle Menschen – und auf Kinder besonders – eine starke, individuell sehr unterschiedliche Wirkung aus, die oft bis ins Mystische hineinreicht. Allgegenwärtig ist eine Farbsymbolik, die in verschiedenen Kulturen nicht nur verschieden

ist / Mann / dann“;

Lange Vokale in „mal / geben / Lieblings- / ooh / eben / Lila“;

Vokalisiertes *r* in „mir / dir“;

Fallende Melodie z.B. im 1. Satz, steigende Melodie im 2. Satz, auf- und absteigender Melodiebogen in „Blau ist meine Lieblingsfarbe“.

„aussieht“, sondern auch unterschiedlich „klingt“. Die Farbigkeit der Dinge ist in unserem betont visuell bestimmten Alltag eine wichtige Eigenschaft. Kinder spielen gern und ausdauernd das Spiel „Ich sehe was, was du nicht siehst und das ist ... (folgt eine Farbe)“. Zu Recht taucht im Anfangsunterricht also bald das Thema „Farben“ auf. Kinder malen gern. Sie möchten eigene Malstifte haben. Sie haben Lieblingsfarben. Wenn ihnen eine fehlt, leihen sie sie untereinander aus – oder auch nicht!

Im Farbkanon sollten „bunt, silber und gold(-farben)“ nicht fehlen. Das Sprichwort „Reden ist Silber, Schweigen ist Gold“ ließe sich in dem Zusammenhang thematisieren.

Vorschlag zur Vermittlung des SPRECHSTÜCKES

- Der Lehrer (L) geht aus von der Dialogstruktur „Gib mir mal dein Rot/Grün/Schwarz...“ – „Bitte schön.“ – „Danke schön.“ und lässt die Schüler reihum mit der passenden Gestik mehrmals spielen.
- L lässt sich von einem Schüler um sein „Blau“ bitten, antwortet ihm allerdings: „Mein Blau??? Das möcht’ ich dir nicht geben!“ – mit entsprechender Mimik und Gestik.
- L bildet zwei Gruppen, die sich gegenüberstehen. Mit der entsprechenden gestischen Untermauerung sprechen sie sich an:
- (*bittend*) „Gib mir mal dein **Blau**.“ (*abwehrend*) „**Mein Blau**???“
Das selbe geschieht gleich auch mit getauschten Rollen.
- Der folgende Satz wird – wenn er sich als zu schwer oder zu lang erweist – in rhythmischer Reihung und mit guter Intonation vom Ende her aufgebaut: nicht **geben**
 - dir nicht **geben**
 - das **möcht’** ich
- (*mit „Anlauf“*) Das **möcht’** ich – das **möcht’** ich – das möcht’ ich dir nicht **geben**.
- Zu diesem Satz kommt eine ablehnende Gestik.
- Zur erstaunten Gegenfrage „**Warum** nicht?“ kann man beim Sprechakzent beide Arme in die Hüften stemmen und ihn damit spürbar und plausibel machen.





- Die Antwort „Blau ist meine **Lieblingsfarbe...**“ kommt sichtbar geziert und verlegen.
- Bei „Oh, Mann!“ drücken wir unser ganzes Unverständnis dadurch aus, dass wir beim langen „oh“ beide Arme langsam hochziehen und bei „Mann!“ mit den Händen eine wegwerfende Bewegung machen. (Übrigens: „Oh, Frau!“ sagt man nicht. Thematisieren?)
- „Ja, **gerne.**“ klingt ganz locker, harmlos, als ob nichts gewesen wäre. Welche Gestik passt dazu? (Möglich und genau so richtig wäre auch die zweisilbige Antwort „Ja, **gern.**“ Das ist Geschmacksache bzw. eine musikalische Frage.)

Zur Instrumental-Begleitung

Das „Bleistiftbündel“ (oder ein Bündel Ess-Stäbchen oder Maracas) spielt – leicht und federnd in die Hand geschlagen – zunächst zwei Takte voraus. Der Guiro kommt zwei Takte lang dazu: Entweder auf den 1. und 3. Schlag wie notiert, oder auf den 2. und 4. Schlag (off-beat). Dann folgt der Dialog. Die Instrumente spielen bis zum Schluss mit und enden mit drei kurzen Schlägen „*cha cha cha*“.

Meine Lieblingsfarbe

Gib mir mal dein Blau.

Mein Blau???

Das möcht' ich dir nicht geben.

Warum nicht?

Blau ist meine Lieblingsfarbe...

Oooh, Mann!

Dann gib mir eben Lila.

Ja, gerne.



Gib mir mal dein Blau. Wa-rum nicht?

Mein Blau? Das möcht' ich dir nicht ge-ben.

Blau ist mei - ne Lieb - lings - far - be. Oooh Mann! Dann

gib mir e - ben Li - la! (Instrumente)

Ja, ger - ne. fis
01

Anmerkung:

Die Überschrift lässt sich bunt oder in der Lieblingsfarbe jedes Schülers ausmalen.

Bleistiftbündel

alternativ

Guiro

Schulsachen-Appell

Der Sinn dieses RAP liegt in der Verdeutlichung und Übung von **Wortakzenten**. Darum wird empfohlen, als **Vorübung** die unten aufgeführte Wörterliste der Schulsachen klanglich zu erarbeiten. Dazu verteilt man sie zunächst auf Wortkarten in der Klasse.

- Der Lehrer (L) bringt das 1. rhythmische Muster an der Tafel an und klatscht oder spricht es mit hörbarem Unterschied vor („da-di-da“).
- Die Klasse klatscht oder spricht es nach.
- Wer von den Schülern (S) eine Wortkarte hat, die in dieses Muster passt – immer mit dem Artikel –, befestigt sie an der Tafel.
- Zu einem gleichmäßigen synchronen Klatschen (etwa einmal pro Sekunde) wird die Liste in rhythmischer Reihung gesprochen, chorisch oder einer nach dem anderen: mit hörbarem Wortakzent und deutlich reduzierten Schluss-Silben.
- Die Listen zum 2. und 3. rhythmischen Muster werden in gleicher

Weise an der Tafel zusammengestellt.

- Eine mögliche spielerische Erweiterung: Je vier S haben die drei Rhythmusmuster als Bildkarte vor sich liegen. L spricht die Wörter vor, S halten die passende Bildkarte hoch.



Schulsachen-Appell

Lehrerin: **Jeden Tag vergisst du was. Ich hab' die Nase voll!**

Klasse: **Nein, Frau Hübner, heute nicht. Es läuft doch alles toll!**

Lehrerin: **NA GUT.**

Das Wörterbuch, das Englischbuch, das Aufgabenheft?

Klasse: **Das Wörterbuch, das Englischbuch, das Aufgabenheft!**

Lehrerin: **NA GUT.**

Der Radiergummi, der Klebstift, das Lineal?

Klasse: **Der Radiergummi, der Klebstift, das Lineal!**

Lehrerin: **NA GUT.**

Das Deutschbuch, das Mäppchen, die Brille?

Klasse: **Das Deutschbuch, das Mäppchen, die Brille!**

(singen) **Ja, ja, ja, das hab'n [ham] wir alles da!**

Lehrerin: **NA GUT.**

Der Füller, der Kuli, die Schere?

Klasse: **Der Füller, der Kuli, die Schere!**

Lehrerin: **NA GUT.**

Der Bleistift, der Buntstift, der Spitzer?

Klasse: **Der Bleistift, der Buntstift, der Spitzer!**

(singen) **Ja, ja, ja, das hab'n [ham] wir alles da!**

Lehrerin: **NA GUT.**

Der Füller, der Kuli, die Schere?

Klasse: **Der Füller, der Kuli, die Schere!**

Lehrerin: **NA GUT.**

Der Bleistift, der Buntstift, der Spitzer?

Klasse: **Der Bleistift, der Buntstift, der Spitzer!**

(singen) **Ja, ja, ja, das hab'n [ham] wir alles da!**

Einzelne: **Hier noch das Comic-Heft,
hier noch das Taschentuch,
hier noch die Turnhose,
hier noch die Schultasche
hier die Banane.**

(singen) **Ja, ja, ja...**

Lehrerin: **NA GUT, ich passe.**

Klasse: **Frau Hübner, Sie sind Klasse!**

Klasse:

Lehrerin: Je - den Tag ver - gisst du was. Ich hab' die Na - se voll! Nein, Frau Hüb - ner, heu - te nicht. Es läuft doch al - les toll! Na gut: Das Wör - ter - buch, das Eng - lisch - buch, das Auf - ga - ben - heft? Das Wör - ter - buch, das Eng - lisch - buch, das Auf - ga - ben - heft! Na gut. Der Ra - dier - gum - mi, der Kleb - stift, das Lin - eal? Der Ra - dier - gum - mi, der Kleb - stift, das Lin - eal! Na, gut. Das Deutsch - buch, das Mäpp - chen, die Bril - le? Das Deutsch - buch, das Mäpp - chen, die Bril - le! Ja, ja, ja, das hab'n wir al - les da! Na gut. Der Fül - ler, der Ku - li, die Sche - re? Der Fül - ler, der Ku - li, die Sche - re! Na gut. Der Blei - stift, der Bunt - stift, der Spit - zer? Der Blei - stift, der Bunt - stift, der Spit - zer! Ja, ja, ja: Das hab'n wir al - les da! Hier noch das Co - mic - heft, hier noch das Ta - schen - tuch, hier noch die Turn - ho - se, hier noch die Schul - ta - sche, hier die Da - na - ne. Ja, ja, ja... Na gut - Ich pas - se. Frau Hüb - ner, Sie sind Klas - se!

**Drei Muster von Wortrhythmen,
in die sich die genannten Schulsachen einordnen lassen:**



| • ● • | • ● • • | • • ● • (•) |
|---|---|--|
| das Deutschbuch die Brille der Buntstift der Klebstift die Schere der Kuli der Spitzer der Bleistift der Füller das Mäppchen | das Wörterbuch das Comic-Heft die Turnhose das Englischbuch das Taschentuch die Schultasche das Aufgabenheft | die Banane das Lineal [lin'ja:l]. (korrekter [line'a:l]) der Radiergummi (Die ersten drei Silben der Wörter haben dasselbe rhythmische Muster; die Zahl der Endsilben variiert) |

📍Muster1

📍Muster2

📍Muster3

Jens und Sandra

Der Rap stellt an die Sprechfähigkeit erhöhte Anforderungen. Er enthält schnelle Sprecherwechsel und fordert eine hohe Konzentration.

Der Dialog entstammt weitgehend einem Originaltext aus dem Lehrbuch⁶: ein weiteres Beispiel dafür, wie viel Rhythmus in jedem Prosatext steckt. Abwandlungen beruhen nur auf rhythmisch-melodischen Gründen und das Ende des Dialogs wurde inhaltlich stärker pointiert. Dort taucht auch das Titelwort wieder auf: sowieso!

Der Sprechstil definiert sich aus der Situation – wie immer:

Jens und Sandra mögen sich. Sandra sieht die Beziehung lockerer als Jens. Er gerät gleich in Panik, wenn sie mal eine Party auslässt. Er versteht das als Desinteresse, sie tröstet sich damit, dass es ja auch noch Martina gibt. Er will sich nicht zu heftig beklagen, aber ihr doch klar machen, dass er es ohne sie „total langweilig“ findet. Sie versteht und sucht nach einer Ausrede. Erleichtert lenkt er ein und freut sich auf nachher.

Ein möglicher Weg der Einführung des Rap könnte so aussehen:

Die Schüler äußern sich nach dem ersten Anhören über die Stimmung zwischen den beiden Dialogpartnern. Sie stellen Hypothesen darüber auf, wo sie gerade sprechen, wie sie aussehen und welche Gefühle sie füreinander haben. Die Ergebnisse dieser Äußerungen werden sich in der Körpersprache bei der eigenen Darstellung des Rap widerspiegeln. Es wäre denkbar, den ganzen Dialog zum Play-back als Disco-Tanz-Performance bei einem Schulfest zu realisieren

Andreas Fischer, „Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 25 S.

- Jens:* **Sag mal, Sandra, was ist denn mit dir los?
Du hast seit zwei Tagen
nicht mit mir geredet.
Du hast nicht mehr gelacht.
Ist was, bist du sauer?
Ich halt das nicht mehr aus!**
- Sandra:* **Wieso? Was ist?
Was hab' ich denn gemacht?**
- Jens:* **Du warst am Samstag auch nicht auf der Party.
Ich hab' auf dich gewartet.
Ich habe nicht getanzt.
Es war total langweilig!**
- Sandra:* **Aha? - Und was war mit Martina?**
- Jens:* **Mit Martina? - Wieso? - Nichts!**
- Sandra:* **Wirklich nichts?**
- Jens:* **Nein, sie hat die Teller gespült und
ich hab 'n bisschen aufgeräumt.
Die Party war echt blöd.**
- Sandra:* **Ach so, ich dachte....
Ich konnte nicht.
Hast du nachher noch Zeit?**
- Jens:* **Sowieso! Alles klar. - Bis gleich in der Bar!**

$\frac{4}{4}$

Jens: *Sag mal, San-dra, was ist denn mit dir los? Du hast seit zwei Ta-gen*

4 | *nicht mit mir ge-re-det. Du hast nicht mehr ge-lacht. Ist was? Bist du sau-er? Ich*

7 | *Sandra: halt das nicht mehr aus! Wie-so? Was ist? Was hab ich denn ge-macht? Du*

10 | *warst am Sams-tag auch nicht auf der Par-ty. Ich hab' auf dich ge-war-tet. Ich*

13 | *ha-be nicht ge-tanz-t. Es war to-tal lang-wei-fig! A-ha? Und was war mit Mar-*

16 | *ti-na? Mit Mar-ti-na? Wie-so? Nichts! Wirk-lich nichts? Nein, sie hat die*

19 | *Tel-ler ge-spült und ich hab 'n biss-chen auf-ge-räumt. Die Par-ty war echt*

21 | *blöd! Ach so, ich dach-te... Ich konn-te nicht. Hast du nach-her noch*

24 | *Zeit? So-wie-so! Al-les klar. Bis gleich in der Bar!*

4. Schluss

Zum Schluss seien hier einige Rückmeldungen von einem Fortbildungsseminar in Chicago zum Thema Aussprache für Deutsch als Fremdsprache wiedergegeben. An ihnen lässt sich die Wirkung des vorgestellten methodischen Ansatzes auf Lehrende und Lernende ablesen.

- *Es war sehr gut, mit Bereichen der Sprache zu arbeiten, die man im Allgemeinen wegen des Schwerpunkts auf der Kommunikation nicht berücksichtigt.*

- *Die Lerner meinen zu wiederholen, was und wie wir es sagen, aber sie brauchen wirklich Hilfe mit der Aussprache.*
- *Aussprache ist ein Teilbereich, der in Lehrbüchern oft vernachlässigt wird und der sogar von erfahrenen Lehrern oft auf die ersten Monate des ersten Jahres beschränkt wird. Sie ist ein reales Problem für die Lerner.*
- *Das Seminar machte ein sehr trockenes Feld auf neue Weise erreichbar.*
- *Man kann Aussprache und Intonation mit Spaß beibringen und so, dass man es behält. Das lockert die Unterrichtsroutine auf.*
- *Der musikalische Rhythmus hilft den Kindern zu sprechen und zu behalten.*
- *Wenn auch die Niveaus variieren, die Idee ist leicht übertragbar.*
- *Die Idee, den Satzrhythmus einzusetzen, ist wirklich großartig. Ich bin begeistert davon.*
- *Ich hatte große Angst vor dem ganzen Thema Phonetik und das hier hat mir geholfen, meine Befürchtungen zu überwinden.*
- *Das Vorgehen passt genau auf meine Bedürfnisse und – viel wichtiger – auf die meiner Studenten.*
- *Ich habe die Musik im Alltagsdeutsch zu finden gelernt.*

Literatur

- Bakalarska, Małgorzata (2000), *Deutsch als Fremdsprache in der Primarstufe - Unterricht mit 'Hand und Fuß'*. (Magisterarbeit Uniwersytet Jagielloński, Krakau, unveröffentlicht).
- Cauneau, Ilse (2005), *Hören, Brummen, Sprechen*. Stuttgart: Klett.
- Dieling, Helga (1992), *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- Fischer, Wolfgang, R. (1997), „*Wie man germanische Stolpersteine wegräumt*“. Seminarskript und Video, Lyon.
- Günther, Herbert (2003), *Sprachförderung: Die Fitness-Probe*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lehmann, Dieter (1998), Zum Verhältnis von Sprachlernbefähigung und Musikalität. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 237-241.
- Neumann, Friedrich (1998), *Deutsch gerappt – Acht deutschsprachige HipHop-Songs zum Singen, Rappen und Spielen*. Musik & Bildung, Spezialheft mit CD und Midi-Diskette. Mainz: Schott.
- Schneider, Wolf (1984), *Deutsch für Profis*. Goldmann/Stern, Hamburg.

Anmerkungen

¹ Andreas Fischer: „Deutsch lernen – mit Rhythmus“ Schubert-Verlag 2007, Leipzig; ISBN 3-929526-84-0. 168 S. mit CD-ROM. Preis ca. 20 €.

² Bakalarska, Małgorzata. (2000, S. 62)

³ Nach: Wolfgang R. Fischer, Lyon 1997. Die Videobeispiele zu Nr. 2, 4, 5, 6,10 stammen aus dem Seminarvideo „Stolpersteine“.

⁴ Nach: Wolf Schneider „Deutsch für Profis“, S. 172 – 175; Zwischenüberschriften: A.F. 1994 verlieh die Gesellschaft für Deutsche Sprache Schneider den "Medienpreis für Sprachkultur".

⁵ Nach: Wahrig *Deutsches Wörterbuch*, Gütersloh 1968