

Emotion und Kognition beim Aussprachelernen

Isabelle Mordellet-Roggenbuck

In diesem Beitrag wird auf die besondere Problematik des Zusammenhangs zwischen Aussprachelernen und Emotionen im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Um zu verstehen, wie wichtig die Einstellung zu einer Sprache und zu ihrer Aussprache für die Lernmotivation sein kann, soll erstens auf die Frage der stereotypen Urteile über die fremdsprachliche Aussprache und zweitens auf die Aussprache als persönliches Ausdrucksmittel eingegangen werden. Im zweiten Teil wird die emotionale Seite der gesprochenen Sprache hervorgehoben, insbesondere im Rahmen des Erstsprachenerwerbs. Im dritten Teil werden ausgesuchte Beispiele aus der Unterrichtspraxis vorgestellt, die exemplarisch zeigen sollen, wie wichtig die Berücksichtigung von Emotion bei der Vermittlung der fremdsprachlichen Artikulation ist.*

Inhalt:

1. Einleitung
 2. Einstellung zu einer Sprache und zu ihrer Aussprache
 - 2.1. Stereotype Urteile
 - 2.2. Aussprache als persönliches Ausdrucksmittel
 3. Die emotionale Seite der gesprochenen Sprache
 - 3.1. Baby-Sprache, Prosodie und Gefühle
 - 3.2. Hör- und Sprechmuster als Gruppenzugehörigkeitsmerkmale
 4. Ausgesuchte Beispiele aus der Unterrichtspraxis
 - 4.1. Allgemeiner Rahmen
 - 4.2. Beispiele
- Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Der Lernprozess der fremdsprachlichen Aussprache umfasst wie jeder Lernprozess kognitive und emotionale Komponenten. Je nach Persönlichkeit des Lerners, der Lernsituation oder gar der Gesprächssituation gewinnt man den Eindruck, dass die beiden Komponenten sich ergänzen, stören oder gar neutralisieren können, so dass nicht zwangsläufig jeder Lerner zu der (meistens) gewünschten muttersprachenähnlichen Aussprache gelangt.

Damasio (1997: 13) hat gezeigt, dass „[...] bestimmte Aspekte von Gefühlen und Empfindungen unentbehrlich für rationales Verhalten sind“. Die Fachliteratur¹ der letzten Jahre unterstreicht, dass die emotionale Seite des Lernens nicht in Opposition zur kognitiven Seite steht. Gerade aber das integrierte Vorhandensein der beiden ermöglicht den Lernprozess. Ohne Emotion wird nichts gelernt, im Gegenteil man lernt durch Emotion.

* Die Ausführungen gehen zurück auf einen Vortrag, den ich am 21.7.2004 auf Einladung des Instituts für fremdsprachliche Philologien an der Universität in Landau gehalten habe.

1 Vgl. hierzu insbesondere Damasio (1997), Fries (2000), Sacchi (1998).

„Empfindungen sind kein Luxus, sowenig wie die Gefühle, von denen sie sich herleiten. Sie dienen der inneren Orientierung, und sie stellen eine Verbindung zwischen uns und anderen Signalen her, die ebenfalls richtungsweisend sein können. Und Empfindungen sind weder unbegreifbar noch undefinierbar. Im Gegensatz zu herkömmlichen wissenschaftlichen Auffassungen sind Empfindungen ebenso kognitiv wie andere Wahrnehmungsinhalte.“ (Damasio 1997: 16)

Viele Forscher unterscheiden zwischen primären und sekundären Gefühlen. Hier seien die Haupteigenschaften von primären Gefühlen, wie Fries (2000: 20ff.) sie nennt, erwähnt:

- sie sind reine physiologische Elementareinheiten,
- bestehen nur einige Sekunden,
- sind mit neuronalen Mechanismen und chemischen Hirnprozessen verbunden,
- gehen mit bestimmten physiologischen Reaktionen einher,
- lösen Reaktionen im Gesichtsausdruck und im Körper aus,
- sind entweder angeborene oder zumindest sehr früh in der Ontogenese entstehende Affektprogramme.

Außerdem sind primäre Gefühle universal und bilden Paare polarer Gegensätze (z.B. Zuneigung – Abneigung). Sekundäre Gefühle setzen einen größeren Erfahrungshintergrund als die primären Gefühle voraus und sind für den sozialen Menschen relevanter. Dabei sei es nach Fries wichtig zu verstehen, dass sich im Bezug auf Gefühle die Menschen je nach Kultur oder sozialer Herkunft darin unterscheiden,

„wie sie ihre Gefühle ausdrücken, wie sie in der Öffentlichkeit ihre Emotionen in den Griff bekommen, welchen Normen und Tabus sie sich hinsichtlich des Ausdrucks von Gefühlen beugen, welche Verhaltensregeln sie ihren Kindern vermitteln, auf welche Objektbereiche sich ihre Gefühle beziehen“ (Fries 2000: 24).

Gefühle und Emotionen spielen allgemein eine nicht zu unterschätzende Rolle in der menschlichen Kommunikation. Die Beherrschung der Aussprache sowohl im produktiven wie auch im perzeptiven Bereich ist ihrerseits ausschlaggebend für den Erfolg in der Kommunikation und für die Einschätzung des Sprechenden durch den Gesprächspartner. Phonetische Abweichungen bei der Produktion der Fremdsprache können einen negativen Einfluss auf die mündliche Kommunikation ausüben, genauso wie dies der Fall ist, wenn innerhalb einer Sprachgemeinschaft, z.B. aufgrund eines dialektalen Akzents die Kommunikation beeinträchtigt wird. In solchen Fällen geht für Hirschfeld (1998: 328) der Verlust an Informationen mit Missverständnissen oder sogar Irritationen beim Hörer einher, weil nicht klar ist, was der Sprecher genau meint: „Inhaltliche Informationen gehen verloren, unerwünschte Emotionen entstehen“.

Die besondere Problematik des Aussprachelernens besteht darin, dass man als Fremdsprachenlerner einerseits die überschaubaren Ausspracheregeln lernen und sie dann in Fremdsprachenübungen eventuell auch adäquat ohne besondere emotionelle Anteilnahme anwenden kann, dass man aber andererseits die (mühsam) gelernten und geübten Regeln nicht unbedingt in der realen emotionsbeladenen Gebrauchssituation anwenden können muss. Als konkretes Beispiel dafür kann die Aussprache des /r/ am Ende eines Wortes oder einer Silbe im Französischen dienen, was Germanophonen immer wieder Schwierigkeiten bereitet. In einem Satz wie: *Je dois partir ce soir d'urgence pour Berlin* müssen nach den phonetisch-phonologischen Regeln des Französischen sechs /r/ vollständig ausgesprochen werden. Dies dürfte einem fortgeschrittenen Lerner in einer Übungsphase im Sprachlabor kein Problem bereiten. In einer realen Situation, in der der Lerner aufgeregt ist und die In-

formation schnell einem Gesprächspartner weitergeleitet werden muss, fällt es dem Lerner wahrscheinlich schwerer alle /r/ adäquat auszusprechen.

Wiederum gibt es Lerner, die die Fremdsprache artikulatorisch bis zu muttersprachenähnlichen Fertigkeiten beherrschen und die dabei die Ausspracheregeln nicht kennen. Aussprachelernen erscheint für viele Lerner als eine ungerechte Angelegenheit: man kann es oder man kann es nicht. Eine Auffassung, die nicht selten bei Lehrkräften zu finden ist.

In der Fremdsprachenforschung ist das Erlernen der fremdsprachlichen Aussprache im Verhältnis zu anderen Phänomenen recht selten Gegenstand umfangreichen Forschungsarbeit. Noch seltener stehen affektive Aspekte dabei im Vordergrund. Besonders auffällig ist diese Feststellung für den sog. frühen Fremdsprachenunterricht, wofür oft noch in der entsprechenden Literatur die Annahme über die angeblich spielerische Leichtigkeit, mit deren sich die Kinder die fremdsprachliche Aussprache einprägen, vorherrscht. Im Rahmen einer Fallstudie (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2002) konnte gezeigt werden, dass das Erlernen der Artikulation des Französischen durch deutschsprachige Drittklässler nicht zwangsläufig von selbst, sozusagen nebenbei geschieht. Die Deskription, Analyse und Auswertung von authentischen Unterrichtssequenzen, die eine ‚phonetische Arbeit‘ beinhalten, d.h. eine im Bereich der Aussprache geleistete Arbeit, zeigt u.a., dass affektive, sowohl positive wie negative Aspekte das Aussprachelernen begleiten, die in der didaktischen Planung des Unterrichts Berücksichtigung finden sollten, was bis heute im Rahmen der oft praktizierten ‚imitativ-intuitiven Methode‘² der phonetischen Arbeit im Klassenraum leider noch nicht genügend der Fall ist.

2. Einstellung zu einer Sprache und zu ihrer Aussprache

2.1. Stereotype Urteile

Es gibt keine homogene Sprechergruppe einer bestimmten Sprache. Im deutschsprachigen Raum fallen z.B. Sprecher auf, deren Aussprache national oder regional gefärbt ist. Ein Österreicher spricht anders als ein Deutscher, ein Rheinland-Pfälzer anders als ein Hamburger. Ein Individuum kann außerdem vielen Benutzergruppen einer Sprache – regionalen, sozialen oder sonstigen Untergruppen – gleichzeitig angehören und zwischen ihnen wechseln, wie Hansen (2000: 58) unterstreicht. Der vorliegende Beitrag hat sich zur Aufgabe gemacht, lediglich auf den fremdsprachlichen und nicht auf den regional gefärbten Akzent einzugehen. Stereotype Urteile über die fremdsprachliche Aussprache sind nicht selten, denn die Aussprache eines Sprechers lässt den oder die Hörer in den seltensten Fällen indifferent. Nach Dretzke (1995: 416) ist „das Vorurteil gegen einen deutschen Akzent, der in England oder Frankreich oft als hart, herrisch, ungebildet oder sogar barsch empfunden wird, weit verbreitet“.

Bei einem Großteil der Bevölkerung ist es schwierig, gegen diese Vorurteile zu argumentieren, denn derartige ästhetische und kulturelle Vorstellungen über eine Spra-

2 Von imitativ-intuitiver phonetischer Arbeit kann man sprechen, „wenn die Lehrerin explizit (sie spricht z.B. über etwas, kommentiert, korrigiert, erläutert) oder implizit (sie wiederholt z.B., lässt wiederholen, greift ein Problem mehrmals auf) auf Französisch oder auf Deutsch einen Punkt behandelt, den wir dem Bereich der Phonetik-Phonologie zuordnen können.“ (Mordellet-Roggenbuck 2002: 115ff.).

che werden durchgehend ohne wissenschaftliche Fundierung in der Gesellschaft transportiert.

“Aesthetic ideas about language are difficult to quantify in the categories of science. They are psychological concepts on the basis of a holistically conceived world knowledge about cultures and native speakers, a knowledge derived from social traditions rather than from personal experience.“ Schröder (1997: 239)

Vorurteile basieren nicht selten eher auf sozialen Traditionen als auf persönlichen Erfahrungen. Gerade diejenigen, die im anderen Land eigene Erfahrungen sammeln konnten, werden sich vor Äußerungen hüten, wie sie von Dretzke formulierte (s.o.). Erfahrene Lehrkräfte wissen, dass die Eigenschaften des fremden Akzents – lautliche und intonatorische Abweichungen – von der phonetischen Natur der Muttersprache des Sprechers herrühren. Der melodiose Charakter des französischen Akzents ist u.a. auf die Nichtbeachtung des festen Vokaleinsatzes³ zugunsten einer Bindung des Vokals an den vorhergehenden Konsonanten und auf eine Akzentuierung, die sich an den französischen rhythmischen Gruppen orientiert, zurückzuführen. Die empfundene Härte des deutschen Akzents hängt ihrerseits mit der Betonung eines jeden Wortes und mit dem festen Einsatz vor Vokalen zusammen.

Man kann sich berechtigterweise fragen, wie dieses (kulturelle und ästhetische) Bild, das eine Sprachgemeinschaft einer anderen gegenüber entwickelt, zustande kommt. Betrachten wir, in Anlehnung an Hansen (2000: 73), Sprachen als Kulturphänomene, für die zwei grundlegende Prinzipien genauso wie für alle kulturellen Phänomene gelten, nämlich Willkür und Gewohnheit, dann könnten wir (vielleicht) behaupten, dass z.B. für Deutsche allgemein im „kulturellen Gedächtnis“ (Hansen 2000: 86)⁴ der französische Akzent ‚charmant‘ klingt, weil sie damit das klischeehafte Bild Frankreichs als das angebliche ‚Land der Liebe‘ und des ‚schönen Lebens‘ assoziieren. Wohl bemerkt, muss diese Qualifizierung nicht unbedingt als schmeichelhaft bewertet werden. Schröder (1997) erinnert an die unterschiedlichen Bewertungen des französischen Akzents im Laufe der gemeinsamen Geschichte Deutschlands und Frankreichs. Im Mittelalter, in der Ära der *troubadours* und *trouvères* sowie bis zur Zeit vor der Französischen Revolution und vor Napoléon hat das Schönheitsargument zum Lernen des Französischen durchgängig überwogen. Nach Napoléon verliert dann das Französische bei den Lehrern in Deutschland und Österreich seinen positiven Ruf, da das Volk nicht länger an der „französische(n) Leicht- und Zungenfertigkeit“ interessiert sei. Schröder zitiert einen deutschen Sprachlehrer aus dem Jahre 1832, nach dessen Empfehlung es ratsam sei, die französische Sprache (die Sprache des Feindes) den deutschen Schülern nicht zu lehren:

„Auch dürfte es ratsamer sein, den Franzosen in Zukunft Kanonen und Bajonette entgegenzusenden, als unsere Schüler und unsere Töchter durch Erlernung des Französischen auf einen liebevollen Empfang der Sieger vorzubereiten... Wenn unsere jungen Leute auch nicht erträglich näseln gelernt haben; sie werden nichtsdestoweniger tüchtige Bürger, gelehrte Männer und gute Hausfrauen werden.“ (nach Schröder 1997: 240)

3 Beispiel: *aus ?einem, ent ?ehrt*. Der frankophone Deutschlernende wird die Neigung haben, anstelle des Vokaleinsatzes eine Bindung mit dem vorherigen Laut vorzunehmen. Zur genauen Artikulationsbeschreibung des festen Vokaleinsatzes s. Rausch / Rausch (1998: 328ff.).

4 Für Assmann gilt das kulturelle Gedächtnis „als Sammelbegriff für alles Wissen, das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“ (zitiert in Hansen 2000: 86).

Die Aussprache wäre also eine Art ‚kultureller Eigenschaft einer Nation‘. Genau das sagt Hagège (1996: 175), der als Hinweis dafür die folgende Beobachtung liefert:

« Un critère assez sûr du caractère culturel des gestes articulatoires est l'hilarité que peut provoquer l'inaptitude des étrangers à les acquérir. La caricature de cette déficience produit un effet comique que les imitateurs, les humoristes et les auteurs de théâtre ont partout et toujours exploité. »

Die Heiterkeit, die ausgelöst wird, wenn ein Nichtmuttersprachler sich in der Zielsprache versucht und dabei einen starken fremdsprachlichen Akzent aufweist, sei das Zeichen einer Art geheimer Verbundenheit und Zugehörigkeitsgefühl unter Muttersprachlern. Das Lachen sei der Versuch, sich mit den außergewöhnlichen Ausspracheweisen der Nichtmuttersprachler auseinander zusetzen, was von den Humoristen gelegentlich gern als Material für Späße verwendet wird. Ein konkretes Beispiel hierfür bildet die „legendäre Rede“ des Herrn Trappatoni 1998. Mit welchem Vergnügen haben bekannte deutsche Komiker den italienischen Akzent des berühmten Fußballtrainers imitiert und dabei einen großen Teil der Bevölkerung erheitert.

2.2. Aussprache als persönliches Ausdrucksmittel

Die ganz persönliche Art, eine Sprache sprechsprachlich zu realisieren, kommt in erster Linie von der Stimme und ihren Einzelkomponenten. Durch die para- und extraverbalen Ausdrucksmöglichkeiten, die dem Menschen zur Verfügung stehen, werden die prosodischen Merkmale der Sprache, aber auch die persönlichen Merkmale des Menschen, ausgedrückt. Der Sprecher bedient sich der paraverbalen Ausdrucksmittel: z.B. Melodie (Tonhöhe, Satzmelodie...), Dynamik (Betonung, Lautstärke...), Art der Artikulation usw. Vor allem Emotionen und Stimmungen werden durch die paraverbalen Elemente ausgedrückt (vgl. Eckert / Laver 1994: 26). Dazu kommt noch der mimisch-gestische Ausdruck (die extraverbalen Elemente): z.B. Blickkontakt, Position der Mundwinkel (Mimik) und Körperhaltung (Gestik). Damit die Verständigung gewährleistet ist, muss natürlich die persönliche Komponente der Aussprache immer im Rahmen dessen bleiben, was die vom Sprecher benutzte Sprache ‚erlaubt‘. Die Einschränkung kann phonetisch-phonologischer Natur sein. Wenn die phonetische Verständlichkeit⁵ aufgrund einer nicht adäquaten Aussprache beeinträchtigt ist, wird der Hörer nicht in der Lage sein, die Lautfolgen als Realisation von Phoneme und Intoneme wahrzunehmen und demzufolge zu interpretieren (s. Hirschfeld 1994: 34). Wenn z.B. ein Sprecher auf Französisch *prune* wie *brune* ausspricht, ist die phonetisch-phonologische Verständlichkeit nicht gesichert. Auch soziale und kulturelle Normen müssen in dem Bereich berücksichtigt werden. Man sollte z.B. nicht mit vollem Mund sprechen, in bestimmten Orten nicht laut reden.

Kommen wir aber zur Stimme zurück. Die Stimme ist für den Menschen ein bedeutender Faktor der Identifikation. Die Identifikation erfolgt mit der eigenen Stimme und durch die eigene Stimme sowie mit der gesprochenen Form der Muttersprache. Nach Dieling (1992: 23) identifiziert sich der jugendliche und der erwachsene Sprecher „aufs engste mit seiner Stimme, seiner Intonation und seiner Aussprache, die Teil seiner Persönlichkeit sind.“ Der Fremdsprachenlerner könnte mit der Situation konfrontiert werden, einen Teil seiner Persönlichkeit aufgeben zu müssen, um die

5 „Phonetische Verständlichkeit ist als Vorstufe bzw. Voraussetzung für die Verstehbarkeit von Sprache anzusehen, sie ist auf der lautlichen und intonatorischen Ebenen angesiedelt.“ (Hirschfeld 1994: 34)

Fremdsprache adäquat zu realisieren, so dass sogar ein tiefgreifender Eingriff in das Psychogramm des Lernenden erfolgen könnte (vgl. Dieling 1992: 24). Barry fasst das Problem zwischen ‚Identität‘ und Ausspracheerlernung wie folgt zusammen:

„Neben dem gewünschten Sachverhalt drückt ein Mensch mit seinen sprachlichen Äußerungen, solange er über seine Sprechweise nicht nachdenkt, *unbewußt* auch seine Identität aus. Die Probleme des *bewußten* Identitätsausdrucks versteht jeder, der als schlechter Amateurschauspieler fungiert hat. Der aussprachebewußte Fremdsprachenlernende hat ähnliche Probleme; er produziert Äußerungen, die zwar etwas bedeuten, aber an denen er sich als Person nicht beteiligt fühlt. Die Folge dieser Situation ist fast als schizoid zu bezeichnen. Nach eifrigem Üben wird unter Aufsicht in den Kursen mit fast perfekter Aussprache gefühlsneutral gesprochen, während unter Freunden die alten Aussprachefehler mit viel Gefühl produziert werden.“ (Barry 1981: 22)

Das Erlernen einer fremdsprachlichen Aussprache könnte zum Problem werden, wenn für den Lerner das Bestreben, eine Fremdsprache akzentfrei zu sprechen, mit einer teilweise oder ganzen Aufgabe der eigenen Identität zugunsten einer parallel dazu laufenden Teilidentifikation mit der Zielsprache einhergehen sollte (vgl. Grotjahn 1998: 60). Viele Lerner seien ohnehin mit fortschreitendem Alter weniger bereit, sich mit einer neuen Sprache zu identifizieren. Inwieweit diese Verhaltensweise ein bewusstes oder unbewusstes Problem für die Lerner darstellt, hängt wahrscheinlich vom Grad der *ego-permeability* des Lerners ab. Bemerkenswert ist, dass die Stärke des fremdsprachlichen Akzents außerdem von verschiedenen Faktoren wie Müdigkeit, Anspannung, stark positive wie negative Emotionen, Gesprächsthema oder Ansprechpartner beeinflusst werden kann. In diesen Fällen kommen die prosodischen und artikulatorischen Merkmale der muttersprachlichen Sprache wieder stark zum Vorschein, auch bei Sprechern, die sonst richtig artikulieren und intonieren können. Ein Beispiel dafür kann die emotionell stark belastete Situation eines sonst in dem Bereich Aussprache sehr kompetenten Sprechers sein, der beim Arzt auf Grund eines angeschlagenen Gesundheitszustandes auf einmal seine „gute“ Aussprache verliert. In diesem Moment hat die affektive Seite in der mündlichen Kommunikation die Hauptrolle übernommen und die starken Emotionen äußern sich in den tiefverankerten prosodischen und artikulatorischen Merkmalen der Erstsprache.

3. Die emotionale Seite der gesprochenen Sprache

3.1. Baby-Sprache, Prosodie und Gefühle

Das Kleinkind macht sehr früh durch zahlreiche Interaktionen mit den Menschen seiner Umgebung kommunikative und soziale Erfahrungen (vgl. Bruner 1987, Klann-Delius 1999). Besonders reagiert das Kleinkind auf Charakteristika der Stimme seiner Bezugspersonen wie Stimmqualität (Lautstärke) und Sprechweise (Intonation, Rhythmus). Der sogenannte Pseudo-Dialog – Mutter oder Vater unterstellen dem Baby kommunikative Absichten – hilft dem Kind, sich eine kommunikative Kompetenz anzueignen. Haupteigenschaft der Kommunikation zwischen Kind und Mutter oder Vater ist der Beziehungsaspekt. Die Eltern wollen ihrem Kind mitteilen, wie lieb sie es haben, wie intensiv sie für es da sind. Der emotionale Zustand des Babys findet seinen Ausdruck in seiner Mimik und Gestik. Vor allem aber der vokale Ausdruck verbunden mit dem Muskeltonus verraten vieles über die Verfassung des Kindes. Die affektive Komponente des Kommunikationsprozesses wird auf beiden Seiten – beim Kind und bei den Eltern – hervorgehoben.

Wichtig in dieser Entwicklungs- und Erziehungsphase ist, *wie* etwas gesagt wird und nicht unbedingt, *was* gesagt wird. Das Kind taucht in seinem ersten Lebensjahr in ein Bad von vielfältigen Klängen, die ihm z.B. durch die Stimmen seiner Bezugspersonen vermittelt werden. Untersuchungen haben gezeigt, dass die Neugeborenen die Stimme ihrer Mutter der Stimme einer anderen Mutter, die zu ihrem Kind spricht, vorziehen (vgl. Boysson-Bardies 1996: 29f.). Die Forscher, die solche Experimente mit Babys durchgeführt haben, sind zu der Erkenntnis gekommen, dass die Bevorzugung der Mutterstimme eng mit den dynamischen Aspekten der mütterlichen Sprache zu tun hat.

In diesem Zusammenhang spielt der *child directed speech* (CDS) (vgl. Peltzer-Karpp 2001: 33) eine wichtige Rolle. Gemeint ist eine Sprache, die u.a. durch verlangsamtes Tempo, Deutlichkeit der Aussprache, übertriebene Intonationsmerkmale und Tonhöhe sowie phonologische und grammatische Veränderungen gekennzeichnet ist (vgl. Oksaar 1987: 124). Das CDS gestattet den Eltern oder anderen Bezugspersonen sich in ihrer Ausdrucksweise bewusst oder unbewusst dem Entwicklungsstand des Kindes anzupassen. Dieses Phänomen ermöglicht dem Kind wiederum einen Zugang zur „Musik der Sprache“, bevor es in den sprecherischen Ausdruck eingeführt wird. Schon mit ca. 6 Monaten behandelt das Kleinkind dank des Feedbacks seines „Gesprächspartners“ die Informationen, die ihm durch die Prosodie geliefert werden. Das Kind ordnet allmählich einer Äußerung eine Bedeutung zu. Nach Bacri (1994: 52) liegt die eben geschilderte Entwicklung die Schlussfolgerung nahe, dass die Intonation eine Vorstufe der Sprachbeherrschung ist:

« Cette continuité entre babillage et premier langage suggère que *l'intonation est un précurseur de la maîtrise de la langue maternelle*, et non pas seulement un indicateur de la maturation psycho-motrice de l'enfant. »

Daraus kann man schließen, dass die ersten Kontakte mit der Muttersprache wichtige prosodische und nicht-prosodische vokale Merkmale des Sprechens hervorheben, allesamt Merkmale, die Emotionen und Affektivität widerspiegeln. Für Figge (2000: 516) ist die ontogenetische Unabhängigkeit des Suprasegmentalen vom Segmentalen gar nicht so verwunderlich, da ihr „eine neurophysiologische und neuropsychologische Besonderheit [entspreche]: Suprasegmentalia werden von der rechten Hemisphäre kontrolliert, und zwar zusammen mit Emotionen und Motivationen“.

Meine Vermutung, die in einem anderen Forschungsvorhaben noch näher zu untersuchen wäre, ist, dass die Unsicherheit und manchmal auch das Unbehagen oder auch die Heiterkeit (vgl. 1.1), die bei vielen Muttersprachlern durch die Konfrontation mit dem fremden Akzent hervorgerufen werden, gewissermaßen auf diesem engen Zusammenhang zwischen den allerersten Kontakten mit der Muttersprache und den allerersten Emotionen des Individuums basieren. Aussprache hat also allem Anschein nach viel mit Emotionen zu tun. Im Hinblick auf die Gestaltung der phonetischen Arbeit im Fremdsprachenunterricht sollte dieser Faktor im größeren Umfang Berücksichtigung finden.

3.2. Hör- und Sprechmuster als Gruppenzugehörigkeitsmerkmale

Mit der gemeinsam gesprochenen Sprache und dem gemeinsamen Sprachgebrauch entwickelt sich allmählich ein Gefühl der Gruppenzugehörigkeit (vgl. 1.1). Für eine kompetente Orientierung in der Sprache (oder in den Sprachen) seiner Umgebung ist für das Kleinkind die Beherrschung der Prinzipien der phonologischen und prosodischen Organisation dieser Sprache(n) eine Grundvoraussetzung. Was dem Kind am

Anfang wie ein „Dschungel der Töne“ erscheinen mag, wird allmählich zum vertrauten Ort, zu einer vertrauten „Tonlandschaft“. Lhote (1990: 8) gebraucht den Ausdruck *paysage sonore* einer Sprache und zieht dabei einen Vergleich zwischen einer Landschaft und einer Sprache:

« Toute langue parlée constitue un des premiers paysages sonores qui s'offrent à l'enfant dès sa naissance : l'appel, le contact, l'échange, la communication avec l'adulte se font toujours avec les mots, les phrases, les voix, les inflexions propres à la langue du milieu. C'est à travers cette *jungle sonore* que l'enfant découvre le plaisir de l'échange et de la communication : il apprend à identifier chaque arbre, chaque animal, chaque danger, chaque fruit, à les nommer, à les évoquer. On peut dire que les mots et les phrases de sa langue maternelle font partie des premiers constituants de son organisation spatiale, temporelle et culturelle. »

Oksaar (1987: 132f.) hebt hervor, dass „Sprache [...] nicht nur Kontakte in einer Gruppe [ermöglicht], sondern [...] auch selbst die Gruppenzugehörigkeit [bestimmt]. Für den Sprecher ist sie somit auch ein Faktor der Identität, für den Hörer ein Faktor der Identifikation: ‚er spricht anders‘ impliziert oft ‚er ist nicht einer von uns““. Allerdings meint Oksaar, dass das Kleinkind im Vorschulalter dieses Gefühl der Zugehörigkeit noch nicht integriert habe, es lerne diese Seite der Sprache erst mit der Zeit.

Nach Slembek (1997: 225f.) lernt das Kind Hörmuster zu differenzieren, die für die Sprache, in der es aufwächst, im Hinblick auf Kommunikation und Gruppenzugehörigkeit wichtig sind. Demnach sind Hörmuster

„kultur- und gruppengebunden, sie haben kognitive, soziale und emotionale Komponenten. Diese Hörmuster bilden sich in der Herkunftssprache *zunächst für die Intonationskonturen, später für das Lautsystem*, die Syntax und den Wortschatz der umgebenden Gruppe. Aus ihnen entwickeln sich die Sprechmuster, die schließlich denen der umgebenden Gruppe entsprechen. Dabei kommt den *Intonationsformen eine hervorragende Bedeutung* zu. Sie sind [...] der erste funktionale Faktor im Prozeß der Verständigung zwischen Kind und Umwelt.“ (Hervorhebung I. M.-R.)

Die Tatsache, dass z.B. die Deutschen einen Hahn als *kikeriki* und die Franzosen als *cocorico* krähen hören, ist für Geißner (1984: 13) ein Beispiel dafür, dass das Gehör vom Lautstand der jeweiligen Sprache geprägt sei. Dementsprechend hören wir also den Naturschall nicht ‚natürlich‘, sondern ‚gesellschaftlich‘, d.h. „vermittelt durch unsere in langen gesellschaftlichen Kooperationsprozessen entstandene Sprache mit ihrem Lautsystem“ (1984: 13). Die ersten Bilderbücher des Kleinkinds sind meistens reich an Tierrepräsentationen, die den Eltern den Anlass geben, dem Kind die unterschiedlichen Tierschreie beizubringen. Ein französisches Kind wird demnach lernen, dass die Ente *coin-coin* [kwẽ kwẽ] macht, während z.B. das deutsche Kind etwas anderes zu hören lernen wird. Festzuhalten ist nach der Definition von Slembek, dass erstens die Hörmuster im Bereich der Prosodie und dann im Bereich der Laute gebildet werden. Zweitens werden die Hörmuster im sozialen und emotionalen Kontext gebildet. Slembek definiert Hör- und Sprechmuster (s.o.), wobei die letzteren sich aus den ersten entwickeln. Man könnte auch von ‚Aussprachemustern‘ sprechen, die zum Kulturgut einer Sprachgemeinschaft gehören und die genauso wie Hörmuster ‚kognitive, soziale und emotionale Komponenten‘ haben. Hagège (1996: 22) spricht im Falle der artikulatorischen Gewohnheiten einer Sprachgemeinschaft von « gestes

sociaux ».⁶ Hierhin besteht sicherlich ein weiterer Grund, warum größere Kinder und Erwachsene sich manchmal selbst eine psychologische Barriere gegenüber der fremdsprachlichen Aussprache errichten.

Wie wir gesehen haben, knüpft die Herausbildung der prosodischen und lautlichen Hörmuster unmittelbar an die ersten sozialen und emotionellen Erfahrungen des Babys an. Dies zeigt, wie tief in unserem (Unter)Bewusstsein diese Erfahrungen verankert sind. Hier liegt meiner Meinung nach ein weiteres Indiz, warum der erwachsene Mensch sich so schwer tut, eine neue Aussprache zu erlernen. Aber auch bei Kindern im Schulalter darf die Rolle der Emotionen nicht vernachlässigt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Kind im Vorschulalter nicht nur die rein verbale Seite der Sprache lernt, auch wenn sich seine grammatischen, lexikalischen, phonetischen und phonologischen Fähigkeiten etappenweise entwickeln. Vielmehr lernt es, seine Gefühle, seine Gedanken und seine Wünsche durch den verbalen, paraverbalen und extraverbalen Ausdruck zu äußern. Es lernt auch parallel zu seiner sprachlichen Entwicklung, die Situationen, die als Rahmen für eine Kommunikation fungieren, und die Menschen, mit denen es kommuniziert, einzuschätzen. Allmählich wird es immer adäquater die Sprache als Kommunikationsmittel einzusetzen wissen. Das Kleinkind wird sozialisiert. Durch die Babysprache hat es sich seit seiner Geburt tagtäglich die prosodischen Merkmale seiner Muttersprache eingeprägt. Diese Feststellung liefert einen weiteren Hinweis für die Wichtigkeit der phonetisch-phonologischen Ebene im Lernprozess der Fremdsprache und gibt überdies Anlass zu der Vermutung, dass das Üben der Prosodie im Anfangsstadium der fremdsprachlichen Arbeit Vorrang haben sollte. Dieses stellt übrigens auch Klimow (1994: 71) in Bezug auf den Phonetikunterricht fest:

„[...] *die prosodische Grobmotorik* schichtet sich nicht im nachhinein auf die Lautung auf, sondern geht dieser (in den verschiedenen Entwicklungsstadien sowie in der stufenweisen Wahrnehmung, in Kodierung und Dekodierung) voraus. Unter dem Blickwinkel der Sprachspezifik heißt das: Vieles in der Lautung der Fremdsprache wird von ihrer Prosodie prädestiniert und kommt automatisch, ohne zusätzlichen Arbeitsaufwand, zustande, wenn die *Einübung der fremdsprachigen Prosodie im Phonetikunterricht vorangeht*.“ (Hervorhebung I. M.-R.)

4. Ausgesuchte Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Die Analyse von mehreren Unterrichtssequenzen aus dem o.g. Korpus hat gezeigt, dass die fremdsprachliche Aussprache der Schülervornamen generell eine große emotionelle Reaktion im Klassenraum verursacht hat. Die Skala der Reaktionen erstreckt sich von großer Heiterkeit bis hin zu starker Abneigung. Im vorliegenden Beitrag sollen zwei Beispiele präsentiert werden, die vor allem die starke emotionale Beteiligung der mit der Handpuppe in einer didaktischen Aktivität involvierten Schüler aufweist. Aber auch die Mitschüler drücken ihre Emotionen durch Lachen aus.

6 « Il faut donc considérer que les habitudes articulatoires acquises dès l'enfance dans la langue première sont des gestes sociaux, et que c'est là la raison des fortes pressions qu'elles exercent une fois qu'elles sont enracinées. » (Hagège 1996: 22)

4.1. Allgemeiner Rahmen

Im nachfolgenden Teil werden zwei ausgesuchte Beispiele aus der Unterrichtspraxis vorgestellt. In dem Forschungsprojekt, aus dem diese Beispiele entnommen worden sind, ging es darum, die ersten Stunden des Französischunterrichts in einer dritten Klasse zu dokumentieren und zu analysieren. Der Fokus der Untersuchung lag auf der sog. „phonetischen Arbeit“ (s.o.). Die zugrunde liegende Hypothese war, dass, wenn im frühen Französischunterricht die phonetische Arbeit ausschließlich imitativ-intuitiv geschieht, die Lehrkräfte ihren Schülern und Schülerinnen die Hör- und Artikulationsbasis der Fremdsprache nicht adäquat vermitteln können. Das detaillierte Forschungsdesign ist in Mordellet-Roggenbuck (2002) nachzulesen.

In der ersten Französischstunde hatte die Lehrerin den Bereich ‚Kontaktpflege‘ als Lernziel definiert, wie dies im frühen Fremdsprachenunterricht üblich ist. Da die Vermittlung der Sprache weitgehend auf dem Prinzip der Mündlichkeit basiert und außerdem auf den Kontakt mit gleichaltrigen Kindern aus dem Zielland ausgerichtet ist, ist es wichtig, dass sich die Schüler Redemittel aus diesem Bereich aneignen. Als bewährtes didaktisch-methodisches Mittel setzt die Lehrerin gleich in der ersten Stunde eine Handpuppe ein, die die Rolle eines fiktiven französischen Kindes übernehmen soll. Dementsprechend soll die Handpuppe kein Deutsch verstehen und kein Deutsch sprechen. Außerdem kommt die Handpuppe zum ersten Mal mit deutschsprachigen Schülern in Berührung. Als Vorbereitung auf die Stunde hat die Lehrerin von den Schülern Schilder anfertigen lassen. Jedes Kind hat darauf eigenständig seinen Vornamen geschrieben. In der im folgenden beschriebenen Sequenz geht es um die Vorstellung der Handpuppe bei einigen Schülern der Klasse. Dabei wird nach einem einheitlichen Muster verfahren: Die Handpuppe, gespielt von der Lehrerin, nähert sich einem Schüler, begrüßt ihn auf Französisch, liest den Schülervornamen vom Schild ab, was jedes Mal eine Reaktion des angesprochenen Schülers oder der angesprochenen Schülerin auslöst. Gleichwohl reagieren auch die Mitschüler, die quasi Beobachter der Szene sind. Um diese Reaktionen geht es hauptsächlich in den folgenden Beispielen.

4.2. Beispiele

- Beispiel 1:

Das erste Beispiel zeigt eine Schülerin, Laura, im Gespräch mit der Handpuppe.

P = Handpuppe
LA = Laura
SS = mehrere Schüler
K = Kommentarzeile
XXX # = Eingrenzung der Gültigkeitsausdehnung eines Kommentars
nein! IAUra = die verbalen Sequenzen in L1 oder in einer anderen Sprache werden fett geschrieben
IAUra = IAU auffällige Akzentuierung

108 P /tu t'appelles laurA [lo'ra]? / ↗
109 SS #laurA [lo'ra] LACHEND#
110 P /tu t'appelles laurA [lo'ra]? ↗

111	LA	nein! IAUra ['la_ora]
112	K	SCHÜLER LACHEN
113	P	laurA [lo'ra] ? ↗
114	LA	IAUra ['laora]
115	P	laurA [lo'ra] ? ↗
116	LA	#nEIn/ * IAUra ['la_ora] LACHEND; BLICKT LEICHT VERÄR- GERT#
117	K	SCHÜLER LACHEN
118	SS	#laura ['la_ora] RUFEND#
119	S	laura ['la_ora] * du musst französisch sprechen!
120	P	c'est laurA [lo'ra]? ↗
121	LA	# nEIn, IAUra ['la_ora] BESTIMMT#
122	K	SCHÜLER SPRECHEN IM HINTERGRUND DURCHEINAN- DER
123	P	#IAU ['la_o] * IAUra? ['la_ora] ZÖGERND; MIT SCHWACHER STIMME#
124	LA	#jA ERLEICHTERT#
125	P	ah! bonjour IAU ['la_o] IAUra ['la_ora]
126	K	SCHÜLER LACHEN

Die Handpuppe, die sich an dem aufgeschriebenen Vornamen orientiert, fragt die Schülerin, ob sie sich Laura nennt. Dabei hat sie den Vornamen in der französischen Aussprache [lo'ra] gelesen, deren Charakteristika die Akzentuierung auf der letzten Silbe und die Artikulation des Vokals [o] sind. Die Reaktion der Schülerin zeigt, dass sie nicht bereit ist, diese phonetische Version ihres Vornamens zu akzeptieren. Hartnäckig spricht sie vier Mal ihren Vornamen in ihrer gewohnten Aussprache aus. Durch ihre Reaktion offenbart die Schülerin, dass sie die fremdsprachliche Akzentuierung und Artikulation ihres Vornamens zwar registriert hat, sie aber ablehnt. Die Äußerung eines ihrer Mitschüler (Z. 119) ist eindeutig eine Aufforderung an Laura zum Handeln. Wahrscheinlich will dieser Schüler Laura helfen, die aus seiner Sicht eventuell nicht verstanden hat, dass hier eine Antwort auf Französisch angebracht wäre. Dieser Kommentar veranlasst Laura dennoch genauso wenig wie die Versuche der Lehrerin / Puppe, die französische Version ihres Vornamens zu billigen.

In diesem Gespräch zeigt die Schülerin Laura eine große emotionale Anteilnahme. Ihre Intonation sowie ihr Blick (Z. 116) offenbaren ihre Verärgerung und das am Ende des Gesprächs mit viel Energie ausgesprochene *ja* (Z. 124) verrät dann eine gewisse Erleichterung. Da die Reaktion der Schülerin eindeutig in Zusammenhang mit der Aussprache ihres Vornamens steht, stellt sich die Frage, warum die Ablehnung der französischen Version so stark ist. Es ist anzunehmen, dass für Laura ihr Vorname ein Stück ihrer Persönlichkeit bildet, die sie nicht ohne Weiteres aufgeben kann oder will. Die Versuche der Lehrerin / Puppe, durch eine mehrmalige Wiederholung der

Struktur *Tu t'appelles Laura ?*, die Schülerin dazu zu überreden oder gar zu zwingen, entweder die Frage mit *ja* oder mit *oui* zu beantworten, scheitern. Nur dank ihrer großen Schauspielkunst und Einfühlsamkeit rettet die Lehrerin die Situation und sorgt dafür, dass die Erfahrung mit der Handpuppe für die Schülerin kein ‚dramatisches‘ Ende nimmt. Die Lehrerin / Handpuppe lenkt das Gespräch so, dass die Schülerin das Gesicht nicht verliert. Dabei unterstützt die Lehrerin ihre Äußerung (Z. 123 und 125) mit paraverbalen (vokaler Ausdruck ah!, Intonation, Zögern in der Stimme) und extraverbalen Mitteln (Mimik), so dass das Gefühl entsteht, die Puppe entschuldige sich bei LA für ihre lautliche „Ungeschicklichkeit“.

- Beispiel 2:

P = Handpuppe
 AL = Alexander
 SS = mehrere Schüler
 K = Kommentarzeile
 Ich heiÙe = die verbalen Sequenzen in L1 oder in einer anderen Sprache werden fett geschrieben
 # XXX # = Eingrenzung der Gültigkeitsausdehnung eines Kommentars
 bonjOUr = jOUr auffällige Akzentuierung

31	P	/bonjOUr/
32	AL	bonjour
33	K	SCHÜLER LACHEN
34	P	jE m'appelle momo
35	AL	#ich heiÙe alexANder [alek'sand] SELBSTSICHER#
36	K	SCHÜLER LACHEN
37	P	#tu t'appelles alexandre? [alek'sã:dr] VOM NAMENSSCHILD LESEND#
38	K	SCHÜLER LACHEN
39	P	bonjour alexandre [alek'sãdr]
40	K	SCHÜLER LACHEN
41	SS	#alexandra [alek'sãdra] bonjour alexandra [alek'sãdra] LACHEND#
42	P	bonjour alexandre [aleksãdr]** /bonjOUr/ ***

Die Handpuppe begrüÙt den Schüler Alexander auf Französisch (Z. 31), worauf der Schüler sofort nach dem vorgeschlagenen Modell antwortet (Z. 32). Als die Handpuppe sich vorstellt, antwortet der Schüler im selbstsicheren Ton auf Deutsch und stellt sich ebenfalls vor (Z. 35). Als die Handpuppe den Vornamen auf Französisch ausspricht, verstummt der angesprochene Schüler, während die Mitschüler in große Heiterkeit verfallen. Die Kinder, die in Gelächter ausgebrochen sind und ‚Alexandre‘ als ‚Alexandra‘ bewertet haben, zeigen, dass sie hier mit ihrem „nationalen“ Ohr (Hagège 1996: 34) gehört haben. Sie haben ganz offensichtlich das /dr/ von Alexandre

herausgehört, auf Deutsch „interpretiert“ und zu Alexandra gemacht.⁷ Wir gehen davon aus, dass das Lachen eine menschliche Art ist, sich mit dem Unbekannten auseinanderzusetzen und dass die Artikulationsbewegungen (*gestes articulatoires*) einen kulturellen Charakter besitzen (vgl. 1.1). Die Kinder bekunden mehrmals durch ihr Lachen, dass sie Abweichungen in der lautlichen Realisation der Vornamen wahrgenommen haben und dass diese Realisation sie überrascht, ferner, dass sie ihnen „komisch“, ungewöhnlich, inadäquat vorkommt und sie deshalb zum Lachen bringt.

Die beiden aufgeführten Beispiele verdeutlichen, dass es wahrscheinlich nicht ratsam ist, ohne Planung und ohne Vorbereitung die im Klassenraum vorhandenen Vornamen (die bestimmt nicht alle deutsch sind) auf Französisch einzuführen. Die Lehrkraft läuft Gefahr, negative Emotionen zu erzeugen, die eventuell schwer zu revidieren sind. Der Vorname ist ein höchst persönliches Gut und es gilt, die Schüler und nicht nur die Grundschüler zu fragen, wie sie im Französischunterricht angesprochen werden möchten. Nur so kann m.E. ein vertrauensvolles Klima erzeugt werden, das für ein entdeckendes Lernen förderlich ist. Auf diese Weise könnten die Schüler die verschiedenen französischen Entsprechungen ihrer jeweiligen Vornamen und die französischen Vornamen im Allgemeinen kennen lernen, denn nicht jeder Vorname wird eine Entsprechung haben. Eine verantwortungsvolle Herangehensweise an die fremdsprachliche Aussprache der Vornamen der Schüler könnte als übergeordnetes Lernziel im Anfangsunterricht und dies nicht nur in der Grundschule dienen und somit gleichzeitig einen Beitrag zur Toleranz von unterschiedlichen kulturellen Eigenschaften in der Gesellschaft leisten.

Literaturverzeichnis

- Bacri, N. (1994): Valeur fonctionnelle de l'intonation et acquisition du langage. In: Cahiers d'Acquisition et de pathologie du langage, CAIap 11/1, 51-61.
- Barry, W.J. (1981): Die Problematik der Aussprache in der Fremdsprachenerlernung: die Unvermeidbarkeit eines fremden Akzents. In: Arbeitsberichte des Instituts für Phonetik (Universität Kiel) 16, 3-28.
- Boysson-Bardies, B. (1996): Comment la parole vient aux enfants. Paris.
- Bruner, J. (1987): Comment les enfants apprennent à parler. Paris.
- Damasio, A.R. (1997): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München.
- Dieling, H. (1992): Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Berlin.
- Dretzke, B. (1995): Fremdsprachlicher Ausspracheunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 39/48, 416-420.
- Eckert, H. / Laver J. (1994): Menschen und ihre Stimmen: Aspekte der vokalen Kommunikation. Weinheim.
- Figge, U.L. (2000): Muttersprachenerwerb als ontogenetisches Hindernis für den Fremdsprachenerwerb. In: Helbig / Kleppin / Königs, 511-520.
- Fries, N. (2000): Sprache und Emotionen. Bergisch Gladbach.
- Geißner, H. (1984): Über Hörmuster. Gerold Ungeheuer zum Gedenken. In: Gutenberg, N. (Hrsg.): Hören und Beurteilen. Gegenstand und Methode in Sprechwissenschaft, Sprecherziehung, Phonetik, Linguistik und Literaturwissenschaft. Frankfurt/M., 13-56.

7 Phonetisch gesehen unterscheiden sich auf Deutsch Alexander (vokalisiertes *r*) und Alexandra nur durch das *r*.

- Grotjahn, R. (1998): Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 9, 35-83.
- Hagège, C. (1996): L'enfant aux deux langues. Paris.
- Hansen, K.P. (2000): Kultur und Kulturwissenschaft: eine Einführung. Tübingen.
- Helbig, B. / Kleppin, K. / Königs, F.G. (Hrsg.) (2000): Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch. Tübingen.
- Hirschfeld, U. (1994): Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender. Frankfurt/M.
- Hirschfeld, U. (1998): Aller Anfang ist schwer? Phonetik mit französischen Deutschlernern. In: Letzelter, M. / Meißner, F.J. (Hrsg.): L'enseignement de deux langues partenaires. Tübingen, 327-339.
- Klimow, N. (1994): Phonodidaktik: Prinzipien der Theoriebildung. In: Breitung, H. (Hrsg.): Phonetik – Intonation – Kommunikation. München, 69-74.
- Klann-Delius, G. (1999): Spracherwerb. Stuttgart.
- Lhote, E. (Hrsg.) (1990): Le paysage sonore d'une langue, le français. Hamburg.
- Mordellet-Roggenbuck, I. (2002): Artikulation des Französischen bei 8- bis 10-jährigen deutschsprachigen Grundschulern am Beispiel einer dritten Klasse. Aachen.
- Oksaar E. (1987): Spracherwerb im Vorschulalter: Einführung in die Pädinguistik. Stuttgart.
- Peltzer-Karpf, A. (2001): Psycholinguistische Grundlagen des frühen Fremdsprachenerwerbs (= Fernstudieneinheit). Koblenz.
- Rausch, R. / Rausch, I. (1998): Deutsche Phonetik für Ausländer. Berlin.
- Sacchi, A. (1998): The emotion of learning. In: Sarter H. / Park, O. (Hrsg.): Foreign Language in elementary schools. Pusan, 200-223.
- Schröder, K. (1997): The Teaching of English Phonetics in the German-Speaking Countries, 1600-1800. In: Hammar, E. (Hrsg.): Phonétique et pratiques de prononciation. L'apprentissage de la prononciation: chemin parcouru jusqu'à nos jours. Linköping, Vadstena, 237-254.
- Slembek, E. (1997): Mündliche Kommunikation – interkulturell. St. Ingbert.