

Kognition und Emotion beim Sprachenlernen

In der vorangegangenen Einheit haben wir bereits festgestellt, dass es unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, inwieweit beim Spracherwerb bzw. beim Fremdsprachenlernen bewusste oder doch eher unbewusste Verfahren zum Tragen kommen. In einem methodengeschichtlichen Abriss (Einheit 5) wird deutlich werden, dass den verschiedenen Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts ebenfalls unterschiedliche Annahmen zu dieser Frage zugrunde liegen. Vor Eintritt in eine solche auf Unterrichtsmethoden bezogene Darstellung wollen wir zunächst im Anschluss an den aktuellen – allerdings keineswegs einheitlichen – Stand der Kognitionswissenschaften in einer übergreifenden Perspektive beleuchten, welcher Stellenwert Kognition bzw. Emotion beim Fremdsprachenlernen zukommt.

Beide Begriffe werden oft als Gegensatzpaar verstanden. Schaut man sich die Forschungsgeschichte an, so fällt auf, dass emotionalen Faktoren des Lernens bzw. des Spracherwerbs lange Zeit nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Neuere Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften machen allerdings darauf aufmerksam, dass Emotionen in Bezug auf Antriebskräfte, Inhalte und Verfahren des Lernens sowie auf dessen Einbettung in einen sozialen Kontext eine größere Bedeutung zukommt als dies bisher angenommen wurde. Mittlerweile ist man sich einig in der Einschätzung, dass jedweder Lernprozess von einem Zusammenspiel kognitiver und affektiv-emotionaler Faktoren geprägt ist. Beide Aspekte sind folglich in der Praxis nicht voneinander zu trennen. Dem Entwicklungsgang einschlägiger Forschung folgend, werden wir zunächst die kognitiven Aspekte des Fremdsprachenlernens näher betrachten, bevor wir uns intensiver mit der Bedeutung von Emotionen und schließlich den Verknüpfungen von Emotion und Kognition beim Lernen fremder Sprachen beschäftigen.

Fremdsprachenlernen als kognitiver Prozess

In Bezug auf kognitive Aspekte des Fremdsprachenlernens gilt es zwischen zwei Ebenen zu unterscheiden. Auf der einen ist zu fragen, in welchem Maße eine Einsichtnahme in die Strukturen der Sprache, mit anderen Worten eine grammatische Kognitivierung, den Lernerfolg begünstigt. Auf der anderen geht es um die bewusste Steuerung der individuell durchaus unterschiedlichen Prozesse des Lernens, also mehr um strategisches Wissen; zu klären ist folg-

3.1

grammatische
Kognitivierung
strategisches Wissen

lich, ob Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein hilfreich sein können (s. Einheit 12). Während die Diskussionen um den Stellenwert von Grammatik einen „Dauerbrenner“ innerhalb der Fremdsprachendidaktik darstellen, hat die Thematisierung von Lernstrategien erst eine kurze Tradition. Sie geht im Wesentlichen auf Entwicklungen der späten 1980er Jahre zurück.

deklarative und
prozedurale Wissens-
bestände

Zu beiden Fragekomplexen lassen sich Klärungsansätze in den Ergebnissen der Spracherwerbsforschung und der kognitiven Psychologie finden. Im Rückgriff auf letztere, insbesondere auf die Schematheorie der Wahrnehmungspsychologie, entwickelt Dieter Wolff (1993a) ein Modell sprachlicher Verarbeitungs- und Lernprozesse (s. auch die Ausführungen zu den kognitivistisch-konstruktivistischen Spracherwerbstheorien in Einheit 2). Er versteht den/die Lerner/in als informationsverarbeitendes System, das bei der Sprachverarbeitung gleichermaßen auf sein Welt- wie auch sein Sprachwissen zurückgreift. Beide Wissensspeicher sind wiederum unterteilt in deklarative und prozedurale Wissensbestände. Diese Unterscheidung lässt sich annähernd über die Computermetapher erklären: **Deklaratives Wissen** gleicht den Daten, z. B. den einzelnen Buchstaben, die wir über die Tastatur eingeben, während die Anordnung und Verknüpfung der Einzeldaten über die Betriebssoftware bzw. das Textverarbeitungsprogramm erfolgt (**prozedurale Ebene**). Wir können uns die Unterscheidung auch am Beispiel des Fahrradfahrens verdeutlichen: Das deklarative Wissen um den menschlichen Bewegungsapparat und die Bestandteile eines Fahrrades macht uns noch nicht zu verkehrssicheren Radfahrern. Dazu braucht es eine im Körpergedächtnis gespeicherte Koordination der Bewegungsabläufe auf dem Rad (prozedurales Wissen). Siehe hierzu die Beispiele auf www.bachelor-wissen.de.

Definition

Generell können wir sagen: **Deklaratives Sprachwissen** ist eher auf stabile Gegebenheiten bezogen (*know what*, z. B. Wissen über phonologische, morphologische, syntaktische, semantische und textuelle Aspekte von Sprache), während **prozedurales Wissen** auf Vorgänge gerichtet ist (*know how*, eher ein „Können“ wie z. B. das kontextuelle Erschließen sprachlicher Stimuli als ein Wissen im herkömmlichen Sinne).

Um die Verknüpfung beider Wissensspeicher bei Sprachverarbeitungsprozessen zu illustrieren, entwirft Wolff (1990: 616) das auf der folgenden Seite in Abb. 3.1 wiedergegebene Modell.

Bottom-up-/
datengeleiteter
Prozess
Top-down-/konzept-
geleiteter Prozess

Das Dekodieren lautlicher oder visueller Stimuli bzw. Zeichen (Ton oder Schrift) wird als *Bottom-up*- oder datengeleiteter Prozess bezeichnet, der allerdings nur dann zu einem Verstehen führt, wenn er zugleich an Bekanntes anschließen kann. Denn erst die Zuordnung wahrgenommener Impulse zu den Beständen des Sprach- und Weltwissens (*Top-down*- oder konzeptgeleiteter Prozess) lässt im Individuum Sinn entstehen. Ohne dieses Wissen wären die Zeichen – wie arabische oder chinesische Schriftzeichen für die meisten von uns – Formen ohne erkennbare Bedeutung. Doch über ein solches dekla-

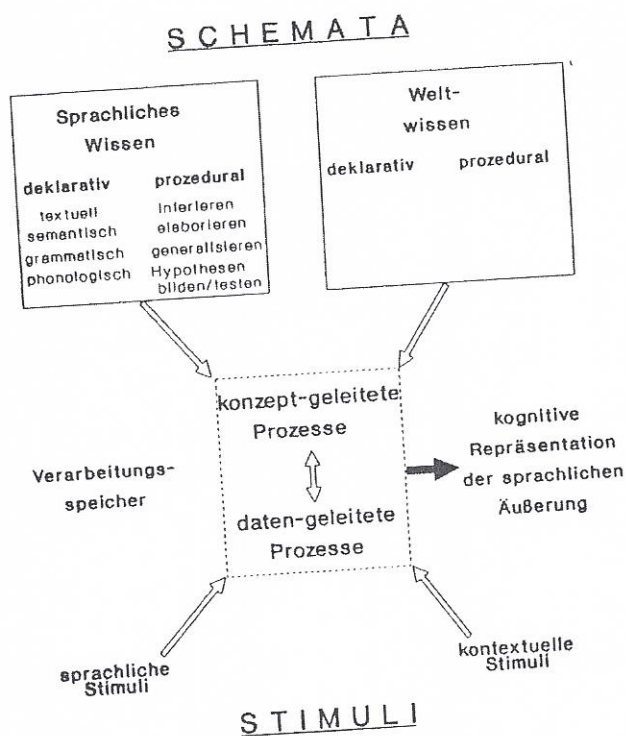


Abb. 3.1
Der Sprachverarbeitungsprozess

ratives Wissen hinaus aktivieren wir in der Sprachverarbeitung auch Strategien, die Wolff als Komponenten des prozeduralen Sprachwissens mit verschiedenen Verben kennzeichnet. „Inferieren“ meint dabei eine erste Stufe der Bedeutungerschließung aus sprachlichen oder situativen Kontexten. Unter „elaborieren“ versteht Wolff eine Sonderform fremdsprachlichen Verstehens, die dann einsetzt, wenn die sprachlichen Stimuli über vorhandenes deklaratives Sprachwissen nicht hinreichend entschlüsselt werden können und folglich verstärkt einen Rückgriff auf kontextuell relevantes Weltwissen erforderlich macht. Elaborationen sind dementsprechend besonders der Gefahr von Fehlschlüssen ausgesetzt.

Nicht nur beim Verstehen, auch beim Produzieren von Sprache gehen beide Komponenten ein: Das prozedurale Wissen kann somit als „Manager“ verstanden werden, der die einzelnen Bestandteile des deklarativen Wissens bereitstellt. Letzteres ist in der Regel explizit und bewusst, Ersteres im Gegensatz dazu implizit und unbewusst, nämlich automatisiert. Prozedurales Wissen kann, wie oben gesehen, auch bewusst sein. Auf die Frage, wie beide Wissensspeicher beim Fremdsprachenlernen in welcher Reihenfolge aufgebaut werden, sind in der Forschung unterschiedliche Antworten entwickelt worden. Diese illustriert Multhaup (1997: 75) in folgender Übersicht:

das prozedurale Wissen als „Manager“

Abb. 3.2 | Interaktion zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen beim Sprachenlernen

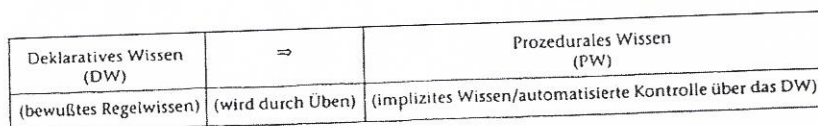


Abbildung 1

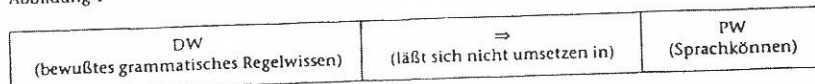


Abbildung 2

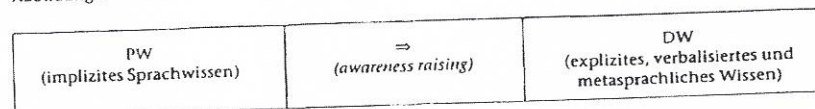


Abbildung 3

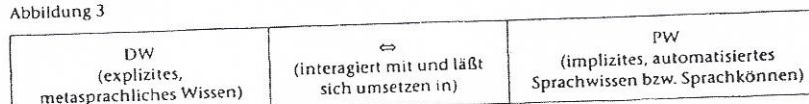


Abbildung 4

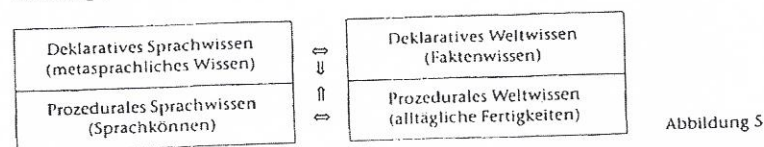


Abbildung 5

Einige Spracherwerbsforscher wie z. B. Anderson (1980: 225) vertreten die These, dass der Aufbau prozeduralen Wissens immer über den Aufbau und die anschließende Automatisierung von deklarativem Wissen verlaufe, dargestellt im oberen Teil des Schaubildes. Multhaups Abbildung 2 resümiert die *Non-Interface-Position* Krashens, dass sich explizites nicht in implizites Sprachwissen überführen lasse, während seine Abbildung 3 die Auffassung Hawkins' (1984) verdeutlicht, dass ursprünglich implizites, unbewusstes Sprachwissen durch gezielte Aufmerksamkeitslenkung bewusst gemacht und für den weiteren Spracherwerbsprozess produktiv genutzt werden könne. Daher gehen manche Spracherwerbsforscher wie Bialystok (1982, 1986) von einer wechselseitigen Beeinflussung beider Wissensbereiche aus. Diese auch als *Interface-Position* bezeichnete Sichtweise kommt in Abbildung 4 zum Ausdruck. Es dürfte klar sein, dass die Sachverhalte hier in extremer Vereinfachung dargestellt werden. Zu einem genaueren Verständnis müssten die einzelnen Begriffe und Konzepte näher differenziert werden. Die Abbildung 5 nimmt eine solche Differenzierung vor, wenn sie daran erinnert, dass deklaratives und prozedurales Wissen jeweils auf Sprache und auf Außersprachliches („Welt“) zu beziehen sind. Weiterhin wäre zu unterscheiden zwischen Gebrauchs- und Lernprozessen sowie zwischen unbewusstem und implizitem sowie analog zwischen bewusstem und explizitem Wissen. Doch mag diese grobe Übersicht im Moment genügen, um deutlich zu machen, wie komplex die Zusammenhänge zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen sind.

Wie oben schon angeführt, ist der Faktor Kognition allerdings nicht nur im Blick auf den eigentlichen Gegenstand des Lernens von Bedeutung. Die kognitionswissenschaftliche Lernforschung hat sich vielmehr auch und seit den 1980er Jahren besonders den individuellen Unterschieden des Lernens und der Bedeutung metakognitiven Wissens für den Lernerfolg gewidmet. Lernen, so nunmehr die einhellige Auffassung, sei nicht eine unmittelbare Folge des Lehrens, sondern ein individueller Konstruktionsprozess, der von individuell so unterschiedlich ausgeprägten Variablen bestimmt sei wie der persönlichen Lerngeschichte und den in ihr entwickelten Lernstilen. Letztere wiederum werden generell nach dominanten Merkmalen differenziert. Zu ihnen zählen die Bevorzugung bestimmter Wahrnehmungskanäle – visuell, auditiv, haptisch (d.h. durch Berührung, über den Tastsinn), olfaktorisch (d.h. über den Geruchssinn), gustatorisch, (d.h. über den Geschmackssinn) –, die Tendenz zu eher analytischen oder globalen Herangehensweisen, zu Reflexivität oder Impulsivität des Verhaltens und der Grad an Ambiguitätstoleranz (d.h. die Fähigkeit, sich von Mehrdeutigkeiten nicht irritieren zu lassen). Die Mischung dieser Verhaltensmerkmale prägt den individuellen Lernertyp, wobei laut Grotjahn (1998: 12 f.) bestimmte Merkmale gehäuft gemeinsam auftreten, so insbesondere bei eher analytisch-reflexiven-ambiguitätstoleranten im Gegensatz zu eher global-impulsiven-ambiguitätsintoleranten Lernenden. Wir werden diese Gesichtspunkte im Rahmen der Einheit 11 zur Methodenkompetenz und Lernerautonomie intensiver erörtern und auch die Bedeutung grammatischer Kognitivierung für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen an anderer Stelle (Einheit 10) erneut thematisieren. Daher wenden wir uns jetzt der Frage zu, wie über kognitive Steuerungsmomente hinaus die affektiv-emotionalen Implikationen des Lernens zu verstehen sind.

Bedeutung meta-
kognitiven Wissensindividueller
Lernertyp

Zur Bedeutung der Emotionen beim Sprachenlernen und beim Sprachgebrauch

| 3.2

Affekte, Gefühle, Emotionen – wenn vom ‚Anderen der Vernunft‘ die Rede ist, wird die Begrifflichkeit leicht uneindeutig. Der am weitesten gefasste Begriff ist der des Gefühls. Wir sprechen von einem besonderen Gefühl, das jemand beispielsweise für Tiere hat, und meinen damit eine ausgeprägte Wahrnehmungsfähigkeit und eine glückliche Hand im Umgang mit ihnen; analog hierzu lässt sich auch das sogenannte ‚Sprachgefühl‘ verstehen. Außerdem verwenden wir ‚Gefühl‘ zur Bezeichnung körperlicher Wahrnehmungen wie z. B. im Fall von Übelkeit, Hunger oder einem Kribbeln im Bauch. Bei rational nicht erklärbaren Vorahnungen sprechen wir ebenfalls von einem ‚Gefühl‘ – so bspw. vom Gefühl, dass etwas Schlimmes passieren wird. Vor allem aber meinen wir seelische Empfindungen der Ab- oder Zuneigung, des Wohlbefindens oder des Unbehagens; zu ihnen zählen folglich Angst, Wut, Freude,

Gefühl

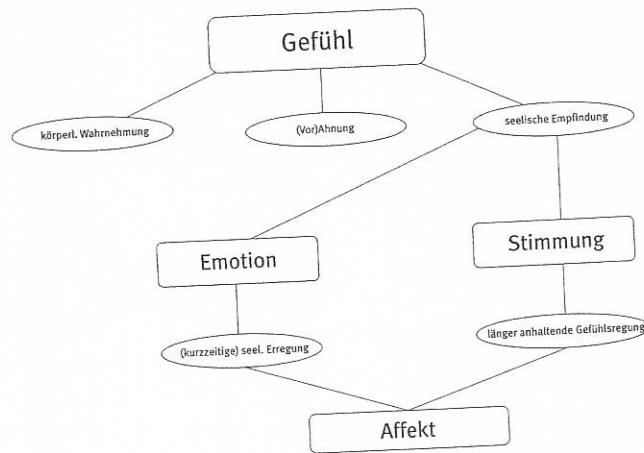
Emotionen Liebe usw. Nur im letztgenannten Sinn verwenden wir ‚Gefühl‘ auch im Plural und nur in dieser Bedeutung ist der Begriff ein Synonym für ‚Emotion‘ (vgl. ebd.).

Definition **Emotionen** sind interne, introspektiv wahrnehmbare Zustände, die einhergehen können mit physiologischen Korrelaten (wie Angstschweiß, Pulsanstieg usw.), sie sind in starkem Maße sozial beeinflusst. Im Gegensatz zu Stimmungen, unter denen in der Regel länger andauernde Gefühlsregungen verstanden werden, sind Emotionen von zumeist kürzerer Dauer (vgl. Kieweg 2003: 4). ‚Affekt‘ wiederum kann als Sammelbegriff für beide gelten.

Stimmungen

Affekt

Abb. 3.3 |
Begriffsfeld Gefühl/
Emotion/Stimmung/
Affekt



‚Emotionale Intelligenz‘ Der mit Goleman (1996) populär gewordene, wenngleich nicht unumstrittene Begriff der ‚Emotionalen Intelligenz‘ veranschaulicht, dass Gefühl und Verstand zusammengehören. Emotionale Intelligenz ist nach Goleman ein wichtiger Faktor beruflichen Erfolgs und sozialer Anerkennung. Sie lasse sich in die fünf Teilbereiche Selbstbewusstheit, Selbstmotivation, Selbststeuerung, Empathie/Verständnis sowie Soziale Kompetenz aufgliedern. Unter Selbstbewusstheit versteht er die Fähigkeit, eigene Gefühle zu erkennen und in stetigem Kontakt mit ihnen zu bleiben. Sie biete die Basis der nachfolgend aufgeführten Teilkompetenzen. Denn nur wer die eigenen Gefühle wahrnehme und beachte, könne im Umgang mit sich selbst und anderen umfassend kompetent sein.

Selbstbewusstheit

Die Geisteswissenschaften können in diesem Kontext viel vom Forschungsstand der sog. Neurowissenschaften profitieren. Gerade in jüngster Vergangenheit sind hier u. a. durch die Weiterentwicklung bildgebender Verfahren medizinischer Diagnostik wie der Magnet-Resonanz-Tomographie (MRT) und der Positronen-Emissions-Tomographie (PET) so interessante Erkenntnisse für das Verständnis mentaler Prozesse gewonnen worden, dass es ungeheuer spannend ist, über den Zaun eigener wissenschaftlicher Diskurse

zu schauen. Für eine Transformationswissenschaft wie die Fremdsprachendidaktik ist so ein interdisziplinärer Blick geradezu verpflichtend, wie wir in Einheit 1 dargelegt haben.

Lange Zeit wurde Sprache nahezu ausschließlich innerhalb der linken Gehirnhälfte lokalisiert, d. h. sie wurde als logisch-analytische mentale Aktivität betrachtet. Die linke Hirnhemisphäre ist auch nach heutigem Kenntnisstand vor allem für sequenzielles und formal-logisches Denken, die rechte primär für ganzheitliche Wahrnehmung und Emotionalität zuständig. Neuere Studien machen allerdings geltend, dass die Verwendung von Sprache ein höchst komplexer hirnphysiologischer Vorgang ist, der die Interaktion beider Gehirnhälften voraussetzt. In mündliche Sprache gehen auch prosodische Elemente ein, sie ist verknüpft mit mimisch-gestischen Ausdrucksmitteln und ist in aller Regel eingebunden in einen sozialen Kontext mit allen emotionalen Implikationen, die menschliche Interaktion ausmacht. Denken wir nur an gängige Soap Operas und stellen uns vor, dass sie ohne Mimik, Gestik und Modulation der Stimme auskämen – ein Ding der Unmöglichkeit!

Interaktion beider
Gehirnhälften

Emotionen bei der Sprachverarbeitung bzw. beim Sprachenlernen

| 3.2.1

Die lange Zeit (ca. von den 1970er bis in die 1990er Jahre) tonangebenden Ansätze des Kognitivismus verstehen Lernen als einen Prozess der Informationsverarbeitung. In ihren Überlegungen spielen affektive Faktoren nur eine untergeordnete Rolle, zumeist eingeschränkt auf das Phänomen der Angst als eines zu eliminierenden Störfaktors. Den Emotionen werden vor allem und nahezu ausschließlich „Interruptionseigenschaften in Bezug auf kognitive Prozesse und somit eine prävalent destruktive Rolle zugeordnet“ (Battachi u. a. 1997: 38). Nach Schwerdtfeger (zitiert in Neuner 1998: 136) reflektieren kognitivistische Ansätze eine „einem objektiven analytischen Wissenschaftsverständnis verpflichtete technische Vorstellung“ des Fremdsprachenlernens. Ihr Leitbild sei das einer „kognitiven Reinheit des Lernenden und seiner Fremdsprache“, welche gleichsam als objektive Welt außerhalb der Lernenden betrachtet werde (vgl. ebd.). Demgegenüber machen neuere neurophysiologische Studien deutlich, dass Emotionen einen immensen, sehr wohl oft auch positiven Einfluss auf das Lernen haben. Dieter Wolff (2004: 94) schreibt ihnen analog zu Krashens *affective filter hypothesis* eine Art Selektionsfunktion zu. Er vermutet, dass wir nur das aus unserer Umwelt verarbeiten, „worauf uns unsere Emotionen verweisen“ (ebd.). Eindrucksvoll vergleicht Heiner Willenberg (1999: 21) die Emotionalität mit dem Steuermann auf einem Schiff, da sie die Richtung der „Lernfahrt“ angebe. Insofern könne sie „das Lernen aufschließen“.

Selektionsfunktion

Nicht nur die Initiierung von Lernprozessen, sondern auch und gerade ihr Verlauf ist in hohem Maße abhängig vom Einfluss der Emotionalität. In einem Grundlagenbeitrag zur „Rolle der Emotionen beim Fremdsprachenlernen“ referiert Werner Kieweg (2003: 6):

Das Forscherteam um Gary Lynch hat bereits im Jahre 1983 die Wirkungszusammenhänge von Emotionen und Lernerfolg entdeckt und den Begriff der synaptischen Plastizität kreiert. So konnte man nachweisen, dass die Kontaktstellen zwischen den einzelnen Nervenzellen, die so genannten Synapsen, als maßgebliche Schaltstellen für die komplexen Vorgänge der Informationsübertragung, der Informationsverarbeitung und der Informationsspeicherung fungieren. Man beobachtete, dass sich die Synapsen bei positiven Gefühlsregungen bis zu 30 % vermehrten und sich der Synapsenspalt bei günstig gestimmter Emotionalität (z. B. Motivation, Interesse) verringerte. Dies löste einen verstärkten Transmitterfluss aus, der die Lernprozesse begünstigte [...].

Dauerhaftigkeit von Gedächtnisleistungen

Kieweg (ebd.: 7) weist ferner darauf hin, dass positive Gefühlsbetonungen nicht nur die Menge der Informationsverarbeitung, sondern auch die Dauerhaftigkeit von Gedächtnisleistungen erhöhten. Im Anschluss an das kognitivistische Konzept der Verarbeitungstiefe kommt Wolff (2004: 98) zu der Feststellung, dass „eine tiefer gehende Verarbeitung im Sinne eines Behaltens einer Aussage“ gemeinhin nur stattfindet, wenn „der Sprachverarbeiter emotional involviert“ sei, wenn er „den Verarbeitungsprozess als bedeutsam für seine eigene Person“ erachte und wenn er sich mit der Aussage identifiziere.

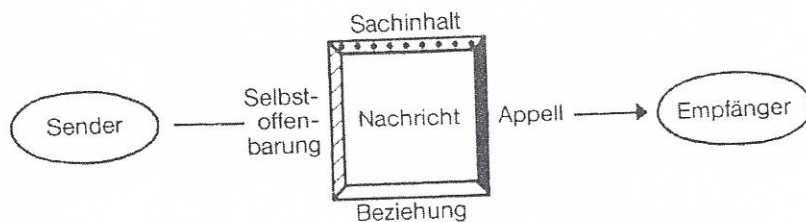
Wie in Einheit 12 zu sehen sein wird, spielen affektive Faktoren darüber hinaus in allen Fragen interkulturellen Lernens eine wichtige Rolle.

3.2.2 | Emotionen in der Kommunikation

Sach-, Beziehungs-, Selbstoffenbarungs- und Appell aspekt

In allen kommunikativen Kontexten sind selbst dort, wo scheinbar Sachinformationen im Vordergrund stehen, emotionale Anteile konnotiert. Darauf macht das dreibändige Werk *Miteinander reden* des populären Kommunikationspsychologen Schulz von Thun (1981, 1989, 1998) aufmerksam. Im Anschluss an Bühler (1934/1999), Watzlawick u. a. (1969) entwickelt es ein Modell, das in jeder Kommunikation vier unterschiedliche Seiten beteiligt sieht: einen Sach-, einen Beziehungs-, einen Selbstoffenbarungs- und einen Appell aspekt. Schulz von Thun möchte die versteckten, nur impliziten Anteile sprachlicher Mitteilungen einer bewussten Wahrnehmung zugänglich machen und damit Probleme interpersonalen Kommunikation zu reduzieren bzw. zu lösen helfen. Dies verdeutlicht Schulz von Thun (⁴²2005: 30) an folgendem Schaubild:

Abb. 3.4 | Psychologisches Modell zwischenmenschlicher Kommunikation



Der Autor (ebd.: 31 ff.) liefert hierzu ein Beispiel: Wenn ein Beifahrer im Straßenverkehr dem Fahrer sagt „Du, da vorne ist grün“, so beinhaltet dieser Satz natürlich die Sachaussage, dass die Ampel grünes Licht zeigt. Zugleich aber impliziert er den Appell loszufahren. Ferner vermittelt er auf der Selbstoffenbarungsebene die Botschaft „Ich habe es eilig“ und auf der Beziehungsebene „Du brauchst meine Hilfestellung“. Dass diese Botschaften vom Empfänger oft nicht in der Weise verstanden werden, wie der Sender es bewusst meint oder unbewusst intendiert, wissen wir aus eigener Lebenserfahrung.

Der Fremdsprachenunterricht hat sich im Zuge der kommunikativen Ausrichtung auf die Sachebene der Aussagen und die instrumentell-pragmatische Seite von Mitteilungen konzentriert. Er hat also Sprache sozusagen in die linke Gehirnhälfte gezwungen. Damit aber wird das Spektrum sprachlich gelenkter Interaktion nur unzureichend erfasst. Ob im Unterrichtsgeschehen oder in sog. ‚natürlicher‘ Umgebung, immer schwingen emotionale Anteile mit. Für uns sind beide Ebenen relevant: die Zielebene fremdsprachlichen Lernens, also die Kommunikation in ‚Realsituationen‘, aber auch die Ebene des Unterrichtsdiskurses und somit die Interaktionen im Klassenraum.

Der Anstoß zum Lernen kann einmal mehr von den einen, einmal mehr von den anderen Kommunikationszusammenhängen ausgehen. Denn für manche Lernende steht gewiss der Gegenstand des Lernens, also die Sprache, die mit ihr verbundenen Kulturen und die mit ihr sich eröffnenden Kommunikationsmöglichkeiten, im Vordergrund, während andere sich eher vom sozialen Kontext des Lernens wie der Person des/der Lehrenden und der Zusammensetzung der Lerngruppe in ihrer Bedeutung für das eigene Wohlbefinden während des Lernprozesses leiten lassen. Wieder andere sind stärker an den externen Belohnungen in Form schulischer Noten oder außerschulischer Qualifikationszertifikate interessiert. Damit sind wir bereits beim zweiten der oben angekündigten Bereiche, dem der Lernmotivation.

Motivation beim fremdsprachlichen Lernen – ein Zusammenspiel kognitiver und affektiver Faktoren

Motivationen gelten in der pädagogischen Psychologie als gleichermaßen kognitive wie emotive Konstrukte. In der Motivationsforschung, die seit den 1980er Jahren einen wahren Boom an Publikationen erlebt, hat sich generell die Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation als grundlegend erwiesen. Diese erlaubt eine grobe Orientierung darüber, ob wir ein Ziel um seines selbst willen anstreben oder wegen äußerer Belohnungen. Ein Großteil der Forschung pädagogischer Psychologie zum Thema Lernmotivationen bezieht sich auf den Leistungsaspekt, so dass von gesonderten ‚Leistungsmotivationen‘ gesprochen wird. Einige der gängigen Motivationstheorien wollen wir hier in aller Kürze vorstellen.

| 3.3

intrinsische vs.
extrinsische
Motivation

„Leistungs-
motivationen“

Selbstwirksamkeits-
Theorie

Die Selbstwirksamkeits-Theorie Banduras (1977, 1997) geht auf ein Interpretationsschema menschlichen Verhaltens zurück, das dem Behaviorismus nahe steht, ihn jedoch um kognitive Komponenten der Verhaltenssteuerung erweitert, die der orthodoxe Behaviorismus noch der wissenschaftlich nicht zugänglichen *black box* zugerechnet hatte. Verkürzt gesagt, besteht die Grundüberzeugung darin, dass eine Selbstbestärkung den Erfolg eigenen Handelns induzieren könne. Wer sich sagt „Ich schaff das schon“, hat höhere Chancen auf Erfolg als derjenige, der ängstlich und zögerlich an eine Aufgabe herangeht. Es ist in neueren Studien zur Motivationspsychologie völlig unumstritten, dass Selbstwirksamkeitserwartungen einen wesentlichen Bestandteil motivationalen Geschehens ausmachen. Innerhalb eines kognitionswissenschaftlich geprägten Verständnisses sind allerdings ebenso Wertaspekte wichtig, die bei Bandura weitgehend unberücksichtigt bleiben.

Attribuierungstheorie

Zu den sogenannten Erwartungs-mal-Wert-Theorien zählt die Attribuierungstheorie (vgl. Wild/Hofer/Pekrun 2001: 229). Ihr zufolge bildet die subjektive Verarbeitung von Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen den Hintergrund für individuelle Leistungserwartungen. Leistungsmotivierte Lerner/innen zeichnen sich dadurch aus, dass sie positive Resultate eigenen Anstrengungen und Kompetenzen zuschreiben und so ein positives Selbstkonzept bilden und verstärken. Dies wiederum führt dazu, Anforderungssituationen zu suchen und Misserfolge als Anreiz für größere Anstrengungen zu verwerten. Umgekehrt können sich Misserfolgserlebnisse im Einzelnen so verfestigen, dass fachspezifischen oder allgemeinen Leistungsanforderungen mit einer negativen Erfolgserwartung und somit unmotiviert begegnet wird.

„Interesse“

Im Gegensatz dazu bezeichnet der Begriff ‚Interesse‘ eine auf bestimmte Inhalte oder Lerngegenstände gerichtete Kategorie. Das zentrale Kennzeichen von Interesse ist die geglückte Verbindung von emotionalen und wertbezogenen Merkmalskomponenten. Gemeinsam nehmen sie Einfluss auf die Struktur des Selbstkonzepts einer Person und sind somit am Prozess der Identitätsbildung beteiligt. Krapp (1992) spricht bezeichnenderweise von einer „Person-Gegenstands-Konzeption des Interesses“. Gegenstände persönlichen Interesses wie z. B. moderne Popmusik besäßen für den Einzelnen in der Regel sowohl eine wertbezogene als auch eine gefühlsbezogene Valenz. D.h. alles, was mit Popmusik zu tun hat, erscheint ihnen von großer Wichtigkeit und die Beschäftigung damit vermittelt angenehme Gefühle, sie wird als ‚selbstintentional‘ und somit als frei von äußerem Zwang begriffen.

Selbstbestimmungs-
theorie

Mit den Interessentheorien verwandt ist die namentlich von Deci/Ryan (1985, 1993) vertretene Selbstbestimmungstheorie. Im Mittelpunkt ihres Ansatzes steht die Frage, wie sehr der Einzelne sich mit Gegenständen seines Lernens identifizieren kann. Im Rahmen einer graduellen Integration ursprünglich externer Zielsetzungen in das Selbstkonzept des Lernenden verliere die Opposition von extrinsischer und intrinsischer Motivation ihren unversöhnlichen Charakter. Fremdgesetzte Ziele, wie z. B. schulische Lern-

inhalte, können dieser Sicht zufolge vom Einzelnen quasi adoptiert und so zum Gegenstand selbst gesetzter Werte und Ziele gemacht werden. Eine Sonderform intrinsischer Motivation bildet das Herzstück der *Flow*-Theorie von Mihaly Csikszentmihalyi (vgl. Csikszentmihalyi/Schiefele 1993). Deren Ausgangspunkt ist die bei Künstler/innen und Kindern beobachtete Selbstversenkung in kreativer Arbeit bzw. im Spiel und die Beobachtung, dass das Ergebnis der jeweiligen Tätigkeiten für die Akteur/innen offenbar keine bedeutsame Rolle spielte, dass deren Prozess hingegen als äußerst intensiv und beglückend beschrieben wurde. Kennzeichen des spezifischen Motivationsgeschehens ist der Verzicht auf eine bewusste Kontrolle über Handlung und Umwelt. Dieser kurze Überblick kann natürlich der Breite und Differenziertheit aktueller Motivationstheorien nur unvollständig gerecht werden. Die folgende Zusammenstellung soll wesentliche Aspekte des zuvor Gesagten noch weiter verdichtet stichwortartig zusammenfassen:

Flow-Theorie

Einige Motivationstheorien der pädagogischen Psychologie

1. Selbstwirksamkeits-Theorie

Selbstbestärkung des Individuums im Sinne einer Erfolgsorientierung

2. Attributionstheorie

subjektive Ursachenzuschreibung von Leistungen → Erfolgs- bzw. Misserfolgserwartungen
→ Motivationssteigerung bzw. -hemmung

3. Interessentheorie

„Interesse“ = eine auf bestimmte Inhalte oder Lerngegenstände gerichtete Kategorie → Verbindung von emotionalen und wertbezogenen Merkmalskomponenten → Struktur des Selbstkonzepts einer Person

4. Selbstbestimmungstheorie

Unterdifferenzierungen extrinsischer Motivation nach dem Grad von Fremd- bzw. Selbstbestimmung

Ziel: wachsende Identifikation des Einzelnen mit Gegenständen und Prozessen des Lernens

5. Flow-Theorie (Csikszentmihalyi/Schiefele 1993)

selbstvergessenes Erleben eines kreativen oder spielerischen Prozesses als Beispiel eines beglückenden Zustandes hoher intrinsischer Motivation, Verzicht auf bewusste Kontrolle über Handlung und Umwelt

Tab. 3.1

Übersicht über die Ansätze der Motivationspsychologie

Seit Beginn der 1990er Jahre werden Motivationstheorien verstärkt von der Fremdsprachendidaktik rezipiert, allerdings nicht in Form einer 1:1-Übertragung (vgl. z.B. Düwell 2002, Nakata 2006, Riemer 2006). Als entscheidender Unterschied zu anderen Gegenstandsbereichen des Lernens wird hervorgehoben, dass Sprache notwendigerweise eine starke soziale Komponente aufweist. Sowohl in der Zielverwendung als auch in den Lernarrangements ist sie vor allem Kommunikationsmittel. Grundlegend für die wissenschaftliche Literatur zum Thema ist die auf Gardner und Lambert (1972) zurückgehende sozial-

instrumentelle/integrative Orientierung

das Prozessmodell
Dörnyei

Flow-Theorie
Csikszentmihalyis

psychologische Differenzierung in eine instrumentelle und eine integrative Orientierung. Integrativ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Lernende mit der Aneignung der fremden Sprache zugleich Teil haben wollen an dem Kulturkreis der Zielsprachenländer. Im Rahmen eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes integrieren Williams/Burden (1997) Elemente der Selbstwirksamkeits-, der Ziel-, der Selbstbestimmungs- und der Attributionstheorie im konkreten Bezug auf das Fremdsprachenlernen. Sie unterstreichen die Bedeutung des Autonomieempfindens für ein motiviertes Lernen. Das am stärksten ausdifferenzierte Modell zur Fremdsprachenlernmotivation stammt allerdings von dem ungarischen Forscher Dörnyei, der motivationales Geschehen als Prozess abbildet. Hierbei unterscheidet er drei Phasen: zunächst die Entwicklung einer Handlungsabsicht, dann die Steuerung der Handlung in ihrem Vollzug und schließlich deren Bewertung in der Rückschau (präaktionale, aktionale und postaktionale Phase). Neuere kognitionspsychologische Theorien unterstreichen zwar, dass Kognition und Emotion unauflöslich aneinander gebunden sind. Dennoch lässt sich in der Forschungslandschaft zur Motivation eine Präferenz kognitiver Aspekte beobachten. Auch das Modell Dörnyeis kann als Beleg hierfür gelten. Lediglich in der gegenstandsunspezifischen *Flow*-Theorie stehen emotive Aspekte im Vordergrund, während sie in der Interessentheorie eine gleichberechtigte Stellung einnehmen. Die kognitivistische Lerntheorie geht davon aus, dass der/die Lerner/in die Gegenstände des Lernens auswählt und den Prozess der Informationsaufnahme und -verarbeitung bewusst steuert. Sie unterstreicht dementsprechend den Aspekt individueller Kontrolle über den Lernprozess. Die *Flow*-Theorie Csikszentmihalyis macht hingegen deutlich, dass der Verzicht auf Kontrolle Kennzeichen eines intensiven Motivationsgeschehens sein kann. Desgleichen ist der Verzicht auf Kontrolle ein entscheidendes Element in Kreativitätstheorien. Der kreative Sprung in der Bewältigung von Herausforderungen bedingt ja das Betreten von Neuland und eine Öffnung auf nicht bewusst kontrollierte mentale Prozesse. Der Einzelne lässt sich von der Aufgabe bzw. von dem Gegenstand 'gefangen nehmen', geht ganz in der Bewältigung der Aufgabe auf. Je mehr der Gegenstandsbezug und/oder die soziale Einbettung des Lernens im Vordergrund stehen, desto geringer ist die Bedeutung bewusster, individueller Kontrolle und desto größer der Raum emotiver Anteile am Geschehen.

3.4 | Erste Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht

Im Verlauf der Darstellung ist implizit an manchen Stellen schon angeklungen, welche Rückschlüsse aus den bezugswissenschaftlichen Erkenntnissen für die Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen bzw. von Fremdsprachenunterricht im Besonderen gezogen werden können. Dabei ist allerdings zu beachten, dass Lernen und Lehren sehr komplexe und situativ sehr unterschiedlich geprägte Prozesse sind und wir uns daher vor einer Rezeptologie hüten müssen. Den-

noch: Orientierungen sind aus dem oben Gesagten sehr wohl zu gewinnen. In die Bereiche Inhalte des Lernens und deren Darbietung, Arbeits- und Interaktionsformen des Lernens sowie Evaluation des Lernerfolges gegliedert, sollen hier einige Leitlinien skizziert werden.

Zu den Inhalten wurde bereits betont, wie wichtig es ist, dass sie für den/die einzelnen Lerner/in subjektiv bedeutsam sind. Das können selbst produzierte oder zu lesende Texte sein, die emotional markiert sind, bestenfalls gar „unter die Haut gehen“, Texte, die Figuren mit nachvollziehbaren Charakterprofilen zeichnen oder Hörtexte, die „sich zur Imitation von emotional geladener Sprache eignen“ (Kieweg 2003: 10) – und dies durchaus bereits im (lehrwerks-gesteuerten) Anfangs-, nicht erst im anspruchsvollen Fortgeschrittenenunterricht. Doch auch die oft wenig geliebte Arbeit an sprachformalen Aspekten, an „Grammatik“, kann an Attraktivität gewinnen, wenn sie eingebunden ist in mitteilungsbezogene situative Kontexte, bei denen die Beziehungs-, Selbst-offenbarungs- und Appellebene mündlicher Kommunikation nicht aus dem Blickfeld geraten und die somit Anknüpfungspunkte für persönliche Identifikationen bieten, oder wenn sie als Entdeckungspunkte für persönliche Identifikation erlebt wird. Stimmmodulation, Mimik, Gestik und Körpersprache sollten zudem bei mündlichen Sprachäußerungen konsequent mit einbezogen werden, damit emotionale Qualitäten der Sprachverwendung angemessen zur Geltung kommen. Auch eine ästhetisch ansprechende ‚Verpackung‘ der Inhalte kann hilfreich sein, nicht nur weil sie die einzelnen Lerner/innen positiv einstimmt, sondern auch, weil multimodale Darbietungen nachweislich die Behaltensleistungen steigern (vgl. Polletti 2003).

Eine Verbindung von Inhalten und Verfahren eines Sprachunterrichts, der Pestalozzis Forderung eines „Lernens mit Kopf, Herz und Hand“ umzusetzen versucht, finden wir im Konzept der Ganzheitlichkeit. Es wird seit Langem von sogenannten Alternativen Methoden für sich reklamiert (s. hierzu Einheit 5), gewinnt vor dem Hintergrund jüngerer neurowissenschaftlicher Forschungen jedoch neue Aktualität. Jenseits aller offenen oder versteckten Dogmatik, die geschlossene Methodenkonzeptionen gemeinhin offenbaren, kann es dazu dienen, kognitivistischen Verkürzungen sprachlichen Lernens ein anthropologisch fundiertes Denken und Handeln entgegenzusetzen, das versucht, dem Menschen in der Gesamtheit seiner intellektuellen und emotionalen Facetten gerecht zu werden. Im deutschen Sprachraum ist es vor allem Inge Christine Schwerdtfeger (1996, 1997), die sich für einen anthropologisch fundierten, ganzheitlich ausgerichteten Fremdsprachenunterricht stark macht. Sie geht von der These aus, dass wir unsere Wahrnehmungen in Geschichten einbetten, mit denen wir für uns Sinn und Orientierung stiften. Wir tun dies nicht nur auf der Basis gelebter Erfahrungen, sondern auch über unsere Vorstellungskraft. Imagination, so meint sie, sei von kognitiven Prozessen nicht zu trennen und bilde den Kern eines narrativen Denkens im Medium einer bildhaften, metaphorischen Sprache. Wie unschwer erkennbar ist, passen diese Überlegungen

Texte, die ‚unter die Haut gehen‘

persönliche Identifikationen

multimodale Darbietungen

Konzept der Ganzheitlichkeit

gut zu den oben entwickelten Leitvorstellungen einer emotional lebendigen, ausdrucksstarken Sprache als Grundlage, Artikulationsmittel und Ziel fremdsprachlichen Lernens.

selbst gesteuertes,
entdeckendes,
handlungsorientier-
tes Lernen

Erfolgs-
erlebnisse

Auf der Ebene der Lernverfahren, der Arbeits- und Interaktionsformen ist sowohl aus den kognitivistisch als auch aus den stärker ganzheitlich ausgerichteten Ansätzen ein Plädoyer für selbst gesteuertes, entdeckendes und handlungsorientiertes Lernen abzuleiten. Denn solche Verfahren erhöhen nicht nur die Verarbeitungstiefe, sie ermöglichen auch, dass die Lernenden sich als Personen mit ihren gefühlsbesetzten Vorlieben und Interessen ins Unterrichtsgeschehen einbringen können. Ein handlungsorientierter Unterricht vermag zudem am ehesten, Schüler/innen ganzheitlich anzusprechen. Da er auf ein Handlungsprodukt ausgerichtet ist, vermag er jenseits der Belohnung durch formale Noten Lernerfolge sichtbar zu machen. Erfolgserlebnisse wiederum sind ein wichtiger Treibstoff für den „Motor“ Motivation.

Vor diesem Hintergrund ist nicht weiter erklärungsbedürftig, dass sich Verfahren der Selbstevaluation lern- und motivationsförderlich auswirken. Entsprechend den Interpretationsmustern der Attributions- und der Selbstwirksamkeitstheorie ist schließlich darauf zu achten, dass auch im Zuge externer Beurteilung die Entwicklung von Positivspiralen wachsenden Selbstvertrauens auf Seiten der Schüler/innen gefördert wird. Dies setzt allerdings nicht nur eine möglichst individuelle Bewertung und Beratung, sondern auch eine Abkehr von der Verabsolutierung sprachformaler Kriterien voraus. Denn je mehr das Gelingen von Kommunikation und die Differenziertheit sprachinhaltsbezogener Leistungen zum Gütemaßstab gemacht werden, desto leichter können sich Lernende mit den Zielen des Fremdsprachenunterrichts identifizieren.

Zusammenfassung

Die Frage, wie wir Menschen zur Sprache kommen, beschäftigte uns bereits in Einheit 2. Nach dem dort auf Spracherwerbtheorien gerichteten Blick haben wir in der vorliegenden Einheit Theorien bzw. Ergebnisse der Kognitionswissenschaften und der Motivationspsychologie herangezogen. Es wurde dabei deutlich, wie sehr in jedem Sprachlernprozess kognitive und emotionale Aspekte zusammenfließen. Kognitive Leistungen artikulieren sich – so haben wir gezeigt – sowohl auf der Ebene des deklarativen wie des prozeduralen Wissens. Beide Wissensbereiche werden in der Sprachverarbeitung aktiviert; wir haben hier von *Top-down*-Prozessen gesprochen, die ihrerseits interagieren mit der Dekodierung sprachlicher und kontextueller Signale (*Bottom-up*-Prozesse). In welchem Maße beim Sprachenlernen grammatische Kognitivierung hilfreich ist, ist immer wieder unterschiedlich gesehen worden. In neuerer Lernforschung wird der bewussten Steuerung des eigenen Lernens (prozessbezogene Aspekte) mehr Bedeutung beigemessen als der Durchdringung sprachlicher Systematik (gegenstandsbezogene Aspekte). Darüber hinaus betont die neuere Kognitions- und Sprachlernforschung, wie sehr jegliches Lernen, gerade auch das Sprachlernen, von emotionalen Faktoren beeinflusst wird. Wir

haben gesehen, dass neurophysiologische Studien die Wirkung von Gefühlsregungen auf kognitive Leistungen belegt haben. Auch konnte gezeigt werden, dass die experimentelle Motivationsforschung den Blick dafür geschärft hat, wie sehr individuelle Lernleistungen von kognitiv-affektiv besetzten Einstellungen und Handlungsdispositionen bestimmt werden. Dies illustriert, wie wichtig das Lernklima und eine positive Haltung zum Lerngegenstand für den Lernerfolg sind. Sprachliche Kommunikation wiederum ist *per se* immer von Gefühlen getragen, auch wenn diese oft nur implizit geäußert werden (s. das Modell von Schulz von Thun). Sprache im Unterricht kann daher nur dann lebendig werden, wenn sie emotionale Ausdruckqualitäten mit berücksichtigt.

Aufgaben

- 1 Um sich die Bedeutung impliziten Sprachwissens zu vergegenwärtigen, formulieren Sie bitte die Regel zu einem sprachlichen Phänomen in Ihrer Erstsprache – z. B. zum Zeiten- und Modusgefüge in Bedingungssätzen – und vergleichen Sie diese Regelformulierung mit der in einer Grammatik.
- 2 Erstellen Sie ein Profil Ihrer eigenen Sprachlernstile anhand der am Ende des ersten Unterkapitels genannten Kriterien und vergleichen Sie es mit dem eines/r Mitstudierenden.
- 3 Finden Sie zum Kommunikationsmodell von Schulz von Thun einen anderen als den zitierten Aussagesatz und schlüsseln ihn nach den vier Bedeutungsdimensionen auf. Vergleichen Sie Ihr Beispiel mit dem eines/r Mitstudierenden.
- 4 Befragen Sie eine/n Mitstudierende/n, was sie/ihn zum Lernen einer von ihr/ihm ausgewählten Fremdsprache motiviert hat und bis in die Gegenwart hinein zum Weiterlernen motiviert. Bringen Sie seine Darstellung in Verbindung mit den oben genannten Begriffen der Motivationspsychologie. Diskutieren Sie Ihre Überlegungen mit ihr/ihm.

Zum Weiterlesen

- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1998):** *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Düwell, Henning (2002):** Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: *Französisch heute* 33/2: 166–181.
- Kieweg, Werner (2003):** Die Rolle der Emotionen beim Fremdsprachenlernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 3/2003: 4–10.
- Multhaup, Uwe (1997):** Prozedurales Wissen und Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* (50) 2/1997: 74–83.
- Wild, Elke/Hofer, Manfred/Pekrun, Reinhard (2001):** Psychologie des Lernalers. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 209–270.