

Der Ausbau der phonologischen Kompetenz im DaF-Unterricht durch den Einsatz von *Netflix*

Vincenzo Damiazzi
Università Cattolica del Sacro Cuore
vincenzo.damiazzi@unicatt.it

Abstract

Starting from the status of German teaching in Italy as L3, this contribution aims to exploit learners' prior knowledge in English L2 for the development of phonological competence and prosodic awareness through the Netflix streaming platform. Firstly, the multilingual approach adopted by the Companion Volume to the CEFR is expounded together with the revised scales for phonological proficiency with a focus on suprasegmental aspects. Next, we illustrate the operation of the *Language Reactor* application in conjunction with *Netflix* and its possibilities for use in Third Language Acquisition (TLA). Finally, exercises based on a German-language television series are proposed with the aim of improving the realisation of prosody in certain sentence types or in utterances with specific communicative aims.

Keywords: German prosody, phonological control, phonological awareness, German as a Foreign Language, DaFnE, Netflix, Third Language Acquisition

1 Einführung

Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen stützen sich zunehmend auf die Verwendung von digitalem und multimedialem Material. Dieser Prozess wurde durch die Corona-Pandemie beschleunigt, die eine Anpassung der Lehrmethoden auf allen Bildungsebenen erforderlich machte. Insbesondere in den Sprachfächern hat sich die Möglichkeit eröffnet, nicht nur gezielt für das Sprachenlernen entwickelte digitale Inhalte zu verwenden, sondern auch neue Plattformen zu nutzen, die für andere Zwecke entwickelt wurden. Dies ist der Fall bei *Netflix*, einer Streaming-Plattform für Filme und Fernsehserien, die zwar der Unterhaltung dient, deren Inhalte sich aber auch für den Einsatz im Bildungsbereich eignen und dazu beitragen, das Lernen verschiedener sprachlicher Aspekte zu fördern.

Obwohl *Netflix* nicht für den Spracherwerb konzipiert wurde, verfügt es über zahlreiche Funktionen, die es zu einem nützlichen Instrument für Bildungszwecke machen. Die vom Streamingdienst angebotenen Videos sind internationale Produktionen und daher in vielen Sprachen verfügbar. Darüber hinaus bieten fast alle Videos Untertitel in mehreren Sprachen und die Möglichkeit, die Abspielgeschwindigkeit der Inhalte anzupassen, ist bereits in den Einstellungen vorhanden. Somit ist der Zugang zu fremdsprachigen Inhalten ein fester Bestandteil der Plattform und wird durch die zahlreichen angebotenen Tools erleichtert. Dies gilt auch für die deutsche Sprache.

Zusätzlich zu den bereits erwähnten Funktionen kann Netflix durch den Einsatz von Online-Erweiterungen wie *Language Reactor* in ein Lehrmittel verwandelt werden. Dabei

handelt es sich in ihrer Basisversion um eine kostenlose App, die, nach der Installierung auf dem PC, den Zugriff auf *Netflix*-Inhalte mit bestimmten Zusatzfunktionen ermöglicht. Mit dieser Erweiterung ist nämlich folgendes möglich: sich Filme und Fernsehserien mit mehrsprachigen Untertiteln anzusehen; auf die vollständige Transkription der Dialoge in der Originalsprache zuzugreifen; mehrere Online-Wörterbücher zu konsultieren; das Vorkommen eines Begriffs innerhalb desselben Films oder derselben Episode zu identifizieren und anschließend verschiedene Realisierungen desselben Begriffs zu hören. Das Anschauen von Inhalten über *Netflix* wird dadurch nicht mehr zu einer Nebenübung des Sprachunterrichts, sondern zu einem effektiven Lernmittel.

Diese und andere Multimedia-Plattformen werden häufig zur Förderung und Verbesserung der grammatikalischen Korrektheit sowie der Erweiterung des Wortschatzes genutzt. In geringerem Maße werden diese Plattformen auch zur Unterstützung des Ausspracherwerbs und zur Verbesserung der phonologischen Kompetenz eingesetzt. Mit *Netflix* und *Language Reactor* ist es möglich, ein didaktisches Angebot zu entwickeln, das den phonologischen Aspekt der Sprache berücksichtigt und es erlaubt, sich mit den prosodischen Regelmäßigkeiten der Fremdsprache zu konfrontieren. Darüber hinaus können Lernende die Lautartikulation und die Akzentuierungsprozesse in der Fremdsprache mit authentischem und semi-spontanem Material üben, sowie die Funktionen von prosodischen Merkmalen wie Intonation, Rhythmus, Wort- und Satzakkent analysieren und konsequent einsetzen.

2 Das Konzept der ‚phonologischen Beherrschung‘

Im Sprachunterricht hat der phonologische Aspekt zunehmend an Bedeutung gewonnen, insbesondere seit der Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) im Jahr 2001. Mit der Veröffentlichung eines Begleitbandes im Jahr 2020, der den GER aktualisiert, ohne seinen konzeptionellen Rahmen zu ändern, wird die Bedeutung der phonologischen Beherrschung hervorgehoben.¹ Der Begleitband erkennt drei verschiedene Arten von kommunikativen Sprachkompetenzen an, die dem Fremdspracherwerb zugrunde liegen: linguistische Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz und pragmatische Kompetenz. Dabei handelt es sich um nicht isolierte Komponenten, die miteinander in Verbindung treten und alle Sprachverwendungen durchdringen. Die linguistische Kompetenz umfasst u. a. das allgemeine Spektrum sprachlicher Mittel, das Wortschatzspektrum, die grammatische Korrektheit und nicht zuletzt die Beherrschung der Phonologie (Abb. 1).

¹ Beide Veröffentlichungen (GER 2001 und GER-Begleitband 2020) können auf der Webseite des Europarats kostenlos abgerufen und heruntergeladen werden (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>). Der GER 2001 ist hier nur in englischer Sprache verfügbar, während der Begleitband in 6 Sprachen zugänglich ist: Arabisch, Baskisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Türkisch. Die Deskriptoren der einzelnen Niveaus sind auch auf Deutsch verfügbar [08.07.2024].

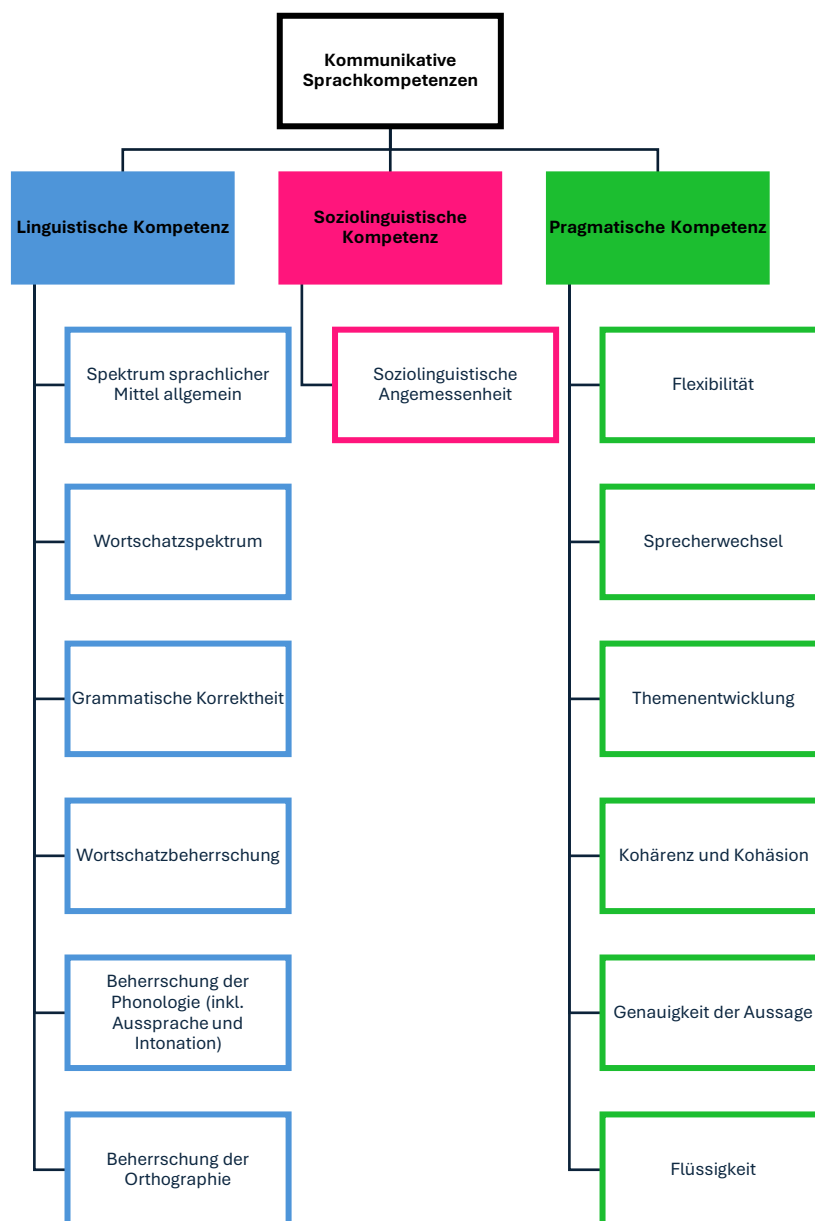


Abb. 1: Kommunikative Sprachkompetenzen (Europarat 2020: 152)

Unter den verschiedenen Sprachfertigkeiten ist der Punkt ‚Beherrschung der Phonologie‘ derjenige, der seit der ursprünglichen Fassung des GERs am meisten aktualisiert wurde. Wie im Begleitband festgestellt wird, war „die Skala für Aussprache und Intonation die am wenigsten erfolgreiche unter den Skalen“ (Europarat 2020: 157). Aus diesem Grund wurde die Skala zur Beherrschung der Phonologie im Begleitband neugestaltet, und die Deskriptoren wurden auch für die unterschiedlichen Sprachniveaus erneuert (vgl. Piccardo 2016; Morf 2022: 578-581). Dies wurde aufgrund einer zu unrealistischen Progression der phonologischen Fertigkeiten (vor allem beim Übergang von der Mittelstufe zur Oberstufe) und eines erneuerten konzeptionellen Rahmens notwendig². Der erneuerte Ansatz des GERs berücksichtigt dies in besonderem Maße:

² Das neue konzeptionelle Modell zum Erlernen von Phonologie und Intonation in der Fremdsprache hat die Relevanz der korrekten Akzentuierung (insbesondere des lexikalischen Akzents) in den Hintergrund gedrängt und stützt sich stattdessen auf die Wichtigkeit der gegenseitigen Verständlichkeit beim Gebrauch von L2/L3.

Im Sprachunterricht wurde aber traditionell die Beherrschung der Phonologie eines idealtypischen Muttersprachlers als Lernziel angesehen, wobei ein Akzent als Anzeichen für eine schwache Beherrschung der Aussprache galt. Der Fokus auf Akzent und auf Genauigkeit, statt auf Verständlichkeit hat sich aber als nachteilig für die Entwicklung des Ausspracheunterrichts erwiesen. Idealisierte Modelle, welche die Beibehaltung eines Akzents ignorieren, berücksichtigen nicht den Kontext, soziolinguistische Aspekte und Lerner-Bedürfnisse. (Europarat 2020: 157)

Ausgehend von dieser Überlegung wurde eine Skala entwickelt, welche die Verständlichkeit und den Aufwand des Gesprächspartners zur Dekodierung der Nachricht in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt. Die phonologische Beherrschung wird dabei in drei Grundkategorien unterteilt:

- allgemeine Beherrschung der Phonologie;
- Aussprache einzelner Laute;
- prosodische Merkmale.

Das Konzept der allgemeinen phonologischen Beherrschung bezieht sich sowohl auf die Beherrschung von Einzellaute als auch von prosodischen Merkmalen und berücksichtigt auch das Ausmaß der Einflüsse anderer von den Lernenden gesprochener Sprachen. Bei der Artikulation der Laute wird der Grad der Vertrautheit mit den Lauten der Zielsprache und die Präzision, mit der sie artikuliert werden, berücksichtigt. In Bezug auf die Beherrschung prosodischer Merkmale wird die Fähigkeit, die Prosodie zur Vermittlung von Bedeutungen zu nutzen, explizit hervorgehoben, insbesondere die Präzision bei der Verwendung von Tonakzenten, Intonation und Rhythmus sowie die Fähigkeit, prosodische Merkmale entsprechend den kommunikativen Absichten oder der Art der Nachricht, die die Sprechenden vermitteln wollen, anzupassen.

Da sich die im Folgenden vorgestellten didaktisch-methodischen Überlegungen an Lernende mit einem mittleren bis fortgeschrittenen Sprachniveau (zwischen B1 und B2) richtet, wird hier die GER-Skala zur Beherrschung der Phonologie für beide Niveaus angegeben (Abb. 2).

Beherrschung der Phonologie (inkl. Aussprache und Intonation)			
	Beherrschung der Phonologie (allgemein)	Aussprache einzelner Laute	Prosodische Merkmale
B2	Kann in der Regel eine angemessene Intonation verwenden, Betonungen korrekt setzen und einzelne Laute klar artikulieren; der Akzent neigt aber dazu, durch (eine) andere Sprache(n) des eigenen Repertoires beeinflusst zu werden, hat aber wenig oder keinen Einfluss auf die Verständlichkeit.	Kann einen Großteil der Laute der Zielsprache im Rahmen längerer Äußerungen klar artikulieren; die Aussprache ist trotz einiger weniger systematischer Aussprachefehler durchgängig verständlich. Kann ausgehend vom eigenen Repertoire generalisieren und dadurch die phonologischen Merkmale (z.B. der Wortakzent) der meisten einem nicht vertrauten Wörter ziemlich genau vorhersagen (z.B. während des Lesens).	Kann prosodische Merkmale (z.B. Betonung, Intonation und Rhythmus) zur Unterstützung des Inhalts einsetzen, den man vermitteln will, dies jedoch mit einem gewissen Einfluss von anderen Sprachen, die man spricht.
B1	Die Aussprache ist im Allgemeinen verständlich; die Aussage wird von der Intonation und Betonung sowohl auf der Äußerungs- als auch auf der Wortebene nicht wesentlich beeinträchtigt. Der Akzent wird allerdings von (einer) anderen Sprache(n) des eigenen Repertoires beeinflusst.	Die Aussprache ist zumeist durchgängig verständlich, obwohl man regelmäßig einzelne weniger vertraute Laute und Wörter falsch ausspricht.	Kann auf verständliche Weise Inhalte übermitteln, auch wenn ein starker Einfluss auf die Betonung, die Intonation und/oder den Rhythmus von anderen Sprachen, die man spricht, bemerkbar ist.

Abb. 2: Deskriptoren der Niveaus B1 und B2 für die Beherrschung der Phonologie im GER (Europarat 2020: 159)

Auf beiden Niveaus wird als kritischer Punkt für die allgemeine phonologische Beherrschung der Einfluss anderer (erworbener oder erlernter) Sprachen genannt, der sich mehr oder weniger auf die Verständlichkeit auswirken kann. In der Kategorie der Lautartikulation wird die fehlerhafte Realisierung bestimmter Phone, die weniger üblich oder weit von bekannten Sprachen entfernt sind, als ein Element identifiziert, das besondere didaktische Aufmerksamkeit verdient. Schließlich unterstreicht die Kategorie der prosodischen Merkmale den Einfluss anderer Sprachen auf alle prosodischen Ebenen, insbesondere auf die Intonation und den Rhythmus der Äußerungen.

Es besteht kein Zweifel, dass die Muttersprache oder andere bekannte Sprachen eine wichtige Rolle beim Erlernen einer Fremdsprache spielen. Der Einfluss ‚anderer Sprachen‘ auf die Entwicklung der phonologischen Beherrschung kann auch für die deutsche Sprache im Rahmen der DaF-Didaktik in Italien nachgewiesen werden. Der Einfluss der Muttersprache sollte jedoch nicht als Hindernis, sondern vielmehr als nützliches Element für das Erlernen der deutschen Phonologie aus einer mehrsprachigen Perspektive betrachtet werden. Wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird, besteht trotz der zahlreichen Divergenzen zwischen den prosodischen Regelmäßigkeiten des Deutschen und des Italienischen (aber auch des Englischen) dennoch die Möglichkeit, einen positiven Transfer von mehrsprachigen Kenntnissen zu aktivieren und die Entwicklung der metalinguistischen Kompetenz zu fördern.

3 Deutsche Prosodie im Kontakt mit Italienisch L1 und Englisch L2

In Italien wird Deutsch meist als dritte Fremdsprache (L3) nach dem Englischen (L2) gelernt.³ Der Kontext, in dem Deutsch gelernt wird, ist daher stark mehrsprachig geprägt und findet zu einem Zeitpunkt statt, zu dem die Lernenden durch das Erlernen der L2 bereits mit den didaktischen Methoden des Fremdsprachenunterrichts in Berührung gekommen sind (vgl. Ricci Garotti 2017). Diese Situation steht im Einklang mit den Programmen und Projekten, die von der Europäischen Union entwickelt wurden, um das Erlernen von Fremdsprachen zu verbessern und die Entwicklung der gegenseitigen Verständigung zwischen den Sprechenden von Sprachen der gleichen Sprachfamilie zu fördern (Hufeisen 2000: 210), u. a. das Projekt EuroCom⁴ – besonders das für Sprachen der germanischen Sprachfamilie entwickelte Modell EuroComGerm⁵ (vgl. Hufeisen, Marx 2007) – und DaFne (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) (vgl. Hufeisen, Neuner 2004). Doch selbst dort, wo die Ähnlichkeiten und Interferenzen zwischen L2 und L3 für die Lernenden erkennbar sind (wie im Fall von Englisch und Deutsch), kann es beim parallelen Lernen von L2 und L3 zu Schwierigkeiten bei der Abstimmung der didaktischen Ziele kommen, die es nicht erlauben, die Vorteile der gegenseitigen Verständigung für das Erlernen von L3-Deutsch zu nutzen (Hufeisen 2000: 218). In diesem Sinne werden i. d. R. Kontaktgebiete (sei es positive oder negative Kontakte) zwischen den zwei Sprachen weder im L2- noch im L3-Unterricht thematisiert und erklärt.

Das Erlernen des Deutschen stellt somit ein Beispiel für TLA (*Third Language Acquisition*) dar und weist besondere Merkmale auf, die es vom Erlernen der ersten Fremdsprache (der L2, in diesem Fall Englisch) unterscheiden. Obwohl es sich in beiden Fällen um den Erwerb einer Fremdsprache handelt, verfügen L3-Lernende bereits über Vorkenntnisse und Sprachkenntnisse (sowohl in der L1 als auch in der L2), die für das Erlernen einer dritten Sprache von Nutzen sein könnten. In der Tat können L3-Lernende die für L1 und L2 verwendeten Strategien aktivieren und sind in der Lage, kritische Phasen im Lernprozess zu erkennen (Hufeisen 2000: 213). Dadurch wird der so genannte positive Transfer aktiviert, der die Wahrnehmung, Rezeption und Produktion der L3 erleichtert und das Erlernen dieser Sprache intuitiv macht. Es ist wichtig zu betonen, dass dieser Transfer nicht nur durch die typologische Ähnlichkeit der Strukturen auf lexikalischer, syntaktischer, pragmatischer oder phonologischer Ebene aktiviert wird, sondern vielmehr durch die psycho-typologische Ähnlichkeit, d. h. die Wahrnehmung der Ähnlichkeit zwischen Elementen der L2 und der L3 (Missaglia 2018: 185).

Was die Kombination Italienisch L1-Englisch L2-Deutsch L3 betrifft, so wird der positive Transfer vor allem in Bezug auf L2 und L3 aktiviert, da sie derselben Sprachfamilie angehören; aber auch die Interferenzen mit der L1 können genutzt werden, um divergierende sprachliche Strukturen hervorzuheben. Didaktische Ansätze in diesem mehrsprachigen Kontext zielen häufig auf die Verbesserung des rezeptiven Textverständnisses ab und basieren auf der Erkennung von lexikalischen, syntaktischen und morphologischen Ähnlichkeiten⁶. Positiver Transfer kann jedoch auch dazu genutzt werden, die Kompetenz in der gesprochenen Sprache zu erhöhen und das Erlernen von prosodischen Strukturen der L3 zu erleichtern. Dies gilt umso mehr für die hier vorgestellte Sprachkombination – in der Tat wird das Englische lexikalisch oft als ‚Mischsprache‘ betrachtet, d. h. zu 40% aus Wörtern französischen Ursprungs besteht (Missaglia 2017: 248). Das bedeutet, dass Englisch L2 in Bezug auf den Wortschatz viel näher

³ <https://www.goethe.de/ins/it/it/spr/mag/21846829.html> [08.07.2024]

⁴ <http://www.eurocomprehension.eu/> [08.07.2024]

⁵ <http://www.eurocomgerm.de/> [08.07.2024]

⁶ Für weitere didaktisch-methodische Überlegungen über das Erlernen von Phraseologismen von einer kontrastiven English-Deutsch Perspektive siehe Damiazzì, Poli 2024 (im Druck).

an Italienisch L1 als an Deutsch L3 ist. Diese Übereinstimmung findet sich jedoch nicht im phonologischen Bereich, wo L2 und L3 (als germanische Sprachen) viel mehr Ähnlichkeiten aufweisen als L1 und L3. Es erscheint daher als konsequent, die phonologische Beherrschung der L2 zu nutzen, um den Erwerb der L3-Prosodie zu erleichtern. In diesem Zusammenhang werden im Folgenden die wichtigsten prosodischen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Deutsch-Italienisch und der Deutsch-Englisch Sprachkombination aufgeführt, wobei der Schwerpunkt auf dem Intonationsverlauf und dem Satzakzent liegt.

3.1 Deutsch vs. Italienisch: Prosodische Ähnlichkeiten und Differenzen

Nach der von Pike (1945) aufgestellten – und später von Abercrombie (1967) weiterentwickelten Klassifizierung der rhythmischen Merkmale von Sprachen gilt das Deutsche als akzentzählende Sprache, während das Italienische als silbenzählende Sprache gilt. Diese Klassifizierung beruht auf der rhythmischen Isochronie, d. h. der Realisierung bestimmter Einheiten in konstanten Zeitintervallen. Akzentzählende Sprachen haben eine rhythmische Isochronie, die auf Akzenten basiert, während in silbenzählenden Sprachen die Isochronie auf der Silbe basiert (unabhängig davon, ob sie akzentuiert ist oder nicht). Spätere Experimente (u. a. Roach 1982; Bertinetto 1992) haben die Isochronie-Hypothese abgeschwächt oder widerlegt, unterstreichen dennoch den Unterschied in der artikulatorischen Flexibilität zwischen den beiden Sprachkategorien. Das Deutsche (als Sprache mit einer Tendenz zum akzentzählenden Rhythmus) weist einen hohen Grad an artikulatorischer Flexibilität auf und ist daher durch phonologische Reduktionsprozesse gekennzeichnet, während das Italienische (als Sprache mit einer Tendenz zum silbenzählenden Rhythmus) eine Sprache mit einem niedrigen Grad an artikulatorischer Flexibilität ist, die weniger zur Reduktion und mehr zur phonologischen Elaboration neigt (Moroni 2013: 83). Dieser Unterschied macht sich vor allem in der Realisierung und Wahrnehmung des Akzents bemerkbar (im Deutschen ist der Akzent melodisch und dynamisch, im Italienischen ist er temporal und dynamisch) und beeinflusst auch die Informationsstruktur des Satzes und damit die Position des Satzakzents.

Die Beziehung zwischen Akzent und Bedeutung zeigt sich in der Art und Weise, wie der Satzakzent in Bezug auf die Informationsstruktur der Äußerung zugeordnet wird. Zunächst ist zu bedenken, dass „sia per l’italiano sia per il tedesco i tipi di significati attribuiti alle curve intonative sono molto eterogenei“ (Moroni 2013: 89), da sie von einer Vielzahl von Faktoren wie der Satzart, der Art der Sprechakte usw. abhängen. In beiden Sprachen stimmt jedoch die *Default*-Akzentuierung des Satzes mit dem Rhema überein, während das Thema unbetont ist oder einen Nebenakzent trägt (Missaglia 2018: 184). Der Satzakzent ist also ein Fokusakzent, und dieser Fokus kann entweder breit oder eng sein, d. h. sich entweder auf das gesamte Prädikat oder auf eine bestimmte Konstituente beziehen.

Im Italienischen und im Deutschen liegt der Satzakzent in unmarkierten Sätzen in der Regel auf dem letzten lexikalischen Element des Rhemas, d. h. auf dem so genannten ‚Inhaltswort‘ (Substantiv, Adjektiv, Adverb, Verb). Während jedoch im Deutschen der Fokus der Äußerung fast ausschließlich durch die Prosodie (d. h. durch die Position des Satzakzents) signalisiert wird, besteht im Italienischen eher die Tendenz, auch auf die Syntax (insbesondere auf die Wortstellung, z.B. mit Linksversetzung, die sog. *dislocazione a sinistra*) zurückzugreifen (Missaglia 2012: 105) wie in den Beispielsätzen (1) und (2) gezeigt wird.

- (1) Wir leben seit vielen Jahren in **Köln**.
- (2) A **Colonia**, ci abitiamo da molti anni

Im Kontakt zwischen dem Italienischen und dem Deutschen könnten solche unterschiedlichen Ansätze zur Signalisierung des Fokuselements im Satz zur fehlerhaften Realisierung des Satzakzents im Deutschen und folglich zur fehlerhaften Dekodierung der Bedeutung führen⁷.

Ein weiterer Unterschied betrifft die Art und Weise, wie das Thema akzentuiert (bzw. deakzentuiert) wird. Wie bereits erwähnt, wird das Thema im Deutschen in der Regel nicht akzentuiert (und somit auch nicht mit einem tonalen Akzent verbunden), oder allenfalls nebenakzentuiert. Das Gleiche gilt für andere germanische Sprachen, einschließlich des Englischen (vgl. Cruttenden 1986). Im Gegensatz zum Deutschen besteht im Italienischen (wie auch in anderen romanischen Sprachen) die Tendenz, auch das Thema mit einem tonalen Akzent zu versehen. Als Beispiel kann man die bekannteste Zeile der englischen Literatur nehmen, nämlich „to be or nor to be“⁸. Die Realisierung dieser Zeile in den drei Sprachen – Beispielsätze (3), (4) und (5) – zeigt wie die Deakzentuierung in Verbindung mit den gegebenen Elementen im Satz funktioniert.

(3) To be or **not** to be

(4) Sein oder **Nicht**sein

(5) Essere o non **essere**

Diese Tendenz wurde auch in vergleichenden Experimenten erforscht, u. a. in einem Experiment zur Untersuchung der Akzentuierungsstrategien bei Sprechenden des Italienischen und des Niederländischen (vgl. Swerts et al. 2002). Es wurde festgestellt, dass italienische Sprecher das Thema in der Nominalphrase betonen; dass sie nicht in der Lage sind, Unterschiede in der Betonung zwischen neuen, gegebenen und kontrastiven Elementen wahrzunehmen; und dass sie Schwierigkeiten haben, frühere Teile eines Gesprächs auf der Grundlage der Intonationsmuster zu rekonstruieren (Avesani et al. 2015: 97).

In Bezug auf den syntaktischen Akzent und die Informationsstruktur von Äußerungen im Italienischen und im Deutschen sind daher folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- sowohl im Italienischen als auch im Deutschen sieht die *Default*-Akzentuierung die stärkste Prominenz auf dem letzten lexikalischen Element des Rhemas vor;
- in Sätzen mit *Default*-Akzentuierung weist das Italienische keine Deakzentuierung auf und akzentuiert im Gegenteil systematisch die gegebenen Elemente durch tonale Akzente verschiedener Art;
- die Deakzentuierung betrifft im Italienischen nur einzelne Wörter, die metrisch schwach sind und sich in einer pränukearen Position in der Intonationsphrase befinden (Avesani et al. 2015: 108);
- in denselben Intonationsphrasen sieht das Deutsche die Deakzentuierung von gegebenen Elementen vor, die also nicht mit einem tonalen Akzent realisiert werden;
- die syntaktische Struktur des Deutschen spielt eine Rolle bei den Intonationsmustern und der Deakzentuierung (wie im Fall von Sätzen mit Verbletzstellung).

Die Verteilung der Satzakkente im Italienischen wird also nur durch die phonologische Struktur bestimmt, während im Deutschen die Informationsstruktur und die syntaktische

⁷ Für weitere Beispiele der möglichen Schwierigkeiten bei der Realisierung des Satzakzents im Deutsch vonseiten Lernender italienischer Muttersprache siehe Damiazzi 2024.

⁸ <https://www.englishspeechservices.com/blog/intonation-deaccenting/> [02.10.2024]

Struktur gegenüber der phonologischen Struktur den Vorrang haben (Avesani et al. 2015: 99). Es ist jedoch zu bedenken, dass es sich hierbei um intonatorische Regelmäßigkeiten handelt und dass es in beiden Sprachen zahlreiche Ausnahmen zu diesen Mustern gibt. Dennoch führen diese Unterschiede zum negativen Transfer von L1 auf L3: in der Fremdsprache Deutsch variiert die Verteilung der Akzente nicht nach dem pragmatischen Wert der Elemente, sondern es werden von den Lernenden die Regelmäßigkeiten der Akzentstruktur der eigenen Muttersprache übertragen. Diese Unterschiede und die Schwierigkeiten der Lernenden bei der Erkennung der Beziehung zwischen den tonalen Akzenten und dem pragmatischen Wert der lexikalischen Elemente sollten nicht nur negativ betrachtet werden. Im Gegenteil, sie sind ein Ansporn für die Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten in Verbindung mit der Beherrschung der Phonologie.

3.2 Deutsch vs. Englisch: Prosodische Ähnlichkeiten und Differenzen

Betrachtet man hingegen die Kombination Englisch L2-Deutsch L3 unter phonologischem und prosodischem Gesichtspunkt, so gibt es mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede. Neben der Einstufung der beiden Sprachen als akzentzählend (im Gegensatz zum silbenzählenden Rhythmus des Italienischen) kann es auf eine weitere Ähnlichkeit hingewiesen werden: Englisch und Deutsch können als *duration-compensating* während Italienisch als *duration-controlling* kategorisiert werden (vgl. Hoequist 1983: 224-229). Im Englischen und Deutschen herrschen Reduktionsprozesse (wie Elision, Zentralisierung, Assimilation), Koartikulation und artikulatorische Kompensation vor, während das Italienische durch Elaborationsprozesse (wie die Epenthese) und fehlende Silbenkompression gekennzeichnet ist⁹. Darüber hinaus haben sowohl im Englischen als auch im Deutschen prosodische Merkmale primär eine pragmatische Funktion, und tonale Akzente signalisieren kommunikative Absichten, unterschiedliche Grade der Beteiligung an der Kommunikation und verschiedene Sprechakte (vgl. Markus 2006: 104). Dies geschieht auch im Italienischen, allerdings ohne die bereits vorhandenen Elemente konsequent zu deakzentuieren. Demzufolge zeigen das Deutsche und das Englische in Bezug auf den Satzakzent, die Akzentuierungs- und Deakzentuierungsprozesse, die Fokusakzente und die syntaktische bzw. syntaktisch-prosodische Prominenz viele gemeinsamere Tendenzen als das Deutsche und das Italienische (Missaglia 2018: 195).

Auch hier spricht man von Tendenzen, denn es gibt auch Differenzen in Bezug auf die Prosodie zwischen dem Deutschen und dem Englischen (wenn auch nicht in demselben Ausmaß wie gegenüber dem Italienischen). Was die Reduktionsprozesse (Elision, Assimilation, Krasis usw.) anbelangt, so wurde festgestellt, dass die Mehrheit dieser Prozesse im Deutschen in der so genannten ‚Allegrosprache‘ (vgl. Hakkarainen 1995: 61, 96, 134), d. h. in hypoartikulierter Aussprache, vorkommt und dass die Reduktion im Gegensatz zum Englischen keine Auswirkungen auf Inhaltswörter hat (Markus 2006: 108). Außerdem ist die Syntax des Englischen im Allgemeinen weniger flexibel als die deutsche und lässt sich schwieriger an die Thema-Rhema-Gliederung anpassen, während das Deutsche eine flexiblere Wortstellung aufweist (Markus 2006: 116). Das führt dazu, dass das Englische die geringere syntaktische Flexibilität mehr als das Deutsche durch Prosodie kompensiert. Dies lässt sich auch in Bezug auf die pragmatischen Merkmale von Äußerungen beobachten, wo Bedeutungsunterschiede im Deutschen durch intonatorische Muster und mit lexikalischer Unterstützung (in Form von Modalpartikeln) ausgedrückt werden, während das Englische fast ausschließlich auf intonatorische Muster zurückgreift (ebd.: 118). Die ungleichen Tendenzen im Sprachpaar

⁹ Für eine ausführlichere Beschreibung der Kategorien *control* und *compensation* im Zusammenhang mit den rhythmischen Besonderheiten verschiedener Sprachen vgl. Fowler 1977; Bertinetto, Fowler 1989; Bertinetto, Vékás 1991; Bertinetto, Bertini 2008.

Deutsch-Englisch sind jedoch im Vergleich zu den ähnlichen prosodischen Merkmalen und vor allem im Vergleich zu den zahlreichen Unterschieden zum Italienischen von geringer Bedeutung. Im Kontext des Erlernens des Deutschen als L3 nach dem Englischen ist der positive Transfer der L2 in Bezug auf die Prosodie des Deutschen daher unbestritten und wird auch in den hier vorgestellten didaktisch-methodischen Überlegungen.

4 Der Einsatz von *Netflix* und *Language Reactor* im DaF-Unterricht

Zur Veranschaulichung der didaktisch-methodischen Überlegungen müssen zunächst die Vorteile und Möglichkeiten aufgezeigt werden, welche die Nutzung der *Netflix*-Plattform in Verbindung mit der Erweiterung *Language Reactor*¹⁰ bietet. Wie bereits erwähnt, ist *Netflix* eine Plattform mit einer starken mehrsprachigen Prägung, da sie es ermöglicht, in verschiedenen Sprachen produzierte Titel zu genießen und für die meisten Inhalte Untertitel in einer Sprache der eigenen Wahl zu aktivieren. Die Nutzung von *Netflix* im nativen Modus kann mit der App *Language Reactor* kombiniert werden, die den Zugang zu Inhalten mit doppelter Untertitelung und einer Reihe von anderen Funktionen ermöglicht, die für das Erlernen von Fremdsprachen entwickelt wurden. Die App kann kostenlos heruntergeladen werden und ist derzeit nur über den Browser *Chrome* nutzbar. Sobald die App installiert ist, hat man über den entsprechenden Bildschirm von *Language Reactor* direkten Zugang zu den ausgewählten Inhalten. Zusätzlich zum Video wird am unteren Rand des Bildschirms ein Feld mit den Untertiteln der Szene angezeigt und an der Seite ein Feld mit der vollständigen Liste der Dialoge der gesamten Episode oder des Films (Abb. 3).

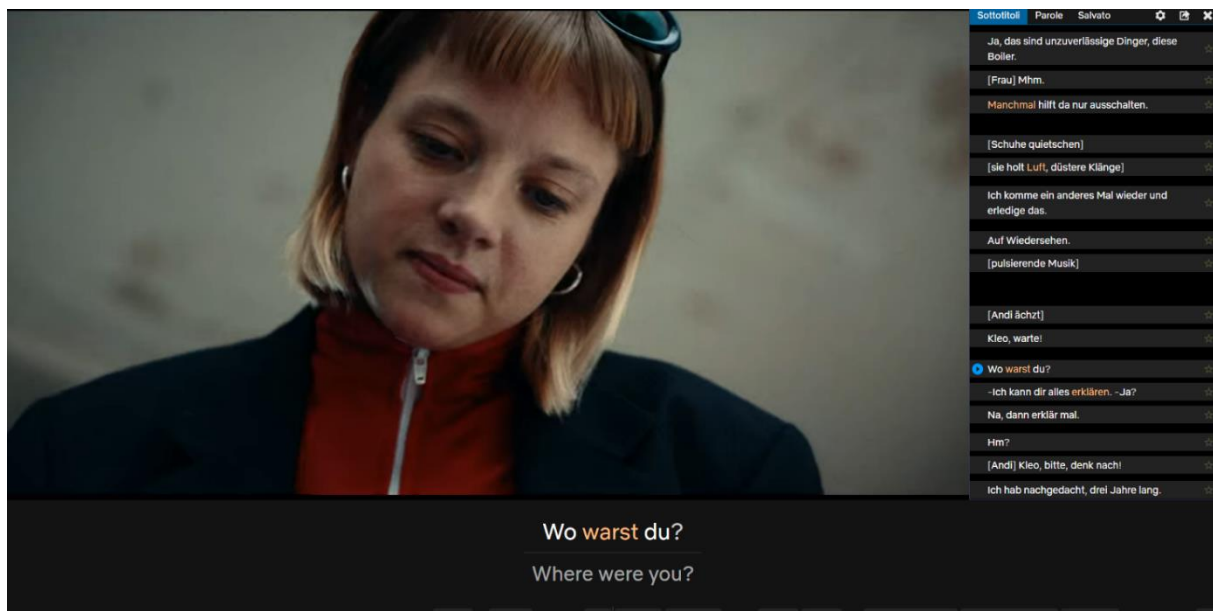


Abb. 3: Bildschirm von *Netflix* mit *Language Reactor*

Hier ist es auch möglich, die Einstellungen der App entsprechend den Lehrzielen und den Lernbedürfnissen zu ändern. Zu den Parametern, auf die über das Einstellungsmenü zugegriffen werden kann, gehören die Wahl der Abspielsprache, die Wahl der *Netflix*-Untertitelsprache und die Wahl der zweiten Untertitelsprache. Dabei ist zu beachten, dass die zweite Untertitelsprache nicht von den *Netflix*-Untertiteln übernommen wird, sondern eine

¹⁰ <https://www.languagereactor.com/> [08.07.2024].

quellenlose menschliche Übersetzung der Untertitel in der Originalsprache ist. Es ist auch möglich, die Abspielgeschwindigkeit zu wählen und das Vokabelniveau einzustellen (Abb. 4).

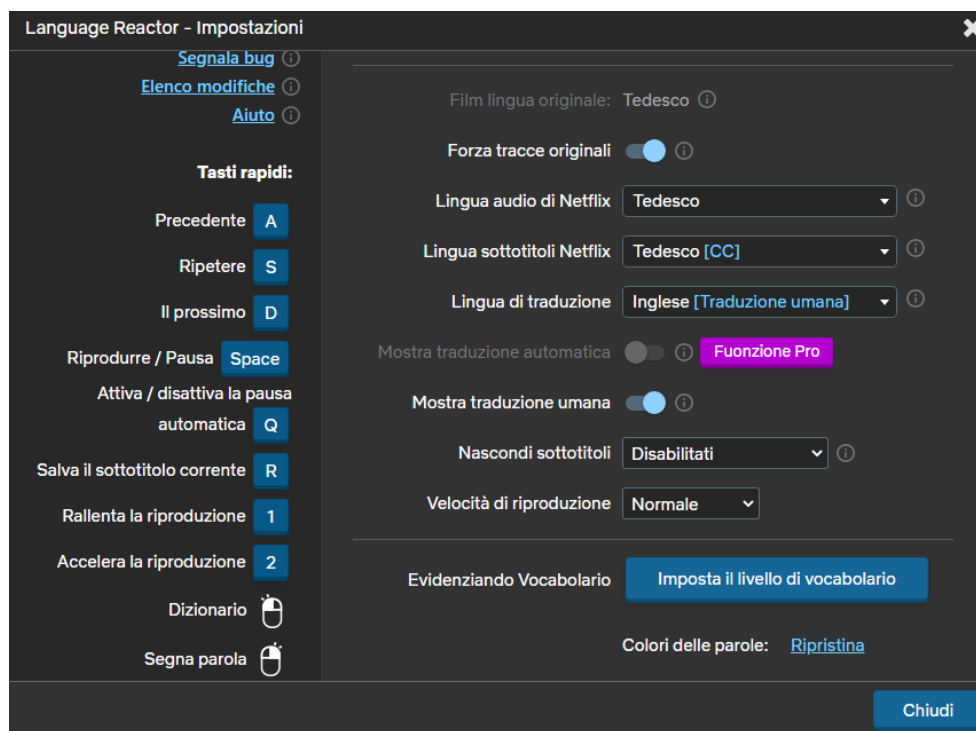


Abb. 4: Einstellungen-Arbeitsfenster in *Language Reactor*

Die letztgenannte Option kann im Rahmen einer auf das Erlernen des Wortschatzes ausgerichteten Unterrichtseinheit nützlich sein (vgl. Damiazzzi, Walter 2023: 92-96), da sie die Möglichkeit bietet, die durchschnittliche Anzahl der in der Zielsprache bekannten Wörter festzulegen und die in jenem Niveau potenziell unbekannte Wörter in den Untertiteln zu markieren (Abb. 5).



Abb. 5: Wortschatz-Einstellungsfenster in *Language Reactor*

Im Hinblick auf die Entwicklung der phonologischen Kompetenz und das Erlernen der korrekten Prosodie des Deutschen bietet *Language Reactor* eine Reihe von Funktionen, welche

die Nutzung und die Didaktisierung der Inhalte erleichtern. Über das Seitenpanel ist es nämlich möglich, auf die Transkription der gesamten Rede zuzugreifen und sich eine bestimmte Zeile anzuhören. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit (über das untere Fenster), die App so einzustellen, dass sie das Video am Ende jeder Zeile des Untertitels anhält, um es erneut anzuhören.

Sehr nützlich ist auch die Funktion, die durch Anklicken des betreffenden Wortes den Zugriff auf das Auftreten dieses Wortes in der ganzen Episode ermöglicht. Das sich infolgedessen öffnende Fenster zeigt neben einer Übersetzung des Wortes in der zweiten Übersetzungssprache auch alle weiteren Vorkommen des Wortes mit der Möglichkeit, diese sofort anzuhören. Darüber hinaus gibt es externe Links zu einer Reihe von Online-Wörterbüchern (Abb. 6).

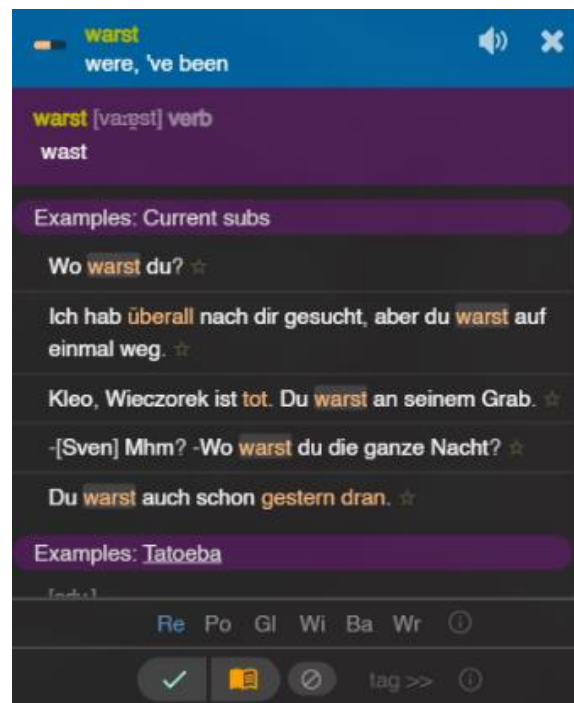


Abb. 6: Arbeitsfenster in *Language Reactor* mit dem Vorkommen von ‚warst‘ in einer Episode

Auf der Grundlage dieser Funktionen wird nun ein Unterrichtsmodell vorgeschlagen, das die Funktionen von *Language Reactor* nutzt, um die phonologische Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch zu verbessern.

5 Didaktisch-methodische Überlegungen

Die hier vorgestellten didaktisch-methodischen Überlegungen richten sich an DaF-Lernende mit mittleren bis fortgeschrittenen Deutschkenntnissen (GER-Niveaus B1 bis B2) und mit fortgeschrittenen Englischkenntnissen (mind. GER-Niveau B2) als Unterstützung zum Sprachunterricht, um die korrekte Aussprache und Intonation zu üben. Der Unterricht wird in den ersten Phasen von der Lehrkraft angeleitet, enthält dann eine Reihe von Übungen, die teilweise selbstständig, vorzugsweise zu zweit oder in kleinen Gruppen, durchgeführt werden. Im Folgenden werden die didaktischen Phasen dieses Ansatzes am Beispiel einer Folge der Serie *Kleo* beschrieben. Dabei handelt es sich um eine von *Netflix* im Jahr 2022 produzierte Spionageserie, die in Ost-Berlin in den Jahren des Mauerfalls spielt; im Mittelpunkt steht eine

ehemalige Stasi-Mitarbeiterin, die in ihrem früheren Job als Agentin einigen Geheimnissen nachgeht.

5.1 Phase 1 – Einstieg

In der ersten Phase erklärt die Lehrkraft die Merkmale, Funktionen und Ziele des Trainings mit *Netflix* und *Language Reactor*. Die theoretischen Aspekte der Prosodie und des Satzakkzents im Deutschen werden erklärt und es werden Beispiele (auch in kontrastiver Perspektive mit Italienisch und Englisch) gegeben, die auf die gewählten Themen oder sprachlichen Aspekte zugeschnitten sind. Auch praktische und technische Aspekte der Bedienung von *Language Reactor* werden behandelt, um die Lernenden mit der Plattform vertraut zu machen.

Bei Bedarf können die Lernenden die Transkription der Prosodie und einige einfache konventionelle Symbole zur Kennzeichnung von primären und sekundären Akzenten, Intonationsmustern und Pausen anwenden. Hier werden GAT2-Symbole verwendet (vgl. Selting et al. 2011).¹¹

5.2 Phase 2 – Problemorientierung

Gemeinsam mit der Lehrkraft erkunden die Lernenden die Funktionen von *Language Reactor*, um sich mit den angebotenen Mitteln für die selbstständige Arbeit vertraut zu machen. In dieser Phase schlägt die Lehrkraft ausgewählte Szenen aus einem der *Netflix*-Inhalte als Beispiele vor, die den Zielen des Unterrichtsmoduls entsprechen. Die Szenen dienen auch zur Veranschaulichung der Durchführung der autonomen Gruppenarbeit, die wie folgt aufgebaut ist. Die Lehrkraft schlägt eine Satzart vor, auf die sich die Übung stützen soll. Als Vorschläge kommen Deklarativsätze, Ergänzungsfragen oder Entscheidungsfragen, Ausrufesätze oder Sätze mit emphatischen oder kontrastiven Akzenten in Frage. An dieser Stelle bittet die Lehrkraft die Lernenden, sich jeden Satz mehrmals anzuhören (mit Hilfe der Funktion von *Language Reactor*, die es ermöglicht, einzelne Sätze anzuhalten) und den Hauptakzent im Satz zu erkennen sowie etwaige Nebenakzente zu identifizieren. Außerdem sollen sie versuchen, den Intonationsverlauf des Satzes zu beschreiben, d.h. ob er steigend, fallend oder gleichbleibend ist. Hier können die Lernenden aufgefordert werden, den Satz schriftlich zu formulieren und die Akzente und den Intonationsverlauf zu visualisieren (entweder über GAT2 oder mit anderen Mitteln).¹² Diese prosodische Beschreibung wird mit einer Beschreibung des Kontextes kombiniert, um festzustellen, ob der Satz charakteristische pragmatische Elemente aufweist, die auch durch Prosodie ausgedrückt werden könnten (Langeweile, Ärger, Begeisterung usw.).

Danach wird derselbe Satzteil auf Englisch und auf Italienisch angehört. Auch in dieser Phase werden die Sätze annotiert und die prosodischen Merkmale identifiziert (die pragmatischen Merkmale bleiben unverändert). Anschließend werden die Sätze in den verschiedenen Sprachen miteinander verglichen, um intonatorische Ähnlichkeiten und Unterschiede festzustellen, und in ein typologisches Inventar aufgenommen (das nach Satztyp

¹¹ Für eine Übersicht über die wichtigsten Symbole bei der Transkription von gesprochener Sprache mit GAT2 siehe https://www.glossa-journal.org/download/article/5187/supp_file/507/ [08.07.2024].

¹² Es existiert eine umfangreiche Reihe von Systemen und Konventionen zur Transkription bzw. Visualisierung der gesprochenen Sprache und der Prosodie. Sie basieren entweder auf graphischen Symbolen (z. B. GAT2, GToBI, DIMA) oder auf visuellen Elementen (z. B. visible speech, darunter Visualisierung der Intonationsverläufe mittels PRAAT). Der Einsatz dieser Systeme muss immer auf die Lernziele und Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sein. Einen ausführlichen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten der Visualisierung bzw. Transkription der Prosodie finden Sie in Damiazi 2020.

oder nach pragmatisch-kommunikativer Funktion erstellt werden kann). Einige Vorschläge werden hier vorgestellt:

- Deklarativsätze mit *Default*-Akzentuierung (aus *Kleo*, Episode 6, Min. 44:33)

wir müssen (.) IRgendwas übersehen HABen.

we must have overlooked (.) SOMETHing.

deve esserci sfuggIto qualCOsa.

- Ergänzungsfragen (aus *Kleo*, Episode 2, Min. 04:24)

wo WARST du.

where were YOU.

dov'Eri fiNIto.

- Emphatische Akzente bzw. emphatische Realisierungen (aus *Kleo*, Episode 4, Min. 02:01)

ich !MUSS! wissen, warum, das pasSIERT ist.

i !NEED! to find out why it HAPpened.

devo sa!PE!re perchÉ è andAta in quel MOdo;

5.3 Phase 3 – Erarbeitung

Die Lernenden arbeiten autonom in kleinen Gruppen und suchen innerhalb der Episode nach weiteren Satzbeispielen mit ähnlichen Intonationsmustern, wie sie zuvor von der Lehrkraft vorgeschlagen wurden. Alternativ dazu suchen sie nach anderen Abschnitten bzw. Sätzen mit pragmatisch-kommunikativen Funktionen, die denjenigen entsprechen, die in der Plenumsphase identifiziert wurden.

Es kann auch an einzelnen Lemmata gearbeitet werden, um zu beobachten, wie bestimmte Wörter in verschiedenen Positionen innerhalb der Äußerung prosodisch realisiert werden. In diesem Zusammenhang kann die Funktion von *Language Reactor* genutzt werden, die es ermöglicht, nach Anklicken eines bestimmten Wortes, alle seine Vorkommen in der Episode/im Film zu finden. Die auf diese Weise identifizierten Sätze werden gemäß den von der Lehrkraft in Phase 2 angegebenen Richtlinien analysiert. Die Sätze mit Angabe ihrer intonatorischen und pragmatischen Merkmale werden dann in das Inventar eingetragen, das zuvor entsprechend den spezifischen Lernzielen erstellt wurde.

5.4 Phase 4 – Ergebnissicherung, Reflexion und Zusammenfassung

Die durchgeführten Übungen werden im Plenum besprochen und jede Gruppe stellt ihre Arbeit und Analyse vor. Dies gibt den Lernenden die Möglichkeit, sich mit den anderen Gruppen zu vergleichen und gemeinsame Lösungen für alle Zweifel zu finden, die in der autonomen Phase aufgetreten sind. Dies ist auch eine Gelegenheit für die Lehrkraft, bestimmte Aspekte des

autonomen Lernens umzugestalten, die Diskussion auf ein bestimmtes didaktisches Ziel auszurichten und den theoretischen Apparat in die von den Lernenden durchgeführte praktische Analyse einzubetten. Die verschiedenen Inventare werden dann zu einem einzigen zusammengefasst.

6 Fazit

Durch den Einsatz von *Streaming*-Plattformen ist es möglich, eine anregende Art des Lernens vorzuschlagen, die es den Lernenden ermöglicht, die gesprochene Sprache, wie sie jenseits vorgefasster Erwartungen funktioniert, aus erster Hand zu analysieren und zu entdecken. Mit Hilfe von Zusatzprogrammen, die speziell für das Sprachenlernen entwickelt wurden (in diesem Fall *Language Reactor*), können diese Plattformen gezielt genutzt werden, um den Bedürfnissen der Lernenden je nach Sprachniveau oder Fachgebiet gerecht zu werden. Auf diese Weise konzipierte Plattformen bieten die Möglichkeit, die Prosodie zu analysieren und so die wenigen Stunden, die in den Lehrplänen zur Verfügung stehen, zu kompensieren. Wie in den didaktischen Überlegungen erwähnt, besteht in der Tat die Möglichkeit, an der Verbesserung der phonologischen Beherrschung und der Erkennung von Akzenten und Intonationsverläufen zu arbeiten sowie die Lernenden für die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch L3, Englisch L2 und Italienisch L1 zu sensibilisieren. Darüber hinaus bietet der umfangreiche Katalog von *Netflix* die Möglichkeit, verschiedene Themen für zahlreiche Unterrichtszwecke anzusprechen und ermöglicht ein breitgefächertes Lernen, das nicht nur auf die Intonation, sondern auch auf andere verwandte Bereiche wie Syntax und Wortschatz ausgerichtet ist.

Es gibt jedoch noch einige Schwachstellen bei diesen Plattformen, erstens die Tatsache, dass *Netflix* ein kostenpflichtiger Service ist und daher nicht für alle zugänglich ist, und zweitens die begrenzte Verfügbarkeit von *Netflix*-Inhalten in deutscher Originalsprache in Italien (zumindest im Vergleich zu den Inhalten in italienischer, englischer oder spanischer Originalsprache). Was *Language Reactor* betrifft, wäre es wünschenswert, die Möglichkeit zu haben, auf die doppelte Untertitelung zu klicken, um denselben Teil der Rede in den zwei gewählten Sprachen zu hören. Im Moment ist es jedoch notwendig, über die *Netflix*-Einstellungen zu gehen und die Sprache der gesamten Episode zu ändern. Schließlich müsste eine Funktion implementiert werden, die es ermöglicht, innerhalb einer Episode oder eines Films nicht nur nach einem einzelnen Wort zu suchen, sondern auch nach zusammengesetzten Wörtern oder nach den konjugierten Formen von Verben. Dennoch ist die Nützlichkeit dieses *Tools* unbestreitbar, da es den Lernenden die Möglichkeit bietet, die Prosodie zu vertiefen und ihre kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln.

Bibliografie

Abercrombie, D., 1967, *Elements of General Phonetics*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

Avesani, C., Bocci, G., Vayra, M., Zappoli, A., 2015, „Prosody and information status in Italian and German L2 intonation“, in Marina Chini, *Il parlato in [italiano] L2. Aspetti pragmatici e prosodici*, Milano, Franco Angeli, S. 93-116.

Bertinetto, P.M., 1992, „Syllabic blood ovvero l’italiano come lingua ad isocronismo sillabico“, in *Studi di grammatica italiana*, VI, S. 69-96.

Bertinetto, P. M., Bertini, C., 2008, „On modeling the rhythm of natural languages“, in *Proceedings of speech prosody 2008*, S. 427-430.

Bertinetto, P.M., Fowler, C.A., 1989, „On sensitivity to durational modifications in Italian and English“, in *Rivista di Linguistica*, 1, S. 69-94.

Bertinetto, P.M., Vékás, D., 1991, „Controllo vs. compensazione: sui due tipi di isocronia“, in Emanuela Magno Caldognetto, Paola Benincà (Hrsg.), *L'interfaccia tra fonologia e fonetica*, Padova, Unipress, S. 155-162.

Cruttenden, A., 1986, *Intonation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Damiazzi, V., 2020, „Tecniche di visualizzazione prosodica per l'acquisizione dell'intonazione tedesca“, in *Nuova Secondaria*, 2, S. 83-88.

Damiazzi, V., 2024, „L'accento dell'aggettivo nei sintagmi nominali in tedesco. Una proposta per la didattica DaF“, in *Nuova Secondaria*, 8, S. 104-111.

Damiazzi, V., Walter, L., 2023, „DaFnE e Netflix: apprendere il tedesco con l'ausilio delle piattaforme di streaming“, in Silvia Gilardoni, Luisa Sartirana (Hrsg.), *Approcci integrati plurilingui all'università. Metodi, formazione, esperienze*, Milano, EduCatt, S. 79-101.

Damiazzi, V., Poli, F., 2024 (im Druck), „Teaching phraseology through movie language. An English-German contrastive approach“, in *Expressio*, 8.

Europarat, 2001, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Stuttgart, Klett.

Europarat, 2020, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*, Stuttgart, Klett.

Fowler, C.A., 1977, *Timing Control in Speech Production*, Bloomington, Indiana University Linguistics Club.

Hakkarainen, H.J., 1995, *Phonetik des Deutschen*, München, Fink.

Hoequist, C.E., 1983, „Syllable Duration in Stress-, Syllable-, and Mora-Timed Languages“, in *Phonetica*, 40, S. 203-237.

Hufeisen, B., 2000, „A European Perspective: Tertiary Languages with a Focus on German as L3“, in Judith Rosenthal (Hrsg.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, S. 209-230.

Hufeisen, B., Marx, N., 2007, *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, Aachen, Shaker Verlag.

Hufeisen, B., Neuner, G., 2004, *The Plurilingualism Project: Tertiary language learning. German after English*, Straßburg, Europarat.

Markus, M., 2006, „English and German prosody: A contrastive comparison“, in Yuji Kawaguchi, Ivan Fónagy, Tsunekazu Moriguchi (Hrsg.), *Prosody and Syntax*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, S. 103-124.

Missaglia, F., 2018, „Deutsch nach Englisch in Italien: Welches Sieb für den Phonetikerwerb?“, in Marianne Hepp, Martina Nied Curcio (Hrsg.), *Educazione plurilingue. Ricerca, didattica e politiche linguistiche*, Roma, Istituto Italiano di Studi Germanici, S. 181-198.

Missaglia, F., 2017, „Phonetische Aspekte bei DaF/E in Italien“, in Manuela Caterina Moroni, Federica Ricci Garotti (Hrsg.), *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*, Bern, Peter Lang, S. 241-270.

Missaglia, F., 2012, *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener. Eine Einführung*, Milano, Vita&Pensiero.

Morf, M., 2022, „Phonologische Kompetenz beim auditiven Dekodieren – ein konkretes Beispiel aus dem Bereich der Prosodie“, in *Info DaF*, 49(6), S. 575-593.

Moroni, M.C., 2013, „La prosodia dell’italiano e del tedesco a confronto“, in *Italienisch*, 2, S. 80-93.

Piccardo, E., 2016, *Phonological Scale Revision Process Report*, Straßburg, Europarat. <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9> [08/07/2024].

Pike, K., 1945, *The Intonation of American English*, Ann Arbor, The University of Michigan.

Ricci Garotti, F., 2017, „Deutsch als dritte Sprache für bilinguale Lernende“, in Manuela Caterina Moroni, Federica Ricci Garotti (Hrsg.), *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*, Bern, Peter Lang, S. 95-130.

Roach, P., 1982, „On the distinction between stress-timed and syllable-timed languages“, in David Crystal (Hrsg.), *Linguistic Controversies*, London, Arnold, S. 73-79.

Selting, M. et al., 2011, „A system for transcribing talk-in-interaction: GAT 2“, in *Gesprächsforschung*, 12, S. 1-51.

Swerts, M., Kraemer, E., Avesani, C., 2002, „Prosodic marking of information status in Dutch and Italian: a comparative analysis“, in *Journal of Phonetics*, 30-4, S. 629-665.