

Vorlesen lehren und lernen. Didaktisch-methodische Implikationen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)

Vorlesen ist ein komplexer kommunikativer Vorgang, der keinesfalls auf das bloße Ablesen sprachlicher Zeichen reduziert werden darf. Es ist vielmehr ein performativer Akt, der in situative und soziokulturelle Kontexte eingebettet ist und unter anderem prosodisch ausgeführt wird. Von besonderer Relevanz ist zudem die Kenntnis der Merkmale des mündlich zu reproduzierenden Textes. Die Vermittlung von Vorlesefähigkeit ist daher mit vielfältigen Herausforderungen verbunden, die in unterschiedlichen Bereichen angesiedelt sind. Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, auf Grundlage sprechwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Ansätze zentrale Schritte zur Entwicklung und Förderung von Vorlesekompetenz im DaF-Unterricht zu diskutieren. Leitende Fragestellungen betreffen dabei die Rolle von phonetisch-phonologischer Kompetenz, Text- bzw. Textsortenkompetenz und performativen Fähigkeiten im Vorleseprozess. Zunächst werden einschlägige Definitionen zusammengeführt. Darauf aufbauend wird die Verzahnung phonetisch-phonologischer sowie textsortenspezifischer Kompetenzen näher beleuchtet. Es wird davon ausgegangen, dass Vorlesen im DaF-Unterricht nur dann erfolgreich gefördert werden kann, wenn sprachliche, textsortenspezifische und performative Dimensionen gezielt miteinander verknüpft werden. Vor diesem Hintergrund werden am Beispiel der Textsorte „Märchen“ konkrete didaktisch-methodische Implikationen für die DaF-Unterrichtspraxis vorgeschlagen. Diese tragen zur Entwicklung und Förderung der Vorlesefähigkeit bei und ermöglichen zugleich die gezielte Vorbereitung einer Vorleseperformanz. Insgesamt bietet der Beitrag damit konkrete Ansatzpunkte für die Vermittlung und Weiterentwicklung von Vorlesekompetenz im Fremdsprachenunterricht Deutsch.

Schlüsselwörter: Vorlesekompetenz, phonetisch-phonologische Kompetenz, Text(sorten)kompetenz, performative Kompetenz, reproduzierendes Sprechen, DaF

Teaching and Learning Reading Aloud: Didactic and Methodological Implications for German as a Foreign Language (GFL) Instruction

Reading aloud is a complex communicative process that can by no means be reduced to the mere decoding of linguistic signs. Rather, it is a performative act embedded in situational and sociocultural contexts and realized, among other aspects, through prosody. Particularly relevant in this respect is knowledge of the characteristics of the text to be reproduced orally. The teaching of reading-aloud competence is therefore associated with a wide range of challenges situated in different domains. This contribution aims to discuss, on the basis of the approaches from speech science and language pedagogy, central steps for the development and promotion of reading-aloud competence in the teaching of German as a foreign language (GFL). The guiding research questions address the role of phonetic-phonological competence, text and genre competence, and performative skills in the process of reading aloud. To this end, relevant definitions are first brought together. Building on this, the interconnection of phonetic-phonological and text/genre-related competences is examined in greater detail. It is assumed that reading aloud in GFL classrooms can only be effectively fostered when linguistic, text-related, and performative dimensions are

systematically integrated. Against this background, concrete didactic-methodological implications for GFL classroom practice are proposed using the text genre "fairy tale" as an example. These contribute to the development and enhancement of reading-aloud competence and, at the same time, enable the targeted preparation of a reading performance. Overall, the article thus offers concrete approaches for the teaching and further development of reading-aloud competence in German as a foreign language.

Keywords: reading-aloud competence, phonetic-phonological competence, text and genre competence, performative skills, reproductive speech, GFL

Author: Beata Grzeszczakowska-Pawlakowska, University of Łódź, Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, Poland, e-mail: beata.pawlakowska@uni.lodz.pl

Received: 16.8.2025

Accepted: 24.9.2025

1. Ausgangspositionen. Zielsetzung des Beitrags

Unter Vorlesen wird im sprechwissenschaftlich-sprecherzieherischen Sinne „eine Form reproduzierenden Sprechdenkens [verstanden: ein] Prozess, bei dem adäquate Schallform [...] für eine gegebene Sprachgestalt [...] entwickelt wird, so dass eine Sinnintention ausgedrückt werden kann, die für diese Textgestalt möglich ist“ (Gutenberg 2000a: 405). Die Vermittlung von Vorlesefähigkeit ist mit zahlreichen Herausforderungen verbunden, die in unterschiedlichen Bereichen liegen. Diese ergeben sich zunächst aus der Komplexität mündlicher Kommunikation. Damit ist der multimodale Vollzug des Sprechens auf mehreren Ebenen zugleich gemeint: auf der Ebene der verbalen Zeichen, auf der paraverbalen Ebene – etwa prosodischer Ausdrucksmittel oder anderer Erscheinungen wie Seufzen oder Lachen – sowie im Bereich nonverbaler, gestisch-mimischer Ausdrucksformen (vgl. Watzlawick et al. 2017, Hausendorf 1997, Scollon/Scollon 1995). In sprachlicher Hinsicht kommt es beim Vorlesen auf ein Zusammenspiel von grammatischen, lexikalischen und phonetischen Aspekten an. Dabei ist die normgerechte bzw. angemessene phonetische Gestaltung der Äußerungen eine grundlegende Voraussetzung für die Verständlichkeit der gesprochenen Botschaft.

Vorlesen ist jedoch nicht nur ein sprachliches Phänomen, sondern vielmehr ein sozialer Akt, da es grundsätzlich in einen situativen Kontext eingebettet und auf eine kommunikative Situation ausgerichtet ist. Mit anderen Worten: Beim Vorlesen handelt es sich nicht nur um eine Interaktion zwischen der vorlesenden Person und dem Text, sondern um „die sprecherische Vermittlung des Gelesenen [...] für einen oder mehrere Hörer[:innen]“ (Ockel 2011: 85). Dabei wird die eigene Begegnung der Leserin bzw. des Lesers mit dem Text den Zuhörenden mitgeteilt, die wiederum als „Kontrollinstanz [wirken], ob der Dialog mit dem/der Vorleser/Vorleserin über den Text gelungen ist“ (ebd.). Die vorlesende Person muss dabei auf das Fassungsvermögen der Zuhörenden Rücksicht nehmen – „sie auf das Zuhören einschwören und für das Zuhören öffnen“ (ebd., dazu vgl. auch Gutenberg 1998: 433). Kurzum: Die vorlesende Person steht in einer Interaktionsbeziehung zu den Zuhörenden und muss ihre sprechsprachliche Gestaltung an deren Erwartungen, Bedürfnisse sowie an das situative Umfeld und dessen soziokulturelle Konventionen anpassen.

Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang nicht zuletzt die Kenntnis textsortenspezifischer Merkmale, die Text(sorten)kompetenz sowie die aktuelle Funktion des Vorleseakts – von Informations- und Wissenstransfer über Unterhaltung und ästhetische Gestaltung bis hin zu gemeinschaftsstiftender Wirkung. Folglich ist Vorlesen zugleich ein performativer Akt, bei dem die Sprechwirkung der vorlesenden Person für den Erfolg des Vorlesens entscheidend ist. Die Umsetzung performativer Fähigkeiten zeigt sich dabei unter anderem in der angemessenen Nutzung prosodischer Merkmale hinsichtlich ihrer Rhetorizität (vgl. z. B. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2023). Insgesamt stellt Vorlesen einen komplexen kommunikativen Vorgang dar, der keinesfalls auf das bloße Ablesen verbaler Zeichen reduziert werden darf. Dabei handelt es sich, wie hier erläutert, um die wechselseitige Verknüpfung mehrerer Kompetenzbereiche, die auch im fremdsprachlichen Lehr- und Lernkontext gezielt thematisiert werden sollte.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, einige didaktisch-methodische Schritte zur Entwicklung und Förderung der Vorlesefähigkeit in der Fremdsprache Deutsch systematisch darzustellen (s. Kap. 3). Im Mittelpunkt weiterer Überlegungen steht die Verzahnung phonetisch-phonologischer und Textsortenkompetenz. Dabei wird von den entsprechenden Definitionen ausgegangen (s. Kap. 2).

2. Das Zusammenspiel von phonetisch-phonologischer und Text(sorten)kompetenz

Phonetisch-phonologische Kompetenz

Phonetisch-phonologische Kompetenz umfasst die Fähigkeiten und Fertigkeiten, segmentale sowie suprasegmentale (prosodische) Merkmale einer Sprache einschließlich ihrer Funktion(en) zu erkennen sowie diese in verschiedenen kommunikativen Kontexten angemessen zu gebrauchen und zu variieren. Unter segmentalen Merkmalen werden die lautlichen Einheiten einer Sprache (Vokal- und Konsonantenphoneme bzw. -allophone) verstanden, unter suprasegmentalen jene phonetischen Merkmale, die über die Segmentalia hinausgehen, wie Sprechmelodie, Lautheit/Lautstärke, Dauer, Sprechgeschwindigkeit/-tempo, Sprechspannung, Pausen, Stimme, Stimmqualität und Stimmausdruck. Suprasegmentale Merkmale treten einzeln oder in Kombination auf, im letzteren Fall entstehen multiparametrische Merkmalskomplexe, die sich in der kommunikativen Praxis in Melodisierung, Akzentuierung, Gliederung und Rhythmisierung manifestieren (vgl. Europarat 2001¹, auch 2020: 158; Hirschfeld/Reinke 2018: 57–66).

Text(sorten)kompetenz

Unter Text(sorten)kompetenz versteht man die Fähigkeit, mit Texten kommunikativ angemessen umzugehen, um spezifische kommunikative Aufgaben in sozialen Interaktionen zu bewältigen. Mit anderen Worten: Es geht um die Fähigkeit, schriftlich vorliegende Texte verstehend zu lesen und eigene Texte textsortengemessen zu

¹ Vgl. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i5.htm>.

verfassen (vgl. Mohr 2010: 337, Portmann-Tselikas 2002: 14). Textkompetenz umfasst somit sowohl die Rezeption als auch die Produktion von Texten. Eine grundlegende Voraussetzung dafür ist das Wissen um die Muster, die bestimmte Klassen von Texten – sogenannte Textsorten – konstituieren und mit bestimmten sprachlichen Handlungen korrespondieren (vgl. Thurmail 2010: 337). Die jeweilige Musterhaftigkeit ergibt sich aus der Kombination kontextueller (situativer), kommunikativ-funktionaler und struktureller Merkmale (vgl. Brinker 2010: 125).

Das oben erläuterte Verständnis von Text(sorten)kompetenz bezieht sich hier auch auf mündlich realisierte schriftkonstituierte Textsorten (mrskT) im Sinne von Gutenberg (2000b: 575–578), also auf das reproduzierende Sprechen wie etwa das Vorlesen. In diesem Zusammenhang unterscheidet er zwischen zwei Typen von Textsorten – subjektiv intentionalen mrskT und mrskT im weiteren Sinn. Erstere entstehen mit der subjektiven Intention, „dass der Schreiber selbst oder ein anderer Sprecher sie in einer neuen Situation mündlich [etwa vorlesend oder aus dem Gedächtnis] realisieren kann“ (ebd.: 575). Dazu gehören z. B. Rundfunk- und Fernsehnachrichten, Wetterberichte, Parlamentsreden oder Audioguides in der Kunstkommunikation. Mit den letzteren meint Gutenberg „geschriebene Sprachwerke, die in der kulturellen Tradition einer Sprachgemeinschaft in immer wieder neuen Sprechsituationen mündlich [aus dem Gedächtnis oder vorlesend] realisiert werden (können), unabhängig davon, ob solche mündliche Reproduktion vom Verfasser intendiert ist oder nicht“ (ebd.), z. B. literarische Texte, juristische oder religiöse Wiedergebrauchstexte wie Eides- oder Taufformeln oder ein vom Notar verlesener Immobilienvertrag. Darüber hinaus führt Gutenberg einen weiteren Typ an, nämlich mrskT im uneigentlichen Sinne. Damit sind „solche Formen des Sprechens [gemeint], bei denen, ob im Gespräch oder in der Rede, aufgrund einer schriftlich vorbereiteten Unterlage – Stichwortzettel – [...] zwar vorgeplanter Inhalt reproduziert wird, der Wortlaut jedoch in der jeweiligen Sprechsituation neu entsteht“ (ebd.), etwa Vorträge oder studentische Referate. Dieser Typ fällt folglich unter frei produzierendes, und nicht unter reproduzierendes Sprechen.

Das Zusammenspiel von phonetisch-phonologischer und Text(sorten)kompetenz
Zentral für die Erfassung der Verzahnung phonetisch-phonologischer und Text(sorten)kompetenz sind die Polyfunktionalität der Prosodie sowie die prosodische Markierung unterschiedlicher Sprechweisen. Diese Aspekte werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Prosodische Mittel übernehmen in der kommunikativen Praxis – abhängig vom situativen Kontext bzw. der eingebetteten Textsorte – unterschiedliche Funktionen. Sie dienen etwa der Bedeutungsdifferenzierung durch Melodisierung, Betonung und Gliederung oder strukturieren längere Äußerungen in kleinere Einheiten mittels Pausen. Darüber hinaus werden sie eingesetzt, um relevante Informationen durch Fokusakzente hervorzuheben sowie um Glaubwürdigkeit zu konstituieren. Schließlich dienen sie dem Ausdruck von Emotionen und/oder der subjektiven Befindlichkeit der sprechenden Person (vgl. z. B. Neuber 2010: 70–79, ders. 2016: 134; Hirschfeld/Reinke 2018: 58).

Diese Funktionsvielfalt wird auch beim Vorlesen deutlich, zum Beispiel bei einer Kindergeschichte im Familienkreis. Folglich sollte der Ausspracheunterricht nicht auf die Vermittlung von Lauten und Prosodie ausschließlich in ihrer syntaktischen und/oder phonologischen Funktion beschränkt bleiben.

In der einschlägigen Literatur wird grob zwischen der neutral-sachlichen und der emotionalen Sprechweise unterschieden. Die neutral-sachliche Sprechweise ist vor allem für institutionelle Kontexte typisch, in denen die Kommunikation primär auf der Sachebene stattfindet. Die emotionale Sprechweise hingegen spielt im Alltag eine weitaus größere Rolle. Bei der sachlich-neutralen Sprechweise kommt es nach Reinke (2008: 39) auf eine „(meist bewusst gewählte) Einstellung des Sprechenden zur Situation und zum Gesprochenen“ an. Die Aufmerksamkeit der sprechenden Person richtet sich dabei auf den Sachverhalt, während die natürliche Emotionalität durch kognitive Prozesse unter den gegebenen Kommunikationsbedingungen unterdrückt wird. Melodieführung und Betonung werden grundsätzlich nach festen Regeln umgesetzt, die jedoch in Situationen natürlicher, spontaner Emotionalität ihre Geltung verlieren können. Die beiden Sprechweisen werden entsprechend prosodisch markiert: Die sachlich-neutrale Sprechweise zeigt vergleichsweise geringe Veränderungen in Lautstärke, Tempo und Melodie; die emotionale Sprechweise ist allgemein durch auffälligen Melodieanstieg sowie größere Lautstärke- und Tempoänderungen gekennzeichnet (vgl. Stock 1996: 52). Die Merkmale der emotionalen Sprechweise treten allerdings auch bei modalen Sprechweisen auf, etwa beim nachdrücklichen, kontrastiven, überraschenden, unruhigen oder ironischen Sprechen, selbst wenn dabei keine Emotionen zum Ausdruck kommen (vgl. Hirschfeld/Reinke 2018: 49).

Die prosodische Markierung von Basisemotionen ist kulturell geprägt. Im Deutschen werden sie beispielsweise mit den folgenden lautlich-stimmlichen Merkmalen in Verbindung gebracht.

SPRECHWEISEN			
freundlich / erfreut / fröhlich	ärgerlich / wütend	traurig / enttäuscht	ängstlich
starke Melodiebewegung	geringe Melodiebewegung	insgesamt etwas tiefer, geringe Melodiebewegung	insgesamt etwas höher, steigende Melodiebewegung
größere Lautstärke	größere Lautstärke	geringe Lautstärke	leise, wenig Lautstärkevariation
schnell, größere Sprechgeschwindigkeitsvariation	schnell, geringe Sprechgeschwindigkeitsvariation	langsam, viele Pausen	schnell
klare Stimme	insgesamt höhere oder tiefere, dumpfe/gepresste oder auch klare Stimme	belegte Stimme	belegte Stimme
deutliche Artikulation	deutliche Artikulation	Artikulation eher undeutlich	Artikulation eher undeutlich

Tab. 1. Prosodische Markierung emotionaler Sprechweisen
(nach Hirschfeld/Reinke 2018: 51–52)

Abschließend sei betont, dass es beim Vorlesen nicht auf eine einzige „richtige“ Sprechweise ankommt, sondern häufig auf eine angemessene Kombination verschiedener

Sprechweisen. Die sachlich-neutrale Sprechweise ist insbesondere für Texte mit informativem Charakter – etwa Fach- oder Sachtexte – geeignet, während das Vorlesen literarischer Gattungen wie Märchen, Erzählungen oder Gedichte eine variantenreiche prosodische Realisierung erfordert. Neben den textsortenspezifischen Merkmalen spielt auch der Adressatenbezug eine wesentliche Rolle: So verlangt das Vorlesen für Kinder ein anderes Maß an Expressivität als das Vorlesen im institutionellen oder akademischen Kontext. Vorlesen bedeutet somit die bewusste Auswahl und Kombination verschiedener Sprechweisen in Abhängigkeit von Textsorte und situativem Kontext.

Diese Faktoren sollen bei der Entwicklung und Förderung von Vorlesefähigkeit bewusst herangezogen werden. Dafür bietet sich eine Modellierung der Vorlesekompetenz an, in der das Zusammenspiel phonetisch-phonologischer und Text(sorten)kompetenz berücksichtigt wird (ausführlicher dazu vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska, in Vorb.).

3. Didaktisch-methodische Schritte zur Entwicklung von Vorlesefähigkeit in der Fremdsprache Deutsch

Vorlesekompetenz in der Fremdsprache ist insbesondere in akademischen und professionellen Handlungsfeldern von Bedeutung, etwa beim Vorlesen eigener oder fremder Texte in universitären Lehrveranstaltungen oder im Rahmen dolmetscherischer Tätigkeiten. Sie ermöglicht eine klare, adressatengerechte Vermittlung komplexer Inhalte und unterstützt eine effektive, zielgruppenorientierte Kommunikation. Beim Erwerb einer Fremdsprache sensibilisiert das Vorlesen für die zielsprachliche Prosodie und trägt somit zur Beherrschung der Aussprache im weiteren Sinn bei. Zugleich fördert es Leseflüssigkeit und Textverarbeitung, da Lernende lernen, Sinnzusammenhänge zu erkennen. In interaktiven Kontexten – etwa beim Vorlesen vor einer Gruppe – wird außerdem die performative Kompetenz gestärkt. Damit ist Vorlesekompetenz nicht nur eine Technik der Textwiedergabe, sondern ein wirksames Instrument zur Förderung von Sprech-, Hör- und Interaktionsfähigkeiten in der Fremdsprache.

Die Vorlesekompetenz ist als integraler Bestandteil sprachlicher Kommunikation weder in der Erst- noch in der Fremdsprache selbstverständlich vorhanden, sondern muss – wie andere Sprachkompetenzen auch – gezielt entwickelt und geübt werden. Dies gilt umso mehr, als es vielen Sprachverwender:innen schwerfällt, einen schriftlich fixierten Text unter Berücksichtigung der in Kapitel 2 erläuterten Faktoren in mündliche Rede zu überführen – „so dass sich der vorgestellte Text anhörlich präsentiert, und d. h. vor allem auch die Vorstellung des Hörers erreicht“ (Ockel 2011: 85).

Im Folgenden werden am Beispiel der Textsorte „Märchen“ („Rotkäppchen“) konkrete didaktisch-methodische Schritte vorgestellt, die zur Entwicklung und Förderung der Vorlesefähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch herangezogen werden können. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der engen Verzahnung phonetisch-phonologischer Fähigkeiten und Fertigkeiten mit der Text(sorten)kompetenz.

SCHRITT 1: Sensibilisierung für die charakteristischen Merkmale der Textsorte Märchen

Als erster Schritt bietet sich die Sensibilisierung der Lernenden für die charakteristischen Textsortenmerkmale eines Märchens an. Darauf aufbauend können sie später mögliche Sprechweisen bewusst einsetzen und Prosodie gezielt gestalten, sodass ein Märchentext kommunikativ wirkungsvoll und adressatengerecht präsentiert wird. Die folgenden Tabellen geben eine zusammenfassende Übersicht über einige Merkmale der Textsorte Märchen, die in diesem ersten Schritt thematisiert werden sollten. Im Mittelpunkt stehen dabei drei Merkmalskategorien: kontextuell (situativ), kommunikativ-funktional und sprachlich-strukturell (vgl. ausführlicher Landquist-Mog 2012, Jeßing/Köhnen 2007, Venohr²2009, Ehlers 2004, auch abi.unicum.de², brockhaus.de³).

Merkmalskategorie: kontextuell (situativ)	
Adressatenbezug	Ausrichtung auf Kinder bzw. Publikum zur Unterhaltung und moralischen Orientierung
Sprechsituation	schriftlich fixierte Texte zum Vorlesen (traditionell: mündliche Überlieferung)
zeitlicher Kontext	Handlungen außerhalb der konkreten Alltagszeit („Es war einmal...“) – zeitlich allgemein, keine konkrete Zeitangabe
räumliche Bezugnahme	allgemeine oder phantastische Ortsangaben („in einem fernen Königreich“) – ohne konkrete situative Verortung

Tab. 2. Merkmalskategorie: kontextuell (situativ)

Merkmalskategorie: kommunikativ-funktional	
Unterhaltungsfunktion	ästhetischer Genuss und Spannung beim Zuhören/Lesen; Humor und Witz; Abenteuer
moralisch-soziale Funktion	Übermittlung von Werten, Normen und kulturellen Vorstellungen
Bildungsfunktion	Förderung von Sprachkompetenz, Vorstellungskraft und kulturellem Wissen
performative Funktion	Förderung sozialer Interaktionen durch Vorlesen (zwischen Vorlesenden und Zuhörenden); Erzeugung von Wirkung beim Vorlesen

Tab. 3. Merkmalskategorie: kommunikativ-funktional

Merkmalskategorie: strukturell	
Handlungsstruktur	linearer Aufbau: Anfang, Mittelteil (Konflikt), Ende mit Konfliktlösung (Lösung des Konfliktes, Belohnung oder Bestrafung)
sprachliche Gestaltung	einfache, klare Sätze; parataktisch, oft Dialoge; evaluative Adjektive (<i>tapfer, böse</i>); Gegensätze (<i>arm/reich</i>); wiederkehrende Formeln und Handlungssabläufe („Es war einmal ...“); leicht verständlich
Figurenstruktur	typische Figuren: Held/Heldin, Bösewicht, Helfer, Märchenwesen; erfundene Welt mit übernatürlichen Elementen und personifizierten Tieren/Pflanzen

Tab. 4. Merkmalskategorie: sprachlich-strukturell

² Vgl. <https://abi.unicum.de/deutsch-im-abi/maerchen-merkmale#Merkmale>.

³ Vgl. <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/märchen?isSearchResult=true>.

Bei diesem Schritt werden die Lernenden zunächst gebeten, den vorgegebenen Text still zu lesen. Ziel dieser Leserunde ist es, sich mit dem Textinhalt und der Textintention vertraut zu machen. Dafür ist das Verständnis des Textes in lexikalischer Hinsicht eine wesentliche Voraussetzung, da unzureichendes Textverständnis unter anderem zu einer unangemessenen Akzentverteilung auf der Äußerungsebene führen kann (vgl. z. B. Grzeszczakowska-Pawlakowska 2010: 125). Unbekannte Lexeme sollten daher erklärt, phonetisch präsentiert und bei Bedarf geübt werden. Auf der segmentalen Ebene umfasst dies insbesondere das Training der für das Deutsche typischen Verhältnisse von Vokalqualität und -quantität, einschließlich der Vokalreduktionen in unbetonten Silben, die den typischen Rhythmus ausmachen. Auf der suprasegmentalen Ebene geht es um die Verteilung von Akzenten auf der Wortebene. Dieser Schritt dient somit zugleich einem phonetisch ausgerichteten Lexiktraining: Die geübten Wortakzente, langen und kurzen Vokale sowie Vokalreduktionen können im Text entsprechend visualisiert werden.

SCHRITT 2: Sensibilisierung für prosodisch markierte Sprechweisen und deren mögliche Kombinationen

Wie bereits oben erwähnt, kommt es gerade beim Vorlesen von Märchen nicht auf die Wahl nur einer „richtigen“ Sprechweise, sondern häufig auf eine Kombination neutral-sachlicher mit emotionaler Sprechweise an, wobei – je nach dem Inhalt bzw. der inhaltlichen Interpretation des Textes oder aber auch je nach der situativ-kontextuellen Einbettung des Vorlesens und den Adressat:innen – unterschiedliche Emotionen zum Ausdruck gebracht werden können. Im Folgenden wird dies am Beispiel des Märchens „Rotkäppchen“⁴ verdeutlicht. Es sei an dieser Stelle allerdings betont, dass es sich hier um eine mögliche prosodische Variation zur Hervorhebung bestimmter Inhalte bzw. Figuren handelt:

Eröffnung: *Es war einmal ein kleines Mädchen, das immer ein rotes Käppchen trug. Darum hieß es bei allen Leuten nur „Rotkäppchen“* → Sprechweise: feierlich-erzählend, ruhiges Tempo, melodisch ansteigend bei *Es war einmal*, um den Anfang einer Märchenwelt zu signalisieren;

Auftrag der Mutter: „*Hier ist Kuchen und eine Flasche Wein, bringe sie der kranken Großmutter! Aber geh nicht vom Weg ab!*“ → Sprechweise: klar, mahnend, leicht eindringlicher Ton bei *geh nicht vom Weg ab!*, Betonung auf *nicht*.

Begegnung mit dem Wolf: *Rotkäppchen ... begegnete es dem Wolf. Rotkäppchen wusste nicht, dass der Wolf böse war ...* → Sprechweise: leicht spannungsaufbauend, gedämpftes Tempo; *der Wolf* mit tieferer Stimme und gedehnt, um Bedrohung anzudeuten; Monolog des Wolfes: „*Die kranke alte Frau kann ich leicht fressen, und als Nachtisch werde ich mir noch das kleine Rotkäppchen holen*“ → Sprechweise: düster, gedehnt, mit abfallender Intonation; eventuell tieferer, knurrender Ton → Charakterisierung des Wolfes;

⁴ In dem Beitrag wird aufgrund der allgemeinen Vertrautheit mit dem Inhalt des Märchens auf dessen vollständiges Zitieren verzichtet. Der gesamte Text ist unter <https://www.hueber.de/media/36/Rotkaeppchen.pdf> abzurufen.

Wolf verführt Rotkäppchen: „*Hier sind so schöne Blumen, bring doch deiner Großmutter einen bunten Strauß mit, dann freut sie sich bestimmt*“ → Sprechweise: verführend, freundlich-heiter, bewusst kontrastierend zur inneren Bedrohung;

Dialog: Rotkäppchen – Großmutter (Wolf im Bett): „*Großmutter, was hast du für große Ohren?*“ – „*Damit ich dich besser hören kann*“ ... → Sprechweise: Rotkäppchen: neugierig, steigende Melodie → Erstaunen (*Großmutter, was hast du ...?*); „*Großmutter*“ (Wolf im Bett): zunehmend bedrohlich, anfangs ruhig, dann immer kräftiger, abfallend, bis aggressiv bei „*Damit ich dich besser fressen kann!*“;

Der Wolf verschlingt das Rotkäppchen: *Und damit sprang der Wolf aus dem Bett und verschlang das arme Rotkäppchen* → Sprechweise: schnell, dynamisch, plötzlicher Lautstärkeanstieg bei *sprang* → Schreckmoment;

Rettung durch den Jäger: „*Warum wohl die alte Frau so schnarcht? Ich muss doch hineingehen ...*“ → Sprechweise: nachdenklich, langsameres Sprechtempo, fragende Melodie → Spannung lösend. *Mit einer großen Schere begann er, dem Wolf den Bauch aufzuschneiden* → Sprechweise: sachlich-erzählend, neutral, als Kontrast zur Dramatik;

Befreiung: „*Gott sei Dank! Da drin war's so dunkel!*“ Sprechweise: aufgeregterleichtert, ein hoher bzw. höherer Melodiesprung, schnelleres Sprechtempo;

Schluss: *Da dankten Rotkäppchen und die Großmutter dem Jäger und alle drei waren froh und tranken den Wein und aßen den Kuchen* → Sprechweise: ruhig, abschließend, freundlicher Tonfall, abfallende Melodie zum Märchenschluss.

SCHRITT 3: Lesetraining nach sprechwissenschaftlicher Leselehre

Die sprechwissenschaftliche Leselehre geht als Instrument zur Vermittlung der Lesekompetenz über die Didaktik des stillen Lesens weit hinaus. Ihr Gegenstand – sowohl als Theorie als auch als Didaktik – ist das sinnfassend-sinnvermittelnde Vorlesen. Zum einen betrifft dies die Formulierung von Regeln für mündliche, textspezifische bzw. textsortenspezifische Realisierungen eines Textes. Dazu gehört der sprachbezogene und textbildende Teil des Sprechausdrucks – die Prosodie, z. B. die Gliederung in Sprecheinheiten, die Signalisierung von Abgeschlossenheit oder Nichtabgeschlossenheit durch melodische Verläufe sowie die Akzentuierung sinnwichtiger Wörter. Zum anderen wird die Vermittlung von Kenntnissen über den Zusammenhang zwischen Aussageabsicht, Text- und Prosodiestruktur – kurz: über das Zusammenspiel von phonetisch-phonologischer und Text(sorten)kompetenz – sowie die Fähigkeit, dieses Wissen beim Vorlesen praktisch umzusetzen, angestrebt (vgl. Bose 2003: 53–55).

Im Sinne der Leselehre kann die Lesekompetenz schrittweise anhand bestimmter Teilschritte entwickelt werden, die im Folgenden stichwortartig aufgeführt sind:

- Gliederung des Textes in Akzentgruppen (rhythmische Gruppen/Sinnschritte)

Die Lernenden werden gebeten, den Text mithilfe von Schrägstrichen (/ bzw. //), die potenziell für Pausen in der mündlichen Realisierung stehen, in kleinere Einheiten als Sätze zu unterteilen. Die Gliederung in Akzentgruppen bzw. rhythmische Gruppen oder Sinnschritte ist dabei nicht zufällig, sondern hängt beim reproduzierenden Sprechen – also auch beim Vorlesen – von drei Faktoren ab: **a)** der syntaktischen und inhaltlichen Struktur der einzelnen Sätze, **b)** den möglichen Satzakzenten

(Wortgruppenakzenten) sowie c) der Gestaltungsabsicht und dem daraus resultierenden Sprechtempo (vgl. Stock 1996: 71). Innerhalb dieser lexikalisch-grammatikalisch und kommunikativ-sprecherisch determinierten Einheiten kommt der sprechsprachliche Rhythmus durch die Wiederkehr betonter Silben zum Tragen.

- Markierung melodischer Verläufe innerhalb von Akzentgruppen

Als nächster Teilschritt erfolgt die visuelle Markierung der melodischen Verläufe in der Endphase jeder Akzentgruppe (rhythmischer Gruppe oder jedes Sinnschritts), wodurch deren Abgeschlossenheit bzw. Nichtabgeschlossenheit signalisiert wird. Abgeschlossene Äußerungen werden durch den Tiefschluss (↓) – also die fallende Satzmelodie bei Aussage- und Aufforderungssätzen sowie neutral gesprochenen Ergänzungsfragen; oder durch den Hochschluss (↑) – also die steigende Satzmelodie bei Entscheidungs- und Nachfragen markiert. Nicht abgeschlossene Äußerungen hingegen werden durch den Halbschluss (→) – also die schwebende Melodie gekennzeichnet (vgl. Hirschfeld/Reinke 2018: 62, Stock 1996: 94–118).

- Markierung von Satzakzenten (Wortgruppenakzenten)

Als letzter Teilschritt erfolgt die visuelle Markierung von Satzakzenten (Wortgruppenakzenten) innerhalb der einzelnen Sinnschritte. Bei sachlich-neutraler Sprechweise sind dabei zunächst folgende sprachspezifische Satzbetonungsregeln zu beachten: a) Inhaltswörter (Autosemantika) sind potenzielle Satzakzentträger, im Gegensatz zu den Formwörtern (Synsemantika), die grundsätzlich nicht akzentuiert werden – es sei denn bei kontrastiver oder nachdrücklicher Betonung; b) bei mehreren Inhaltswörtern innerhalb eines Sinnschritts erhält die Ergänzung zum Verb den sinnwichtigsten Akzent; c) innerhalb von Gruppen mit Beifügungen zum Substantiv, Adjektiv oder Adverb liegt der stärkste Akzent auf dem letzten Glied; d) bei der Aufzählung von gleichwertigen, aneinander gereihten Satzgliedern fällt der stärkste Satzakzent ebenfalls auf das letzte Glied; e) grundsätzlich liegt der wichtigste Satzakzent im Sinne der Thema-Rhema-Gliederung gegen Ende des Satzes, also am Ende des Rhemas (die sogenannte Endbetonung). Auf der Textebene sind weitere, inhaltlich-kommunikativ determinierte Satzakzente möglich, etwa bei emotionaler Sprechweise – in solchen Fällen können die oben aufgeführten Satzakzentregeln ihre Geltung verlieren (vgl. Hirschfeld/Reinke 2018: 64, Stock 1996: 70–80).

Anschließend kann das eigentliche Vorlesetraining erfolgen, das die zuvor analytisch ausgearbeiteten Teilschritte synthetisiert. Im Folgenden wird anhand eines kurzen Ausschnitts aus dem Märchen „Rotkäppchen“ ein mögliches Vorgehen verdeutlicht. Zunächst empfiehlt sich ein langsames Sprechtempo, um die systematische, integrierte Einübung der zuvor beschriebenen phonetischen Phänomene zu ermöglichen. Der Text sollte dafür in kleine Sinnschritte gegliedert werden (Schrägstriche stehen für Pausen, Pfeile – für Melodieverläufe und Fettmarkierungen in Kombination mit Großschreibung – für Wortgruppenakzente):

Es war EINmal / (→) ein kleines MÄDchen / (→), das IMmer / (→) ein rotes KÄPPchen trug // (↓). Darum HIEß es / (→) bei allen LEUten / (→) nur „ROTkäppchen“ // (↓). Eines TAges / (→) sagte die MUTter / (→) zu dem KIND // (→): „Hier ist Kuchen

/ (→) und eine Flasche WEIN / (→), BRINge sie / (→) der kranken GROßmutter! // (↓) Aber GEH nicht / (→) vom WEG ab!“ // (↓) Die GROßmutter / (→) WOHNte / (→) in einem HÄUSchen (→) im WALD // (↓). ROTkäppchen / (→) ging FORT // (↓), und als es durch den WALD ging / (→), beGegnete es / (→) dem WOLF // (↓). ROTkäppchen / (→) WUSSte nicht / (→), dass der WOLF / (→) BÖse war / (→), und erZÄHLte ihm / (→) von der kranken GROßmutter // (↓). Der WOLF / (→) DACHte // (→): „Die KRANke alte Frau / (→) kann ich LEICHT fressen / (→), und als NACHTisch / (→) werde ich mir NOCH / (→) das kleine ROTkäppchen holen“ // (↓).

Je höher das Sprachniveau ist bzw. je vertrauter die Lernenden mit den einzelnen Vorleseschritten sind, desto größer können die zu markierenden rhythmischen Gruppen sein, was zwangsläufig ein schnelleres Sprechtempo beim Vorlesen zur Folge hat (Schrägstriche stehen für Pausen, Pfeile – für Melodieverläufe, Fettmarkierungen in Kombination mit Großschreibung – für die sinnwichtigsten Akzente und Apostroph-Zeichen – für weitere Nebenakzente):

Es war 'einmal ein kleines MÄDchen / (→), das 'immer ein 'rotes KÄPPchen trug // (↓). Darum 'hieß es bei 'allen LEUten / (→) 'nur „ROTkäppchen“ // (↓). Eines 'Tages sagte die 'Mutter zu dem KIND // (→): „Hier ist 'Kuchen / (→) und eine 'Flasche WEIN / (→), 'bringe sie der 'kranken GROßmutter! // (↓) Aber 'geh nicht vom WEG ab!“ // (↓) Die 'Großmutter 'wohnte in einem 'Häuschen im WALD // (↓). 'Rotkäppchen ging FORT // (↓), und als es durch den WALD ging / (→), 'begegnete es dem WOLF // (↓). 'Rotkäppchen WUSSte nicht / (→), dass der 'Wolf BÖse war / (→), und 'erzählte ihm von der 'kranken GROßmutter // (↓). Der 'Wolf DACHte // (↓): „Die 'kranke alte 'Frau kann ich LEICHT 'fressen / (→), und als NACHTisch werde ich mir 'noch das 'kleine ROTkäppchen holen // (↓).

In das eigentliche Vorlesetraining soll schließlich eine mögliche Variation von Sprechweisen sowie deren prosodische Markierung einbezogen werden, wie dies im Schritt 2 exemplarisch verdeutlicht wurde.

4. Fazit

Die vorangegangenen Überlegungen haben gezeigt, dass Vorlesen im Fremdsprachenunterricht als ein komplexer, performativer und kommunikativer Prozess zu verstehen ist, der die enge Verzahnung mehrerer Kompetenzbereiche erfordert. Eine isolierte Förderung phonetischer Fähigkeiten und Fertigkeiten greift zu kurz, da erst ihr Zusammenwirken – etwa mit der Text(sorten)kompetenz – eine adressatengerechte und wirkungsvolle Gestaltung des Vorleseakts ermöglicht. Dies wurde hier am Beispiel der Textsorte „Märchen“ näher erläutert. Durch die Sensibilisierung für ihre Merkmale sowie für mögliche Kombinationen prosodisch markierter Sprechweisen können Lernende gezielt auf ein ausdrucksvolles und kommunikativ funktionales Vorlesen vorbereitet werden. Die sprechwissenschaftliche Leselehre bietet dabei ein methodisches Fundament, indem sie Strategien zur Gliederung in Sinschritte, zur Markierung

von Satzakzenten und zum bewussten Umgang mit Melodieverläufen bereitstellt. Ein solches Vorgehen lässt sich auf jeden Text anwenden, dessen Schwierigkeitsgrad dem Sprachniveau der Lernenden angepasst werden soll.

Mit dem gesamten Verfahren konnte insgesamt verdeutlicht werden, dass Vorlesekompetenz als performative Kompetenz keinesfalls auf das bloße Ablesen von Texten reduzierbar ist, sondern durch eine integrative, didaktisch-methodische Herangehensweise systematisch aufgebaut und nachhaltig gefördert werden muss.

Literaturverzeichnis

- BRINKER, Klaus. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010. Print.
- BOSE, Ines. „Wissenschaftliche Grundlagen der Leselehre. Aktuelle Überlegungen zu einem traditionellen sprechwissenschaftlichen Teilfach“. *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Hrsg. Lutz Christian Anders und Ursula Hirschfeld. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003, 53–64. Print.
- EHLERS, Swantje. „Märchen und Fremdsprachenlernen“. *DaF-Mitteilungen*. 1 (2004): 64–76. Print.
- EUROPARAT. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. 2001. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i5.htm.11.9.2025>.
- EUROPARAT. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett, 2020. Print.
- GRZESZCZAKOWSKA-PAWLAKOWSKA, Beata. *Schwierigkeiten polnischer Muttersprachler beim Erlernen des Rhythmus deutscher Sprache*. Łódź: Wyższa Szkoła Stosunków Międzynarodowych, 2010. Print.
- GRZESZCZAKOWSKA-PAWLAKOWSKA, Beata. „Die Rhetorizität von Prosodie in der interkulturellen Wissenschaftskommunikation am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache“. *DaF*. 2 (2023): 98–106. Print.
- GRZESZCZAKOWSKA-PAWLAKOWSKA, Beata. *An der Schnittstelle von Phonetik und Textlinguistik. Zur didaktisch-methodischen Modellierung der Vorlesekompetenz im Fremdsprachenkontext*. In Vorb.
- GUTENBERG, Norbert. *Einzelstudien zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Arbeiten in Teilstücken*. Göppingen: Kümmerle Verlag, 1998. Print.
- GUTENBERG, Norbert. „Stichwort ‚Leselehre‘“. *Metzler-Lexikon Sprache*. Hrsg. Helmut Glück. Stuttgart: Weimar, 2000a, 405. Print.
- GUTENBERG, Norbert. „Mündlich realisierte schriftkonstituierte Textsorten“. *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Hrsg. Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager. Berlin, New York: de Gruyter, 2000b, 574–587. Print.
- HAUSENDORF, Heiko. „Die Körperlichkeit des Sprechens: Ein Stilmittel der mündlichen Kommunikation?“. *Sprech- und Gesprächsstile*. Hrsg. Margret Selting, Barbara Sandig. Berlin: de Gruyter, 1997, 400–426. Print.
- HIRSCHFELD, Ursula und Kerstin REINKE. *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2018. Print.
- JESSING, Benedikt und Ralph KÖHNEN. *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft*. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2007. Print.

- LANDQUIST-MOG, Angelika. *Märchenhaft. Ein Kalender – Viele Möglichkeiten. Unterrichtsvorschläge rund um das Thema Märchen*. München: Goethe-Institut e.v., 2012. Print.
- MOHR, Imke. „Textkompetenz, die“. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Hrsg. Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2010, 337. Print.
- NEUBER, Baldur. „Funktionen der Prosodie im Blickwinkel der interkulturellen Kommunikation“. *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch – Deutsch*. Hrsg. Ursula Hirschfeld und Eberhard Stock. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang, 2010, 69–80. Print.
- NEUBER, Baldur. „Paraverbale und nonverbale Anteile der rhetorischen Kommunikation“. *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Hrsg. Ines Bose, Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber und Eberhard Stock. 2., überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016, 134–140. Print.
- OCKEL, Eberhard. „Leselehre“. *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. Hrsg. Marita Papst-Weinschenk. 2., überarbeitete Auflage. München: UTB, 2011, 82–91. Print.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. „Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb“. *Textkompetenz*. Hrsg. Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmöller-Eibinger. Innsbruck, Wien: Studienverlag, 2002, 13–44. Print.
- REINKE, Kerstin. *Zur Wirkung phonetischer Mittel in sachlich intendierter Sprechweise bei Deutsch sprechenden Russen*. Bern etc.: Peter Lang, 2008.
- SCOLLON, Ron und Suzanne SCOLLON. „Somatic Communication. How useful is ‚Orality‘ for the Characterization of Speech Events and Cultures?“. *Aspects of Oral Communication*. Hrsg. Uta M. Quasthoff. Berlin: de Gruyter, 1995, 9–29. Print.
- STOCK, Eberhard. *Deutsche Intonation*. Leipzig: Langenscheidt. Verlag Enzyklopädie, 1996. Print.
- THURMAIR, Maria. „Textsorte, die“. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Hrsg. Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2010, 337–338. Print.
- VENOHR, Elisabeth. „Textmusterkompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache am Beispiel des Märchens“. *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Hrsg. Kirsten Adamzik und Wolf-Dieter Krause. Tübingen: Narr, 2009, 131–147. Print.
- WATZLAWICK, Paul, Janet H. BEAVIN und Don D. JACKSON. *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen. Paradoxien*. Bern: Hogrefe, 2017. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- GRZESZCZAKOWSKA-PAWLICKOWSKA, Beata. „Vorlesen lehren und lernen. Didaktisch-methodische Implikationen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 28, 2025 (II): 311–323. DOI: 10.23817/lingtreff.28-20.