

## Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden

**Kerstin Reinke**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig, Studiengang Deutsch als Fremdsprache; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Lehre - Phonetik, Rhetorik, Didaktik DaF, Sprechwissenschaft; Forschung - phonetische Mittel der Emotionalität unter sprachkontrastiven Aspekt; Problematik der Aussprachevermittlung in DaF.

E-Mail: [KDReinke@t-online.de](mailto:KDReinke@t-online.de)

Erschienen online: 1. Mai 2007

© *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2007

**Abstract.** Interferenzen aus der Muttersprache erschweren die artikulatorische und intonatorische Bewältigung der fremden Sprache. Ebenso können zudem muttersprachige Hörmuster zu sehr subtilen emotionalen (Fehl-)Interpretationen der gesprochenen Botschaft führen, die einerseits unaufgedeckt bleiben, andererseits jedoch den Fortgang der Kommunikation und die Beziehung der Kommunikationsbeteiligten beeinflussen. Vorgelegt werden in diesem Beitrag ausgewählte Ergebnisse einer breit angelegten Forschungsarbeit zur Wirkung sachlich intendierter Äußerungen bei Deutsch sprechenden Russen auf Hörer mit Deutsch vs. Russisch als Muttersprache. Die z.T. überraschenden Resultate sind Anreiz, Lernende im DaF-Unterricht noch stärker für emotionale Wirkungen der Aussprache zu sensibilisieren. Somit sollen Anregungen gegeben werden, wie dies in der Praxis mit Hilfe geeigneter Übungen gelingen kann.

### 1. Einführung

In einem Seminar zur Fehleranalyse sollten DaF-Studierende anhand einer Tonaufnahme einer amerikanischen Studentin (auf Deutsch vorgelesener Text) Aussprachefehler notieren und Schwerpunkte für eine gezielte Ausspracheschulung ableiten. Die Sprecherin wies eine große Anzahl deutlicher interferenzbedingter Aussprachefehler auf. Dennoch waren die Studierenden anfangs nicht überzeugt von der Notwendigkeit einer Fehlerkorrektur, da die Sprecherin doch trotz der phonetischen Abweichungen gut zu verstehen sei und stolz darauf sein könne, überhaupt so gut Deutsch zu sprechen. Außerdem wirke der Akzent doch richtig niedlich. Erst die Nachfrage, ob die Sprecherin denn überhaupt solch eine niedliche Wirkung beabsichtigt haben könnte, machte die Studenten nachdenklich...

---

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

Damit wird deutlich, dass der sogenannte fremde Akzent auch dann eine störende Wirkung in der mündlichen Kommunikation haben kann, wenn er offiziell toleriert wird und wenn muttersprachige Kommunikationspartner gern bereit sind, viel Energie zum Absichern der Verständlichkeit aufzuwenden. Jeder Kommunikation liegt eine Absicht (Intention) zugrunde, die auf eine Wirkung ausgerichtet ist. Wirkungen, die unabsichtlich ausgelöst werden, stehen einer optimalen Kommunikation entgegen. Dabei sind unerwünschte emotionale Wirkungen oft besonders prekär, da sie häufig nicht direkt angesprochen werden bzw. unbewusst bleiben. Und doch prägen sie unser Bild vom Kommunikationspartner, modifizieren seine Botschaft und wirken auf den Fortgang der Kommunikation und die daraus folgenden Konsequenzen ein.

## **2. Die emotionale Wirkung phonetischer Mittel in der interkulturellen Kommunikation**

### **2.1 Emotionen in der interkulturellen Kommunikation - insbesondere vokale Mittel**

Laut Fiehler (1990: 31ff) nehmen Emotionen einen wichtigen Platz in der Kommunikation ein, weil mit ihrer Hilfe von den Beteiligten an der Interaktion verschiedene anstehende (Bewertungs-) Aufgaben gelöst werden können und müssen. Solche Aufgaben betreffen hauptsächlich die Selbstpräsentation und deren wechselseitige Deutung durch die Interaktionspartner.

Die einzelnen Wissenschaften begreifen und untersuchen das Phänomen Emotionalität jeweils bezüglich spezifischer Aspekte der Emotionalität (Auslöser, diverse Ausdrucksmittel, Wirkung, ....). Somit existiert eine kaum überschaubare Fülle an Definitionen für das Konstrukt „Emotionalität“ (vgl. Otto, Euler & Mandl 2000: 11ff). Da es im Folgenden um die Wirkung emotionaler Ausdrucksmittel geht, möchte ich mich auf eine Definition von Scherer (1990) beziehen:

Emotion ist eine Episode zeitlicher Synchronisation aller bedeutenden Subsysteme des Organismus, die fünf Komponenten bilden (Kognition, physiologische Regulation, Motivation, motorischer Ausdruck .... und Monitoring/Gefühl) und die eine Antwort auf die Bewertung eines externalen oder internalen Reizereignisses als bedeutsam für die zentralen Bedürfnisse und Ziele des Organismus darstellt (Scherer 1990: 6).

Emotionen benötigen also vor allem einen Auslösefaktor (Reiz) und besitzen eine kognitive, eine neurophysiologische und eine Verhaltens- und Ausdruckskomponente. Die Ausdruckskomponente schließt muskuläre und motorische Reaktionen ein, die natürlich auch die Artikulationsmuskulatur und -motorik betreffen. (Kaufmann-Hayos 1991: 6ff).

In einer interkulturellen Kommunikationssituation treffen Menschen aufeinander, die auch in Bezug auf den Emotionsausdruck – und den damit verbundenen

gezielten Einsatz bestimmter phonetischer und stimmlicher Mittel – unterschiedliche Regeln im Verlaufe ihrer Sozialisation erworben und internalisiert haben. Nach Hofstede (2001: 1f) ist Kultur zu verstehen als die Gesamtheit von mental repräsentierten Normen, Grundsätzen, Annahmen, Werten, Wertvorstellungen, Verhaltensnormen und Grundeinstellungen, die von einer Gruppe geteilt werden, die das Verhalten der Gruppenmitglieder beeinflussen und mit dessen Hilfe diese das Verhalten anderer interpretieren. Emotionen sind in einer Kultur als Komponente von Werten und Wertvorstellungen relativ stabil verankert (vgl. Hofstede 2001: 22).

Mit der Untersuchung kulturspezifischer Besonderheiten von Emotionalität befassen sich seit Längerem verschiedene Fachrichtungen, z.B. die kulturvergleichende Psychologie, die Ethnologie, die Soziologie und seit einiger Zeit auch die Fremdsprachendidaktik und die Phonetik. Nachfolgend soll zusammengefasst werden, was über den Faktor Emotionalität (unter besonderer Berücksichtigung phonetischer Signale) in der interkulturellen Kommunikation bereits erwiesen ist:

- Emotionskundgaben erfolgen nicht rein zufällig, sondern unterliegen so genannten sozial und kulturspezifisch determinierten Emotionsregeln (Fiehler 1990: 31ff), die z.B. auch vorschreiben, mit welchen verbalen und verbalisierungsbegleitenden (auch phonetischen) oder nonverbalen Mitteln Emotionen ausgedrückt werden dürfen und müssen.
- Emotionen (ihr Ausdruck, ihre Wahrnehmung und ihre Kontrolle) sind in einer Kultur sehr tief verwurzelt. Je nachdem, wie sich das Individuum im Verhältnis zu seinen Mitmenschen zu sehen gewohnt ist, scheinen bestimmte emotionale Verhaltensweisen präferiert bzw. abgelehnt zu werden, z.B. eher von Harmonie oder eher von Distanz zu den Mitmenschen geprägte (vgl. Trommsdorf 1993: 15f).
- Kulturspezifische Unterschiede des emotionalen Verhaltens betreffen unter anderem die folgenden Bereiche:
  - den Emotionsausdruck: dieser erfolgt auch durch phonetische Mittel auf der Basis unterschiedlicher segmentaler und suprasegmentaler Regularitäten von Sprachen (vgl. Stock 2003: 355ff).
  - die Emotionsbewertung und -kontrolle: die Gefühlskontrolle betrifft u.a. auch die Modulation des emotionalen Ausdrucks im phonetischen Bereich unter Berücksichtigung soziokulturell vereinbarter Bewertungsmuster – z.B. genießen Emotionen wie etwa Angst und Ärger unter Angehörigen bestimmter Gruppen unterschiedliche Wertschätzung in besonders definierten Situationen, so dass die dazugehörigen Ausdrucksmittel ggf. unterdrückt oder maskiert werden müssen (vgl. z.B. Otto, Euler & Mandl 2000: 550).
  - das rollen-, situations-, geschlechts-, und hierarchiespezifische Emotionsverhalten: auch hier wird der phonetische Bereich tangiert, wenn z.B. von Sprechern bestimmter Berufsgruppen und Sprechrollen (VerkäuferInnen, LehrerInnen, RedenerInnen, ...) eine Erwartungsnorm hinsichtlich einer bestimmten Sprechweise existiert (vgl. z.B. Günthner & Kotthoff 2001: 13ff).

- das Interaktionsverhalten: dabei ist es z.B. interessant, mit welchen phonetischen Mitteln in Gesprächen der angemessene (und damit freundlich und höflich wirkende) Sprechwechsel vollzogen wird usw. (vgl. z.B. Tiittula 2000, die sich zu Formen der Gesprächssteuerung geäußert hat).

Die angeführten Ebenen sind so vielfältig und so eng miteinander verzahnt, dass jegliche Untersuchung der Wirksamkeit phonetischer Mittel einem komplizierten Bedingungsgefüge unterliegt und somit Ergebnisse immer mit aller gebotenen Vorsicht zu interpretieren sind.

## 2.2 Phonetische Mittel zum Ausdruck von Emotionen

### 2.2.1 Forschungsstand – phonetische Mittel allgemein

Die Bedeutung der paralinguistischen Signale (zu denen auch die phonetischen Mittel gezählt werden) für die Emotionserkennung im Allgemeinen wird in der Literatur sehr widersprüchlich bewertet. Unter Berücksichtigung der Kommunikationssituation wird vor allem auf die Spezifik bestimmter Kombinationen zwischen den Signalen der unterschiedlichen Kanäle (visuell, auditiv) und Bereiche (syntaktisch, phonetisch, ...) hingewiesen. In diesem Zusammenhang unterscheidet man zwischen sogenannten Push- und Pull-Emotionen (push = unwillkürliche Emotionen, wie plötzliches Erschrecken, pull= willkürliche Emotion, wie der Entschluss, freundlich zu sein). Bei Push-Emotionen seien die Informationen auf allen Kommunikationskanälen kongruent, bei Pull-Emotionen könnten aber z.B. die lautlichen Parameter nicht immer als redundant angesehen werden, weil hier bewusste Kommunikationsabsichten vorlägen, die zu Inkongruenzen zwischen den Kanälen führen. So könne vorgetäuschte Freude anhand solcher inkongruenten Signale entlarvt werden, etwa wenn Gesichtsausdruck, verbale und vokale Ausdrucksweise nicht konform gehen, wenn bspw. das Lächeln zu stark oder zu schwach, die Stimme zu leise oder zu laut, die Sprechweise insgesamt zu neutral scheint etc. (vgl. Winterhoff-Spurk & Grabowski-Gellert 1987: 141ff). Die Art und Weise, wie Emotionszuschreibungen aus den einzelnen Signalkomponenten miteinander kombiniert werden, ist noch nicht hinreichend erforscht (vgl. Tritt 1992: 159). Die Aufmerksamkeitslenkung wird jedoch sicher von der äußeren Situation maßgeblich mitbestimmt. Sie unterscheidet sich selbstverständlich zwischen face-to-face-Kommunikation und ausschließlich auditiver Kommunikation (Rundfunk, Telefon, ...).

Die emotionale Sprechweise wurde und wird häufig als vom Ursprünglichen, vom (normalen) Entspannungszustand abweichende Sprechweise bezeichnet, und zwar in dem Sinne, dass die eigentlich normale Sprechweise die sachlich-neutrale Sprechweise sei (vgl. Stock & Veličkova 2002). Dem ist insofern zuzustimmen, als man das emotionalisierte Sprechen als von der „neutralen“ Ruhelage abweichenden körperlichen Spannungszustand des Individuums ansehen kann – diese Abweichung kann zu höherer aber auch zu niedrigerer Spannung führen. Zudem ist festzuhalten, dass emotionalisiertes Sprechen aus Gründen,

die in der biologischen und kulturgeprägten Natur des Menschen liegen, eher als das Primäre, das neutrale Sprechen dagegen eher als das Sekundäre – das kognitiv Bewusste – anzusehen ist. Dem gemäß äußert sich auch Yokoyama (2001: 17), die eher die Prosodie sogenannter nicht-neutraler Äußerungen als fundamental ansieht, wobei die Prosodie für neutrale Äußerungen erst sekundär erworben würde (zitiert nach [Richter 2007](#); Beitrag in diesem Heft).

Die Wirkungsweise und Funktion der vokalen (phonetischen) Ausdrucksmittel für Emotionalität beschäftigte bereits Rhetoriker wie Quintilian. Jedoch führte die wissenschaftliche Bearbeitung des Problems über einen langen Zeitraum hinweg ein Schattendasein, da die unterschiedlichsten Wissenschaften zur grundlegenden Erforschung der Emotionalität über Jahrhunderte hinweg keine Einigkeit erlangen konnten (vgl. Otto, Euler & Mandl 2000: 19ff). Im letzten Jahrhundert entstanden mehrheitlich experimentalphonetische Arbeiten (z.B. von Scherer 1982 a, 1982b) mit Untersuchungen zu akustischen Parametern der Basisemotionen im englischsprachigen Raum und mit englischem Sprachstimulusmaterial. Allerdings wurden stets (meist von Schauspielern) simulierte, kontextfreie Emotionsäußerungen untersucht – es handelte sich also dabei um eine ausgesprochen schmale empirische Basis. Die Untersuchungen ergaben, dass vor allem die mittlere Sprechstimmlage ( $F_0$ ) bzw. deren Modulation sowie Lautstärke und Sprechtempo in ihrer Kombination wichtige Indizien für die Zuschreibung von Emotionalität sind. Untersucht wurden aber i.d.R. Basisemotionen (Freude, Ärger, Angst, ...). Diese stellen die phylogenetisch älteste Form von Emotionen dar und wurden auch in der Tierkommunikation nachgewiesen (Tembrock 1996: 32ff, 153ff). Die Kommunikationsrealität zeigt hingegen, dass Emotionen in dieser reinen Ausprägung eher selten auftreten. Anzutreffen sind häufiger Emotionsgemische (z.B. kann es sich bei Überraschung um ängstliche oder freudige Überraschung handeln, ...). Zudem sind Emotionen meist graduell abgestuft (so kann man sich in leichter oder tiefer Traurigkeit befinden, ...) und zuweilen handelt es sich um unterschiedliche Formen ein- und derselben Emotion (heiße oder kalte Wut). Nicht zuletzt kann sich emotionaler Ausdruck innerhalb von Äußerungen allmählich oder abrupt ändern, von traurig zu ärgerlich usw. (vgl. Tischer 1993: 316f).

Im deutschsprachigen Raum entstandene frühere Arbeiten bezogen sich vorrangig auf auditive Eindrücke von Emotionen oder Persönlichkeitsmerkmalen (Bühler 1968; Drach 1969 [1. Auflage 1926]; Essen 1956; Trojan 1952). Erst in den letzten Jahren wurden auch hier zahlreiche Untersuchungen veröffentlicht (z.B. Kehrein 2002; Kienast 2002; Paeschke 2003; Kranich 2003), die mehrheitlich an die Tradition der Experimentalphonetiker anknüpften und deren auf englisches Sprachmaterial bezogene Ergebnisse an deutschen Stimuli überprüften. Auch auditive Untersuchungen an ähnlichen Stimuli spielten in einigen Arbeiten eine Rolle, manchmal kombiniert mit akustischen Untersuchungen. Die Analysetechniken aus den frühen Jahren wurden verfeinert und ausgeweitet. Die empirische Basis blieb – von wenigen Ausnahmen abgesehen – fast gleich: simulierte Basisemotionen in kontextfreien Äußerungen. Resümierend lässt sich sagen, dass nach wie vor der mittleren Grundfrequenz ( $F_0$ ), aber mehr noch der Grund-

frequenzstruktur und ihrem Verlauf mit minimalen und maximalen Ausprägungen an verschiedenen Stellen der Äußerung und im Zusammenhang mit Akzentstrukturen und Akzentverteilung eine große Rolle beim Übermitteln und Erkennen bestimmter Emotionalisierungen zugebilligt wird. Es hat sich auch gezeigt, dass unterschiedliche Spannungsgrade der Stimm- und Artikulationsmuskulatur – hervorgerufen durch Einflüsse von Emotionalisierungen auf die gesamte neuromuskuläre Koordination – zu spezifischen akustisch und auditiv wahrnehmbaren Signalen führen (vgl. Stock & Veličkova 2002: 173). Auch Dauerverhältnisse (z.B. zwischen betonten und unbetonten Silben) und Sprechtempo spielen eine Rolle. Etwas seltener wurden Lautheit und Intensität berücksichtigt. Deutlich wird, dass vor allem die besondere Kombination der Parameter eine Emotion charakterisiert und ein einzelner Parameter nicht ausreicht. Untersuchungen zum Stimmklang sind derzeit dagegen noch unterrepräsentiert. Lediglich Kranich (2003) bezieht segmentale Parameter ein. Mit Ausprägungen von Formantenstrukturen befasst man sich ebenfalls erst seit jüngerer Zeit (z.B. Sendlmeier 1997; Paeschke 2003).

Die Grundlagenforschung zu phonetischen Parametern des Emotionsausdrucks hat also bereits interessante Ergebnisse zu verzeichnen, doch noch immer ist es viel zu früh, um endgültig Bilanz zu ziehen und verlässliche Regularitäten aufzustellen. Wichtige weitere Forschungsfragen bezüglich der Untersuchung der für den Ausdruck und Perzeption von Emotionen wichtigen phonetischen Mittel umreißt Stock aus sprechwissenschaftlicher Perspektive (Stock 2003: 361 ff): Es dürfen künftig nicht mehr allein simulierte, kontextfreie Stimuli (kontextfrei in Bezug auf Text und Situation) im Mittelpunkt der Untersuchungen stehen, sondern es müssen individuelle, situative und soziokulturelle Aspekte der Beteiligten berücksichtigt werden. Das beinhaltet das Suchen und Beschreiten neuer Wege in der empirischen Forschung. In einigen Untersuchungen der jüngsten Vergangenheit ist eine erfreuliche Trendwende zu beobachten. Es werden vor allem verstärkt Fragen diskutiert, die die Untersuchungsmethodik betreffen (z.B. Paeschke 2003: 63f) und vereinzelt versucht man in der experimentellen Emotionsforschung den Aspekt ‚Authentizität‘ der untersuchten Sequenzen durch ausgefeilte Untersuchungsdesigns abzusichern (z.B. Kehrein 2002, der „echte“ Emotionen in der Testsituation bei seinen Probanden induzierte).

### *2.2.2 Emotionale phonetische Interferenzen als Problem in der interkulturellen Kommunikation*

Interferenzen aus der Muttersprache prägen die Aussprachefertigkeit in der Fremdsprache äußerst stark – das reicht von einem erkennbaren fremden Akzent bis hin zur partiellen oder totalen Einbuße an Verständlichkeit (vgl. Hirschfeld 2003: 166). Eng verknüpft damit sind die Probleme der mangelnden Akzeptanz aufgrund interferenzbedingter Ausspracheabweichungen, bzw. von (teilweise unaufgedeckten) Missverständnissen im emotionalen und kognitiven Bereich. Verständlicherweise stehen Bemühungen, solche Probleme empirisch zu untersuchen noch ziemlich am Anfang. Denn damit sind Fragen und Probleme verknüpft, die erst in Ansätzen bekannt, geschweige denn ausgeräumt sind (vgl.

2.2.1). Hinzu kommen die bereits erwähnten untersuchungstechnischen und – methodischen Fragen sowie weitere Problemfelder, wie z.B. der kulturspezifische Hintergrund der Probanden (und Untersucher), vorhandene Stereotypen oder gar Klischees bei den Testpersonen usw. Phonetische Beschreibungen von Sprachen oder kontrastive Vergleiche von Sprachenpaaren beziehen sich demzufolge i.d.R. auf die so genannte sachlich-neutrale Sprechweise, die als entspannte, nicht sonderlich emotionalisierte oder Emotionen bewusst unterdrückende Sprechweise gelten kann.

Bisher haben sich erst wenige Wissenschaftler mit der Frage der besonderen Kulturspezifik phonetischer Parameter beschäftigt. Somit existieren nur wenige – und auch eher allgemein gehaltene – kontrastive Studien zur Wirkung bestimmter phonetischer Parameter im Vergleich zwischen Deutsch und anderen Sprachen. Oftmals resultieren sie aus Erfahrungen, Beobachtungen und/oder Befragungen bezüglich bestimmter emotionaler Eindrücke. Das Augenmerk wurde dabei z.B. auf die empfundene Lautstärke der Stimme gelegt (Teuchert 1992) oder aber auf die Wirkung der Tonhöhe (Günther & Kotthoff 1991). Doch i.d.R. sind diese Studien zur Wirkung phonetischer Mittel nicht durch phonetisch-auditive oder phonetisch-akustische Analysen abgesichert.

In einer jüngeren Studie von Braun & Heilmann (2005) wird bei der Untersuchung von originalsprachlichen (Englisch) und in zwei weitere Sprachen (Deutsch und Japanisch) synchronisierten Filmemotionen zwar keine Alltagssprache analysiert, doch da das Untersuchungsmaterial nicht eigens für experimentelle Zwecke evoziert wurde, handelt es sich sehr wohl um authentische Sprache. Es werden hier beide Seiten der Emotionskommunikation berücksichtigt: sowohl die Seite der Dekodierung (wie werden in einer fremden Sprache dargebotene Emotionen erkannt) als auch die Seite der Enkodierung (welche phonetischen/akustischen Parameter – vor allem  $F_0$  – prägen die jeweilig dargestellte Emotion). Zudem wurden weitere Dimensionen der Kommunikationssituation berücksichtigt, vor allem visueller und auditiver Kanal und gendertypische Reaktionsweisen. Natürlich sind die aufschlussreichen Ergebnisse (u.a. hat sich gezeigt, dass z.B. Trauer und Wut in unterschiedlichen Kulturen sowohl mit verschiedenen phonetischen Mitteln dargestellt als auch in der fremden Sprache häufig nicht eindeutig erkannt werden) jeweils nicht beliebig auf andere Kommunikationssituationen übertragbar, doch es werden neue Wege für weitere Forschungsvorhaben aufgezeigt.

Im Hinblick auf das Sprachenpaar Deutsch-Russisch ergab eine Analyse der derzeitigen Forschungsliteratur, dass auch in bezug auf die russische Sprache mehrheitlich von Schauspielern simulierte Basisemotionen untersucht worden sind, die jedoch nachweislich als universell gelten (z.B. Shevchenko 2003). So zeigte sich erwartungsgemäß, dass die für den Ausdruck von Emotion gültigen phonetischen Parameter weitgehend mit denen für das Englische und Deutsche identisch waren, von wenigen Ausnahmen abgesehen.



Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die bereits zitierte Arbeit von Stock und Veličkova (2002), in der die Autoren spezifische Rhythmusmuster für den Ausdruck von Emotionalität analysiert haben. Sie nehmen unter dem Begriff der „emotionalen Spannung“ an, dass sich im Verlauf der Emotionalisierung muskuläre Spannungszustände (auch der Stimm- und Artikulationsmuskulatur) ändern, die ihrerseits die Ausprägung der produzierten phonetischen Signale modifizieren. Der Spannungsgrad wird demnach sprecherseitig intendiert und hörerseitig erlebt, quasi als Distanz zur sogenannten neutralen Sprechweise (Stock & Veličkova 2002: 173). Sprachen würden zudem unterschiedliche phonetische Mittel verwenden, um emotionale Spannung anzuzeigen, die anhand sprachentypischer Mustervorstellungen interpretiert werden. Die Autoren schränken aber ein, dass Untersuchungen dieser Problematik immer nur für die jeweils untersuchte Textsorte und Sprechsituation Gültigkeit besitzen. Stock & Veličkova (2002) konnten speziell für die Textsorte Brauchtumslieder belegen, dass sich im Rhythmus Indikatoren für Emotionalität aufdecken lassen und zwar hinsichtlich der Silbenzahl und der Akzentsilbenzahl im Vers (bzw. der Akzentgruppe) sowie der genauen Positionierung der Akzentsilben und ihrer Distanz zueinander (Stock & Veličkova 2002: 247).

Für beide Sprachen schlussfolgern die Autoren, dass gleichbleibende – auch hörerseitig empfundene – Spannung mit einer Aufeinanderfolge ähnlicher rhythmischer Strukturen verbunden ist, die sich in einer gleichmäßigen Verteilung von Akzenten manifestiert und dass wachsende Spannung zu einer Veränderung der Akzentverteilung führt. Im Russischen würden demnach geringe Spannungsgrade durch eine mittlere Akzentsilbenposition angezeigt. Bei wachsender Spannung sei hingegen eine Häufung von Akzentsilben anzutreffen. Im Deutschen sei stattdessen eine regelmäßige Akzentsilbenverteilung mit akzentlosen Anfangs- und Endsilben das Indiz für geringe Spannung. Bei wachsender Spannung werden Akzentsilben am Anfang und Ende des Verses verteilt. Dies scheint auch durch andere Untersuchungen belegt worden zu sein (z.B. Veličkova 2004: 10f). Ebenso sollen laut Veličkova (2004: 5) unterschiedliche Tonhöhenverläufe für die Zuordnung zu Emotionsgraden verantwortlich sein, wobei im Russischen steigende Melodie ein Indiz für starke, fallende Melodie ein Indiz für schwache Emotionalität sei. Im Deutschen dagegen entscheide der Grad und die Richtung der Melodisierung über den Ausdruck positiver vs. negativer Emotionen (positiv = steigende Melodie signalisiert z.B. Kontaktbeschreitschaft).

Untersuchungen zur Emotionsrezeption gehen auch auf Unterschiede in der Wahrnehmung verschiedener intonatorischer Verläufe und deren Zuordnung zu bestimmten Empfindungen ein. Potapovas (2003) Experiment zur Wahrnehmung von Melodiemustern ergab, dass russische Melodiemuster von den deutschen Versuchspersonen abweichend von der Intention der russischen Sprecher eingeschätzt wurden: Für das Russische als *terminal* intendierte und empfundene Melodieverläufe galten für die Deutschen als *progreident*, *interrogative* Verläufe im Russischen wurden von Deutschen als *terminal* oder als eine besondere Form der Interrogativität wahrgenommen (nämlich als *Interrogativität mit Bestätigungscharakter*). Außerdem wurde die Melodiebreite der deutschen Sätze



von den russischsprachigen Versuchspersonen als "komprimiert" eingeschätzt, die Melodieführung als "monoton". Die Melodiebreite der russischen Sätze empfanden deutschsprachige Versuchspersonen dagegen als "zu breit" und "emotional gefärbt" (Potapova 2003: 274). Unbedingt zu erwähnen ist auch die Problematik des unterschiedlichen Sprechstimmereiches in beiden Sprachen. Er wird dafür verantwortlich gemacht, dass vor allem russische Frauen emotional involviert wirken, wenn sie eigentlich sachliche Intentionen verfolgen. Laut Müller (2002: 6) ist der Sprechstimmumfang im Russischen fast doppelt so groß wie im Deutschen (Deutsch = 7 Halbtöne, Russisch = 12 Halbtöne). Es sollen sich demnach auch die Sprechstimmabschnitte hoch, mittel, tief für das Russische nach oben verschieben. Das heißt, der für uns im oberen Drittel liegende Bereich gilt für russische Sprecher noch als mittel, so dass aufgrund von dynamischen Akzentsetzungen im Russischen dieser Bereich auch für die sachlich-neutrale Sprechweise überdurchschnittlich häufig genutzt wird. Dies würde von deutschen Hörern bereits als emotionalisiert empfunden.

Eigene Studien haben gezeigt, dass Russen in der Regel wenige Probleme beim Erkennen sogenannter Basisemotionen im Deutschen haben. Sie erkannten in Sequenzen aus deutschsprachigen Fernsehfilmen ebenso gut die Sprechweisen *sachlich, fröhlich, freundlich, ärgerlich, enttäuscht, überrascht, erschrocken* wie die deutschen Hörer, mit Ausnahme der ironischen Sprechweise. Allerdings empfanden russische Hörer manche Äußerungen als angenehm, die die deutschen Hörer (wahrscheinlich aufgrund starker Tonhöhenvariationen) als unangenehm bewertet hatten (Reinke 1998: 193ff). Auch in einem weiteren Versuch (Reinke 2003: 281) mit Ausschnitten aus Trivial-Talkshows bezeichneten russische Hörer manche von beiden Hörergruppen als freundlich klassifizierte Äußerungen als angenehmer als die deutschen Hörer. Aus den Ergebnissen der bisherigen Untersuchungen lässt sich ableiten, dass die Differenzen in der emotionalen Wirkung phonetischer Parameter wesentlich subtiler sein müssen als bisher angenommen, d.h. die Wahrnehmung eindeutiger Basisemotionskategorien in der Fremdsprache stellt in der Regel kein großes Problem dar, wohl aber Faktoren sonstiger Bewertungen wie bspw. das Sympathieempfinden (angenehm vs. unangenehm) im Zusammenhang mit der emotionalen Wirkung. Um diese Wirkungsdifferenzen ermitteln zu können, bedarf es klar definierter Kommunikationssituationen, Textsorten und Sprechhandlungstypen.

### **3. Die emotionale Wirkung im Deutschen bei DaF Studierenden mit Muttersprache Deutsch vs. Muttersprache Russisch – empirische Untersuchung**

#### **3.1 Zum Versuch**

##### *3.1.1 Hypothesen (Auswahl)*

Die folgenden Annahmen (Hypothesen) sollten in der nachfolgend beschriebenen Untersuchung, die im Rahmen einer umfangreichen Forschungsarbeit durchgeführt wurde (vgl. Reinke 2007 im Druck), u.a. überprüft werden:

---

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

- a) Russische Sprecherinnen, die Deutsch sprechen, werden von deutschen Hörern signifikant anders hinsichtlich ihrer Wirkung (Sachlichkeit usw.) beurteilt als von russischen Hörern.
- b) Es gibt sprachenspezifische phonetische Indizien (suprasegmentale Muster) für den Ausdruck von Sachlichkeit.

### 3.1.2 Zum Test

Für die Untersuchung wurde eine authentische Situation inszeniert: Deutsche und russische (DaF-)Studierende mussten in einer halboffiziellen (prüfungsnahen) Situation – die ihnen aus Schulzeit und Studium vertraut sein dürfte – einen Sachtext vorlesen und zum gleichen Thema mehr oder weniger sachliche Interviewfragen beantworten. Hintergrund der Fokussierung auf die sachliche Sprechweise war die Tatsache,

- a) dass es in offiziellen Situationen ohnehin (auch kulturübergreifend) angemessen ist, sachlich-neutral zu sprechen und Emotionen ggf. zu unterdrücken,
- b) dass die sachliche Sprechweise meist Basis für phonetische Beschreibungen von Sprachen und Kontrastierungen von Sprachen ist,
- c) dass die emotionale Sprechweise zudem häufig als Abweichung von der bzw. als Pendant zur sachlich-neutralen Sprechweise gesehen und beschrieben wird und
- d) dass man v.a. russischen Sprecherinnen nachsagt, sie wirkten emotional, wenn sie mit sachlicher Intention sprechen würden (vgl. Müller 2002: 6).

Der Versuch gliederte sich in mehrere Einzelversuche – hier wird nur auszugsweise darüber berichtet.

21 Tonaufnahmen eines vorgelesenen Sachtextes<sup>1</sup> und eines frei gesprochenen Textes (Antworten auf sachliche Interviewfragen)<sup>2</sup> von 10 deutschen und 11 russischen Sprecherinnen (eine Tonaufnahme diente zum Einhören) wurden durch 123 deutsche und russische Hörer (Nichtexpertenhörer) daraufhin bewertet, ob und inwiefern die Sprechweise der Beteiligten als sachlich vs. emotional wahrgenommen wird und welche Wirkung sie darüber hinaus noch hat. Dazu wurden pro Aufnahme mittels Fragebogen insgesamt 40 Parameter jeweils auf einer Skala von 0 (*trifft überhaupt nicht zu*) bis 5 (*trifft vollkommen zu*) zu folgenden Komplexen abgefragt: I. Eindruck bezüglich der Sprecherpersönlichkeit, II. Wirkung der Aufnahme auf die Hörer, III. auditive Einschätzung ausgewählter phonetischer Parameter. Daraus ergab sich eine Datenmenge von ca. 105 000 Einzeldaten. Neben Signifikanz- und Mittelwertberechnungen wurden Korrelationsberechnungen hinsichtlich von Korrelationen zwischen dem Eindruckswert *sachlich-neutral* und anderen Eindruckswerten (*angenehm, angemessen, kooperativ, überzeugend* sowie phonetische Parameter) vorgenommen.

Anschließend erfolgte eine auditive Analyse der phonetischen Parameter durch Expertenhörer (Phonetiker). Bestimmt wurden vor allem Akzentmodalitäten, Melodisierung und rhythmische Gliederung. Mittels akustischer Analyse

---

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

(PRAAT u.a.) wurden Sprechtempo und Grundfrequenzmodalitäten bestimmt. Die auditive und die akustische Analyse sollten zeigen, welche phonetischen und akustischen Parameter auf Hörer verschiedener Muttersprachen sachlich-neutral wirken und welche nicht.

### 3.2 Ausgewählte Ergebnisse

#### 3.2.1 Sachlich vs. nicht sachlich

Wie erwartet, wurden die Aufnahmen der deutschen Sprecherinnen – sowohl beim reproduzierenden als auch beim frei produzierenden Sprechen – von allen Hörern für sachlicher gehalten als die der russischen Sprecherinnen. Doch die russischen Hörer fanden die Aufnahmen russischer Sprecherinnen weniger sachlich als die deutschen Hörer. Die folgende Grafik zeigt nur Aufnahmen, bei denen Signifikanzen in der Wertung aufgetreten sind (bei 7 von 20, also nur bei einem Drittel aller Aufnahmen). Deutlich wird, dass die deutschen Sprecherinnen stets höhere Bewertungen erhalten haben (v.a. für den vorgelesenen Text: siehe D 5 und 9). Die russischen Sprecherinnen haben dagegen niedrigere Bewertungen erhalten (ebenfalls v.a. für den vorgelesenen Text: siehe R 3). Die höhere Bewertung ging jedoch stets von den deutschen Hörern (auch für die russischen Sprecherinnen) aus.

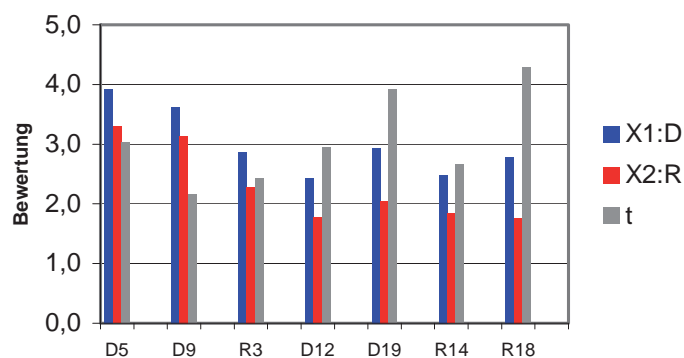


Abb. 1: Eindrucksmittelwerte für das Merkmal *sachlich-neutral* bei Tonaufnahmen mit signifikanten Bewertungsunterschieden<sup>3</sup>

Dieses Ergebnis widerspricht – zumindest für diese Probandengruppe – der bisher in der wissenschaftlichen Literatur geäußerten Annahme, dass vor allem der größere Sprechstimmumfang russischer Sprecherinnen zu einer eher emotionalen Wirkung (bei sachlicher Intention) führen würde. Somit bedurfte es zusätzlicher Interpretationen und es mussten weitere ausgewählte auditiv bewertete Parameter in die vergleichende Untersuchung einbezogen und mit dem Eindruckswert sachlich-neutral in Beziehung gebracht (korreliert) werden.

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

### 3.2.2 Weitere Wirkungs-Konsequenzen einer sachlichen Sprechweise

Insgesamt fiel auf, dass die deutschen Sprecherinnen von allen Hörern stets positiver bewertet wurden als die russischen Sprecherinnen – sowohl hinsichtlich der Bewertung der Sprecherpersönlichkeit als auch hinsichtlich der Bewertung der gesprochenen Aufnahme). Nicht erwartet worden war allerdings, dass die deutschen Hörer die russischen Sprecherinnen positiver bewertet haben als die Hörer mit der Muttersprache Russisch. Russische Sprecherinnen erhielten von allen Hörern für alle jene – die Persönlichkeit beschreibenden Merkmale – hohe Bewertungen, die eher der emotionalen Hinwendung zum Gegenüber zugerechnet werden können (*freundlich, sympathisch, kooperativ...*). Die deutschen Sprecherinnen bekamen für diese Merkmale ähnlich hohe Wertungen, die höchsten Bewertungen jedoch für solche Merkmale, die der Selbstpräsentation in Bezug auf Ausstrahlen von Kompetenz und Sicherheit in offiziellen Situationen (zumindest in der westlichen Kultur) dienlich sind (*sicher, kompetent, selbstbewusst,...*).

Die Abbildung zeigt die Ergebnisse des vorgelesenen Textes (reproduzierendes Sprechen). Die Ergebnisse bezüglich des frei produzierenden Sprechens sind den hier präsentierten in etwa vergleichbar.

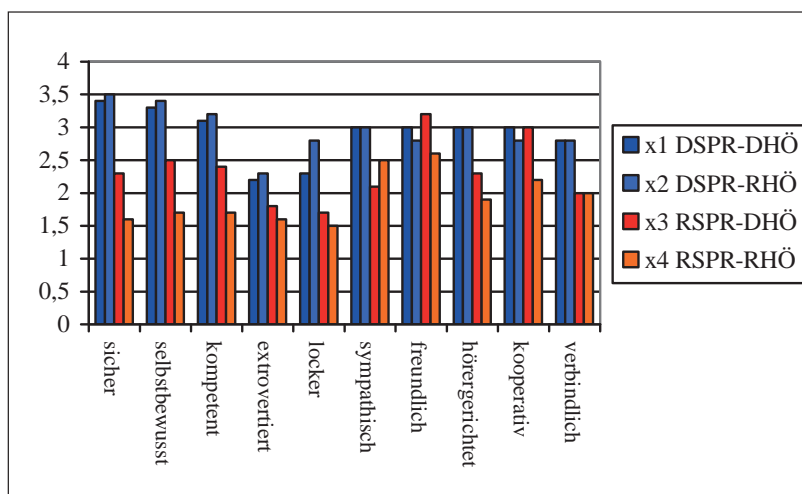


Abb. 2: Eindrucksmitelwerte (x) zur Einschätzung der Sprecherpersönlichkeit von deutschen und russischen Hörern (DHÖ; RHÖ) für deutsche und russische Sprecherinnen (DSPR; RSPR)

Die folgende Tabelle zeigt, wie deutsche Sprecherinnen (DSPR) und russische Sprecherinnen (RSPR) jeweils von deutschen Hörern (DHÖ) und russischen Hörern (RHÖ) bei empfundener sachlicher Wirkung hinsichtlich der Faktoren *angemessen*, *angenehm*, *kooperativ* und *überzeugend* beurteilt worden sind. Dabei wurden Korrelationen von jeweils 5 einzelnen Aufnahmen des vorgelesenen

(VT) und des frei gesprochenen Textes (FT) berechnet. Zur besseren Veranschaulichung wird auf die Angabe absoluter Werte verzichtet – jede schwach positive Korrelation bezüglich einer Aufnahme bekommt in der Tabelle den Wert +, für jede mäßig positive Korrelation ist ++, für jede schwach negative Korrelationen ist – angegeben.

Tab. 1: Vergleich der Korrelationswerte *sachlich-neutral* mit *angemessen*, *angenehm*, *kooperativ* und *überzeugend* bei deutschen und russischen Sprecherinnen im vorgelesenen (VT) und frei gesprochenen Text (FT) in den Hörurteilen deutscher und russischer Hörer<sup>4</sup>

| Parameter   |                 | Korrelationen (+ positiv / - negativ) |       |                        |      |
|-------------|-----------------|---------------------------------------|-------|------------------------|------|
|             |                 | D <sub>Spr</sub> (n=5)                |       | R <sub>Spr</sub> (n=5) |      |
|             |                 | VT                                    | FT    | VT                     | FT   |
| Angemessen  | D <sub>Hö</sub> | +++++                                 | ++    | ++++                   | ++   |
|             | R <sub>Hö</sub> | +++++ -                               | ++    | ++++                   | +    |
| Angenehm    | D <sub>Hö</sub> | +++                                   |       | ++++                   | +    |
|             | R <sub>Hö</sub> | + -                                   |       | ++                     | + -  |
| Kooperativ  | D <sub>Hö</sub> | +++++                                 | ++    | ++++                   | +++  |
|             | R <sub>Hö</sub> | +++ -                                 | ++ -  | +++++                  | ++ - |
| Überzeugend | D <sub>Hö</sub> | +++++                                 | +++++ | ++++                   | ++++ |
|             | R <sub>Hö</sub> | ++++                                  |       | +++++                  | ++++ |

Es ist abzulesen, dass auf deutsche Hörer (vor allem beim reproduzierenden Sprechen und vor allem bezüglich deutscher Sprecherinnen) eine sachliche Sprechweise oftmals angenehmer und kooperativer, zuweilen angemessener und vor allem auch überzeugender wirkt als auf russische Hörer. Es ist also zu vermuten, dass eine sachliche Sprechweise für russische Hörer und auch Sprecher nicht immer so positiv konnotiert wie für deutsche Hörer und Sprecher.

Bei der Bewertung der phonetischen Parameter reagierten die russischen Hörer insgesamt relativ sensibel. Das ließ sich daran ablesen, dass sie häufiger mit den Urteilen der Expertenhörer übereinstimmten. Russische Hörer hielten vor allem die Aufnahmen russischer Sprecherinnen für weniger und schwächer betont als die der deutschen Sprecherinnen. Die Sprechspannung der russischen Sprecherinnen wurde von allen Hörern (vor allem aber von den russischen) geringer bewertet als die Sprechspannung der deutschen Sprecherinnen. Die Grafik zeigt die entsprechenden Bewertungen des vorgelesenen Textes.

---

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

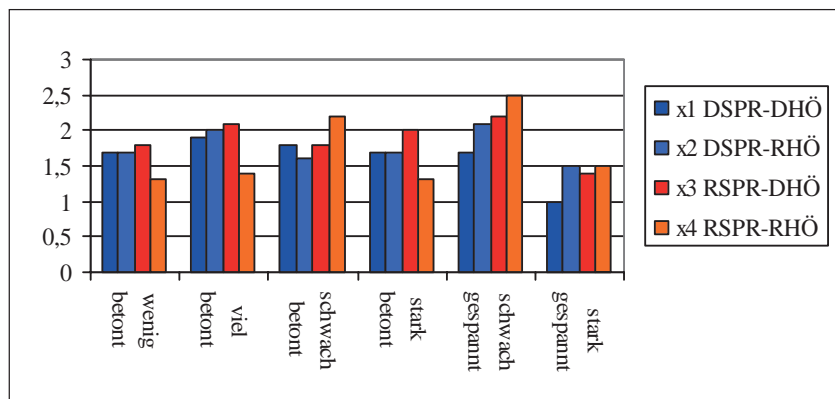


Abb. 3: Eindrucksmittelwerte (x) zur Einschätzung ausgewählter phonetischer Parameter von deutschen und russischen Hörern (DHÖ; RHÖ) für deutsche und russische Sprecherinnen (DSPR; RSPR)

Hinsichtlich der Betonungsfrequenz und –stärke sind die Ergebnisse der auditiven Analyse durch die Expertenhörer (phonetisch geschulte Hörer) sehr interessant, denn sie haben ergeben, dass die russischen Sprecherinnen im Durchschnitt in beiden Textsorten mehr Akzentsilben und davon auch einen größeren Anteil mit ansteigender Tonhöhe realisiert haben. Die folgende Tabelle gibt die durchschnittliche Anzahl der Akzentstellen insgesamt und aufgeschlüsselt auf die Akzentstärke (Hauptakzente HA) und Melodisierung (ansteigend, fallend, gleichbleibend) im vorgelesenen und im frei gesprochenen Text an.

Tab.2: Akzentstellen insgesamt und Hauptakzentstellen (HA) – Durchschnittswerte im vorgelesenen und frei gesprochenen Text bei deutschen und russischen Sprecherinnen<sup>5</sup>

| Aufn.                  | Akzentstellen ( $D_{\text{Expert Hö}}: n = 2$ ) |          |           |          |           |          |           |          |
|------------------------|---|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
|                        | Tonhöhenverlauf in den Akzentsilben             |          |           |          |           |          |           |          |
|                        | ↗   |          | ↘         |          | →         |          |           |          |
|                        | insgesamt                                       | davon HA | insgesamt | davon HA | insgesamt | davon HA | insgesamt | davon HA |
|                        | <b>Vorgelesener Text</b>                        |          |           |          |           |          |           |          |
| $D_{\text{Spr}} n = 5$ | 19  | 6        | 12        | 2        | 5         | 4        | 1         | 0        |
| $R_{\text{Spr}} n = 6$ | 24  | 6        | 18 (4)    | 4 (1)    | 4         | 2        | 2         | 0        |
|                        | <b>Frei gesprochener Text</b>                   |          |           |          |           |          |           |          |
| $D_{\text{Spr}} (n=5)$ | 9,2   | 5,5      | 7,3       | 4,0      | 1,0       | 0,5      | 0,8       | 0,1      |
| $R_{\text{Spr}} (n=6)$ | 11,8  | 4,9      | 9,9       | 3,9      | 1,8       | 0,9      | 0,2       | 0,1      |

In der folgenden Tabelle werden zur Veranschaulichung die durch die auditive Expertenanalyse im frei gesprochenen Text ermittelten Akzentuierungsmodalitäten bei den **deutschen und russischen Sprecherinnen** gegenübergestellt, deren Aufnahmen von den deutschen und russischen „naiven“ Hörern **als besonders sachlich** bewertet worden sind.

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

Tab. 3: Akzentstellen der deutschen und russischen Sprecherinnen mit den höchsten Werten für *sachlich-neutral* (prozentual auf Silbenzahl bezogen) im frei gesprochenen Text

| Sprecherin /Aufn.                               | Gesamtzahl Akzentstellen<br>(in %) |      |     |     | Hauptakzentstellen<br>(in %) |     |     |     |
|---|------------------------------------|------|-----|-----|------------------------------|-----|-----|-----|
|   | Anzahl                             | ↗    | ↘   | →   | Anzahl                       | ↗   | ↘   | →   |
| D <sub>Spr</sub> ( <a href="#">Aufn.1 deu</a> ) | 7,1                                | 4,1  | 3,1 | 0,0 | 3,1                          | 2,0 | 1,0 | 0,0 |
| D <sub>Spr</sub> ( <a href="#">Aufn.2 deu</a> ) | 11,1                               | 9,9  | 0,0 | 0,7 | 7,4                          | 7,4 | 0,0 | 0,0 |
| R <sub>Spr</sub> ( <a href="#">Aufn.3 ru</a> )  | 20,1                               | 20,1 | 0,0 | 0,0 | 8,3                          | 8,3 | 0,0 | 0,0 |
| R <sub>Spr</sub> ( <a href="#">Aufn.4 ru</a> )  | 12,7                               | 10,1 | 3,1 | 0,0 | 7,9                          | 6,1 | 1,8 | 0,0 |

Als sehr erstaunlich ist zu werten, dass sich in Bezug auf Akzentuierungsmodalitäten und Grundfrequenzwerte (die miteinander in Beziehung stehen) ergab, dass auch eine Aufnahme einer russischen Sprecherin (Aufnahme 3) gerade von den deutschen Hörern für besonders sachlich gehalten wurde, deren Akzentuierungszahl insgesamt hoch war. Sie hat mit 20 % Akzentstellen fast doppelt so viele Akzente aufzuweisen wie der Durchschnitt der Gruppe der russischen Sprecherinnen (siehe Tab. 2). Zudem hat diese Sprecherin alle Akzentstellen über Tonhöhenanstiege realisiert. Das zeigt sich auch in hohen  $F_0$ -Maxima. Die durchschnittlichen  $F_0$ -Maxima unterscheiden sich zwischen deutscher und russischer Sprecherinnengruppe erheblich: deutsche Sprecherinnen 314 Hz; russische Sprecherinnen 435 Hz. Aufnahme 3 weist einen  $F_0$ -Maximalwert von 498 Hz auf – das ist der höchste Wert innerhalb der russischen Sprecherinnengruppe. Offensichtlich ist, dass nur bei deutschen Sprecherinnen für die Bewertung sachlich vs. nicht sachlich sowohl geringe(r) Akzentzahl und -grad als auch niedrige  $F_0$ -Werte (Mittelwert, Maxima, Variabilität) von Bedeutung waren. Es ist zu erkennen, dass die deutschen Sprecherinnen mit sachlicher Wirkung bezüglich der Gesamtakzentzahl unter dem Durchschnitt der deutschen Sprecherinnengruppe liegen. Und auch mit  $F_0$ -Maxima zwischen 262 Hz und 286 Hz weisen sie für ihre Sprecherinnengruppe unterdurchschnittliche Werte auf.

Beim Vergleich des  $F_0$ -Verlaufes ausgewählter Äußerungssequenzen einer deutschen und einer russischen Sprecherin wurde besonderes Augenmerk auf den  $F_0$  - Kurvenverlauf bei betonten und unbetonten Silben gelegt. Nachfolgend ist zum sichtbaren Vergleich der erste Abschnitt des ausgewerteten Satzes aus dem gelesenen Text von der deutschen Sprecherin ([Aufnahme5 deu](#)) und der russischen Sprecherin ([Aufnahme6 ru](#)) abgebildet. Die russische Sprecherin bekam die niedrigsten Bewertungen, die deutsche Sprecherin den höchsten Eindruckswert für *sachlich-neutral* im vorgelesenen Text.



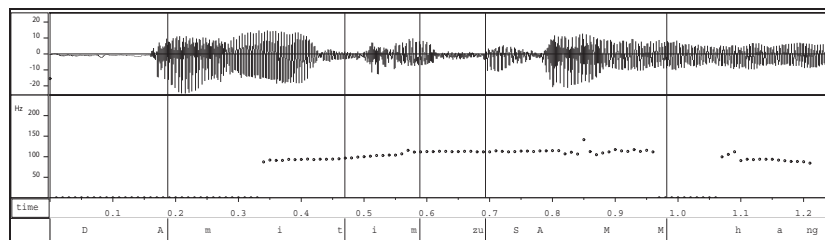


Abb. 4: [Aufnahme5 deu Satzausschnitt](#) (deutsche Sprecherin) – F<sub>0</sub> <DAmIt im zuSAMMenhang> (7 Silben)

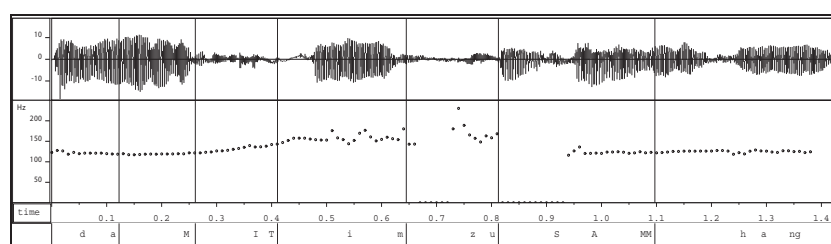


Abb. 5: [Aufnahme6 ru Satzausschnitt](#) (russische Sprecherin) – F<sub>0</sub> <daMIT im zuSAMMenhang> (7 Silben)

Folgendes lässt sich ablesen: Bei der russischen Sprecherin finden deutliche, mehrgipfelige F<sub>0</sub>-Bewegungen nicht in den Akzentsilben, sondern bereits vor den Akzentsilben statt (siehe Silbe <zu>, diese weist deutliche Mehrgipfeligkeit auf). Insgesamt finden bei dieser Sprecherin besonders turbulente F<sub>0</sub>-Verläufe regelmäßig in unbetonten Silben statt. Die Aufnahme der deutschen Sprecherin hingegen weist kaum deutliche Bewegungen der F<sub>0</sub>-Kurve auf. Sie zeigt zudem in unbetonten Silben überwiegend ebene F<sub>0</sub>-Verläufe. Künftige Wirkungsuntersuchungen könnten diese Besonderheiten eventuell detaillierter berücksichtigen.

### 3.2.3 Schlussfolgerungen

Aus den Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass möglicherweise Erwartungsnormen hinsichtlich einer sachlichen Sprechweise bei deutschen Hörern existieren, die auf Sprecherinnen der eigenen Muttersprache, nicht jedoch bei der Beurteilung von Sprecherinnen mit fremden Akzent angewendet werden. Sobald ein fremder Akzent konstatiert wird, kommen entweder völlig andere oder zumindest modifizierte Bewertungsmuster zur Anwendung. Es ist jedoch auch möglich, dass eine sachliche Wirkung eine breitere Toleranz bezüglich der zu verwendenden phonetischen Mittel erlaubt (zumindest bei Sprecherinnen in der Fremdsprache) und dass zudem eine sachliche Wirkung nicht unbedingt konträr zu einer emotionalen Wirkung steht. Es hat sich aber auch gezeigt, dass (emotionale) Wirkungen von Sprechweisen mit oder ohne fremden Akzent viel zu komplex und zu kompliziert sind, als dass eindeutige Schlussfolgerungen

zulässig wären. Besonders die Korrelationsergebnisse lassen vermuten, dass Einigkeit in der Klassifizierung von Sprechweisen als *sachlich* nicht unbedingt auch Übereinstimmung bezüglich weiterer Konnotationen bedeutet. Die Ergebnisse bezüglich der Dimensionen der Valenz (z.B. *angenehm*) und der Spannung (z.B. *locker*) und hinsichtlich der Faktoren Normvereinbarkeit (*angemessen*), Persuasivität (*überzeugend*) und Kooperativität (*kooperativ*) deuten auf weiter zu untersuchende Differenzen in Ausdruck und Wahrnehmung von gesprochener Sprache (und damit auch von Emotionen vs. „Nichtemotion“) hin.

Dass diese Untersuchungen noch anstehen, bedeutet nicht, dass man mit ihrer Thematisierung in der DaF-Praxis so lange warten muss und darf, bis endgültige Ergebnisse vorliegen. Im folgenden Kapitel werden diesbezügliche Vorschläge unterbreitet.

#### **4. Übungen zu phonetischen Mitteln zum Ausdruck von Emotionen im DaF-Unterricht**

##### **4.1 Emotionen und Emotionalität – zur Situation im DaF-Bereich**

In der Fremdsprachendidaktik (DaF) wird Emotionalität seit einigen Jahren nicht mehr ausgeklammert. In einer Diplomarbeit (Phillips-Universität Marburg) fasst Pohl (2003: 30ff) zusammen, welchen enormen Stellenwert Emotionen beim sprachlichen Ausdruck für Identität und Persönlichkeit haben und welche besondere Situation sich diesbezüglich beim Fremdsprachenlernen bietet. Hier wird die Identität von Fremdsprachenlernenden plötzlich infrage gestellt, denn sie sehen sich „infantilisierenden“ Sprachlern- und Sprachgebrauchssituationen gegenüber, die in ihnen Angst vor Regression aufkommen lassen (Pohl 2003: 35). Pohl äußert sich auch zur Rolle von Emotionen im Unterricht (speziell im Fremdsprachenunterricht) und diesbezüglichen Forschungsansätzen (Pohl 2003: 37ff). Emotionen werden dabei zum einen als im günstigsten Fall lernfördernde Katalysatoren, zum anderen als Inhalte, Bausteine und Mittel der Kommunikation (Ausdrucksmittel und Kommunikationsinhalte) gesehen. Daraus ergeben sich Forderungen für den effektiven Fremdsprachenunterricht.

So fordert Schwerdtfeger, man solle im Unterricht über Emotionen, die ihrerseits eng mit kulturspezifischen Parametern (Symbolen usw.), verknüpft sind, sprechen (2001: 38). Sie beklagt auf der anderen Seite die Vernachlässigung von Emotionen zugunsten eines stark kognitiv ausgerichteten Lernmodells (Schwerdtfeger 1997: 595ff). Nardi (2006: 12), die sich in einer Studie mit dem Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache beschäftigt, konstatiert in ihren theoretischen Vorüberlegungen, dass ein optimaler Umgang mit Emotionen u.a. dann erreicht sei, „wenn die Lernenden ... bereit sind, ihre Gefühle auch in der Fremdsprache auszudrücken.“ Doch sobald verbale Sprachsignale für den Ausdruck von Emotionen verwendet werden oder sobald man über Emotionen spricht, treten die phonetischen Mittel als Emotionssignale hinzu. Als grundlegende Forderung lässt sich somit ableiten, dass Lernenden Raum gegeben werden muss, über ihre Wahrnehmungen auch

bzw. besonders bezüglich der vokalen/phonetischen Signale zu reflektieren. Zudem benötigen sie Hilfestellung bei der Deutung und beim Ausdruck von Emotionalität mittels phonetischer Mittel. Auch in die Kommunikation in der Fremdsprache fließen Emotionen ein, werden (emotionale) Wirkungen intentional angestrebt. Wirkungsseitig kann nicht nur der sogenannte fremde Akzent sondern ebenso eine (teils unaufgedeckte) stereotype Einstellung zur fremden Sprechweise (zum fremden Klang) zu emotionalen Fehldeutungen führen. Wenn über Intentionen, Wirkungen, Stereotypen und Klischees sowie deren jeweilige Ursachen und Konsequenzen nicht reflektiert wird, geht eine einmalige und wichtige Chance ungenutzt vorüber. Im Schutz der Lernsituation und des Lernraumes werden Lernende mit entsprechenden Übungsformen auf die künftige kommunikative Praxis vorbereitet. Das Problem des Emotionsausdrucks und der Emotionsattribution darf dabei nicht ausgeklammert werden.

Die oben beschriebene Untersuchung hat im Wesentlichen gezeigt, dass emotionale Bewertungen in der alltäglichen Kommunikation im Hinblick auf die phonetischen Mittel der Sprache wesentlich komplizierter sind als bisher angenommen. So lassen sich für den Ausdruck vokaler Emotionen kaum leicht vermittelbare Regeln aufstellen, Regularitäten gelten allenfalls für reine Basisemotionen. (Hier wird im CD-ROM-Material „Phonothek interaktiv“ (Hirschfeld & Stock 2000) der Versuch unternommen, leicht fassbare Regeln für Basisemotionen aufzustellen, die dann gleichzeitig als Beispiel hörbar sind, zudem werden entsprechende Übungen angeboten – siehe Beispiel (8)). Die Konsequenz kann nun jedoch nicht darin bestehen, Lernenden überhaupt keine Unterstützung beim Erkennen und Ausdrücken von vokalen Emotionen in der Fremdsprache zu geben. Lehrende haben die Möglichkeit, ja die Verpflichtung, Fremdsprachenlernende für ohnehin ablaufende emotionale Bewertungsvorgänge zu sensibilisieren, ihnen Möglichkeiten, Mittel und Wege aufzuzeigen, ihre eigenen Wahrnehmungen einzuordnen und selbst situationsangemessen zu reagieren sowie über eigene und fremde Intention und Wirkung zu reflektieren.

Lehrwerke berücksichtigen die emotionale Seite der Kommunikation zunehmend, und vereinzelt bieten sie auch Übungen an, die die phonetische Seite der hörbaren Emotionalität thematisieren. Hier lässt sich die sogenannte Faustregel aufstellen, dass jede sensibilisierende Übung als positiv zu werten ist. Sobald kognitive Bewusstmachung der sonst unbewusst ablaufenden Bewertungsprozesse stattfindet, wird (meist) die Bereitschaft zur eigenen Vervollkommnung auf diesem Gebiet geweckt. Sobald emotionale Entfaltung im Lernraum gefördert und gefordert ist, werden zusätzliche Chancen zum Lernen der Fremdsprache und zum Erweitern der eigenen Persönlichkeit eröffnet und genutzt.

#### **4.2 Vorschläge für die DaF-Praxis**

Nachfolgend werden einige (ergänzungsfähige) Forderungen im Hinblick auf die Thematisierung phonetischer emotionaler Mittel im DaF-Unterricht genannt und durch eine Reihe von Übungsbeispielen (z.T. aus Lehrmaterialien) veranschaulicht. Viele der dargestellten Übungsbeispiele werden mehreren der aufge-

---

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

stellten Anforderungen gerecht, auch wenn das nicht immer explizit erwähnt wird.

**A. Lernende sollten im Fremdsprachenunterricht möglichst früh (am besten gleich zu Beginn) für die emotionale Wirkung des Klanges der zu erlernenden Sprache sensibilisiert werden.**

Diese Sensibilisierung gelingt am besten dann, wenn die fremde Sprache wirklich noch ganz fremd ist, wenn man noch nicht in ihr „heimisch geworden ist“ bzw. wenn sich (ablehnende) Urteile noch nicht verfestigt haben. Assoziationen bzw. Wertungen bezüglich des fremden Sprachklanges sind ohnehin fast unausweichlich, auch wenn keine gesteuerte Bewusstmachung im Unterricht stattfindet. Diese Wahrnehmungen vermischen sich ggf. mit unreflektierten Stereotypen und behindern in manchen Fällen das Erlernen einer guten Aussprache. Die-ling (1992: 23f) spricht von der sogenannten psychischen Barriere. Reflektieren über Vorbehalte und emotionale Empfindungen (positive und negative) macht die psychische Barriere durchlässiger. Die folgenden Beispiele zeigen Möglichkeiten der Sensibilisierung.

• **Beispiel (1): Sprachniveaustufe A1 (Anfänger/ Grundstufe)<sup>6</sup>**

In diesem Zusammenhang können Dialoge aus der ersten Lektion eines beliebigen Grundstufenlehrwerkes gehört und anhand einiger grundlegender Wahrnehmungsspezifika (*laut – leise, schnell – langsam, hoch – tief*) zur Sprechweise eingeschätzt werden – am besten eignen sich natürlich Tonaufnahmen authentischer oder quasi-authentischer Dialoge.

| <b>Wie klingt Deutsch? Und wie klingt Ihre Muttersprache?</b>                              |                          |         |                            |         |                          |
|--|--------------------------|---------|----------------------------|---------|--------------------------|
| <b>Hören Sie die Dialoge und markieren Sie!</b> [ <i>Einstiegsdialoge der 1. Lektion</i> ] |                          |         |                            |         |                          |
| Deutsch ist...   |                          |         | Meine Muttersprache ist... |         |                          |
| leise  | <input type="checkbox"/> | laut    | <input type="checkbox"/>   | leise   | <input type="checkbox"/> |
| schnell  | <input type="checkbox"/> | langsam | <input type="checkbox"/>   | schnell | <input type="checkbox"/> |
| hoch   | <input type="checkbox"/> | tief    | <input type="checkbox"/>   | hoch    | <input type="checkbox"/> |
| _____  |                          |         | _____                      |         |                          |

Ergänzen lässt sich ggf. das Eindruckspaar „angenehm vs. unangenehm“. Doch obwohl es sich dabei um einen wichtigen Eindruckswert der Valenz handelt, ist dafür eine sensible Lehrperson erforderlich, müssen Lehrende und Lernende die Chance haben, über ein solches Urteil argumentativ zu reflektieren. Dies ist aber auf einer solch frühen Sprachniveaustufe noch nicht möglich.

---

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

- **Beispiel (2): Sprachniveaustufen ab A2**

Denkbar wäre auch eine Umfrage, die die Lernenden in der Gruppe/Klasse oder mit anderen Personen mittels nachfolgendem (veränderbaren) Fragebogen durchführen und später gemeinsam auswerten. Dabei lassen sich auch Assoziationen und Vergleiche zu bzw. zwischen Mutter- und Fremdsprache unter dem Motto „Wie klingt Deutsch?“ oder „Woran erinnert mich Deutsch?“ sammeln. Dies gelingt für die unbekannte Fremdsprache oft leichter als für die Muttersprache. Zu denken ist an bestimmte Musikrichtungen (Deutsch klingt wie Marschmusik/Rap, Französisch wie ein Liebeslied, ...) oder an Tiere und ihre Laufart (Deutsch erinnert an einen Fuchs, Russisch an einen Bären, ...), an das Zeichnen bestimmter Figuren (Deutsch = eckige Linie, Spanisch = weiche Wellenlinie, ...) oder gar Bauwerke. Fischer (2007: 18) visualisiert bspw. verschiedene Brückentypen als Assoziation für das Französische und das Deutsche. Hier sollten Lehrende behutsam eigene Vorschläge anbieten, falls die Phantasie der Lernenden nicht ausreicht. Ganz wichtig: Hier gibt es keine richtigen und besonders guten oder falschen und besonders schlechten Assoziationen.

| Ihre Meinung bitte  |                          |                          |                          |                          |                              |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| Alter: _____  |                          | Muttersprache: _____     |                          | Fremdsprache(n) _____    |                              |                          |
| <b>Wie klingt Deutsch? Markieren Sie bitte:</b>                           |                          |                          |                          |                          |                              |                          |
| <b>1</b>  | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 | <b>4</b>                 | <b>5</b>                 |                              |                          |
| sehr schön  | schön                    | neutral                  | weniger schön            | überhaupt nicht schön    |                              |                          |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                              |                          |
| <b>Sprache und Tiere – markieren Sie bitte:</b>                           |                          |                          |                          |                          |                              |                          |
|   |                          | <b>Bär</b>               | <b>Fuchs</b>             | <b>Maus</b>              | <b>Schlange</b> <b>Vogel</b> |                          |
| Meine Muttersprache erinnert mich an eine(n)...                           |                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| Deutsch erinnert mich an eine(n)...                                       |                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| (Achtung: Weitere Tiere können – auch von den Lernenden – ergänzt werden) |                          |                          |                          |                          |                              |                          |

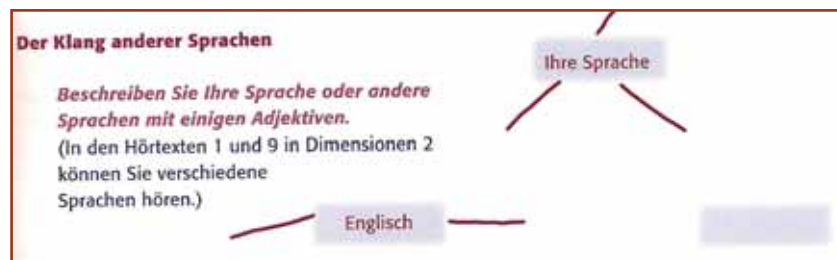
- **Beispiel (3): Sprachniveaustufe B1<sup>7</sup>**

Auf einer späteren Sprachniveaustufe kann man die Aufmerksamkeit ganz gezielt auf den Kontrast zwischen der Muttersprache und anderen Fremdsprachen lenken. Der folgenden hier skizzierten Übung aus Dimensionen 3 (Jenkins et al. 2006: 189) geht eine Aufgabe zum Sammeln von Meinungen zur deutschen Sprache voraus. Auf Kärtchen sollen das Deutsche kennzeichnende Adjektive geschrieben und später diskutiert werden. Nach einem Zeitungsausschnitt über die empfundene Hässlichkeit der deutschen Sprache werden die Lernenden auf-

---

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

gefordert, sich mit Adjektiven zum Klang ihrer eigenen und anderer Sprache (vielleicht auch zum Deutschen) äußern. Es empfiehlt sich, Sprachproben anderer Sprachen als Hörbeispiel anzubieten



**B. Da Lernende relativ früh vor allem rezeptiv – aber auch produktiv – für die emotionalen Varianten der Fremdsprache sensibilisiert werden müssen, sollte die auditive Präsentation emotionsloser Tonaufnahmen möglichst vermieden werden.**

Vermittelt werden in der Regel natürlich die Ausspracheregeln der sachlich-neutralen Variante. Dagegen ist nichts einzuwenden, denn sie sind kodifiziert und es lassen sich auch für den suprasegmentalen Bereich Ausspracheregeln aufstellen, die Lernenden zunächst einmal das Grundgerüst der fremden Sprache nahe bringen. Es ist auch nachvollziehbar, dass Lehrwerke in den ersten Lektionen sich nur auf die sachlich-neutrale Variante der deutschen Aussprache beschränken. Dennoch sollte möglichst auf eine weitgehende Konformität zwischen Form und Inhalt geachtet werden. Nicht akzeptabel ist es bspw., wenn Tonaufnahmen zu inhaltlich emotionalen Lehrwerkdialogen in einer unangemessenen sachlichen Sprechweise präsentiert werden. Schon sehr früh können Lernende – zumindest rezeptiv – an quasi-authentische emotional gefärbte Sprechweise herangeführt werden. Dabei ist eine Reflektion über entsprechende Wirkungen schon von Beginn an möglich (siehe A).

- **Beispiel (4): Sprachniveaustufe A1<sup>8</sup>**

Eine gelungene Übung bietet hierzu Stufen 1 (Vorderwülbecke & Vorderwülbecke 2003: 148) bereits in der 4. Lektion an. Hier wird ein Familienstreit – ein Streit zwischen Mutter und Tochter über die Unordnung im Zimmer der Tochter – als Hörverstehensdialog und zum Reflektieren über Melodisierung präsentiert.

**C. Es sollten möglichst adäquate Ausspracheregeln für spezifische authentische Kommunikationssituationen vermittelt, diskutiert und trainiert werden.**

Natürlich ist diese Forderung in Abhängigkeit von der erreichten Sprachniveaustufe zu sehen – doch sobald bestimmte Sprechhandlungstypen (die eigene Meinung sagen, einen Text vortragen, ...) geübt werden, gehört die adäquate emotionale vs. unemotionale Sprechweise dazu. Die sachlich-neutrale Aussprachevariante könnte zum Beispiel im Rahmen entsprechender offizieller Kommunikationssituationen (die solch eine sachliche Sprechweise verlangen) vermittelt

---

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

werden. Passende Sprechhandlungen sind z.B. das Halten von Kurzvorträgen oder das Durchführen von kleinen Interviews.

- **Beispiel (5): Sprachniveaustufe A2<sup>9</sup>**

Eine Kommunikationssituation, die eine sachlich-neutrale Sprechweise erfordert, ist das Bewerbungsgespräch. Hierzu bietet das Lehrwerk Dimensionen 2 (Jenkins et al. 2005: 243) ein Beispiel. Zwar wird nicht explizit auf bestimmte Ausspracheregeln eingegangen, doch allein die Aufforderung, diese Gespräche akustisch aufzuzeichnen und beim Anhören auch auffallende Aussprachefehler zu notieren, „zwingt“ Lehrende und Lernende, sich mit der angemessenen phonetischen Form auseinander zu setzen. Ergänzend ließe sich hier natürlich auch noch eine Diskussion über entsprechende Intentionen und Wirkungen anregen, die den Lernenden aus ihrer Kultur vertraut sind und die sich ggf. zur Kultur der Fremdsprache unterscheiden.

- **Beispiel (6): Sprachniveaustufe A1<sup>10</sup>**

Für die Einbeziehung emotionaler Varianten können auch diverse Kommunikationssituationen genutzt werden, die den Lernenden aus den Medien vertraut sind. Zum Beispiel setzt man in der Werbung gezielt Emotionen ein, um Menschen zum Kauf des beworbenen Produkts zu animieren. Damit bietet sich ein interessantes Terrain, um vor allem über Unterschiede in der Emotionsbewertung zu diskutieren. Das hier präsentierte Beispiel ist ein eigener Übungsvorschlag für das Grundstufenlehrwerk „Team Deutsch“ (Elsterl et al. 2007; Vorschlag von Reinke), das sich noch im Entstehungsprozess befindet.

#### Werbestar

**a. Hör zu – erkennst du, welcher Text Werbung ist?**

Text 1

Text 2

Dein erstes, eigenes Konto! Dein Taschengeld ist auf deinem Konto sicher. Du kannst jederzeit etwas einzahlen oder abheben. Die Lösung für dein Geld!

*Tonaufnahme: Text 1 (sachlich-neutral); Text 2 (emotional, als Werbetext gesprochen)*

**b. Überlege, warum die Werbung anders klingt.**

*Lösungsvorschlag: mehr Wörter sind betont, viel stärkere Melodiebewegungen, klingt emotional, Stimme ist klangvoller, ...*

**c. Bewirb dich als Werbestar. Sprich einen Text. Bildet eine Jury, die den/die beste SprecherIn wählt. Hör vorher noch mal das Muster.**



• **Beispiel (7): Sprachniveaustufe A2<sup>11</sup>**

Eine wichtige Komponente der optimalen Kommunikation ist Höflichkeit und Freundlichkeit, die man auch an der Sprechweise erkennen kann. Für Lernende ist es in erster Linie wichtig, bei ihren Gesprächspartnern die An- oder Abwesenheit von Höflichkeit zu erkennen, um selbst entsprechend darauf reagieren zu können. Später soll auch geübt werden, wie man selbst Höflichkeit mit Hilfe phonetischer Mittel ausdrückt (z.B. steigende Melodie als Kontaktmotiv verwenden). Dabei lässt sich zunächst gut mit Hörübungen zum Ankreuzen arbeiten. Allerdings ist darauf zu achten, dass die präsentierten Beispiele möglichst eindeutig emotional klingen und zugeordnet werden können. Doch ist hier durchaus Meinungsfreiheit erlaubt. Sollten einzelne Lernende eine vom Lösungsvorschlag des Lehrbuches abweichende Meinung vertreten, so ist eine Diskussion über die Gründe erlaubt und wünschenswert. Im folgenden Beispiel (Jenkins et al. 2006: 263f.) soll nicht nur der Grad der Höflichkeit eingeschätzt, sondern auch über die erkannten phonetischen Mittel reflektiert werden. Danach dürfen die Lernenden probieren, selbst verschiedene Sprechweisen zu realisieren

## Wie klingt die Sprache?


**1. Emotionale Sprechweise: höflich, nachdrücklich, unhöflich**

 **a. Bei der Bahnauskunft. Hören Sie und kreuzen Sie an.**

1. Können Sie mir bitte helfen?
2. Können Sie mir sagen, wann der Zug nach Luzern abfährt?
3. Entschuldigen Sie, ich habe Sie etwas gefragt!
4. Können Sie mir sagen, wann der Zug nach Luzern abfährt?
5. Können Sie mir bitte endlich antworten!
6. Wann fährt der Zug nach Luzern ab?
7. Können Sie mir das jetzt sagen oder nicht?

*Was ändert sich wie?*


- die Lautstärke
- das Sprechtempo
- die Betonung
- die Aussprache der Vokale und der Konsonanten

 *Was ändert sich noch?*

höflich

mit Nachdruck gesprochen

unhöflich

 **b. Hören Sie noch einmal und sprechen Sie nach. Versuchen Sie, sich die Situation vorzustellen.**

**c. Partnerübung**

- Verwenden Sie die Beispiele aus a in einem Dialog:  
A fragt, B reagiert (*einen Moment bitte; sofort; ja, gleich; ...*).
- Variieren Sie:  
Fragen Sie zum Beispiel, wie teuer etwas ist, wann eine Veranstaltung beginnt, wie weit es bis ... ist, ob man hier rauchen, fotografieren, baden darf ...

Es lassen sich auch Hörsequenzen anbieten, aus denen abgeleitet werden kann, ob der jeweilige Sprecher etwas (besonders) mag oder nicht mag. Hierzu eignen sich verschiedene materielle oder immaterielle Erscheinungen des Alltags: Speisen und Getränke, bestimmte Kleidungsstücke, Tiere, Bücher, Filme, bestimmte Tätigkeiten, verschiedene Charaktereigenschaften; ...

**D. Auch die individuelle und situationsangemessene emotionale Sprechweise muss trainiert und automatisiert werden.**

Natürlich soll der eigene emotionale Stil zum Ausdruck von Emotionalität – mit Hilfe der Lehrenden – gefunden werden. Und es spricht nichts dagegen, ihn – möglichst lustvoll – zu trainieren. Dazu sind einfache Hör- und Nachsprechübungen zur Automatisierung des Gelernten nützlich, möglichst natürlich eingebettet in einen situativen und thematischen Kontext. Sie eignen sich zum Trainieren im Einzel- und Gruppenunterricht, aber auch zum selbstständigen Lernen, wie die folgenden Beispiele zeigen. Imitation („So – tun – als – ob“ wie im [kindlichen] Rollenspiel oder wie in einem Theaterstück) ist hier besonders erwünscht. Fischer (2007: 57) schreibt hierzu: „Emotion [...] und Aktion in den Unterricht einbeziehen heißt: den Schüler zum Akteur machen. Der Lerner als Schauspieler befindet sich in einer quasi professionellen Übungssituation.“

• **Beispiel (8): Fortgeschrittene<sup>12</sup>**

Diese Übung – in erster Linie als Hörübung konzipiert – stammt aus einem Material zum eigenständigen Lernen und dient auch als Nachsprechübung (Hirschfeld & Stock 2000, CD-ROM). Doch lässt sich das Übungsprinzip auch in Lerngruppen anwenden. Dank der besonderen Übungsgestaltung (Labyrinth) sind weitere phantasievolle Varianten möglich.



**Auditiv** (entsprechende Lösung jeweils in eckigen Klammern): (1) Gestatten Sie? [freundlich]; (2) Soll ich dir helfen? [freundlich]; (3) Lass mich doch endlich in Frieden. [ärgerlich].

---

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

- **Beispiel (9): Anfänger und Fortgeschrittene**<sup>13</sup>

In der folgenden Übung (Hirschfeld, Reinke & Stock 2007) sollen die Lernenden zunächst selbst mögliche Antworten (entsprechend dem vorgegebenen Muster) finden und dann die Lösungssätze imitierend nachsprechen. In einer Lernergruppe kann damit ein Rollenspiel inszeniert werden. Auch chorisches Sprechen ist möglich – eine Gruppe übernimmt den Part A, die andere Gruppe Part B. Dieses chorische Sprechen bietet gerade bei der Imitation von Emotionen die Chance, sich von der Gruppe tragen zu lassen und sich auch darin ggf. zu verbergen, wenn die fremde ungewohnte Sprechweise einem noch peinlich erscheint (vgl. hierzu auch Fischer 2007: 33).

| <b>Übung 8: Emotionale Sprechweise</b>  |                                  |
|---|----------------------------------|
| <b>8.1 Widerspruch</b>  | Konsonantenhäufungen             |
| Du sagst immer ja → Und du sagst immer nein.  |                                  |
| 1 Du sprichst zuviel.   | Und du sprichst zu wenig.        |
| 2 Du fragst zu wenig.   | Und du fragst zu viel.           |
| 3 Du schweigst nie.   | Und du schweigst immer.          |
| 4 Du bewegst dich zu wenig.   | Und du bewegst dich zuviel.      |
| 5 Du verschenkst nie etwas.   | Und du verschenkst alles.        |
| 6 Du trinkst zuviel.  | Und du trinkst zuwenig.          |
| 7 Du denkst zuwenig.  | Und du denkst zuviel             |
| 8 Du denkst immer nur an dich.  | Und du denkst immer nur an dich. |
| <b>a) Antworten überlegen</b><br><b>● b) Lösung hören und gereizt nachsprechen</b><br><b>c) zu zweit üben, z.B. A: Du sagst immer ja. / B: Und du sagst immer nein.</b> |                                  |

- **Beispiel (10): Sprachniveaustufe A1**<sup>14</sup>

Diese Übung dient in erster Linie dem Üben der gerundeten Vorderzungenvokale und wird auch visuell in einem Video präsentiert (Hirschfeld & Reinke 1998: 51). Damit soll gezeigt werden, dass auch Arbeit an anderen Ausspracheproblemen stets emotionale Komponenten beinhalten kann und soll. Angelegt ist die Übung als Trialog (dargestellt von drei Clowns im Video). Wie in Beispiel (9) kann jede Rolle von einem einzelnen Sprecher übernommen werden oder von drei Gruppen, die jeweils ihren Part chorisch sprechen, gespielt werden.

### Übung 3: Blöd!

a) Aufnahme 31 hören und still mitlesen

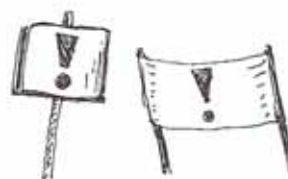
blöd, nervös, höflich, pünktlich, verrückt, wütend, überhaupt

b) Aufnahme 31 hören und nachsprechen

c) Aufnahme 31 hören und Vokallänge von Ö und Ü markieren (lang \_ / kurz .)

d) Aufnahme 32 hören und still mitlesen

Bim: Du bist unpünktlich!  
Sala: Du bist unhöflich!  
Bim: Du bist verrückt!  
Sala: Ich bin wütend!  
Bim: Du bist verrückt! Blöd bist du!  
Sala: Ich bin überhaupt nicht blöd!  
Bim: Blöd und überhaupt!  
Sala: Ich bin wütend!  
Sim: Ihr macht mich nervös!



e) zu dritt vorlesen

f) zu dritt spielen

Weitere Übungsideen zum emotionalen Trainieren, Automatisieren und Experimentieren bieten z.B. „Simsalabim“<sup>15</sup>, die „Phonothek interaktiv“<sup>16</sup> die „Phonothek-intensiv“<sup>17</sup> und „Deutsch lernen mit Rhythmus“<sup>18</sup>.

#### **E. Im Fremdsprachenunterricht sollte die Rhetorizität phonetischer Emotionsausdruckssignale im Hinblick auf ihre optimale emotionale Gestaltung und Wirkung thematisiert und diskutiert werden.**

Dabei ist z.B. an rhetorische Wirkungsprinzipien wie Überzeugungskraft zu denken. Allgemeingültige Regeln lassen sich kaum aufzustellen. Aber darum geht es nicht in erster Linie. Vielmehr sollte an angemessenen Tonbeispielen und mithilfe der Sensibilität der Lehrenden diskutiert werden, wie man entsprechende Intentionen fasst und wirkungsgemäß umsetzt. Hierbei ist eine gewisse Toleranzbreite durchaus zulässig.

- **Beispiel (11): Sprachniveaustufe A1**<sup>19</sup>

In der folgenden Übung sollen jüngere Jugendliche darüber nachdenken, mit welcher Sprechweise sie eher ein bestimmtes Kommunikationsziel erreichen können (Elsterl et al. 2007, Vorschlag von Reinke). Eine Diskussion über kulturspezifische Unterschiede (mit welchen – auch sprachlichen/ phonetischen – Mitteln setzen in Deutschland oder z.B. in Polen Jugendliche bei ihren Eltern eigene Wünsche durch usw.) ist erwünscht.

**Pia möchte ein Handy – Zwei gleiche Gespräche und trotzdem anders.**

---

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

**a. Hör zu und diskutiert dann darüber, wie Pia spricht. In welchem Gespräch findest du sie besser? Warum?**

Gespräch 1  Gespräch 2

Pia: Mama, ich brauche ein neues Handy?  
 Mama: Ein neues Handy? Wieso? Du hast doch schon eins.  
 Pia: Aber das ist schon alt.  
 Mama: Das finde ich nicht. Das ist doch erst ein Jahr alt.  
 Pia: Ja, aber es hat noch keine eingebaute Kamera.  
 Mama: Du hast doch schon eine Kamera.  
 Pia: Ja, du hast Recht. Aber kein Handy mit Kamera.  
 Mama: Du hast ein Handy. Du hast eine Kamera. Wo ist das Problem?  
 Pia: Naja, ein Handy mit Kamera hat einige Vorteile.  
 Mama: So? Welche denn?  
 Pia: ...

*Tonaufnahme: Dialog 2x gesprochen: (1) Pia spricht sehr ruhig und langsam, (2) Pia spricht mit starken und lauterem / gespannteren Betonungen; nachdrücklicher*

**b. Hör das zweite Gespräch noch einmal. Markiere die betonten Wörter.**

**c. Spielt das Gespräch. Ihr könnt variieren:**

Pia will einen mp3-Player, einen Computer,... / Mama sagt ja oder nein / Mama und Pia finden noch mehr Argumente...

**d. Stimmt ab, wie „Mama“ und „Pia“ klingen.**

|      | nachdrücklich            | freundlich               | ärgerlich                | ???                      |
|------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Mama | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pia  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

• **Beispiel (12): Sprachniveaustufe B1<sup>20</sup>**

Hierbei handelt es sich um eine schon recht anspruchsvolle Übung, bei der angeregt wird, zusätzliche Informationen zur Gesprächssituation und Sprecherpersönlichkeiten aus einem Gespräch herauszuhören (Jenkins et al. 2007: 215).

**2. Gesprächsanalyse**

Aus einem Gespräch kann man viel „heraus hören“:

- Wer spricht mit wem? Worüber?
- In welcher Situation (wann, wo)?
- Sprechen die Personen nur oder machen sie etwas?
- In welcher Stimmung (sachlich, emotional)?
- Wie ist das Verhältnis der Gesprächspartner? Sind sie sich sympathisch? Sind sie sozial gleichgestellt oder ist einer der Chef / die Chefin?
- Was kann man über die Personen erfahren (Alter, Geschlecht, Lebenssituation)?

**Mini-Gruppen:**

**a.** Hören Sie einen Ausschnitt aus einem Gespräch (mehrmals).  
Diskutieren Sie: Welche Antworten können Sie auf die Fragen oben geben?  
Notieren Sie.

| Wer mit wem?     | Worüber? | Situation<br>(Wann / Wo?) | Was machen<br>die Personen? | Stimmung? | Soziale Stellung |
|------------------|----------|---------------------------|-----------------------------|-----------|------------------|
| Geschlecht:      |          |                           |                             |           |                  |
| Alter:           |          |                           |                             |           |                  |
| Lebenssituation: |          |                           |                             |           |                  |

**b.** Hören Sie das Gespräch noch einmal:  
**Gesprächsverlauf:**  
Sprechen die Personen nacheinander oder durcheinander?  
Gibt es Pausen dazwischen? Was passiert in den Pausen?  
Wie ist das Sprechtempo?  
Sprechen die Personen immer in ganzen Sätzen?  
Korrigieren die Personen sich selbst?  
Wie wird Zustimmung / Widerspruch signalisiert?

## F. Der Zusammenhang zwischen der Wirkung phonetischer Mittel und der Problematik von Stereotypen, Klischees etc. über Kulturen und Subkulturen bzw. spezielle Sprechrollen sollte beachtet werden.

Diesbezügliche Aspekte tangieren sicher den Bereich der Aussprachevermittlung, reichen aber weit über phonetische Belange hinaus. Das Bewerten und Ausprobieren kulturell geprägter Sprechrollen (VerkäuferInnen, LehrerInnen, NachrichtensprecherInnen,...) regt in besonderem Maße an, über Stereotypen und Klischees bezüglich der eigenen und fremden Kultur zu reflektieren, sich ihrer bewusst werden und ggf. kulturspezifische Unterschiede aufzudecken.

### • Beispiel (13): für Kinder/Fortgeschrittene<sup>21</sup>

Die folgende Übung ist – mit derart differenzierten Rollenvorgaben – sicher eher für sprachlich schon relativ Fortgeschrittene geeignet (Endt & Hirschfeld 1995: 54). Denkbar wäre es jedoch auch, nur einen einzelnen Satz z.B. leise, laut, schnell, langsam, hoch, tief, fröhlich, traurig .... bzw. wie ein Nachrichtensprecher, eine Lehrerin, ... sprechen zu lassen. Ein Ausprobieren der Wirkung der jeweiligen phonetischen Parameter führt bei Lernenden jedenfalls zu mehr Sicherheit bei der Wahl der passenden Sprechweise in Alltagssituationen. Es geht hier wohlgerne nicht darum, schauspielerische Talente auszubauen (ob-

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

wohl man auch das kann), sondern um ein Kennenlernen der (eigenen und fremden) Ausdrucksmöglichkeiten und des Zusammenhangs zwischen geplanter und tatsächlicher Wirkung.

### Lies den Text

(Ein neutraler Text wird in unterschiedlichen Emotionen/ Sprechrollen gelesen)

**a. Jede(r) zieht ein Los mit der Sprechweise (siehe unten) und liest den Text so vor.**

Beispieltext:

*O du lieber Augustin, Augustin, Augustin,  
o du lieber Augustin, alles ist hin.  
Geld ist weg, Hut ist weg, Stock ist weg, alles weg,  
O du lieber Augustin, alles ist hin.*

**b. Die anderen müssen raten, welche Sprechweise das war.**

**Lose** (mit jeweils folgenden Sprechweisungen):

Lies ganz laut! Lies ganz leise! Lies ganz schnell! Lies ganz langsam! Lies ganz hoch! Lies ganz tief! Lies ganz traurig! Lies ganz fröhlich! Lies ganz aufgeregt! Lies ganz undeutlich! Lies ganz normal! Lies ganz böse! Lies ganz müde! Lies ganz erschrocken! Lies ohne Pausen! Lies schimpfend! Lies gelangweilt! Lies monoton! Lies flüsternd! Lies schüchtern! Lies wie einer, der gerade Lesen lernt! Lies wie ein Opa ohne Brille! Lies wie ein Pastor! Lies wie ein Lehrer! Lies wie ein Nachrichtensprecher! Lies wie ein Sportreporter! Lies wie ein Bahnhofslautsprecher! Lies wie ein Baby! Lies wie ein Märchenerzähler! Lies wie ein alter Mann!

**G. Berücksichtigt werden sollte auch die Verknüpfung zwischen spezifischen textuellen, phraseologischen, lexikalischen, syntaktischen und emotional-phonetischen Mittel im DaF-Unterricht.**

- **Beispiel (14): Fortgeschrittene (Sprachniveaustufen B1/B2)<sup>22</sup>**


Das folgende Beispiel geht auf den Zusammenhang zwischen emotionaler Wirkung und jeweils passenden Interjektionen (Gefühlswörter) ein, denen nach dem Hören jeweils erst das passende Gefühl, dann eine passende Äußerung zugeordnet werden soll (Baudisch & Zoch 1997: 42).


---

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.




**32. Oh! Aha!**


 **32.1** Man kann Gefühle auch mit Interjektionen (mit Empfindungswörtern) ausdrücken. Hören Sie einige, die es im Deutschen gibt, und ordnen Sie die Substantive zu.

 Gefühlswörter: Zustimmung (aprobata), Bewunderung, Verwunderung, Schmerz, Mitleid, Ekel


- 1 Oh!
- 2 Iiii...!
- 3 Nanu?
- 4 Hm.
- 5 Aua!
- 6 Ach je!


Przy pomocy niektórych spośród wyżej wymienionych wykrzykników można oczywiście wyrazić również jeszcze inne uczucia. Najważniejszy jest tu ton.

 **32.2** Hören Sie nun Sätze und ordnen Sie die passenden Interjektionen aus 32.1 zu.



- 1 Da läuft eine Spinne.
- 2 Du hast ja ein tolles Kleid an.
- 3 Ich habe mir die Hand verbrannt.
- 4 Da hast du recht.
- 5 Du hast also doch geheiratet?
- 6 Das tut bestimmt weh.

 **32.3** Nun hören Sie die Interjektion mit dem passenden Satz. Wiederholen Sie.

 **32.4** Sie können nun auch andere passende Sätze zu den Interjektionen finden. Sprechen Sie darüber im Kontaktzentrum.

- **Beispiel (15): Fortgeschrittene**<sup>23</sup>

Auch Phraseologismen sind sehr gut zum Ausdruck von Emotionen geeignet. Hinzu kommt, dass diese so genannten kommunikativen Formeln jeweils feste Akzentuierungsmuster haben, deren Nichteinhaltung Muttersprachlern besonders deutlich auffällt (vgl. Hirschfeld 1996: 31). Noch stehen Untersuchungen dieses Phänomens erst am Anfang, noch bieten Lerner-Wörterbücher dazu keine Informationen. Dennoch lassen sie sich im Unterricht wunderbar für Übungen zur Emotionalität nutzen.

### Emotionen und Phraseologismen

**a. Hören Sie die Beispiele aus b. Welche Emotion wird damit ausgedrückt?**

(a) Bewunderung; (b) Ärger; Empörung; (c) Überraschung; (d) Zufriedenheit; Freude

**b. Lesen Sie – welches Wort trägt den Akzent?**

- (1) Das ich nicht lache!
- (2) Das lasse ich mir gefallen!
- (3) Na dann, gute Nacht!
- (4) Wie komme ich denn dazu?

---

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

- (5) Hut ab!
- (6) Aha, daher weht der Wind!
- (7) Da kommt einem ja der kalte Kaffee wieder hoch.
- (8) Da haben wir den Salat!
- (9) Was weiß ich!
- (10) Ach du grüne Neune!

**c. Hören Sie die Lösung – sprechen Sie nach.**

**H. Bei der Einbeziehung von Emotionen in den Unterricht sollten stets alle Kommunikationskanäle (vor allem aber auch Mimik und Gestik) einbezogen und verknüpft werden.**

Dieses Prinzip gilt selbstverständlich für alle bisher aufgeführten Beispiele. Es lässt sich sogar eine Brücke zum dramapädagogischen Spiel schlagen, bei dem Emotionen ganz gezielt und bewusst sowohl verbal als auch vokal (phonetisch) und nonverbal spielerisch dargestellt werden sollten. Stellvertretend sei ein Beispiel angeführt (Jenkins et al. 2007: 147), weitere finden sich z.B. im Übungsmaterial von [Fischer 2007](#), siehe Beitrag in diesem Heft:

- **Beispiel (16): Sprachniveaustufe B1<sup>24</sup>**

**Geschichten mit Emotionen**

**1. Stimme, Mimik, Gestik**

*Gehen Sie in der Klasse herum. Sprechen Sie sich gegenseitig mit dem Namen an. Variieren Sie dabei Stimme, Mimik, Gestik. Sprechen Sie: leise, laut, fragend, ärgerlich, traurig, überrascht, ratlos, ungeduldig, feierlich, glücklich, geschockt ...*

**2. Eine Rose – viele Geschichten**

a. *Stellen Sie sich in einen Kreis. Eine Person hat eine Rose und spielt eine Szene: Zum Beispiel: Sie geht zu einer anderen Person, sagt ärgerlich: „Anna!“ und wirft die Rose auf den Boden. Jede/r spielt die Szene anders (glücklich, verliebt, traurig, ...) Spekulieren Sie jeweils gemeinsam, was wohl vorher passiert ist.*

b. *Erzählen Sie eine der Rosengeschichten. Notieren Sie eventuell Stichwörter.*

**Mini-Gruppen:**

- Wer spielt die Hauptrolle? Wo und wann spielt die Geschichte?
- Was ist das „Problem“?
- Wann kommt die Rose in die Geschichte?

## 5. Fazit

Die hier umrissene Situation bezüglich der kontrastiven Erforschung der phonetischen Mittel für den Aus- und Eindruck emotionaler Signale und die Darstellung eigener Untersuchungsergebnisse bezüglich der sachlich-neutralen vs. emotionalen Wirkung von Sprechweise hat deutlich gezeigt, dass es noch verfrüht ist, um von klar anwendbaren Regularitäten für den DaF-Unterricht sprechen zu können. Es zeichnet sich jedoch auch ab, dass mit wirklich eindeutigen Regeln

---

Kerstin Reinke, Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 37 S.

wohl kaum zu rechnen sein wird. Dass jedoch immer mehr Wirkungsaspekte in ihrer enormen Vielfalt und Komplexität aufgedeckt werden, veranlasst zu der Schlussfolgerung, dass das Angebot an Übungsvarianten ebenso breit gefächert sein muss.

### Literatur

- Baudisch, Gisa & Zoch, Irene (1997), *Fenster. Fernstudienbriefe Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Verlag H. Schubert.
- Braun, Angelika & Heilmann, Christa (2005), Fremde Stimmen und fremde Körper. Zum Ausdruck von Emotionen im synchronisierten Film. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.) (2005), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (Bd. 31). München: iudicium, 164-189.
- Bühler, Karl (1968), *Ausdruckstheorie* (2. unveränd. Aufl.; 1. Aufl. 1933). Stuttgart: G. Fischer.
- Dieling, Helga (1992), *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. München: Langenscheidt.
- Drach, Erich (1969), *Sprecherziehung. Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule* (1. Aufl. 1922). Frankfurt: Diesterweg.
- Elsterl, Ursula; Körner, Elke; Einhorn, Ágnes; Jenkins, Eva & Kubicka Aleksandra, *Team Deutsch. Język niemiecki dla gimnazjum*. Stuttgart: Klett (2006, 2007 im Druck).
- Endt, Ernst & Hirschfeld, Ursula (Hrsg.) (1995), *Die Rhythmuslokomotive*. München: Goethe-Institut.
- Essen, Otto von (1956), Die Bedeutung der Sprechweise für die Kundgabe seelischen Geschehens. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität Berlin. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe* 1956/57, 369-375.
- Fiehler, Reinhard (1990), *Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotion in der verbalen Interaktion*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Fischer, Andreas (2007), *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Verlag H. Schubert.
- Günthner, Susanne & Kotthoff, Helga (Hrsg.) (1991), *Von fremden Stimmen. Weibliches und männliches Sprechen im Kulturvergleich*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirschfeld, Ursula (1996), Der Ton macht die Musik. Phonetik und Phraseologie. In: Wotjak, Barbara (Hrsg.) (1996), *Redewendungen und Sprichwörter*. München: Klett, 31-35. (Fremdsprache Deutsch 15)
- Hirschfeld, Ursula (2003), Phonetische Interferenzen in der interkulturellen Kommunikation. In: Anders, Lutz Christian & Hirschfeld, Ursula (Hrsg.)

- (2003), *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 163-171.
- Hirschfeld, Ursula & Reinke, Kerstin (1998), *Phonetik Simsalabim. Ein Übungskurs für Deutschlernende*. München: Langenscheidt.
- Hirschfeld, Ursula & Stock, Eberhard (Hrsg.) (2000), *Phonothek interaktiv*. (CD-Rom). München: Langenscheidt.
- Hirschfeld, Ursula; Reinke, Kerstin & Stock, Eberhard (Hrsg.), *Phonothek – intensiv*. München: Langenscheidt (2007 im Druck).
- Hofstede, Gert (2001), *Lokales Denken, globales Handeln*. München: DTV-Beck
- Jenkins, Eva-Maria; Clalüna, Monika; Hirschfeld, Ursula; Hirtenlehner, Maria & Fischer, Roland (2005, 2006, 2007), *Dimensionen 1, 2. und 3 Lernstationen*. Ismaning: Hueber.
- Kaufmann-Hayos, Ruth (1991), *Kognition und Emotion in der frühkindlichen Entwicklung*. Berlin, Heidelberg, New York u.a.: Springer-Verlag.
- Kehrein, Roland (2002), *Prosodie und Emotionen*. Tübingen: Niemeyer
- Kienast, Miriam (2002), *Phonetische Veränderungen in emotionaler Sprechweise*. Aachen: Shaker.
- Kranich, Wieland (2003), *Phonetische Untersuchungen zur Prosodie emotionaler Sprechausdrucksweisen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Müller, Ursula (2002), Russisch. In: Hirschfeld, Ursula; Müller, Ursula & Kelz, Heinrich P. (Hrsg.) (2002), *Phonetik international. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Verlag Dr. Heidrun Popp. [Online <http://www.phonetik-international.de/p-phonetik/>. 22. Februar 2007.]
- Nardi, Antonella (2006), *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache*. Universität Zürich: Dissertation. [Online [www.dissertationen.unizh.ch/2006/nardi/diss.pdf](http://www.dissertationen.unizh.ch/2006/nardi/diss.pdf). Stand: 5. Februar 2007.]
- Otto, Jürgen H.; Euler, Harald A. & Mandl, Heinz (2000) (Hrsg.), *Handbuch Emotionspsychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Paeschke, Astrid (2003), *Prosodische Analyse emotionaler Sprechweise*. Berlin: Logos.
- Pohl, Kerstin (2003), *Emotionsbezogene Gespräche im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht - Welchen Raum erhält das Aussprechen von und Sprechen über Emotionen? Antwortsuche anhand einer Lehrwerkanalyse*. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg: Diplomarbeit. [Online: [www.dgss.de/abschlussarbeiten/0003-pohl.pdf](http://www.dgss.de/abschlussarbeiten/0003-pohl.pdf). 25. Februar 2007.]

- Potapowa, Rodmonga K. (2003): Zur Kategorialität der Wahrnehmung der gesprochenen Fremdsprache – Linguistische, para- und extralinguistische Aspekte. In: Anders, Lutz Christian & Hirschfeld, Ursula (Hrsg.) (2003), *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 271-280.
- Reinke, Kerstin (2007, im Druck), *Zur Wirkung phonetischer Mittel in sachlich intendierter Sprechweise bei Deutsch sprechenden Russen*. Frankfurt: Peter Lang. (= Habilitationsschrift Univ. Halle).
- Reinke, Kerstin (1998), „Sprich, damit ich dich sehe“. Ein Versuch zum interkulturellen Vergleich der Emotionsrezeption anhand phonetischer Mittel. In: Angela Biege & Ines Bose (Hrsg.), *Theorie und Empirie in der Sprechwissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Eberhard Stock*. Halle und Hanau: Dausien, 188-198.
- Reinke, Kerstin (2003), Die Bewertung emotionalisierter Sprechweisen im Deutschen durch DaF-Lernende. In: Anders, Lutz Christian & Hirschfeld, Ursula (Hrsg.) (2003), *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 281-290.
- Richter, Nicole (2007), Prosodie neutraler und nicht-neutraler Äußerungen der russischen Standardsprache im Kontext des Fremdspracherwerbs. [Online: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2007 12:2. [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-12-2/docs/Richter.pdf](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/docs/Richter.pdf). 01. Mai 2007.]
- Scherer, Klaus R. (1982a), *Vokale Kommunikation. Nonverbale Aspekte des Sprechverhaltens*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scherer, Klaus R. (1982b), Die vokale Kommunikation emotionaler Erregung. In: Scherer, Klaus R (Hrsg.) (1982), *Vokale Kommunikation. Nonverbale Aspekte des Sprechverhaltens*. Weinheim: Beltz, 287-306.
- Scherer, Klaus R. (1990), Theorien und aktuelle Probleme der Emotionspsychologie. In: Scherer, Klaus R. (Hrsg.) (1990), *Psychologie der Emotionen*. Göttingen u.a.: Hogrefe, 1-38. (Enzyklopädie der Psychologie. Bd. C IV 3)
- Schwerdtfeger, Inge C. (2001), *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. München: Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1997), Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Info DaF* 24, 587-606.
- Sendlmeier, Walter F. (1997), Phonetische Reduktion und Elaboration bei emotionaler Sprechweise. In: Haase, Martina & Meyer, Dirk (Hrsg.) (1997), *Von Sprechkunst und Normphonetik*. Hanau, Halle/S.: Werner Dausien, 169-177.
- Shevchenko, T. I. (2003), *Prosody as a Community Code. Russian, British and American Woman in Radio Talk*. In: Proceedings of the 15th International

- Congress of Phonetic Sciences. Barcelona, 03.-09. August 2003 (CD-ROM).
- Stock, Eberhard (2003), Emotionen als Störungsquelle in der interkulturellen Kommunikation. In: Anders, Lutz Christian & Hirschfeld, Ursula (Hrsg.) (2003), *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt am Main: Lang, 355-363.
- Stock, Eberhard & Veličkova, Ludmila (2002), *Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Tembrock, Günter (1996), *Akustische Kommunikation bei Säugetieren: Die Stimmen der Säugetiere und ihre Bedeutung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Teuchert, Brigitte (1992), Phonetik und nonverbale Kommunikation im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. In: Vorderwülbecke, Klaus (Hrsg.) (1992) *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 32. Regensburg, 149-156.
- Tiittula, Liisa (2000), Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker, Klaus & Antos, Gerd et al. (Hrsg.) (2000), *Text- und Gesprächslinguistik*. HSK 16.2. Berlin, New York: de Gruyter, 1361-1373.
- Tischer, Bernd (1993), *Die vokale Kommunikation von Gefühlen*. Weinheim: Beltz.
- Tritt, Karin (1992), *Emotionen und ihre soziale Konstruktion*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Trojan, Felix (1952), *Der Ausdruck der Sprechstimme. Eine phonetische Lautstilkunst*. Wien, Düsseldorf: Maudrich.
- Trommsdorf, Gisela (1993), Kulturvergleich von Emotionen beim prosozialem Handeln. In: Mandl, Heinz; Dreher, Michael & Kornadt, Hans-Joachim (Hrsg.) (1993), *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext*. Göttingen: Hogrefe, 3-26.
- Veličkova, Ludmila (2004), Psycholinguistische und phonetische Basis der Störungen bei der interkulturellen sprechsprachlichen Kommunikation. In: Veličkova, Ludmila & Petročenko, Elena (Hrsg.) (2004), *Klangsprache im Fremdsprachenunterricht*. Woronesh: Staatliche Universität, 3-11.
- Vorderwülbecke, Anne & Vorderwülbecke, Klaus (2003), *Stufen international 1*. Stuttgart: Klett.
- Winterhoff-Spurk, Peter & Grabowski-Gellert, Joachim (1987), Nonverbale Kommunikation und die Direktheit von Direktiva: Der Ton macht die Musik! *Sprache & Kognition* 3, 138-149.
- Yokoyama, Olga (2001), Neutral and Non-neutral Intonation in Russian. (A Reinterpretation of the IK System). *Die Welt der Slaven* 46, 1-26.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Der Hörversuch wurde auf der Grundlage von 2 Abschnitten aus einem vorgelesenen längeren Text zum Thema „Aktueller Stand von Zahl und Größe der Haushalte“ durchgeführt:

*Die durchschnittliche Haushaltsgröße belief sich um die Jahrhundertwende in Deutschland auf 4,5 Personen, 2000 hingegen nur noch auf 2,2 Personen.*

*Als Ursache für die seit der Jahrhundertwende abnehmende Haushaltsgröße kann unter anderem der Wandel von der Agrar- zur Industriegesellschaft angesehen werden. Damit im Zusammenhang steht die Zunahme der Zahl der städtischen Haushalte, die auch heute noch im Durchschnitt kleiner sind als die in ländlichen Gemeinden.*

<sup>2</sup> Grundlage des Hörversuchs waren jeweils Antworten auf die Fragen „Was finden Sie selbst an der beschriebenen Entwicklung besonders bemerkenswert? Was lässt sich – Ihrer Meinung nach - daraus schlussfolgern?“ (Diese Frage wurde innerhalb eines Fragenkomplexes von 5 Fragen gestellt, in dem es um abnehmende Haushaltsgrößen in Deutschland ging).

<sup>3</sup> Lesart: x1 deutsche Hörer; x2 russische Hörer; D5 / D9 deutsche Sprecherinnen, R3 russische Sprecherin (vorgelesener Text); D12 / D19 deutsche Sprecherinnen; R14 / R18 russische Sprecherinnen (frei gesprochener Text).

<sup>4</sup> Rot gekennzeichnet sind die für diese Wertungskategorie jeweils höheren Werte.

<sup>5</sup> Zahlen in Klammern stehen für besonders starke Akzentuierungen.

<sup>6</sup> Übungsvorschlag für ein Grundstufenlehrwerk DaF, 1. Lektion (bisher unveröffentlicht).

<sup>7</sup> Aus Jenkins u.a. (2007: 189), *Dimensionen 3*.

<sup>8</sup> Aus Vorderwülbecke & Vorderwülbecke (2003: 148), *Stufen international 1*.

<sup>9</sup> Aus Jenkins u.a. (2005: 243), *Dimensionen 2*.

<sup>10</sup> Übungsvorschlag für Elsterl u.a. (2007 im Druck), *Team Deutsch. Język niemiecki dla gimnazjum*.

<sup>11</sup> Aus Jenkins u.a. (2005: 263), *Dimensionen 2*.

<sup>12</sup> Aus Hirschfeld & Stock (2000), *Phonothek interaktiv*. (CD-ROM).

<sup>13</sup> Aus Hirschfeld u.a. (2007 im Druck), *Phonothek – intensiv*. Lektion 21: Konsonantenverbindungen.



- <sup>14</sup> Aus Hirschfeld & Reinke (1998: 51), *Phonetik Simsalabim. Ein Übungskurs für Deutschlernende*.
- <sup>15</sup> Hirschfeld & Reinke (1998), *Phonetik Simsalabim*.
- <sup>16</sup> Hirschfeld & Stock (2000), *Phonothek interaktiv*. (CD-ROM).
- <sup>17</sup> Hirschfeld u.a. (2007 im Druck), *Phonothek intensiv*.
- <sup>18</sup> Fischer, Andreas (2007), *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*.
- <sup>19</sup> Übungsvorschlag für Elsterl u.a. (2007 im Druck), *Team Deutsch. Język niemiecki dla gimnazjum*.
- <sup>20</sup> Aus Jenkins u.a., (2007: 215), *Dimensionen 3*.
- <sup>21</sup> Aus/nach Endt & Hirschfeld (1995: 54), *Die Rhythmuslokomotive*.
- <sup>22</sup> Aus Baudisch & Zoch (1997: 42), *Fenster. Fernstudienbriefe Deutsch als Fremdsprache*.
- <sup>23</sup> Nach Hirschfeld (1996: 31).
- <sup>24</sup> Aus Jenkins u.a. (2007: 147), *Dimensionen 3*.