

Professur für Variationslinguistik und DaZ / DaF

Mirjam Klein

WiSe 2025 / 2026

AM (SBV / LL): Sprachrhythmus und Wortakzent in der Vermittlung des Deutschen als Erst- und Zweitsprache

**Phononologische Regularitäten der deutschen Wortbetonung  
und ihre didaktische Nutzbarmachung im DaZ Unterricht der  
Mittelschule**

eine kriteriengeleitete Analyse ausgewählter Fördermaterialien

Seminararbeit im Lehramtsstudium für Mittelschule

Eingereicht am: 05.03.2026

[REDACTED]

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2. Theoretische Grundlagen</b>	<b>1</b>
2.1. Phonologische Regularitäten der Wortbetonung im Deutschen	1
2.1.1. Strukturelle Grundlagen der Wortbetonung im Deutschen	1
2.1.2. Regelgeleitete Akzentzuweisung im Deutschen nach Kleber	3
2.2. Erwerbs- und didaktische Perspektiven auf Wortakzent	3
2.2.1. Erwerbsperspektive: Prosodie und Wortakzent	4
2.2.2. Didaktische Perspektive: Wortakzent im DaZ-Unterricht	4
<b>3. Entwicklung des Kriterienkatalogs</b>	<b>5</b>
<b>4. Materialien</b>	<b>6</b>
4.1. KonLab – Analyse entlang der Kriterien	6
4.2. Röber - Silbenanalytische Methode	8
4.3. Wild – Wortakzent trainieren mit Musik	9
4.4. Vergleichende Einordnung	11
<b>5. Fazit</b>	<b>12</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>13</b>
<b>Appendix</b>	<b>14</b>
<b>Eidesstattliche Erklärung</b>	
<b>Formular zur digitalen Einreichung</b>	

# 1. Einleitung

Man kann die prosodische Gestaltung nicht durch Regeln lehren, die von außen an den Lernenden herangetragen werden. Gelernt wird auch hier durch die Erfahrung prototypischer Muster (DRUMBL / ZANIN 2018: 42).

Dieses Zitat zeigt, dass Wortakzent nicht nur durch Regeln gelernt wird. Entscheidend ist die wiederholte Wahrnehmung typischer Betonungsmuster. Gleichzeitig zeigen Untersuchungen, dass prosodische Phänomene im Unterricht häufig nur am Rand behandelt werden (vgl. MORONI ET AL. 2010: 23). Wortbetonung erscheint dabei oft als isolierte Frage der Aussprache. Dass sie Teil eines größeren Systems ist, bleibt meist im Hintergrund. Dabei hat Wortbetonung im Deutschen eine klare strukturelle Funktion. Die betonte Silbe verleiht dem Wort seine prosodische Kontur und trägt wesentlich zur Verständlichkeit bei (vgl. MAAS 2006: 161; HIRSCHFELD / REINKE 2018: 29). Wenn Wortakzent zu einem regelgeleiteten und strukturierten System gehört, stellt sich die Frage, wie dieses System im Unterricht aufgegriffen wird. Werden die zugrunde liegenden Regularitäten deutlich gemacht oder bleibt Wortbetonung auf einzelne Beispiele und Übungen beschränkt?

Die vorliegende Arbeit geht daher folgender Frage nach: Welche phonologischen Regularitäten strukturieren die Wortbetonung im Deutschen und inwiefern werden diese in ausgewählten Fördermaterialien für Deutsch als Zweitsprache kriteriengeleitet umgesetzt?

Zur Beantwortung dieser Frage werden zunächst die theoretischen Grundlagen dargestellt. Darauf aufbauend wird ein theoriegeleiteter Kriterienkatalog entwickelt, der phonologische, erwerbsbezogene und curriculare Anforderungen bündelt. Anschließend erfolgt eine qualitative Analyse dreier ausgewählter Fördermaterialien.

## 2. Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden zunächst die phonologischen Grundlagen der Wortakzentuierung im Deutschen dargestellt, bevor erwerbs- und didaktische Perspektiven einbezogen werden.

### 2.1. Phonologische Regularitäten der Wortbetonung im Deutschen

#### 2.1.1. Strukturelle Grundlagen der Wortbetonung im Deutschen

Das Deutsche wird typologisch als Akzentsprache beschrieben. Das bedeutet, dass jedes phonologische Wort mindestens eine hervorgehobene Silbe trägt, die als Hauptakzent realisiert wird (vgl. MAAS 2006: 108). Das phonologische Wort bildet dabei die Einheit, innerhalb derer Akzent zugewiesen wird (vgl. MAAS 2006: 108; FUHRHOP / PETERS 2013: 138).

Wortakzent gehört zur suprasegmentalen Ebene der Sprache. Er ist Teil der Prosodie und betrifft Eigenschaften oberhalb der Lautebene, also von Silben, metrischen Füßen und phonologischen Wörtern (vgl. FUHRHOP / PETERS 2013: 5). Segmentale Phonologie hingegen bezieht sich auf die Eigenschaften einzelner Laute (Segmente) wie Konsonanten und Vokale. Akzent verändert daher nicht den Laut selbst, sondern dessen Hervorhebung innerhalb einer größeren prosodischen Struktur.

Prominenz ist dabei relational bestimmt: Eine Silbe ist nur im Vergleich zu anderen Silben desselben Wortes betont (vgl. FUHRHOP / PETERS 2013: 98). In dem Wort Banane ist beispielsweise die zweite Silbe betont (ba–NA–ne). Ihre Hervorhebung ergibt sich aus größerer Dauer, erhöhter Grundfrequenz und gesteigerter Intensität im Vergleich zu den unbetonten Silben (vgl. HALL 2011: 30).

Die Position des Hauptakzents ist im Deutschen nicht beliebig, sondern folgt beschreibbaren strukturellen Prinzipien (vgl. MAAS 2006: 107; KLEBER 2023: 337). Die betonte Silbe verleiht dem Wort seine prosodische Kontur. Sie strukturiert das Wort rhythmisch und steht in einer hierarchischen Beziehung zu unbetonten, häufig reduzierten Silben (vgl. MAAS 2006: 161). Unbetonte Silben werden im Deutschen oft abgeschwächt realisiert und enthalten typischerweise Reduktionsvokale wie Schwa [ə] oder [ɐ], die unter normalen Umständen nicht in betonten Silben auftreten (vgl. FUHRHOP / PETERS 2023: 67). Der Hauptakzent bildet somit den Bezugspunkt innerhalb einer hierarchisch organisierten Silbenstruktur.

Für die Beschreibung der metrischen Struktur ist das Silbengewicht zentral. Im Rahmen der Morentheorie wird Silbengewicht nicht direkt über Betonung bestimmt, sondern über sogenannte Moren. Eine Mora ist eine abstrakte Maßeinheit, mit der das Gewicht einer Silbe beschrieben wird. Leichte Silben besitzen eine Mora, schwere Silben zwei Moren (vgl. HALL 2011: 259). Das Gewicht ergibt sich aus der internen Struktur der Silbe, insbesondere aus der Vokallänge und dem Silbenabschluss. Ein kurzer Vokal ohne Konsonanten im Auslaut bildet eine leichte Silbe, während ein langer Vokal oder ein Konsonantenabschluss das Gewicht erhöht (vgl. HALL 2011: 259–260). Wichtig ist: Silbengewicht ist nicht mit Betonung gleichzusetzen. Eine schwere Silbe ist nicht automatisch betont. Vielmehr stellt das Gewicht eine strukturelle Eigenschaft dar, die bei der Zuweisung des Akzents berücksichtigt werden kann (vgl. HALL 2011: 259–261). In didaktischen Modellen wird diese quantitative Struktur teilweise weiter ausdifferenziert. PENNER (2007: 26–28) beschreibt im Rahmen des sogenannten Drei-Moren-Prinzips, dass im Deutschen häufig ein rhythmisches Grundmuster aus zwei Moren in der betonten und einer Mora in der unbetonten Silbe realisiert wird.

Die bisher dargestellten strukturellen Eigenschaften der Silbe erklären, warum Wortakzent im Deutschen nicht beliebig verteilt ist. Aufbauend auf diesen Grundlagen lässt sich zeigen, dass die Akzentposition regelhaft bestimmt werden kann.

## 2.1.2. Regelgeleitete Akzentzuweisung im Deutschen nach Kleber

Eine systematische Darstellung dieser Regularitäten bietet KLEBER (2023: 337). Sie fasst zentrale Positions- und Strukturprinzipien zusammen, von denen insbesondere die Regeln 69–71 für die Akzentverteilung innerhalb des Wortes relevant sind.

Regel 69 – KLEBER (2023: 337) formuliert:

Die Betonung fällt auf die letzte (Ultima), vorletzte (Pänultima) oder vorvorletzte Silbe (Antepänultima), wenn deren Nukleus einen Vollvokal enthält, z.B. (a) Polizei, (b) Rakete, (c) Schmetterling.

Die Regel grenzt zunächst den möglichen Akzentbereich ein: Betont wird eine der letzten drei Silben eines Wortes, sofern sie einen Vollvokal enthält. Silben außerhalb dieses Bereichs tragen regulär keinen Hauptakzent (vgl. KLEBER 2023: 337).

Regel 70 – KLEBER (2023: 337) formuliert:

Die Betonung fällt auf die Pänultima, wenn diese geschlossen bzw. schwer und die Ultima leicht ist, andernfalls auf die Ultima (z.B. Bande, aber Bandit).

Hier konkretisiert sie die Akzentzuweisung innerhalb des von Regel 69 bestimmten Bereichs. Sie bezieht das Silbengewicht in die Entscheidung über die Akzentposition ein. Ist die vorletzte Silbe schwer und die letzte leicht, wird die Pänultima betont. Andernfalls die Ultima (vgl. KLEBER 2023: 337). Damit zeigt sich, dass neben der Position auch die strukturelle Beschaffenheit der Silbe akzententscheidend ist.

Regel 71 - KLEBER (2023: 337) formuliert:

Die Betonung fällt auf die Pänultima, wenn die Ultima einen Onset gefolgt von einem Schwa im Nukleus enthält, z.B. Rakete.

In einfachen Worten bedeutet dies: Steht in der letzten Silbe ein Schwa, so trägt diese Silbe keinen Hauptakzent. Auch hier hängt die Akzentzuweisung von Vokalqualität und Silbenstruktur ab.

Die drei Regeln zeigen, dass der Wortakzent im Deutschen positions- und strukturabhängig verteilt ist und festen Prinzipien folgt. Er ist damit nicht zufällig, sondern Teil eines regelgeleiteten phonologischen Systems. Daraus ergibt sich für den Unterricht, dass Wortbetonung nicht allein durch Nachsprechen vermittelt werden sollte, sondern in ihrem strukturellen Zusammenhang mit Silbenstruktur, Vokalqualität und Wortposition verständlich gemacht werden muss. Nur wenn Lernende diese Zusammenhänge erkennen, können sie Betonungsmuster auf neue Wörter übertragen. Im folgenden Abschnitt wird daher betrachtet, wie prosodische Strukturen im Erst- und Zweitspracherwerb erschlossen werden und welche didaktischen Konsequenzen sich daraus ergeben.

## 2.2. Erwerbs- und didaktische Perspektiven auf Wortakzent

Neben der strukturellen Beschreibung stellt sich die Frage, wie Wortakzent im Erwerbsprozess erschlossen wird und welche Konsequenzen sich daraus für den Unterricht ergeben.

### **2.2.1. Erwerbsperspektive: Prosodie und Wortakzent**

Bootstrapping-Ansätze sind ursprünglich im Rahmen nativistischer Spracherwerbsmodelle entstanden. Aus dieser Perspektive wird angenommen, dass Kinder über angeborene sprachliche Dispositionen verfügen, die den Erwerbsprozess von Beginn an strukturieren. Diese Disposition ermöglicht es, sprachlichen Input systematisch zu verarbeiten und mit bereits vorhandenen Wissensstrukturen zu verknüpfen (vgl. HÖHLE 2009: 359). Innerhalb dieses Rahmens wird beim sogenannten *prosodic bootstrapping* davon ausgegangen, dass prosodische Merkmale wie Rhythmus, Intonation und Wortakzent eine zentrale Rolle im Erwerbsprozess spielen. Sie helfen dem Kind, den kontinuierlichen Sprachstrom in linguistisch relevante Einheiten zu gliedern und diese weiter grammatisch zu strukturieren (vgl. HÖHLE 2009: 365). Wortakzent kann in diesem Zusammenhang als ein konkreter prosodischer Hinweis verstanden werden, der zur Identifikation von Wortgrenzen beiträgt. Auch CONSENTINO (2019: 88) hebt hervor, dass prosodische Merkmale im Erwerbsprozess eine steuernde Funktion übernehmen können. Prosodie wird dabei als grundlegendes Element des frühen Spracherwerbs verstanden. Während Kinder prosodische Hinweise im Erstspracherwerb weitgehend implizit nutzen, stellt sich im Zweitspracherwerb die Frage, wie prosodische Sensibilität bewusst unterstützt und weiterentwickelt werden kann.

### **2.2.2. Didaktische Perspektive: Wortakzent im DaZ-Unterricht**

Die didaktische Relevanz des Wortakzents im DaZ-Unterricht ergibt sich nicht allein aus phonologischen oder erwerbstheoretischen Überlegungen, sondern ist auch curricular verankert. Der LehrplanPLUS für Deutsch als Zweitsprache beschreibt im Kompetenzbereich "Hören, Sprechen und Zuhören" die Entwicklung phonologischer Bewusstheit als zentrale Grundlage sprachlichen Lernens (LehrplanPLUS Mittelschule, Deutsch als Zweitsprache, Kompetenzbereiche, "Hören, Sprechen und Zuhören", Fachprofil/Kompetenzbereiche). Das bewusste Heraushören von Lauten, Silben und Sprachmelodien wird dabei als Basis für Aussprache, Lesefähigkeit, Rechtschreibung und Textproduktion ausgewiesen. Verständlichkeit der gesprochenen Sprache wird ausdrücklich als Voraussetzung für schulischen Lernerfolg und gesellschaftliche Integration benannt. Wortakzent ist in diesem Zusammenhang nicht als isoliertes Aussprachephänomen zu betrachten, sondern als Bestandteil eben jener phonologischen Bewusstheit, die der Lehrplan als fundamentale Kompetenz beschreibt

(LehrplanPLUS Mittelschule, Deutsch als Zweitsprache, Kompetenzbereiche, „Hören, Sprechen und Zuhören“, Fachprofil/Kompetenzbereiche). Die Fähigkeit, betonte und unbetonte Silben zu unterscheiden, Akzentpositionen wahrzunehmen und prosodische Muster zu erkennen, bildet eine Voraussetzung für den Aufbau stabiler Laut- und Wortrepräsentationen. Damit erhält die systematische Auseinandersetzung mit Wortakzent eine klare curriculare Legitimation.

Diese Perspektive wird durch linguistische und didaktische Forschung gestützt. Moroni et al. heben hervor, dass prosodische Mittel bedeutungsgestaltend wirken und eng mit der Informationsstruktur verbunden sind (vgl. MORONI ET AL. 2010: 21). Rhythmus und Intonation beeinflussen die Gliederung und Verständlichkeit des Gesagten maßgeblich (vgl. MORONI ET AL. 2010: 22). Wird Prosodie im Unterricht marginalisiert, bleibt ein zentraler Bestandteil mündlicher Kompetenz unberücksichtigt. Auch DRUMBL / ZANIN (2018: 42) betonen, dass prosodische Gestaltung nicht beiläufig erworben wird, sondern strukturierte Aufmerksamkeit und systematische Übung erfordert.

Vor diesem Hintergrund ist Wortakzent im DaZ-Unterricht als integraler Bestandteil mündlicher Kompetenzentwicklung zu verstehen. Die curriculare Vorgabe phonologischer Bewusstheit impliziert, dass prosodische Strukturen, einschließlich der Wortakzentuierung, bewusst wahrgenommen, reflektiert und eingeübt werden müssen. Wortakzentunterricht ist damit keine additive Ergänzung zur Lautschulung, sondern Teil einer lehrplankonformen Förderung sprachlicher Handlungsfähigkeit.

### **3. Entwicklung des Kriterienkatalogs**

Die Analyse der ausgewählten Fördermaterialien erfolgt auf Grundlage eines eigens entwickelten Kriterienkatalogs. Ziel ist es, die Materialien systematisch daraufhin zu untersuchen, inwiefern sie Wortbetonung als regelhaft strukturierendes phonologisches Phänomen abbilden und didaktisch nachvollziehbar umsetzen. Die Kriterien werden deduktiv aus den in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Grundlagen abgeleitet. Ausgangspunkt bilden dabei die phonologisch-prosodischen Regularitäten der deutschen Wortbetonung (vgl. Kapitel 2.1), ihre erwerbsbezogene Relevanz im Kontext prosodischer Sensibilisierung (vgl. Kapitel 2.2.1) sowie ihre curriculare Einbettung in mündliche und rezeptive Kompetenzbereiche (vgl. Kapitel 2.2.2). Der Kriterienkatalog bündelt somit strukturelle, erwerbsbezogene und didaktische Dimensionen. Methodisch orientiert sich dieses Vorgehen an der qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei wird ein theoriegeleitetes Categoriesystem vorab entwickelt und auf das Untersuchungsmaterial angewendet. Deduktive Kategorien werden aus bestehenden theoretischen Annahmen abgeleitet und dienen als analytisches Raster zur strukturierten Auswertung (vgl. KERGEL 2018: 131). Die Analyse erhebt keinen

Anspruch auf Vollständigkeit, sondern fokussiert gezielt die systematische Umsetzung prosodischer Regularitäten. Auf dieser Grundlage ergeben sich folgende zentrale Kriterien:

Kriterium 1: Phonologische Fundierung der Wortbetonung - Das Material bildet Wortbetonung als regelgeleitetes, strukturell organisiertes phonologisches System ab und stellt Bezüge zu Silbenstruktur, Silbengewicht und morphologischer Wortstruktur her. Leitfrage: Wird Wortbetonung systematisch und regelbasiert dargestellt oder isoliert und exemplarisch behandelt?

Kriterium 2: Transparenz und Verallgemeinerbarkeit von Regularitäten - Die zugrunde liegenden Betonungsregeln werden so vermittelt, dass Lernende strukturelle Zusammenhänge erkennen und auf neue Wortformen übertragen können. Leitfrage: Werden Regularitäten explizit oder implizit erfahrbar gemacht?

Kriterium 3: Erwerbsangemessene Progression – Orientierung an sprachstruktureller Komplexität (z. B. Silbenstruktur, Wortlänge, Reduktionssilben) und Progression. Leitfrage: Ist eine systematische Steigerung der prosodischen Komplexität erkennbar?

Kriterium 4: Integration von Wahrnehmung und Produktion - Wortbetonung wird sowohl rezeptiv (Hören, Wahrnehmen prosodischer Kontraste) als auch produktiv (Sprechen, rhythmische Strukturierung) gefördert. Leitfrage: Werden Wahrnehmung und Produktion miteinander verzahnt oder getrennt behandelt?

Die Anwendung des Kriterienkatalogs erfolgt vergleichend auf alle drei ausgewählten Materialien. Eine Gewichtung einzelner Kriterien wird nicht vorgenommen. Ziel ist es, Stärken und Begrenzungen der jeweiligen Konzeption im Hinblick auf die systematische Vermittlung von Wortbetonung sichtbar zu machen. Im folgenden Kapitel werden diese Kriterien systematisch auf die ausgewählten Materialien angewendet.

## **4. Materialien**

In Kapitel 2 wurde Wortbetonung im Deutschen als strukturell organisiertes und regelgeleitetes phonologisches System beschrieben. Wortakzent ist dabei kein zufälliges Merkmal, sondern Teil der internen Organisation des phonologischen Wortes. Die folgende Analyse prüft nun, inwiefern diese Regelhaftigkeit und Systematik in ausgewählten Fördermaterialien umgesetzt wird.

### **4.1. KonLab – Analyse entlang der Kriterien**

In Hinblick auf Kriterium 1 der phonologischen Fundierung basiert KonLab explizit auf der Annahme, dass Sprachrhythmus ein strukturierendes Prinzip der deutschen Orthografie darstellt. Bereits im Vorwort stellt PENNER (2007: 6) die leitende Frage nach

der Rolle des Sprachrhythmus im deutschen Schriftsystem und betont, dass neue sprachtheoretische Erkenntnisse, insbesondere aus Prosodie und Wortbildung, ein systematisches Verständnis der Orthografie ermöglichen. Zentral ist das sogenannte dreimorische Prinzip. Penner beschreibt, dass pro Wort maximal drei Moren vergeben werden. Die betonte Silbe erhält zwei Moren, die unbetonte Schwa-Silbe eine Mora (vgl. PENNER 2007: 28). Daraus ergibt sich das rhythmische Grundmuster (MM-M), das als „rhythmische Grundprinzip der deutschen Wortbildung“ bezeichnet wird (PENNER 2007: 28). Die interne Silbenstruktur wird in der „Silbenfabrik“ modelliert: Halle 1 (Anlaut), Halle 2 (Kern), Halle 3 (Coda). Die Hauptbetonung ist systematisch in Halle 2 lokalisiert (vgl. PENNER 2007: 18–19). Damit ist Wortakzent quantitativ und positionsgebunden strukturiert. Darüber hinaus verweist Penner auf die Sonoritätshierarchie als strukturierendes Prinzip der Silbe (vgl. PENNER 2007: 55). Wortakzent erscheint somit eingebettet in ein hierarchisch organisiertes Silbenmodell. Daraus folgt, dass hinsichtlich der phonologischen Fundierung KonLab deutlich systematisch und linguistisch anschlussfähig ist.

Bezogen auf Kriterium 2, der Regeltransparenz, versteht Penner Orthografieerwerb explizit als regelgeleiteten Prozess. Der Erwerb der Orthografie wird mit dem Erwerb der Muttersprache verglichen: In beiden Fällen müssen Regeln erkannt und hierarchisch erworben werden (vgl. PENNER 2007: 142). Ebenso wird betont, dass die sprachlichen Grundlagen, segmentale und suprasegmentale Eigenschaften, Teil eines bereits vorhandenen sprachlichen Wissens sind (vgl. PENNER 2007: 203). Gleichzeitig warnt Penner vor zu komplexen Regelformulierungen als Lernziel (vgl. PENNER 2007: 17). Regeln sollen nicht abstrakt vermittelt, sondern in strukturierter Form entdeckt werden. Auch Lenz betont das Prinzip „Lernen am Kontrast“: Wortformate werden nicht isoliert, sondern kontrastiv angeboten (z.B. Einsilber vs. Zweisilber; Kurz- vs. Langvokal), um Wahrnehmung zu schärfen (vgl. LENZ 2008: 6). Die Regelmäßigkeit des Systems ist somit hoch, die terminologische Explizitheit jedoch reduziert. Die theoretische Fundierung bleibt implizit im didaktischen Modell verankert.

Im Hinblick auf Kriterium 3 folgt KonLab einem expliziten Stufenmodell (vgl. PENNER 2007: 142). Die Wortfabrik strukturiert den Erwerbsprozess systematisch von minimalen Wortformaten über Kontrastformate bis hin zu supraminimalen Wörtern, Komposita und Derivationen. Das Sprachrhythmusprinzip bildet dabei eines der zentralen Prinzipien der Orthografie neben weiteren lautsprachlich motivierten Prinzipien (vgl. PENNER 2007: 137). Die Progression orientiert sich nicht an isolierten Rechtschreibfällen, sondern an prosodisch strukturierten Wortformaten. Wortakzent wird damit nicht punktuell behandelt, sondern entlang einer klaren hierarchischen Lernlogik aufgebaut.

Bezogen auf Kriterium 4, der Wahrnehmungsorientierung, arbeitet KonLab didaktisch mit Rhythmuskarten, Punktmarkierungen, Reimkarten und orthografischen Karten (vgl. LENZ 2008: 6). Betonungsstruktur wird durch visuelle Markierungen und Gesten (Klatschen für betonte Silben, Stupsen für unbetonte Silben) erfahrbar gemacht. Das Prinzip „Lernen am Kontrast“ (LENZ 2008: 6) unterstützt die Wahrnehmung struktureller Unterschiede. Wortakzent wird dadurch nicht isoliert trainiert, sondern in oppositionellen Wortformaten erfahrbar.

Insgesamt zeigt sich, dass KonLab Wortakzent in ein klar strukturiertes und qualitativ fundiertes System einbettet. Die theoretische Anschlussfähigkeit an prosodische und morphologische Modelle ist hoch. Gleichzeitig setzt das Modell eine intensive Einarbeitung in die zugrunde liegenden Strukturprinzipien voraus. Für den DaZ-Unterricht bedeutet dies, dass die Umsetzung fachliche Sicherheit erfordert, zugleich jedoch eine systematische und regelgeleitete Arbeit an Wortbetonung ermöglicht.

## 4.2. Röber - Silbenanalytische Methode

Im Hinblick auf Kriterium 1, der phonologischen Fundierung, geht Röbers silbenanalytische Methode von der Annahme aus, dass das typische deutsche Wort zweisilbig und trochäisch strukturiert ist (vgl. RÖBER 2009: 28). Die erste Silbe ist betont, die zweite unbetont. Dieses Muster entspricht dem Trochäus, der als „Prototyp deutscher Wörter“ bezeichnet wird. (vgl. RÖBER 2009: 40, 46). Die Silbe wird systematisch in Anfangsrand und Reim gegliedert (vgl. RÖBER 2009: 40). Anfangsrand und Reim bilden die Konstituenten der Silbe. Die unbetonten Silben werden als Reduktionssilben realisiert und häufig durch [ə] markiert (vgl. RÖBER 2009: 41). Damit ist Wortakzent integraler Bestandteil der silbenmetrischen Struktur. RÖBER (2009: 54) beschreibt die Orthografie in der silbenanalytischen Methode als Markierung prosaischer Eigenschaften. Schriftzeichen geben dabei Hinweise darauf, welche Silben stärker oder schwächer artikuliert werden und machen damit Rhythmus, Melodie und Prosodie eines Wortes sichtbar. Geschriebene Wörter fungieren in diesem Verständnis zugleich als Orientierung für die Artikulation und zeigen die Kombination von Silben innerhalb eines bestimmten rhythmischen Musters an (vgl. RÖBER 2009: 46, 54). Im Unterschied zu KonLab wird kein quantitatives Morenmodell eingeführt. Die Betonungsstruktur wird jedoch klar metrisch- silbenstrukturell verankert.

Bezogen auf Kriterium 2, die Regeltransparenz, versteht RÖBER (2009: 67) die deutsche Wortschreibung ausdrücklich als regelhaftes System. Die vier Varianten der betonten Silbe strukturieren dieses System (vgl. RÖBER 2009: 45–46). Die Differenzierung von Anfangsrand und Reim wird didaktisch visualisiert. Durch das Eintragen von Wörtern in *Häuser* und die Zuordnung von Buchstabengruppen zu den jeweiligen *Zimmern* entdecken Kinder die Struktur deutscher Trochäen (vgl. RÖBER

2009: 158). Die Regelmäßigkeit wird damit explizit dargestellt und nicht ausschließlich implizit erschlossen. Im Vergleich zu KonLab ist die Systematik weniger metaphorisch, sondern stärker strukturell explizit. Die Regelmäßigkeit der Orthografie wird offen benannt und systematisch entfaltet.

Hinsichtlich Kriterium 3 orientiert sich die Progression an der silbenmetrischen Struktur deutscher Trochäen. Der Trochäus bildet den Ausgangspunkt. Von hier aus werden Varianten der betonten Silbe systematisch eingeführt (vgl. RÖBER 2009: 45–46). Auch mehrsilbige Wörter werden als Erweiterungen trochäischer Grundformen verstanden. Wortakzent wird nicht isoliert als eigenes Lernziel eingeführt, sondern ist von Beginn an Bestandteil der silbenstrukturellen Organisation. Die Betonungsdifferenz strukturiert die Wortgestalt und bildet die Grundlage für orthographische Regularitäten. Gleichzeitig zeigt sich, dass der Trochäus als prototypisches Muster im Zentrum steht. Nicht trochäische Wortformen werden weniger differenziert behandelt und erscheinen eher als Erweiterungen der Grundstruktur.

Im Hinblick auf Kriterium 4, der Wahrnehmungsorientierung, geht RÖBER (2009: 75, 78) davon aus, dass Kinder bereits vor dem Schriftspracherwerb Sprache prosodisch gliedern. Diese Gliederung erfolgt insbesondere in Silben und rhythmischen Takten und bildet damit die Grundlage für spätere Segmentierungsleistungen beim Schriftspracherwerb. Schreiben baut somit auf bereits erworbenen prosodischen Mustern auf. Die Orthografie wird als System verstanden, das diese prosodischen Strukturen sichtbar macht (vgl. RÖBER 2009: 54). Wortakzent erscheint hier nicht als Zusatzmerkmal, sondern als konstitutives Element der Wortstruktur.

Röbers silbenanalytische Methode verbindet eine deutliche prosodische Fundierung mit einer klar strukturierten und unterrichtspraktisch zugänglichen Umsetzung. Die Visualisierung der Silbenstruktur erleichtert die Regeltransparenz und unterstützt die Wahrnehmung prosodischer Muster. Die starke Orientierung am trochäischen Grundmuster schafft Systematik, kann jedoch bei weniger prototypischen Wortformen an Grenzen stoßen. Für den schulischen Kontext bietet das Modell eine unmittelbar einsetzbare und zugleich theoretisch anschlussfähige Grundlage.

### **4.3. Wild – Wortakzent trainieren mit Musik**

Kathrin Wild verfolgt einen primär wahrnehmungs- und handlungsorientierten Zugang zum Wortakzenttraining. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die Annahme, dass insbesondere suprasegmentale Merkmale, und hier vor allem der Wortakzent, wesentlich zum Verständnis beitragen (vgl. WILD 2016: 1, mit Verweis auf MOYER 1999: 100). Der Unterricht konzentriert sich häufig auf die isolierte Übung von Einzellauten, während der Wortakzent unbeachtet bleibt oder lediglich durch Nachsprechen korrigiert wird (vgl. WILD 2016: 1). Da Aussprache als hoch automatisierter und unbewusster Prozess abläuft, führt dieses Vorgehen nicht zu nachhaltigem Erwerb. Wild verweist in

diesem Zusammenhang auf das sogenannte „phonologische Sieb“, durch das Lernende Akzentmuster ihrer Erstsprache auf die Zielsprache übertragen. Abweichende Betonungsmuster werden daher zunächst nicht wahrgenommen. Wortakzenttraining muss folglich mit einer gezielten Sensibilisierung beginnen (vgl. WILD 2016: 1).

Im Hinblick auf Kriterium 1, der phonologischen Fundierung, wird Wortakzent bei WILD (2016: 3) als suprasegmentales Merkmal beschrieben, das im Deutschen primär durch Veränderungen der Grundfrequenz (Tonhöhe), durch Dehnung der betonten Silbe, gesteigerte Lautstärke sowie durch Veränderung der Lautqualität realisiert wird. Eine systematische Beschreibung der Positionsprinzipien oder der silbenstrukturellen Bedingungen deutscher Wortbetonung erfolgt jedoch nicht. Regelmäßige Zusammenhänge werden lediglich implizit thematisiert.

Für Kriterium 2 (Transparenz und Verallgemeinerbarkeit von Regularitäten) zeigt sich, dass Wortakzent vor allem über rhythmische Muster und wiederkehrende Übungsformate vermittelt wird. Die Lernenden sollen beispielsweise betonte Silben im Text markieren und Wörter anschließend nach prosodischen Mustern ordnen (vgl. WILD 2016: 3–4). Dadurch werden Betonungsmuster sichtbar gemacht und über Übungen erfahrbar. Eine explizite Darstellung der zugrunde liegenden phonologischen Regularitäten oder ableitbare Regeln erfolgt jedoch nicht. Die Regularität der Wortbetonung wird damit vor allem über wiederholte Wahrnehmung und rhythmische Erfahrung vermittelt, während eine explizite Systematisierung der Akzentregeln im Material weitgehend ausbleibt.

Bezogen auf Kriterium 3 arbeitet Wild didaktisch mit einem vierstufigen Modell in Anlehnung an Uetz (vgl. WILD: 2, mit Verweis auf UETZ 2007, 27ff): Sensibilisierung - Erkennen betonter und unbetonter Silben - Produktion und Nachahmung - Anwendung und Selbstkorrektur. Diese Progression ist lernpsychologisch strukturiert und führt von Wahrnehmung über Produktion zur Anwendung. Eine phonologisch-systematische Progression nach Worttypen oder Silbenstrukturen ist hingegen nicht erkennbar. Die Wortauswahl ergibt sich aus authentischen Liedern, Refrains und Raps, wodurch unterschiedliche Akzentmuster simultan auftreten.

Im Hinblick auf Kriterium 4, der Wahrnehmungs- und Motivationsorientierung liegt hier die besondere Stärke des Ansatzes, nämlich in seiner konsequenten Wahrnehmungs- und Motivationsorientierung. Sprache und Musik werden über gemeinsame Parameter wie Rhythmus, Tonhöhe und Spannungsführung miteinander verknüpft (vgl. WILD 2016: 2; mit Verweis auf KROEMER 2001: 52). Lernende klatschen Silben, markieren betonte Silben im Text, experimentieren mit Lautstärke und Dehnung und erstellen einen Rap. Wortakzent wird so körperlich erfahrbar gemacht. Wild betont zudem die Bedeutung angenehmer Lernatmosphäre und individueller Präferenzen.

Nicht alle Lernenden profitieren gleichermaßen von musikalischen Übungen. Alternative Formate sind daher notwendig (vgl. WILD 2016, 4).

Wilds Ansatz eignet sich insbesondere zur prosodischen Sensibilisierung und zur Steigerung der Lernmotivation. Im Vergleich zu KonLab und der silbenanalytischen Methode nach Röber fehlt jedoch eine explizite strukturelle Modellierung deutscher Wortbetonung. Regelmäßige Zusammenhänge werden nicht systematisch transparent gemacht, sondern implizit über wiederholte musikalische Erfahrung vermittelt. Der Beitrag stellt somit keinen systematisch strukturierten Akzentunterricht dar, sondern eine motivierende, wahrnehmungsorientierte Ergänzung, die insbesondere im DaZ-Unterricht der Sekundarstufe gewinnbringend eingesetzt werden kann.

#### **4.4. Vergleichende Einordnung**

Die drei untersuchten Ansätze verfolgen unterschiedliche didaktische Logiken und setzen jeweils eigene Schwerpunkte im Umgang mit Wortakzent.

Hinsichtlich der phonologischen Fundierung (Kriterium 1) zeigen KonLab und Röber eine klare strukturelle Verankerung. KonLab modelliert Wortakzent explizit über das Drei-Moren-Prinzip und die Wortfabrik als quantitativ geregeltes System (vgl. Penner 2007: 26-28; 137). RÖBER (2009: 28; 40; 46) beschreibt die überwiegende Zweisilbigkeit deutscher Wörter sowie die Differenz zwischen betonter Vollsilbe und unbetonter Reduktionssilbe als konstitutives Strukturprinzip. Orthografie wird dabei als sichtbare Markierung prosodischer Eigenschaften verstanden (vgl. RÖBER 2009: 53; 67). Wild hingegen argumentiert primär funktional und wahrnehmungsbezogen. Wortakzent wird als suprasegmentales Merkmal beschrieben, das wesentlich zur Verständlichkeit beiträgt (vgl. WILD 2016: 1), ohne jedoch systematisch aus silbenstrukturellen Bedingungen hergeleitet zu werden.

In Bezug auf die Regeltransparenz (Kriterium 2) arbeiten KonLab und Röber explizit mit strukturellen Regularitäten. KonLab formuliert klare Positions- und Strukturregeln, Röber entfaltet ein Regelwerk entlang der vier Varianten betonter Silben. Wild setzt demgegenüber auf Sensibilisierung und Erfahrung. Regelmäßige Generalisierungen bleiben implizit und ergeben sich aus wiederholter Übung, nicht aus systematischer Herleitung.

Auch hinsichtlich der Progression (Kriterium 3) zeigen sich Unterschiede. KonLab folgt einem lernhierarchisch aufgebauten Stufenmodell (vgl. PENNER 2007: 142), RÖBER (2009: 45–46) entwickelt die Systematik entlang trochäischer Grundformen und deren Variationen. Wild arbeitet zwar mit einem vierstufigen Übungsmodell (Sensibilisierung – Erkennen – Produzieren – Anwenden), jedoch ohne phonologisch strukturierte Wortauswahl. Die Progression ist lernpsychologisch, nicht strukturell motiviert.

Bei der Integration von Wahrnehmung und Produktion (Kriterium 4) liegt Wilds zentrale Stärke. Musik, Rhythmus und körperliche Aktivierung machen Wortakzent multisensorisch erfahrbar und fördern Motivation sowie Selbstkorrektur. Röber integriert Wahrnehmung systematisch über Silbengliederung und rhythmische Struktur. KonLab arbeitet stärker mit visueller Strukturierung und Kontrastbildung. Während Wild besonders niedrighschwellig motiviert, gewährleisten KonLab und Röber eine höhere strukturelle Transferfähigkeit.

Insgesamt zeigt sich, dass KonLab die stärkste theoretische Modellierung bietet, Röber eine hohe didaktische Transparenz mit klarer Unterrichtsorientierung verbindet und Wild vor allem im Bereich prosodischer Sensibilisierung und Motivation überzeugt. Die Ansätze sind damit weniger konkurrierend als komplementär zu verstehen.

## 5. Fazit

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Frage, inwiefern ausgewählte Fördermaterialien zur Wortbetonung im Deutschen phonologisch fundiert, regeltransparent und didaktisch geeignet für den DaZ-Unterricht der Mittelschule sind. Die Analyse hat gezeigt, dass Wortakzent im Deutschen kein zufälliges Aussprachemerkmal darstellt, sondern Bestandteil eines strukturell organisierten, regelgeleiteten phonologischen Systems. Diese Systemhaftigkeit bildet die notwendige Grundlage für jede nachhaltige Vermittlung. Die untersuchten Materialien setzen jedoch unterschiedliche Schwerpunkte. KonLab überzeugt durch seine explizite strukturelle Modellierung und die konsequente Ableitung aus dem Drei-Moren-Prinzip, verlangt jedoch ein hohes Maß an theoretischer Durchdringung. Röbers silbenanalytische Methode verbindet prosodische Fundierung mit klarer Progression und unterrichtsnaher Umsetzung. Wild hingegen fokussiert die Wahrnehmung und Motivation der Lernenden und macht Wortakzent durch Musik und Rhythmus erfahrbar, ohne ihn systematisch zu modellieren. Für den DaZ -Unterricht erscheint daher eine Verbindung aus struktureller Transparenz und wahrnehmungsorientierter Übungspraxis besonders vielversprechend. Wortakzent kann nicht allein durch Regelvermittlung erworben werden. Ebenso wenig genügt bloße Imitation. Nachhaltiger Erwerb entsteht dort, wo systematische Strukturen erkannt und zugleich hör- und erfahrbar gemacht werden.

## Literaturverzeichnis

Consentino, Gianluca (2019): Grammatik der Prosodie für Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Schmidt.

DRUMBL, JOHANN / ZANIN, RENATA (2018): Prosodie im Unterricht: hören, lernen, üben. In: Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 5/5, 41-58. <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2019/02/lr-2018-2-Drumbl-Zanin.pdf>; Stand: 03.03.2026.

FUHRHOP, NANNE / PETERS, JÖRG (2013 / 2023): Einführung in die Phonologie und Graphematik. Berlin: J. B. Metzler.

HALL, ALAN TRACY (2011): Phonologie. Eine Einführung. Berlin / New York: De Gruyter.

HIRSCHFELD, URSULA / REINKE, KERSTIN (2018): Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

HÖHLE, BARBARA (2009): Bootstrapping mechanisms in first language acquisition. In: Linguistics 47 (2), 359-382. DOI: <https://doi.org/10.1515/LING.2009.013>; Stand: 03.03.2026.

ISB / Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.) (2025/2026): LehrplanPLUS–Mittelschule–Deutsch als Zweitsprache. Fachprofil/Kompetenzbereiche–"Hören, Sprechen und Zuhören". URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/mittelschule/daz>; Stand: 03.03.2026.

KERGEL, DAVID (2018): Qualitative Bildungsforschung. Ein integrativer Ansatz. Wiesbaden: Springer VS

KLEBER, FELICITAS (2023): Phonetik und Phonologie. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Narr Studienbücher. Tübingen: Narr Francke Attempto.

LENZ, SANDRA (2008): Didaktische Umsetzung und Lehrerkommentare zum Förderprogramm "Vom Sprachrhythmus zur Rechtschreibung" von Zvi Penner. Bern: Schulverlag blmv AG

MAAS, UTZ (2006): Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

MORONI, MANUELA / GRAFFMANN, HEINRICH / VORDERWÜLBECKE, KLAUS (2010): Überlegungen zur Prosodie im Bereich DaF. In: Info DaF 37 (1), 21–40. URL: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2010-0103>; Stand: 03.03.2026.

PENNER, ZVI (2007): Vom Sprachrhythmus zur Rechtschreibung. Bern: Schulverlag blmv AG

RÖBER, CHRISTA (2009): Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

WILD, KATHRIN (2016): Wortakzent trainieren mit Musik. In: Fremdsprache Deutsch 55 (2016), 1-4.

## Appendix

Kriterienkatalog Wortakzentmaterialien	KonLab	Silbenanalytische Methode	Musik
<p><b>1. Phonologische Fundierung:</b></p> <p>Indikatoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Betonungsregeln werden explizit formuliert oder systematisch erschließbar gemacht</li> <li>• Bezug zu Silbenstruktur (z. B. schwere vs. leichte Silbe)</li> <li>• Einbindung morphologischer Faktoren (z. B. Präfixe, Derivationen)</li> <li>• Keine rein lexikalische Einzelfallbehandlung</li> </ul>	hoch	hoch	gering
<p><b>2. Transparenz prosodischer Regularitäten:</b></p> <p>Indikatoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regelmäßige Muster werden über Wortgruppen hinweg sichtbar</li> <li>• Kontrastpaare oder Minimalpaare werden eingesetzt</li> <li>• Lernende können Regelmäßigkeit eigenständig rekonstruieren</li> </ul>	mittel	hoch	gering
<p><b>3. Erwerbsangemessenheit und Progression</b></p> <p>Indikatoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beginn mit strukturell einfachen Wortformaten (z. B. zweisilbige Strukturen)</li> <li>• Steigerung der silbischen oder morphologischen Komplexität</li> <li>• Keine Überforderung durch gleichzeitige Einführung mehrerer Regeltypen</li> </ul>	hoch	hoch	mittel
<p><b>4. Integration von Wahrnehmung und Produktion</b></p> <p>Indikatoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hörübungen mit prosodischem Fokus</li> <li>• Rhythmische Markierungen (z. B. Klatschen, visuelle Hervorhebung)</li> <li>• Produktionsübungen mit gezieltem Betonungsfokus</li> <li>• Rückmeldung zur Betonung vorgesehen (z. B. Selbstkorrektur oder Lehrkraftfeedback)</li> </ul>	mittel	mittel	hoch

Bewertung: hoch - mittel - gering