

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

2

ANNO XXV 2017

MARE PVNICVM.

MARE DIBIV.

EDUCATT - UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

L'ANALISI
LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE
E LETTERATURE STRANIERE

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

2

ANNO XXV 2017

PUBBLICAZIONE SEMESTRALE

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA
Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature straniere
Università Cattolica del Sacro Cuore
Anno XXV - 2/2017
ISSN 1122-1917 - ISSN digitale 1827-7985
ISBN 978-88-9335-243-7

Comitato Editoriale

GIOVANNI GOBBER, Direttore
LUCIA MOR, Direttore
MARISA VERNA, Direttore
SARAH BIGI
ELISA BOLCHI
ALESSANDRO GAMBA
GIULIA GRATA

Esperti internazionali

THOMAS AUSTENFELD, Université de Fribourg
MICHAEL D. AESCHLIMAN, Boston University, MA, USA
ELENA AGAZZI, Università degli Studi di Bergamo
STEFANO ARDUINI, Università degli Studi di Urbino
GYÖRGY DOMOKOS, Pázmány Péter Katolikus Egyetem
HANS DRUMBL, Libera Università di Bolzano
FRANÇOISE GAILLARD, Université de Paris VII
ARTUR GAŁKOWSKI, Uniwersytet Łódzki
LORETTA INNOCENTI, Università Ca' Foscari di Venezia
VINCENZO ORIOLES, Università degli Studi di Udine
PETER PLATT, Barnard College, Columbia University, NY, USA
NIKOLA ROSSBACH, Universität Kassel
EDDO RIGOTTI, Università degli Svizzera italiana
ANDREA ROCCI, Università della Svizzera italiana
MICHAEL ROSSINGTON, Newcastle University, UK
GIUSEPPE SERTOLI, Università degli Studi di Genova
WILLIAM SHARPE, Barnard College, Columbia University, NY, USA
THOMAS TRAVISANO, Hartwick College, NY, USA
ANNA TORTI, Università degli Studi di Perugia
GISÈLE VANHESE, Università della Calabria

*I contributi di questa pubblicazione sono stati sottoposti
alla valutazione di due Peer Reviewers in forma rigorosamente anonima*

© 2017 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)
web: www.educatt.it/libri

Redazione della Rivista: redazione.all@unicatt.it | *web*: www.analisinguisticaeletteraria.eu

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2017
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

INDICE

Struttura del discorso negli apprendenti italo-foni di russo: analisi testuale comparata russo-italiano	7
<i>Nataliya Stoyanova</i>	
«Come si dice?» / «Wie heißt das?» – Strategie di ricerca lessicale in visite guidate con italiano e tedesco L2	31
<i>Miriam Ravetto</i>	
“Boia imperialisti, spie di regime e corrotti buffoni”. La lingua dei comunicati delle brigate rosse durante il Sequestro Moro	51
<i>Ettore Marchetti</i>	
La sémantique du stéréotype et la représentation topique de l'altérité	71
<i>Afsaneh Pourmazaheri</i>	
“Before Man Was, War Waited for Him“. <i>Blood Meridian</i> e la Guerra del Vietnam	91
<i>Giulio Segato</i>	
Wie wenn sich eine einzige hohe aber starke stimme bilde: lingua e stile nel romanzo <i>Das Schloß</i> di Franz Kafka	103
<i>Gloria Colombo</i>	
Elfriede Gerstl, eine Stimme für italienische Leser	121
<i>Renata Zanin</i>	
Tra comicità e umorismo: Dar'ja Doncova, “regina del giallo ironico”	135
<i>Claudio Macagno</i>	
“L'eterna influenza francese”. Classici russi per il tramite del francese all'alba del Terzo millennio	159
<i>Giuseppe Ghini</i>	
Василий Гроссман и первый опыт художественного исследования Гулага (О повести Все течет...)	175
<i>Мауриция Калужио</i>	

“Ясность” и “связность” как смысловые доминанты нарратива В. Гроссмана
 (“За правое дело”, “Жизнь и судьба”) 187

Галина Жиличева

Recensioni e Rassegne

Recensioni	203
Rassegna di Linguistica generale e di Glottodidattica a cura di Giovanni Gobber	207
Rassegna di Linguistica francese a cura di Enrica Galazzi e Chiara Molinari	215
Rassegna di Linguistica inglese a cura di Amanda Murphy e Margherita Ulrych	225
Rassegna di linguistica russa a cura di Anna Bonola	233
Rassegna di Linguistica tedesca a cura di Federica Missaglia	237
Rassegna di Tradizione della cultura classica a cura di Guido Milanese	243
Indice degli Autori	247
Indice dei Revisori	249
Supplemento: Critical issues in English – Medium Instruction in University	251

Joëlle Gardes nous a quittés le 11 septembre 2017. Nous désirons saluer ici la collègue toujours disponible et prévenante, la stylisticienne, la linguiste, la traductrice, la spécialiste amoureuse de poésie et, bien sûr, la poétesse. Elle aurait aimé ce féminin un peu désuet, et nous le lui dédions volontiers. Elle a rendu à notre revue le service précieux et humble des véritables savants, qui ne demandent aucun retour pour leur travail, pas même le renom, car leur savoir les rend heureux et ils sont par conséquent désireux de le partager. Enfin, à Joëlle, la très chère amie, tout simplement merci.

Joëlle Gardes ci ha lasciati l'11 settembre 2017. Desideriamo ricordare in questa sede la collega sempre disponibile e collaborativa, la scrittrice raffinata, la linguista, la traduttrice, la studiosa di poesia, e naturalmente la poetessa che lei stessa è stata. Ha dato alla nostra rivista il contributo prezioso e umile che solo i veri studiosi sanno dare, senza chiedere nulla in cambio, nemmeno il riconoscimento pubblico, poiché era dal sapere che si sentiva ricompensata e desiderava quindi dividerlo. A Joëlle, la cara amica, semplicemente grazie.

On the 11th of September 2017, Joëlle Gardes left us. We honor here the willing and helpful colleague, the stylist, the linguist, the translator, the poetry scholar, and of course the poet she herself was. She served our journal in the precious and humble way that true scholars dedicate to knowledge, which they are happy to share. To the dearest friend Joëlle, simply thank you.

ELFRIEDE GERSTL, EINE STIMME FÜR ITALIENISCHE LESER

RENATA ZANIN

Elfriede Gerstl, die bekannteste der unbekanntesten Autorinnen der österreichischen Literatur, hat ein Leben lang ihre literarische Stimme am Rand der Wiener Avantgarde-Szene erprobt. In Gerstls Werk verbinden sich existenzielle Unsicherheit, ironische Grundhaltung und souveräne Sprachkunst mit einem hohen emotionalen Gehalt des gesprochenen Wortes. Ihre Gedichte und Rezitationen sind ein wertvoller Fund für die nicht leichte Aufgabe, italienischen Lernenden des Deutschen die Grundlagen der lautlichen Realisierungen und der Satzintonation nahe zu bringen.

Elfriede Gerstl can be truly considered a 'minor' Austrian poet who spent a lifelong search for her own literary voice at the margins of the turmoil of the literary avant-garde in postwar Vienna. Existential insecurity, irony and a superb command of the German language come together with a highly emotional way of speaking. Elfriede Gerstl's poems and the recordings of her poems can be successfully used in teaching pronunciation and intonation to Italian learners of German.

Keywords: pattern and culture, prosody, idiomatic and prosodic coinage, poetry in language classes

Einleitung

Literarische Texte gehören seit je zum Fremdsprachenunterricht. Einst war die Lektüre der Klassiker überhaupt das Ziel des Erlernens fremder Sprachen. In der neueren Methodendiskussion, die nach wie vor unter dem Einfluss des kommunikativen Sprachunterrichts steht, müssen die literarischen Texte um Anerkennung ringen, die ihnen einerseits aus formalen und inhaltlichen Gründen zugestanden wird¹, andererseits unter dem Stichwort des Blicks auf das Fremde und die dabei vermittelbare interkulturelle Kompetenz diskutiert werden. Sehr schön kommt die Ambivalenz von kulturellem Besitz und Prozess in einer Stellungnahme von Ralf Dahrendorf zum Ausdruck, der in seiner Funktion als Staatssekretär im Außenamt dafür plädierte, man solle „von einem engen Kulturbegriff der ‚Madrigalchöre‘ wegkommen „zu einem weiten Kulturbegriff, in dem Literatur und Kunst „eingebunden werden sollen in ein weiteres Verständnis der menschlichen Lebensverhältnisse“².

¹ D. Wolff, *Texte im Fremdsprachenunterricht: Plädoyer eines Sprachdidaktikers für die Arbeit mit literarischen Texten im Klassenzimmer*, in *Text, Kontext und Fremdsprachenunterricht*, D. Abendroth – B. Viebrock – M. Wendt ed., Peter Lang, Frankfurt a.M., 2003, S. 161-171.

² Zitiert nach J. Bolten, *Interkulturelle Kompetenz*, Landeszentrale für politische Bildung, Thüringen 2007, S. 13.

Elfriede Gerstl ist eine Dichterin, von der die Leser etwas über menschliche Lebensverhältnisse im Dritten Reich und in der Nachkriegszeit lernen können. Es sind prekäre Lebenssituationen, über die Gerstl Bescheid weiss und über die sie in ihren Gedichten schreibt. Und gerade dort wo ihre Gedichte verunsichern und berühren, wie im Gedicht *new york und retour*, um das es im Folgenden geht, eignen sie sich als Einstimmung in Deutsch als fremde oder als zweite Sprache³. Die interkulturelle Erfahrung wird gleichsam *in statu nascendi* der zu erreichenden Sprachkompetenz gewonnen und der fremde literarische Text wird dabei zu einem prägenden Faktor des Lernens.

Dass die Unsicherheit als poetische Quelle in Gerstls Gedichten gerade in der Stimme zum Ausdruck kommt, also beim Sprechen des geschriebenen Textes, hat mit der Rolle der Stimme in Momenten dichterischer Entscheidungen zu tun, wie Hans Lösener an vielen Textbeispielen zeigt. Lösener gibt dieser Eigenschaft des dichterischen Sprechens in einer stringenten Analyse von Celans Büchner-Preisrede ein haltbares Fundament und hat von diesem Punkt aus „Grundlagen des poetischen Sprachenlernens“ erarbeitet, die für den Bereich Literatur und Fremdsprachenunterricht wegweisend sind⁴.

Die Stimme im Text, von der Celan spricht, bedarf des Sprechens des Lesers, weshalb es notwendig ist, im Kontext des Lernens auf die Aussprache der fremden Sprache und somit auf den Ausspracheunterricht besonderes Gewicht zu legen. Die Aussprache zählt zu den Schlüsselkompetenzen von Fremdsprachenlernenden. In den letzten zwanzig Jahren wurde der Ausspracheschulung und den Aussprachevermittlungsmethoden im Fremdsprachenunterricht vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet⁵. Viele Lehrpersonen vermeiden allerdings den Bereich der Ausspracheschulung, da ihnen Sicherheit, Kompetenzen und Kenntnisse fehlen⁶. Der in der Folge referierte didaktische Ansatz versucht auf der Grundlage von kleinen Lern-Schritten im suprasegmentalen Bereich zu zeigen, dass die deutsche Aussprache und die Satzintonation keine unüberwindbare Schwierigkeit für italienische Lernende darstellen⁷.

³ Im Unterricht, in der Lehrerfortbildung, auf Vorträgen vielfach erprobt. S. dazu R. Zanin, *Die Sprache der Lehrperson: Ein Lehr-Lern-Modell. Methodische Grundlagen des bilingualen Sachfachunterrichts*, Dissertation, Katholische Universität Mailand, XXIV Zyklus, 2015.

⁴ H. Lösener, *Wege, auf denen Sprache stimmhaft wird. Grundlagen des poetischen Sprachlernens*, in *IDT 2013, Bd. 4, Heterogenität in Lernsituationen*, Bozen-Bolzano University Press, Bozen 2016, S. 399-419. S. auch H. Lösener, *Der Rhythmus in der Rede. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte des Sprachrhythmus*, Max Niemeyer, Tübingen 1999.

⁵ K. Wild, *Neue Töne im Ausspracheunterricht*, in *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*, N. Bernstein – C. Lerchner ed., Universitätsverlag Göttingen, Göttingen, 2007, (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 93), S. 335-349. Siehe auch H. Blühdorn, Hardarik, *Intonation im Deutschen – nur eine Frage des schönen Klangs?*, „Pandaemonium Germanicum. Revista de Estudos Germanisticos“, 21, 2013, S. 149-189.

⁶ S. Macdonald, *Pronunciation – views and practices of reluctant teachers*, Sidney, Macquarie University, AMEP Research Center, Prospect Journal, 17, 2002, 3, S. 3-18.

⁷ Dass eine didaktische Umsetzung des Lernziels prosodischer Kompetenz mit Gedichten erfolgen kann, hat schon F. Missaglia aufgezeigt, mit deren Arbeiten die Didaktisierung der Prosodie im Deutschunterricht in Italien begann. S. dazu F. Missaglia, *Von Lauten und Melodien. Übungstexte zur deutschen Aussprache. Mit einem Nachwort zum Zusammenspiel von Literatur und Phonetik am Beispiel der Konkreten Poesie*, EDUCatt, Milano

Elfriede Gerstl, *new york und retour*

Elfriede Gerstl⁸ ist eine Autorin am Rande der österreichischen Literatur des 20. Jahrhunderts, deren Poetik des Alltäglichen zusammen mit einer durch starke Emotionalität gekennzeichneten Vortragsweise ein sehr grosses Potential für die Sprachdidaktik enthält. Zur Einführung in das Werk der Autorin ist die gehaltvolle Laudatio zu lesen, die Elfriede Jelinek anlässlich der Verleihung des Erich-Fried-Preises an Elfriede Gerstl gehalten hat⁹. Ihre Gedichte behandeln Themen des Alltags, sind dabei aber stark von persönlichen Formen des mündlichen Ausdrucks geprägt.

Das Gedicht *new york und retour* mit der Rezitation der Autorin auf lyrikline.org¹⁰ hat seinen Platz als Einführung in die deutsche Sprache wegen der Varianten der prosodischen Muster in einem stark emotional geprägten Sprechakt.

new york und retour
 ratlos gewesen
 angst gehabt
 weit gefahren
 gefahr gesucht
 mut bekommen
 beherzt heimgekehrt
 erzählen können
 hohe Türme
 dunkle Schluchten
 mut bekommen
 gefahr gesucht
 weit gefahren
 angst gehabt
 ratlos wie immer

(Elfriede Gerstl, 1988)

Eine elementare aber fundamentale Struktur des Sprechens wird hier realisiert: Bei zwei Elementen pro Gruppe ist eines immer stärker hervorgehoben als das andere, wobei der jeweilige Wortakzent als Gruppenakzent fungiert. Der Wortakzent hebt den Vokal der Akzentsilbe hervor. Der Vokal ist der Ort, an dem die Tonhöhenänderung, die Dauer und die Variation der Intensität zum Tragen kommen. Diese elementare Struktur, bei der alle drei Parameter eine Rolle spielen, muss von italienischen Lernenden mühsam erlernt werden,

2011, und *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*, Hector, Frankfurt a.M. 1999, (Forum Phonicum, 68).

⁸ K. Fliedl – C. Gürtler ed., *Elfriede Gerstl*, Literaturverlag Droschl, Graz/Wien 2001.

⁹ E. Jelinek, *Rede zum Erich Fried-Preis an Elfriede Gerstl*, 1999, <http://www.elfriedejelinek.com/fgerstl.htm> (letzter Zugriff 24.06.2017).

¹⁰ E. Gerstl, *new york und retour*, https://www.lyrikline.org/de/gedichte/new-york-und-retour-1517#.WVkp_9PyhBw (letzter Zugriff 28.06.2017).

weil sie die Tonhöhenänderungen nicht hören¹¹. Dieser erste, unverzichtbare Lernschritt kann mit Hilfe des Gedichts von Elfriede Gerstl erfolgreich vollzogen und durch weiteres Üben konsolidiert werden. Der emotionelle Anteil am Sprechen ist der Schlüssel, der den Zugang zur praktischen Beherrschung des Musters ermöglicht. Erreicht wird dadurch ein erster Anstoss zur Kompetenz im Umgang mit der Abfolge von akzentuierten und nicht akzentuierten Silben im Fluss der gesprochenen Sprache.

Die Unterrichtseinheit kann mit Anfängern, mit fortgeschrittenen Lernenden und mit Lehramtsstudierenden durchgeführt werden. Die didaktische Grundlage bietet das Lehr-Lernmodell von Leisen¹² mit einer Lernschrittfolge als Dreischritt:

Lernschritt 1: im Lernkontext ankommen, Vorstellungen entwickeln und Vorwissen aktivieren. Einlesen und Einhören. Texte zum Leben und Schaffen von Elfriede Gerstl werden verteilt. Gerstls Gedicht *new york und retour* wird in drei Sprachen (dt., en., it.) vorgelegt, auf Deutsch auch die orthographisch normalisierte Fassung. Die Rezitation des Gedichtes seitens der Autorin auf lyrikline.org steht offline zur Verfügung.

Lernschritt 2: neues Wissen erwerben, Lernprodukt erstellen und Lernprodukt verhandeln. Die Studierenden in Zweiergruppen werden aufgefordert, das Gedicht zuerst leise, dann laut zu lesen. Dabei soll auf Pausen geachtet werden. Die Studierenden werden aufgefordert, die Pausen auf dem Blatt festzuhalten. Sie erkennen prosodische Muster.

Lernschritt 3: sichern und vernetzen, transferieren und festigen, üben und sicher werden. Studierende sichern und üben die prosodischen Muster.

Ziel der Unterrichtseinheit ist die Einführung in die prosodische Gestaltung mündlicher Äußerungen im Deutschen¹³. Dabei sollen die Pausen als strukturierende Mittel der Äußerung erkannt werden. Durch die Pausen werden Einheiten geschaffen, die jeweils einen Hauptakzent haben. Das Gedicht *new york und retour* eignet sich hervorragend als Vorlage für das systematische Erlernen der Muster der Intonationsverläufe im Bereich der Nominal- und Verbalphrasen¹⁴. Lernziel ist die korrekte Platzierung des Hauptakzents durch semantisch-pragmatische Steuerung. Die Struktur des Gedichts erleichtert das Erkennen der Sprechgruppen, die hier mit syntaktischen Phrasen zusammenfallen und zugleich die Wahrnehmung der Tonhöhenänderung innerhalb der gesprochenen Einheiten.

Beim Üben sollen die unterschiedlichen Lesemodalitäten ohne besonderen Nachdruck zum Einsatz kommen, das heisst, Texte werden leise gelesen, bis sich ein stabiles inneres Lautbild der Konturen und Akzente herausgebildet hat, das in einem zweiten Schritt mit

¹¹ S. dazu U.A. Kaunzner, *Prosodie im Sprachvergleich Deutsch – Italienisch. Praktische Relevanz und ausgewählte Problembereiche*, Università degli Studi di Ferrara, Annali online, Rivista di Linguistica Letteratura Cinema Teatro Arte, 2009. <http://annali.unife.it/lettere/article/view/189/138> (letzter Zugriff 10.10.2017).

¹² J. Leisen, *Lehr- Lernmodell für kompetenzorientiertes Lernen*. <http://www.lehr-lern-modell.de/> (letzter Zugriff 12.10.2017).

¹³ In der Lehrerbildung arbeiten wir seit dem Sommersemester 2016/17 mit dem Lehrbuch U. Hirschfeld – K. Reinke, *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2016.

¹⁴ Vgl. P. Paschke – B. Vogt, *Fokusakzente in freien mündlichen Äußerungen italienischer Germanistikstudentinnen und -studenten*, in *Kognition, Sprache und Musik*, C. Badstübner – Kizik – A. Bakurazde – R. Koroschetz Maragno – F. Missaglia – M. Möllering – S. Winklbauer ed., Bozen-Bolzano University Press, Bozen 2015, S. 143-157.

der exemplarischen Rezitation verglichen wird¹⁵. Oder man beginnt mit den Hörbeispielen und geht in einem zweiten Schritt zum eigenen Lesen über, das ein stilles Lesen mit dem Nachklang des bereits Gehörten sein kann, ohne dass sich die eigenen lautlichen Realisierungen an die Vorbilder zu halten hätten, denn die stark emotionell geladenen Zeilen des Berichts über die Ratlosigkeit (Gedicht Zeile 1) und den gescheiterten Versuch ihr zu entkommen (Gedicht Zeile 10, 11, 13 und 14), werden auch von den Lernenden mit starken individuellen Varianten gesprochen. Die Lernenden werden von Anfang an darin bestärkt, beim Vortrag Varianten zuzulassen und zu erproben. Das gilt auch für das laute Lesen der italienischen Übersetzung von Gerhard Kofler. Für den Einsatz mit Anfängern wird der Text orthographisch normalisiert und mit der Übersetzung von Gerhard Kofler vorgelegt:

new york und retour
 ratlos gewesen
 Angst gehabt
 weit gefahren
 Gefahr gesucht
 Mut bekommen
 beherzt heimgekehrt
 erzählen können
 hohe Türme
 dunkle Schluchten
 Mut bekommen
 Gefahr gesucht
 weit gefahren
 Angst gehabt
 ratlos wie immer

(Elfriede Gerstl, 1988)

nuova york e ritorno
 disorientata
 piena di paura
 sono andata lontano
 ho cercato il pericolo
 ho trovato il coraggio
 sono tornata risoluta
 poteva raccontare qualcosa
 torri alte
 buie strette
 ho trovato il coraggio
 ho cercato il pericolo
 sono andata lontano
 piena di paura
 disorientata come sempre

(Übersetzung, Gerhard Kofler)

Beim aufmerksamen Hören von Elfriede Gerstls Rezitation sind drei Intonationsmuster zu unterscheiden, die sich als drei unterschiedliche Intonationsgruppen präsentieren. Ein erstes Muster, bei dem das erste Wort der Gruppe den Gruppenakzent trägt und das zweite Wort ohne Hauptakzent gesprochen wird (ratlos gewesen, Angst gehabt, weit gefahren, Gefahr gesucht, Mut bekommen, erzählen können), ein zweites, wo der Hauptakzent auf das zweite Wort innerhalb der Gruppe fällt (hohe Türme, dunkle Schluchten), und ein drittes, bei dem beide Wörter einen Hauptakzent erhalten (Beispiele: weit | gefahren; beherzt | heimgekehrt), weil es sich hier nicht um zwei zu einer Gruppe verbundene Wörter handelt, sondern um zwei ‚Gruppen‘ mit je einem Wort mit eigenem Hauptakzent¹⁶. Das

¹⁵ Auch beim leisen Lesen wird vom Gehirn eine prosodische Gestaltung des Textes geschaffen. S. dazu M. Perrone-Bertolotti et al., *How Silent Is Silent Reading? Intracerebral Evidence for Top-Down Activation of Temporal Voice Areas during Reading*, „Journal of Neuroscience“, 32, 2012, 49, S.17554-17562.

¹⁶ Der Begriff der Sprechgruppe ist nicht deckungsgleich mit dem syntaktischen Begriff der Phrase und kann auch Einzelwörter beinhalten.

Merkmal dieser Strukturierung, die Gruppen mit je einem Einzelwort bildet, ist die Pause zwischen den zwei Wörtern. Analog dazu die letzte Zeile, die auch mit zwei Pausen und drei betonten Wörtern gesprochen werden kann: ‚ratlos | wie | immer‘¹⁷.

Diese drei Muster mit den sie charakterisierenden Merkmalen sollen beim wiederholten Hören des Gedichts bewusst wahrgenommen und schon beim leisen Lesen deutlich unterschieden werden: betonte Silbe (= betonter Vokal) – unbetonte Silbe – Pause, das sind die drei Elemente, die für die prosodische Strukturierung bestimmend sind. Den kompetenten Umgang mit diesen Grundelementen der Prosodie des Deutschen zu erreichen, ist das Anliegen, der *learning outcome*, dieser Übungsanordnung¹⁸.

Das Fördern der auditiven Wahrnehmung hat seinen didaktischen Ort auch unabhängig von der Analyse des Textes. Die Aufmerksamkeit gilt vorerst in hohem Masse dem Inhalt mit dem deutlich differenzierten emotionalen ‚Begleitwert‘ und des dafür gewählten prosodischen Musters. Wenn es um das Erkennen von Mustern geht, und zwar um das Erkennen und Differenzieren nach den von den Akzentuierungen geschaffenen Mustern, dann kann die linguistische Bestimmung oder die Benennung dieser Muster, zum Beispiel als ‚Nominalgruppe‘, in einem ersten Moment ohne weiteres im Hintergrund bleiben. Auch die Bedeutungsebene bleibt ausgeklammert und wird durch die parallel abgedruckte Übersetzung neutralisiert. Die Übung ist auf mehrfaches Wiederholen ausgerichtet und während dieser umfassenden Übungsphase kann die grammatikalische Analyse als Erklärung der sprachlichen Muster Schritt für Schritt nachgereicht werden. Dabei wird die prosodische Realisierung der Nominalgruppe Adjektiv + Substantiv hervorgehoben.

Als erstes metasprachliches Thema werden die Pausen angesprochen und analysiert. Die Anwesenheit oder Abwesenheit einer deutlich wahrnehmbaren Pause zwischen den zwei Wörtern gibt dafür die Grundlage. Die drei Muster werden durch die Pausen in zwei Gruppen geteilt. Die drei vom Akzent geschaffenen Muster können in einem auditiven Verfahren auf folgende Weise unterschieden werden:

1. Zeilen mit Pause → zwei Gruppen: beide Wörter werden mit einem Hauptakzent gesprochen: ‚weit | gefahren, ‚beherzt | heimgekehrt‘
2. Zeilen ohne Pause → eine Gruppe: zwei Muster:
→ das erste Wort trägt den Hauptakzent: ‚ratlos gewesen‘
→ das zweite Wort trägt den Hauptakzent: ‚hohe Türme‘

¹⁷ Diese Muster wurden zum ersten Mal von S. Uhmman erkannt, haben aber lange Zeit keinen Eingang in die angewandte Sprachwissenschaft und in die DaF-Didaktik gefunden. S. Uhmman, *Fokusphonologie*, Niemeyer, Tübingen 1991. Das Erkennen der Pausen und der damit verbundenen Akzentuierung von „wie“ verlangt nach genauem Hören. Es ist gerade die Kompetenz des genauen Hörens von Einheiten und von Akzentuierungen, die ein Lernziel dieser Unterrichtseinheit darstellt.

¹⁸ S. dazu M.C. Moroni, *Intonation im Gespräch. Zur Vermittlung der Intonation im DaF-Unterricht*, in *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, W. Imo – S. Moraldo ed., Stauffenburg, Tübingen 2015, S. 67-82. Zur Funktion der Pause vgl. H. Drumb, *Kann man Prosodie lernen, soll man Prosodie lehren? Erfahrungen mit Deutsch als Zweitsprache in Südtirol*, „IDE 4“, 33, S. 52-61.

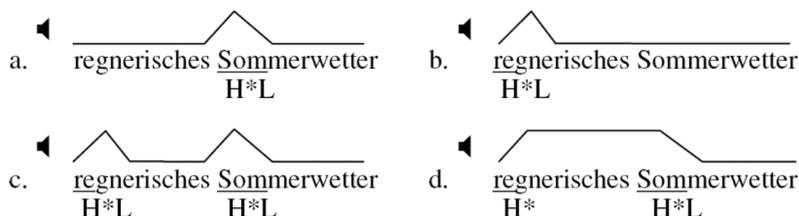
Die grundlegenden prosodischen Eigenschaften des Tonhöhenverlaufs und der Dauer bei der phonetischen Realisierung dieser Muster werden den Lernenden mittels Praat-Analysen¹⁹ visuell vorgestellt und können so zusammen mit dem ‚Bild‘ der gesprochenen Sprache wahrgenommen und mit den eigenen Leseversuchen verglichen werden.

Die Aufmerksamkeit soll ganz der Verbindung von Laut und Sinn gewidmet werden. Dabei können Varietäten und Nuancen des Sinns wahrgenommen werden, die beim Unterricht meistens wegfallen. Schon nach kurzem Üben zeigt sich der Gewinn, den dieses Vorgehen mit sich bringt: Das erste Muster ‚Angst gehabt‘ – ‚Gefahr gesucht‘ – ‚Mut bekommen‘ wird mit grundsätzlich variablen Konnotationen gesprochen, die von persönlichen Momenten der Illokution ausgehen. Beim ‚Nachsprechen‘ dieser Zeilen greifen die Lernenden auf ihre eigene Illokution zurück und gestalten unvorhersehbare Varietäten des Ausdrucks. Im Vergleich mit den Peers kann es zu Neuansätzen, zu Feintarierungen kommen, die allesamt die Eigenschaft haben, dass sie ausserhalb der gerade geschaffenen Arbeits- und Übungssituation wohl kaum wiederholt werden könnten.

Das zweite Muster ist die Nominalgruppe Adjektiv + Nomen. ‚Hohe Türme‘ ist ein prototypisches Beispiel für das Akzentuierungsmuster der Nominalgruppe mit dem Hauptakzent der Gruppe auf dem Nomen. Italienische Deutschlernende betonen in diesen Fällen das Adjektiv: ‚hohe Türme‘, also mit einem starken Akzent, der bei kompetentem Gebrauch der Sprache als Kontrastakzent erscheint²⁰. In dem Gedicht von Gerstl finden sich solche Kontrastakzente nicht.

Bei Nominalgruppen sind vier unterschiedliche Intonationskonturen nachzuweisen, darunter auch der Kontrastakzent²¹, die Peters auf folgende Weise formalisiert²²:

Abbildung 1 - Intonationskonturen



¹⁹ P. Boersma – D. Weenink, *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. <http://www.praat.org/> (letzter Zugriff 28. Juni 2017).

²⁰ Die nicht korrekte Betonung, die vielen Lehrpersonen gerade an dieser Stelle unterläuft und die von Experten wahrgenommen wird, gehört zu den Tabu-Themen der Deutschkompetenz und kann daher auch in der Lehrerfortbildung nur mit grossem Taktgefühl angesprochen werden. Vgl. J. Drumbli, *Sprechen in vielen Stimmen als Aufgabe des Sprachunterrichts*, in *Die Stimme. Konkretisationen ihrer Fremdheit*, A. Bogner – K. Ehlich – L.M. Eichinger – A.F. Kellertat – H.J. Krumm – W. Michel – A. Wielacher ed., *Judicium*, München 2005 (Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 31), S. 92-107.

²¹ Zum Kontrastakzent siehe: A. Steube – S. Sudhoff, *Kontrast als eigenständige Kategorie des Deutschen*, *Abhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*, 141, 2010, 2, S. 1-24.

²² J. Peters, *Intonation*, Winter, Heidelberg, 2014, S. 46.

Im Rahmen der von den Pausen geschaffenen Strukturvorgabe im Gedicht von Elfriede Gerstl wird bei den Nominalgruppen das Nomen, das den Hauptakzent erhält, mühelos identifiziert²³. Damit ist eine Übungseinheit geschaffen, die als Übungsvorlage für das Hören und das aktive Einüben eines grundlegenden und kontrastiv eminent schwierigen Musters der deutschen Sprache dient.

Sprachkompetenz äussert sich an dieser Stelle als Synthese von grammatikalischem ‚Wissen‘, von Vertrautheit mit der Sprache und von praktischem ‚Können‘. Für das Englische, das hier ganz ähnliche Wege geht wie das Deutsche, hat Gilbert²⁴ mit Nachdruck hervorgehoben, dass es im Grunde um etwas ganz Einfaches geht, nämlich darum, einen Vokal besonders hervorzuheben, dass damit aber eine Klarheit des Sprechens und die Verwirklichung der Intention des Sprechens erzielt werden, die unverzichtbar sind, da sie nur mit Hilfe der prosodischen Mittel zum Ausdruck gebracht werden.

Die Aufgabe, den Vokal besonders hervorzuheben, ist leicht zu erfüllen. Unverzichtbar und dabei leicht zu bewerkstelligen! Woran liegt es also, dass diese einfache Grundregel der prosodischen Realisierung deutscher und englischer Äußerungen so wenig bekannt ist, so oft missachtet wird und immer wieder als etwas ganz unerwartet Neues in den Unterricht eingeführt und immer aufs Neue ‚gelernt‘ werden muss?

Diese Übungsmodalität, bei der Priming-Prozesse mit anklingen²⁵, wurde in Analogie zum *fast mapping*²⁶ beim frühkindlichen Spracherwerb konzipiert²⁷. Im Kern handelt es sich um das gleichzeitige Üben von syntaktischen Mustern der Sprache mit der jeweils ‚normalen‘ prosodischen Realisierung. Gegenstand des Übens sind prosodisch geprägte Einheiten²⁸. Als Übungseinheit kann das *Mapping* zu jedem Zeitpunkt des gesteuerten Spracherwerbs oder des institutionellen Lernens der Sprachen in der Schule im Unterricht angeboten werden. Die didaktische Erfahrung lehrt, dass das Muster immer wieder aufs Neue ‚gelernt‘, das heisst, ‚wiederholt‘ werden muss. Es darf wieder vergessen werden, um in einem nachfolgenden Moment aus dem Gedächtnis wieder ‚geholt‘ zu werden. Und jede Wiederholung ist Anlass für unvorhersehbare Variationen. Die prosodische Grundstruktur wird dabei in Kontexten geübt, die durch Variation gekennzeichnet sind.

Das Gedicht *new york und retour* ist kein ‚schwieriger‘ Text, der unüberbrückbare Hürden beim Verstehen bereiten würde. Es führt durch das oftmalige Wiederholen mit Variationen der Illokution und des emotionalen Ausdrucks zu einer Gewöhnung an die Grundmuster, gleichsam an die Bausteine der deutschen Sprache, wobei die Bausteine nicht als

²³ Gerstl verwendet konsequent Kleinschreibung. Im didaktischen Einsatz ist die orthographisch normalisierte Version anzuraten.

²⁴ J. Gilbert, *Teaching Pronunciation. Using the Prosody Pyramid*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.

²⁵ S. dazu M. Hoey, *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*, Routledge, London 2006; R.A.H. Bion – S. Benavides – Varela – M. Nespó, *Acoustic markers of prominence influence infants' and adults' memory for speech sequences*, „Language and Speech“ 54, 2011, 1, S. 123-140; M. Nespó – D.J. Napoli, *L'animale parlante. Introduzione allo studio del linguaggio*, Carocci, Roma 2004, S. 131-143.

²⁶ M. Rothweiler, *Das Lexikon im Spracherwerb - ein Überblick*, in *Das Lexikon im Spracherwerb*, J. Meibauer – M. Rothweiler ed., A. Francke Verlag, Tübingen/Basel 1999, S. 9-31.

²⁷ Ich schlage die Bezeichnung ‚wiederholendes *mapping*‘ oder *recall mapping* vor.

²⁸ Ich habe für diesen Sachverhalt den Begriff ‚prosodische Prägung‘ vorgeschlagen.

kleine Ziegel zu verstehen sind, sondern als grössere Fertigteile, die in Blöcken einsatzbereit darauf warten, rasch und effizient zusammengestellt zu werden²⁹.

Jeder Moment des Übens, angefangen beim leisen Lesen bis zum extemporierten Sprechen im Dialog, stärkt die grundlegende Sprachkompetenz, konsolidiert die Basis und nutzt diese Basis zugleich zu Erweiterungen und Anwendungen der ‚normalen‘ Sprache³⁰. Entscheidend ist dabei die Menge an Äusserungen, an Sprechakten, an Momenten des Kontakts mit der zu lernenden Sprache. Viel mehr Sprache, Sprechen, Lesen und wieder Sprechen ist gefordert³¹.

Ziel und Zweck des weiterführenden Übens ist, von prosodisch besonders intensiv erfahrenen Beispielen aus eine Suche zum Wortgebrauch und zum Wortfeld anzusetzen, so dass die lautliche Realisierung des Wortes, das zu einem abstrakten Suchbegriff wird, während der gesamten Zeit als lautliche Realisierung im Gedächtnis bleibt.

Varianten erkennen und erproben

Einmal als Faktor der Form des Sprechens erkannt, können die Varianten nicht mehr so leicht ignoriert werden. Übungsformen, die sich in Jahren der Erprobung im Unterricht immer wieder als ausbaufähig erwiesen haben, werden *in nuce* erkennbar.

So kann die Lesung von Elfriede Gerstl dazu verwendet werden, das Ohr auf Nuancen der Variation zu schulen, dort wo die Verbalgruppen ‚Mut bekommen‘, ‚Angst gehabt‘, ‚Gefahr gesucht‘, deutliche Varianten in der Gestaltung der Nomina mit dem Hauptakzent erkennen lassen. Diese Unterschiede sind beim Vortrag von Elfriede Gerstl deutlich zu hören und können hypothetisch auf die Verbindung der Nomina auf die jeweils ‚erinnerten‘ (anschliessbaren³²) Gebrauchssituationen für ‚Mut‘, ‚Angst‘ und ‚Gefahr‘ zurückgeführt werden, die mit starken emotionalen und lebensgeschichtlichen Komponenten versehen sind. Ebenso wichtig wie das aufmerksame Hören ist das individuelle Sprechen dieser Zeilen, um dabei die eigenen Erfahrungen auszudrücken. Das Sprechen muss ‚authentisch‘ sein im Sinn, dass das Üben auf keinen Fall auf ein Vorlesen von Worten auf dem Papier hinausläuft, sondern als authentisches Sprechen erlebt wird, das angeschlossen ist an die eigenen Erfahrungen³³.

²⁹ Im Verbum ‚zusammenstellen‘ klingt der Fachausdruck ‚Kollokation‘ an, der Schlüsselbegriff der sprachlichen Analyse mit Hilfe von Korpusinstrumenten.

³⁰ Zum Begriff der ‚normalen‘ Sprache siehe E. v. Savigny, *Die Philosophie der normalen Sprache*, 1969. 3. Auflage 1993.

³¹ Siehe H. Drumb, *Leben mit Sprachen*, 38, 2008, 4, der in rhetorischer Überhöhung eine Steigerung der sprachlichen Inhalte um den ‚Faktor 100‘ verlangt.

³² Zum Begriff der Anschliessbarkeit siehe H. Feilke, *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie „sympathischen“ und „natürlichen“ Meinens und Verstehens*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1994; H. Feilke, *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1996.

³³ Die „Produktorientiertheit“ des Arbeitens mit literarischen Texten, wie sie von Perrone exemplarisch dargestellt wird, soll hier im Bereich der Mündlichkeit realisiert werden. S. dazu zusammenfassend L. Perrone Capano, *Interkulturelle Sprachräume (II). Leseprozesse und Analyse literarischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache*, Shaker Verlag, Achen 2007, S. 171-173.

Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache wird sehr oft von Lehrpersonen erteilt, deren Muttersprache nicht die Unterrichtssprache ist und die nicht immer eine intensive sprachlich-kulturelle Ausbildung erfahren haben. Unter diesen Voraussetzungen als *learning outcome* einiger weniger Übungseinheiten den Aufbau und die Konsolidierung von Sprachaufmerksamkeit und das Üben von ‚authentisch‘ gesprochenen Äusserungen anzustreben, ist kein triviales Unterfangen. Da auf lyrikline.org neben der Rezitation der Autorin, der Text sowie die Übersetzungen ins Italienische und ins Englische frei zur Verfügung stehen, bietet sich eine Erweiterung des Übungsmoduls um die englische Sprachfassung an. Das Modul in drei Sprachen verteilt die Komplexität der kognitiven Herausforderung in unterschiedlichen Graden auf die einzelnen Phasen der Arbeit in den drei Sprachen³⁴.

Die Übersetzung von Gerhard Kofler macht aus dem Gedicht auf dem Papier eine erzählbare Geschichte. Elfriede Gerstl hingegen liest das Gedicht nicht im Ton einer Erzählung, sondern wie einen Erfahrungsbericht, wo jede Zeile einen eigenständigen Moment an Erfahrung zum Ausdruck bringt. Es sind Momente des Nachdenkens über Erlebtes und Gedachtes und sie veranlassen die Leser des Textes sich selbst zu besinnen, nachzudenken, und die durch die eigene Erfahrung angereicherten Aussagen wahrzunehmen.

Es ist kein Zufall, dass es gerade die Zeile ‚erzählen können‘ ist, die den Lernenden grosse Schwierigkeiten bereitet. Hier wird das Erzählen selbst als Erfahrung problematisiert, eine Metareflexion, die einen nicht unbeträchtlichen kognitiven Aufwand beim Verstehen und beim Sprechen erfordert. Vor dem Hintergrund dieser besonderen Herausforderung konsolidieren sich beim wiederholten Lesen die einzelnen Aussagen in Form von Sprechgruppen, die stark von der prosodischen Prägung der Inhalte gekennzeichnet sind. Die Wiederholungen, die zu einem vertieften Verständnis des Textes führen, sind durch eine Fülle von Varianten gekennzeichnet, die sich in einem selbst-organisierten Prozess zu konventionellen Betonungsmustern festigen.

Die mehrsprachige Lernumgebung

Die Arbeit mit diesem Text ist in unterschiedlichen Momenten als Lernen und als Üben zu charakterisieren. Das Üben besteht aus wiederholtem Kontakt mit dem Intonationsmuster. Die Lernenden sollen eine grosse Zahl solcher Übungen durchführen und sollen sich über einen längeren Zeitraum mit demselben Gedicht beschäftigen, um eine möglichst hohe Zahl von Wiederholungen beim intensiven Anhören und variierenden Sprechen zu erreichen. Ein Weg zu diesem Ziel, der sich in den unterschiedlichsten Lernsituationen als effizient erwiesen hat, besteht darin, die Aufmerksamkeit gezielt auf einzelne Wortgruppen zu lenken, die sodann für eine semantische und pragmatische Vertiefung aus dem Kontext des Gedichtes herausgelöst werden. Die als Muster stabil verfügbaren Sprechgruppen sind die Grundlage für die weiterführende Arbeit mit Wortgruppen aus

³⁴ Die dreisprachige Ausrichtung ist den Arbeitsbedingungen an der Freien Universität Bozen geschuldet, Englisch einzubeziehen ist aber sicher auch in anderen Lernumgebungen eine gangbare Option.

dem Text, die für eine semantische und pragmatische Vertiefung mit Korpusinstrumenten analysiert werden³⁵.

Die italienische Übersetzung von Gerhard Kofler und die englische von Beth Bjorklund können als Arbeitsgrundlage dazu genutzt werden. Die Übersetzungen sollen kursorisch überflogen werden, die Aufmerksamkeit soll dabei nicht vom gesprochenen Wort der Rezitation abgelenkt werden. Außerdem steht ein Blatt mit dem deutschen Text in originaler und normalisierter Rechtschreibung zur Verfügung.

new york und retour	new york and return
ratlos gewesen	was bewildered
Angst gehabt	felt afraid
weit gefahren	travelled far
Gefahr gesucht	courted danger
Mut bekommen	gained courage
beherzt heimgekehrt	returned heartened
erzählen können	able to tell
hohe Türme	high towers
dunkle Schluchten	deep gorges
Mut bekommen	gained courage
Gefahr gesucht	courted danger
weit gefahren	travelled far
Angst gehabt	felt afraid
ratlos wie immer	bewildered as ever
(Elfriede Gerstl, 1988)	(Beth Bjorklund)

Beim Hören werden die Worte innerlich mitgesprochen. Die Lernenden tun das aber nicht in der Absicht, genau dieselben intonatorischen Feinheiten auszudrücken wie die Vortragende. Welche Feinheiten sind es überhaupt, die ein Lernender auszudrücken vermöchte? Solche, die er aus dem Verständnis des Wortes aus der Übersetzung ‚heraus hört‘ und in das deutsche Wort hineinlegt, oder andere, die im Moment des Lesens spontan ‚gefunden werden‘?

Die Unsicherheit bei der Bestimmung der semantischen Nuancen wird aufgewogen durch das Anschliessen an die eigenen Erfahrungen, die durch die Konnotationen des übersetzten Wortes anklingen. Damit kommt allerdings eine systemimmanente Unsicherheit und Unschärfe ins Spiel. Was, wenn in der italienischen Übersetzung *smarrita* statt *disorientata* stünde oder *spaesata*? Oder...? Oder im englischen Text *clueless* statt *bewildered*?

Die Unschärfe (*fuzzyness*) der von den Lernenden gewählten Bedeutungen beim verstehenden Hören und beim Sprechen ist im Gedicht von Anfang an als Stilprinzip bereits angelegt. Es kann daher keine ‚perfekte‘ Realisierung des Verstehens geben. Es gibt nur Varianten und Annäherungen. Das kann überprüft werden. Die Lerneinheit ist auch als

³⁵ Siehe R. Zanin, *Die Sprache der Lehrperson: Ein Lehr-Lern-Modell. Methodische Grundlagen des bilingualen Sachfachunterrichts*, Dissertation, Katholische Universität Mailand, XXIV Zyklus, 2015, S. 237-241.

Übung zur Mustererkennung gedacht und nutzt die mehrsprachige Arbeitsumgebung zu einer knappen aber eindringlichen Einführung in die Instrumente der Korpusanalyse. Die Zusammenstellungen zu gebräuchlichen (d.h. im Text gebrauchten) Wortgruppen können ohne grossen Aufwand in allen drei Sprachen mittels der SketchEngine überprüft werden³⁶.

In vielen Momenten des Sprachkontakts wird so die Aufmerksamkeit der Lernenden weg vom Einzelwort hin zu Wortverbindungen gelenkt, und von den Wortverbindungen auf die Gebrauchssituationen, bis diese Haltung zur natürlichen, ‚normalen‘ Haltung der Sprache gegenüber wird. Auch die statistischen Daten der Belege aus der Korpusuche gehören zu diesem Bild. Nach oben in die Bereiche stilistischer Feinheiten und genauester Entsprechungen beim Übersetzen ist keine Grenze gesetzt. Warum sollten nicht auch ‚Anfänger‘ solche Exkursionen in die höheren Sphären stilistischer Prägnanz unternehmen und ihren Status als ‚Anfänger‘ gleichsam von oben betrachten, um zu erkennen, an welcher Stelle auf dem Weg zur Kompetenz sie sich gerade befinden? Lehrpersonen werden dabei auf Merkmale der Alltagssprache hingewiesen, die keineswegs als spontane Ausdrucksweisen des individuellen Sprachgebrauchs zu verstehen sind, sondern als stabil überlieferte und gebrauchte, konventionell verankerte Varianten in einer Menge von anderen, möglichen Ausdrucksformen, die zwar theoretisch möglich wären, die aber im Sprachgebrauch der Sprachgemeinschaft nicht ‚ausgewählt‘ wurden, und die also nicht zum Fundus der tatsächlich gebrauchten Sprache gehören.

Nur die vertrauten Formen werden beim Gebrauch an den eigenen Sprachgebrauch mit seinen idiosynkratischen Werten und Erinnerungen angeschlossen und können von den Hörern als persönlich gefärbtes Sprechen erlebt werden, das ihnen selbst den Weg zum Sprechen weist, fern von der Nachahmung von Mustern, die von einer fremden Stimme vorgegeben werden.

Die Erfahrung mit der Analyse des englischen Textes bestätigt den Eindruck, dass Sprache in Varianten gebraucht wird, die alle in Beziehung zu vergangenen Erlebnissen, Handlungen und Gebrauchsformen stehen. Dadurch werden Fragen aktuell, die auch den deutschen und den Text in der Erstsprache der Lernenden betreffen. Sind die Nuancen des Sinns, die durch die Wahl bestimmter Lexeme gegenüber anderen, ebenfalls möglichen, zum Ausdruck kommen, Ausdruck von Varianten, die einfach als ‚stilistische‘ Varianten, also gleichsam am Schreibtisch erfunden/gefunden werden, oder aber sind sie Ausdruck einer Verankerung der jeweils gewählten Wörter in der Erfahrung des Sprechers und Übersetzers? Diese Differenzierung der Sprache und der Sprechmuster geht im Normalfall unbewusst vor sich und ist der Introspektion nicht zugänglich. Daher die Entscheidung, sie hörbar zu machen und sie empirischer Beobachtung zu unterziehen.

³⁶ S. dazu H. Drumbl, *Sprachdidaktik und Korpora*, in *Korpora in Lehre und Forschung*, A. Abel – R. Zanin ed., Bozen-Bolzano University Press, Bozen, 2011, SS. 55-100; R. Zanin, *Korpusinstrumente im Umkreis des Lernens*, in *Korpora in Lehre und Forschung*, A. Abel – R. Zanin ed., Bozen-Bolzano University Press, Bozen, 2011, SS.101-128.

Prosodische Muster: kennen, lernen, können

So weit die Gedanken vor der Anwendung dieser Übungseinheit und die Motivation, gerade dieses Gedicht als Übungseinheit auszuarbeiten und einzusetzen. Bei der Anwendung hat sich gezeigt, dass die Intention zwar fruchtbringend war, nämlich die Intention, den Varianten beim Sprechen, Verstehen und Lernen einen grossen Spielraum einzuräumen, dass aber die Modalität der Übungsanordnung diesen Intentionen nicht genau entsprach. Italienische Lernende hören die Tonhöhenbewegungen nicht als distinkte Bewegungen der Stimme, ihnen fehlt die Übung darin, auf diesen Aspekt der mündlichen Sprache zu achten. Was in ihrer Erstsprache phonologisch nicht relevant ist, kann nicht gleichsam auf Befehl in der Zweitsprache als pertinentes Merkmal erkannt werden. In der Erprobung hat das Gedicht von Elfriede Gerstl ein Merkmal gezeigt, das für Lernprozesse paradigmatisch ist. Die einfache und konstante Struktur des Textes führt die Lernenden dazu, die Muster spontan wahrzunehmen und in einen Prozess der Selbstorganisation beim Lesen laufend an ein prototypisches Modell anzupassen. Die Nähe der Übersetzung, die beiläufig aber effizient genutzt werden kann, tut das ihre. Schon beim ersten Lesen werden die im zweiten Teil des Gedichtes angebotenen Wiederholungen als solche erkannt und beim Lesen gleichsam ‚mit graduell immer weiter vertieftem Verständnis‘ vorgetragen. Die Erkenntnis der existenziellen Dimension der Reise, die von Resignation zu Resignation führt, aber den kurzen Moment hochgemuten Erlebens nicht vergisst, führt zu einer von Empathie beeinflussten Modalität des authentischen Lesens, die ganz spontan gefunden wird. Die Faszination des Gedichts liegt in der Überprüfbarkeit dieser Momente der Aneignung, da die stringente Struktur mit den prosodischen Vorgaben die Varianten deutlich erkennen lässt.

Die Erprobung dieses Gedichts hat also die Prämissen, die prosodischen Muster gleichsam als abstrakte Muster als Lernstoff anzubieten, unterlaufen und zu einer Aneignung geführt, die sehr stark von der Bedeutung der einzelnen Aussagen geprägt wird. Und es hat sich bei der didaktischen Erprobung gezeigt, dass es gerade die graduelle Aneignung des in einer präzisen Sprechsituation verankerten ‚Sinns‘ ist, die dazu geführt hat, dass sich die prosodischen Muster konsolidieren konnten.

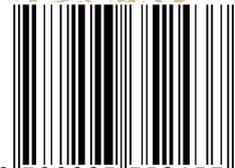


FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE
L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

ANNO XXV - 2/2017

EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.72342235 - fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (produzione)
librario.dsu@educatt.it (distribuzione)
redazione.all@unicatt.it (Redazione della Rivista)
web: www.analisiilinguisticaeletteraria.eu

ISSN 1122 - 1917



9 788893 352437